

T.C.
İstanbul Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Yabancı Dil Olarak Türkçe Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE
GÖREV ODAKLILIK ÜZERİNE UYGULAMALI BİR
ÇALIŞMA

Bahar Akbal

2501050146

Tez Danışmanı

Yrd. Doç. Dr. Binnur Erişkon Cangil

İstanbul 2008

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında daha çağdaş ve etkili uygulamalar yapılabilmesi için Avrupa Dilleri İçin Ortak Başvuru Metni içerisinde yer alan görev odaklılığın daha iyi tanınmasını ve uygulamaya dönük çalışmalara temel oluşturmalarını sağlamaktır. Bu çerçevede görev odaklılık, kuramsal dayanaklarından, kavramsal ve uygulama boyutuna kadar çok çeşitli yönleriyle ele alınmıştır. Böylece görev odaklılığın yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için daha anlaşılır olmasına çalışılmıştır ve bu çerçevede yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde temel düzeydeki (A1 A2) kullanıcılar için hazırlanmış basılı son ders kitabı olan Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe 1 ders kitabının başlangıç ve birinci alt ünitelerinde yer alan etkinliklerin görev kapsamında olup olmadıkları incelenmiştir. Araştırma bulguları ‘görev’ niteliği taşıyan çalışmaların yeterli düzeyde olmadığını göstermiştir. Bu nedenle bu ünitelerdeki konu başlıklarına bağlı kalınarak, kitabın hedef kitlesi olan temel kullanıcılara yönelik görev odaklılığa göre hazırlanmış öneriler sunulmuştur.

ABSTRACT

The aim of this study is to provide to become well-known of the “task based” concept which is in the Common European Framework of Reference for Languages and to become base for the application studies in Teaching Turkish as a foreign language field to make more contemporary and effective applications. In this framework, “task based” is handled in various aspects from theoretical bases to conceptual and application extent. Thus, it is tried to be more comprehensible for teaching Turkish as a foreign language field and in this context it is investigated whether the activities in the introduction and first sub parts of units of “Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe 1” last printed course book which is prepared for the learners Turkish as a foreign language for the basic users (A1 A2) are task based or not. Findings of the research show that the studies defined as “task based” are not in the enough level. For that reason, by sticking to the topics in the units, some suggestions prepared for the task based are presented to the target learners of the book.

ÖNSÖZ

Herakleitos (İ.Ö. 540-480), daha ilk çağda “...her şey akar....aynı nehre iki kere girmek mümkün değildir.” (Gaarder,1998: 44) diyerek değişimin sürekliliğini ve kaçınılmazlığını ortaya koymuştur. Her yeni günün, bir önceki günün bilgilerini eskiterek başladığı çağımızda değişim, o günlerden çok daha hızlı bir şekilde sürmektedir. Bu hızlı değişimin temel kaynakları olan bilim ve teknolojiye buluşlar ile siyasi, toplumsal, ekonomik alanlardaki gelişmeler artık mesafeleri daraltmış, uzakları yakına getirmiş, gerçek ya da sanal iletişimi etkinleştirmiştir. Böylece birey, kendine yabancı olanla daha sık karşılaşmaya başlamış ve ilişki kurma gereksinimi hissetmiştir. Bu gereksinimini gidermesi ise ancak ana dili dışında başka dilleri de kullanabilmesiyle mümkün olabileceğinden yabancı dil öğretimi son yıllarda ivme kazanmıştır. Yüzyılımızın başında dünya mirasını korumak ve uluslar arası anlayış ve hoşgörü sağlamak böylece daha sağlam siyasi ve ekonomik ilişkiler kurabilmek için ‘çok dillilik’ ve ‘çok kültürlülük’ kavramlarının gündeme gelmesi ise yabancı dil öğretiminde çeşitliliği sağlamayı öne çıkarmıştır. Dolayısıyla geçmişten bugüne hem coğrafi konumu hem de toplumsal ve kültürel yapısıyla doğuyla batı arasında bir köprü niteliğinde olan Türkiye’nin resmi dili olan Türkçenin yabancı dil olarak da öğretilmesi konusunda değişimlerin ve yeniliklerin uygulama süreçlerine aktarılması gerekliliği doğmuştur.

Bu çerçevede yabancı dil öğretimi alanında güncel yönelimlerden biri olan görev odaklı dil öğretiminin Türkiye’de henüz sınırlı kurumlar ve olanaklar dâhilinde gerçekleştirilen yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanı içerisinde de yerini alması gerektiği düşünülmüştür. İşte bu nedenle ilk bölümde görev odaklı dil öğretiminin, hangi gerekçeyle, hangi ihtiyacı cevaplamak için ve hangi kuram ve görüşlere dayanarak, doğduğu ortaya konulmaya çalışılmıştır. İkinci bölümde ‘görev’ kavramının Türkçemiz ve eğitimbilim alanımız için anlaşılır olması için kavram tüm yönleriyle ele alınmıştır. Üçüncü bölümde ise görev odaklı dil öğretiminin uygulamaya yönelik çalışmalara ışık tutabilmesi için öğrenme sürecinde kullanılabilecek modeller ve görev türleri tartışılmıştır. Son olarak ise Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe 1 ders kitabı, görev odaklı bir bakış açısıyla incelenmiş ve görev odaklılığı örnekleyecek önerilerde bulunulmuştur.

Çalışmanın, bu şekilde gerçeğe dönüşmesinde katkıda bulunanlar arasında öncelikle beni her aşamada soru ve önerileriyle yönlendiren, destekleyen ve yüreklendiren danışmanım sayın Yrd. Doç. Dr. Binnur Erişkon Cangil'e içtenlikle teşekkürlerimi sunarım.

Yabancı dil öğretimine eleştirel ve sorgulayan bir gözle bakmamı sağlayan ve güler yüzlülükleriyle her zaman içimi ısıtan değerli hocalarım Prof. Dr. Tülin Polat'a ve Prof. Dr. Nilüfer Tapan'a; anadil farkındalığının gelişmesinde katkıda bulunan sayın hocalarım Prof. Dr. Mustafa Özkan'a ve Doç. Dr. Yıldız Kocasavaş'a çok teşekkür ederim. Ayrıca yönlendirmeleriyle bu çalışmanın şekil almasını yardımcı olan çok değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Dilek İnal'a ve çalışmamı benimle birlikte tartışan, bilimsel dili kullanma konusunda beni yönlendiren, sayın Yrd. Doç. Dr. Birsen Sayınsoy'a içtenlikle teşekkürü bir borç bilirim.

Çalışmaya başladığım ilk günden bugüne her konuda sorularımı sabırla yanıtlayan ve bana yeni sorular sorarak kendimi ve çalışmamı sorgulamamı sağlayan, varlığıyla bana güven veren sevgili Nagihan Güneş'e, soğuk bir kış Pazarında bu çalışmanın ilk cümlesini yazma konusunda beni yüreklendirerek bu noktaya gelmemde çok büyük etkisi olan ve tüm süreci birlikte paylaştığım sevgili Duygu Yeniay'a; özellikle kaynak bulma konusunda bana yardımcı olan sevgili Elif Aliş'e ve manevi açıdan beni destekleyen tüm dostlarıma sonsuz teşekkür ederim. Ayrıca Siyavuşpaşa İlköğretim Okulu idarecilerine anlayışları ve destekleri için minnettar olduğumu da belirtmek isterim.

Son olarak ise yazım ve noktalama konularındaki desteği için teyzem Kadriye Müftüoğlu'na, bu dünyada bana en çok inanan ve güvenen kişi olduğu için babam Yaşar Akbal'a, eksik kalmış hayallerini benimle tamamladığı için benimle gurur duymaktan hiç vazgeçmeyen annem Asiye Akbal'a ve hayatının sınavını verdiği bir dönemde tezimin her noktası okuyan, beni eleştiren, sorgulayan, yüreklendiren ve tüm sürecin en yakın tanığı olan kardeşim Ayşegül Akbal'a yürekten teşekkür ederim.

İstanbul- Eylül 2008

Bahar Akbal

İÇİNDEKİLER

ÖZ / ABSTRACT.....	iii
ÖNSÖZ.....	iv
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLoların LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLERİN LİSTESİ.....	xiv
GİRİŞ.....	1
1. YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE GÖREV ODAKLILIK.....	5
1.1. Dil ve Yabancı Dil Öğretimi.....	6
1.2. İletişimsel Yaklaşım.....	7
1.3. Görev Odaklı Dil Öğretimi.....	10
1.3.1. Görev Odaklı Dil Öğretiminin Ortaya Çıkışı.....	11
1.3.2. Görev Odaklı Dil Öğretiminin Kuramsal Temelleri.....	12
1.3.2.1. Dilin Yaşayan Bir Süreç Olduğu Görüşü.....	14
1.3.2.2. Düzeltili Model Kuramı.....	16
1.3.2.3. Etkileşim Varsayımı.....	19
1.3.2.4. Üretim Varsayımı.....	20
1.3.2.5. Bilişsel Gelişim Kuramı.....	20
1.3.2.6. Sosyo – Kültürel Kuram.....	22
1.3.3. Görev Odaklı Dil Öğretiminin Kuramsal Özelliklerinin Değerlendirilmesi.....	24
1.4. Eğitimbilimde Görev Odaklı Dil Öğretimi.....	26
2. GÖREV ODAKLI DİL ÖĞRETİMİNDE GÖREVLER VE GÖREV UNSURLARI.....	31
2.1. Yabancı Dil Öğretiminde Görevler.....	31
2.1.1. Kavramın Günlük Yaşamdaki Anlamı.....	32
2.1.2. Kavramın Eğitimbilimindeki Anlamı.....	35

2.1.3. Görev Kavramını Alıştırma ve Etkinlik Kavramalarından Ayıran Özellikler.....	43
2.2. Görevi Oluşturan Unsurlar.....	46
2.2.1. Amaçlar.....	48
2.2.2. Girdi.....	50
2.2.3. Koşullar.....	51
2.2.4. İzlek ve Etkinlikler.....	52
2.2.5. Öğrenme Ortamı (Roller- Eğitsel Materyal).....	54
2.2.6. Olası Sonuçlar.....	58
2.2.7. Görevi Oluşturan Unsurların Genel Değerlendirilmesi.....	59
3. GÖREV ODAKLI DİL ÖĞRETİM MODELLERİ VE GÖREV TÜRLERİ.....	60
3.1. Görev Odaklı Dil Öğretim Modelleri.....	60
3.1.1. Willis’ in Görev Odaklı Dil Öğretim Modeli.....	65
3.1.1.1. Görev Öncesi.....	66
3.1.1.2. Görev Döngüsü.....	68
3.1.1.3. Dil Odaklı Çalışma.....	71
3.1.1.4. Willis’ in Görev Odaklı Dil Öğretim Modeli.....	74
3.1.2. Skehan’ın Görev Odaklı Dil Öğretim Modeli.....	76
3.1.2.1. Görev Öncesi.....	76
3.1.2.2. Görev Sırasında.....	77
3.1.2.3. Görev Sonrası.....	79
3.1.2.4. Skehan’ın Görev Odaklı Dil Öğretim Modelinin Değerlendirilmesi	79
3.1.3. Ellis’ in Görev Odaklı Dil Öğretim Modeli.....	80
3.1.3.1. Görev Öncesi.....	80
3.1.3.2. Görev Sırasında.....	81
3.1.3.3. Görev Sonrası.....	81
3.1.3.4. Ellis’ in Görev Odaklı Dil Öğretim Modeli.....	82
3.1.4. Görev Odaklı Dil Öğretim Modellerinin Değerlendirilmesi.....	83
3.2. Görev Türleri.....	84
3.2.1. Bilişsel Süreçlere Göre Görev Türleri.....	87
3.2.1.1. Listeleme.....	90

3.2.1.2. Sıralama ve Ayırma.....	93
3.2.1.3. Eşleştirme.....	94
3.2.1.4. Karşılaştırma (Benzerliklerin ve Farklılıkların Bulunması).....	97
3.2.1.5. Sorun Çözme (ve Bilmece).....	99
3.2.1.6. Kişisel Deneyimleri Paylaşma.....	100
3.2.1.7. Projeler ve Yaratıcı Görevler.....	101
3.2.1.8. Bilişsel Süreçlere Göre Görev Türlerinin Değerlendirilmesi...	103
3.2.2. Etkileşim Şekline Göre Görevler.....	105
3.2.2.1. Bilgi Paylaşımına Dayalı Görevler.....	108
3.2.2.2. Düşünce Paylaşımına Dayalı Görevler.....	108
3.2.2.3. Gerekçe Öne Sürmeye Dayalı Görevler.....	109
3.2.2.4. Yap-Boz Türündeki Görevler.....	110
3.2.2.5. Bellek Zorlayıcı Görevler.....	110
3.2.2.6. Karar Verme Görevleri.....	111
3.2.2.7. Sorun Çözme Görevleri.....	112
3.2.2.8. Etkileşim Şekline Göre Görev Türlerinin Sonuçlar Unsuruna Bağlı Olarak Değerlendirilmesi.....	112
3.2.2.9. Etkileşim Şekline Göre Görevlerin Genel Değerlendirilmesi...	113
3.2.3. Görev Türlerinin Değerlendirilmesi.....	115
4. YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE TEMEL DÜZEY (A1 A2) İÇİN HAZIRLANMIŞ YENİ HİTİT YABANCILAR İÇİN TÜRKÇE 1 DERS KİTABININ GİRİŞ ÜNİTESİ NİTELİĞİNDEKİ BAŞLANGIÇ BÖLÜMÜNÜN VE BİRİNCİ ALT ÜNİTESİNİN GÖREV ODAKLILIK ÇERÇEVESİNDE İNCELENMESİ VE DEĞERLENDİRİLMESİ	117
4.1. Çok Dillilik Bağlamında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi.....	118
4.2. Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Serisinin ve Temel Düzey A1 A2 İçin Hazırlanmış Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe 1 Ders Kitabının Tanıtılması.....	119
4.2.1. Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Serisinin Tanıtımı.....	119
4.2.2. A1 A2 Düzeyi İçin Hazırlanmış Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe 1 Ders Kitabının Tanıtılması.....	121

4.3.	A1 A2 Düzeyi İçin Hazırlanmış Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe 1 Ders Kitabının Giriş Ünitesinin ve ‘Merhaba’ Başlıklı Birinci Ünitesinin ‘Tanışma’ Başlıklı Alt Ünitesinin Görev Bağlamında İncelenmesi.....	130
4.3.1.	A1 A2 Düzeyi İçin Hazırlanmış Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabının Giriş Ünitesinin (Alfabe ve Sayılar) Görev Bağlamında İncelenmesi.....	134
4.3.2.	A1 A2 Düzeyi İçin Hazırlanmış Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabının Giriş Ünitesinin (Alfabe ve Sayılar) Görev Bağlamında İnceleme Sonuçlarının Değerlendirilmesi.....	155
4.3.3.	A1 A2 Düzeyi İçin Hazırlanmış Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı İçerisinde Yer Alan ‘Merhaba’ Başlıklı 1. Ünitenin Görev Bağlamında İncelenmesi.....	159
4.3.4.	A1 A2 Düzeyi İçin Hazırlanmış Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı İçerisinde Yer Alan ‘Merhaba’ Başlıklı 1. Ünitenin Görev Bağlamında İnceleme Sonuçlarının Değerlendirilmesi.....	174
5.	A1 TEMEL KULLANICI DÜZEYİ İÇİN GÖREV ODAKLILIK ÇERÇEVESİNDE OLUŞTURULMUŞ MODELLER VE GÖREV TURLERİ.....	178
5.1.	Görev Odaklı Dil Öğretiminde Temel Kullanıcılar ve Temel Kullanıcılara Uygun Görevler.....	178
5.2.	Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe 1 Ders Kitabının ‘Alfabe ve Sayılar’ Başlıklı Giriş Bölümüne ve Tanışma Başlıklı Alt Ünitesine Alternatif Görev Odaklı Ders Modelleri.....	181
5.2.1.	Görev Odaklı Dil Öğretim Modeline Göre Tanışma.....	183
5.2.1.1.	Görev Odaklı Öğretim Modeline Göre Oluşturulmuş Ders Planı 1.....	183
5.2.1.2.	Görev Odaklı Dil Öğretim Modeline Göre Ders Kitabında Yer Alacak Çalışmalar 1.....	185
5.2.1.3.	Görev Odaklı Öğretim Modeline Göre Oluşturulmuş Dersin ve Çalışmaların Değerlendirilmesi 1.....	187
5.2.2.	Görev Odaklı Dil Öğretim Modeline Göre Alfabe.....	189

5.2.2.1.	Görev Odaklı Öğretim Modeline Göre Oluşturulmuş Ders Planı 2.....	190
5.2.2.2.	Görev Odaklı Öğretim Modeline Göre Ders Kitabında Yer Alacak Çalışmalar 2.....	191
5.2.2.3.	Görev Odaklı Öğretim Modeline Göre Oluşturulmuş Dersin ve Çalışmaların Değerlendirilmesi 2.....	194
5.2.3.	Görev Odaklı Dil Öğretim Modeline Göre Uluslar arası Sözcükler.....	196
5.2.3.1.	Görev Odaklı Öğretim Modeline Göre Oluşturulmuş Ders Planı3.....	196
5.2.3.2.	Görev Odaklı Öğretim Modeline Göre Ders Kitabında Yer Alacak Çalışmalar 3.....	197
5.2.3.3.	Görev Odaklı Öğretim Modeline Göre Oluşturulmuş Dersin ve Ders Kitabında Yer Alacak Çalışmaların Değerlendirilmesi 3.....	199
5.2.4.	Görev Odaklı Dil Öğretim Modeline Göre Sayılar.....	202
5.2.4.1.	Görev Odaklı Dil Öğretim Modeline Göre Oluşturulmuş Ders Planı 4.....	202
5.2.4.2.	Görev Odaklı Dil Öğretim Modeline Göre Ders Kitabında Yer Alacak Çalışmalar 4.....	203
5.2.4.3.	Görev Odaklı Dil Öğretim Modeline Göre Oluşturulmuş Dersin ve Ders Kitabında Yer Alacak Çalışmaların Değerlendirilmesi 4.....	205
5.2.5.	Görev Odaklı Dil Öğretimine Göre Oluşturulmuş Modellerin Değerlendirilmesi.....	206
SONUÇ.....		208
KAYNAKLAR.....		212
EK1.....		224
EK2.....		237

TABLoların LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1: Düzeltili Modem Kuramı.....	18
Tablo 2 : Öğrenme Yaklaşımları.....	29
Tablo 3: Görev Kavramının Türkçe Karşılıkların Günlük Yaşamdaki Tanımları.....	34
Tablo 4: Görev Kavramının Eğitimbilimde Tarih Sırasına Göre Tanımları.....	37
Tablo 5: Alıştırma ve Görev Arasındaki Temel Farklılıklar.....	45
Tablo 6: Araştırmacılara Göre Görevi Oluşturan Unsurlar.....	48
Tablo 7: Nunan (1989) Tarafından Aktarılan Sözel ve Sözel Olmayan Girdiler.....	50
Tablo 8: Sunma – Alıştırma – Üretme Modelinin Genel Özellikleri.....	62
Tablo 9: Willis (1996)’in Görev Odaklı Öğretim Çerçevesi.....	75
Tablo 10: Skehan’ın Görev Odaklı Dil Öğretim Modeli.....	80
Tablo 11: Ellis’in Görev Odaklı Dil Öğretim Modeli.....	83
Tablo 12: Willis (1996) (2007)’in Görev Türleri	88
Tablo 13: Listeleme Görevlerinin İçerdiği Süreçler.....	92
Tablo 14: Sıralama ve Ayırma Görevlerinin İçerdiği Süreçler.....	94
Tablo 15: Eşleştirme Görevlerinin Alt Türleri.....	97
Tablo 16: Karşılaştırma Görevleri.....	99
Tablo 17: Willis (1996) (2007)’in Görev Türlerinin İçerdiği Süreçler ve Olası Sonuçları.....	104
Tablo 18: Etkileşim Şekline Göre Görevler.....	105

Tablo 19: Görevi Oluşturan Unsurlara Bağlı Görev Değişkenleri.....	107
Tablo 20: Etkileşim Şekline Göre Görev Türleri.....	115
Tablo 21: Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe 1 Ders Kitabındaki Konulara Kaynak Olan Temel Yaşam Deneyim Alanları.....	123
Tablo 22: Ders Kitabı İçerisinde Yer Alan Etkinlik ve Dilbilgisi Çalışmaları.....	127
Tablo 23: Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe 1 Ders Kitabındaki Konulara Kaynak Olan Temel Yaşam Deneyim Alanları.....	129
Tablo 24: Görevleri Tanımlamak İçin Kontrol Listesi.....	131
Tablo 25: Alfabe Başlığı Altındaki Çalışmaların Görev Bağlamında Değerlendirilme Sonuçları.....	156
Tablo 26: Sayılar Başlığı Altındaki Çalışmaların Görev Bağlamında Değerlendirilme Sonuçları.....	157
Tablo 27: Tanışma Alt Ünitesi Altındaki Çalışmaların Görev Bağlamında Değerlendirilme Sonuçları.....	175
Tablo 28: Başlangıç Seviyesinde Olanların Kazanımları.....	180
Tablo 29: Görev Odaklı Öğretim Modeline Göre Oluşturulmuş Ders Planı 1.....	185
Tablo 30: Görev Odaklı Öğretim Modeline Göre Oluşturulmuş Ders Planı 2.....	191
Tablo 31: Görev Odaklı Öğretim Modeline Göre Oluşturulmuş Ders Planı 3.....	197
Tablo 32: Görev Odaklı Öğretim Modeline Göre Oluşturulmuş Ders Planı 4.....	203

ŞEKİLLERİN LİSTESİ

Sayfa

Şekil 1: İletişimsel Yaklaşım İletişimsel Yaklaşımın İki Bileşeni	9
Şekil 2: Görev Kavramını Alıştırma ve Etkinlik Kavramalarından Ayıran Özellikler Sınıf İzleğinin Sıradüzeni.....	45
Şekil 3: Nunan (1989)'ın İletişimsel Görevlerin İncelenme Çatısı.....	47

GİRİŞ

"Türk dilini seviniz! Çünkü Türklerin, en az
geçmişleri kadar büyük geleceği olacaktır."

(Banarlı, 1982:1)

Kaşgarlı Mahmud'un asırlar önce Türkçe için söylediği bu söz, yirmi birinci yüzyılın ilk çeyreğini yaşadığımız bu günlerde geçmişte olduğundan daha önemli bir anlam içermektedir. Çünkü geçtiğimiz yüzyılın ikinci yarısından itibaren dünyanın siyasi, toplumsal, ekonomik açılardan büyük ölçüde değişmesi; bilimsel ve teknolojik açılardan hızla gelişmesi ve özellikle 'çokluk içinde birlik' olarak tanımlanan Avrupa Birliği'nin yeni dil politikaları sonucunda Türkçe, dünya üzerinde yabancı dil olarak öncekinden daha önemli bir boyut kazanmıştır. Dolayısıyla Türkçenin anadil olarak öğretimi ve aktarımı kadar yabancı dil olarak öğretimi de üzerinde durulması gereken bir konu olmuştur. Bu bağlamda yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin, dünya genelinde yabancı dil öğretiminde meydana gelen gelişmeleri, yeni yönelimleri yansıtabilecek, farklı kültür, yaş ve meslek grubuna ait bireylerin Türkçe öğrenme gereksinimlerini belirleyip gidermeye yönelik düzenlemeler içerecek şekilde gerçekleştirilmesi gerekliliği doğmuştur. Bu nedenle yabancı dil öğretimi ile ilgili son yönelimlerden biri olan görev odaklı dil öğretimi de yabancı dil olarak Türkçe öğretimi uygulamaları ve ders kitapları içerisinde yerini almalıdır. İşte bu çalışmanın amacı da görev odaklı dil öğretiminin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanındaki uygulamalara dayanak oluşturabilmesine ışık tutmaktır.

Görev odaklı dil öğretiminin yabancı dil olarak Türkçe öğretimiyle ilgili uygulamaların içerisinde yer alabilmesi için ise öncelikle, bu yönelimin çeşitli yönleriyle tanıtılması gerekmektedir. Bu nedenle çalışmanın ilk üç bölümü bu amacı gerçekleştirmeye ayrılacaktır.

Çalışmanın birinci bölümünde yabancı dil öğretiminde görev odaklılık başlığı altında, öncelikle dil, yabancı dil ve yabancı dil öğretimi kavramları üzerinde durulacak, böylelikle yabancı dil öğretimi gereksiniminin nasıl oluştuğu ve bu gereksinimin zamanla nasıl arttığı ortaya konulmaya çalışılacaktır. Daha sonra görev

odaklı dil öğretimi dâhil, son yıllarda gündemde olan birçok öğretim yönteminin dayanağı olan iletişimsel yaklaşımdan ve görev odaklı dil öğretiminin, bu yaklaşım içinde hangi gerekçeyle doğduğundan söz edilecektir. Bununla birlikte görev odaklı dil öğretiminin daha anlaşılır olmasını sağlamak için ilgili olduğu dilbilim, ruhbilim ve toplumbilim alanlarındaki kuramsal dayanaklar ayrıntılı bir biçimde ele alınacaktır. Bu bağlamda öncelikle dil öğretiminin doğrusal bir düzlemde gerçekleşmeyeceğine dayalı dil görüşünden ve ardından yabancı dil öğretiminde anlaşılır/algılanabilir girdilerin önemini vurgulayan girdi varsayımından ve bu varsayımı içeren düzeltili modern kuramından söz edilecektir. Daha sonra sırasıyla yabancı dil öğretiminin etkili bir şekilde gerçekleşebilmesi için öğrenme sürecinde etkileşimin temel koşul olduğunu ortaya koyan etkileşim varsayımı ve yabancı dil öğretimi sürecinde her aşamada dil üretimini gerçekleştirmeye yönelik çalışmaların yapılmasını öne süren üretim varsayımı ele alınacaktır. Yabancı dil öğretimiyle ilgili bu görüş, kuram ve varsayımların yanı sıra, genel öğrenme yaklaşımlarına yön veren iki önemli kuram olan Piaget'nin bilişsel gelişim kuramı ve Vygotsky'nin sosyo-kültürel kuramının üzerinde durulacaktır. Tüm bu görüş, varsayım ve kuramlara dayanarak görev odaklı dil öğretiminin temel ilkeleri ortaya konulmaya çalışılacaktır. Son olarak ise eğitimbilim alanında görev odaklı dil öğretiminin yerinin irdelenmesiyle birinci bölüm sona erecektir.

Çalışmanın ikinci bölümünde görev odaklı dil öğretiminin ana ögesi olan 'görev'ler tanımlanacak ve görevleri oluşturan unsurlar ortaya konulacaktır. Bu çerçevede Türkçe için hali hazırda yeni bir kavram olan görev sözcüğünün öncelikle İngilizce tanımından ve bu tanımın Türkçe karşılıklarından yola çıkarak günlük hayattaki anlamı tartışılacaktır. Daha sonra 1985 yılından bugüne, görev kavramının eğitim bilim alanında yapılan çok çeşitli tanımlarına yer verilecek, genel öğrenme anlayışlarındaki gelişmelerin görev tanımlamalarının kapsamını ve boyutunu ne denli etkilediği belirlenecektir. Kavramı daha anlaşılır kılmak için ise 'görev'lerin 'alıştırma' ve 'etkinlik' gibi diğer eğitsel çalışmalardan hangi açılardan farklı olduğu belirtilecektir. Görevi oluşturan unsurların ayrıntılı bir şekilde ele alınmasıyla ise görev kavramının Türkçe için daha bilindik hale gelmesine çalışılacaktır.

Çalışmanın üçüncü bölümünde ise görev odaklı dil öğretiminin özellikle uygulama boyutuna ışık tutmak amacıyla ders sürecinde hangi aşamaların izleneceğini ortaya koyan görev odaklı dil öğretim modelleri üzerinde durulacaktır. Burada üç temel model genel özellikleriyle tanıtılıp incelenecek ve bu modellerin, görev odaklı dil öğretiminin uygulama boyutu için sistemli ve anlaşılır bir çerçeve ortaya koyduğu gösterilmeye çalışılacaktır. Yine üçüncü bölümde, görev odaklı dil öğretim modellerine göre düzenlenen öğrenme süreçlerinde kullanılabilecek görev türleri bilişsel ve etkileşimsel açıdan sınıflandırmalar altında örnekleriyle birlikte ele alınacaktır.

Çalışmanın dördüncü bölümünde ilk olarak yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin son yıllardaki durumundan yola çıkılarak bu alanda çeşitli çalışmalar yapan TÖMER'in hazırladığı 'Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Serisi' tanıtılacaktır. Bunları izleyen aşamalarda öncelikle 'Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe 1' ders kitabının genel özellikleri ortaya konulmaya çalışılacaktır. Sonra, kitabın 'Alfabe ve Sayılar' başlıklı giriş niteliğindeki ünitesi ve 'Merhaba' başlıklı birinci ünitesinin 'Tanışma' başlıklı alt ünitesi içerisinde yer alan çalışmalar¹ görev odaklı bir bakış açısıyla incelenecektir. Bu bağlamda aşağıdaki soruların yanıtları aranacaktır:

- 1) Ders kitabında yer alan çalışmaların öğrenme amacını gerçekleştirmeye yönelik açık anlaşılır bir 'girdi'si var mı (Nunan, 1989: 53-54; Ellis, 2003: 19, 21, 217, 222)?
- 2) Ders kitabında yer alan çalışmalar 'anlam' odaklı mı (Willis, 2007: 13; Ellis, 2003: 9)?

¹ Burada 'çalışma' kavramıyla Yeni Hitit Yabancı Dil Olarak Türkçe 1 Ders kitabı içerisinde etkinlik olarak adlandırılanlar anlatılmak istenmektedir. Bunların 'çalışma' olarak adlandırılmasının nedeni, henüz alıştırmalar, görev benzeri etkinlik, görev ya da etkinlik olup olmadıkları konusunda bir karara varılmamış olmasından ve bu karara ancak incelemenin sonunda varılacağı düşünülmesidir.

- 3) Ders kitabındaki çalışmalar gerçek yaşamdaki dil kullanımını içeriyor mu? Öğrencilerin ilgileriyle örtüşüyor mu (Krahnke, 1987: 57; Willis, 2007: 13; Ellis, 2003: 10) ?
- 4) Ders kitabındaki çalışmalar dilsel becerilerin kullanımını içeriyor mu (Ellis, 2003: 10)?
- 5) Ders kitabındaki çalışmalar bilişsel süreçleri içeriyor mu (Ellis, 2003: 7, 8, 10). () (Krahnke, 1987: 57)?
- 6) Ders kitabındaki çalışmanın açık, anlaşılır, iletişimsel bir sonucu var mı (Ellis, 2003: 8-10; Willis, 2007: 13)?

Çalışmanın beşinci bölümünde, dördüncü bölümdeki incelemenin sonunda adı geçen ünite ve bölümlerdeki içeriğe büyük ölçüde sadık kalmak koşuluyla temel düzeyde görev odaklı dil öğretiminin uygulanışını örnekleyecek önerilerde bulunulacaktır. Bu öneriler, üçüncü bölümde ele alınmış olan görev odaklı dil öğretim modellerinin aşamaları ve ilkeleri göz önünde bulundurularak ve yine üçüncü bölümde üzerinde durulmuş olan görev türlerinin örneklenmesi hedeflenerek öne sürülecek olan ‘görev’ odaklı çalışmalardır. Bu çalışmaların temel düzeyde henüz yeterli dilbilgisi öğretimi yapılmadığı için anlam odaklı çalışmalar olan ‘görev’lerin kullanımının güç olduğunu düşünen yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitabı hazırlayıcılarına ve öğretmenlerine ışık tutması amaçlanmaktadır.

Sonuç bölümünde ise çalışma, ana hatlarıyla gözden geçirilerek ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde görev odaklılık konusuyla ilgili çalışmalara önerilmek üzere yeni araştırma soruları ortaya konulacaktır.

1. YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE GÖREV ODAKLILIK

Son yıllarda bilim ve teknolojiadaki hızlı gelişmeler ve ülkelerin siyasi, ekonomik alanlarda yüzlerce yıldır izledikleri politikalardaki değişimler kuşkusuz bireylerin gündelik hayatlarını da etkilemiştir. Gittikçe küçüldüğü ve büyük bir köye dönmek üzere olduğu söylenen dünyamızda bireylerin ve toplumların beklentileri ve ihtiyaçları da değişmiştir. Özellikle iletişim araçlarının daha yaygın ve daha kolay bir şekilde kullanılmaya başlanmasıyla kendi konuştukları dillerin dışında, başka bir dili konuşan bireylerle artık daha sık karşılaşan bireylerin kendilerini anlatma veya karşısındakini anlama gereksiniminin her zamankinden daha fazla olduğu açıktır. Dolayısıyla gelişen ve değişen dünyada toplumlar arasında artan iletişim ihtiyacını karşılama isteği yabancı dil eğitime verilen önemim artmasına neden olmuş ve yabancı dil eğitimin daha etkili gerçekleştirilmesi gerekliliğini doğurmuştur.

Yabancı dil öğretiminin etkili bir şekilde gerçekleşmesi, öğrenenlerin ve toplumun gereksinimlerinin karşılanabilmesi içinse çeşitli görüşler çerçevesinde değişik yöntem ve izlenceler denenmiştir. Ancak yabancı dil öğretiminde kullanılan birçok izlence ve yöntemin dilbilgisel yapı, kelime, kavram veya işlev gibi dilsel birimlerden sadece birinin ya da birkaçının öğretilmesi üzerine kurulu olması, etkili bir yabancı dil eğitimi için yetersiz kalmıştır. Bu durumun yarattığı hoşnutsuzluk ve ikinci veya yabancı bir dilin nasıl öğrenileceğine dair yapılan araştırmalar sonucu elde edilen bulgular doğrultusunda yabancı dil öğretiminde yeni bir öğretim biçimi ortaya çıkmıştır. İşte bu öğretim biçimi, yabancı dil eğitimi kapsamında araştırmacılar tarafından yaklaşım, öğretme veya öğrenme yöntemi ve izlence gibi çeşitli başlıkları altında tanımlanan görev odaklılıktır. Görev odaklılık, 1980'li yıllarda çeşitli izlence önerileriyle ortaya çıkmış, 1990'ların başında geliştirilmiş ve 2000'li yıllara gelindiğinde Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Metni içerisinde **öğretim yöntemi** olarak yer aldıktan sonra daha geniş bir kitle tarafından duyulmuştur. (Byram, 2004: 597-598).

Bu bölümde yabancı dil öğretiminde görev odaklılık, kuramsal boyutuyla ele alınacaktır. Bunun için öncelikle dil ve yabancı dil kavramlarına değinildikten sonra **iletişimsel yaklaşımdan ve görev odaklı dil öğretiminin** yine iletişimsel yaklaşım içinde nasıl ortaya çıktığından söz edilecektir. Görev odaklı dil öğretiminin(GODÖ) yabancı dil öğretimindeki yerini ortaya koyabilmek için yöntemin kuramsal temellerinin verilmesinin ardından bu kuramlardan yola çıkarak görev odaklı dil öğretiminin temel özelliklerinden söz edilmesiyle bu ilk bölüm tamamlanacaktır.

1.1. Dil ve Yabancı Dil Öğretimi

Dil, en yaygın tanımlarından birine göre insanlar arasında anlaşmayı sağlayan ve kendine has kuralları olan, seslerden oluşan canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemidir (Ergin, 1990: 7). Belli kalıpları ve kuralları olan seslerden oluşan bir sistem olmasının yanında bir düşünme aracıdır ve toplum tarafından iletişim kurma amacıyla kullanılır. Çünkü “dilini en önemli yanı insan dünyasına aracılık etmek, insanı insanla birleştirmektir.” (Uygur, 2006: 16). Daha açık bir ifadeyle “insanı insana vardır, insanı insana götüren dildir; ancak dille toplum üyesi olur insan; ancak dille zengin bir takım nitelemelerle bezenir.” (Uygur, 2006: 16).

Her toplum kendi bireyleri arasında anlaşma sağlamak amacıyla dile başvurur. Ancak her toplumun kullandığı dil aynı değildir. Çünkü diller “ büyük olasılıkla, bir kaynaktan çıktıktan sonra, giderek birbirlerinden uzaklaşmışlardır. Farklı bölgelerde yaşayan insanlar, zamanla çeşitli diller türetmişlerdir.” (Özkan, 2001: 15) Dolayısıyla yeryüzünde değişik toplumlar tarafından kullanılan çok sayıda dil vardır. Bu sayının beş binden fazla olduğu ileri sürülmektedir (Demirel, 2004: 5-6). Toplumlar arasındaki böylesine muazzam bir dil çeşitliğine rağmen insanlar asırlar boyu farklı sebeplerle (siyasi, ticari, askeri veya kültürel, bilimsel, sanatsal) kendi dillerinin dışındaki dilleri de öğrenmeye çalışmışlardır. Akadların İ.Ö. 2225’te Sümerlerin ülkesini ele geçirmesiyle iki ülke arasındaki kültür alışverişinin başlaması sonucu Akadların, kendilerinden daha üstün bir uygarlık olan Sümerlerin dilini öğrenmeye çalışmalarıyla başladığı düşünülen yabancı dil öğrenme ihtiyacı (Hengirmen, 1997:3), dünyada meydana gelen toplumsal ve bilimsel gelişmelere bağlı olarak

gittikçe artmıştır. Toplumları oluşturan bireylerin kendi dilleri dışında başka dilleri öğrenme gereksinimlerinde meydana gelen değişiklikler doğrultusunda ise yabancı dil öğrenme yöntemleri çeşitlenerek gelişmiştir. Özellikle “küreselleşme, Avrupa Birliği, dijital devrim gibi oluşumlar yabancı dil öğrenme ve öğretme süreçlerini derinden” (Polat, 2006: 450) etkilemiştir.

1.2. İletişimsel Yaklaşım

Yabancı dil öğretiminde bilindik en eski yöntem Latince ve Grekçenin öğretimi amacıyla oluşturulmuş olan ve daha sonra yaşayan dillerin öğretimine aktararak geliştirilmiş olan **dilbilgisi- çeviri yöntemidir**. Dilbilgisi kurallarının öğretilmesine ağırlık veren bu yöntem asırlarca kullanılmış, özellikle 19. yüzyılda dil öğretiminde egemenlik kurmuştur. Ancak zaman içerisinde toplumların artan iletişim ihtiyacını karşılayamaması sonucu eleştirilmiş ve yerini konuşsal- işitsel yönteme bırakmıştır. Bu gelişme yabancı dil öğretimindeki ilk köklü değişimdir.

Temel ilkelerini yapısalcı dil görüşünün ve davranışçı öğrenme kuramının verilerinden alan ve 1940’lı, 50’li yıllarla 1970’li yılların ortalarına kadar etkin olan **konusal-işitsel yöntem** bazı aksaklıklar sonucu gerçek dünyadaki iletişim ihtiyacını tam olarak gerçekleştirememesi gerekçesiyle eleştirilmiştir (Tapan, 1993:197). Bu yöntemdeki temel aksaklık “yeni yapıların sık sık yinelenmesi ve konuşma metinlerinin ezberlenmesine” (Toksöz, 1998: 65) dayanan **yapısal izlencelerin** mekanik bir öğrenmenin ötesine gidememesi ve dış dünyada ihtiyaç duyulan iletişimi sağlayamamasıydı.

Yöntemin beklenen düzeyde başarılı olamaması sonucu hem yapısalcı dil görüşü hem de davranışçı öğrenme kuramı eleştirilmiş ve o dönemde dilsel bilginin zihinsel işlevini vurgulayan güçlü bir öğrenme kuramı ortaya atılmıştır. Chomsky tarafından ortaya atılan bu kuram, dil öğreniminin bir taklit ve alıştırma sorunu olmadığını yaratıcı bir süreç olduğunu ve zihinsel etkinliği yansıttığını ileri süren bilişsel bir öğrenme yaklaşımıdır (Demirel, 2004: 39). Chomsky ve onu destekleyen Amerikalı diğer dilbilimcilerin savunduğu bu zihinsel dil görüşü ve İngiliz Uygulamalı Dilbilimciler tarafından ortaya atılan işlevsel dil görüşü sonucu, **iletişimsel yaklaşım**

dil öğretiminde yerini almıştır (Toksöz, 1998: 66). Chomsky'nin öne sürdüğü **yeti**² ve **edim**³ kavramlarının dilin doğasını açıklamakta yetersiz olduğunu ortaya koyan Hymes' in öncülük ettiği sosyo- dilbilimciler bu kavramlara **iletişim yetisini**⁴ de eklemişlerdir (Demirel, 2004: 42). Böylece “yabancı dil öğretiminde dilin dilbilgisi ve anlamsal boyutunun yanı sıra kullanım boyutunun da öğretilmesi önem kazanmıştır.” (Tapan, 1993: 200). Öğrencinin dili gerçek bir iletişim aracı olarak kullanabilmesi için dilin kullanım ve konuşma kurallarını da bilmesi gerekliliği anlayışı benimsenmiştir. Buna göre yabancı dil öğretiminde gerçek dünyada olduğu gibi öğrenenin dili kullanırken kim olarak kiminle hangi bağlamda hangi amaçla hangi konuda ne söylediğine önem verilmiştir. Çünkü iletişimin konuşsal işitsel yöntemin ileri sürdüğü gibi salt ‘uyaran- yanıt’ ikilisine bağlı gerçekleşmeyeceği anlaşılmıştır (Tapan, 1993: 197).

İletişimsel yaklaşım, “iletişimsel yetinin dil öğrenmenin temel hedefi olduğunu belirten yabancı veya ikinci dil öğretimi yaklaşımı” (Richards, v.d. , 1990: 48) olarak tanımlanmaktadır. Kısaca bu yaklaşımda,

“...amaç öğrencilerin iletişim yetisini geliştirmektir. Bu diğer birçok yöntemin amacı olmakla birlikte, iletişimci yaklaşımda çok daha geniş kapsamlıdır. İletişim yetisi karşılaşılan sosyal çevrede uygun dili kullanmayı gerektirir. Bunu yapabilmek için, öğrencinin dilin yapılarını, anlam ve işlevlerini bilmesi gerekir.”(Demirel, 2004: 49).

İletişimsel yaklaşımda dilbilgisi kurallarının doğrudan verilmesinden ziyade öğrenenlerin gerçek iletişimsel ihtiyaçları için dilin etkili bir şekilde kullanılması öngörülmektedir (Hiep, 2007, 194). Bu amaç da öğrenme sürecinde iletişimsel etkinliklerin ve otantik materyallerin kullanılmasını gerektirmektedir (Larsen-

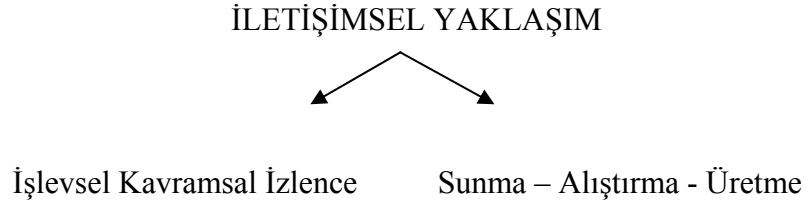
² “Dilin alt yapısının, yani bir dil sisteminin insan beyninde veya zihninde nasıl işlediğini, nasıl çalıştığını kavramaya, anlamaya yarayan bir mekanizma olduğunu” (Aktaş, 2005: 90) ortaya koyan kavramdır.

³ “...dil günlük hayatta kullanış, yazılı ve sözlü iletişim ortamlarında kullanışını” (Aktaş, 2005: 90) anlatan kavramdır.

⁴ “...bir dil toplumu ile iletişim kurmak için gerekli bilgiler ve bunların kullanılması için gerekli becerilere sahip olma...” (Aktaş, 2005: 90) kavramıdır.

Freeman, 2003: 129; Nunan, 1991: 279) Böylece otantik materyaller ve etkinlikler aracılığıyla öğrenme süreci içerisinde gerçek yaşam benzeri durumlar yaratılmakta ve öğrenenlere bu durumlar karşısında iletişim kurmalarını sağlayacak gerçek roller verilmektedir (Richards, Rodgers, 1986: 76).

Bu özellikleriyle iletişimsel yaklaşım, yabancı dil öğretimindeki ikinci büyük dönüm noktasıdır. Yabancı dil öğretiminde dilin etkili ve duruma uygun biçimde kullanılması amaçlayan ve işlevsel dil görüşüne dayanan bu yaklaşımın benimsenmesiyle yapısal izlenceler yerini işlevsel/kavramsal izlencelere bırakırken; **sunma – alıştırma - üretme** modeline göre düzenlenmiş öğrenme süreçleri de **konuşsal işitsel yönteme** göre düzenlenmiş öğrenme süreçlerinin yerini almıştır (Toksöz, 1998: 67). İşlevsel kavramsal izlence ve sunma – alıştırma - üretme modeli, **iletişimsel yaklaşımın** uygulanma boyutunun iki farklı bileşenidir. Bir başka deyişle işlevsel/kavramsal izlence, **iletişimsel yaklaşım** içinde **ne** öğretileceği ile ilgilidir. Sunma – alıştırma - üretme modeli ise yine iletişimsel yaklaşım içinde izlencelerde belirlenmiş içeriklerin **nasıl** öğretileceğiyle ilgilidir (Ellis, 2003: 30). Aşağıdaki şema **İletişimsel yaklaşım** içinde uzun yıllar kullanılan bu iki bileşeni göstermektedir.



Şekil 1: İletişimsel Yaklaşımın İki Bileşeni

Bunlar, **iletişimsel yaklaşımın** hedeflediği şekilde “...öğrenenlerin dili gerçek dünya iletişiminde kullanabilme becerisine...” (Ellis, 2003: 27) sahip olmaları için gereken öğrenim programlarının içeriğinin düzenlenmesi ve bu içeriğin nasıl kullanılacağıının cevabıdır.

İlk ortaya çıktığında büyük yankı uyandıran iletişimsel yaklaşım da yabancı dil öğretiminde son nokta olmamıştır. Yabancı dil öğretme yöntemleri, dünyada meydana gelen toplumsal, siyasi, ekonomik değişimler ve bilimsel gelişmelere bağlı olarak çeşitlenerek artmıştır. Eğitim bilimleri ve öğrenme psikolojisinde yapılan

alışmalar ve yabancı dil öğretimindeki araştırmaların ortaya attığı yeni bulgular, dil ğretiminde yeni anlayışların doğmasını ve bu alana yeni kavramların eklenmesini sağlamıştır. Bunlar, öğrenmek için mümkün olduğunca çok duyunun kullanılması, iletişimin merkeze yerleştirilmesi, anlamın görüşülmesi, biliş, sosyal etkileşim gibi kavram ve anlayışlardır. Böylece temelde yine iletişimsel yaklaşımın ilkelerini benimseyen, iletişim yetisini kazandırmayı dil öğretiminin temel sorunu olarak gören ve özellikle yaklaşımın uygulama boyutu için alternatifler sunan yöntem ve izlenceler geliştirilmiştir. Bu bakımdan yabancı dil ğretiminde dünya çapında kabul gören iletişimsel yaklaşım, birçok yöntemin altında yer bulduğu geniş bir şemsiye gibi düşünülebilir. Bunlar, doğal yöntem, tüm fiziksel tepki yöntemi, sessizlik yöntemi, grupla telkin yöntemi, grupla dil ğretimi, içerik odaklı dil ğretimi ve görev odaklı dil öğretimidir (Byram, 2004: 620).

1.3. Görev Odaklı Dil ğretimi

Görev odaklı dil ğretimi (GOD) yabancı dil ğretiminde karşılaşılan sorunlara karşı geliştirilmiş yeni bir çözüm ve dil ğretimi için hazırlanan izlenceler için işlevsel bir alternatif olmakla beraber temelde **iletişimsel yaklaşıma** dayanan bir **ğrenme ve öğretme yöntemidir**. Öğrenenlerin bugüne ve geleceğe dair **iletişimsel ihtiyaçlarını** dikkate alan (Byram, 2004: 599) görev odaklı dil öğretiminin hedefi öğrenim süreci içersinde öğrenenlerin gerçek yaşamdaki dilsel ihtiyaçlarını ve etkinliklerini öğrenme deneyimleri olarak kullanmalarını sağlayacak düzenlemeler yaparak dilsel biçimlerin, dilin kendisini kullanarak öğrenilmesini sağlamaktır (Krahnke, 1987: 58). İletişimsel yaklaşımın birkaç adım daha gelişmesinin bir sonucu olan görev odaklı dil ğretimi, yabancı dil öğrenenlere dil kullanımı için doğal bir ortam sağlamayı hedeflemekle birlikte bu doğal ortam içerisinde öğrencilerin, birbirlerini anlamak ve kendilerini ifade etmek için etkileşime girmelerinin dil edinimini kolaylaştıracadığı düşüncesini benimsemektedir (Larsen-Freeman, 2003: 144). Özellikle aşağıda sıralan özelliklere bakıldığında görev odaklı dil öğretiminin iletişimsel yaklaşımın içinde, onu bir adım daha ne götürecek nitelikte bir yönelim olduğu sonucuna varılmaktadır. Bu zellikler şunlardır:

- Gerçek iletişimi içeren etkinlikler dil öğrenimi için son derece gereklidir.

- Dilde anlamlı görevleri gerçekleştirmek için kullanılan etkinlikler öğrenmeyi geliştirir.
- Öğrenenin kendisine anlamlı gelen dil, öğrenme sürecini destekler.” (Richards, Rodgers, 2001: 223).

Görüldüğü gibi görev odaklı dil öğretiminin yabancı dil öğretimi için çizdiği çerçeve, dış dünyayı yansıtan ve öğrenenler için anlamlı olan çalışmaların etkileşim içerisinde yapılmasını gerektirecek şekilde düzenlenmiş bir öğrenme sürecine gönderme yapmaktadır. Bu çerçeve ise yabancı dil öğreniminin iletişimsel etkinlikler aracılığıyla daha etkili öğretileceğini öne süren iletişimsel yaklaşımla örtüşmektedir.

1.3.1. Görev Odaklı Dil Öğretiminin Ortaya Çıkışı

Görev odaklı dil öğretimi, ikinci dil edinimi alanında yapılan araştırmaların uygulamaya yönelik çalışmaları ve öğrenme psikolojisiyle ilgili önemli görüşlerin etkisiyle İletişimsel yaklaşım içinde yeni bir alternatif olarak ortaya çıkmıştır.

Ellis (2003), “Görev odaklı dil öğretiminin iletişimsel yaklaşımın güçlü bir versiyonu” (Ellis, 2003: 30) olduğunu belirtmekte ve geleneksel yöntemlerden farklı taraflarından birinin **izlence ve yöntem arasındaki geleneksel ayrımı bulanıklaştırması** olduğunu eklemektedir. Çünkü görev odaklı müfredatlar hem izlencelerin kapsamında olan “ne öğretileceği” konusunu hem de yöntemlerin kapsamında olan “nasıl öğretileceği” konusunu içermekte ve her iki alanla ilgili önerilerde bulunmaktadır. Bu nedenle görev odaklı dil öğretiminin, iletişimsel yaklaşımın hem **işlevsel/kavramsal izlencelerine** hem de **sunma- alıştırma- üretme modeline** karşı güçlü bir alternatif olarak ortaya çıktığı söylemek doğru olacaktır (Ellis, 2003: 30-31). Dil öğretimini sınıf içinde organize etmek için uzun bir süre tercih edilen bu yolların asıl hedef olan iletişim ihtiyacını karşılamadığı için eleştirilmesi ve yeni seçenekler aranması görev odaklı dil öğretime yönelimlerin sebeplerinden biridir. Çünkü özellikle dilin yapılarının öğretilmesine ağırlık vermesi bakımından biçim odaklı bir anlayışı yansıtan sunma- alıştırma- üretim modeline (Willis, 2007:4), dilde anlama odaklanan iletişimsel yaklaşımla ters düşmektedir. Ayrıca işlevsel/kavramsal izlenceler her ne kadar yapıların değil işlevlerin öğretilmesine odaklanmış olsa doğal dil kullanımını yansıtamamıştır. Çünkü bu sefer

de işlevlerin belli bir sıraya göre verilmiş olması dilin aslında karmaşık olan yapısıyla çelişmiştir (Toksöz, 1998: 67). İletişimsel yaklaşımın hedeflerine ulaşabilmesi görev odaklı dil öğretimi gibi iletişimin sağlanması için anlama odaklanan yöntemlerle iç içe olmasını gerektirmiştir.

Görev odaklı dil öğretiminin, işlevsel/kavramsal izlencelere ve sunma- alıştıırma- üretme modeline göre yapılan dil öğretim çalışmalarının iletişimsel yaklaşımın hedeflerini beklenen şekilde gerçekleştirememesinden kaynaklanan arayışların sonucu olduğu söylenebilir. Bu arayışların sonucunda görev odaklı dil öğretimi ilk olarak izlen ve proje çalışmalarıyla ortaya çıkmıştır. Ancak bu ön çalışmalar ayrı bir yöntem başlığı altında değil de iletişimsel yaklaşımın kapsamı içinde değerlendirilmektedir. Bu ilk iki uygulamalarından biri 1975 yılında ortaya çıkan iletişimsel Malezya izlencesi ile Prabhu tarafından geliştirilmiş olan ve 1985, 1987, 1990 yıllarında gündemde olan Baglore projesidir. Ancak her iki çalışma da etkili ve uzun soluklu olamamıştır (Richards, Rodgers, 2001: 223). Bunun nedeni, her iki ön çalışmanın da sınıf içerisindeki süreci öğretmenin kişisel çabalarına ve imgeleme gücüne bırakmasıdır (Rooney, 2000'den aktaran Yılmaz, 2004: 6). Görevlerin sınıf içinde nasıl kullanılacağına ve hangi ölçütlere göre sıralanacağını öğretmenin inisiyatifine bırakılması öğrenme sürecinin uygulama aşamasında sorunlar doğurmuştur (Robinson, 2007: 7). Zamanla bu ilk uygulamalarda karşılaşılan sorunlar giderilmiş, daha çözümsel izlenceler geliştirilmiştir. Böylece ikinci dil edinimi alanında meydana gelen gelişmelerin de etkisiyle görev odaklı dil öğretimi yabancı dil öğretiminde yerini almıştır.

1.3.2. Görev Odaklı Dil Öğretiminin Kuramsal Temelleri

Dil öğretimi için ortaya atılan tüm yaklaşımların, yöntemlerin, tekniklerin ve izlencelerin bulgularından yararlandıkları çeşitli ruhbilim, toplum bilim, eğitimbilim veya dilbilim kuramlarının olduğu ve bu kuramlardan yararlanarak çeşitli öğretme- öğrenme etkinlikleri geliştirdikleri bilinmektedir. Dilbilim, ruhbilim, toplumbilim, insanbilim alanlarından ortaya atılan kuramsal bilgiler, uygulamalı dilbilimin aracılığıyla eğitimbilime yansımaktadır (Stern, 2001: 36). Görev odaklı dil öğretimi de çeşitli görüşlerin ve kuramların bulgularından yararlanmıştır.

İletişimsel dil öğretim yaklaşımlarından biri olarak geliştirilen görev odaklı dil öğretimi, iletişimsel dil öğretiminin ardında yatan temel öğrenme ilkeleriyle birlikte aşağıda sıralanan dil öğrenme görüşlerinden de etkilenmiştir. Bu dayanak noktaları Willis (2004) tarafından aşağıdaki gibi özetlenmektedir.

- Dil öğretimi çizgisel bir süreçte gerçekleşmez, dil öğretimi dereceli, karışık ve organik bir süreçtir. Başka bir deyişle dilsel öğelerin ayrı ayrı öğretilmesi öğrenenin hemen o dilsel öğeyi öğrenmesine neden olmaz.
- Dil öğretiminde anlama ne kadar çok dikkat çekilirse o kadar üst düzeyde öğrenme gerçekleşir. Buna göre öğrenenlerin, bağlamı olmayan dilsel yapılardan ziyade “anlaşılır girdilerle” karşı karşıya kalmaları gerekir. Bu görüş düzeltili modern kuramı dâhilinde olan girdi varsayımını işaret etmektedir.
- Öğrenenlerin hedef dille karşı karşıya gelmelerinin yanında, o dili öğrenmek amacıyla gerçek amaçlar için dili kullanmaya ihtiyaçları vardır. Bu görüş ise üretim varsayımıyla ilgilidir.
- Dil üretiminin gerçekleşmesi ise öğrenenlerin birbiriyle etkileşime geçmesiyle mümkündür. Bu görüş ise anlamın görüşülmesi için etkileşimin şart olduğunu savunan etkileşim varsayımına atıfta bulunmaktadır (Willis, 2004: 8).

Bu aşamada görev odaklı dil öğretiminin daha anlaşılır olması için öncelikle yukarıda sözü edilen dil görüşlerinden daha sonra ise Vygotsky (1978)’ nin sosyo kültürel kuramından ve Piaget’ nin bilişsel gelişim kuramından söz etmek yerinde olacaktır (Ellis, 2003: 24). Bu bağlamda bu dil ve öğrenme kuramlarının temel özellikleri ve görev odaklı dil öğretimini hangi açılardan etkiledikleri açıklanacaktır. Böylece bu kuram ve görüşlerle görev odaklı dil öğretiminin ilgisinin ortaya çıkması sağlanacaktır. Son olarak ise bu kuramlara dayanarak görev odaklı dil öğretiminin hangi ilkeleri oluşturduğu ortaya konulacaktır.

1.3.2.1. Dilin Yaşayan Bir Süreç Olduğu Görüşü

Dilin yaşayan bir süreç olduğu görüşüne göre, dil belli kalıplara, kurallara uyan bir sistem olmasının yanında, değişik sembollerle belirtilen seslerden oluşan, karmaşık bir oluşum ve insanlar arasında anlaşma sağlayan canlı bir varlık (Demirel, 2004: 2) olduğu için dil öğrenimi, belli aşamaları olan, karmaşık, canlı ve yaşayan bir süreçtir (Willis, 2004: 9). Dolayısıyla hem ana dil öğrenimi hem de yabancı dil öğrenimi belli bir sürede gerçekleşebilecek karmaşık bir süreçtir. Bu sürecin de kendi içinde bir takım basamakları, geçiş aşamaları vardır. Ancak bu aşamalar kesin çizgilerle birbirinden ayrılamayacak kadar birbirine girmiştir ve karmaşıktır. Dil öğrenenler işte bu birbirine girmiş aşamalardan geçmektedirler. Bu aşamalardan geçerken ise dil öğrenimi alanında yapılan araştırmalara göre, dilsel öğelerin(kelime, dilbilgisi, söz edimi, vb.) kullanımına dair belli bir seviyeye gelinceye kadar sayısız hata yapmaktadırlar (Richards, v.d, 1990: 95). Çünkü onların bir anda kusursuz bir dil üretimi gerçekleştirmeleri, dili hatasız kullanmaları dilin aslında doğrusal olmayan yapısına ters düştüğü için hata yapmaları kaçınılmazdır (Byram, 2004: 198), Öğrenenler ancak çeşitli kademelerden geçerek doğru dil kullanımını geliştirmektedirler (Willis, 2004:9).

Kumaravadivelu (1993), yine aynı doğrultuda özellikle yabancı dil gelişiminin doğrusal olamayan bir süreçte gerçekleştiğini bu nedenle dile ait verilerin, dilbilgisel sisteme göre önceden seçilerek ve sıralanarak verilmesinin dil öğretimi için gerekli olmadığını, ama öğrenenlerin öğrenim sürecinde anlamlı etkileşime geçmesine olanak verecek şekilde düzenlenmesi gerektiğini dile getirmektedir (Kumaravadivelu, 1993: 76). Dolayısıyla özellikle dilbilgisi konularının kendi başına, diğer dilsel özelliklerden ayrı öğretilmesinin dil kullanımında hata yapmayı engelleyeceği fikri geçmişte kalmıştır. Dilbilgisi kurallarının belli bir sırayla verilmesinin, dilsel yapıların ayrı ayrı öğretilmesinin kusursuz dil kullanımını sağlamayacağı anlaşılmıştır (Willis, 2004: 9).

Dolayısıyla önceki yıllarda yabancı dil ediniminde yapılan araştırmalar, dilin doğru ve hatasız kullanımını sağlamak amacıyla dilin kurallarının öğretilmesini vurgulayan dilbilgisi odaklı çalışmalarken, günümüzde dilsel öğenin anlamının öğretilmesine

yönelik sözcük odaklı çalışmalar önem kazanmıştır (Richards, Rodgers, 2001: 227). Buna bağlı olarak hem iletişimsel yeti kavramının ortaya çıkması hem de dilbilgisiyle sözcükler arasındaki ilişkinin araştırılması sonucu elde edilen bulgular doğrultusunda iletişimde söz kümelerinin (küçük parçalara bölünmüş anlamlı söz öbekleri) önemli olduğu kabul edilmiştir. Böylece dilin aslında soyut kuralların oluşturduğu bir sistem olmadığı, kalıplara dayalı sözcükler serisi olduğu görüşü benimsenmiştir (Willis, 2004: 9).

Dilin kalıplara dayalı sözcükler serisi olması ifadesi, dilbilgisiyle sözcükler arasındaki bağı çok açık bir şekilde ortaya koymaktadır. Buna göre dilde her şeyden önce sözcükler vardır ve bu sözcüklerin birbirleriyle ilişkilendirilip bir anlam kazanabilmeleri, söz yığınları olmaktan çıkıp belli bir bağlam içinde yer alabilmeleri için daha büyük bir sistemin içerisinde yer alan kalıplara dayanmaları gerekmektedir. Bu nedenle yabancı dil öğretiminde öğrenenlere sadece dilbilgisel konuları değil, belli bir bağlam içinde anlamı olan sözcük kümeleri verilmelidir. Çünkü öğrenenler bilinçsiz bir şekilde karşı karşıya kaldıkları dilsel girdiklerinden aslında dilbilgisi kuralları da edinebilirler. Burada öğrenenlerin, alınan girdilerle dilbilgisel kurallarını ilişkilendirebilmeleri doğru ve akıcı dil kullanımı açısından gereklidir. Bunun gerçekleşebilmesi için ise öğretmenler o anlamlı girdilerdeki önemli kalıpları vurgulamalı ve öğrencilerin dikkatini o noktaya çekmelidirler. Böylece öğrenenlerin bir bağlam içerisinde dilbilgisi yapılarını da öğrenerek dilsel öğelerin anlamlarını çıkarabilmeleri sağlanmış olur (Willis, 2004: 9).

İşte, bu dil öğretme anlayışı, görev odaklı dil öğretimiyle somutlaşmaktadır. Çünkü görev odaklı dil öğretiminin en temel özelliklerinden biri anlamlılıktır. Görev odaklı dil öğretimi, etkili yabancı dil öğretimi için dilsel öğelerin biçimsel özelliklerinden çok anlamlarının önemli olduğu görüşüne dayanmaktadır (Toksöz, 1998: 69). Bu görüşe göre dış dünyadan gelen dilsel girdilerin öğrenenler için anlamlı olabilmesi için dilbilgisi öğretimi kadar sözcük öğretimi de önemlidir. Dilbilgisi öğretimi belli bir bağlam olmaksızın yapılırsa yabancı dil öğretiminin asıl hedefi olan iletişimin gerçekleşmesi engellenebilir. Dilbilgisi öğretimi, anlamlı söz kümelerinden yola çıkılarak, söz kümesinin kalıbı dâhilinde gerçekleşirse daha etkili bir yabancı dil öğretimi sağlanmış olur.

1.3.2.2. Düzeltili Model Kuramı

Bir dil öğrenme kuramı olan düzeltili model kuramı (The Monitor Model), Krashen tarafından geliştirilmiştir. Krashen (1982)'ın bu kuramı, görev odaklı dil öğretiminin etkilendiği temel kuramlardan biridir (Krahnke, 1987: 59). Kuram içerisinde beş varsayım yer almaktadır. Bunlar: edinim ve öğrenme varsayımı, girdi varsayımı, düzelti varsayımı, doğal sıra varsayımı ve duygusal- süzgeç varsayımdır (Demircan, 1990: 245-248). Görev odaklı dil öğretimi üzerinde en çok etkisi olan varsayım ise girdi varsayımdır (Input Hypothesis) (Willis, 2004: 10). Bu varsayımların temel özellikleri şöyledir:

Düzeltili Model Kuramı	
Edinim ve Öğrenme Varsayımı	Edinim tıpkı anadilin öğreniminde geçirilen süreç gibi bilinçaltında olan bir işlemdir. Dili edinen birey edinim gerçekleşirken bunun farkında değildir. Öğrenme ise bilinçli bir bilgidir. Bizim bilinçli bir şekilde öğrendiğimiz ve kullandığımız kurallar, konuşurken veya yazarken yaptığımız düzeltmeler daha önce öğrendiklerimizle ilgilidir. Tüm bu öğrendiğimiz kuralların bir tek işlevi vardır: Bir “düzeltici” gibi davranmak. İletişimde düzeltici kullanımı, iletişim sürecinde akıcılığı engeller, zaman kaybına yol açar ve dolayısıyla aktarılacak bilginin miktarını da azaltır (Krashen, 1989: 8). Bu bağlamda ikinci dil öğretiminde aşırı derecede “düzeltici” kullanımının dış dünya iletişimini kolaylaştırmayacağı açıktır. Demircan’(1990)’ın da altını çizdiği gibi

	doğal söyleyiş hızlıdır, konuşanın ilgisi yapısal doğruluktan çok ne söylendiği üzerinde toplanır (Demircan, 1990: 246).
Girdi Varsayımı	Krashen, dil ediniminin gerçekleşebilmesi için iletişim sürecindeki iletilerin anlaşılması veya ‘algılanabilir girdi’ elde edilmesi gerektiğini dile getirmektedir. Birey bağlamdan, önceki dilbilimsel yetilerinden veya dünya bilgisinden yola çıkarak yeni kuralı içeren iletiyi anlayarak edinir. Krashen sınıfta öğrenilenin dış dünyaya aktarılabilmesi için işlenecek konuların ‘algılanabilir’ bir şekilde öğretmeyi önerir. (Krashen, 1989: 9).
Düzelti Varsayımı	Öğrenci ikinci dilde yeterlilik kazandıkça, kendi dilini erek dilin kullanıcılarının sözlü ve yazılı dil kurallarına uydurmaya ve hatalarını düzeltmeye çalışır (Krashen, Terrell, 1988: 30-31).
Doğal Sıra Varsayımı	Öğrenenlerin kimi dilbilgisel yapıları, diğer dilbilgisel yapılardan daha önce öğrenmeye eğilimli oldukları görülür. Bu bakımdan dilsel kurallarının edinilmesinde doğal bir sıra olduğu araştırmalar sonucunda ortaya konulmuştur (Krashen, 1983: 12).
Duygusal- Süzgeç Varsayımı	Öğrenenlerin güdülenmesi yüksekse, kendilerine güvenleri varsa ve kişisel

	endişe oranları düşükse ikinci dil ediniminde daha başarılı olurlar (Krashen, 1983: 31).
--	--

Tablo 1: Düzeltili Modem Kuramı

Kuramının bu temel özellikleri ışığında, anlam- odaklı bir yaklaşımı benimseyen görev odaklı dil öğretiminin yine dil öğretiminde ‘anlam’a değer veren Krashen’in düzeltili modem kuramından etkilendiği görülmektedir. Krashen, yabancı dil öğretimi için okulların ve sınıfların önemine dikkat çekmekte, yabancı bir ülkeye ilk defa giden birinin dışarıda duyduklarını ‘anlaşılmaz girdiler’ veya yabancı dil ‘gürültüsü’ olarak algılayacağını ve bu yüzden yabancı dil derslerinin asıl amacının öğrencileri ‘dış’ dünyanın dilini anlayabilir hale getirmek olduğunu vurgulamaktadır (Krashen, 1989: 11). Bu bağlamda öğrenim sürecinde dış dünyadakine yakın etkinlikler düzenlenmesini savunan görev odaklı dil öğretiminin kuramsal anlamda düzeltili modem kuramının bulgularından destek aldığı açıktır. Öğretim sürecinde kullanılan izlencelerinin, sadece dilbilgisi çalışmalarına ağırlık veren biçim odaklı bir düzenlenmeyle değil de anlaşılır, algılanabilir girdiler içeren etkinliklerle düzenlenmesi anlayışına dayanak oluşturduğu açıkça görülen girdi varsayımı, yine aynı hedeflere sahip görev odaklı dil öğretimini de destekler niteliktedir (Krahnke, 1989: 5). Willis (1996) tarafından da saptandığı gibi hem konuşma hem de yazı dilinin kullanımı amacıyla öğrenenlerin zengin ve anlaşılır girdiyle karşı karşıya bırakılmaları dil öğrenimin temel koşullarından biridir (Willis, 1996: 11). Ancak Richards ve Rodgers görev odaklı öğretiminde dil öğrenimi için öğrencileri sadece ‘algılanabilir girdilere’ daldırmanın yeterli olmadığını ayrıca görev odaklı dil öğretiminin temel ünitesi olan görevlerin öğrencilerin anlamları tartıştığı/görüştüğü, doğal ve anlamlı iletişime giriştikleri etkinlikler olduğunu da ekler (Richards, Rodgers, 2001: 228). Öğrenenlerin sadece algılanabilir/anlaşılabılır girdilerle karşı karşıya kalmasının yeterli olmaması, var olan anlamların etkileşim içinde görüşülmesi ise Long (1980) tarafından daha önce ortaya atılan etkileşim varsayımıyla ilişkilendirilebilir.

1.3.2.3. Etkileşim Varsayımı

Etkileşim varsayımı 1980 yılında Long tarafından ortaya atılmıştır. Bu varsayım, yeni dilsel biçimlerin öğrenilmesinin, öğrenenlerin anlamı görüşme sürecine katılmalarıyla mümkün olabileceği görüşüne dayanmaktadır. Anlamın görüşülmesi ifadesi, iki ya da daha fazla konuşmacı tarafından bir iletişim sorununu tanımlanıp çözülmesini içeren süreç olarak açıklanabilir (Ellis, 2003: 344-346). Daha açık bir ifadeyle etkileşim varsayımı, yabancı dil ediniminin ve öğreniminin gerçekleşebilmesi için dilsel öğelerin anlamlarının tartışılıp görüşülmesini gerekli kılan bir görüş olarak tanımlanabilir (Willis, 2004: 10-11).

Etkileşim varsayımına göre etkileşim, anlamın görüşülmesi için fırsatlar sağlayan bir süreçtir (Willis, 2004: 9) ve bu süreçte, anlamın görüşülmesi ise üç şekilde gerçekleşebilir: “...Söylenen şeyin anlaşılıp anlaşılmadığını sorarak; söylenen şeyin daha da açıklanmasını isteyerek ve söylenen şeyin doğru olarak anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol ederek.” (Toksöz, 1998: 70).

Anlamın görüşülmesinin ise üç önemli getirisi vardır. Bunlardan ilki, Long ve arkadaşları, diğer ikisi Pica tarafından öne sürülmüştür. Buna göre anlamın görüşülmesi,

- Öğrenenlerin anlamlı girdi kazanımına yardım ederek öğrenmelerini kolaylaştırır;
- Öğrenenlere, yabancı dili nasıl kullandıklarına dair geribildirim sağlar;
- Öğrenenlerin kendi dil kullanımlarını/üretimlerini (dilsel ifadeleri) yeniden düzenlemelerini sağlar ve edinimi geliştirir (Ellis, 2003: 79-80).

Görev odaklı dil öğretimi de bu varsayımdan yola çıkarak öğrenme sürecinde öğrenenlerin karşı karşıya bırakıldıkları girdilerin “...anlamının ne olduğuna dair görüş birliğine varmalarını...” (Kalkan, 2003: 11) gerekli kılmaktadır. Etkileşim varsayımının da desteğiyle ortaya çıkan görev odaklı dil öğretiminin öğrenme aşamalarının her birinde öğrenciler arasında etkileşim kurulmasını sağlayacak çalışmalar yer almaktadır.

1.3.2.4. Üretim Varsayımı

Etkili dil öğrenimi için öğrenenlerin anlaşılabilir girdiye maruz kalmaları ve bu dilsel girdileri etkileşim içinde görüşmelerinin yanında öğrenenlerin hedef dili gerçek amaçlar için kullanabilecekleri ortamlara ihtiyaçları vardır. Bu görüş Swain(1985) tarafından ortaya atılan üretim varsayımını tanımlamaktadır (Willis, 2004: 8). Üretim varsayımı, öğrenenlerin dili kullanmalarının ikinci dil edinimini geliştireceğini öne süren görüş olarak açıklanabilir. Bu yönüyle üretim varsayımının, girdi ve etkileşim varsayımına bir alternatif değil onları tamamlayan bir ekleme olduğu söylenebilir (Ellis, 2003: 347).

Üretim varsayımına göre öğrencilerin dilsel yeterliliklerinin gelişmesi dili kullanmalarına bağlıdır. Çünkü dilbilgisel kuralları ancak onları kullanırlarsa ve bu kullanım sonucunda iletişim sağlayabilirlerse edinebilirler. Öğrenci bu tür kullanımlar için ne kadar çok fırsat elde eder, bu durum ne kadar sık yenilirse o kullanmayı denediği dilsel öğeyi o kadar etkili bir şekilde edinecektir (Toksöz, 1998: 70).

Üretim varsayımının etkisiyle görev odaklı dil öğretimi, öğrenenlerin anlaşılabilir girdilere maruz kalmalarını, daha sonra o girdilerin anlamlarını birbirleriyle etkileşim içinde görüşmelerini, girdileri anlamlandırmalarını ve son olarak çeşitli bağlamlar dâhilinde kendilerine verilen dilsel girdiyi kendi dilsel ihtiyaçlarını gidermek için kullanmalarını sağlayacak düzenlemeler içermektedir (Willis, 2004: 11).

1.3.2.5. Bilişsel Gelişim Kuramı

Görev odaklı dil öğretiminin doğuşuna ve gelişimine katkıda bulunan diğer bir alan ise bilişsel çalışmalar alanıdır (Günay, 2007: 7). Bilişsel çalışmalar alanı denilince ilk telaffuz edilmesi gereken isim ise Jean Piaget' dir. Piaget' nin kuramı biliş, bilişsel gelişim, zihinsel etkinlik gibi kavramları açıklamaktadır. Bu başlık altında ise kapsamı oldukça geniş olan bu kuramın sadece görev odaklı dil öğretimini destekleyen kısımları ele alınacaktır.

Piaget'nin kuramına göre yeni bilgi ya da girdi önce bireyin zihninde var olan resimle eşleştirilir, Piaget bu resimleri **şema** olarak adlandırır. Çocuk gelen yeni girdiyi zihninde var olan **şemalardan** birine yerleştirmeye ve depolamaya çalışır; eğer yeni bilgi önceden oluşturulmuş şemalardan hiç birine benzemiyorsa yeni bir şema oluşturmaya kalkışır (Bacanlı, 2000: 61). Kısacası çocuk verilen bilgiyi anlamlandırmaya çalışır. Çünkü verilen bilgi mevcut şemaların içine yerleştirilebildiği veya çocuğun zihinsel/ bilişsel gelişimi yeni bir şema oluşturulmasına el verdiği sürece anlamlıdır. Aksi takdirde dışarıdan gelen veriler ne kadar zengin olursa olsun çocuk tarafından özümsemeyecek, taklitten kaynaklanan bir ezberin ötesine gidemeyeceği için yeterince anlamlı ve değerli olmayacaktır. Bu bağlamda öğrenme için özelde de yabancı dil öğrenimi için gereken 'zengin girdilerin' anlamının öğrenenler tarafından etkileşim içinde görüşülmediği ve tartışılmadığı sürece yeterince etkili olamayacağı açıktır. Bu doğrultuda bilgiyi anlamlandırmanın ve var olan anlamı görüşmenin bilişsel gelişim kuramının kapsamında önemli olduğu söylenebilir. Ayrıca yine Piaget'ye göre çocuklar, etrafındaki dünyayla devamlı etkileşen ve çevre tarafından sunulan sorunları çözen bireylerdir (Cameron, 2001: 2). Çocuk bilgiyi çevresiyle etkileşime geçerek edinir. Bu bakımdan bilgi kazanımında aktif bir rol oynadığını, bilginin salt pasif bir alıcısı olmadığını belirtmek yerinde olacaktır. Bilişsel gelişimin burada anlatılan özellikleri şöyle özetlenebilir:

- Bilgi, çevreyle etkileşime geçilerek alınır.
- Alınan bilgi önceden var olanların arasına yerleştirilmeye çalışılır veya yeni bilgi için yeni bir yerleşme alanı oluşturulur.
- Bu süreç işlerken alınan bilgi anlamlandırılır, alınan bilginin anlamı zihinde görüşülür.

İşte, görev odaklı dil öğretiminde de öğrenenlerin bir arada, etkileşim içerisinde var olan anlamları tartışmaları öngörülür. Daha açık bir ifadeyle öğrenenlerin öğrenme sürecine etkin bir şekilde katılmaları, aldıkları dilsel girdiyi önceki bilgilerle ilişkilendirip yeniden anlamlandırmaları beklenir. Bu süreç öğrenenlerin maruz

kaldıkları girdinin, öğrenenler tarafından kabul edilip zihinsel şemalara dâhil edilmesini gerektirir. Bir başka deyişle girdinin, içleme⁵ (intake) dönüşmesi beklenir. Böylece dilsel gelişim gerçekleşirken öğreneler kendi anlama süreçlerinin de farkına varırlar. Öğrenenlerin kendi öğrenmeleri hakkındaki düşüncelerini ifade etmeyi gerektiren bu biliş ötesi süreç, görev odaklı dil öğretiminde, sınıf bağlamında öğrenenlere verilen ‘görevler’ dâhilinde, onlara öğrenirken ne düşündüklerini eşleriyle (peer) paylaşımları; yeni bilgiye dair tahminlerini ve inançlarını dile getirmeleri fırsatı verilerek yürütülür (Errey, Schollaert, 2003: 16-17).

Bilişsel gelişimin görev odaklı dil öğretimiyle yukarıda sözü edilen ilgisinin yanında, yöntemin özellikle uygulama aşamasında bilişsel gelişim kuramının ortaya attığı bulgular etkisini sürdürmektedir. Çünkü görev odaklı izlenceler hazırlanırken bilişsel alandaki araştırmalar ve örnek çalışmalar da dikkate alınmalı, izlenceler öğrenenlerin bilişsel gelişimine ve ihtiyaçlarına uygun olmalıdır (Krahnke, 1987: 59). Robinson (2003), görev odaklı dil öğretiminin, biliş hipotezinin eğitimbilimsel görevlerin öğrenenlerin gerçek dünyada karşılaşacakları görevleri yaklaşık olarak yerine getirebilmelerini artırmak için öğrenenlerin bilişsel güçlüğü artırmayı temel alacak şekilde sıralanmasını önerdiğini belirtir. Özellikle görev güçlüğü konusunda görevlerin sıralanışının belirlenmesinde bilişsel gelişimin bulguları ve biliş hipotezi yol gösterici özelliktedir (Robinson, 2003: 45).

1.3.2.6. Sosyo – Kültürel Kuram

Görev odaklı dil öğretiminin ortaya çıkmasına katkısı olan bir diğer kuram da kolektivist görüşü benimseyen Rus ruh bilimci Vygotsky (1978) tarafından ortaya atılan sosyo kültürel kuramdır (Ellis, 2003: 24). Sosyo- kültürel kurama göre, insan zihninin gelişimi dil aracılığıyla gerçekleşir, bilgi sosyal etkileşim sonucu zihinde yer edinir ve daha sonra içselleştirilir (Colina, Mayo, 2007: 93). Daha açık bir ifadeyle Vygotsky’ e göre,

⁵ Ömer Demircan (1990: 248), İngilizce ‘intake’ kelimesini karşılamak için ‘içlem’ kelimesini kullanılmıştır.

“ ... gelişme sosyal interaksyona bağıdır. Sosyal öğrenme bilişsel gelişmeyi yönlendirir. Sosyal ortamın iyi veya kötü düzenlenmiş olması, çocuğun bilişsel gelişimini hızlandırabilir veya yavaşlatabilir. Çocuklar öğrenmeye çevrelerindeki kişilerden ve sosyal dünyadan başlarlar. Vygotsky'ye göre çocuk zihnindeki kavramlar, fikirler, olgular, beceri ve tutumların kaynağı sosyal çevredir.” (Senemoğlu, 2004' den aktaran Ergün, Özsüer, 2006: 277)

Buna göre öğrenmenin gerçekleşebilmesi büyük ölçüde sosyal çevreye bağıdır. Birey küçük yaşlardan beri çevresiyle etkileşime geçerek öğrenir. Çevresinden aldığı verileri kendi zihin dünyasında yeniden gözden geçirerek, zihninde var olanlarla ilişkilendirerek ve kendi zihin dünyası oluşturur. Bilişsel gelişimi yönlendiren, onu olumlu veya olumsuz yönde etkileyen sosyal çevredir. Sosyal çevreyle etkileşimi sağlayan temel araç ise dildir. Birey küçük yaşlardan itibaren dili çevresiyle iletişim geçmek için kullanır. Bu yönüyle dilin sosyal bir işlevi olduğunu, sosyalleşmeyi sağladığını söylemek yerinde olacaktır. Dolayısıyla dilin etkileşime geçmek için bir araç ama aynı zamanda etkileşime geçilerek edinilen veya öğrenilen anlamlı bir sistem olması bakımından bir amaç olarak da görülebilir.

Ergün ve Özsüer (2006) ayrıca Vygotsky (1978)'nin aktivite teorisinden söz etmekte ve Vygotsky(1978)'nin görüşlerini şöyle özetlemektedirler:

“ ...öğrenme aktiviteye dayanmalıdır. Bilinç ve anlam karşılıklı ilişkiler içinde doğarlar. İnsanlar gruplar ve toplumlar arası karşılıklı aktiviteleri artıracak araç-gereçler ve sistemler geliştirmelidir. Bilgi sosyal ortamlarda ve ilişkilerde oluşur. Her eğitim konusunu öğretmek ve sorunu çözmek için çok değişik ortamlar ve ilişkiler düzenlenmelidir.” (Ergün, Özsüer, 2006: 279).

Bilgiyi kavrama ve öğrenme davranışçı kuramın ileri sürdüğü gibi sadece ‘uyaran – tepki’ ilişkisine göre edinilemez. Bilgi sosyal bir çevre içerisinde bireylerin karşılıklı ilişkiye geçmesiyle oluşur. Tüm öğrenmeler gibi yabancı bir dili öğrenimi için de sosyal etkileşim şarttır. Dilsel öğelerin anlam kazanabilmesi için sosyal bir alanda, bir bağlam içerisinde bireyler tarafından kullanılması gerekmektedir. Birlikte çalışan öğrenciler birbirlerinin bilgisinden yararlanarak birlikte yeni bilgiyi oluştururlar. Bu şekilde öğrenciler birbirlerinden öğrenirler ve birbirlerinin öğrenme stratejilerini toplayarak kişisel strateji repertuarlarını geliştirirler. Böylece öğrenciler arasında karşılıklı bağımlılık gelişir ancak bu olumlu bir anlam içerir. Vygotsky (1978)'nin

ileri sürdüğü bu görüşler görev odaklı dil öğretiminin yabancı dil öğretimindeki yerinin ve öneminin daha net bir şekilde vurgulanması için güçlü desteklerdir. Çünkü görev odaklı dil öğretimi, grup etkinliklerinin geliştirilmesi, farklı becerilere sahip öğrencilerin birlikte çalışması, öğrencilerin güçlerini birleştirmesi ve performanslarını yükseltmeleri için fırsatlar sunmaktadır. Ayrıca yine görev tanımında yer alan problem çözme, müzakere yapma, anlamı görüşme-tartışma, etkileşim sonucu görüş birliği yapma gibi karmaşık sosyal beceriler de Vygotsky (1978)'nin öğrenme için öngördüğü çevreye uygun düşmektedir (Errey, Schollaert, 2003: 22).

1.3.3. Görev Odaklı Dil Öğretiminin Kuramsal Özelliklerinin Değerlendirilmesi

Görev odaklı dil öğretiminin yukarıda açıklanan dayanak noktalarından hareketle, öğrencilerin etkileşim içerisinde ve dilin biçimine değil de anlamına odaklanarak kendilerine verilen dilsel girdileri anlamlandırmalarını ve bir bağlam içerisinde kullanmalarını gerektiren bir öğretim biçimi olduğunu söylemek yerinde olacaktır (Toksöz, 1998: 69).

Şimdi görüşler ve kuramlar doğrultusunda görev odaklı dil öğretiminin özellikleri maddeler halinde sunulacaktır:

- Görev odaklı dil öğretimi **anlam odaklı bir yaklaşıma** dayanmaktadır (Willis, 2007: 5). Buna göre, **dil gelişiminin başlangıç noktası anlamdır**, biçim ise anlamı geliştirir. Özetle söz varlığı iletişimin merkezindedir, bu yüzden öğrenenlerin karmaşık dilbilgisel yapılarla değil temel sözcüklerle tanıştırılmaları gerekir. Bu görev odaklı dil öğretiminin dilbilgisini inkâr ettiği anlamına gelmez. Ama yönergelerinin birincil amacı da dilbilgisi değildir. Görev odaklı dil öğretimine göre kabul edilebilir düzeyde dilbilgisi yeterlidir. Ayrıca görev odaklı dil öğretimi, öğrenenlerin doğruluk endişesine kapılmadan dili serbestçe kullanmalarını teşvik etmektedir. Öğrenme programlarının başarısı öğrenenlerin dili iletişim için kullanma yeteneklerini

ne kadar geliştirdiklerini ölçüt olarak değerlendirmektedir (Byram, 2004: 597-598)

- Görev odaklı dil öğretimine göre öğrenme süreci **anlaşılr dilsel girdiler** içeren etkinliklerle düzenlenmelidir. Bu dilsel girdi görsel, işitsel ve hatta bedensel olabilir. Önemli olan ne kadar anlamlı olduğudur. Çünkü anlamlı olduğu ölçüde zihinde yerleşme imkânı bulacak ve kalıcı olacaktır. Öğrenenlerin de anlaşılır girdiler içeren etkinliklerin anlamlarını etkileşim içinde görüşüp tartışmaları gerektirmektedir (Krahnke, 1987: 58).
- Görev odaklı dil öğretimi '**etkileşimsel**' varsayıma dayanmaktadır. Çünkü dilin etkileşim içerisinde öğrenilebileceğini savunmaktadır. Öğrenim sürecine dâhil edilen girdilerin anlamlarının öğrenenlerin birbiriyle etkileşimi sonucu yeniden işlenip anlamlandırılmaları gerekmektedir (Toksöz, 1998: 70). Bunun için öğretim sürecinde sosyal öğrenmeyi sağlayacak ikili veya grup çalışmalarına yer verilmesini öngörmektedir.
- Görev odaklı dil öğretimi, dil kullanımı için **dil üretimine** olanak verecek ortamlar sunmayı hedeflemektedir. Öğrenenlerin, etkileşim içerisinde öğrenme sürecine giren girdilerin anlamların ne olduğuna ilişkin görüş birliğine vardıktan sonra kendi bağlamları ve ihtiyaçları dâhilinde bu dilsel girdileri kullanmaları gerekmektedir (Willis, 2004: 11).
- Görev odaklı dil öğretimi, bilişsel gelişim kuramının ışığında tüm öğrenmeler gibi dil öğreniminin de **sosyal bir çevrede**, öğrenenlerin birbiriyle **etkileşim içinde** olduğu bir bağlam dâhilinde gerçekleşeceğini savunmaktadır (Errey, Schollaert, 2003: 16-17).
- Görev odaklı dil öğretimi, öğrenenlerin dil öğrenme sürecine **etkin katılımını** beklemektedir. Bu etkin katılımın öğrencilerin dilsel gelişimine katkısı olduğu görüşünü benimsemekte ve böylece öğrenenin kendi anlama ve öğrenme sürecine dair farkındalığını artırmayı hedeflemektedir (Errey, Schollaert, 2003: 22).

Görev odaklı dil öğretimine göre, dil canlı ve yaşayan bir mekanizmadır. Dilin soyut kurallara dayanan bir biçime sahip olmasının yanında sözcükler tarafından oluşturulmuş bir anlamı da vardır ve dil bilmek demek o anlamları çözebilmek ve o

anamlardan yola çıkarak yeni anlamlar üretebilmektir. Bireylerin bunu gerçekleştirebilmeleri için öncelikle dilsel girdilerle karşı karşıya bırakılmaları gereklidir. Bu dilsel girdilerin anlamı da sosyal bir çevre içerisinde bireyler tarafından karşılıklı olarak çeşitli dil çalışmaları aracılığıyla görüşülmelidir. Bu süreç bireylerin dili, dil için kullanmalarını gerektirdiği için görüşmeler sırasında dil hem araç hem de amaç olarak kullanılmış olacaktır ve böylece dil üretimi kendiliğinden gerçekleşmiş olacaktır.

1.4. Eğitimbilimde Görev Odaklı Dil Öğretimi

Görev odaklı dil öğretimi öğrenenlerin ihtiyaçlarını belirledikten sonra öğrenme sürecinin bu ihtiyaçları giderecek şekilde düzenlenmesini gerekli kılan bir öğrenme biçimidir. Bazı araştırmacılar tarafından yaklaşım başlığı altında da tanımlanan görev odaklı dil öğretimi, her ne kadar yabancı dil öğretimine izlenice (bkz.12) önerileriyle girmiş olsa da Kumaravadivelu (1993)'nun görev odaklı dil öğretimini eğitimbilimsel bağlamda sınıflandırması farklıdır (Kumaravadivelu, 1993: 73).

Kumaravadivelu (1993), görev odaklı dil öğretiminin, yabancı dil öğretiminde ne öğretileceğinden çok öğretilecek olan dilsel malzemenin nasıl öğretileceğine önem verdiği için ‘yönteme dayalı eğitimbilim’ sınıfına girdiğini; konuşsal- işitsel yöntem gibi yabancı dil öğretiminde içerik belirlenmesine ağırlık veren “içeriğe dayalı eğitimbilim” kapsamında olmadığını dile getirmektedir. Çünkü içeriğe dayalı eğitimbiliminde, öğretmenler ve öğrenenler önceden seçilmiş, sıralanmış bir izlencenin içeriğine göre hareket etmektedirler. Öğrenim sürecinin odağında bir dizi önceden belirlenmiş dilsel malzeme bulunmaktadır. Öğrenme sürecinde ne öğretileceği önceden saptanmıştır. Öğretmenlerin amacı da önceden saptanmış hedeflere ulaşmaktır. Oysa görev odaklı dil öğretiminde öğretmen ve öğrenciler belirlenmiş dilsel malzemeleri kullanmak zorunda değildirler, hem öğretmenler hem öğrenenler için büyük ölçüde esneklik vardır. Görev odaklı dil öğretimi öğrenenlerin kendi öğrenme yollarını bulmalarını, kendi öğrenme süreçlerini yönlendirmelerini ve kendi öğrenme stillerini ve stratejilerini kullanmalarını sağlayarak herhangi bir dilsel girdinin anlamını etkileşim içinde görüşebilmeleri için fırsatlar yaratmaya çalışmaktadır. Bu süreçte de yabancı dil gelişimi doğrudan değil de kendiliğinden,

rastlantısal olarak gerçekleşmektedir. Vygotsky' nin bakış açısından etkilenen görev odaklı dil öğretimine göre her öğrenen farklı olduğu için öğrenme sürecinden aldığı getiri de farklıdır. Bu nedenle ne izlencelerin içerikleri, ne öğretmenler öğrenenlerin yabancı dil gelişimini düzenleyip kontrol edebilirler. Öğretmenlerin sorumluluğu sadece öğrenenlerin öğrenme olanaklarını ilerletmek ve en üst seviyeye çıkarmaktır. Dolayısıyla öğrenme sürecinde ne öğretileceğinden çok hangi yolun öğrenmeyi gerçekleştireceği daha önemlidir. Bu doğrultuda görev odaklı dil öğretiminin temelinde yöntembilimin olduğu sonucuna varılabilir. (Kumaravadivelu, 1993: 72-73).

Görev odaklı dil öğretimin yöntembilim bağlamında değerlendiren Kumaravadivelu (1993)' nun aksine Nunan (1989) ve Ellis (2003) böyle bir ayrım yapmanın gerekli olmadığı görüşünde birleşmektedirler. Nunan (1989), görev odaklı dil öğretimi müfredatlarının hem ne öğretileceğini, hem de öğretilecek olanın nasıl öğretileceğini içerdiğini ifade etmektedir (Nunan, 1989: 1). Ellis (2003) de yine aynı doğrultuda görev odaklı dil öğretimini hem yöntem hem de izlençe olarak ele almaktadır. Skehan (1996)' ın görüşlerinden aldığı destekle de görev odaklı dil öğretimine göre hazırlanan öğretim programlarının, öğrenenlerin hangi görevleri gerçekleştireceğini ve bunların öğrenim sürecinde hangi ölçütlere göre sıralanıp derecelendirileceğini içermesi gerektiği için görev odaklı dil öğretiminin izlençe boyutunun da olduğunu dile getirmektedir (Ellis, 2003: 30-31).

Araştırmacıların yukarıda verilen görüşlerinden hareketle görev odaklı dil öğretiminin anlam odaklı bir yöntem olmasının yanında, izlençe başlığı altında da değerlendirilebileceği açıktır. Çünkü her ne kadar dilsel malzemelerin geleneksel yöntemlerde olduğu gibi dilbilgisi odaklı bir bakışla sıralanmasından yana olmasa da, öğrenim sürecinde yer alacak çalışmaları öğrenci ihtiyaçları, bilişsel süreçler gibi çeşitli ölçütler dâhilinde sıralayıp düzenlemeyi öngörmesi bakımından Görev odaklı dil öğretiminin izlençe boyutunun da olduğu açıktır.

Görev odaklı dil öğretiminin yabancı dil öğretimindeki yerini daha anlaşılır kılmak için yine Kumaravadivelu (1993) tarafından yapılan bir başka sınıflandırılma da yine eğitimbilim bağlamında değerlendirilebilir (Günay, 2007: 15).

Kumaravadivelu (1993)’ ya göre dil öğrenme yaklaşımları üç kategoride sınıflandırılabilir. Bunlar, “... dil odaklı yaklaşımlar, öğrenen odaklı yaklaşımlar ve öğrenme odaklı yaklaşımlar ...” (Kumaravadivelu, 1993: 75) olarak adlandırılmaktadır. Bu yaklaşımlar temel özellikleriyle birlikte aşağıdaki gibi tablolastırabilir:

DİL ÖĞRENME YAKLAŞIMLARI	
Dil odaklı yaklaşımlar	Dil odaklı yaklaşımlar, daha önceden seçilmiş ve sıralanmış dilsel biçimlerin , biçim odaklı etkinlikler aracılığıyla öğrenenler tarafından kullanılmasını sağlamayı amaçlamaktadır. Bu yaklaşım, gerçek yaşamda iletişime geçmek isteyen yabancı dil öğrenenlerinin, biçim odaklı çalışmalar aracılığıyla edindikleri dilsel birikimlerinden gerekenleri çekip çıkartarak kullanabileceklerini öngörmektedir. Konuşsal işitsel yöntem bu gruba girmektedir (Kumaravadivelu, 1993: 75).
Öğrenen odaklı yaklaşımlar	Öğrenen odaklı yaklaşımlar, öğrenenlerin ihtiyaçlarını dikkate alarak; iletişimsel etkinlikler aracılığıyla daha önceden seçilmiş ve sıralanmış kavramların ve işlevlerin , öğrenenler tarafından kullanılmasını sağlamak amacıyla olanaklar yaratan yaklaşımlardır. Bu süreçte kullanılan iletişimsel etkinliklerin, öğrenenlerin

	gerçek yaşamdaki iletişimsel ihtiyaçlarını gidereceğini öngörmektedir. İletişimsel yaklaşım bu gruba girmektedir (Kumaravadivelu, 1993: 75).
Öğrenme odaklı yaklaşımlar	Öğrenme odaklı yaklaşımlar ise öğrenenlerin ikinci dili öğrenirken geçirdikleri ruh-dilbilimsel süreçleri dikkate alarak, anlam odaklı etkinlikler aracılığıyla öğrenenlerin açık uçlu etkileşime katılabilmeleri için olanaklar sağlayan yaklaşımlardır. Öğrenme odaklı yaklaşımda yer alan anlam odaklı etkinliklerin öğrenenlerin dilbilgisel yeteneklerini geliştireceğini öngörmektedir. Doğal yaklaşım (doğal yöntem) da bu grubu örneklemektedir. (Kumaravadivelu, 1993: 75)

Tablo 2: Öğrenme Yaklaşımları

Yukarıdaki tabloya göre, öğrenme sürecinde dil odaklı yaklaşımlar dilsel yapıların; öğrenen odaklı yaklaşımlar kavramların ve işlevlerin kullanılmasını gerekli kılmaları bakımından farklı olsalar da her ikisi de bu sürecin **önceden saptanmış** içerikler dâhilinde işleyeceği noktasında birleşmektedirler. Oysa öğrenme odaklı yaklaşımların böyle bir özelliği yoktur. Öğrenme odaklı yaklaşımlara göre ikinci dil gelişimi doğrusal bir sitemde gerçekleşmeyeceği, kendiliğinden doğal olarak gelişeceği için önceden saptanmış dilsel girdilere ihtiyaç duyulmaz. Öğrenme sürecinde gerekli olan sadece öğrenenlerin etkileşime geçebilmesini sağlayacak dilsel girdilerdir. Yaklaşımların üçünde farklı olan kısım ise kendi dilsel hedeflerine ulaşmak amacıyla kullandıkları araçlardır. Buna göre dil merkezli yaklaşımlar **yapısal alıştırmaları**, öğrenen merkezli yaklaşımlar **iletişimsel etkinlikleri**, öğrenme merkezli yaklaşımlar ise **anlam odaklı etkinlikleri** tercih etmektedirler.

Görev odaklı dil öğretimi ise bu sınıflandırma içinde öğrenme odaklı yaklaşımlar bağlamında değerlendirilebilir. Çünkü öğrenme odaklı yaklaşımın içerisinde yer alan **etkileşimi** sağlama amacıyla kullanılması öngörülen **anlam odaklı etkinlikler**, Görev odaklı dil öğretiminin planlamalarının ve yönergelerinin temelinde yer alan **görevleri** (Richards, Rodgers, 2001: 223) işaret etmektedir. Zira görev odaklı dil öğretimi, görevlere dayanan bir öğrenme anlayışıdır (Ellis, 2003: 351). Bu nedenle, görev odaklı dil öğretiminin daha iyi anlaşılması için **görev** ile yabancı dil öğretiminde ne anlatılmak istendiğinin açıklanması, görevi oluşturan unsurların (etmenlerin) tanımlanması gerekmektedir. Bu da çalışmanın bir sonraki bölümünün konusudur.

2. GÖREV ODAKLI DİL ÖĞRETİMİNDE GÖREVLER VE GÖREV UNSURLARI

Görev odaklı dil öğretimi öğrenme sürecinde görevlerin kullanımını gerektiren ve tüm öğrenme sürecini görevlerin etrafında şekillendiren bir yöntemdir. Daha açık bir ifadeyle görevler, görev odaklı dil öğretiminin özünü oluşturan çalışmalardır. Bu nedenle görev odaklı dil öğretiminin daha iyi anlaşılabilmesi için görev tanımlarının ayrıntılı bir şekilde ele alınması gerekmektedir. Çalışmanın bu bölümü büyük ölçüde bu amaca hizmet etmektedir. Bununla birlikte yabancı dil öğretiminde görevlerin işlevinin tam olarak anlaşılması için ise sadece görevlerin tanımlarının yapılması yeterli değildir. Bu nedenle yine bu bölümde görevlerin öğrenme süreci içinde kullanımını daha anlaşılır kılmak için görevlerin yapısını oluşturan unsurlardan söz etmek de gerekli görülmektedir.

2.1. Yabancı Dil Öğretiminde Görevler

Görev odaklı dil öğretiminin ortaya çıktığı ilk günden bugüne kadar dilbilimciler ve araştırmacılar dil öğretimi içerisinde görev terimini çeşitli şekillerde tanımlamışlardır. Kumaravadivelu (1993)'ya göre bunun nedeni, her araştırmacının farklı bir bakış açısına sahip olmasıdır. Ona göre araştırmacıların benimsediği yaklaşıma göre görev tanımı da değişmektedir (Kumaravadivelu, 1993: 72-77). Sözcüğe yüklenen anlamlar zaman içerisinde gelişmiş ve bu sözcüğün eğitim bilim kapsamında tam olarak neyi ifade ettiği büyük ölçüde açığa çıkmıştır. Araştırmacılar/dilbilimciler 1985 yılından günümüze sözcüğün anlaşılır olması için çeşitli tanımlamalar yaparak dil öğretiminin asıl uygulayıcısı olan yabancı dil öğretmenlerine ışık tutmuşlardır. Ancak yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için hali hazırda yeni olan bu sözcükle tam olarak ne kastedildiğini açıklamaya çalışmakta fayda vardır.

Bu çalışmada görev sözcüğünün anlamı, günlük yaşamdaki anlam ve araştırmacıların tanımlarından hareketle eğitimbilimsel anlam olmak üzere iki aşamada ele alınmıştır. Birinci aşamada kavramın gündelik yaşamdaki anlamı ve Türkçe'deki karşılıkları üzerinde durulacaktır; ikinci aşamada tarih sırasına göre araştırmacılar tarafından

yapılan görev tanımları aracılığıyla kavramın eğitimbilimdeki anlamı açığa çıkarılacaktır. Bunlara ek olarak görev kavramını etkinlik ve alıştırma kavramlarından ayırmak için alıştırma ve etkinlik kavramlarının tanımları yapılacak ve görev kavramının alıştırma ve etkinlikten hangi açılardan farklı olduğu gösterilecektir.

2.1.1. Kavramın Günlük Yaşamdaki Anlamı

İngilizceden Türkçeye görev, ödev olarak çevrilen “task” kelimesi aslında eski Kuzey Fransız kökenli bir kelime olan tasque kelimesine dayanmaktadır (Oxford v.d. 2004: 7’den aktaran Günay, 2007: 17). Sözü edilen sözcüğün Türk dili için en uygun karşılığını tartışmak ve eğitimbilimsel bağlamda kullanılan anlamını daha anlaşılır kılmak için kelimenin gündelik yaşamda hangi bağlamlarda kullanıldığına bakılmalıdır. Bunun için öncelikle sözcüğün İngilizce sözlük tanımlarına bakılması gereklidir. Çünkü Fransız kökenli bu sözcük, İngilizcedeki kullanımıyla eğitsel bir anlam kazanmıştır. Buna göre kelimenin sözlük tanımı:“yapılması gereken/zorunlu bir parça iş, özellikle hoş gitmeyen ve zor olan” (Oxford Wordpower Dictionary, 1995: 638) şeklinde belirtilmiştir. Tanım incelendiğinde verilen açıklamanın bir ‘zorunluluk’ ifadesini içerdiği ve kullanılan yapının edilgen olmasından yola çıkarak yapılan işin birine bir başkası tarafından yüklendiği görölmektedir. Kavramın günlük hayatta kullanımını göstermek için sözlük tarafından verilen örnek cümleler irdelendiğinde bu imalar daha açık şekilde görölmektedir:

1. “ İlk görevin (işin) bu mektupları daktilo etmek olacaktır.”,
2. “Arapça öğrenmeyi neredeyse imkânsız bir görev (iş) buldum.”
3. “Üç görevi (iş) yerine getirmek için üç dakikan var.”
4. “Bana okul gezisini organize etme görevini (işini) verdiler.” (a.e.).

Cümleler incelendiğinde her birinde geçen görev kelimesiyle bir başkasının bir diğerine yüklediği veya verdiği bir iş anlatılmak istenmektedir. Ayrıca cümlelerin her birinde pek de hoş gitmeyen ve zorunlu olarak yerine getirilmesi gereken bir iş söz konusudur. Özellikle ikinci cümlede yapılacak olan görevin güç olduğu da sezdirilmektedir. Dolayısıyla verilen cümlelerin, tanım içinde geçen ‘zorunlu’, ‘hoş gitmeyen’ ve ‘ zor olan’ açıklamalarını örneklediği görölmektedir.

Gündelik hayatta sıkça rastlanılabilecek yukarıdaki cümleler Türkçeye çevrildiğinde ‘task’ kelimesine karşılık olarak, eğitimbilim bağlamında kullanımı daha uygun görülen ‘görev’ kelimesi yerine, ‘iş’ kelimesi de tercih edilebilir. Nitekim Renkliyıldırım (1994), kavramın İngilizce’den Türkçe’ye gündelik hayatta kullanımı için verilen karşılıklarda birincil olarak “iş” (Renkliyıldırım, v.d., 1994: 1064) karşılığını vermiştir. İkincil olarak “görev” ve son olarak “vazife” karşılıklarını göstermiştir. (a.e.) Akdikmen (2001) tarafından yazılan İngilizce Türkçe sözlükte ise ilk karşılık olarak “ödev” verilmiş, daha sonra “iş” ve “görev” karşılıklarına yer verilmiştir (Akdikmen, 2001: 541). Bunlardan hangisinin daha uygun olduğunu tartışmadan önce Günay (2007) tarafından yapılan bir saptamaya değinilmesinde fayda vardır. Günay (2007) kavramın İngilizce açıklamalarından yola çıkarak tanım için 3 bileşen saptamıştır. Bu bileşenler **iş** (çalışma), **dayatılmışlık** ve **güçlük (seviyesi)** olarak Türkçeleştirilebilir (Günay, 2007: 18). Bu bileşenlerden yola çıkılarak kavramın Türkçe tanımı, kişiye **bir başkası tarafından yüklenen zor iş** olarak açıklanabilir. Buna göre kavramı Türkçede tam olarak karşılayabilmek için bu üç bileşeni de içeren karşılık bulunmalıdır. Bu nedenle Renkliyıldırım (1994) ve Akdikmen (2004) tarafından kavrama verilen Türkçe karşılıkların günlük hayatta kullanılan Türkçe açıklamaları için aşağıda tabloda verilen açıklamalara bakılması gerekli görülmektedir:

KELİME	TANIM – ÖRNEK CÜMLE
İŞ	Bir sonuç elde etmek, herhangi bir şey ortaya koymak için güç harcayarak yapılan etkinlik, çalışma: “İş bittikten sonra denize karşı sigara içilir.”- S. F. Abasıyanık. (Parlatır, İ. v.d., 1998: 1111)
GÖREV	1. Bir nesne veya bir kimsenin yaptığı iş. 2. İşlev. 3. Resmî iş, vazife. 4. Bir kimseye veya bir kurula verilen özel amaçlı görev, misyon. (Parlatır, İ. v.d., 1998: 874) 5. Bir kimsenin ya da bir şeyin göregeldiği iş ya da kendisinden beklenen eylem. “...kendine düşen görevi yapmamış.- Abdi İpekçi (Püsküllüoğlu, 2002: 245)

ÖDEV	1. Yapılması, yerine getirilmesi, insanlık duygusu, töre ve yasa bakımından gerekli olan iş veya davranış, vazife, vecibe: "Doktor da rahattır. Ödevini yapmıştır."- H. Taner. 2. Öğretmenin öğrencilere okul dışında yapmaları için verdiği çalışma. (Parlatır, İ. v.d., 1998: 1716)
-------------	---

Tablo 3: Görev Kavramının Türkçe Karşılıkların Günlük Yaşamdaki Tanımları

Buna göre kavram için Türkçe iş karşılığı birinci ve üçüncü bileşeni içermektedir. Tanıma göre yapılması gereken bir çalışma vardır ve bu çalışma bir güç gerektirmektedir. Ancak bu çalışma mutlaka biri tarafından yüklenmesi gereken bir şey değildir. Kişi kendi isteğiyle, hiçbir dayatma olmadan da bu çalışmayı yapmak isteyebilir.

Görev kelimesinin Türkçe açıklamalarında ise birinci ve ikinci bileşenler bulunurken, üçüncü bileşene dair bir ifade yoktur. Bu açıklamada da bir iş, bir çalışma söz konusudur ve bu işin yapılmasının bir başkası tarafından istendiği görülmektedir. Ancak çalışmanın belli bir çaba gerektirip gerektirmediği açık bir şekilde ifade edilmemiştir.

Ele alınacak son karşılık olan ödev kelimesinin Türkçe açıklamasında da diğerlerinde olduğu gibi bir işi bir çalışma söz konusudur. Bu bakımdan birinci bileşen burada da yer almaktadır. Tanıma verilen ikinci açıklamadan yola çıkarak işin bir başkası tarafından verilebileceği de söylenebilir. Dolayısıyla ikinci bileşen burada da vardır.. Ancak son bileşenin olup olmadığına dair de kesin bir açıklama yoktur.

Tanımların her birinde yapılması gereken bir çalışma vardır. İşin bir başkası tarafından verilme ve belli bir çaba gerektirme ihtimali ise her ne kadar kesin olarak ifade edilmemiş olsa da her üç açıklama için de olasıdır. Dolayısıyla yukarıda verilen tanımların her birine ve örneklerle bakıldığında İngilizce ‘task’ kelimesinin anlamını karşılamak için gündelik hayatın farklı bağlamlarında farklı Türkçe karşılıkların kullanılabileceği görülmektedir.

2.1.2. Kavramın Eğitimbilimindeki Anlamı

Görev odaklı dil öğretimi ile ilgili yapılan tüm çalışmalarda öncelikle “görev” tanımı üzerinde durulmuş, verilen görevler aracılığıyla öğrenenlerin hangi hedeflere ulaşacağı netleştirilmeye çalışılmıştır. Görev odaklı dil öğretiminin yabancı dil öğretme yöntemleri içerisinde yer aldığı ilk günden bugüne, yöntemin merkezinde yer alan görev kavramının tanımı, temelde iletişimsel yöntemin ilkeleriyle örtüşmekle birlikte öğrenmeyle ilgili yeni anlayışların (yaşam boyu öğrenme, öğrenen özerkliği) da etkisiyle her geçen yıl zenginleşmiştir.

Kavram, yabancılara Türkçe öğretimi kapsamında henüz yeni olduğu için bu tanımların belli başlı olanlarına tarih sırasına göre yer verilmesinin kavramın daha aşına hale gelmesine katkıda bulunulacağı düşünülmektedir. Araştırmacıların tanımlarına göre görev:

ARAŞTIRMACI	TANIM
Long (1985)	Görev, bireyin kendisi veya başkaları için karşılıksız ya da küçük bir ödül karşılığında üstlendiği bir parça iştir. Görevin örnekleri bir çiti boyamayı, bir çocuğu giydirmeyi, bir formu doldurmayı, bir çift ayakkabı almayı, bir havayolu rezervasyonu yapmayı, bir mektubu daktilo etmeyi, bir hastayı incelemeyi, mektupları sınıflandırmayı, bir otel rezervasyonu yapmayı, bir çek yazmayı, bir cadde yeri bulmayı, birinin caddede karşıya geçmesine yardım etmeyi içerebilir. Başka bir deyişle, görev ile insanların günlük yaşamda, işte, oyunda ve bunların arasında yaptığı yüz bir çeşit iş anlatılmaktadır (Long, 1985: 89).
Richards, v.d. (1985)	Görev, dilin üzerinde çalışılması ve anlaşılması sonucunda ortaya çıkan etkinlik veya eylemdir. Örneğin bir bandı dinlerken bir harita çizmek, bir komutu dinleyip bir emri yerine getirmek, görev tanımına atıfta bulunabilir. Görevler dil kullanımını içerebilir veya içermeyebilir.” (Richards, v.d. , 1990: 289)
Crookes (1986)	Görev, eğitsel bir sınıf çalışmasında genellikle önceden belirlenmiş bir amaç doğrultusunda üstlenilen küçük bir çalışma veya etkinliktir (Crookes, 1986: 1’den aktaran Ellis: 2003: 4) .
Prabhu (1987)	Görev, “...öğrencilerin verilen bilgiden yola çıkarak ve öğretmenlerin kontrol edip düzenleyebileceği bir düşünme sürecinden geçerek bir sonuca ulaşmalarını gerektiren etkinliktir...” (Prabhu, 1987: 17).

Wright (1987)	Görev, girdisi yapılan veri üzerinde öğrenenlerin veya öğretmenlerin faaliyetler gerçekleştirmesini gerektiren eğitici sorulardır (Wright: 1987: 48'den aktaran Kumaravadivelu, 1993: 70).
Krahnke (1987)	Görevler, sınıf dışı dünyanın eğitsel olamayan amaçlarını gerçekleştirmek için kullanılan etkinliklerdir. Bilginin kullanılmasını ve geliştirilmesini gerektiren bir süreci içerirler, durağan değildirler, Ayrıca öğrencilerin daha önceden sahip olmadıkları bilgi niteliğinde bir içerik de sunarlar ve öğrencilerin bilişsel süreçleri kullanmalarını gerektirirler (Krahnke: 1987: 57).
Breen (1987)	Görev, dil öğrenmeyi kolaylaştıracak genel amaçları olan bir dizi çalışma planıdır; çok basit ve kısa alıştırmalar türlerinden grupla sorun çözme veya karar verme gibi daha zor ve daha uzun bir dizi etkinliği içermektedir (Breen, 1987'den aktaran Kumaravadivelu, 1993: 71).
Nunan (1989)	Görev, öğrenenlerin dikkati öncelikle biçime değil de anlama odaklanmışken, öğrenenlerin hedef dilde anlamalarını, hedef dili işlemelerini, hedef dilde üretmelerini ve etkileşime geçmelerini içeren bir parça sınıf çalışmasıdır (Nunan, 1989: 10).
Swales (1990)	Görev, sosyal ortamlarda gerekli olan becerilerin kazandırılması için bilişsel ve iletişimsel özellikleri dikkate alan sıralanmış amaç odaklı etkinliktir.
Kumaravadivelu, (1993)	Görevler, dil öğrenmenin, gelişimsel bir işlem, bir karar verme, görüşme süreci olduğu, aslında rastlantısal ve büyük ölçüde bilinçaltında gerçekleşen ve anlam odaklı olduğu gibi ruh-dilbilimin ilkelerini dikkate alan etkinliklerdir (Kumaravadivelu, 1993: 81).
Willis (1996)	Görev, "...iletişimsel bir hedefle bir sonuca ulaşmak amacıyla öğrenen tarafından hedef dilin kullanıldığı yerdeki etkinliklerdir..." (Willis, 1996: 23).
Skehan(1998)	Görev, bir tür etkinliktir. Ancak bu etkinlikte anlam birinci derecede önemlidir ve etkinlikte çözülmesi gereken bir iletişim sorunu bulunmaktadır. Ayrıca etkinlik dış dünya işleri arasında ilişki vardır. Görevin tamamlanması önem arz eder ve görevin değerlendirilmesi görev sonunda elde edilen sonuca bağlıdır (Skehan, 1998: 95).
Bygate, v.d. (2001)	Görev,"bir amaca ulaşmak için anlama vurgu yaparak öğrenenlerin dili kullanmasını gerektiren ve öğrenenlerin kendi öğrenmelerini değerlendirmelerine yardımcı olabilecek bilgiyi sağlamalarını büyük ölçüde mümkün kılan etkinliktir." (Bygate, v.d. , 2001: 11).
Richards, Rodgers (2001)	Görev, "...bir bulmacaya çözüm bulmak, bir haritayı okumak ve yönleri vermek, bir telefon konuşması yapmak, bir mektup yazmak ya da bir dizi talimatı okumak ve bir oyuncağı monte etmek gibi dili kullanmayı gerçekleştiren bir etkinlik veya hedeftir." (Richards, Rodgers, 2001: 224).

Avrupa Dilleri İçin Ortak Başvuru Metni (2001)	Görev,“ ... çözülecek bir problem, yapılması gereken bir zorunluluk ya da ulaşılması gereken bir hedef bağlamında istenen sonuca ulaşmak için bir birey tarafından gerekli görülen amaçlı eylem(dir)... Bu tanım bir gardrobu taşımak, bir kitap yazmak, bir sözleşme görüşmesinde belli şartları elde etmek, iskambil kağıdı oynamak, bir lokantada yemek ısmarlamak, bir yabancı dil metnini çevirmek ya da grup çalışması yoluyla sınıf gazetesi çıkarmak gibi geniş bir eylem yelpazesini kapsar. “ (Avrupa Dilleri İçin Ortak Başvuru Metni, çev. 2006: 10)
Ellis (2003)	Görev, “...öğrenenlerin bir sonuca ulaşmak için dili faydacı bir şekilde işlemelerini gerektiren bir çalışma planıdır... Bu sona ulaşmak için, görevin düzenlenmesi öğrenenleri belirli yapıları seçmeye hazır hale getirebilmesine rağmen, görev öğrenenlere kendi dilbilimsel kaynaklarını kullanırmak için anlama birinci derecede dikkat edilmesini gerektirir. Bir görev, dolaylı ya da dolaysız olarak, dilin gerçek dünyada kullanıldığı şekliyle benzerlik taşıyan dil kullanımıyla sonuçlanmayı amaçlar. Diğer dil etkinlikleri gibi, bir görevde üretken veya alıcı ve sözel veya yazılı beceriler ve ayrıca çeşitli bilişsel süreçler birbirine geçmiş olabilir.” (Ellis, 2003: 16).
MEB Öğretim Programı (2006)	Görevler, dil kullanımı için doğal bir ortam sağlamayı hedefleyen, öğrencilerin birbirleriyle etkileşimde bulunarak ve gerçek dünyadaki davranışları prova ederek tamamlamaya çalıştıkları sınıf çalışmalarıdır. Görevler, öğrencinin dili araç veya amaç olarak kullanmalarını gerektirebilir. Dilin amaç olduğu görevlerde, öğrenciler dili kullanır ve pratik yapar. Bunlara örnek olarak başvuru formu doldurma, eşleştirme etkinlikleri ve resimli hikâyeler verilebilir. Dilin araç olduğu görevler ise, bir origami çalışması yapmak veya kart hazırlamak gibi, öğrencinin dilsel olmayan somut bir ürün ortaya çıkarması türünden olabilir (MEB TTKB İlköğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı, 2006: 13).
Willis (2007)	Görev, aşağıdaki sorulara “evet” cevabını veren etkinliklerdir: “1 Etkinlik öğrenenlerin ilgisiyle örtüşüyor mu? 2 Anlama birincil olarak odak var mı? 3 Bir sonuç var mı? 4 Sonuca göre başarı değerlendiriliyor mu? 5 Tamamlama/bitirme öncelikli mi? 6 Etkinlik gerçek dünya etkinlikleriyle ilgili mi?” (Willis, 2007: 13).

Tablo 4: Görev Kavramının Eğitimbilimde Tarih Sırasına Göre Tanımları

Çok çeşitli tanımları bulunan görev kavramının eğitimbilimsel ilk tanımı ise 1985 yılında **Long** tarafından yapılmıştır. Ancak bu ilk tanımın yeterince teknik ve dilbilimsel olduğu söylenemez. Çünkü Long günlük hayatta gerçekleştirilen birçok eylemi görev olarak tanımlamıştır ve bu durum daha sonraki araştırmacıların görevlerin dil kullanımını gerektirip gerektirmediğini sorgulanmasına neden

olmuştur. Long' un tanımında örneğin uçuş rezervasyonu yapmak gibi yapılması istenen etkinliklerin bir kısmı dil kullanımını gerektirirken (Ellis, 2003: 2); yapılması istenilen eylemlerin bir kısmının (çiti boyamak gibi.) dili kullanmaksızın da gerçekleştirilebilmektedir. Nunan (1989)'a göre dil kullanımını gerektirmeyen görevler belki daha büyük bir görevin yardımcı- alt aşamaları olabilir. Örneğin “bir hastayı incelemek” görevi, “medikal bir inceleme vermek” görevinin bir alt aşaması olabilir (Nunan, 1989: 5- 6).

1985 yılında **Richards, Platt ve Weber** tarafından yapılan ve ‘Uygulamalı Dilbilim Sözlüğünde’ yayımlanan görevin tanımını Long (1985)'un tanımına göre daha eğitimbilimsel ve dilbilimsel olduğu fark edilmektedir. Burada Long'un tanımının aksine öğrenenlerin sınıf içinde yapabilecekleri görevlerden bahsedilmektedir ve görev tanımı için verilen örnek eylemler daraltılmıştır. Çünkü Richards ve arkadaşları, görevlerin dil kullanımını gerektiren eylemler olduğunu savunmaktadırlar (Ellis, 2003:2) Onların tanımından görevin gerçek dünyadaki tanımıyla eğitimbilimdeki tanımı arasındaki fark ayırt edilmektedir (Nunan, 1989: 6).

Crookes (1986)'ın görev tanımında da Richards ve arkadaşlarının (1985) gibi dil kullanımı önemlidir. (Ellis, 2003: 2). Ayrıca ‘belirlenmiş bir amaç’ ifadesi tanıma daha eğitsel bir boyut kazandırmaktadır.

Prabhu (1987) ' nun tanımında göze çarpan öğretmen güdümlü bir düşünme süreci aracılığıyla bir sonuca ulaşılmasıdır. Bu tanımla, öğretmenin öğrenme sürecine müdahalesi görevin kapsamına dâhil olmuştur. Ayrıca bu tanımda görevlerin gerçekleştirildiklerinde bir sonuca varılan etkinlikler olarak tanımlanması Prabhu'nun görev sonunda ortaya çıkacak ürüne de vurgu yaptığını göstermektedir (Willis, 2004: 14). Bunlara ek olarak Prabhu (1987)'nun, görevlerin “düşünme süreci” içerdiğini ifade etmesi onun bir bakıma öğrenenlerin bilişsel sürecine dikkat çektiğinin kanıtıdır (Ellis, 2003: 7).

Wright (1987)' ın tanımı da Crookes' un tanımıyla aynı doğrultudadır. Crookes (1986) ve Wright'ın (1987) tanımlarının gerçek dünya toplumundan eğitimsel topluma yöneldiği görülmektedir (Ellis, 2003: 7).

Görevlerin eğitici olması gerektiği görüşüne dayanan bu tanımlarının tersine, görevi yine aynı yıl tanımlayan **Krahnke** (1987), görevlerin eğitsel bir amacı olmadığı görüşünü savunmaktadır. Krahnke (1987) görevleri, öğrencilere daha önceden sahip olmadıkları bir bilgiyi kullanmaları, geliştirmeleri için verilen ve yeni bilgiyle eski bilgiyi birleştirebilmeleri için yüksek düşünme becerileri olarak da adlandırılacak bilişsel süreçleri (değerlendirme, seçme, birleştirme, değiştirme, ekleme, vs.) uygulamalarını gerektiren etkinler olarak açıklamaktadır. Ayrıca görev odaklı dil öğrenmenin içeriğinin, öğrenenlere dil öğrenimini için sınıf dışı dünyanın eğitsel olmayan amaçlarını gerçekleştirme fırsatları veren etkinlikleri kapsadığını söylemektedir. Görevlerin eğitsel olmayan amaçlara ve ölçülebilir bir sonuca sahip olması bakımından diğer etkinliklerden farklı olduğunu da eklemektedir (Krahnke, 1987: 57-58).

Görevlerin eğitsel olduğunu reddeden ve gerçek yaşamı yansıtmaması gerektiğini, dış dünyanın amaçlarını gerçekleştirme gerektiğini vurgulayan Krahnke (1987)'den sonra **Breen** (1987) bilişsel gelişimi dikkate alarak görevlerin basitten karmaşığa göre düzenlenmesini, sıralı ve derecelendirilmiş bir çalışma planına göre sunulmasını uygun bulmaktadır. Breen (1987)'in geniş kapsamlı tanımında dikkat çeken bir nokta da görevlerin alıştırmaları da içeren dilsel etkinlikler olarak tanımlanmasıdır (Ellis, 2003:3).

Görevlerin düzenlenmesinde bilişsel sürecin göz ardı edilmemesine dayanan Breen (1987)'in tanımdan sonra **Nunan** (1989) görevlerin aynı zamanda anlam odaklı olması gerektiğini dile getirmektedir. Nunan (1989), “iletişimsel görevleri öğrenenlerin dikkati biçim üzerinde değil de anlam üzerinde odaklanmışken hedef dilde anlamalarını, hedef dili kullanıp hedef dilde üretmelerini ve etkileşime geçmelerini içeren bir parça sınıf çalışması.” (Nunan, 1989: 10) olarak gördüğünü ifade etmektedir. Ayrıca görevin kendi doğrusu içinde iletişimsel bir iş olarak kendi başına ayakta kalabilecek eksiksiz bir anlama sahip olması gerektiğini savunmaktadır (a.e.). Nunan (1989)'ın tanımında en dikkat çeken nokta görevlerin anlam odaklı çalışmalar olduğunu vurgulamış olmasıdır (Willis, 2004: 14).

Doksanlı yıllara gelindiğinde, bir yandan dünyada meydana gelen büyük toplumsal ve siyasi gelişmelerin, köklü değişikliklerin ve bozulan dengelerin etkisiyle, öte yandan bilim ve teknolojideki ilerlemelerin sonucu olarak iletişim ve kültürlerarası etkileşimin önem kazanmasıyla toplumların yabancı dil öğretimine verdiği önem artmış, toplumda daha kalıcı ve etkili dil öğretimini ihtiyacı doğmuştur. Dil bilimciler ve eğitimbilimciler toplumun bu gereksinimini gidermek için daha iletişimsel ve anlam odaklı, bireyin ve toplumun bilgilenme talebini dikkate alan, dış dünyayı göz ardı etmeyen, öğrenci merkezli ve bilişsel gelişim kuramının verilerinden yararlanan yeni yöntem ve izlenceler geliştirmişlerdir. Dolayısıyla görev tanımına her yıl yeni parçalar yüklenmiş, anlam giderek zenginleşmiştir. Bu tanımlamalardan ilki **Swales** (1990)'a aittir. Burada göze çarpan görevlerin sosyal çevrenin ihtiyaçlarını karşılayacak, bilişsel süreci dikkate alacak ve iletişimsel olmayı hedefleyecek belli bir sistem dâhilinde sıralanmış etkinlikler olarak tanımlanmış olmasıdır.

Kumaravadivelu (1993), öğrenme merkezli yaklaşımların anlam odaklı etkinlikler aracılığıyla kendi dilsel hedeflerine ulaşmayı istediklerini, bu anlam odaklı etkinliklerin görev odaklı dil öğretiminde eğitsel görevler olarak adlandırılan çalışmalar olduğunu dile getirmektedir. Daha sonra bu anlam odaklı eğitsel görevlerin hangi anlayışa göre düzenlenmesi gerektiğini ifade ederken bir bakıma görevlerin nasıl çalışmalar olması gerektiğini tablo 4'deki gibi ifade etmiştir. O tanıma göre Kumaravadivelu (1993)' nun, dil öğretiminde anlama odaklanmayı dikkate değer bulduğu kadar anlamı görüşmeyi, tartışmayı da savunduğu söylenebilir. Ayrıca dil öğrenmenin bilişsel bir süreç olduğunu, ruhbilimin dil bilimle iç içe olduğunu da ileri sürmektedir (Kumaravadivelu, 1993: 75-81).

Willis (1996), görevler gerçekleştirilirken yapıya değil anlama odaklanılmasını ve tüm görevlerin mutlaka bir sonucu olması gerekliliğini savunmaktadır. Ayrıca öğretmenin bir izleyici gibi davranarak öğrencilerin kendilerini özgür hissetmelerini sağlamalarını ve öğrencilerin görevleri gerçekleştirirken risk alabilmeleri konusunda onları cesaretlendirmeleri gerektiğini eklemekte, görevlerin öğrenci odaklı olması gerekliliğini vurgulamaktadır (Willis, 1996: 24). Willis (1996) de Prabhu(1987) ile

aynı doğrultuda görevlerin gerçek bir sonucu olması gerekliliğinin altını çizmekte ve görevlerin amaçlı etkinlikler olduğunun altını çizmektedir (Willis, 2004: 15).

Skehan (1998) göre görev de bir tür etkinliktir. Ancak bu etkinlikte anlam birinci derecede önemlidir ve etkinlikte çözülmesi gereken bir parça iletişim sorunu bulunur; dış dünya etkinlikleriyle karşılaştırabilmek için etkinlikle dış dünya işleri arasında bir çeşit ilişki vardır. Ayrıca görevin tamamlanmasına öncelik verilir ve görevin değerlendirilmesi elde edilen sonuca bağlıdır (Skehan, 1998, 95). Skehan da Willis (1996) gibi anlamlı ve dış dünya ihtiyaçlarını karşılayan etkinlikler olması gerektiğini savunduğu görevlerin tamamlanmasıyla elde edilecek sonuca önem vermektedir.

Doksanlı yıllardan 2000’li yıllara geçildiğinde her saniye bir yenisinin eklendiği bilgiyi yakalayabilmek, öğrenmeyi tüm yaşam boyunca sürdürmek için yaşam boyu öğrenme ve eğitim anlayışında “bireyin kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alabilmesi yeteneği ” (Holec, 1981’den aktaran Benson, Voller, 1997:1) olarak tanımlanan öğrenen özerkliği kavramlarının ortaya çıkmasıyla, öğrenciyi öğretimin merkezine yerleştiren eğitim görüşleri benimsenmeye başlanmıştır. Araştırmacılar da bireyin kendi öğrenmesine katkı bulunacak, kendi öğrenme stiline farkına vararak uygun bilişsel stratejileri geliştirmesini sağlayacak görevlerin izlencelerde yer alması gerekliliği konusunda görüş birliğine varmışlardır. İlk olarak **Bygate, Skehan ve Swain** (2001)’ in birlikte yaptıkları tanıma bakıldığında bu tanımda anlam odaklılığın yanında, öz değerlendirmeye yardımcı olacak görevlerin kullanılmasının savunulduğu görülmektedir. Buradaki tanımlamada görevi tamamlarken bireye verilen sorumluluk dikkat çekicidir. Bireyin kendi öğrenmesinin sorumluluğunu yüklenmesini sağlayacak anlamlı görevler verilmesi gerekliliğinin ileri sürüldüğü açıkça görülmektedir. Bu araştırmacılarla yine aynı yılda **Richards ve Rodgers** (2001) görevi somut örnekler vererek daha anlaşılır şekilde tanımlamışlardır.

Avrupa Konseyi’nin 1999 yılında aldığı kararın 2000 yılında Avrupa Birliğince kabul edilmesiyle 2001 yılı “Avrupa Diller Yılı” olarak ilan edilmiştir (Karar: 1934/2000/EG) ve **Avrupa Dilleri İçin Ortak Başvuru Metni** yayımlanmıştır. Dil öğreniminde ve öğretiminde görevlerin kullanımını destekleyen bu kaynağa göre

iletişime dayalı bir görevi yapma “açık olarak tanımlanmış bir amacı olan ve özel bir takım sonuçlar almaya yönelik bir dizi davranışı belirli bir yaşam alanı içerisinde gerçekleştirmek için belirli özel yetilerin bir strateji çerçevesinde etkin duruma getirilmesini içerir.” (Avrupa Dilleri İçin Ortak Başvuru Metni, Çev. 2006: 199) Eylem- odaklı bir yaklaşımın benimsendiği bu başvuru metnine göre görevler, gerçek yaşam ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik amaçlı ve bir sonuç elde etmeyi hedefleyen etkinliklerdir.

Ellis (2003), dil araştırmalarının ve dil pedagojisinin görevi oluşturanın ne olduğuna konusunda anlaşmaya varamamalarının görev tanımı problematik hale getirdiğini dile getirdikten sonra, görev tanımını netleştirmek; alıştırmaya ve etkinlikten farkını ortaya koymak için kendinden önce yapılan tanımları 6 farklı boyutta inceledikten sonra görevi Tablo 4’deki gibi tanımlamaktadır. Oldukça kapsamlı bir şekilde tarif edilen bu zengin tanımdan hareketle, Ellis (2003)’in anlam odaklılığı diğerleri gibi merkeze yerleştirdiği, gerçek yaşamaya yakın, gerçek yaşamadaki işlere benzeyen görevlerin kullanılması gerekliliğini vurguladığı, dil öğretiminde kabul gören becerilerin kullanımının görevlerin gerçekleştirilmesi için de kaçınılmaz olduğunun ve öğrenenlerin bilişsel süreçlerinin (seçme, sınıflandırma, sıralama, gerekçe öne sürme, bilgiyi değerlendirme) harekete geçirilmesinin göz ardı edilemeyeceği üzerinde durduğu görülmektedir (Ellis, 2003: 9-10).

Türkiye’de **Milli Eğitim Bakanlığı**’nınca kullanılan görev tanımının da oldukça zengin ve birçok araştırmacının tanımını kapsayacak şekilde özetlenmiştir. Bu tanımda da yine eğitsel görevlerin bireyi gerçek dünya görevlerine hazırlayacak etkinlikler olduğu vurgusu yapılmaktadır. Görev tanımı için verilen örneklerle görevlerin bireyin, dilin biçimsel özelliklerine vurgu yapan etkinlikler yerine dilin anlamı üzerinde duran iletişimsel etkinlikler olduğu belirtilmektedir.

Son olarak ise **Willis** (2007)’in görevle ilgili çeşitli tanımlar üzerinde durduktan sonra görevin ne olduğunu anlamak için sorular sormaktadır. Onun sorduğu sorulara verilen cevaplara ne kadar güvenle ‘evet’ diye yanıt verilebiliyorsa o etkinliğin o kadar görev- benzeri etkinlik olduğunu dile getirmektedir (Willis, 2007: 13).

Tüm tanımlar tek tek incelendiğinde görevlerin sınıf dışı çevreyi (gerçek dünyayı) yansıtan anlam odaklı eylemler olduğu sonucuna varılabilir. Sınıf içinde kullanılan eğitsel görevler aracılığıyla doğal bir dil ortamı oluşturmak için dilin biçimsel özelliklerine değil de anlama ve bu anlamın görüşülüp tartışılmasına vurgu yapılması görev tanımlarından çıkarılabilecek bir diğer sonuçtur. Özetle görevler, öğrenenlerin **ihtiyaçları** doğrultusunda dilsel **amaçları** yerine getirmek için öğrenme sürecine çeşitli **koşullarda** dâhil edilen anlamlı dilsel **girdilerin**, **öğretmen** ve **öğrencilerin** katılımıyla gerçekleştirilen bir dizi **etkinlik** aracılığıyla anlamlarının görüşülmesini ve bir **sonuca** varılmasını gerektiren çalışmalardır.

2.1.3. Görev Kavramını Alıştırma ve Etkinlik Kavramalarından Ayıran Özellikler

Görev kavramının farklı bakış açıları tarafından farklı şekillerde tanımlanmasından kaynaklanan tanım çeşitliğiyle birlikte, kavramın alıştırma ve etkinlikten hangi bakımdan farklı olduğunun tam olarak anlaşılamaması da bir belirsizlik nedenidir. Eğitimbilimsel anlamda **görevin, alıştırma ve etkinlikten farkını** ortaya koymanın görev tanımının netleştirilmesine yardımcı olacağı açıktır. Araştırmacılar bu konudaki belirsizliği gidermek, görev kavramını daha anlaşılır hale getirmek için etkinlik ve araştırmanın görevden farkını göstermeye çalışmışlardır.

Etkinlik, “öğrencilere sınıfta yapmaları için verilen” (Johnson, 2003: 4) çalışmalardır. Buna göre sınıfta öğrencilerden yapmaları istenen her türlü çalışma amacına ve işlevine bakılmaksızın etkinlik olarak adlandırılabilir. Çünkü bu tanımda etkinliğin hangi özellikleri kapsadığına dair hiçbir açıklama yoktur. Eğitim Terimleri Sözlüğünde (1974) ise etkinlik “Çocukların, kendi amaç ve gereksinimlerine uygun geldiği için isteyerek katıldıkları herhangi bir öğrenme durumu.” (Oğuzhan, 1974: 68) olarak tanımlanmaktadır. Oysa görev ile anlatılmak istenenin bu tanımdan çok daha kapsamlı olduğu yukarıdaki görev tanımlarından anlaşılmaktadır. Görev, içinde çok fazla unsur barındıran bir çalışmadır ve Nunan (1989)’a göre bu unsurlar arasında etkinlikler de yer almaktadır. (Nunan, 1989: 59).

Alıştırma ise Eğitim Terimleri Sözlüğüne (1974) göre iki şekilde tanımlanmıştır:

- “Üzerinde çalışılmış bir konunun daha iyi anlaşılması amacıyla düzenlenen karşılığının verilmesi ya da uygulamaya konulması istenilen ödev.”
- Öğrencilerin, öğrendiklerini yeni durumlara uygulamalarına olanak sağlayacak biçimde düzenlenen çalışmalara ve yinelemelere verilen ad.” (Oğuzhan, 1974: 15)

Bu tanımlardan da anlaşılabilceği gibi alıştırma, daha önce üzerinde çalışılmış her hangi bir konunun pekiştirilmesi için yapılan çalışmadır. Yabancı dil öğretimi bağlamında ise, yukarıdaki tanımlarla doğru orantılı olarak, çoğunlukla dil merkezli yaklaşımların özellikle dilin yapısına dikkat çekmek ve öğrencilerin dilsel yapıları doğru kullanmalarını sağlamak için yaptırılan çalışmalar olarak ifade edilebilir. (Kumaravadivelu, 1993: 80). Alıştırmalarda dilbilgisi kuralları dâhilinde hedef dile ait yapıların öğrencilerce özömsenmesi ve verilen kalıplardan hareketle uygulanması ön plandadır.

Oysa görevler, öncelikle anlam odaklı dil kullanımını gerektiren etkinliklerdir. Alıştırmalar ise aksine öncelikle biçim odaklı dil kullanımını gerektiren etkinliklerdir. Bununla birlikte görevlerin üst amacının alıştırmalarla aynı olduğu da kabul edilmelidir. Bu üst amaç, **dil öğretmektir**. Farklılık bu amaca ulaşmak için seçilen yoldadır. Bu ayrıma basit olması bakımından karşı çıkan Widdowson (1998) öğrenenlerin görevlerde de alıştırmalarda da hem anlama hem de yapıya dikkat etmeleri gerektiğine işaret etmektedir. Widdowson (1998) uçuş rezervasyonu yapmak için hem dilbilimsel yapıların hem de anlamın önemli olduğuna dikkat çekmektedir. Widdowson görevi alıştırmadan ayıran şeyin dilin biçiminin zıttı olarak gösterilen dilin anlamı olmadığını ifade etmektedir. Ona göre farklılık, anlamda değil, anlamın bağlama dayalı olup olmadığıdır. Daha açık bir ifadeyle, görev dilin hangi bağlamda kullanıldığı anlamına gelen edim bilimsel anlamla ilgiliyken alıştırma bağlamı hesaba katmaksızın belirli yapıların nakledildiği sistemik anlamla ilgilidir (Ellis, 2003: 3) ve farklılık bu noktada ortaya çıkmaktadır.

Alıştırma ve görev arasındaki bir başka farklılık da katılımcıların rolüyle ilgilidir. Görev katılımcıların öncelikle ‘dil kullanıcıları’ olmasını gerektirir. Bu süreçte dil kendiliğinden, rastlantısal olarak yer almaktadır. Alıştırma ise katılımcıların ‘öğrenen’ olmasını gerektirir. Bu süreçte ise öğrenme, rastlantısal değil, kasıtlıdır

(Ellis, 2003: 3). Alıştırma ve görev arasındaki farklılıklar, aşağıdaki tabloyla özetlenebilir:

	Amaç	Yol	Katılımcı
Görev	Dil öğretmek	Bağlam içinde anlam odaklı çalışmalar	Dil kullanıcısı
Alıştırma	Dil öğretmek	Bağlama odaklanmaksızın anlam odaklı çalışmalar	Öğrenen

Tablo 5: Alıştırma ve Görev Arasındaki Temel Farklılıklar

Kumaravadivelu (1993) ise alıştırma, etkinlik ve görev kavramlarının aslında birbirini kapsayan çalışmalar oluşunu ifade etmektedir. Görev odaklı dil öğretimi gibi öğrenme merkezli yaklaşımların ders sürecinde anlam odaklı etkinlikler kullanmayı gerektirdiğini ifade etmektedir. Bu anlam odaklı etkinliklerin aslında ‘eğitsel görevler’ olduğunu dile getirdikten sonra, her yaklaşımın kendi dilsel hedeflerine ulaşmak amacıyla sınıf içi izleği yürütürken çeşitli çalışmalar yaptığını belirtmektedir. Buna göre dil merkezli yaklaşımlar *yapısal alıştırmaları*, öğrenci merkezli yaklaşımlar *iletişimsel etkinlikleri*, öğrenme merkezli yaklaşımlar ise *eğitsel görevleri* kullanmaktadır. Ancak sınıf izleklerinin bu üç alt kategorisi aslında hiyerarşik bir şekilde birbirleriyle ilgilidirler ve her bir çalışma aslında bir öncekini kapsamaktadır. Kumaravadivelu (1993) bu kapsamı daha anlaşılır kılmak için hiyerarşik bir şekil kullanmıştır. Bu şekil şöyledir:

“Eğitsel görevler → iletişimsel etkinlikler → yapısal alıştırmalar”

Şekil 2: Sınıf İzleğinin Sıradüzeni

Bu şekilden hareketle Kumaravadivelu (1993)’ nun görevleri yapısal alıştırmalarla birlikte iletişimsel etkinlikleri de kapsayan çalışmalar olarak tanımladığı sonucuna varılabilir. Bu doğrultuda, görevlerin, iletişimsel etkinliklerinin bazı özelliklerini ve

dolayısıyla yapısal alıştırmaların bazı niteliklerini kapsayan çalışmalar olduğu söylenebilir. Başka bir deyişle görevler, alıştırmalardan daha kapsamlı olan etkinliklerden de daha geniş ve daha kapsamlıdır (Kumaravadivelu, 1993: 75-80).

2.2. Görevi Oluşturan Unsurlar

Görev unsurları, herhangi bir eğitsel görevi oluşturan, eğitsel bir görevi alıştırmaya, etkinlik gibi diğer çalışmalardan ayırmayı sağlayan ana unsurlardır (Günay, 2007: 35).

Görevleri oluşturan unsurların ayrıntılı bir şekilde tanımlanmasının amacı görev tanımlarının daha anlaşılır olmasını, görevleri tasarlamamanın, sınıflandırmanın ve derecelendirmenin daha sistemli bir şekilde yapılabilmesi sağlamaktır (Willis, 2004: 28). Görevlerin öğrenme sürecinde sistemli bir şekilde sınıflandırılması ise öğrenenlerin dil üretimini ve dil kullanımını etkileyeceği için oldukça önemlidir (Ellis, 2003: 117).

Araştırmacılar yaptıkları görev tanımlarına bağlı olarak görevi oluşturan unsurları farklı şekillerde belirlemiş veya farklı şekillerde adlandırmış olsalar da hepsinin kesiştiği ortak unsurların olduğu görülmektedir. Sırasıyla Shevelson ve Stern (1981), Candlin (1987), Wright (1987) ve Nunan (1989) görev unsurlarını adlandırmış ve betimlemişlerdir.

Bu ortak unsurlar sistemli ve anlaşılır şekilde öncelikle Nunan(1989) tarafından ortaya konulmuştur (Nunan, 1989, 47). Bu araştırmacıların belirlediği görev unsurlarından sonra görev unsurlarını bir çatı altında toplayan ve bu çatıyı **görevlerin tanımlanması için çatı** olarak adlandıran Ellis (2003)'in gruplandırması gelmektedir. Ellis (2003)'e göre görevlerin bir çatı altında betimlenmesi (describe) farklı türdeki görevlerin sistemli bir şekilde tanımlanmasına olanak vermekte; görevlerin tasarlanması (design) için farklı seçeneklerin belirlenmesinde bir temel sağlamakta; farklı görev türlerinin saptanmasına ve onların sınıflandırılmasına yardımcı olmaktadır (Ellis, 2003: 20). Şimdi sırasıyla araştırmacıların belirlediği görev unsurlarına değinilmesi faydalı olacaktır.

- Shevelson ve Stern (1981), görevi oluşturan altı temel unsur belirlemiştir. Bunlar: içerik, materyaller, etkinlikler, amaçlar, öğrenciler ve sosyal toplum.
- Candlin (1989)'ın önerisine göre ise görevler girdi, rol, öğrenme ortamı, eylemler, düzeltme, sonuçlar ve geribildirim olmak üzere yedi unsurdan oluşmaktadır.
- Wright (1987) iki unsur belirlemiştir. Bunlar: girdi verisi ve başlangıç sorusudur.
- Nunan (1989) önce görevi oluşturan üç temel unsur belirlemiştir. Bunlar sırasıyla: amaçlar, girdi, etkinliklerdir. Bunların dışında daha sonra roller (öğretmenin rolü ve öğrencilerin rolü) ve öğrenme ortamı etmenlerini de görevi oluşturan unsurları arasında göstermiştir (Nunan, 1989: 47- 48). Görevin unsurları Nunan (1989) tarafından aşağıda şekilde özetlenmiştir:



Şekil 3: Nunan (1989)'ın İletişimsel Görevlerin İncelenme Çatısı (Nunan, 1989: 48)

- Ellis (2003)'e göre ise görevleri oluşturan beş unsur vardır. Bunlar: amaç, dilsel girdi, koşullar, izlek ve olası sonuçlardır.

Aşağıda araştırmacıların görevi oluşturan unsurlar olarak belirledikleri başlıklar tablolastırılarak verilmiştir:

Shevelson ve Stern	Wright	Nunan	Ellis
İçerik	Girdi verisi	Girdi	Girdi
_____	_____	_____	Koşullar
Etkinlikler	Başlangıç sorusu	Etkinlikler	İzlek
Amaçlar	_____	Amaçlar	Amaç
Öğrenciler	_____	Roller (Öğrenci/	_____

Materyal	_____	Öğretmen/Materyal)	_____
Sosyal Çevre	_____	Öğrenme Ortamı	_____
_____	_____	_____	Olası Sonuçlar

Tablo 6: Araştırmacılara Göre Görevi Oluşturan Unsurlar

Görevi tanımlamak için çeşitli araştırmacılar tarafından belirlenen unsurlara bakıldığında farklı isimlendirmelere ve bazı değişikliklere rağmen ortak parçaların da olduğu görülmektedir. Bu çalışmada yukarıda adı geçen tüm araştırmacıların belirledikleri (görevi oluşturan) unsurlar dikkate alınarak görevleri tanımlamak için 6 temel başlık üzerinde durulacaktır. Bunlar:

- Amaçlar
- Dilsel Girdi
- Koşullar
- İzlek ve Etkinlikler
- Öğrenme Ortamı (Öğretmen ve Öğrenci Roller, materyaller)
- Olası Sonuçlar

Şimdi görevi oluşturan bu unsurlar sırasıyla açıklanacaktır.

2.2.1. Amaçlar

Görevlerin ‘amaç’ unsuru Shevelson ve Stern (1981), Nunan (1989) ve Ellis(2003) gibi araştırmacılar tarafından görevi oluşturan temel unsurlardan biri olarak belirlenmiş ve benzer şekillerde tanımlanmıştır. Amaç unsurunun görev unsurları arasında sayılması kaçınılmazdır. Çünkü eğitim ile ilgili tüm düzenlemelerin, programların ve planlamaların mutlak genel bir amaca sahip olması ve dolayısıyla sınıf içinde yapılan her türlü çalışmanın, bağlı bulunduğu program, izlence, plan dâhilinde kendine özel amaçlar belirlemesi bir tür sınıf çalışması olan eğitsel görevlerin de amaçları olmasını gerekli kılmaktadır.

İlk olarak Shevelson ve Stern (1981) amacı **görev için öğretmenlerin hedefi** (Shevelson ve Stern, 1981: 478) olarak ifade etmişlerdir.

Nunan (1989) tarafından yapılan bir sonraki tanım daha anlaşılır ve kapsamlıdır. Buna göre “amaçlar, **verilen herhangi bir görevin ardında yatan belirsiz genel niyetlerdir.**” (Nunan,1989. 48) ve amaçlar, bir bakıma öğretmenlerin öğrenenleri niçin görevle meşgul ettikleri sorusuna verilebilecekleri cevaptır (Nunan, 1989: 48).

Ellis (2003) Nunan (1989)’ ın tanımını kabul etmekle beraber, amaç unsurunu “**iletişimsel yeti veya dilsel beceriler bağlamında görevin genel hedefi**” (Ellis, 2003: 19) olarak tanımlamaktadır.

Eğitsel bir görevin amaçları özetle öğrenenlerin dilsel becerilerinin, iletişimsel yetilerinin geliştirilmesi doğrultusundadır. Ancak araştırmacılar görevlerin olası amaçlarını kapsamlı bir şekilde dile getirmeye çalışmışlardır.

Nunan (1989) görevin amaçları için Clark (1987) tarafından belirlenen 4 alt amaç türü (iletişimsel, sosyo kültürel, nasıl öğrenileceğini öğrenme, dilsel ve kültürel farkındalık) (Clark, 1987: 227-32’den aktaran Nunan, 1989: 49) arasından sadece iletişimsel olanları görev odaklı dil öğretimiyle bağdaştırmaktadır.

İletişimsel amaç öğrenenlerin kendi aralarında çeşitli bilgi, düşünce, tutum ve duygu alış verişinde bulunarak kişiler arası ilişki kurabilmelerinin sağlanması olarak özetlenebilir (Nunan, 1989: 50).

Ellis (2003) ise iletişimsel yetinin geliştirilmesine katkıda bulunmayı hedefleyen görevlerin iletişimsel yetiyi hangi açılardan geliştirmeyi amaçladığının belirlenmesinin önemine dikkat çekerek, Nunan (1989)’ın sadece iletişimsel amaçları yeterli görmesini eksik bulmaktadır. Görevlerin, iletişimsel yetinin özel yönlerini de vurgulamak amacıyla dilbilimsel/dilsel yeti, toplum dilbilimsel yeti, söylem yetisi ve stratejik yeti olmak üzere dört açıdan da gelişimini amaçlaması gerektiğini belirtmektedir (Ellis, 2003: 19).

Nunan (1989)’a göre amaçların ikinci bir ayrımı da genel amaçlarla özel amaçlar arasında olmalıdır. Farklı ihtiyaçların farklı öğrenme amaçlarının olması kaçınılmazdır. Burada genel amaçlarla kast edilen yabancı dilin günlük hayatta kullanımı için beceri geliştirmekle ilgilidir, özel amaçlar ise yabancı dilin bilim ve teknoloji gibi herhangi bir özel alt alanda kullanımı için beceri geliştirmeyi kapsamaktadır. Genel amaçlarla

özel amaçlar arasındaki bir başka ayrım ise dört dilsel becerinin (okuma, yazma, dinleme, konuşma) makro ve mikro düzeyde geliştirilmesiyle ilgilidir. Örneğin televizyon rehberlerindeki programı okumaktan spor haberlerini okumaya kadar günlük hayatta olabilecek her türlü görev genel amaçların kapsamındayken, yabancı dilde başarılı bir şekilde çalışmak için özel okuma becerilerini geliştirmek özel amaçların içine girmektedir (Nunan, 1989: 50).

Buraya kadar anlatılanlara dayanarak görevlerin mutlaka bir amaçlarının olduğu sonucuna varılabilir ve bu amaçların iletişimsel yetiyi veya iletişimsel yeti kapsamında daha özel alt iletişimsel yetileri, dilbilimsel ve söz bilimsel becerileri kazandırmak olabileceği söylenebilir. Ayrıca amaçlar, öğrenme ihtiyacının kapsamına ve hedef öğrenme profiline göre genel veya özel olarak da ayrılabilir ve amaçların içeriği bu ayrıma göre değişebilir.

2.2.2. Girdi

Girdi, görevin unsurları içerisinde temel öğelerden biridir ve görevin başlangıcında sunulan herhangi bir veri olarak tanımlanabilir. (Nunan, 1989: 53). Bir bakıma görevin başlangıç noktasıdır. Ellis (2003), girdinin resim, harita, yazılı bir metin gibi görevin sağladığı sözel veya sözel olmayan bilgiler olduğunu ifade etmektedir (Ellis, 2003: 21).

Buna göre günlük hayattaki birçok şey dilsel girdi olarak kabul edilebilir. Nunan (1989), Hover (1986) tarafından önerilen girdi örneklerinin listesini de vermiştir. Buna göre dilsel girdi olarak kabul edilebileceklerin listesini aşağıdaki gibidir:

Sözel	Mektuplar, gazete özleri, resimli öyküler, sürücü ehliyeti, kayıp insan ilan formu, sosyal güvenlik formu, iş kartları, hatırlama notları, alışveriş listeleri, faturalar, otel broşürleri, menü, dergi testi, yemek tarifi, bir oyunun özeti, hava tahmin raporu, günlük, otobüs tarifeleri, ilan tahtası yazıları, emlak isteme formu, otel eğlence programı, film yazılarının özeti, lise yıllığı, bir arkadaşına yazılmış bir not, seminer programı, gazete muhabirinin notları (Nunan, 1989: 54).
Sözel Olmayan	Fotoğraflar, aile ağaçları, çizimler, kartpostallar, pasaport fotoğrafları, sokak haritası, ekonomi grafikleri (Nunan, 1989:54).

Tablo 7: Nunan (1989) tarafından aktarılan sözel ve sözel olmayan girdiler

Görüldüğü gibi yukarıdaki liste işitsel- görsel veya sözlü - sözsüz günlük hayatta karşılaşılabilen her türlü dokümanı kapsamaktadır (Günay, 2007: 37). Yukarıda sıralan her türlü doküman, görevin gerçekleştirilmesi için bir başlangıç noktası niteliğindedir.

Girdiler öğrenme amacına bağlı olarak, dil öğretimi için hazırlanmış kurmaca verilerden de oluşabileceği gibi dış dünyadan sınıfa getirilmiş özgün veriler de olabilir. Ancak görev odaklı dil öğretiminin gerçek dünya iletişimini sağlama hedefine ulaşabilmesi için dilin doğal bir şekilde sunulduğu özgün dilsel girdilerin kullanılması daha etkilidir (Nunan, 1989: 54-58). Ayrıca öğrenenlerin maruz kaldıkları girdinin niteliğinin niceliğinden daha önemli olduğunu vurgulamakta fayda vardır. Burada nitelik derken sadece iyi bir sesletim değil, ayrıca dil kullanım çeşitliliği de anlaşılmalıdır. Öğrenenlerin sınıf dışında değişik durumlarda kullanabilecekleri ve birbirinden farklı bireyleri anlamak ve onlarla anlaşmak için ihtiyaç duyacakları dil, çeşitli kullanım şekilleriyle birlikte verildiğinde etkili bir yabancı dil öğretimi gerçekleşmiş olur. Daha açık bir ifadeyle zengin ve gerçek dilsel girdiler iletişim için çok daha etkilidir (Willis, 1996: 11-13).

2.2.3. Koşullar

Koşullar, dilsel girdinin nasıl sunulacağını veya ne şekilde kullanılacağını yansıtan görev unsuru olarak tanımlanabilir. Ellis (2003), girdilerin neler olduğu kadar nasıl sunulduklarının ve ne şekilde kullanıldıklarının da önemli olduğuna dikkat çekmiş ve kendinden önceki araştırmacılardan farklı olarak koşullar unsurunu da görevi oluşturan etmenler arasına eklemiştir (Ellis, 2003: 19, 21).

Ellis (2003)'in bu unsuru eklemesinin nedeni aynı girdinin çok küçük değişikliklerle de olsa farklı şekillerde sunulması durumunda sonuçta birbirinden farklı türde etkileşimlerin görülebileceğinin belirlemesinden kaynaklanmaktadır (Willis, 2004: 29). Ellis (2003), görevleri çözümlemek için koşullar unsurunun dilsel girdiyle birlikte görevin performansını etkileyeceğini dile getirerek bu unsura dikkat çekmiştir (Ellis, 2003: 19).

Avrupa Dilleri İçin Ortak Başvuru Metni (2006) içersinde de bu durum aşağıdaki gibi dile getirilmiştir:

“Duyduğunu, okuduğu anlamaya yönelik alıştırmalar, tüm öğrenenler için aynı girdiyi verecek biçimde tasarlanabilir, ancak beklenen sonuçlar nicelik (istenilen bilginin tümü) veya nitelik (uygulamada beklenen düzey) açısından farklı olabilir. Seçenek olarak girdi metni farklı bilgiler içerebilir ya da içeriksel ve/veya yapısal güçlük açısından farklı derecelerde olabilir.” (Avrupa Dilleri İçin Ortak Başvuru Metni, çev. 2006: 202)

İşte bu noktada girdinin sunuluş ve işleniş şeklinin önemi ortaya çıkmaktadır. Çünkü öğrenenlere verilen aynı dilsel girdinin çeşitli koşullara bağlı olarak farklı sonuçlar getirebileceği belirtilmektedir. Bu doğrultuda Ellis (2003) girdinin sunuluşuyla ilgili olarak **dağılımlı** (girdinin tüm öğrenciler tarafından görülmesi) ve **paylaşımlı** (girdinin öğrencilerin bir kısmı tarafından görülmesi) üzere iki alt unsur belirlemiştir. Ayrıca, bilgi aktarımının yönüne göre **tek yönlü** ve **çift yönlü** olmak üzere yine iki alt unsur ve bilginin nasıl kullanılacağı, nasıl işleneceğine dair de **yakınsama** ve **uzaksama** olmak üzere yine iki alt unsur saptamıştır (Ellis, 2003: 21).

2.2.4. İzlek ve Etkinlikler

İzlek, görevi gerçekleştirmek için izlenen yollar, seçilen yöntemleri ifade etmek için kullanılmaktadır. Görevin bireysel, ikili yoksa grup olarak mı gerçekleştirileceği izleğin konusudur. İzlek, bir bakıma görevin nasıl gerçekleştirileceğine verilebilecek yanıttır (Ellis, 2003: 19,21). Bu yönüyle koşullar unsuru ile karıştırılabilir. Ancak koşullar unsuru girdinin nasıl sunulacağını veya kullanılacağını belirtirken, izlek görevin nasıl gerçekleşeceğini, hangi adımların izleneceğini göstermektedir.

İzleklerin görevin unsurları arasında sayılmasının nedeni ise izleklerde seçilen yolların görevin performansını ve dolayısıyla öğrencilerin dil kullanımını etkilemesi olarak açıklanabilir.

Aslında Wright tarafından “eğitsel soru” veya Nunan (1989) tarafından “etkinlik” olarak adlandırılan unsurlar da izlek kapsamında değerlendirilebilir (Ellis, 2004: 19, 21). Bu bakımdan etkinlik unsurunun da açıklanması gereklidir.

Etkinlikler, öğrenenlerin verilen girdilerle ne yapabileceklerini gösteren çalışmalardır (Nunan: 1989: 59). Shevelson ve Stern (1981) tarafından “öğretmen ve öğrencilerin ders sırasında yapacakları şeyler” (Shevelson ve Stern, 1981: 478) olarak açıklanan etkinlik tanımı Nunan (1989)’ın tanımıyla aynı doğrultudadır. Ancak Nunan (1989)’ın tanımından öğretmenin rolü çıkarılamamaktadır.

Etkinliklerin görevin unsurları arasında kabul edilmesi ise etkinliklerin görevi oluşturan unsurlar içerisinde öğrenenler tarafından asıl çalışmanın gerçekleştiği bölüm olmasından kaynaklanmaktadır.

Nunan (1989) etkinlik başlığı altında etkinlikleri çeşitli özelliklerine göre üç başlık altında değerlendirmektedir. Bunlar: özgün veya kurmaca olma; beceri kazanma ve kullanma; doğruluk ve akıcılıktır.

- **Özgün Olma ve Kurmaca Olma**

Nunan (1989) etkinliklerin çözümlenmesi için ilk olarak özgün olan ile kurmaca arasındaki ayrımı vurgulamaktadır. Etkinliğin özgünlüğü ile anlatılmak istenen, girdilerin özgünlüğü ifadesinden farklıdır. Dilsel girdinin özgünlüğü öğrenme sürecine aktarılan dokümanın gerçek dünyada kullanılıp kullanılmadığıyla ilgilidir. Etkinliğin özgünlüğü ifadesiyle ise gerçek yaşamdaki dil kullanımını yansıtan ve gerçek dünya görevlerini gerçekleştirmek için yararlı olabilecek etkinliklerden söz edilmektedir. Kurmaca etkinlikler ise sınıf içi eğitsel amaçlar için oluşturulmuş (Nunan, 1989: 59-60), doğal dil kullanımını özgün etkinlikler kadar yansıtamayan çalışmalardır (Ellis, 2003: 10).

- **Beceri Kazanma ve Kullanma**

Etkinlikleri kategorize eden bir diğer ayrım beceri kazanma ve beceri kullanmadır. Beceri kazanma etkinlikleri, algılama ve soyutlama süreçlerini içine alan kavrama (bilgi) ile ekleme ve yorumlama süreçlerini içeren üretme(düzmece/sahte iletişim) süreçlerini kapsamaktadır. Beceri kullanma etkinlikleri ise alma, ifade etme ve güdülenme süreçlerinden oluşan etkileşim (gerçek iletişim) sürecini içermektedir (Nunan, 1989: 61).

- **Doğruluk ve akıcılık**

Etkinliklerin incelenmesine dair son ayırım ise etkinliklerin doğruluğa ya da akıcılığa yaptıklarıyla vurguyla ilgilidir. Bunu belirleyen bir bakıma öğretmen ve öğrencilerin tutumudur (Nunan, 1989: 64-65). Doğruluk, yabancı dil bağlamında akıcı bir şekilde konuşulmasa veya yazılmasa da dilbilgisel özelliklere göre doğru cümleler kurma yeteneğine gönderme yapmaktadır. Akıcılık ise iletişimde (sözel veya yazılı), iletişimi aksatacak engellere (dilbilgisi gibi) takılmadan üretici/etkili olma yeteneğini ifade etmektedir (Richards, v.d. , 1990: 107-108).

2.2.5. Öğrenme Ortamı (Roller- Eğitsel Materyal)

Öğrenme ortamı öğretmen ve öğrencilerin katılımıyla öğrenmenin gerçekleştiği yer olarak tanımlanabildiği için roller (öğretmen- öğrenci) ve materyaller de bu başlık altında ele alınacak görev unsurlarıdır. (Nunan, 1989: 79).

Öğrenme ortamı, öğretmen ve öğrencilerin katılımlarının gerçekleştiği ve aynı zamanda eğitsel materyallerin işlevlerinin ortaya konulduğu çevre olması nedeniyle görevin performansında oldukça etkili bir unsurdur. Ayrıca çoğu zaman öğrencilerin dil kullanımının gerçekleştiği yegâne yerler olmaları öğrenme ortamlarının önemini artırmaktadır.

Yakın zamana kadar öğrenmenin sadece geleneksel sınıf ortamında gerçekleşeceği kabul edilirken son zamanlarda çok daha esnek düzenlemeler yapılmıştır. Bu nedenle öğrenme kurumundaki geleneksel bir sınıf, endüstriyel ve mesleki bir ortam veya öz erişimli bir öğrenme merkezi gibi çok çeşitli yerler öğrenme ortamı olarak kabul edilebilir. Özellikle görev odaklı dil öğretimi gibi gerçek dünya iletişimini sağlamayı temel hedef olarak gösteren iletişimsel yaklaşımlarda geleneksel sınıfların dışı da bilgi ve dilsel veri toplama imkânı sunduğu için öğrenme ortamı olarak görülmektedir. Görev odaklı dil öğretimine göre, toplumun kendisi zaten bir öğrenme ortamıdır. Stevens (1987)' a göre toplumu, öğrenme kaynağı olarak kullanmanın öğretmen ve öğrenci ilişkisi üzerinde olumlu getirileri vardır (Stevens, 1987: 171'den aktaran Nunan, 1989: 93). Ancak toplumun öğrenme ortamı olarak kullanılabilmesi hedef dilin, yazma veya konuşma dili olarak kullanıldıkları bölgede

gerçekleşen yabancı dil öğretimi çalışmalarında mümkündür. Bununla birlikte hedef dilin, öğretildiği toplum içerisinde kullanılmadığı durumlarda da, öğrenme ortamının gerçek dünya toplumuna benzer şekilde düzenlenmesi, öğretmen ve öğrencilerin dış dünyadakine yakın roller almalarıyla ve sürece eklenen etkili materyallerle gerçek yaşamı yansıtan bir öğrenme ortamının oluşturulması imkânsız değildir. Bu nedenle öğrenme ortamını şekillendirenin aslında öğretmen ve öğrencilerin öğrenme sürecinde aldıkları rollerle ve bu süreçte kullanılan materyaller olduğu söylenebilir.

Yukarıda yapılan öğrenme ortamları tanımına koştur olarak **rol** de görev gerçekleştirilirken öğretmen ve öğrencilerin katılımlarının beklendiği kısım olarak tanımlanabilir (Nunan, 1989: 79). Öğretmen ve öğrencilerin yanı sıra eğitsel **materyallerin** görev odaklı dil öğretimi içerisindeki işlevleri de rol olarak değerlendirilebilir (Richards, Rodgers, 2001: 236).

Her öğrenme yaklaşımının, yönteminin kendi eğitsel hedeflerine ulaşmak için öğrenme sürecinin katılımcısı olan öğretmen ve öğrenciler için belirlediği roller vardır (Nunan, 1989: 80). Görev odaklı dil öğretimi kapsamında da bir kısmı iletişimsel yaklaşımın belirlediği rollerle örtüşmekle beraber öğretmen ve öğrenciler için saptanmış roller bulunmaktadır.

Buna göre görev odaklı dil öğretiminde öğrenenlerin, ilk olarak **katılımcı** olmaları beklenmektedir. Çünkü görevlerin çoğu ikili veya küçük gruplar halinde gerçekleştirilecek niteliktedir ve öğrenenlerin bu oluşumlar içinde yer almaları gerekmektedir. Ayrıca görev odaklı dil öğretiminde sınıf etkinlikleri öğrenmeyi kolaylaştırmak ve öğrenenlere dış dünyadaki dil kullanımı için fırsatlar yaratmaya yönelik olduğu için öğrenenlerin katılımcı olmalarının yanında **gözlemci** olmaları da beklenmektedir. Öğrenenlerin, öğrenme sürecinde katılımcı ve gözlemci olmalarının yanı sıra, **girişimci** ve **yeniklere açık** olmaları da görev odaklı dil öğretiminin gerektirdiği diğer rollerdir. Çünkü görevlerin çoğu öğrenenlerin yeniden yorumlamalarını gerektiren mesajlar içermektedir. Öğrenenler kendilerinden de bir şeyler katarak, kendi deneyimlerini de dâhil ederek gereken yerlerde dil üstü imler kullanarak görevin içerdiği mesajı yeniden ifade etmeli, farklı sözcüklerle anlatmalıdırlar. Bu da öğrenenlerin yaratıcı, yeniliklere açık ve girişimci olmalarını

gerektirmektedir (Richards, Rodgers, 2001: 235). Nunan (1989) öğrenenlerin yeni şartlara uyabilen, yaratıcı, özgün/buluşçu ve hepsinden önemlisi **bağımsız katılımcılar** olmaları beklendiğini dile getirmektedir. (Nunan, 1989: 80-81). Öğrencilerin bu rollere sahip olabilmeleri için kullanmaları gereken stratejiler ise şunlardır:

- Kendi öğrenme yolunu bulmak
- Dil öğrenimine dair bilgileri düzenlemek
- Yaratıcı olmak
- Öğrenmek için kendine fırsatlar yaratmak
- Sorgulayarak yaşamayı öğrenmek
- Belleği güçlendirme tekniklerini kullanmak
- Yapılan hatalardan bir şeyler öğrenmek
- Kendi ana diline dair bilgiyi kullanmak
- Bağlamın yardımcı olmasına izin vermek
- Akıllıca tahminler yapmayı öğrenmek
- Biçimlendirilmiş ifadeleri öğrenmek
- Üretme tekniklerini öğrenmek
- Konuşma ve yazmanın farklı biçimlerini kullanmak (Nunan,1989: 81,82).

Öğrenenlerin bu stratejileri kullanabilmeleri ve kendi öğrenmeleriyle ilgili sorumluluk alıp özerk olabilmeleri görevlerin öğrenenleri teşvik edecek şekilde belirlenip, düzenlenmesine bağlıdır. İşte **öğretmenin** rolü de bunları gerçekleştirmektir. Bu nedenle öğrenenlerin rolleri kadar öğretmenlerin rolleri de önemlidir. Öğretmenler öncelikle öğrenenlerinin ihtiyaçları ve ilgileri doğrultusunda ve hedef dil becerisini dikkate alarak, görevleri seçen ve belli ölçütlere göre onları sıralayan kişilerdir. Ayrıca öğrenenleri görevleri gerçekleştirmeye hazırlamak da rollerinin bir diğer gerekliliğidir (Richards, Rodgers, 2001: 236). Öğretmenler bireysel amaçları ortaya koymak, örnekler vermek, grupları, zamanı, sonuçları görüşmek, görevi daha anlaşılır hale getirmek, katılımcıların rollerini belirlemek, düzeltmeler yapmak, yeni girdileri göstermek gibi konularda öğrencilere yardım eden araçlardır (Errey, Schollaert, 2003: 95). Nunan (1989) ise Breen ve Candlin (1980) gibi çeşitli araştırmacıların görüşlerinden hareketle görev odaklı dil öğretimi gibi iletişimsel yaklaşımları benimseyen öğrenme yöntemlerinde öğretmenlerin genel olarak **iletişim sürecini kolaylaştırmalarının**, bu sürece **katılmalarının** veya zaman zaman **gözlemci** kalmalarının bazen de bir **öğrenen** gibi davranmalarının beklendiğini ifade etmektedir. Ayrıca öğretmenlerin kendinden yönelimli (**self**

directed) olmaları gerektiğini ifade etmektedir. Buna göre öğretmenler, öğrenme süreci içerisinde öğrencilerinin ihtiyaçlarını ve dış dünyanın gereklilikleri dikkate alarak kendi öğrencileri için görevler oluşturabilmeli, belli ölçütler dâhilinde görevleri sıralayıp, düzenleyebilmelidirler. Ayrıca var olan görevleri yine görevi oluşturan unsurları dikkate alarak çözümleyebilmeli ve değerlendirebilmelidir (Nunan, 1989: 87, 134-138).

Bir diğer alt unsur olan **materyaller**, burada dil öğretmeye yardımcı olmak için kullanılan herhangi bir şey olarak tanımlanabilir. Daha açık bir ifadeyle, ders ve çalışma kitapları, kaset, cd ve video kayıtları, fotokopi edilmiş ders özetleri, gazeteler, tahtaya yazılmış bir paragraf gibi hedef dilin örneklerini sunan sınıfa veya sınıf dışı dünyaya ait her türlü araç gereç materyal olarak kabul edilebilir (Tomlinson, 1998: xi).

Gerçek yaşamda kullanılan dilin sınıfa aktarılması rolü materyallerin olduğu için bu alt unsur görev odaklı dil öğretiminde önemli bir role sahiptir. Görevlerin amaca uygun bir şekilde gerçekleştirilebilmesi öğrenme sürecine getirilen materyallere bağlıdır (Richards, Rodgers, 2001: 236). Ayrıca öğretmen ve öğrenci rolleri de materyallerin kullanımıyla ortaya çıkmakta ve zenginleşmektedir (Nunan, 1989: 90). Bu nedenle materyallerin rollerinin öğrenme sürecindeki öğretmen ve öğrenci rollerinden ayrı düşünmek mümkün değildir.

Materyaller, öğrencilere **dış dünya dilini getirme** ve böylece **öğrenme ortamını zenginleştirme** rolüne sahiptirler. Özellikle gazete, televizyon ve internet gibi gerçek yaşam materyalleri (realia), öğrenenlere sınıf dışında kullanılan dili gösterebilecekleri için görev odaklı dil öğretimine göre düzenlenmiş öğrenme ortamları için oldukça önemlidirler.

Özetle görev odaklı dil öğretiminde öğretmen ve öğrenciler görevleri gerçekleştirip sonunda bir amaca ulaşmak için birlikte çalışmaktadırlar. Birlikte çalışmak, çeşitli etkileşim süreçlerinden geçmek ise her katılımcı için daha güdümlayici olmaktadır. (Errey, Schollaert, 2003: 81). Görev odaklı dil öğretiminde öğrencilerin **bağımsız birer katılımcı** olmaları; öğretmenlerin ise bu süreci düzenleyen ve değerlendirebilen kendinden yönelimli (**self directed**) bireyler olmaları

beklenmektedir. Öğrenci ve öğretmenler bu süreç içerisinde kendilerine biçilen rolleri üstlenirken, **gerçek iletişimi derse yansıtma işlevini** de materyaller yerine getirirler ve öğrenme sürecine getirilen materyaller öğretmen ve öğrencilerin kullanımıyla anlam kazanırlar. İşte tüm bu etmenlerle şekillenen çevre ise görev odaklı dil öğretiminin öğrenme ortamıdır.

2.2.6. Olası Sonuçlar

Son olarak görevler, ürün ve süreç olmak üzere iki alt ögesi olan ‘olası sonuçlar’ unsurunu da kapsamaktadır. Wright ve Nunan görevin sonucunun ne olacağını belirlemenin imkânsız olduğunu savunsalar da Willis (1996) ve Ellis (2003) görevleri nitelendirip sınıflandırabilmek için görevlerin açık ve kesin sonuçları olması gerektiğini söylemektedir (Ellis, 2003: 19–20). Olası sonuçlar başlığı altında yer alan ürün ve süreç alt unsurları, öğrencilerin görevi tamamlamak için ne yaptıklarını ve ortaya ne koyduklarını göstermektedirler. Böylece gerçekleştirilen görevlerin dil kullanımında ne kadar etkili olduğuna dair bilgi vermektedirler. Bu da görevlerin seçimi, sıralanışı, güçlük derecelerinin belirlenmesi gibi öğrenme sürecini düzenleme alanında birçok konu için önemlidir.

Ürün, görevin tamamlanmasıyla ortaya çıkan sonuçtur. Örneğin, tamamlanmış bir tablo, çözümlenmiş bir sorun, farklılıkları ve ortaklıkları bulunmuş bir liste, sonlandırılmış bir öykü görevin ürünleridir (Ellis, 2003: 21).

Süreç ise görev gerçekleştirilirken yaşanan dilsel ve bilişsel süreci anlatmak için kullanılır (Ellis, 2003: 21). Bu süreçler, “... elemek, seçmek, sıralamak, sınıflandırmak, eşleştirmek, karşılaştırmak, akıl yürütmek, değerlendirmek, doğrulamak, nazariye kurmak...” (Willis, 2004: 29) olabilir. Tüm bu süreçler içerisinde dil kullanımı kendiliğinden gerçekleştiği için süreç unsuru görev odaklı dil öğretiminde önemli bir unsurdur. Feez (1998) bu doğrultuda dil öğretiminde odağın üründen ziyade süreçte olduğunu ifade etmektedir. Ona göre yalnızca görevin ya da etkinliğin sonunda ortaya konulan ürün değil aynı zamanda ürünün ortaya çıkacağı adıma kadar geçirilen süreç de değerlidir. Çünkü amaç bir sonuca varılmasından ziyade öğrenenlerin dili kullanmalarını sağlamaktır (Feez, 1998: 17).

Argyris ve Donald gibi araştırmacıların öğrenmeyi, ürün (öğrenilen şey) veya ürünü ortaya koyan süreç olarak tanımlıyor olmaları (Boyacı, 2007: 3) da hem öğrenme sürecine hem ortaya çıkan ürünün önemine dikkat çekmektedir.

2.2.7. Görevi Oluşturan Unsurların Genel Değerlendirilmesi

Görevler, amaç, girdi, koşullar, izlek ve etkinlik, öğrenme ortamı, katılımcı rolleri, sonuçlar gibi unsurlara sahip eğitsel çalışmalardır. Bu unsurlar görevi diğer eğitsel çalışmalardan ayıran ve görevin performansını etkileyen unsurlardır. Görevlerin öncelikle öğrenenlerin ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik **amaçları** vardır. Öğrenenlerin gerçekleştirilmesi istenen çalışmalar sonucunda bu amaca ulaşacakları beklenmektedir. Öğrenenlerin kendilerinden istenilen çalışmaları yapabilmeleri için ise nitelikli **girdilerle** karşı karşıya kalmaları gerekmektedir. Öğrenme ortamına çeşitli **koşullarda** sunulan bu dilsel girdilerden sonra, öğrenenler çeşitli **etkinlikler** aracılığıyla dil üretimini gerçekleştirirler. **Öğretmen ve öğrencilerin** katılımıyla ve **eğitsel materyallerin** yardımıyla dil üretiminin gerçekleştiği bu **süreçte** ve ortaya sonuç olarak dilsel bir **ürünün** konulduğu **öğrenme ortamlarında** görev gerçekleştirilmiş olur. Tüm bu sürecin işlemesi ise izlenen sistemli bir yol (**izlek**) ile mümkündür. Çalışmanın bundan sonraki bölümünde ise görevlerin ders içinde nasıl kullanılacağını gösteren modeller ve bu süreçte kullanılabilecek görev türleri yer almaktadır.

3. GÖREV ODAKLI DİL ÖĞRETİM MODELLERİ VE GÖREV TÜRLERİ

Çalışmanın bu bölümünde öncelikle görev odaklı dil öğretimine dayalı ders süreçlerinin nasıl işleyeceği ve hangi adımların izleneceği üzerinde durulacaktır. Çünkü görev odaklı bir ders sadece bir tek görevi değil, görevler silsilesini içermektedir ve bu süreçteki her bir görev birbirleriyle ilgilidir (Willis, 2007: 21). Bu nedenle bu çalışmaların sınıf içinde hangi sırayla ve ne şekilde uygulanacağını belirlenmesi oldukça önemlidir. Böylece hem izlencelerde yer alan etkinliklerin nasıl gerçek (fiili) derslere dönüştüğü, hem de öğretmen ve öğrencilerin öğrenme sürecine katılımlarının ne şekilde olacağı ve görev odaklılığın sınıf içinde nasıl yürütüleceği ortaya koyulacaktır (Ellis, 2003: 243).

Bu bölümde ayrıca görev odaklı dil öğretim modelleri içinde kullanılabilecek görevler çeşitli sınıflandırmalar altında ele alınacak ve görev türlerinin işlevleri ve amaçları saptanacaktır. Çünkü hangi görev türünün hangi amaca yönelik olduğunun ve öğrencilerin hangi dilsel ihtiyaçlarını gidereceğinin saptanması özellikle öğretmenlerin ders sürecinde kullanılacak eğitsel görevleri seçebilmeleri, bu süreci planlamalarını ve kontrol etmelerini sağlamak açısından gereklidir (Ellis, 2003: 211).

3.1. Görev Odaklı Dil Öğretim Modelleri

Yabancı dil öğreniminin etkili bir şekilde gerçekleşebilmesi için öğrenenlerin öğrenim süreci içerisinde hem çeşitliğe hem de güvene ihtiyaçları vardır. Çeşitlilik, farklı türdeki konularla, metinlerle ve etkinliklerle sağlanabilir. Güvenlik ise öğrenenlerin öğrenme sürecinde izlenecek aşamaları bilmeleri, bir sonraki çalışmada ne yapmaları gerektiğini tahmin edebilmeleriyle mümkündür (Willis, 1996: 40). Bu nedenle tıpkı diğer yabancı dil öğretim yöntemlerinde olduğu gibi görev odaklı dil öğretiminde de sınıf içi sürecin nasıl işleyeceğini gösteren bir yol bulunmaktadır. İşte bu yol **görev odaklı dil öğretim modeli** olarak adlandırılmaktadır.

Görev odaklı dil öğretiminin ders süreci içerisinde ne şekilde işlemesi gerektiğini göstermeyi hedefleyen bu ders işleme modeli ilk defa Willis (1996) tarafından ortaya konulmuş, Skehan (1998) ve Ellis (2003)'ün katkılarıyla da çeşitli açılardan eleştirilip

geliştirilmiştir. Görev odaklı dil öğretimi için böyle bir model geliştirilmesi öğrenmeyi planlamayı sağladığı ve yapılan planlamayı izlemeyi gerektirdiği için hem öğretmenler hem de öğrenciler için önemlidir. Görev odaklı dil öğretim modeli öğrenim sürecinin bir plan dâhilinde işlemlerini kolaylaştırmakla birlikte yaratıcılığa ve çeşitliliğe açık olması bakımından öğretmen ve öğrencilere esneklik de sağlamaktadır (Ellis, 2003: 244).

Görev odaklı dil öğretim modeli ayrıntılı bir şekilde ele alınmadan önce sunma – alıştırma - üretme modelinden söz etmek yerinde olacaktır. Çünkü temelde İletişimsel yaklaşıma dayanan ve iletişimsel yaklaşımın özellikle uygulama aşamasında yer alan sorunlara çözümler sunmayı amaçlayan görev odaklı dil öğretimi, dil öğretiminde uzun yıllar kullanılan sunma – alıştırma - üretme modeline karşı geliştirilmiş bir alternatif olarak kabul edilmektedir. Dolayısıyla öncelikle sunma – alıştırma - üretme modelinin dersteki akışı ve hangi sebeplerden dolayı etkili olamadığının ele alınması ve görev odaklı dil öğretim modelinin hangi boşlukları doldurmayı hedeflediğinin ortaya serilmesi gerekmektedir.

- **Sunma –Alıştırma- Üretme Modeli (SAÜ)**

AMAÇ	Dilbilgisel bir yapıya veya belirli bir işlevin ya da kavramın gerçekleştirilmesine dayalı belli bir dil biçimini öğretmektir. (Willis, 1996: 133).
AŞAMALAR Sunma (presentation), Alıştırma (practice), Üretme (production)	Sunma aşamasında öğretmen tarafından bir bağlam veya durum yaratılarak öğretilmesi hedeflenen herhangi bir dil ögesi öğrencilere sunulur. Öğretmen merkezli olan bu ilk aşamayı öğrencilerin daha etkin oldukları alıştırma aşaması izler. Burada birinci aşamada sunulan yapı veya işlevle ilgili

	pekiştirici etkinlikler yer alır. Son aşama olan üretim aşaması ise öğrencilerin öğrendikleri dil öğelerini kullanarak bir ürün ortaya çıkarma konusunda ‘özgür’ olduklarının var sayıldığı ve ilk aşamada sunulmuş hedef dil öğesinin kullanılmasına olanak sağlayacak rol yapma, canlandırma ve iletişimsel bir görevi gerçekleştirmek gibi etkinliklerin bulunduğu adımdır (Willis, 1996: 134).
--	---

Tablo 8: Sunma – Alıştırma – Üretim Modelinin Genel Özellikleri

Sunma – alıştırma - üretim modeli, öğrenenlerin hedef dilde doğru ve uygun cümleler üretmesine yardımcı olan bir ders modelidir. İlk aşama, doğru dilsel yapıların kullanımına odaklı olduğu için üretim aşamasında bile kişisel anlamların ortaya çıkmasına çok fazla olanak tanımayan (Daventry, 1993:5) Sunma – alıştırma - üretim modeli, oldukça uzun süre dil öğretiminde kullanılmıştır. Bu modelin uzun yıllar kabul görmesinin nedeni, sınıf içi etkinliklerin öğretmen merkezli olması ve öğretmenin tüm sürece müdahale edip organize etme imkânına sahip olmasıdır. Çünkü öğretmen merkezli bir süreci idare etmenin öğretmen için daha kolay ve güvenilir olduğu açıktır. Bir başka neden ise etkinliklerin amaçlarının açık ve kesin olmasının müfredatları planlamayı, hazırlamayı kolaylaştırmasıdır. Ayrıca sunma – alıştırma - üretim modelinde asıl vurgunun üçüncü aşama olan üretim evresinde olması bu sürecin sonucunun ölçme ve değerlendirilmesinin de daha sorunsuz ve kolay gerçekleşmesini sağlamaktadır (Skehan, 1998: 94-95).

Temelde iletişimsel süreci etkin kılmayı amaçlayan sunma - alıştırma - üretim modeli iletişimsel yaklaşımı yeterince yansıtamamış ve sınıfta gerçek dilin kullanımına yeterince olanak sağlayamamıştır (Toksöz: 1998: 67). Çünkü sunma – alıştırma - üretim modeli özellikle ilk aşamasında dilin biçimlerine odaklanmaktadır. Dil üretiminin beklendiği son aşamada ise daha önce verilen yapıların doğru ve uygun bir şekilde kullanılarak iletişimin sağlanmasını amaçlamaktadır. İşte bu

özelliği sunma – alıştırma - üretme modelinin aslında biçim odaklı bir yaklaşımın ürünü olduğunu göstermektedir (Willis, 2007: 4). Bu yönüyle dil öğretiminde işlevselliğe ve anlamlılığa önem veren İletişimsel yaklaşımla çakışmaktadır. Willis (1996: 134), bu doğrultuda sunma – alıştırma - üretme modelinin aksaklık yaratan yönlerini şöyle sıralamaktadır:

- Öğrenciler son aşama olan üretme sürecinde hedef dil yapısını kullanmaksızın etkinliği gerçekleştirebilirler. Bunun nedeni hedef yapıyı kullanma ihtiyacı duymamaları veya kişisel dil yeterliliklerinin henüz bu yapıyı kullanmaya hazır olmamasıyla ilgili olabilir.
- Öğrenciler bazen de hedef yapıyı gereğinden fazla kullanarak gerçek iletişim için pek de olağan olmayan bir etkinlik hazırlamaya eğilimli olabilirler. Aslında ifade etmek istediklerinden ziyade hedef yapının kullanımına odaklanabilirler.
- Ayrıca bu model öğrencileri sınıfta kullandıkları yapıları çok iyi öğrendikleri yanılgısına düşürebilir. Oysa öğrenciler bir sonraki derste ya da sınıfın dışındaki dünyada öğrendiklerini düşündükleri yapıları kullanmayabilir veya yanlış bir şekilde kullanabilirler (Willis, 1996: 134).

Sunma – alıştırma - üretme modelinin, yukarıda da belirtilen nedenlerden dolayı yeterince etkili olamamasından kaynaklanan eksiklikler, öğrenme sürecinde daha iletişimsel, etkileşimsel olmayı hedefleyen görev odaklı dil öğretim modelinin ortaya çıkmasını gerekli kılmıştır.

Sunma – alıştırma - üretme modeline alternatif gösterilen görev odaklı dil öğretim modeli, SAÜ modelinin aksine dilsel öğelerin, işlevlerin veya kavramların direkt olarak öğrenciye sunulmasına değil, öğrenenlerin dilsel öğelerin anlamlarını görüşmelerini sağlamak için, onların bir dizi görevin gerçekleştirilmesine dâhil olmalarını gerektirerek, aralarındaki etkileşimin geliştirilmesine dayanmaktadır.

İletişimsel yaklaşım bağlamında değerlendirilebilecek olan görev odaklı dil öğretim modelinde gerçek yaşam iletişimini yansıtan dil kullanımı esastır. Bu nedenle de görev odaklı dil öğretim modeli, gerçek yaşam dilinin kullanımı için öğrenme süreci

içerisinde bir dizi görevin ardı sıra tamamlanmasını gerektirmektedir (Günay, 2007: 44). Görev odaklı dil öğretim modeli ardı sıra gelen bu görevlerin hangi sırayla birbirini izleyeceğini, görevler gerçekleştirilirken öğrencilerin ve öğretmenlerin alacakları rolleri, hangi aşamada hangi etkinliğin ne şekilde gerçekleştirileceğini ortaya koymaktadırlar. Bu yönleriyle görev odaklı dil öğretim modeli bir bakıma görev odaklı dil öğretiminin sınıf içinde ne şekilde uygulanacağı sorusunun cevabıdır. Görev odaklı dil öğretim modeline göre düzenlenen ders süreçlerinde izlenecek adımlar öncelikle Willis (1996), tarafından ortaya konulmuş ve tanımlanmıştır. Bu yüzden Willis (1996)'ın görev odaklı öğretim modeli ele alınacaktır. Daha sonra bu modelin içinde yer alan süreçlerdeki çeşitli değişkenleri tanımlayıp açıklayarak modeli geliştiren Skehan (1998)'in modeli ve kendinden önceki her iki modeli de değerlendirerek görev odaklı dil öğretim modeline farklı boyutlar kazandıran Ellis (2003)'in modeli incelenecektir.

Willis (1996) tarafından **görev odaklı öğrenim çerçevesi** adıyla tek bir başlık altında toplanan bu süreç, üç temel aşamadan oluşmaktadır. Her bir aşamanın içinde ise birbirinin izleyen alt aşamalar bulunmaktadır. Görev odaklı dil öğrenim çerçevesinin aşamaları sırasıyla şöyledir:

- Görev Öncesi: Konu ve Göreve Giriş
- Görev Döngüsü: Görev, Planlama, Bildirim
- Dil Odaklı Çalışma: Çözümleme, Uygulama (Willis, 1996: 38).

Daha sonra Skehan (1998) Willis (1996)'ın modelini bilişsel etmeleri ve bilginin işlenme yolunu dikkate almaması nedeniyle eleştirmiş ve bilginin işlenme yoluna vurgu yaparak Willis (1996)'ın modelini geliştirmiştir. Bilişsel etmenlerin dikkate alındığı bu modele göre de üç temel aşama vardır. Ancak bu aşamalar biraz daha farklı adlandırılmıştır:

- Görev Öncesi: Öğretme, Bilinçlendirme, Planlama
- Görev Sırasında: Dikkati Yönlendirme, Dikkat ve Genişletilmiş Görev İzleği

- Görev Sonrasında: Dikkat dengesini değiştirme, Yansıtma ve Pekiştirme (Skehan, 1998: 137- 147).

Ellis (2003) ise hem Willis (1996)'in esnek ve kolay uygulanabilir modelini hem de Skehan (1998)'ın bilişsel etmeleri dikkate alan modelini göz önünde bulundurarak daha kapsamlı bir model ortaya koymuştur Bu modele göre ise aşamalar aşağıdaki gibidir:

- Görev Öncesi: Etkinliği tasarlama, görevin sonuçlarını saptama, zamanı planlama, benzer bir görevi yerine getirme
- Görev Sırasında: zaman ve katılımcılar
- Görev Sonrası: Öğrenen raporu, bilinçlendirme, görevi tekrarlama (Ellis, 2003: 244-245).

şimdi sırasıyla bu üç model ele alınacaktır.

3.1.1. Willis' in Görev Odaklı Dil Öğretim Modeli

Görev odaklı dil öğrenim çerçevesi olarak adlandırılan model, Willis (1996)'in Görev odaklı dil öğretiminin gerçekleşebilmesi için ortaya koyduğu beş temel yabancı dil öğrenme ilkesine dayanmaktadır. Bu ilkeler aşağıdaki gibidir:

- Öğrenenler faydalı ve özgün dil kullanımlarıyla karşı karşıya bırakılmalıdır.
- Dil kullanımı gerçekleşmelidir.
- Eğitsel görevler, öğrenenleri dil kullanımıyla meşgul olmaya güdülemelidir.
- Görev döngüsü içerisinde bazı noktalarda biçime odaklanılmalıdır.
- Dilin biçimine odaklanma farklı zamanlarda daha az ya da daha fazla belirginleşmelidir.

Yabancı dil öğretiminde anlamlı girdinin gerekliliğini, bu girdinin kullanımını ve tekrar ele alınarak görüşülmesini vurgulayan bu ilkelerden hareketle üç temel aşaması olan görev odaklı dil öğrenim çerçevesi ortaya çıkmıştır (Skehan, 1998: 126). Bu üç aşama, Görev Öncesi, Görev Döngüsü ve Görev Sonrasıdır.

3.1.1.1. Görev Öncesi

Görev çerçevesinin ilk basamağı olan görev öncesi aşaması, öğrencilerin konuyla tanıştırıldıkları ve gerçekleştirecekleri çalışmaya hazırlandıkları evreyi kapsar. Öğretmen tarafından yönlendirilen bu ilk aşamada öğrenciler görevi nasıl yapacaklarına dair fikir edinirler (Toksöz, 1998: 71).

Bu aşamada amaç, öncelikle bir sonraki aşamada karşılaşılabilecek görevin daha ilginç ve özgün hâle gelebilmesi için öğrenenlerin zihinsel şemalarındaki bilgileri etkinleştirmektir ve böylece öğrenenleri güdelemektir. Bir diğer amaç, öğrenenleri gerçek dil kullanımıyla karşı karşıya getirmektir (Skehan, 1998: 127).

Bu aşama, görev odaklı öğrenim çerçevesinin öğrenenlerin konuya ve görevin türünü tanımlarına bağlı olarak iki ile yirmi dakika arasından süren en kısa aşamasıdır. Bu aşama, Willis (1996)'e göre **konunun tanıtılması, konu dilinin belirlenmesi ve görev yönergelerinin verilmesi** olmak üzere üç temel adımda incelenebilir (Willis, 1996: 42-44). Tüm bu alt evreler, öğrencilerin görevi gerçekleştirirken karşılaşacakları güçlüklerin üstesinden gelmelerini amaçlar (Prabhu, 1987: 54).

Konunun tanıtılması aşamasında öğretmen konunun, ana temanın ve görevin amaçlarının öğrenciler tarafından anlaşılmasını sağlamaya çalışır ve öğrencilerin konu alanını tanımasına yardımcı olur. Konuların seçimi yapılırken aile, okul, iş gibi birçok öğrenciye tanıdık gelen ve anlaşılması zor olmayan temel yaşam deneyimleriyle örtüşen alanlardan konuların seçilmesi daha uygundur. Ayrıca öğrencinin ait olduğu kültür, dünya görüşü de dikkate alınmalıdır (Willis, 1996: 42). Bu aşamada konunun tanıtılıp anlaşılmasının sağlanması için aşağıdaki çalışmaların yapılması önerilmektedir:

- Beyin fırtınası, sınıflandırma alıştırmaları, resim ve mimik kullanımı, kişisel deneyimleri paylaşma.

Bu etkinlikler aracılığıyla hem konunun anlaşılması hem de konuyla ilgili bir beklentinin, bir ilginin oluşması sağlanmaktadır (Richards, Rodgers, 2001: 238-239).

Konu dilinin belirlenmesi bu aşamanın ikinci adımdır. Burada öğrencilere, görevi gerçekleştirmek için gerekli olan sözcükler, kalıp ifadeler, deyimler anımsatılmakta ve kullanım için etkinleştirilmektedir. Ayrıca sadece bildikleri kelimelerin yeniden hatırlatılmasının yanında daha önceden bilmedikleri ama görevi gerçekleştirebilmeleri için zorunlu olan konuyla alakalı birkaç kelime de verilmektedir. Bu adım için uygulanabilecek örnek etkinlikler ise aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Kelime ve deyimleri sınıflandırma, farklı olanı çıkarma (diğerlerine uymayanın, değişik olanın çıkarılması), deyimlerle resimleri eşleştirme, bellek zorlayıcı görevler, beyin fırtınası ve akıl haritaları, sormak için sorular düşünmek (bir araştırma yapıldığını farz edilmesi ve görüşme sorularının hazırlanması), öğretmenin benzer bir deneyimi paylaşması

Bu etkinlikler aracılığıyla, öğrenenlerin konu dilini keşfetmeleri, yeterli ölçüde dilsel girdiyle karşı karşıya gelmeleri ve her şeyden önemlisi görevi gerçekleştirebilmeleri için konuya karşı ilgilerinin uyanması sağlanır (Willis, 1996: 42-44).

Görev yönergelerinin verilmesi ise görev öncesi aşamanın üçüncü adımdır. Burada, öğrenenlerin görevin neleri kapsadığını, amacını ve olası sonuçlarını anlamaları hedeflenmektedir (Willis, 1996: 44). Aynı veya benzer görevlerin öğrencilere video veya kasetçalar kullanarak gösterilmesi ve hatta prova edilmesi bu adımda gerçekleşmektedir. Böylece öğrenenlere görevin nasıl yapılacağı gösterilmektedir ve bu yolla öğrencilerin kendilerini daha rahat ve güvende hissetmeleri desteklenmektedir (Willis, 2004: 38).

Willis (1996) bu adımda gerçekleştirilebilecek çalışmaları ise şöyle sıralamaktadır:

- Öğrencilerin görev yönergelerini kendi kendilerine okumalarına olanak verilmesi
- Öğretmenin diğerlerinden daha iyi bir öğrencinin yardımıyla görevi bir oyun veya sorun çözme etkinliğiyle göstermesi
- Daha önceden hazırlanma zamanı verilmiş öğrencilerin ‘rol yapma’ tekniğini kullanarak benzer bir görevi sergilemeleri

- Görevi gerçekleştirirken akıcı bir şekilde konuşanların seslendirdiği kayıtların dinletilmesi veya izletilmesi

Bu etkinlikler aracılığıyla öğrenciler görevi gerçekleştirirken neler yapacaklarını görme şansı yakalarlar. Göreve nasıl başlayacaklarını, ne kadar süreleri olduğunu ve görevi bitirdikleri zaman ne olacağını anlar ve kendilerini daha rahat ve güvende hissederler (Willis, 1996: 44-45).

Görev öncesi süreci, öğrenenlere önemli bir şey yapmak üzere oldukları düşündürmek ve görevi nasıl gerçekleştireceklerine dair bazı ipuçları vermek üzere tasarlanmıştır. Görev aşamasında kullanılacak dilin, konunun ve yönergelerin tanıtılmasına ayrılan bu aşama bir bakıma **girdi aşaması** olarak da görülebilir (Errey, Schollaert, 2003: 35). Bu süreç içerisinde öğrencileri göreve hazırlama rolünü üstlenen öğretmen, görev konusunun tanınıp anlaşılmasına, gerekli kelimelerin hatırlatılmasına ve yönergelerin anlaşılır hale gelmesine yardımcı olmaktadır (Richards, Rodgers, 2001: 236-239). Öğretmen, bir anlamda öğrencilerin konu hakkındaki ön bilgisini etkin hale getirmektedir. Böylece öğrenciler görevin konusunu ve amaçlarını, kullanacakları dili, görevi nasıl gerçekleştireceklerini öğretmenlerin açıklamaları yardımıyla anlamaktadırlar ve bir sonraki aşama olan görev döngüsü aşamasına hazır hale gelmektedirler.

3.1.1.2. Görev Döngüsü

Görev döngüsü, öğrenenlerin kendi başlarına, ikili veya grupça görevin sonunu getirmeye çalıştıkları aşamadır. Çeşitli becerilerin ve stratejilerin kullanıldığı bu basamakta öncelik anlam üzerindedir (Willis, 2004: 37).

Bu aşamanın amacı akıcı, doğru ve karmaşık dil kullanımı için öğrenenlere fırsatlar vermek ve diller arası gelişme için olanaklar sunmak ve dil alışkanlığı kazandırmaktır (Skehan, 1998: 127).

Görev döngüsü aşaması ise kendi içinde **görev**, **planlama** ve **rapor** bölümlerine ayrılmaktadır. Tüm bu aşamaların ortak hedefi “öğrencilerin anlama dayalı bir etkinliği yürütmelerini” (Toksöz, 1998: 71) sağlamaktır.

Görev döngüsünün ilk adımı olan görev, öğrenenlerin daha önce topladıkları dilsel bilgileri, görevin amacını gerçekleştirmek için ikili veya küçük gruplar halinde eş zamanlı çalışarak, kullandıkları çalışma basamağıdır (Willis, 1996: 53). Burada öğretmen tarafından öğrencilerin gerçekleştirmesi gereken bir görev (bir metne veya dinleme kaydına da dayanabilir.) seçilir (Errey, Schollaert, 2003: 35). Bu görev, anlama dayalıdır. Bu nedenle “belli bir yapının kullanılmasından çok, iletilmek istenen düşüncenin ‘nasıl’ iletilmesi gerektiği”(Toksöz, 1998: 71) vurgulanır.

Bu aşamada öğrenenlere verilebilecek çalışmalar aşağıdadır:

- Bilgi paylaşımına dayalı görevler, düşünce paylaşımına dayalı görevler, gerekçe öne sürmeye dayalı görevler (Prabhu, 1987: 46)
- Listeleme, sıralama ve ayırma, eşleştirme, karşılaştırma, kişisel deneyimleri paylaşma, sorun çözme, projeler ve yaratıcı görevler (Willis, 1996: 57).

Bu süreçte öğretmen öğrencilerini uzaktan cesaretlendiren bir izleyici ve gözlemci gibi davranır. Öncelikle öğrencilerin görevi nasıl yapacaklarını anladıklarından emin olması gereken öğretmenin, tüm öğrencilerin (dilleri yetersiz de olsa) etkin katılımını teşvik edicidir. Hatalara karşı hoşgörölü ve bağışlayıcıdır, hatalara doğrudan müdahale etmez. Sadece önemli bir iletişim sorunu olursa süreci keser. Gruplarda hangi öğrencilerin daha baskın hangilerinin daha çekincen davrandığını izler ve bir sonraki görev dağılımında bu verileri dikkate alır. Tüm bunlara ek olarak öğretmen zamanı kontrol eden, ayarlayan bir zaman hakemi gibi de davranır (Willis, 1996: 53-54). Daha açık bir ifadeyle burada öğretmenin görevi öğrencilerin çalışmayı tek başlarına yapmalarına izin vermek ve böylece öğrenen bağımsızlığını büyük ölçüde teşvik etmektir (Willis, 2004: 38).

Görev ile rapor arasında yer alan planlama aşamasında ise öğrenciler, tüm sınıfa çalışmalarını sunmak için hazırlık yapmaktadırlar. Bu adımda öğrenciler bulgularını ve çalışma koşullarını sınıfın diğer gruplarına aktarmaya hazırlanırken dilin doğru kullanımı ön plandadır (Toksöz, 1998: 71).

Planlama, öğrencilerin raporlarını etkili bir şekilde düzenlemelerini ve öğrenme fırsatlarını en üst düzeye çıkarmalarını sağlayan basamaktır. Bir önceki basamakta

sessiz kalan öğretmen burada görevlerle ilgili yorum yapıp öğrencilerin dilsel bilgilerini kullanmalarını sağlamak için ortam hazırlar. Öğrencilere bildiriyi sunma, bildirinin amaçlarını netleştirme, bildirinin uzunluğu ve zamanlama konularında yardımcı olup önerilerde bulunarak, dönütler vererek bir bakıma dil danışmanlığı yapar. Gereken yerlerde öğrencilerin yanlışlarını düzeltir, iyi ve yaratıcı dil kullanımını takdir eder ve yazılı bildirilerini prova etmelerine yardımcı olur. Öğrenciler de gerek duydukları zaman öğretmenden yardım isteyerek, kendilerini en iyi nasıl anlatacaklarına dair öğretmenlerinden tavsiyeler alırlar. Bu süreçte öğretmenlerinden aldıkları danışmanlıkla vardıkları kararları, yaptıkları dilsel keşifleri de raporlarına eklerler (Willis, 1996: 56-58).

Görev döngüsünün sonunda ise rapor evresi yer almaktadır. Görev döngüsünün bu bölümünde, öğrenciler çalışmalarını sınıfa veya diğer gruplara sunarlar. Çalışmaları diğer gruplara aktarmanın, göstermenin bir diğer yolu da yazılı olarak hazırlanmış çalışma sonuçlarının diğer grupların sonuçlarıyla karşılaştırılmasıdır. Bu bölümde yapılan çalışmalar tüm sınıfa sunulacağından veya gösterileceğinden kullanılan dilin doğruluğu önemlidir (Toksöz, 1998: 72).

Öğrenciler burada, hem akıcı olmaya hem dili doğru kullanmaya çalışacak olsalar da sunumların anadil konuşucuların diline benzememesi doğaldır. Sesletim hataları veya dilbilgisi yanlışlarının olması da kaçınılmazdır. Ancak bu noktada önemli olan verilen dilsel destek ve belirlenen zaman çerçevesinde öğrencilerin yapabileceklerinin en iyisini yapmaya çalışıyor olmalarıdır (Willis, 1996: 58-59).

Bu süreçte hedef dil kullanımını sağlamak, öğrencilerin dikkatini doğru dilsel yapılara çekmek için bir teyp kaydı kullanılabilme veya gözlemci olarak seçilen bir öğrencinin not alması sağlanabilmektedir. Böylece sunumun ana noktalarının kayıttan tekrar dinlenebilmesi mümkün hale gelmektedir (Willis, 2004: 38-39).

Öğrencilerin görevi tamamlamak adına içinden geçtikleri bilişsel ve etkileşimsel sürecin sonuçlarını paylaşarak aktif rol oynadıkları bu aşamada, öğretmen bir kurul veya toplantı başkanı gibi hareket etmelidir. Bu amaçla sunuları ortaya koyma, bir dinleme amacı belirleyip diğer öğrencilerin bildiriyi dinlemelerini sağlama,

konusmacıların konuşma sırasını düzenleme ve son olarak bildiriği özetleyip dönüt verme görevlerini üstlenir (Willis, 1996: 59).

Görev döngüsü aşamasında, öğrenenler, kendi başlarına, ikili olarak veya gruplar halinde bir görevi yerine getirmeye çalışarak o ana kadar edindikleri dilsel girdileri kullanma şansı yakalar ve hedef dilde kendilerini ifade etme fırsatı bulurlar. Tüm bu süreçte öğretmen öğrencileri dil kullanımı konusunda desteklemeye, yeri geldiğinde yardım ederek öğrencilerin endişeye kapılmasını engellemeye, onları cesaretlendirip dil üretimini özendirmeye çalışır.

3.1.1.3. Dil Odaklı Çalışma

Görev döngüsünün rapor safhasından sonra gelen dil odaklı çalışma, görev odaklı dil öğrenme çerçevesinin son aşamasıdır. Willis (1996)'e göre öğrenenleri dil öğrenimi için dille karşı karşıya getirme, dili kullanma ve güdülenme kadar öğrenenlerin dilsel biçime odaklanmaları da yararlıdır. İşte içinde çözümleme ve uygulama olmak üzere iki tür dil çalışmasının yer aldığı **dil odaklı çalışma** görev çerçevesi içerisinde öğrenenlerin dikkatinin dilsel biçimlere çekildiği bölümdür (Willis, 1996: 100-101). Bu bölümde amaç, öğrenenlerin dikkati dilin biçimsel özelliklere çekerek onları dil kullanımı konusunda bilinçlendirmek, farkındalık seviyelerini artırmaktır (Skehan, 1998: 128).

Çözümleme evresinde öğretmen, öğrencilerin okudukları metne veya dinledikleri kayıtlara dayanan dil odaklı görevler vermektedir (Richards, Rodgers, 2001: 240). Bu aşamada öğrencilerin dil biçimlerinin ve dil kullanımının belirli özelliklerini çekip çıkarmaları ve o özellikler üzerinde düşünmeleri amaçlanmaktadır. Böylece öğrenciler sınıfta veya sınıfın dışında o özelliklerle tekrar karşılaştıklarında o dilsel özellikleri tanıyacakları ve o özelliklerin anlamını ve kullanımını daha iyi kavrayacakları öngörülmektedir. Bunun için belirli bir miktardaki biçim odaklı alıştırmanın, çözümleme etkinlikleriyle bütünleştirilmesi gerekmektedir. Bu türden etkinlikler ise bilinçlendirme görevleri olarak adlandırılmaktadır (Willis, 1996: 102). Bilinçlendirme görevleri, öğrenenlerin hem dil üzerine düşüncelerini hem de dili iletebilmelerini (iletişime geçebilmelerini) aynı anda sağlamaya çalışan görevlerdir. Bu görevlerde öğrenenlerin dikkati dilin kendisi üzerine çekilmekte ve konuşma

konusu (iletişime geçme konusu) dilin kendisi olmaktadır (Ellis, 2003: 341). Böylece bu süreçte öğrenenler belli yapılarla ilgili çözümlemeler yapmakta ve yaptıkları çözümlemelerle ilgili fikir alışverişinde bulunurlarken aslında iletişime de geçmiş olmaktadır.

Bilinçlendirici sorulara dayalı olarak yapılan bu dilsel çözümlemelerle, öğrencilerin dikkati belli yapıların farklı bağlamlardaki kullanımına çekilmektedir (Toksöz, 1998: 72-73). Daha açık bir ifadeyle bu çalışmalar bağlamsız ve içerikten koparılmış görevler değildirler veya dil öğelerinin ayrı ayrı verilmesinden oluşmamaktadırlar. Bunlar görev döngüsünü izleyen ve aslında oradaki bağlama bağlı olan çalışmalardır. Öğrenenlerin görev döngüsü içerisinde zaten kullandıkları veya kullanma ihtiyacı duydukları dil biçimlerini içermektedirler. Bu doğrultuda çözümleme etkinliklerinin üç temel çıkış noktasından hareketle ortaya çıkabileceği belirtmiştir. Bunlar:

- Temalar, düşünceler, işlevler gibi anlamsal kavramlar (örneğin, bir önceki aşamada okunan öyküde geçen soğuk ve soğğun etkileriyle ilgili kelimelerin, deyişlerin bulunması)
- Kelimeler veya ekler (vücut organlarıyla ilgili deyimlerin bulunması, - mez ekiyle biten fiilimsilerin bulunması)
- Anlam ve kullanım sınıflandırmaları (var ve yok ile biten cümlelerin bulunması) (Willis, 1996: 102, 105, 107).

Öğrenciler bireysel olarak ya da ikili çalışarak çözümlemeler yaparlar. Öğretmen de bu çalışmaları başlattıktan sonra öğrencilerin devam etmesini ister ve sınıfın içinde dolaşarak soru soran öğrencilere yardımcı olur (Richards, Rodgers, 2001: 240). Daha zayıf olan öğrencilere biraz daha fazla dikkat eder, gözü onların üzerindedir. Bu süreçte öğretmen öğrencilerin kendi kendilerine varsayımlar üreterek kendilerine anlamlı gelen keşiflerde bulunmalarına izin verir (Willis, 1996: 103). Böylece her öğrenciye kendi kendine çalışma, kendi keşfini yapma şansı verilir. Bu yönüyle Görev odaklı dil öğretiminin öğrenen özerkliğinin gelişmesine katkıda bulunduğu da söylenebilir (Errey, Schollaert, 2003: 19). Çünkü öğrenenleri yapacağı bireysel keşifler, “öğrenenin kendi öğrenmesindeki yükü üzerine alması, sorumluluğu

paylaşması anlayışına dayanan öğrenen özerkliği”(Thanasoulas: 2000: 1) kavramıyla örtüşmektedir.

Uygulama, dil odaklı çalışmanın son evresidir. Burada “öğretmen öğrencilere yeni sözcüklerin, sözcük gruplarının ve belli kalıpların kullanımıyla ilgili alıştırmalar” (Toksöz, 1998: 73) yaptırır. Bu alıştırmalar kendi başlarına öğrenenlerin dilsel öğelerin anlamını ve dilbilgisel kalıpların kullanımını kavranmasını sağlamamasına karşın öğrenenlerin kendine güvenlerini artırıp kendilerini daha rahat ve güvende hissetmelerine yardımcı olabilmektedir (Willis, 1996: 110).

Öğretmen tarafından yönetilen uygulama etkinlikleri, çözümleme çalışmalarına, görev döngüsü aşamasında işlenen okuma veya dinleme metinlerine dayalı olabilmektedir (Richards, Rodgers, 2001: 240). Uygulama etkinlikleri Willis (1996) tarafından şöyle belirlenmiştir:

- Tekrarlama (Gerekli deyişlerin öğrenciler tarafından tek tek, ikili veya sınıfça yinelenmesi)
- Dinleme ve tamamlama (Dinlenen bir ifadenin devamını getirme)
- Boşluklu alıştırmalar (Bir tümcenin içinden bir sözcük çıkarılması ve diğerlerinin bunu tamamlamaya çalışması)
- Aşamalı silme
- Tümceyi ayrıştırma
- Tümceyi birleştirme
- Bellek oyunu
- Sözlük alıştırmaları
- Kişisel kayıtlar
- Bilgisayar oyunları

Dil odaklı çalışma aşamasında, çok sayıda çözümleme ve uygulama etkinliği aracılığıyla öğrenenlerin farklı açılardan dilin biçimlerine ve kullanımına odaklanmaları sağlanır. Bu aşamada kullanılan etkinliklerle öğrenenlerin hedef dili kusursuz bir şekilde ve kendiliğinden (otomatik) kullanımları beklenmez, öğrenenlerin dikkati görev döngüsü içerisinde karşılaştıkları dilsel anlamların yüzeysel yapıların üzerine çekilmeye çalışılır. Böylece öğrenenlerin dilsel

farkındalıklarının artacağı ve bilgilerini düzenleyip sistemli hale getirecekleri düşünülür (Willis, 1996: 110- 114). Errey ve Schollaert (2003) da bu doğrultuda bu final aşamasının, öğrenenlere ne öğrendiklerine dair biliş ötesi bir boyut kazandıracağını, öğrenenlerin yeni dilsel öğelerle meşgul olabileceklerini, uygulama ve takviye için olanaklar elde edeceklerini ve böylece iletişime ısınacaklarını ifade etmektedir (Errey, Schollaert, 2003: 36).

3.1.1.4. Willis' in Görev Odaklı Dil Öğretim Modeli

Yukarıda ayrıntılı bir olarak anlatılan tüm aşamalar ve alt kategoriler Willis (1996), tarafından aşağıdaki şekil içinde özetlenmiştir:

Görev Odaklı Dil Öğrenim Çerçevesi	
Görev Öncesi (konuyu ve görevi içeren)	
Öğretmen	• Öğrencilerine konuyu tanıtır. • Öğrenenlerin faydalı/gerekli kelimeleri, tabirleri ve deyimleri hatırlamalarına veya öğrenmelerine yardımcı olmak için etkinlikler yapar. • Öğrencilerin görevin yönergelerini anlamalarını sağlar. • Aynı veya benzer görevi gerçekleştirenlerin kayıtları dinletebilir.
Öğrenciler	• Görev öncesi etkinliklerde(n)(ki) veya teyp kayıtlarında(n)(ki) faydalı/gerekli kelimeleri, deyimleri ve not alırlar. • Görevi gerçekleştirmeye hazırlanmak için bireysel olarak birkaç dakika geçirirler.
Görev Döngüsü	
1. Görev	
Öğrenciler	• İkili veya küçük gruplar halinde görevlerini yaparlar. Görev okuma veya dinleme metnine dayalı olabilir.
Öğretmen	1. İzleyici gibi davranır ve öğrencileri teşvik eder.
2. Planlama	
Öğrenciler	• Görevi nasıl yaptıklarını ve ne keşsettiklerini, neye karar verdiklerini sınıfa sunmak/bildirmek için hazırlanırlar. • Raporun sınıfa okuyacakları yazılı versiyonunun taslağını çıkarırlar veya ne söyleyeceklerini prova ederler.
Öğretmen	• Rapor amacının anlaşılır olmasını sağlar.

- Dil danışmanı gibi hareket eder. Öğrencilerin sözlü raporu prova etmelerine veya yazılı versiyonları düzenlemelerine yardım eder. 3. Rapor Öğrenciler - Sözlü raporlarını sınıfa sunarlar veya yazılı raporlarını dolaştırıp elden ele geçirip gösterirler. Öğretmen - Bir sonraki konuşucuyu seçen ve tüm öğrencilerin yazılı bildirinin/raporun/sununun çoğunu okumalarını sağlayan bir toplantı başkanı gibi hareket eder. - İçerik ve biçimle ilgili kısa dönütler verebilir. - Aynı veya benzer görevi yapan diğerlerinin teyp kayıtlarını dinletebilir.
Dil Odaklı Çalışma 1. Çözümleme Öğrenciler - Görev metninden veya suretinden belirli dilsel özellikleri tespit edip işlemek için bilinçlendirme etkinliklerini yaparlar. - Fark ettikleri diğer özelliklerle ilgili soru sorarlar. Öğretmen - Her bir çözümleme etkinliğini sınıfla birlikte gözden geçirir. - Öğrencilerin dikkatini diğer faydalı/gerekli kelimelere, deyimlere ve kalıplara çeker. - Rapor aşamasından dilsel öğeleri toplayabilir. 2. Uygulama Öğretmen - Çözümleme etkinliklerinden sonra güven vermek için uygulama etkinlerini yönetir. Öğrenciler - Çözümleme etkinliklerinden çıkardıkları kelimeler, deyimler ve kalıplarla alıştırma yaparlar. - Görev metninde veya rapor aşamasında görülen diğer özellikleri çalışırlar. - Gerekli/faydalı dilsel öğeleri defterlerine geçirirler.

Tablo 9 : Willis (1996)'in Görev Odaklı Dil Öğretim Çerçevesi (Willis, 1996: 155).

Buraya kadar anlatılanlardan hareketle Willis (1996) tarafından önerilen görev odaklı çerçevede öğretmenin öğrencilere önceden belirlenmiş dilsel bir yapıyı değil, onun yerine tamamlamaları için bir görev verdiği görülmektedir. Bu görev de, öğrencilerin dikkatini görevi gerçekleştirmek için gereksinim duyulabilecek dile çekmektedir. Öğretmen de en sonunda bu yolla dikkat çekilen dili, öğrenenlere keşfettirmektedir (Errey, Schollaert, 2003: 35).

Sonuç olarak görev odaklı dil öğrenme çerçevesinin, görev odaklı dil öğretiminin gerçekleşebilmesi için sistemli bir rehber niteliğinde olduğu, uygulama yönelik çeşitli öneriler içerdiği söylenebilir (Skehan, 1998: 128).

3.1.2. Skehan'ın Görev Odaklı Dil Öğretim Modeli

Görev odaklı dil öğretimi için örnek model sunan bir diğer isim de Skehan (1998)'dir. Skehan, Willis' (1996)'in modelinin sistemli bir yol gösterdiğini kabul etmekle birlikte bu modeli çeşitli açılardan eksik bulmaktadır. Öncelikle, Willis (1996)'in modelinin bilginin işlenme süreci, farkındalık, gibi ikinci dil edinimiyle ilgili kuramsal gelişmeleri yeterince dikkate almadığını ifade etmektedir. Ayrıca diller arası gelişmeyi yeterince sağlamadığını ve görev güçlüğü konusunda yol gösterici olmadığını eklemektedir ve görev odaklı dil öğretimi için bu etkenleri dikkate alan bir model öne sürmektedir (Skehan, 1998: 128-129). Ancak bu model de öğrenme süreci içerisinde görev olarak ele alınabilecek her hangi bir öneriden ziyade bu süreçte yapılacak eğitsel tercihler için yararlı olabilecek ilkeler vardır (Errey, Schollaert, 2003: 35). Burada da görev öncesi, görev sırasında ve görev sonrasında olmak üzere üç aşama bulunmaktadır.

3.1.2.1. Görev Öncesi

Skehan (1998) da tıpkı Willis (1996) gibi görev öncesi bir takım çalışmalar yapılmasını öngörmektedir. Bunun nedenleri de aşağıdaki gibi sıralamaktadır:

- Yeni dili tanıtmak
- Dil sisteminin temelinde oluşacak yeniden yapılandırma olasılıklarını arttırmak
- Dili kullanırmak
- Dilin yeniden kullanılmasını sağlamak
- Görev yükünü kolaylaştırmak
- Öğrenenleri görevleri daha fazla çaba gerektirecek şekilde yorumlamaya sevk etmek

Willis (1996) tarafından belirlenen nedenlere benzerlik gösteren bu aşama için yine üç temel adım belirlemiştir. Bunlar:

- Öğretme,
- Bilinçlendirme
- Planlamadır.

Öğretme evresinde kullanılacak yeni dil tanıtılır ve yeniden yapılandırılır. Willis (1996)' in konu dilinin belirlenmesi aşamasına benzeyen bu adımda amaç öğrenenlerin dilin yapılarının altında yatan anlamları keşfetmelerini ve dili kullanmalarını sağlamaktır.

Bilinçlendirme aşamasında, gerçek görevin tanıtılmasından önce öğrenenlerin zihinsel şemaları etkinleştirilmeye, yeni görevi gerçekleştirmeye hazır hale getirilir. Burada kullanılan etkinliklerle görevin bilişsel güçlüğünün azaltılması amaçlanmaktadır (Skehan, 1998: 137-140).

İlk defa Foster ve Skehan (1996) tarafından eklenen bir diğer görev öncesi adım da Planlamadır. Bu süreç öğrenenlerin hazırlanması için bir süre tanınması aşamasıdır. Böylece öğrencilerin görevi gerçekleştirirken kullanacakları dilin niteliğinin ve niceliğinin artırılması sağlanır (Willis, 2004: 38).

Tüm bu alt basamaklarda görev süresince kullanılacak dil tanıtılmaya, bu yeni dile dair farkındalık yaratılmaya çalışılır. Öğrencilerin karşılaşacakları yeni dile ve konuya dair ilgilerinin uyanması ve bir sonraki aşamada ne yapacakları konusunda az çok fikir sahibi olmaları ve böylece sonraki aşamalara hazır hale gelmeleri sağlanır.

3.1.2.2. Görev Sırasında

Willis (1996)' in modeli içerisinde ikinci aşama olan görev döngüsü Skehan (1998) tarafından görev sırasında olarak adlandırılmakta ve daha farklı alt evrelerden oluşmaktadır. Görev sırasında aşamasında iki alt evre vardır. Bunlar, **dikkati yönlendirme ile dikkat ve genişletilmiş görev izleğidir.**

Dikkati yönlendirme evresi görevin başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesini büyük ölçüde etkileyen bölümdür. Burada amaç öğrencilerin dikkatlerini ilgili konuya çekebilmektir. Ancak dikkatin bir takım değişkenleri vardır ve bunlar görevin performansını etkilemektedir. Dikkatin değişkenleri arasında, zaman, şekil, destek, ani değişiklik, kontrol ve öğrenen payı bulunmaktadır. Bunlardan zaman, şekil, destek ve ani değişiklik etkenleri görevin gerçekleştirilme sürecine öğretmenin müdahalesiyle ilgilidir. Kontrol ve öğrenen payı ise görev sırasında öğrencinin aldığı rolle ilgilidir.

Zaman baskısı, tamamlanması gereken görevin hızını ifade eden değişkendir. Şekil, görevin yazılı ya da sözlü mü olduğuyula ilgili olan değişkendir. Ani değişiklik, görev öğrenenler tarafından gerçekleştirilmeye çalışılırken yönergede meydana gelen ani bir değişikliği gösteren değişkendir. Kontrol, öğrencinin görevin gerçekleştirildiği sırada aldığı rolle ilgili olan değişkendir. Öğrenenlerin görevleri anlamlandırmak, anlamı görüşüp tartışmak konusundaki yeteneklerini ifade etmektedir. Öğrenen payı, görev sırasında öğrenenin aldığı rolle, sahip olduğu amaçla görevin sonucunun değişebileceğini gösteren değişkendir.

Dikkat ve genişletilmiş görev izleği, Willis (1996) tarafından görev döngüsü aşamasında ortaya konulan alt evreleri kapsamaktadır. Bunlar:

- Görevi Gerçekleştirme
- Planlama
- Rapor evreleridir.

Görevi gerçekleştirme evresinde, öğretmen sınıf içinde dolaşır ve öğrenenlerin söylemek istedikleri şeyleri düzenlemelerine, daha açık ve anlaşılır hâle getirmelerine yardımcı olur.

Planlama evresinde, öğrenenlerin bir sonraki adımda sunmaları gereken rapor için hazırlanırlar ve öğretmen tarafından cesaretlendirilirler.

Rapor evresinde ise planlama evresi meyvesini verir ve bir ya da daha fazla grup (Tüm grupların olması şart değildir.) diğer sınıf arkadaşlarına raporlarını/bildirilerini sunarlar.

3.1.2.3. Görev Sonrası

Üçüncü aşama olan görev sonrası aşamasında, yine iki alt evre bulunmaktadır: Dikkat dengesini değiştirme ile yansıtma ve pekiştirme.

Dikkat dengesini değiştirme evresinde öğrencilere verilen etkinliklerle öğrenenlerin dilsel farkındalığı artırılmaya çalışılır.

Yansıtma ve pekiştirme evresinde ise öğrenenlerin görev sırasında edindikleri dilsel yapıların yeri güçlendirilemeye çalışılır. Skehan (1998)' a göre çeşitli etkinlikler aracılığıyla “altta yatan diller arası sistemin” fark edilmesiyle dil anlamlı hale gelir. Bu etkinlikler aşağıdadır:

- Tanıma, pekiştirme
- Sınıflandırma (yapısal veya anlamsal)
- Varsayma, kontrol etme
- Diller arası karşılıklı keşifle ilişkilendirme
- Örnek örüntüleri araştırma
- Metinleri hatırlama veya yeniden oluşturma (Skehan, 1998: 141-157).

3.1.2.4. Skehan’ın Görev Odaklı Dil Öğretim Modelinin Değerlendirilmesi

Skehan (1998), öğrenmenin bilişsel etmenlerini ve bilgi işleme sürecini dikkate alan bir model ortaya koymuştur. Ancak bu model Willis (1996)’in aksine uygulamaya yönelik öneriler içermekten ziyade görev odaklı dil öğretim modelinin kuramsal olarak nasıl işleyebileceğini göstermektedir.

Aşağıdaki tabloda Skehan (1998)’in modelinin aşamaları başlıklar halinde verilmiştir.

Skehan'ın Görev Odaklı Dil Öğretim Modeli
Görev Öncesi Öğretme Bilinçlendirme Planlama
Görev Sırasında Dikkati Kullanma Dikkat ve Genişletilmiş Görev Gidişatı
Görev Sonrasında Dikkat dengesini değiştirme Yansıtma ve Pekiştirme

Tablo 10: Skehan'ın Görev Odaklı Dil Öğretim Modeli

3.1.3. Ellis' in Görev Odaklı Dil Öğretim Modeli

Ellis (2003), hem Willis (1996)' in hem de Skehan (1998)'in ortaya koyduğu modellerden yola çıkarak yeni bir model geliştirmiştir. Bir bakıma Ellis (2003)'in modeli, Willis (1996) tarafından ortaya konulan esnek ve uygulamaya yönelik modelle, Skehan (1998)'in bilişsel güçlükleri dikkate alarak geliştirdiği modelin daha kapsamlı bir birleşimidir (Günay, 2007: 51).

Ellis (2003) modelinin aşamalarını Skehan (1998) ile aynı şekilde adlandırılmıştır. Bunlar: Görev Öncesi, Görev Sırasında, Görev Sonrası aşamalarıdır.

3.1.3.1. Görev Öncesi

Öğrenenlerin görevi tamamlamak için kullanma ihtiyacı duyacakları dili tanıtmayı, öğrenenlerin zihinlerindeki dilsel şemaları etkinleştirmeyi ve böylece öğrenenlere yüklenecek yükü hafifletmeyi amaçlayan görev öncesi aşamanın alt kategorileri ise aşağıdadır:

Benzer bir görevi yerine getirme evresinde görev sırasında aşamasındaki benzer bir görev yerine getirilir.

Örnek bir model sunmak evresinde öğrenenlere yazılı veya sözlü olarak daha önceden gerçekleştirilmiş kusursuz bir görev performansı gösterilir.

Görev olmayan hazırlık etkinlikleri evresinde öğrenenlerin bilişsel ve dilsel yükünü hafifletecek çok çeşitli sayıda etkinlikler kullanılır. Bu etkinlikler, öğrenenlerin zihinsel şemalarını etkinleştirerek görevin konusunu anlamaları için art alan bilgisi edinmelerini sağlar.

Stratejik planlama evresi ise öğrenenlerin görevi nasıl gerçekleştireceklerini planladıkları bölümdür.

3.1.3.2. Görev Sırasında

Görev performansı seçenekleri ve süreç seçeneklerini içeren aşamadır.

Görev performansı seçenekleri alt evresi öğrenenlerin görevi gerçekleştirme koşullarını belirler. Bu bölüm öğrenenlerin dil üretimlerini etkilediği için önemlidir. Ellis (2003) tarafından belirlenen üç görev seçeneğinden ilki öğrenenlerin görevi belli bir zamanın baskısı altında gerçekleştirip gerçekleştirmeyecekleriyle ilgilidir. İkincisi ise öğrenenlere görevi gerçekleştirirken bir girdi verisine erişip erişemeyeceklerinin kararını vermeyi kapsamaktadır. Sonuncusu ise Skehan (1998) tarafından da tanımlanan sürpriz ögesidir.

Süreç seçenekleri ise görev gerçekleşirken alınan kararları içeren alt evredir. Bu kısım eğitimbilimsel kararların alındığı görev performansı seçenekleri evresinden öğretmenin görevi yönetmek için süreç içerisinde aldığı kararları içermesi bakımından farklıdır.

3.1.3.3. Görev Sonrası

Son aşama olan görev sonrası ise çok sayıda seçenek içermektedir. Bunların üç temel amacı vardır: görevin performansının tekrarlanabilmesi için bir fırsat vermek; görevin nasıl yerine getirildiğini düşünmeyi teşvik etmek ve öğrenenlerin görevi gerçekleştirirken özellikle zorlandıkları yapılara dikkat çekmektir. Bu üç amaç üç

ayrı alt evreyi doğurmuştur. Bunlar: performansı tekrarlamak, görev üzerinde düşünmek/ifade etmek ve yapılara odaklanmaktır.

Performansı tekrarlamak evresinde, aynı veya benzer koşullarda görevin yeniden gerçekleştirilerek daha akıcı ve doğru bir dil kullanımının sağlanmaya çalışılır.

Görev üzerinde düşünmek evresinde ise öğrenenler ortaya koydukları performansı değerlendirirler. Görevi gerçekleştirirken aldıkları kararların, yaptıkları keşiflerin ortaya döküldüğü bu alt evrede öğretmen bir başkan gibi hareket eder ve öğrencileri teşvik eder. Öğrenenler de akıcılık, doğruluk ve karmaşıklık gibi dilsel konularda ve karşılaştıkları iletişim sorunları hakkında yorumlar yaparlar.

Yapıya/biçime odaklanmak evresi ise artık anlamın görüşülmesinin yerini dilsel biçimlere dikkat edilmesine bıraktığı kısımdır. Bu bölümde kullanılabilecek etkinlikler şunlardır: Öğrenen hatalarını gözden geçirmek, Bilinçlendirme görevleri, üretim-alıştırma etkinlikleri, uyarı etkinlikleri (Ellis, 2003: 244-265).

3.1.3.4. Ellis'in Görev Odaklı Dil Öğretim Modeli

Aşağıdaki tablo Ellis(2003)'in modelini özetlemektedir:

Ellis'in Görev Odaklı Dil Öğretim Modeli
Görev Öncesi Benzer Bir Görevi Yerine Getirme Örnek bir model sunmak Görev Olmayan Hazırlık Etkinlikleri Stratejik Planlama
Görev Sırasında Görev Performansı Seçenekleri Süreç Seçenekleri

Görev Sonrasında

Öğrenen hatalarını gözden geçirmek

Bilinçlendirme görevleri

Üretim- alıştıırma etkinlikleri

Uyarı etkinlikleri

Tablo 11: Ellis'in Görev Odaklı Dil Öğretim Modeli

3.1.4. Görev Odaklı Dil Öğretim Modellerinin Değerlendirilmesi

Görev odaklı dil öğretim modelleri, görev odaklı dil öğretiminin sınıf içinde hangi aşamaların geçilerek yürütüleceğini gösteren çerçevelerdir. Bu modele göre yürütülen derslerde sunma- alıştıırma- üretme modelinin tersine önce dil kullanım örnekleri verilmekte, böylece dilin anlam boyutu vurgulanmakta, daha sonra dilin biçimsel özelliklerini incelemeye ve çözümlemeye yönelik çalışmalar yapılmaktadır. Oysa sunma – alıştıırma - üretme modelinde öncelikle dilsel malzemeler birbirinden kopuk bir şekilde ayrı ayrı sunulmakta, böylece öğrenenlerin dile ait kuralları anlamalarına çalışılmakta ve son olarak çeşitli alıştıırma etkinlikleriyle dili kullanmaları istenmekteydi. Görev odaklı dil öğretim modeliyle bu gidişat tam tersine dönmüştür. Görev odaklı dil öğretimiyle sunma- alıştıırma –üretme modelinde dilin biçimsel özelliğinden dilin kullanım boyutuna doğru işleyen süreç; dilin kullanım boyutundan biçimsel boyutuna doğru işleyen bir süreçle yer değiştirmiştir. Bir başka deyişle görev odaklı dil öğretiminde dilin akıcı kullanımı, dilin doğru kullanımından önce gelmektedir.

Görev odaklı dil öğretiminde dört dilsel beceri (okuma- yazma- dinleme- konuşma) sunma - alıştıırma –üretme modelinde olanın aksine birbiriyle bütünleşmiş bir şekilde yer almaktadır. Böylece dört temel dilsel beceri için ayrı ayrı çalışmalar yapılmasına gerek kalmamaktadır. (Willis, 1996: 136-137). Öğrenme sürecinde çoğu zaman bir okuma veya dinleme metninin yarattığı bağlama dayalı olarak gerçekleştirilen eğitsel görevlerle konuşma ve yazma becerilerinin gelişmesi ve öğrencilerin kelime bilgisinin artırılması hedeflenmekte, ayrıca dile dair bilinçli bir farkındalık yaratılarak dilin biçimsel özelliklerinin kavranması istenmektedir.

Görev odaklı dil öğretim modelleri sınıf içerisinde öğretmenlerin tek iktidar olduğu anlayışların tersine, öğrencilerin rolünün etkinleştirilmesini üzerine kuruludur. Bu süreçte öğretmen, öğrencilerin kendi öğrenmelerine ilişkin bireysel keşifler yapabilmelerini destekleyen, onları gözlemleyen ve onların rollerini belirleyen kişidir. Bu açıdan bakılınca bireyin 21.yüzyıl toplumuyla boy ölçüşebilmesini gerçekleştirebilecek özerkliğinin gelişmesini sağlaması açısından oldukça işlevseldir. Çünkü görev odaklı öğretim modellerinin içerdiği grup çalışmaları, bireysel keşifler, geribildirim, değerlendirme, öğretmenin rolü gibi eğitimbilimsel konular öğrenen özerkliğini gerçekleştirmeye yardımcı olacak özelliktedir (Errey, Schollaert, 2003: 19).

Bu noktada bu model içerisinde yapılacak hangi tür çalışmalarla bu amaçlara ulaşılacağı sorusu akla gelmektedir. Bu nedenle şimdi de bu model içerisinde kullanılabilecek görev türlerinin ortaya konulmasında fayda vardır.

3.2. Görev Türleri

Görev türleri, araştırmacıların öğrenme sürecinde yer alan görevleri çeşitli önceliklere (eğitsel, ruh dilbilimsel, bilişsel, etkileşimsel v.b.) göre sınıflandırmasıyla ortaya çıkan çeşitliliği ifade etmektedir. Görevlerin tanımlanması, unsurlarının belirlenmesi ve öğrenme sürecinde nasıl kullanılacağını ortaya konulması kadar görev türlerinin belirlenmesi de görev odaklı dil öğretiminin anlaşılması için gereklidir. Çünkü görev türlerinin belirlenmesi ve belli başlıklar altında toplanması, hangi bilişsel sürecin hangi görevle harekete geçirileceğini, öğrenenler arasında ne tür bir etkileşim sağlanacağını, görevin gerçekleştirilmesiyle nasıl bir sonuca ulaşılacağını sistemli bir şekilde ortaya koymaktadır (Willis, 2004: 21).

Görev tanımlarının ve görevi oluşturan unsurların tanımlanmasında olduğu gibi (bkz. 2. bölüm) görev türlerinin belirlenip sınıflandırmasına dair de araştırmacılar ve uygulamacılar arasında farklı görüşler bulunmaktadır (Richards, Rodgers, 2001: 233). Bunun nedeni, araştırmacıların ve uygulamacıların görev türlerini ortaya koymak için birbirlerinden farklı ölçütler, ilkeler ve öncelikler belirlemiş olmasında yatmaktadır (Willis, 2004: 21). Bu nedenle aynı görev türü çeşitli niteliklerinden dolayı birbirinden farklı sınıflandırmaların içinde yer alabilmektedir. Bu

sınıflandırmalara geçmeden önce, görevlerin öğrenme sürecinde ne şekilde düzenleneceğini saptayabilmek için gerekli olan iki değişkene göre görevlerin ele alınması gerekli görülmüştür. Bu değişkenlerden ilki, görevlerin gerçek yaşam görevleri ya da eğitsel görevler mi olduğuyla ilgilidir. İkincisi ise biçime odaklı veya biçime odaklanmayan görevler arasındaki ayrımı vurgulayan değişkendir (Willis, 2004: 23-26)

Görevler öncelikle **gerçek yaşam görevleri** ve **eğitsel görevler** olarak ikiye ayrılabilir. Nunan (1989) tarafından yapılan bu ayrıma göre görevlerin bu özelliğinin saptanması, sınıf içi görevlerin düzenlenmesi için ölçüttür (Nunan, 1989: 40). Buna göre, gerçek yaşam görevleri, sınıf dışı dünyada öğrenenlerin gereksinimlerini sağlaması bakımından önemli olan ve gerçek yaşamda işe yarar olduğu ortaya çıkmış görevleri sınıfa nakletmek ve sınıf içinde uygulamak için düzenlenen görevlerdir (Tomlinson, 1998: viii). Long ve Crookes (1992) gibi araştırmacılara göre hedef görevler olarak adlandırılan gerçek yaşam görevleri, öğrenenlerin tren bileti satın almak, konferansta not tutmak, televizyon izlemek gibi gerçek yaşamda gerçekleştirme ihtiyacı duyacakları günlük görevlerdir (Willis 2004: 26-27). Hedef yabancı dilin konuşulduğu ülkede yaşayan öğrenenlerin hava tahmin raporunu dinleyip günün beklenen en yüksek sıcaklığını öğrenmesi veya dinledikleri hava raporuna göre okula giderken yanlarına şemsiye ve kazak alıp almamaya karar vermeleri gerçek yaşam görevleri için verilebilecek diğer örnekler olabilir (Nunan, 1989: 40).

Eğitsel görevler ise ikinci dil edinimi kuramında ve araştırmalarında ruh dilbilimsel temellere dayanan görevlerdir (Nunan, 1989: 40). Bunlar, gerçek yaşamdaki görevleri öğrenme sürecinde yinelemeyen ama gerçek yaşamdaki görevler için yayarlı olabilecek dilin öğrenilmesini ve becerilerin geliştirilmesini kolaylaştırmak üzere tasarlanan görevlerdir (Tomlinson, 1998: xi). Öğrenenin işitsel bir metni dinledikten sonra onunla ilgili doğru yanlış sorularını cevaplaması (Nunan, 1989: 40), yarım bir diyalogu tamamlaması, bir öyküdeki boşlukları doldurması, eğitsel görevler için verilebilecek örnek çalışmalardır (Tomlinson, 1998: xii).

Willis (1996) ve Ellis (2003) gibi bazı araştırmacılara göre ise herhangi bir görev etkileşimi (kendiliğinden veya planlı) ve gerçek yaşam için yararlı dilsel özellikleri içeriyorsa böyle bir ayırım çok da gerekli değildir (Willis 2004: 27). Çünkü önemli olan öğrenme sürecinde öğrenci ihtiyaçlarını gidermeye yönelik ve öğrencilerin ilgisini çekebilecek çalışmaların yer almasıdır.

Görev türleriyle ilgili bir başka ayırım da görevlerin açık ve önceden belirlenmiş dilsel bir odağı olup olmadığıyla ilgilidir. Bu ayrıma göre görevler **biçim odaklı görevler** (focused tasks) ve **biçime odaklanmayan görevler** (unfocused tasks) olmak üzere yine ikiye ayrılmaktadır (Ellis, 2003: 16-17).

Biçime odaklanmayan görevler, öğrenenlerin dili sadece bir iki belirli kalıba odaklanmadan serbestçe kullanmalarını teşvik eden görevlerdir (Willis, 2004: 25). Biçime odaklanmayan görevlerde konular gerçek hayattan çekip çıkarılır (Ellis, 2003: 17). Örneğin, iki resim arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları bulmaya dayalı karşılıklı bilgi aktarımını gerektiren ikili bir çalışma bu türdendir. Bu tür çalışmalarda dilin biçimsel özelliklerine vurgu yapılmaz; çünkü önemli olan anlaşmanın sağlanmasıdır (Ellis, 2003: 11).

Biçime odaklı görevler ise tersine, öğrenenleri belirli bir dilsel özelliği alıcı veya üretici olarak işleme tabii tutmaya yönlendiren görevlerdir. Biçime odaklı görevlerin iki amacı vardır: iletişimsel dil kullanımını özendirmek ve önceden belirlenmiş hedef özelliğin kullanılmasını sağlamak (Ellis, 2003: 16). Dilin belirli bir özelliğini keşfetmek için çeşitli örnekleri inceleyen biliş üstü etkinlikler olarak da adlandırılabilir. Ayrıca belirli bir dil biçiminin anlaşılmasını ve kullanılmasını teşvik eden aktarma ve benzetim etkinlikleri bu türdendir (Willis, 2004: 25). Biliş üstü etkinliklere örnek olarak ‘resmi bul’ türündeki çalışmalar verilebilir. Bu etkinlikte öğrenenlerden biri çeşitli resimler arasından bir resmi betimlerken diğeri onu hangi resmi betimlediğini bulur. Bunu gerçekleştirmek için ise öğrenenlerin yer bildiren edatları da kullanmaları zorunludur (Ellis, 2003: 17).

Her iki çalışma türünün de yabancı dil öğretimi için faydaları olduğu kabul edilmekle birlikte, araştırmalar gerçek yaşamda akıcı bir konuşma gerçekleşirken hangi dilsel

biçimin kullanılacağını tahmin etmenin neredeyse imkânsız olduğu da ortaya koymaktadır. Gerçek yaşam iletişimde kullanılan dilsel biçimlerin belirlenip öğrenme süreci içerisinde öğrenenlerin dikkati ne kadar bu biçimlere çekilmeye ve bu biçimlere dair farkındalık oluşturulmaya çalışılırsa çalışılsın yine de doğal iletişimde ne olacağını tahmin edip hazırlanmak kolay değildir (Willis, 2004: 26). Bu nedenle görev odaklı dil öğretim modellerinin özellikle ilk aşamalarında anlam odaklı görevlerin kullanılması uygundur.

Görev türlerini belirlemek için yapılan yukarıdaki ayrımların ötesinde görevler araştırmacılar tarafından çeşitli ölçütler ve ilkeler dâhilinde belirlenmiş ve sınıflandırılmıştır. Buna göre, Richards ve Rodgers (2001), görev türlerini öğrenme hiyerarşisine dayanan, görevi gerçekleştirme sürecindeki etkileşim şeklini dikkate alan ve diğerleri olmak üzere üç adımda anlatmıştır (Richards, Rodgers, 2001: 234).

Buna karşın görev türlerini sistemli bir şekilde özetleyen Ellis (2003) ise eğitsel, söz bilimsel, bilişsel, sosyo dilbilimsel olmak üzere 4 kategori belirlemiştir. (Ellis, 2003: 211).

Willis (2004) ise görev türlerini, boşluk (gap) ilkesi, bir karara ve çözüme ulaşma ilkesi, bilişsel süreç ilkesi olmak üzere 3 temel başlık altında incelemiştir. Ayrıca hangi görev türlerinin metinlere dayalı olarak kullanılabileceğini de göstermiştir. Bununla birlikte görevleri bir de görev tasarlama ilkesine göre gruplandırmıştır (Willis, 2004: 21).

Bu çalışmada ise tüm bu sınıflandırmalar ve gruplandırmalar dikkate alınmış olmakla birlikte görev türleri 3 başlık altında ele alınmıştır. Bunlar öncelikle bilişsel süreçlere göre görevlerle, etkileşim şekline göre görevlerdir. Ayrıca bunların dışında okuma ve dinleme metinlere dayanarak oluşturulabilecek görev türleri de bir başka başlık altında ele alınmıştır.

3.2.1. Bilişsel Süreçlere Göre Görev Türleri

Bilişsel süreçlere göre görevler, Willis (1996)'ın temel bilişsel süreçleri göz önünde bulundurarak ortaya koyduğu gruplandırmadır. (Willis, 2004: 22) . Bu süreçler, beyin fırtınası, sıralama, sınıflandırma, eşleştirme, karar verme, sorun çözme,

betimleme, öyküleme gibi (Willis, 1996: 149-154) öğrenenlerin görevi yerine getirmek için geçmeleri gereken zihinsel süreçlerdir (Ellis, 2003: 10).

Willis (2004)'in bilişsel süreçleri dikkate alarak basitten zora doğru kademeli olarak gerçekleştirdiği bu sınıflandırmada 6 farklı görev türü bulunmaktadır. Bunlar: **listeleme, sıralama ve ayırma, karşılaştırma, sorun çözme, kişisel deneyimleri paylaşma, yaratıcı görevler**dir (Willis, 1996: 26-27). Ancak Willis (2007) daha sonra bu görev türlerine daha önce karşılaştırma başlığının altında yer alan **eşleştirme** görevlerini de ekleyerek 7 çeşit görev belirlemiştir (Willis, 2007: 66).

Willis' in Görev Türleri
Listeleme
Sıralama ve Ayırma
Eşleştirme
Karşılaştırma
Sorun Çözme
Kişisel Deneyimleri Paylaşma
Yaratıcı Görevler

Tablo 12: Willis (1996) (2007)'in Görev Türleri

Willis (1996)'in önerdiği bu 7 farklı görev türü öğrencilerin etkileşim içinde dört dilsel beceriyi birlikte kullanmaları amaçlanmaktadır. Ayrıca sözcük çalışmaları ve belli bir bağlam içerisinde yer alan dilbilgisi etkinlikleri de dört temel dilsel beceriyle iç içedir (Kalkan, 2003: 15).

Bilişsel süreçleri göz önünde tutularak yapılandırılan bu sınıflandırma içerisinde yer alan görevler, öğrenenlerin sözcüklere ve konuşma bağlamına ilişkin gereksinimlerini gidermeye uyarlanabilecek şekilde herhangi bir konu veya tema etrafında düzenlenebilecek niteliktedir (Willis, 2004: 23). Willis (2007) görevler için aşağıda belirlenen yerlerden konu seçilebileceğini ifade etmiştir:

- Öğrencilerin kitaplarındaki konulardan,
- Sözlü veya yazılı sınavlarda sıkça görülebilecekler konulardan,
- Coğrafya, tarih vb. gibi okul müfredatındaki başka derslerin konularından,
- Yöresel ya da mevsime özgü konulardan,
- Sosyal ortamlarda (kahve molasında, ev sahibi ailenin yanında, kafelerde) geçebilecek günlük konuşma konularından,
- Öğrenenlerin sınıf dışında karşılaşabilecekleri, tanışabilecekleri yabancılarla veya netteki sohbet sitelerinde konuşabilecekleri veya e- arkadaşlarına ileti yazabilecekleri konulardan.

Ayrıca öğrencilerin motivasyonunu artırmak için onların konu önermeleri veya seçmeleri istenebilir (Willis, 2007: 64). Daha açık bir ifadeyle Willis (1996), çok ayrıntılı ve eksiksiz olduğunu iddia etmediği bu görev sınıflandırmasının hangi konu seçilirse seçilsin uygun görev türleri önermeye yardımcı olacağını dile getirmektedir.

Her görev türünün bir **başlangıç noktası** vardır. Bu başlangıç noktası, bir bakıma öğrenenlere görevi gerçekleştirebilmeleri için verilen bilgi, öğrenenlerin karşı karşıya bırakıldıkları sözlü veya yazılı hatta görsel girdi olarak da tanımlanabilir. Bunlar, resim, fotoğraf, tablo ve grafik gibi görsel uyarıcılar olabileceği gibi ortaya çözülmek için atılan bir sorun ya da öğrencilerin önceki bilgi ve deneyimleri de görevin başlangıç noktası sayılabilir (Willis, 1996: 28-29).

Willis (1996) son olarak her görev türünün bir **sonucu**, tamamlanmış bir ürünü olduğunu eklemektedir. Sonuç, görevin gerçekleştirilmesiyle elde edilen çeşitli ölçütlere göre tamamlanmış bir liste, bir sorunun çözümü veya sosyal bir bağlam içinde etkileşimin sağlanması olabilir (Willis, 1996: 149-154).

Görev türleri birbirini takip edebilir veya daha karmaşık bir görev daha basit bir görevi içerebilir. Listeleme gibi daha basit ve kolay görev türleri sadece tek tip görev türünü içerirken, sorun çözme gibi daha karmaşık görev türleri iki veya daha fazla görevin birleşiminden oluşmaktadır. Görev türleri çeşitli seviyelerdeki ve çeşitli yaş gruplarındaki öğrenenlere uygun örnekler içermektedir. Aynı görev türü seçilen konunun veya içeriğin değiştirilmesi koşuluyla farklı seviyelerde ve yaş gruplarında

kullanılabilmektedir. Burada uygun hedef kitleye uygun görevi seçmek büyük ölçüde görevlerin düzenlenmesi ve güçlüklerine göre sıralanması konusyla ilgilidir (Willis, 1996: 149).

Şimdi, yukarıda anlatılanlar doğrultusunda önce 7 görev türü ele alınacak ve sonra hepsini özetlemek ve bir çerçeveye oturtmak için genel bir değerlendirme yapılacaktır.

3.2.1.1. Listeleme

Listeleme kelimelerin, kısa deyişlerin ve hatta karışık cümlelerin belli bir başlık altında sıralanmasını gerektiren bir çalışmadır. Kolay ve yaratıcılık gerektirmekten uzak gözüken bu çalışmanın amacı, öğrencilere fikirlerini açıklama imkânı vermektedir (Willis, 1996: 26). Ayrıca bu çalışmalar, öğrencilerin kelimeleri ve deyişleri öğrenebilmelerini ve anlamlı bir bağlam içinde kavramları kullanabilmelerini sağlamaktadır (Halliwell, 1992: 95).

Listeleme görevleri başlangıç seviyesinde olan öğrencilere verilebileceği gibi, ileri seviyede olanlara da verilebilir. Ancak farklı seviyelerdeki öğrencilerden listelemeleri istenen şey de farklı olmalıdır. Örneğin başlangıç seviyesinde “ulaşım” konusu bağlamında öğrencilerden ulaşım araçlarını listelemeleri istenebilirken ileri seviyede olan bir öğrenciden ideal ulaşımın özelliklerini listelemeleri istenebilir (Willis, 2007: 66).

Listeleme görevleri kendi içinde **beyin fırtınası ve bilgi bulma** (fact finding) olmak üzere iki ayrı süreci içermektedir. Bu süreçler aşağıdaki tabloda örnekleriyle birlikte özetlenmiştir:

	Yeni fikirler oluşturmak amacıyla düşüncelere engel koymaksızın yapılan bir fikir yaratma çalışmasıdır (Willis, 2007: 66). Düşüncelerin, iyi ya da kötü olarak yargılamadan çok hızlı bir şekilde üretilmesine yöneliktir (Tanner ve Green, 1998: viii). İkili, küçük gruplar veya tüm sınıf çalışması olarak uygulanabilecek beyin fırtınasında,
--	--

Beyin Fırtınası	öğrencilerin buldukları tüm düşünceler ve çözüm önerileri hiçbir yorum ve yargı olmaksızın kabul edildiği (Newble ve Cannon, 1989: 11) için öğrencilerin (özellikle çekingen olanların) etkin katılımını sağlamayı hedefleyen bir çalışmadır (Willis, 2007: 66). Çünkü özellikle konuşma becerisini ve kelime bilgisini geliştirecek niteliktedir ve her seviyedeki öğrenciler için uygundur. Beyin fırtınası çalışması dâhilinde öğrencilerin fikir yürütmelerinin istenebileceği örnek görevler aşağıda sıralanmıştır. Buna göre öğrencilerden, • Dünya liderinin özelliklerini, • Tatil veya hafta sonu için kalacak bir yer seçme ölçütlerini, • Bölgelerinde yönleri verirken kullanılan tipik işaretleri, • Belirli bir hayvanı betimlerken söz edilebilecek şeyleri, • Bir deprem çantasında bulunabilecek eşyaları, • Zevksiz ev işlerini, • Sınıfın dışında yabancı dili öğrenme stratejilerini listelemeleri istenebilir (Willis, 2007: 66-67).
------------------------	--

Bilgi Bulma	Bilgi bulma, öğrencilerin birbirlerine ya da diğer kişilere sorarak veya kitaplara, broşürlere ve internet sitelerine başvurup belirli bir konuyla ilgili veri toplamak amacıyla araştırma yapmalarını gerektiren bir sınıf çalışmasıdır. Çoğunlukla ev ödevi olarak verilebilecek görevler şunlar olabilir: • Etna Volkanik Dağı ile ilgili 5 önemli bilginin ve diğer öğrencilerle paylaşmak için volkanlarla ilgili üç dört tane yararlı kelime veya deyişin bulunması. Öğrencinin tanıdıkları 7 kişinin doğum günlerini bulup o kişilerin adlarını, kim olduklarını ve doğum tarihlerini listelemeleri. (Willis, 2007: 67-68).
---------------------------	---

Tablo 13: Listeleme Görevlerinin İçerdiği Süreçler

Betin fırtınası ve bilgi bulma süreçleriyle şekillenebilecek listeleme çalışması, listelemeye dayalı küçük sınavlar (quizzes), bellek zorlayıcı görevler (memory challenge), tahmin oyunları gibi birçok basit etkinliği kapsayan çeşitli oyunların içinde de gerçekleşebilir. Örneğin bilgi bulma görevi dâhilinde volkanlarla ilgili bilgi toplayan öğrenciler önce kendi bulgularının listesini oluşturup sonra bir doğru-yanlış sınavı hazırlayabilirler. Bazı ifadeleri yanlış yazar ve arkadaşlarının doğruyu hatırlayıp hatırlamadıklarını kontrol ederler. Tahmin oyunları da listelemeyi içerebilir. “Çantamda ne olduğunu tahmin et” , “Bu sabah kahvaltıda ne yediğimi tahmin et” gibi tahmine dayalı oyunlar listeleme çalışması için etkili örneklerdir (Willis, 2007: 68).

Listeleme görevleri **sonucunda** ortaya tamamlanmış bir liste veya taslak halinde bir zihin haritasının çıkması beklenmektedir.

Listeleme görevlerinin ardından, bellek zorlayıcı görevler (memory challenge) veya sıralama, ayırma, karşılaştırma görevleri gelebilir. Daha açık bir ifadeyle listeleme görevleri daha karmaşık görevlerin içerisinde bir ön görev olarak yer alabilir (Willis, 1996: 149).

3.2.1.2. Sıralama ve Ayırma

Çoğunlukla listeleme görevlerinden sonra gelen **sıralama ve ayırma görevleri**, **art arda dizme, düzenleme ve sınıflandırma** gibi öğrenenlerin düşünmesini ve bilişsel çaba göstermesini gerektiren süreçleri kapsayan sınıf çalışmalarıdır. Bu çalışmaların bir kısmı öğrenenlerin hedef dilde karar vermesini gerekli kıldığı için kişisel tercihe veya düşünceye dayalıdır. Yabancı dil öğrenenlere hedef dilde düşünme becerisini kazandırmayı amaçlayan bu görev türleri her seviyedeki öğrenenlere uyarlanabilmektedir.

Sıralama ve ayırma görevlerinin içerdikleri süreçler açıklamaları ve örnekleriyle birlikte tablo içerisinde yer almaktadır.

Art arda Dizme	Maddelerin (items), eylemlerin veya eşyaların mantıksal ya da kronolojik bir sıraya göre dizilmesini gerektiren çalışmalardır. Bu görevi gerçekleştirmek için öğrencinin önceki bilgilerini ve hayal gücünü harekete geçirmesi veya yazılı, sözlü, görsel bir kaynaktan bilgi toplaması gerekebilir. Örneğin, öğrencinin en sevdiği yemeğin nasıl yapıldığını ayrıntılarıyla betimlemesi bu türden bir çalışma için örnektir (Willis, 2007: 72-73)
Düzenleme	Maddeleri (items) kişisel değerlere, belirli ölçütlere göre sıralayıp düzenlemeyi içeren çalışmalardır. Listeleyip düzenlemeleri öğrenenlerin kendi kişisel görüşlerine, kendi bakış açılarına göredir. Bu da dil kullanımını teşvik etmeyi amaçlamaktadır. Düzenleme görevini içeren bir sınıf çalışması aşağıdaki gibi olabilir: Öğrencilerin, dünyadaki siyasi liderlerin sahip olması gereken özellikleri beyin fırtınası yoluyla listelemelerinin ardından ortaya çıkan özellikleri, yine kendi belirledikleri ölçütler doğrultusunda düzenleyip yeni bir liste oluşturmaları ve listeyi kendi görüşlerine göre tartışmaları ve güncel liderlere gönderme yapmaları. (Willis, 2007: 73).

Sınıflandırma	Öğrenenlerin maddeleri kendi belirledikleri ya da onlara verilmiş bir başlık altında kategorilere ayırmalarını gerektiren çalışmalardır. Yabancı dilde zengin bir görüşme – tartışma ortamı yaratmayı hedefleyen sınıflandırma çalışmaları, bireysel farklılıkları dikkate alarak öğrencilerin birbirlerinden farklı şekillerde sınıflandırma yapmasını desteklemektedir. Öğrencilerden yiyecekleri sevdikleri veya sevmedikleri başlıkları altında ya da sağlıklı olanlar, sağlıksız olanlar başlıkları altında toplamaları; çantalarındaki nesneleri şekillerine göre, kokularına göre ayırmalarını ve sınıflandırmalarını istemek bu süreci örneklemektedir. “Farklı olan kelimeyi çıkart” oyunları veya “Bunların ortak noktaları nelerdir?” soruları da bu gruba girmektedir. (Willis, 2007: 75-76)
----------------------	--

Tablo 14: Sıralama ve Ayırma Görevlerinin İçerdiği Süreçler

Sıralama ve ayırma görevlerinin tamamlanmasıyla art arda dizme, düzenleme ve sınıflandırma süreçlerinden hangisi seçilirse seçilsin **sonuçta** ortaya belirli bir ölçüte göre sıralandırılmış, düzenlenmiş veya ayrılmış bir bilgi listesinin (dizisi) çıkması beklenmektedir. Sıralama ve ayırma görevlerini listeleme görevlerinden ayıran da işte bu sonuçtur. Listeleme görevlerinde fikirler ya da bulgular gelişigüzel sıralanırken, sıralama ve ayırma görevlerinde belli bir takım ölçütler, sınırlandırmalar göz önünde tutulur (Willis, 1996: 150).

3.2.1.3. Eşleştirme

Willis (1996)’ in yaptığı ilk gruplandırmada karşılaştırma görevlerinin içinde yer alan **eşleştirme görevleri** daha sonra 7. tür olarak belirlenmiştir. Eşleştirme, belirli noktaları tanımlamak ve bu noktaların bir birleriyle ilişkilendirmeyi içeren bir görev türüdür. Eşleştirme görevlerinin genel amacı öğrencilerin dinlediklerini ve okuduklarını anlamalarını ve bu doğrultuda eyleme geçmelerini sağlamaktır. Eşleştirme görevleri tüm seviyeler için çeşitli şekillerde oluşturulabilir. Ancak bu

görevlerin çoğu öğretmenin yönlendirmesinde olduğu için özellikle başlangıç seviyesinde olanlar için idealdirler.

Eşleştirme görevi çeşitli şekillerde olabilmektedir. Resimlerle ifadelerin veya ifadelerle başka ifadelerin eşleştirilmesi, seslerle kelimelerin veya cümlelerin hatta eylemlerin eşleştirilmesi bunlardan bazılarıdır. Seslerle eylemlerin eşleştirildiği tüm fiziksel tepki (Total Physical Response) yönteminin “dinle ve yap” adıyla anılan etkinlikleri de eşleştirme görevleri içerisinde ele alınabilir.

Bu çalışmada eşleştirme görevleri iki alt tür altında incelenecektir. Bunlar **dinleme ve eşleştirme** ile **okuma ve eşleştirme**dir. Bu alt türler de bir tablo dâhilinde gösterilmektedir:

Dinleme ve Eşleştirme	Seslerle resimlerin ve nesnelerin eşleştirilmesine dayanan çalışmalardır. Öğrencilerin dinleme becerisini geliştirmeyi hedeflemektedir. Başlangıç seviyesinden itibaren her seviyede kullanılabilmektedirler. Başlangıç seviyesindeki çocuklar için konuşmalarla kelime ve deyişler arasında bağlantı kurmayı amaçlayan bir örnek aşağıdadır: Öğretmen sırasıyla şunları söyler: “- muz - güzel sarı muzlar. - Hımm, muzu severim - Her gün bir ya da iki muz yerim -Kim muz sever? Peki, kim sevmez? -Burada kaç tane muzumuz var? - Dört muz mu?”
------------------------------	---

	Öğrenciler de bir süre sonra öğretmenlerinin anlattığından yola çıkarak öğretmenin hangi resimden veya nesneden bahsettiğini tespit ederler. Böylece nesnelerle sesleri ve kelimeleri eşleştirirler ve fiziksel olarak tepki gösterirler. Bir başka örnek de biraz daha yüksek seviyedekilere uygun olan bir görevdir. Buna göre, öğrencilere dört ayrı insan resmi gösterilir, öğrenciler onlardan birinin betimlenmesini dinlerler ve tarif edilen kişinin resminin hangisi olduğunu bulurlar ya da sadece birinin betimlenmesini değil de dört ayrı kişininkini de dinler ve betimlemelerle tüm resimleri eşleştirirler. Bir diğer alternatifte göre de öğrenciler üç kişiye ait betimlemeyi dinler ve hangi kişinin tarif edilmediğini bulurlar (Willis, 2007: 85-86).
Okuma ve Eşleştirme	Metinlerle veya kelimelerle resimlerin, kelimeler veya ifadelerle başka ifadelerin, başlıkların eşleştirilmesine dayanan çalışmalardır. Okuma becerisinin geliştirilmesini amaçlamaktadır. Değişik seviyeler için uygundur. Örneğin öğrencilerin, • başlıklarla veya kısa metinlerle fotoğrafları ya da resimleri,

	• Betimlemelerle resimleri, • Yazılı özetlerle daha uzun yazılı metinleri, Kelimelerle karışık tanımları eşleştirmeleri bu türdendir (Willis, 2007: 87-89).
--	---

Tablo 15: Eşleştirme Görevlerinin Alt Türleri

Eşleştirme görevlerinin olası **sonucu** ise uygun bir şekilde eşleştirilmiş öğelerdir

3.2.1.4. Karşılaştırma (Benzerliklerin ve Farklılıkların Bulunması)

Bu tür görevler genellikle ortak noktaları ya da farklılıkları tespit etmek için benzer bir türden ama farklı kaynaklardan gelen veya değişik biçimlerde ifade edilmiş bilgilerin ve bulguların karşılaştırılmasını içeren çalışmalardır. Her dilsel seviyedeki öğrenene uygun olan karşılaştırma görevleri metinlerin, grafiklerin veya resimlerin içinde benzerlikleri veya farklılıkları bulmayı kapsayabilir.

Karşılaştırma görevleri, **benzerliklerin ve farklılıkların bulunması** olmak üzere iki ayrı süreci içerebilir.

Aşağıdaki tablo karşılaştırma görevleri ile benzerliklere ve farklılıklara dayalı görevler başlıklarını özetlemektedir:

Karşılaştırma Görevleri	Öğrencilerin üçlü veya dörtlü küçük gruplar halinde konular üzerinde karşılaştırma yaparak konuşmalarını gerektiren çalışmalardır. Karşılaştırma kişisel konular üzerinden yapılabileceği gibi, farklı dil ve kültürlerin kıyaslanması gibi konuları da içerebilir. Öğrenenlerin karşılaştırma yapmak için konuşabilecekleri kişisel konular
--------------------------------	--

	aşağıdakiler olabilir: • Sabah rutinleri (Kimin en hızlı kalkıp dışarı çıkabildiğini bulabilirler.) • Kaçta yattıkları- (Genellikle kimin en geç yattığını öğrenebilirler.) • Aile ağaçları ve ailelerindeki kadınların ve erkeklerin birbirlerine oranı • Sevdikleri tatil yerleri • Dil öğrenme stratejileri Bunlara ek olarak, özellikle farklı ülkelerden gelenlerin oluşturduğu öğrenme gruplarında, • Farklı ülkelerin selamlaşma şekilleri, • Düğün törenlerinde giydikleri kıyafetler, • Eğitim sistemleri üzerinde rahatlıkla karşılaştırma yapılabilecek konulardır (Willis, 2007: 90).
Benzerlikleri veya Farklılıkları Bulmaya Dayalı Oyunlar	Benzerlikleri ya da farklılıkları bulmaya dayalı karşılaştırmaların oyunlar dâhilinde şekil bulduğu çalışmalardır. Burada kullanılabilecek örnek oyunlar şunlar olabilir: • Ortak noktaları,

	• Aynı gün doğanları, İki resim arasındaki farklılıkları bulma (Willis, 2007: 91).
--	--

Tablo 16: Karşılaştırma Görevleri

Karşılaştırma görevlerinin olası **sonucu** çeşitli konular, resimler, metinler arasındaki benzerliklerin ve farklılıkların tespittir (Willis, 1996: 151).

3.2.1.5. Sorun Çözme (ve Bilmeceler)

Sorun çözme görevleri, öğrenenlerin bir sonuca ulaşmak için çeşitli alternatifler arasından seçim yapmalarını gerektiren görevlerdir (Richards, Platt ve Weber, 1990: 228). Öğrenenlerin **zekâ ve akıl yürütme** yeteneklerini kullanmalarını gerektiren mantık sorularını ve bulmacaları kapsayan çalışmalardır. **Gerçek veya varsayımsal durumları çözümüleme, akıl yürütme ve karar verme** süreçlerini içermektedir. Öğrenenlerin varsayımlar oluşturup sınıf içinde tartışmalarını, görüşmelerini, olası sonuçları değerlendirip bir karara varmalarını teşvik ederek öğrencilerin erek dilde düşünme ve konuşma becerilerini geliştirmeyi hedefleyen bu çalışmalar aynı zamanda not alma, taslak oluşturma ve sonuçlar için taslaklara son şeklini verme gibi çok çeşitli yazma etkinliklerini de içermektedirler. Sorun çözme görevleri özellikle orta seviyeden itibaren ileri seviyeye kadar kullanılabilmektedir (Willis, 1996: 27, 152).

Sorun çözme görevleri, öğrenenlerin, küresel ısınma gibi çok genel konularda veya komşunun kedisinin bahçeye girip sorun çıkartması gibi çok özel/belirli konular üzerinde çözüm üretmelerini, tavsiyede bulunmalarını gerektirmektedir. Bazı sorun çözme görevleri de bir sorun üzerine yazılmış metinlerden (gazetelerdeki sorun sayfaları gibi) alınmış kısa alıntılarla başlayabilmektedir.

Eğer öğrenenler, arkadaşlarıyla paylaşmak için düşünce üretmeye yeterince zaman bulabilirlerse, sorun çözme görevleri sınıf içinde zengin bir tartışma ve görüşme ortamının yaratılmasını teşvik etmektedir. Bu çalışmalardan azami ölçüde yararlanmak için öğrenenlerin soruna hâkim olmak, olasılıklar üzerinde çalışmak ve

kendilerini nasıl ifade edeceklerini düşünmek için uygun zaman verilmelidir. Üzerinde görüşülen sorun özellikle öğrencilere yakın, onları etkileyen, günlük hayatta karşılaşılabilecekleri türden bir olay veya durumla ilgili olursa konuşmak konusunda kendilerini daha güvende hissedeceklerdir ve kendilerini ifade etmek için daha istekli olacaklardır.

Sorun çözme görevleri genellikle listeleme, çeşitli ölçütlere göre sıralama ve ayırma, karşılaştırma gibi başka görevleri de kapsamaktadırlar.

Sorun çözme görevleri için verilebilecek olası sorunlar aşağıda örneklendirilmiştir:

- Küresel ve uluslar arası konular
- Ergenlik ve gençlik konuları
- Sınıf ve eğitim sistemi ile ilgili konular
- Çevresel konular
- Aile ve sosyal çevre ile ilgili konular
- Meslekler/çalışma koşulları ile ilgili konular.(Willis, 2007: 93- 94).

Sorun çözme görevlerinden beklenen **sonuç** ise sorunun değerlendirilip çözme önerilerine ulaşılmasıdır (Willis, 1996: 152).

3.2.1.6. Kişisel Deneyimleri Paylaşma

Kişisel deneyimleri paylaşma türündeki görevler, öğrenenlerin kendileri hakkında rahat bir şekilde konuşmalarına ve kişisel deneyimlerini başkalarıyla daha kolay paylaşabilmelerine olanak sağlayan çalışmaları içermektedir. Bu çalışmalar, **öykülemek, betimlemek, düşünce ve tutumları keşfetmek ve ifade edebilmek** gibi süreçleri içermektedir (Willis, 1996: 27, 153).

Öğrenenlerin gerçek yaşamda yabancı dil konuşucularıyla karşılaştıklarında kendi deneyimleri hakkında konuşurken kendilerini güvende hissetmelerini amaçlayan bu çalışmalar, sınıf içinde çok fazla konuşma pratiği yapılmasını ön görmektedirler. Bu görev türünde öğrencilerin özellikle anlatma yeteneğini geliştirip konuşma becerilerini ilerletmeleri hedeflenmektedir. Bu tür çalışmalarda konuşanın bir hikâyeciği, bir hatırasını veya gezisini anlatması uzun süre konuşmasını

gerektirirken; dinleyiciler de konuşanın bağlamıyla kendi yaşamlarını ilişkilendirmekte ve kişisel deneyimlerini konuşanıyla karşılaştırmaktadırlar. Bu durum dinleyicilerin de bilişsel süreçlerini harekete geçirmelerini sağlamakta ve dinleme becerilerini ilerletmelerine yardımcı olmaktadır.

Kısacası kişisel deneyimleri paylaşma görevleri, gerçek yaşamdaki konuşma-dinleme süreçlerine çok benzer şekilde gerçekleşmektedir ve günlük konuşma için yararlı olmaktadır. Çünkü günlük yaşantıda bireyler misafirleriyle, arkadaşlarıyla bir şey içerken veya teneffüs saatlerinde belli bir zaman dilimini kişisel deneyimlerini paylaşmak ve öyküler anlatmak için harcamaktadırlar. Öyle ki bireyler bir arkadaşlarına herhangi bir konuda tavsiye vermeden önce kendilerinin veya bir başka arkadaşlarının yaşadığı benzer bir sorunu anlatmaktadırlar. Dolayısıyla sınıf içi çalışmaların öğrenenleri gerçek yaşama hazırlamak amacıyla düzenlenmesini gerektiren Görev odaklı dil öğretimi içinde bu tür görevlerin olması da kaçınılmazdır.

Öğrencilerin kişisel deneyimlerini paylaşmalarını gerektirecek kimi konular şöyle sıralanabilir:

- Unutamadıkları çocukluk anıları
- Onları en çok korkutan deneyimleri
- Tanıdıkları en komik insanın özellikleri (Willis, 2007: 105-106).

Bu görevlerin ulaşmayı bekledikleri **sonuç** ise sosyal bir bağlam içerisinde öğrenciler arasında etkileşimin sağlanmasıdır (Willis, 1996: 153).

3.2.1.7. Projeler ve Yaratıcı Görevler

Projeler ve yaratıcı görevler, genellikle ikili, üçlü veya dörtlü gruplar halinde ortaklaşa yapılan ve listeleme, sıralama ve ayırma, karşılaştırma, sorun çözme gibi süreçleri içine alabilen çalışmalardır. Bireysel olarak da yapılabilecek bu çalışmalar, seçilen konuya bağlı olarak zaman zaman sınıf dışında araştırma yapmayı ve taslak raporlar yazmayı gerektirebilmektedir. Öğrenenleri gerçek yaşam durumlarına hazırlamayı amaçlayan bu çalışmalar, öğrencilerin grupta çalışma yeteneklerini de

geliştirmeye yöneliktir (Willis, 1996: 27). Larsen-Freeman (2003), de bu çalışmaların sınıf içi dil çalışmalarıyla dilin gerçek yaşamdaki kullanımı arasında bir köprü oluşturmaya yardımcı olduğunu ifade etmektedir (Larsen-Freeman, 2003: 150).

Projeler üç aşamadan oluşan çalışma adımlarını içermektedir. Üç aşamadan oluşan bu çalışma adımlarının ilkinde, öğrenciler sınıfta çalışırlar (Larsen-Freeman, 2003: 149). İkili ya da gruplar halinde gerçek yaşamda karşılaşılabilecekleri durumlarda neler söyleyeceklerini planlayıp prova ederler (Willis, 1996: 27). Hem projenin içeriği ve amacı hakkında, hem de kullanma ihtiyacı duyacakları dil hakkında öğretmenleriyle işbirliği içinde çalışırlar. Ayrıca görevi gerçekleştirmek için gerekli olabilecek bazı stratejileri (örneğin, kimin hangi rolü yerine getireceğini tayin etmek gibi) de belirlerler. İkinci adım öğrencilerin sınıf dışından gerekli bilgileri toplamasını gerektiren adımdır. Örneğin bir okul gazetesi yayınlamaya karar veren öğrencilerin röportajlar yapmalarını, fotoğraflar çekmelerini, basılmış yazılı ve görsel materyalleri toplamalarını içeren bu aşamada ayrıca öğrencilerin yaptıkları röportajları makaleleştirmeli, gazetelerinin ilk baskısını tasarlamalı, basmalı ve dağıtmalıdır. Bu süreçte öğrenciler dört dilsel beceriyi de doğal bir şekilde kullanmış olurlar. Üçüncü ve son aşamada ise projelerini gözden geçirir, çalışmalarında gerekli düzenlemeleri yapar ve öğretmenlerinden performansları hakkında dönüt alırlar. Tüm bu süreçlerde öğretmen bir proje yöneticisi gibi değil de bir danışman ya da rehber gibi hareket eder (Larsen-Freeman, 2003: 149-150).

Willis (1996)'ın, proje ve yaratıcı görevler için öğrencilere verilebileceğini belirttiği örnek çalışmalar aşağıdadır:

- Yiyecek ve içecekleri gösteren bir posterin hazırlanması
- Günlük tutulması
- Havaalanı gibi halka açık yerlerin ziyaret edilmesi ve yolcularla röportaj yapılması
- Bir sınıf dergisi veya gazetesinin çıkarılması
- Kısa bir radyo veya televizyon programının hazırlanması (Willis, 1996: 154).

Görüldüğü gibi her yaş grubundaki ve her seviyedeki öğrenciye verilebilecek bir çalışma vardır. Bu da proje çalışmalarının en önemli avantajlarından biridir. Ayrıca insanın bir bütün olarak çalışmasını gerektirdiği, bilişsel ve psiko-motor becerilerin kullanılmasını sağlamakta ve yaratıcılığı teşvik etmektedir (Kedde, 1997, 18).

Bu çalışmaların **sonucunda** ortaya çıkan ürün öğrencilerin kendi yaratıcılıkları doğrultusunda ortaya koydukları projeler ya da sınıf dışı araştırmalardır (Willis, 1996: 154).

3.2.1.8. Bilişsel Süreçlere Göre Görev Türlerinin Değerlendirilmesi

Bilişsel süreçlere göre görev türleri başlığı altında görev odaklı dil öğretiminde kullanılmak üzere ortaya atılan 7 çeşit görev türü ele alınmıştır. Bunlar, Willis (2004) tarafından öğretmenlerin görevleri bir konu veya tema etrafında tasarımlarını kolaylaştırmak için bilişsel süreçlere dayandırılarak oluşturulan görevlerdir.

Aşağıda yer alan tablo Willis (1996) tarafından ortaya konulan tüm görev türlerini çeşitli özellikleriyle birlikte özetlemektedir:

Görev Türü	İçerdiği Süreçler	Olası Sonuçlar
Listeleme	Beyin fırtınası Veri bulma	Tamamlanmış bir liste veya taslak halinde bir zihin haritası
Sıralama ve Ayırma	Art arda dizme Düzenleme Sınıflandırma	Belirli bir ölçüte göre sıralandırılmış, düzenlenmiş veya ayrılmış bir bilgi listesi
Eşleştirme	Okuma Dinleme	Uygun bir şekilde eşleştirilmiş öğeler
Karşılaştırma	Benzerlikleri bulma Farklılıkları Bulma	Konular, resimler, metinler arasındaki benzerliklerin ve farklılıkların tespiti
	Gerçek durumları ifade edip	Sorunun değerlendirilip çözme

Sorun Çözme	çözümleme Varsayıma dayalı durumları çözümleme Akıl yürütme Karar verme	önerilerine ulaşılması
Kişisel Deneyimleri Paylaşma	Öyküleme Betimleme Düşünce ve tutumları açıklama ve keşfetme	Sosyal bir bağlam içerisinde öğrenciler arasında etkileşimin sağlanması
Projeler ve Yaratıcı Görevler	Beyin fırtınası Bilgi arama Sıralama ve ayırma Karşılaştırma Sorun Çözme	Öğrencilerin kendi yaratıcılıkları doğrultusunda ortaya koydukları projeler ya da sınıf dışı araştırmalar

Tablo 17: Willis (1996) (2007)'in Görev Türlerinin İçerdiği Süreçler ve Olası Sonuçları

Görev türleri bu şekilde ayrı ayrı sınıflandırılmış olmalarına rağmen, aslında birbirlerinden kesin sınırlarla ayrılmış değildirler. Bir görev türüne bir diğerinin içinde rastlanabilmektedir. Özellikle son üç türün içinde listeleme, sıralama ve ayırma, eşleştirme, karşılaştırma görevleri de yer alabilmektedir. Bilişsel süreçlerin dikkate alınarak yapıldığı bu sınıflandırma içerisinde yer alan görevlerin sınıf içinde hangi ölçütlere ve hangi sıraya göre yer alacağı büyük ölçüde görevlerin düzenleme/tasarlanma özelliklerine bağlıdır.

3.2.2. Etkileşim Şekline Göre Görevler

Görev türlerinin etkileşim şekline göre sınıflandırılması Pica, v.d. (1993) tarafından ortaya atılmıştır. Buna göre bu grupta ele alınabilecek görev türleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Etkileşim Şekline Göre Görevler
Bilgi paylaşımına dayalı görevler
Düşünce paylaşımına dayalı görevler,
Gerekçe öne sürmeye dayalı görevler
Yap-boz türündeki görevler
Bellek zorlayıcı görevler
Karar Verme Görevleri
Sorun Çözme Görevleri

Tablo18: Etkileşim Şekline Göre Görevler (Pica v.d. ,1993: 19).

Bunlar, görevi gerçekleştirirken öğrenenlerin birbirleriyle bilgi paylaşımını ve bilgi aktarımını gerektiren çalışmalardır. Bu nedenle bu etkinliklerin genel amacı öğrenenler arasında etkileşimin sağlanmasıdır. Bu etkinlikler dilsel becerilerin tümünün birbirlerini destekleyecek şekilde geliştirilmesini sağlamayı hedeflemektedirler.

Görevi oluşturan unsurların dikkate alınarak yapıldığı bu gruplandırmada iki görev unsuru etkili olmuştur. Bunlar: koşullar ve sonuç unsurlarıdır. Dolayısıyla bu başlık altında ele alınan görev türleri, öncelikle çalışmada görevi gerçekleştirmek için etkileşimin gerekip gerekmediğine, daha sonra koşullar unsuruna bağlı olarak görevlerin **tek yönlü** ya da **çift yönlü** bilgi aktarımı süreçlerinden hangisini kapsadığına göre ele alınacaktır. Ayrıca yine koşullar unsuruna bağlı olarak görev türlerinin öğrenenlerin görevin sonucunda işbirliğiyle ortak bir sonuca vardıkları

çalışmaları adlandırmak için kullanılan **yakınsama** tipi mi yoksa birbirlerinden farklı sonuçlara ulaştıkları çalışmaları tanımlamak için kullanılan **uzaksama** tipi mi olduklarına bakılacaktır. Son olarak ise görevin gerçekleştirilmesi sonucunda ortaya çıkan ürünün tek bir cevabı olup olmamasına göre **açık uçlu** ve **kapalı uçlu** olmak üzere iki bileşeni olan sonuçlar unsuruna de göre de ele alınacaktır. Aşağıdaki tablo bu alt unsurları özetlemektedir:

Koşulla ra Göre	Tek yönlü aktarım gerektiren görevler, “bilginin akışını sadece tek bir katılımcının kontrol ettiği” (Willis, 2004: 25) görevlerdir. Bu görevlerde katılımcılardan bir tanesi görevi gerçekleştirmek için gerekli olan tüm bilgiyi eline tutarken, diğerleri ise gerekli bilgiyi anlayıp anlayamadıklarını çeşitli şekillerde göstererek yer alırlar (Ellis, 2003: 88). Örneğin, ‘Betimle ve Çiz’ görevleri bu türdendir (Willis, 2007: 164). Bu tür görevlerde biri konuşmacı veya gönderici konumundayken, diğer katılımcılar ya dinleyici olarak ya da bir tabloyu doldurmak, bir diyagramı etiketlemek, not almak, bir resim çizmek veya resimleri sıraya koymak gibi görevler olarak katılırlar (Willis, 2004: 25).	Çift yönlü görev ise her iki öğrenenin birbirine anlatmak için bir şey yaptığı görevlerdir. Bilgi paylaşımına veya düşünce paylaşımına dayalı görevler bu türdendir (Willis, 2007: 164). Bu görevleri gerçekleştirmek için öğrenciler eşit konuşma hakkına sahiptirler (Ellis, 2003: 216). Bu nedenle birçok araştırmacı çift yönlü görevlerin, tek yönlü görevlerden daha etkili olduğu ifade etmektedirler. Çünkü çift yönlü görevlerin, anlamın görüşülmesine daha çok olanak sağladığını savunmaktadırlar (Willis, 2004: 25). Ancak tek yönlü görevlerde de konuşmacılar ile diğer katılımcılar bir süre sonra yer değiştiği için bu görevler de çift yönlü hale gelebilmektedir ve katılımcılar arasında etkileşim gerçekleşmesine olanak sağlayabilmektedir (Ellis, 2003: 89-90).
-----------------------------------	---	--

Koşulla ra Göre	Yakınsama tipi görevler, öğrenenlerin işbirliğiyle ortak bir sonuca varmalarını gerektiren çalışmalardır. Örneğin öğrenenlerin ıssız adaya giderken yanlarına neler alacakları konusunda anlaşarak ortak bir karara varmaları bu türden bir çalışmadır (Ellis, 2003: 215, 341).	Uzaksama tipi görevler öğrenenlerin görevlerin sonucunda farklı sonuçlara ulaştıkları çalışmalardır. Örneğin televizyonun yararlarının ve zararlarının tartışılması böyle bir çalışmadır (Ellis, 2003: 215, 342).
Sonuç Seçenek lerine Göre	Kapalı uçlu görevler, kesin tek bir yanıtın ve o yanıtı ulaşmak için tek bir yolun olduğu çalışmalardır. Bu türden görevlerde yönergeler oldukça açıktır ve verilen bilgi sınırlıdır. Bu görevler, yapısal açıdan oldukça zengindirler ve belirli bir amaçları vardır. Örneğin, ikili çalışarak iki dakikalık bir zaman diliminde iki resim arasındaki yedi farkı bulup yazmak görevi bu türdendir (Willis, 1996: 28).	Açık uçlu görevler ise önceden tahmin edilebilecek bir sonucun olmadığı ve bu yüzden öğrenenlerin istedikleri sonuca karar verme konusunda özgür oldukları çalışmalardır (Ellis, 2003: 89). Yapısal açıdan daha gevşektirler ve amaçlar daha belirsizdir (Willis, 1996: 28). Açık uçlu görevler, deneyimleri paylaşma görevlerini veya ‘çocukluk anılarını anlatma’ gibi aynı konu verilse bile içeriği ve üslubu öğrenciden öğrenciye farklılık gösterecek hikâyecik anlatımı gibi çalışmaları kapsamaktadır (Willis, 2004: 24).

Tablo 19: Görevi Oluşturan Unsurlara Bağlı Görev Değişkenleri

Şimdi etkileşim şekline göre görevler, görevlerin koşullar unsuruna bağlı olarak görevi gerçekleştirirken katılımcıların aldıkları role ve yine koşullar unsuruna göre görevi gerçekleştirme sürecindeki etkileşimle ortak bir karara veya sonuca varılıp

varılmamasına göre ele alınacaktır. Sonuçlar unsuruna göre görevler ise ayrı bir başlık altında verildikten sonra etkileşime dayalı görevlerin genel değerlendirilmesi yapılacaktır.

3.2.2.1. Bilgi Paylaşımına Dayalı Görevler

Bilgi paylaşımına dayalı görevler, bir kişiden bir diğerine ya da bir yerden bir başka yere bilgi aktarımını gerektiren çalışmalardır (Prabhu, 1987: 46). Öğrencilerin etkinliği tamamlayabilmeleri için görüşmeleri ve diğer tarafın sahip olduğu bilgiyi bulmaları gerekmektedir (Richards, Rodgers, 2001. 234). Örneğin, ikili bir çalışmada öğrencilerden her biri toplam bilginin bir kısmına sahiptir ve bir öğrencide eksik olan bilgi diğer öğrencide bulunmaktadır. Bu nedenle öğrenciler karşılıklı etkileşim içerisinde kendilerinde eksik olan bilgiyi tamamlamaya çalışırlar. Bilgi paylaşımına dayalı görevlerinin bir başka örneği de bilgiyi bir metinden bir tabloya, grafiğe ya da herhangi bir şekle aktarmayı gerektiren çalışmalardır (Prabhu, 1987: 46).

Etkileşim gerektiren bilgi paylaşımı görevlerinde öğrenenlerden sadece biri bilgiyi elinde tuttuğundan bu süreç büyük ölçüde tek yönlü bilgi aktarımını içermektedir. Ancak öğrenenler bir süre sonra rollerini değiştirdikleri için bu görevlerin de eş zamanlı olmasa bile çift yönlü bilgi aktarımını gerektiren çalışmalardan sayılabileceğini düşünenler de vardır. Ayrıca bu görevler, işbirliği içerisinde ortaklaşa olarak tek bir sonuca ulaşılmasını gerektirdiği için, yakınsama türü görevlerdendirler (Ellis, 2003: 215-216).

Bu çalışmalar, ilgili bilgiyi seçip aktarabilme becerisini gerektirdiği kadar öğrenenlerin eksik bilgiyi tamamlamak veya gerekli düzeltmeleri yapmak için belli ölçütler oluşturmalarını da içeren süreçlerdir.

3.2.2.2. Düşünce Paylaşımına Dayalı Görevler

Düşünce paylaşımına dayalı görevler, öğrenenlerin kişisel tercihlerini, hislerini, tutumlarını veya karşılaşılan bir durum karşısındaki tepkilerini tanımlayabilmelerini ve diğerlerine ifade edebilmelerini gerektiren çalışmalardır. Öğrenenlerin yarım kalmış bir öykünün sonunu getirmeleri veya sosyal bir konu hakkında kişisel fikirleri

dile getirme çalışmaları düşünce paylaşımına dayalıdır (Prabhu, 1987: 47). Öğrenenlere artan işsizlik konusu gibi sosyal bir sorun verilmesi ve öğrenenlerin sorunun çözümüne yönelik fikirler ortaya atmaları ise düşünce paylaşımına dayalı görevler için somut bir örnek olarak verilebilir (Larsen-Freeman, 2003: 148).

Düşünce paylaşımına dayalı görevlerde öğrenenlerin bilgi talep etmesi veya bilgi vermesi zorunlu değildir, başka bir deyişle öğrencilerin etkileşime geçmeleri onların isteğine, kişisel tercihlerine bağlıdır. etkileşimin gerçekleştiği durumlarda ise bu etkileşimin türü tek yönlü bilgi aktarımına yönelik olabileceği gibi öğrenenlerin rollerinin değişimiyle çift yönlü hâle de gelebilmektedir. (Ellis, 2003: 215-216).

Bu çalışmalar bazen gerçeklere dayalı bilgileri kullanmayı gerektirse de ortaya çıkan sonuçlar kesin doğru veya yanlış gibi yargılarla değerlendirilemez. Çalışma konusu aynı bile olsa farklı öğrencilerden aynı yanıtlar beklenmez (Prabhu, 1987: 47). Çünkü öğrenenlerin görüşme halindeyken ve karşılıklı düşünce alış verişi yaparken bir uzlaşmaya varmalarına gerek yoktur (Richards, Rodgers, 2001. 234). Dolayısıyla bu çalışmalar uzaksama grubundaki görevlere girmektedirler (Ellis, 2003: 215).

3.2.2.3. Gerekçe Öne Sürmeye Dayalı Görevler

Prabhu (1987)' nun anlamın görüşülmesi bakımından en etkili tür olarak değerlendirdiği (Ellis, 2003: 213) **gerekçe öne sürmeye dayalı görevler**, verilen bilgiden çıkarım yaparak, gerekçelendirerek, akıl yürüterek ya da dilsel kalıplar arasında bağlantı kurarak yeni bilgi elde etmeyi içeren çalışmalardır. Öğrenenlerin belli bir amacı ve belli sınırlandırmaları göz önünde bulundurarak bir grup yabancı dil kursu içerisinde hangi kursun daha iyi olduğuna gerekçe göstererek karar vermeleri gerekçe öne sürmeye dayalı görev türü için örnek bir çalışma olabilir (Prabhu, 1987: 46). Larsen-Freeman (2003) tarafından önerilen bir diğer örnek de öğrenenlere bir demiryolu tarifesinin verilmesi ve onlardan bir şehirden başka bir şehre gitmenin en iyi yolunu gerekçesiyle ifade etmelerini gerektiren çalışmadır (Freeman, 2003:149). Bu çalışmalar, bilgi paylaşımına dayalı görevlerde olduğu gibi kavrama ve bilgiyi aktarabilme becerisini gerektirmesinin yanı sıra bağlantı kurulan öğeler arasındaki ilişkilendirme nedeninin de açıklanmasını zorunlu kılmaktadır (Prabhu, 1987: 46). Bu çalışmalarda etkileşim çift yönlüdür, sonuçta ise hep birlikte

ortak bir noktaya varılabileceği gibi öğrenenler gerekçelerini göstererek ayrı sonuçlara da ulaşabilirler.

3.2.2.4. Yap-Boz Türündeki Görevler

Yap-boz türündeki görevler, bir bilgi eksikliğinin söz konusu olduğu, öğrenenler arasında paylaşımın ve aktarımın sağlanmasıyla bu eksikliğin giderilmesini gerektiren çalışmalardır (Willis, 2004: 21). Bu çalışmalarda her bir katılımcıda gerekli bilginin sadece bir parçası vardır ve görevi tamamlamak için bilgi alış verişinde bulunulması gerekmektedir (Colina, Mayo, 2007: 97). Burada öğrenciler bir bilginin ayrı bölümlerini bütüne ulaşmak için birleştirmektedirler. Örneğin, üç öğrenciye veya gruba bir öykünün üç farklı bölümünün parçalarının verilmesinin ardından öğrencilerin birbirlerine sorular sorarak kendilerinde olan eksiklikleri gidermelerinin ve öyküyü hep birlikte tamamlamaları istenmesi yap-boz türündeki görevlerdendir (Richards, Rodgers, 2001: 234). Bu çalışmalar, öğrencilerin birlikte çalışarak tek bir çözüme ulaşmalarını gerektirdiği için yakınsama türü görevler dâhilindedirler (Ellis, 2003: 215).

Yap- boz görevlerin amacı iki yönlü bir etkileşim süreci sonunda dil öğrenimi için gerekli olan koşulları yaratmak ve anlamın görüşülmesini sağlamaktır. Etkileşimin her zaman iki yönlü olduğu yap- boz türündeki görevler, bilgi aktarımının büyük ölçüde tek yönlü olduğu bilgi paylaşımına dayalı görevlerden ve çoğu zaman öğrenenlerin karşılıklı etkileşimini gerektirmeyen düşünce paylaşımına dayalı görevlerden daha etkilidirler. (Ellis, 2003: 216).

3.2.2.5. Bellek Zorlayıcı Görevler

Bellek zorlayıcı görevler, gerçek bir iletişim yaratmak için belleğin kullanıldığını göstermeyi, diğer bir deyişle öğrenenlerin ne söyledikleri, duydukları, okudukları ve yazdıkları hatırlamaları için onlara geçerli bir gerekçe sunarak zihinsel yüklerini ve meşguliyetlerini artırmayı amaçlayan çalışmalardır (Halliwell, 1992: 85). Bu çalışmalarda çok kısa bir zaman dilimi içinde bir resim, metin veya öykü işlenir ve ortadan kaldırılır; süre bitince her öğrenci o resim, metin ya da öyküye dair farklı bir şey hatırlayacağı için öğrenenlerin bilgileri arasında doğal olarak bir farklılık oluşur.

Dolayısıyla bir öğrencinin hatırlayamadığını diğeri hatırlayabileceği için taraflar arasından paylaşım gerekir. Burada öğrenciler, işlenen malzemenin tümünü tamamlayabilmek amacıyla birbirlerinin ne hatırladıklarını öğrenme ve kendilerindeki eksikliği giderme ihtiyacı duyarlar. Bunun için de birbirlerine soru sorarlar İşte bu yüzden bellek zorlayıcı görevler de bir bakıma bilgi eksikliğini giderme çalışmalarıdır (Willis, 2004: 21). Buradaki tanımıyla bellek zorlayıcı görevler çift yönlü iletişimi ve öğrenenlerin ortak bir sonuçta birleşmelerini gerektirmektedir. Dolayısıyla çift yönlü ve yakınsama türü görevler grubunda değerlendirilebilirler.

Bellek zorlayıcı görevler, aynı zamanda ‘evet’ veya ‘hayır’ ile başlayan yanıtlar üretilmesini gerektirecek şekilde soru cevap türünde de olabilir. Örneğin, Öğretmen bir öğrenenle konuşarak 2 kardeşi olduğunu öğrendikten bir süre sonra sınıfa “ Jack’in 2 kardeşi var. Doğru mu yanlış mı?” diye sorabilir. Böylece bir öğrenenle konuşarak edindiği bilginin diğerleri tarafından hatırlanıp hatırlanmadığını kontrol edebilir. (Willis, 1996: 120).

3.2.2.6. Karar Verme Görevleri

Karar verme görevleri, öğrencilere birden çok çözümü olan bir sorunun verildiği ve öğrencilerin birbirleriyle yaptıkları görüşmeler ve tartışmalar sonucu önerilen çözüm yollarından yalnızca birini seçmelerini gerektiren çalışmalarıdır (Richards&Rodgers: 2001: 234). Daha açık bir ifadeyle karar verme görevleri, öğrenenlerin mutlak bir karara varmalarını zorunlu kılar (Byrne, 1986: 65). Örneğin, öğrencilere yaşadıkları yerdeki park sorununa çözüm olabilecek çeşitli öneriler verilir, öğrenciler kendi aralarında görüşerek tek bir çözüm üzerinde hem fikir olurlarsa karar verme görevleri tanımına uygun bir şekilde gerçekleştirilmiş olur (Willis, 2004: 21).

Karar verme görevlerinde öğrencilerin etkileşim sürecine katılıp katılmamaları kendi kişisel tercihlerine bağlıdır. Öğrenciler arasındaki etkileşimin tek yönlü veya çift yönlü olabileceği bu çalışmalarda, öğrenenlerin verilen olası çözüm önerileri içerisinde hep birlikte çalışarak tek bir çözüm üzerinde anlaşmaları beklenmektedir. Bu nedenle bu çalışmalar yakınsama türü görevlerdir (Ellis, 2003: 215-216).

3.2.2.7. Sorun Çözme Görevleri

Sorun çözme görevleri, öğrencilere bir sorun ve o soruna ilişkin bir dizi bilgi verildiği ve öğrencilerin sorunla ilgili ortak bir karara varmalarını zorunlu kılan çalışmalardır (Richards, Rodgers: 2001: 234). Bu tür çalışmalarda öğrencilerin çeşitli problemlere ikili veya gruplar halinde çalışarak çözümler bulmaları gerekmektedir (Demirel, 2004: 69). Örneğin, öğrencilere yine karar verme görevlerinde olduğu gibi yaşadıkları yerdeki park sorununu çözme görevinin verildiği farz edilsin. Ancak bu defa öğrencilere sorunun çözümü için çeşitli öneriler verilmeyecektir. Öğrenciler birlikte çalışarak tek bir çözüm bulup üzerinde anlaşacaklardır (Willis, 2004: 21).

Bu çalışmalarda da karar verme görevlerinde olduğu gibi etkileşime geçmek bireysel seçimlere bağlıdır, öğrenciler isterlerse sessiz kalabilmektedirler. Yine karar verme görevlerinde olduğu gibi öğrenciler arasındaki etkileşimin tek yönlü veya çift yönlü olabileceği bu çalışmaların karar verme görevlerinden temel farkı olası çözümler arasından birini seçmeyi değil, var olan tek bir sonuca ulaşmayı gerektirmesidir. Daha açık bir ifadeyle bu çalışmalarda karar verme görevlerinde olduğu gibi öğrencilere çeşitli çözüm önerileri verilmemektedir; sadece sorun ve sorunun anlaşılmasını kolaylaştıracak bilgiler verilmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin yine tek bir çözüm üzerinde hem fikir olmaları koşulu bulunmaktadır (Ellis, 2003: 216).

3.2.2.8. Etkileşim Şekline Göre Görev Türlerinin Sonuçlar Unsuruna Bağlı Olarak Değerlendirilmesi

Etkileşim şekline göre görev türleri görevin sonuçlar unsuruna bağlı olarak da ele alınmalıdır. Buna göre, yap-boz görevleri, bilgi paylaşımına dayalı görevler ve sorun çözme görevleri sonuçta tek bir doğruya ulaşılmasını gerekli kıldıkları için kapalı uçlu görevler grubuna girmektedirler. Karar verme görevleri ve düşünce paylaşımına dayalı görevler ise açık uçlu görevler grubunun içinde yer alabilir.

Sonuç seçeneklerine göre kapalı ve açık uçlu olmak üzere ikiye ayrılan değişkenlerden hangisinin daha etkili olduğu tartışılmaktadır. İkinci dil edinimine dair yapılan araştırmalara göre kapalı uçlu görevler, açık uçlu görevlere göre daha

fazla etkileşim doğurmaktadır ve sunulan dilsel girdinin anlamının görüşülmesine yol açmaktadırlar. Bununla birlikte açık uçlu görevler de öğrenenlerin daha uzun ve aralıksız söz almalarına ve kendi söylemlerini düzenlemelerine daha fazla fırsat vermektedir (Willis, 2004: 24). Ayrıca açık uçlu görevler, bireylerin gereksinimlerine ve ilgi alanlarına göre şekil alabilmekte, öğrenenlerin yaratıcı katkılar yapmalarını ve özgün sonuçlara varmalarını teşvik etmektedir (Lambert, Engler, 2007: 41). Ancak Long (1989) kapalı uçlu görevlerin öğrencilerin kendilerini daha rahat hissetmelerine neden olurken açık uçlu olanların öğrencilerin kendilerini tehdit altında hissetmelerine neden olabileceğini ve öğrencilerin iletişimden vazgeçebileceklerini dile getirmektedir. Oysa ona göre kapalı uçlu görevler anlama ihtiyacını doğuracağı için dilin daha işlevsel kullanılmasına yol açmaktadır (Ellis, 2003: 89-90). Ancak Willis (1996) bunun tersine, sınıf dışı dünyanın etkileşiminin bireyleri daha açık uçlu sonlara götürdüğünü ve öğrencilerin bu koşullara hazırlanması için açık uçlu görevlerin daha etkili olduğunu savunmaktadır (Willis, 1996: 28).

Görev odaklı dil öğretimi programları planlanırken, öğretmenler hangi tür görevin hedef dilin kullanımını daha iyi yansıttığına veya hangilerinin belirlenmiş dil edinimi hedeflerine ulaşmak için öğrencilere daha fazla yardımcı olacağına karar vermelidirler. (Willis, 2004: 24). Bu nedenle hem açık uçlu görevler, hem de kapalı uçlu görevler öğretmenler tarafından kullanılabilir.

3.2.2.9. Etkileşim Şekline Göre Görevlerin Genel Değerlendirilmesi

Etkileşim şekline göre görevlerin ilk üçü ise anlam odaklı etkinlikler olarak Prabhu (1987) tarafından tanımlanmıştır. Prabhu (1987) tarafından anlam odaklı etkinlikler olarak belirlenen bu üç çalışmanın da amacı girdinin etkili bir şekilde görüşülmesini sağlamaktır. Bunun için öğrenenlerin, bir bağlam içerisinde destekler göstererek girdileri anlamlandırmaları gerekmektedir. Ancak bu koşul büyük ölçüde sadece gerekçe öne sürmeye dayalı görevler için geçerlidir. Bilgi paylaşımına dayalı görevler, öğrenenlerin kendi oluşturdukları anlamları ifade etmelerini gerektirmediği için; düşünce paylaşımına dayalı görevler ise öğrencilerin kendi oluşturdukları anlamları ifade etmeye dayalı olmalarına rağmen, açık uçlu olmaları nedeniyle

öğrenenlerin kendilerini rahat hissetmelerine engel olmaktadır. Çünkü öğreneler görevin kesin bir cevabı olduğunda kendilerini daha güvende ve rahat hissetmektedirler (Ellis, 2003: 214).

Bu üç görev türünün bir diğer ortak noktası, öğrenenlerin görevleri tamamlamalarını sağlayacak verinin tümüne sahip olmamaları ve birbirleriyle etkileşime geçerek veya bir yerden bir başka yere veriyi aktararak eksikliklerini gidermelerinin gerekli kılınmasıdır. Yap- boz türündeki görevler ve bellek zorlayıcı görevler için de aynı koşul geçerlidir (Willis, 2004: 21).

Karar verme ve sorun çözme görevleri ise özellikle ‘görev öncesi’ aşamada öğrenenlere verilen veriye ya da öğrenenlerin daha önceden zaten sahip oldukları bilgiye dayanan çalışmalardır. Bunlar çoğunlukla öğrenenlerin olası sonuçları bulmak için birlikte çalışmalarını ve kendi bakış açılarını savunup birbirlerinin fikirlerini değerlendirdikten sonra işbirliğiyle ortak bir sonuca veya çözüme ulaşmalarını gerektiren yakınsama türü çalışmalardır (Willis, 2004: 21-22)

Özetlersek, etkileşim şekline göre görevler başlığı altında toplam 7 görev türü ele alınmıştır. Bunlar dan 6 tanesi Pica ve arkadaşları (1993) tarafından yapılan gruplandırma içerisinde zaten yer almaktadır (Pica, v.d., 1993:19). Ancak bellek zorlayıcı görevlerin, diğerleriyle ilgisi daha sonra Willis (2004) tarafından ortaya konulduğu için bu çalışmada da aynı başlık altında verilmiştir.

Etkileşim şekline göre görevler aşağıda tabloda temel özellikleriyle özetlenmiştir.

Görev Türleri	Koşullar Unsuruna Göre	Amaçlar Unsuruna Göre	Sonuçlar Unsuruna Göre
Bilgi paylaşımına dayalı görevler	Tek yönlü veya çift yönlü	Yakınsama	Kapalı uçlu
Düşünce paylaşımına dayalı görevler	Tek yönlü veya çift yönlü	Uzaksama	Açık uçlu
Gerekçe öne sürmeye dayalı görevler	Tek yönlü veya çift yönlü	Yakınsama veya uzaksama	Açık uçlu
Yap-boz türündeki görevler	Tek yönlü	Yakınsama	Kapalı uçlu
Bellek zorlayıcı		Yakınsama	Kapalı uçlu

görevler				
Karar Verme Görevleri	Tek yönlü veya çift yönlü	Yakınsama	Açık uçlu	
Sorun Çözme Görevleri	Tek yönlü veya çift yönlü	Yakınsama	Kapalı uçlu	

Tablo 20: Etkileşim Şekline Göre Görev Türleri (Pica,v.d., 1993:19).

Buna göre:

- Görevler, tek yönlü veya çift yönlü bilgi iletimini gerektirebilirler.
- Görevlerin bir tek veya birden fazla sonucu olabilir.
- Öğrenenler bu sonuçlara işbirliğiyle birlikte ulaşabilirler veya birbirinden farklı sonuçlar ortaya koyabilirler.
- Görevler öğrenenler arasında bir bilgi eksikliğini gidermeye yönelik olabilir (Richards, Rodgers, 2001: 234-235).

3.2.3. Görev Türlerinin Değerlendirilmesi

Çok çeşitli şekillerde sınıflandırılabilinecek görev türleri, yukarıda anlatılanlarla sınırlı değildir. Bunların dışında özellikle dinleme veya okuma metinlerine dayalı olarak oluşturulabilecek ve kullanılacak türler bulunmaktadır. Ayrıca ‘soru ve cevap’ türündeki çalışmalar da görev türü içerisinde değerlendirilebilir (Jucker, 2004:161). Sunma – alıştırma - üretim modeli gibi görev odaklı dil öğretim modeliyle çelişen yönelimlerde kullanılan etkinlikler de Görev odaklı dil öğretiminde yer bulabilir. Bu noktada önemli olan o etkinliğin ya da görevin nerede kullanıldığıdır. Daha açık bir ifadeyle etkinliklerin birbirini takip etme sırasıdır. Bu doğrultuda Feez (1998) Görev odaklı dil öğretiminin getirdiği asıl yeninin görevlerin dizilişinin öğrenmeye etkisine yapılan vurgu olduğunu dile getirmektedir. Buna göre, Görev odaklı izlencelerde etkinlikler ve görevler güçlük derecelerine göre sıralanmalıdır. Görevin güçlüğü ise öğrenenin önceki deneyimleri, görevin karmaşıklığı, görevi üstlenmek için gereken dil yeterliliği ve verilen desteğin derecesi gibi birçok faktöre bağlı olabilir ve çeşitli alt türleri olan görevlerin, özellikle öğrenci ihtiyaçlarının dikkate alınarak düzenlenmesi gerekmektedir.

Özetlersek, görev odaklı dil öğretiminde ana öğeler görevlerdir ve bu görevler amaçlı etkinliklerdir. Bunlar iletişimi ve anlamı vurgulamaktadırlar. Öğrenenlerin dili etkinlikler ve görevlerle birlikte iletişimsel ve amaçlı etkileşim göstererek öğrenmeleri öngörülmektedir. Yapılan çalışmalarda biçimsel özelliklere değil dil öğretiminde asıl amaç olan iletişimin gerçekleşmesi için anlama odaklanmak önemlidir. Etkinlikler ve görevler hem öğrenenlerin gerçek yaşamda başarılı olmak için ihtiyaç duyabilecekleri şekilde olmalı hem de sınıfa özgü eğitsel amaçlara sahip olmalıdırlar. Görevler dış dünyayı yansıtmalı, öğrenenleri yaşama hazırlayacak şekilde düzenlenmelidir. Öğrenenleri gerçek yaşamda da etkin kılabilmek için sınıf içersinde eğitsel amaçları göz ardı etmeden dış dünya için anlamlı görevlerin veya etkinliklerin kullanılması gereklidir (Feez, 1998: 17).

İşte çalışmanın bundan sonraki aşamasında hem bu bölümde hem de önceki iki bölümde anlatılanların ışığında Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretmek amacıyla hazırlanmış olan Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe 1ders kitabı tanıtılıp, Görev odaklı dil öğretimi çerçevesinde incelenecek ve ders kitabında kullanılmak üzere görevlerin yukarıdaki özelliklerini yansıtan önerilerde bulunulacaktır.

4. YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE TEMEL DÜZEY (A1 A2) İÇİN HAZIRLANMIŞ YENİ HITİT YABANCILAR İÇİN TÜRKÇE 1 DERS KİTABININ GİRİŞ NİTELİĞİNDEKİ BAŞLANGIÇ ÜNİTESİNİN VE BİRİNCİ ALT ÜNİTESİNİN GÖREV ODAKLILIK ÇERÇEVESİNDE İNCELENMESİ VE DEĞERLENDİRİLMESİ

Çalışmanın dördüncü bölümünde yabancılar için Türkçe öğretimi alanında basılı son ders kitabı olan Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe 1 ders kitabının ‘Alfabe ve Sayılar’ başlıklı giriş ünitesi niteliğindeki başlangıç ünitesi ve Merhaba başlıklı birinci ünitesinin Tanışma başlıklı alt ünitesi görev odaklılık çerçevesinde incelenecektir. Bu kitabın seçilmiş olmasının nedeni, güncel yabancı dil öğrenme ve öğretme yönelimlerinden biri olarak Türkiye’de de Milli Eğitim Bakanlığı öğretim programları içerisinde de yer alan görev odaklı dil öğretiminin, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında hazırlanmış son ders kitabı olan bu kaynakta yer alıp almadığını ortaya koyabilmektir. Kitabın özellikle başlangıç ünitelerine bakılmasının amacı ise ilk aşamada “anlam odaklı çalışmalar olan görevlerin” (Richards, Rodgers, 2001: 223) mi yoksa biçime odaklı alıştırmaların veya etkinliklerin mi kullanıldığını araştırmak ve böylece bu alt ünitelerin inceleme sonuçlarından hareketle beşinci bölümde alternatifler önerebilmektir.

Bu bağlamda ilk aşamada çokdillilik bağlamında yabancılar için Türkçe öğretiminin üzerinde durulacaktır.

İkinci aşamada bu alanda geliştirilmiş son kaynak olan Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Serisi ve serinin temel düzey (A1 A2) ve Türkiye’de Türkçe öğrenmek isteyen yabancı yetişkinler için hazırlanmış Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe 1 ders kitabı tanıtılacaktır.

Üçüncü aşamada ders kitabının giriş ünitesi niteliğindeki ‘Alfabe ve Sayılar’ bölümüyle ‘Merhaba’ başlıklı birinci ünitesinin Tanışma başlıklı alt ünitesi içerisinde

yer alan çalışmalar⁶ görev tanımlarından ve görevi oluşturan unsurlarından yola çıkılarak oluşturulmuş ölçütlere göre görev odaklılık çerçevesinde incelenecektir ve değerlendirilecektir.

4.1. Çok Dillilik Bağlamında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi

Yirminci yüzyılın sonuna gelindiğinde dünyada meydana gelen gelişmelere ve değişen siyasi dengelere bağlı olarak “Avrupalılar arasında eğitim, kültür, ticaret ve sanayi alanlarında işbirliğini güçlendirmek; farklı kültürel kimliklere karşılıklı anlayış ve toleransı özendirmek; Avrupa kültürel ve toplumsal mirasını korumak” (Matkovic, 2001) (bkz. Ek1 Uluslar arası Türkçe Dil Kurultayı Toplantı Notları) konuları önem kazanmıştır.

Bu doğrultuda Avrupa Konseyi ve Avrupa Birliği, geleceğin çok dilli ve çok kültürlü Avrupa’sının temellerini doğru zamanda atabilmek için 2001 yılını Avrupa Diller Yılı olarak ilan etmiştir. (Akdoğan, v.d., 2001) (bkz.Ek1Uluslar arası Türkçe Dil Kurultayı Toplantı Notları) . Bu tarihten sonra, “... Avrupa’daki zengin dil ve kültür çeşitliliği mirasının korunması ve geliştirilmesi, bu çeşitliliğin iletişim açısından bir engel olmaktan çıkarılıp farklı uluslar arasında karşılıklı bir zenginlik ve anlayış unsuru haline gelebilmesi için özellikle yabancı dil öğretimi alanında çalışmalar yapılması...” (Matkovic, 2001) (bkz. Ek1 Uluslar arası Türkçe Dil Kurultayı Toplantı Notları) ve “bireyler arasında çokdilliliğin gelişiminin özendirilmesi, dilsel çeşitliliğin korunması” (Matkovic, 2001) (bkz. Ek1 Uluslar arası Türkçe Dil Kurultayı Toplantı Notları) konuları önem kazanmıştır. Böylece bireylerin birden fazla yabancı dili konuşup anlayabilmelerini sağlayacak düzenlemeler yapılmasının gerekliliği de ortaya çıkmıştır. Bu noktadan sonra tüm dünyada yabancı dil öğretimi programlamalarında baskın rolü olan ve “... ‘lingua franca’ kabul edilen İngilizce...” (Kızıltan, Ersanlı, 2007: 2) dışındaki yabancı dillerin eğitime de önem verilmesi gündeme gelmiştir.

⁶ Bu çalışmada ‘çalışma’ kavramıyla ders kitabı içerisinde etkinlik olarak adlandırılanlar anlatılmak istenmektedir. Bunların ‘çalışma’ diye adlandırılması alıştırma, görev benzeri etkinlik, görev ya da etkinlik olup olmadıkları konusunda ancak incelemenin sonunda bir karara varılacağı içindir.

Böylece Avrupa Konseyinde yürütülen çalışmalar doğrultusunda Avrupa’da eğitim kurumlarında birden fazla dilin öğretimi yaygınlaşmaya başlamıştır. Bu diller, Çince, İspanyolca, İtalyanca gibi çok konuşulan dillerdir. İşte bu noktada dünyada konuşulan dilleri arasında 7.sırada yer alan Türkçenin de ikinci veya yabancı dil olarak öğretilmesi gündeme gelmiştir (Akdoğan, v.d., 2001) (bkz.Ek1Uluslar arası Türkçe Dil Kurultayı Toplantı Notları).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi ise yabancı dil öğretimi alanında güncel yaklaşım ve yöntemlerin takip edilmesi, bunların çeşitli tekniklerle öğrenme sürecine aktarılabilmesiyle mümkündür. Bu bağlamda dünya genelinde son yıllarda oldukça yaygın bir şekilde kullanılan ve Türkiye’de yabancı dil olarak İngilizcenin öğretilmesinde Milli Eğitim Bakanlığınca da benimsenen yaklaşımlardan biri olan Görev odaklı dil öğretimi (MEB Öğretim Programı, 2006: 18), Türkiye’ de gerçekleştirilen yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yerini almalıdır. Yine bu doğrultuda yabancı dil öğretiminde “yazılı ve sözlü dilin kaynağı olan” (Cunningsworth, 1995:7) ders kitaplarının da görev odaklılığı yansıtabilecek şekilde hazırlanmalı ve düzenlenmelidir.

4.2. Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Serisinin ve Temel Düzey A1 A2 İçin Hazırlanmış Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe 1 Ders kitabının Tanıtılması

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında basılı son ders kitabı olan Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe 1 ders kitabı, görev odaklılık çerçevesinde incelenmeden önce hem ders kitabının içinde yer aldığı öğretim setinin hem de kitabın genel özellikleriyle tanıtılması gerekmektedir.

4.2.1. Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Serisinin Tanıtımı

Yabancılar Türkçe öğretmek amacıyla 1984 yılında kurulan Ankara Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi TÖMER, Türkiye’ de Ankara, İstanbul, İzmir, Antalya, Bursa, Samsun, Trabzon, Denizli gibi büyük kentlerde hizmet veren bir dil öğretim merkezidir (Koşucu, 2007: 10). TÖMER, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için uzun yıllar Hitit Serisi ders kitaplarını

kullanmıştır. 2008 yılında bu kitapların yerini, Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe öğretim seti almıştır ve bu seriyle çalışılmaya başlanmıştır. Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Öğretim seti toplam 4 bölümden oluşmaktadır. Bu bölümler aşağıda gösterilmektedir:

“Ders Kitapları

HİTİT Türkçe Öğretim seti’nin içinde, her biri 16 üniteden oluşan 3 ana ders kitabı (Hitit 1, 2, 3) bulunmaktadır. HİTİT 1, Temel Türkçe 1, 2 ve 3 düzeylerine; HİTİT 2, Orta Türkçe 1, 2 ve 3 düzeylerine; HİTİT 3 ise Yüksek Türkçe 1, 2 ve 3 düzeylerine yöneliktir. Ders kitabı içinde yer alan üniteler; konu bütünlüğü içinde ilgili metinler, diyaloglar, dil bilgisi yapıları ve alıştırmalar ile dinleme çalışmalarından oluşmaktadır.

Çalışma Kitapları

HİTİT Türkçe Öğretim seti’nde, ders kitaplarına paralel olarak hazırlanan ve ünitelerle ilgili pekiştirme alıştırmalarını ve sınıf içi uygulamaları içeren 3 çalışma kitabı yer almaktadır.

Dinleme Kasetleri

Ders kitaplarının içindeki dinleme parçaları ve çalışmalarının yer aldığı, içeriği her düzey için ayrı ayrı belirlenmiş olan toplam 6 kaset bulunmaktadır.

Dizininler

Türkçe-İngilizce veya Türkçe-Almanca dizin bulunmaktadır.”

(<http://www.tomer.ankara.edu.tr/#>)

Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretimi alanında en yetkili kurumlardan birisi olan TÖMER, Avrupa Konseyi ve Avrupa Birliği’nin 2001 yılını, geleceğin çok dilli ve çok kültürlü Avrupa’sının temellerini doğru zamanda atabilmek için Avrupa Diller Yılı olarak ilan etmesinden (Akdoğan, v.d., 2001) (bkz.Ek1Uluslar arası Türkçe Dil Kurultayı Toplantı Notları) sonra, kullandığı yabancı dil olarak Türkçe öğretim yöntemlerini ve ders kitaplarını daha iletişimsel bir gözle sorgulamaya başlamıştır. İşte yukarıda bölümleri gösterilen Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe öğretim seti, bu sorgulamalarının ürünü kabul edilebilir. Bu doğrultuda yine TÖMER tarafından yapılan açıklamaya göre bu yeni serinin çıkış noktası, gerekçesi ve özellikleri şöyledir:

“Hitit’in etütleri kapsamında, TÖMER’de öğretilen yabancı dillerin ders kitapları biçim ve içerik açısından incelenmiştir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde dikkat edilmesi gereken noktalar göz önünde bulundurulmuş, Türk kültür özelliklerinin, geleneksel motiflerin kullanılmasına özen gösterilmiştir. Metin ve diyaloglar Türk kültür özelliklerine, yaşam biçimlerine ve sosyal alışkanlıklarına uygun tipik örneklerdir. Özellikle, Yüksek Türkçe düzeyi için hazırlanan kitapların,

gündelik hayatın içinden konuşmalar ve metinlerle zenginleştirilmesine, ezbere dayalı, paket bilgilerden arındırılmasına da dikkat edilmiştir. HİTİT Türkçe Öğretim seti'nin, yabancılara Türkçe öğretimi alanında bir boşluğu dolduracağına inanılmaktadır. Türkçeyi öğrenme talebini ve Türk kültürünü tanıma gereksinimi karşılayabilecek yetkin bir kaynağın bulunmaması, mevcut ders kitaplarının bilgi ve yöntem açısından çağın gerisinde kalmış olması, yeni bir Türkçe öğretim setinin hazırlanmasını zorunlu kılmıştır... HİTİT Türkçe Öğretim seti, TÖMER'in bir bilimsel araştırma ve uygulama merkezi olarak yürüttüğü başarılı çalışmalarının ürünüdür. Bu set, öğrencinin kendi kendine, bir sözlük ve dil bilgisi kitabı yardımıyla da Türkçe öğrenebilmesine olanak tanıyacak şekilde hazırlanmıştır. Düzeylere göre belirlenen dil bilgisi yapıları açıklamalı örneklerle verilmiş, edinilen bilgilerin metinler ve diyaloglar yoluyla pekiştirilmesi sağlanmıştır. Söyleyiş bozuklukları ve anlama zorluklarını gidermek için de ses kasetleri yazılı materyali destekler nitelikte olmasına özen gösterilmiştir. Dolayısıyla, öğrenilen dilin geliştirilmesi, dilbilgisi yapılarının nerede ve nasıl kullanılabileceği gibi konularda, öğrenci aradığı her şeyi bu setin içinde bulabilecektir.” (<http://www.tomer.ankara.edu.tr/#>).

TÖMER'in resmi sitesinden yapılan bu açıklamalardan yola çıkarak, bu yeni serinin daha önceki seriye ve bu alandaki diğer kitaplara göre daha iletişimsel olduğuna ve hedef dil öğretimi kadar hedef kültür tanıtımına önem verdiğine dair bir beklenti oluşmaktadır. Bunun tüm boyutlarıyla araştırılması ve bu beklentinin ne derece karşıladığının saptanması oldukça kapsamlı bir ders kitabı incelemesini gerektirmektedir. Ancak çalışmanın konusu gereği takip eden başlık altında ise sadece Yeni Hitit Türkçe öğretim serisinin ilk takımın ders kitabı genel özellikleriyle ele alınacaktır.

4.2.2. A1 A2 Düzeyi İçin Hazırlanmış Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe 1 Ders kitabının Tanıtılması

Yeni Hitit Türkçe öğretim serisinin ilk takımı içerisinde öğrencilere yönelik bir ders kitabıyla bir çalışma kitabının yanı sıra daha önceki Hitit serisinden farklı olarak öğretmenler için bir de öğretmen kitabı bulunmaktadır. Takımda ayrıca ders ve çalışma kitapları içerisinde yer alan dinleme metinlerinin ses kayıtlarının içeren iki CD de bulunmaktadır.

Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe 1 ders kitabı, Prof. Dr. Engin Uzun editörlüğünde, Cemil Kurt, Nurşen Aygün, Elif Leblebici ve Özden Altınkaynak Coşkun tarafından yazılmış, 2008 yılında Ankara Üniversitesi tarafından basılmıştır. Kitabın işlenmesi

için ayrılan süre normal kurs için 386 saat olarak, yoğun kurs için 304 saat olarak belirtilmiştir (Kurt, v.d. , 2008b).

“Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Metnine dayanarak yine TÖMER tarafından geliştirilen ve 2004 yılında Avrupa Konseyi’nden onaylanan 56. 2004 model nolu Yetişkinler İçin Avrupa Dil Portfolyosu’nda (TÖMER ADP’ sinde) belirlenen A1 ve A2 beceri düzeylerine... ”(Kurt, v.d. : 2008b, s.y.) ulaşma hedefi taşımaktadır. Daha açık bir ifadeyle kitabın amacı, A1 ve A2 beceri düzeyinde öğrenci yetiştirmeyi sağlamaktır.

Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe 1 Ders kitabı, toplam 12 üniteden oluşmaktadır. Her bir ünite de kendi içinde üç alt konuya ayrılmaktadır. Ünite ve konu başlıklarına bakıldığında ise konuların temel yaşam deneyim alanlarından (Ek2) alındığı görülmektedir. Konulara verilen başlıklardan yola çıkarak aşağıdaki temel yaşam deneyim alanlarından konu seçimlerinin yapıldığı tespit edilmiştir:

Ders kitabı İçersinde Yer Alan Konu Başlıkları	Konulara Kaynak Olan Temel Yaşam Deneyim Alanları
Ünite 1. Merhaba 1.1 Tanışma 1.2 Eşyalar, Yerler, İnsanlar 1.3. Nerede, Ne Var?	Günlük Yaşam, Sosyal adetler, Yaşam Şartları
Ünite 2. Günlük Hayat 2.1.Ne Yapıyorsunuz? 2.2 Nereden Nereye? 2.3 Saatler	Günlük Yaşam (boş zaman etkinlikleri), Yaşam Şartları
Ünite 3: Yakın Çevremiz 3.1.Ailem ve Arkadaşlarım 3.2.Evimiz ve Semtimiz 3.3.Şehirler	Yaşam Şartları (yaşam standartları, barınma olanakları), Kişiler arası ilişkiler (aile yapısı ve aile bireyleri arasındaki ilişki)
Ünite 4: Zaman Geçiyor 4.1.Ne Zaman Ne Oldu? 4.2. Dünden Bugüne 4.3. Anılar	Değerler, inanışlar, tutumlar (tarih, ikonlaşmış tarihi kişi ve olaylar), Kişiler arası ilişkiler (aile yapısı ve aile bireyleri arasındaki ilişki, nesiller arası ilişki)
Ünite 5: Afiyet Olsun 5.1.Ne Yiyelim?	Günlük yaşam (yiyecek ve içecek, yemek zamanları, sofrada adabı) Sosyal adetler (yiyecek ve

İlk 5.2. Ne Alırsınız? 5.3. Dünya Mutfakları	İçecek), değerler, inanışlar, tutumlar (bölgesel kültür)
Ünite 6: Bürokrasi Her Yerde 6.1. Sayın Yetkili 6.2. Başımız Dertte 6.3. Yardım İstiyorum	Kişiler arası ilişkiler (toplum ile resmi görevliler veya kurumlar arası ilişkiler)
Ünite 7: Gelecek De Bir Gün Gelecek 7.1. Planınız Ne? 7.2. Neler Olacak? 7.3. Böyle Mi Olacaktı?	Törensel davranışlar (doğum, evlilik, kutlamalar), değerler, inanışlar, tutumlar
Ünite 8: Rivayet Odur Ki... 8.1. Bir Zamanlar 8.2. Öyle Miymiş? 8.3 Ne Olmuştur?	Değerler, inanışlar, tutumlar (tarih, ikonlaşmış tarihi kişi ve olaylar, sanat), günlük yaşam
Ünite 9: Farklı Dünyalar 9.1. Çok Kültürlü Bir Dünya 9.2. Erkekler Mars'tan Kadınlar Venüs'ten 9.3 Farklı Zamanlar	Değerler, inanışlar, tutumlar (azınlıklar, ulusal kimlik), sosyal adetler, Törensel davranışlar (kutlamalar, festivaller, danslar), Kişiler arası ilişkiler (cinler arası ilişkiler)
Ünite 10: Medya 10.1. Haberiniz Var Mı? 10.2. Medya ve İnsan 10.3. Televizyonda Ne Var?	günlük yaşam (medya)
Ünite 11: Sağlıklı Bir Yaşam 11.1. Sağlığınız İçin? 11.2. Strese Girmeyin 11.3. Neyiniz Var?	günlük yaşam (yiyecek-içecekler), Değerler, inanışlar, tutumlar (sağlık)
Ünite 12: Yolculuk 12.1. Nereye Gidelim? 12.2 Nasıl Gidelim? 12.3 Tatiliniz Nasıl Geçti?	günlük yaşam (boş zaman etkinlikleri)

Tablo 21: Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe 1 Ders Kitabındaki Konulara Kaynak Olan Temel Yaşam Deneyim Alanları

Tablo 22' den de anlaşılacağı gibi konular temel yaşam deneyim alanlarına uygun görünmektedir. Ders kitabının hedef kitlesinin Türkiye'de yaşayan yabancı dil olarak Türkçe öğrenenleri olduğu hatırlandığında öğrenenlerin hedef dilde yeni bilgiler

edinmelerine, farklı konularda fikir sahibi olmalarına imkân verecek konuların seçildiği düşünülmektedir.

Yeni Hitit Serisinin ilk ders kitabı içerisinde, belirlenen konu başlıkları doğrultusunda çeşitli metin türlerinin kullanıldığı görülmektedir. Bu metin türleri içerisinde sadeleştirilmiş ve kurmaca olanların yanında özgün metinlere de rastlanmaktadır. Kitap içerisinde televizyon programlarının yayın akışı, banka hesap özeti, kimlikler, elektrik faturası ve havaalanı uçuş tarifesı, dergi yazısı, şarkı sözleri gibi özgün metin örnekleri yer almaktadır. Ancak metinlerin nereden ve ne zaman alındıklarına ilişkin kesin bilgi verilmemektedir.

Ünite konuları verilirken özgün, basitleştirilmiş veya kurmaca çeşitli metin türlerinin kullanıldığı ders kitabının, Avrupa Dilleri İçin Ortak Başvuru Metni içerisinde **dinleme, okuma, sözlü anlatım, karşılıklı konuşma ve yazılı anlatım** olarak yer alan dilsel becerileri geliştirmeyi hedefleyen etkinliklerle de desteklendiği belirtilmektedir. Ayrıca kitabın son bölümünde işlenmiş olan dilbilgisi konularını tablolar içerisinde özetleyerek sunan **dilbilgisi desteği** başlıklı bir bölüm de bulunmaktadır (Kurt, v.d., 2008a: s. y.).

Bu bölümlerin Öğretmen Kitabı içerisinde yer alan içerik özellikleri ve içeriklerin sunulmaları aşağıdaki tabloda özetlenmiştir:

ETKİNLİKLER	İÇERİK ÖZELLİKLERİ	İÇERİĞİN SUNULUŞU
Dinleme Etkinlerini	Dinleme metinleri öncelikle genel tematik ve dilbilgisel desenlemeye uygun olarak oluşturulmuştur. Dinleme kayıtları içerisinde kadın-erkek-çocuk sesi v.b gibi farklı ses türleri ve içeriğe bağlı olarak dramatik ses tonu kullanılmıştır. Konuşma hızı, öğrencilerin dinleme- anlama düzeyine uygun olarak ayarlanmaya çalışılmıştır.	Dinleme metinlerinin bazıları sadece ses kaydı şeklindeyken, bazıları da yazılı olarak kitap için de yer almaktadır. Dinleme metinleri için klasik açık uçlu sorular değil; tablo ya da görsel öge üzerinde yayınlanabilecek sorular tercih edilmiştir.
	Okuma metinleri genel tematik	Okuma metinlerinde doğru-

Okuma Etkinlikleri	ve dilbilgisel desenlemeye uygun olarak olabildiğince otantik metinlerden ya olduğu gibi ya da üzerinde düzeye ve temaya uygun ayarlamalar yapılarak oluşturulmuştur. Metinler içerisine bazı kalıp sözler ve klişeleşmiş anlatımlar eklenmiştir. Okuma metinleri ayrıca görsel açıdan da desteklenmiştir.	yanlış, yanlış düzeltme, metni değiştirme, yeniden yazma ve sürdürme, başlık bulma, en uygun başlığı seçme, özetleme, metinde geçmeyen alt konuları belirleme gibi bilinen soru tipleri kullanılmış, ayrıca dilbilgisel yapıya yönelik sorular da tercih edilmiştir.
Sözlü Anlatım Etkinlikleri	Sözlü anlatım etkinlikleri öğrencilerin anlık durumlar karşısında değil daha çok hazırlık ve plan yaparak bir herhangi bir durum veya olay karşısında konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalardır.	Sözlü anlatım etkinliklerinden önce çoğunlukla örnek bir metin verilmiş ve öğrencilerin bu metni örnek almaları istenmiştir. Ayrıca öğrencilerin anlatımlarını yönlendirebilmeleri için basit sorular sorulmuş, anahtar sözcükler verilmiş ve görsel öğeler sık kullanılmıştır.
Yazılı Anlatım Etkinlikleri	Yazma etkinlikleri, temelde öğrencilerin öğrendikleri dilbilgisi yapılarını pekiştirmeyi, çoğu zaman da yapı ve sözcük bilgisini ölçmeyi hedefleyen çalışmalardır. Öğrencilerin tutarlılık, akıcılık, sözcük seçimi gibi metindilbilimsel ölçütlere genel çizgileriyle de olsa uyan metinler üretmeleri beklenmektedir. Etkinliklerin bazılarında dikkati yapıya çekecek ifadeler, anahtar sözcük ve kavramlar yer almaktadır. Bazı etkinliklerde ise verilen örneğe uygun	Yazılı anlatım çalışmalarında da diğer etkinlik türlerinde olduğu gibi görsel ve işitsel destek bulunmaktadır. Zaman zaman okuma ve dinleme etkinliklerine paralel yazma çalışmaları da kitap içinde yer edinmiştir.

	metinler üretilmesi beklenmektedir.	
Karşılıklı Konuşma Etkinlikleri	Karşılıklı konuşma etkinlikleri öğrencilerin anlık durumlar karşısında ön plana çıkan dil becerilerini geliştirmeyi hedefleyen çalışmalardır. Dolayısıyla bu çalışmaların konuları daha çok günlük etkinlikler içinden seçilmiştir. Çalışmalarda çoğunlukla öğrencilere belli roller verilerek güdümlü diyaloglar oluşturmaları istenmiştir. Ayrıca bilgi toplama, küçük anketler uygulama gibi doğaçlama diyaloglar oluşturmayı gerektiren etkinlikler ve bir görseli, bir durumu ya da bir olayı yorumlayıp değerlendirmeye yönelik, öğrencilerin yaratıcılıklarına dayalı çalışmalarda bulunmaktadır.	Sözlü anlatım etkinliklerinde olduğu gibi karşılıklı konuşma etkinliklerinde de öğrencilere önce bir örnek verilmiş, öğrencilerin dikkati ilgili dilbilgisi yapısına ve sözcük alanına çekilmeye çalışılmıştır. Konuşma etkinliklerinin çoğu canlandırmaya dayalı olmakla birlikte bazıları yazılı bir ön çalışmayı gerektirebilir. Her ünitenin sonunda da ünitenin genel dil bilgisi konusuna odaklanılmasını gerektirmeyen, ünitenin genel yapısını yansıtan Karşılıklı Konuşma Etkinlikleri konulmuştur.
Dilbilgisi Tabloları ve Dilbilgisi Destek	Dilbilgisi tabloları ilgili ünitelerin içinde yer alırken, dilbilgisi desteği kısmı kitabın son sayfalarında bulunmaktadır. Belli bir dilbilgisel paradigma izlenerek hazırlanan tablolar, ünite konularında geçen dilbilgisel yapıları, örnekleriyle birlikte açıklamaktadır. Dilbilgisi destek bölümü ise, öğrencilere çok temel dilbilgisi yapılarının ve bu yapıların işleyişi ile ilgili kısa bilgilendirici açıklamaların	Dilbilgisi tabloları bir tür alıştırma etkinliği olarak tasarlanmıştır. Öğrencilerin tablolar içerisinde yer alan her sütundan bir öge seçerek, düzgün tümceler üretmesi beklenmektedir. Öğrencilerin yapacakları olası yanlış seçimler kırmızı renkli yazımla gösterilmiştir. Bu tablolarda ses uyumu, kişi ve sayı uyumları gibi yapıyla ilgili ses değişimlerini gösteren örnekler sıkça kullanılmıştır. Dilbilgisi

	verilmesini hedefleyen kısımdır.	Destek bölümlerinde ise sadece ilgili ünite de kullanılan dilbilgisi konularının kısa açıklamaları ve örnekleri yer almaktadır.
--	----------------------------------	---

Tablo 22: Ders Kitabı İçerisinde Yer Alan Etkinlik ve Dilbilgisi Çalışmaları
(Kurt, v.d. , 2008b: 14-17).

Öğretmen kitabında yer alan bu açıklamaların ışığında ders kitabının çok çeşitli etkinlikler içerdiği söylenebilir. Bu etkinliklerin ders kitabı içindeki dağılımları, etkinlikler için verilen ikonlardan hareketle incelendiğinde ise aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Ders kitabı İçerisinde Yer Alan Konu Başlıkları	Ders kitabı İçerisinde Yer Alan Etkinliklerin Sayısı
Alfabe ve Sayılar	5 Dinleme etkinliği
Ünite 1. Merhaba 1.1 Tanışma 1.2 Eşyalar, Yerler, İnsanlar 1.3. Nerede, Ne Var?	4 Dinleme etkinliği 5 Sözlü anlatım etkinliği 3 Yazılı anlatım etkinliği 1 Okuma etkinliği 1 karşılıklı konuşma etkinliği
Ünite 2. Günlük Hayat 2.1. Ne Yapıyorsunuz? 2.2 Nereden Nereye? 2.3 Saatler	5 Dinleme etkinliği 3 Sözlü anlatım etkinliği 2 Yazılı anlatım etkinliği 2 Okuma etkinliği 1 karşılıklı konuşma etkinliği
Ünite 3: Yakın Çevremiz 3.1. Ailem ve Arkadaşlarım 3.2. Evimiz ve Semtimiz 3.3. Şehirler	4 Dinleme etkinliği 2 Sözlü anlatım etkinliği 2 Yazılı anlatım etkinliği 5 Okuma etkinliği 1 karşılıklı konuşma etkinliği
Ünite 4: Zaman Geçiyor	3 Dinleme etkinliği

4.1.Ne Zaman Ne Oldu? 4.2. Dünden Bugüne 4.3. Anılar	4 Sözlü anlatım etkinliği 1 Yazılı anlatım etkinliği 5 Okuma etkinliği 1 karşılıklı konuşma etkinliği
Ünite 5: Afiyet Olsun 5.1.Ne Yiyelim? luka5.2.Ne Alırsınız? 5.3.Dünya Mutfakları	4 Dinleme etkinliği 6 Sözlü anlatım etkinliği 3 Yazılı anlatım etkinliği 4 Okuma etkinliği 1 karşılıklı konuşma etkinliği
Ünite 6: Bürokrasi Her Yerde 6.1.Sayın Yetkili 6.2.Başımız Dertte 6.3.Yardım İstiyorum	4 Dinleme etkinliği 3 Sözlü anlatım etkinliği 2 Yazılı anlatım etkinliği 6 Okuma etkinliği 1 karşılıklı konuşma etkinliği
Ünite 7: Gelecek De Bir Gün Gelecek 7.1. Planınız Ne? 7.2.Neler Olacak? 7.3. Böyle Mi Olacaktı?	5 Dinleme etkinliği 5 Sözlü anlatım etkinliği 1 Yazılı anlatım etkinliği 6 Okuma etkinliği 1 karşılıklı konuşma etkinliği
Ünite 8: Rivayet Odur Ki... 8.1.Bir Zamanlar 8.2. Öyle Miymiş? 8.3 Ne Olmuştur?	5 Dinleme etkinliği 1 Sözlü anlatım etkinliği 5 Yazılı anlatım etkinliği 7 Okuma etkinliği 1 karşılıklı konuşma etkinliği
Ünite 9: Farklı Dünyalar 9.1.Çok Kültürlü Bir Dünya 92.Erkekler Mars'tan Kadınlar Venüs'ten 9.3 Farklı Zamanlar	8 Dinleme etkinliği 3 Sözlü anlatım etkinliği 1Yazılı anlatım etkinliği 6 Okuma etkinliği 1 karşılıklı konuşma etkinliği
Ünite 10: Medya 10.1.Haberiniz Var Mı? 10.2. Medya ve İnsan	4 Dinleme etkinliği 3 Sözlü anlatım etkinliği

10.3. Televizyonda Ne Var?	6 Okuma etkinliği 1 karşılıklı konuşma etkinliği
Ünite 11: Sağlıklı Bir Yaşam 11.1. Sağlığınıız İçin? 11.2. Strese Girmeyin 11.3. Neyiniz Var?	7 Dinleme etkinliği 6 Sözlü anlatım etkinliği 1 Yazılı anlatım etkinliği 7 Okuma etkinliği 1 karşılıklı konuşma etkinliği
Ünite 12: Yolculuk 12.1. Nereye Gidelim? 12.2. Nasıl Gidelim? 12.3. Tatiliniz Nasıl Geçti?	6b Dinleme etkinliği 4 Sözlü anlatım etkinliği 1 Yazılı anlatım etkinliği 6 Okuma etkinliği 1 karşılıklı konuşma etkinliği
TOPLAM	66 Dinleme etkinliği 45 Sözlü Anlatım Etkinliği 22 Yazılı Anlatım Etkinliği 61 Okuma Etkinliği 12 Karşılıklı Konuşma Etkinliği

Tablo 23: Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe 1 Ders kitabındaki Konulara Kaynak Olan Temel Yaşam Deneyim Alanları

Bu sonuçlardan hareketle ders kitabı içerinde en çok anlama ve kavramaya yönelik dinleme ve okuma becerilerinin geliştirilmesine ağırlık verildiği görölmektedir. Bunları yazılı anlatım becerisini geliştirme etkinlikleri izlemektedir. Daha sonra sözlü anlatım becerisini geliştirme etkinlikleri gelmektedir ve son olarak da karşılıklı konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinliklerle karşılaşılmaktadır. Dolayısıyla ders kitabının üretime dönük çalışmalara anlamaya ve kavramaya dönük olanlar kadar yer vermediği ve bu nedenle etkinliklerin becerilere göre dağılımının dengeli olmadığı görölmektedir. Ders kitabı içerinde yer alan bazı etkinlikler de bu beceriler için verilmiş ikonlardan hiçbiri gösterilmeden sunulmuştur. Bunlar çoğunlukla

dilbilgisi alıştırmasıdır veya bir söz öbeğinin, tümcenin veya yapının pekiştirilmesinin yazma becerisiyle bir arada sunulmasına dayalı etkinliklerdir.

Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe 1 ders kitabının tüm bu genel özellikleri hakkında bilgi veren ve böylece kitabın tanıtılmasını ve kitabı kullanacak öğretmenlere yol gösterilmesini sağlayan Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Öğretmen Kitabı içerisinde, kitabın görev odaklı olduğuna dair hiçbir bilgiye rastlanmamaktadır. Ancak kitabın iletişimsel yaklaşıma dayalı modellere ve Avrupa Dilleri İçin Ortak Başvuru Metnini dikkate alarak hazırlandığının ifade edilmesi (Kurt, v.d., 2008b: 14-17) ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimindeki en son kaynak olması bakımından görev odaklılık çerçevesinde incelenmesi uygun görülmüştür. Nitekim görev odaklılık da yabancı dil öğretiminde geline son noktalardan biridir ve Avrupa Dilleri İçin Ortak Başvuru Metni içerisinde yer almaktadır.

4.3. A1 A2 Düzeyi İçin Hazırlanmış Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe 1 Ders kitabının Giriş Ünitesinin ve ‘Merhaba’ Başlıklı Birinci Ünitesinin ‘Tanışma’ Başlıklı Alt Ünitesinin Görev Bağlamında İncelenmesi

Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe 1 ders kitabı görev odaklı dil öğretimine dayandığını iddia etmemektedir. Bu nedenle ders kitabı da görev odaklı dil öğretimi Modellerindeki aşamalara göre tasarlanmamıştır. Ancak ders kitabı içerisinde çok sayıda etkinlik kullanılmış olması, bunların arasında görev olarak da nitelendirebilecek çalışmalar olduğunu düşündürmektedir. Bu nedenle ilgili üniteler incelenirken ünitelerin görev odaklı dil öğretim modeline göre tasarlanıp tasarlandığına değil de ünitelerde ‘etkinlik’ adıyla sunulan çalışmaların, ‘görev’ olarak adlandırılan çalışmalara ne derece benzediği ele alınacaktır. Bunun için ‘görev’ tanımlarından ve ‘görevi oluşturan unsurlardan’ yola çıkarak oluşturulan ölçütler kullanılacaktır. Bu ölçütlerin oluşturduğu kontrol listesi aşağıdadır:

Görevleri tanımlama soruları	Sınıflandırma	
1) Çalışmanın, amacı gerçekleştirmek için açık anlaşılır bir girdisi var mı? (Nunan, 1989: 53-54; Ellis, 2003: 21, 222)	Evet	Hayır
2) Çalışma anlam odaklı mı? (Willis, 2007: 13; Ellis, 2003: 9)	Evet	Hayır
3) Çalışma, gerçek yaşamdaki dil kullanımını içeriyor mu? Öğrencilerin ilgileriyle örtüşüyor mu? (Krahnke, 1987: 57; Willis, 2007: 13; Ellis, 2003: 10)	Evet	Hayır
4) Çalışma, dilsel becerilerin kullanımını içeriyor mu? (Ellis, 2003: 10).	Evet	Hayır
5) Bilişsel süreçleri içeriyor mu? (seçme, sıralama, sınıflandırma, akıl yürütme, bilgiyi aktarma, v.b.) (Ellis, 2003: 7, 8, 10). (değerlendirme, birleştirme, değiştirme, tamamlama, ekleme gibi yüksek değere düşünme becerileri) (Krahnke, 1987: 57).	Evet	Hayır
6) Çalışmanın açık, anlaşılır, iletişimsel bir sonucu var mı? (Ellis, 2003: 8-10; Willis, 2007: 13)	Evet	Hayır

Tablo 24: Görevleri tanımlamak için kontrol listesi

Bu kontrol listesi içerisinde yer alan birinci ve altıncı ölçütler, görevi oluşturan unsurlarla ilgili iken; diğer ölçütler görev tanımlarından yola çıkılarak oluşturulmuştur. Bu aşamada bu ölçütlerin görevi diğer çalışma türlerinden ayırmak konusunda neden önemli oldukları anlatılacaktır.

Görevi oluşturan temel unsurlarından olan **girdi** unsuru, “görevin başlangıcında sunulan herhangi bir veri” (Nunan, 1989: 53) olarak tanımlanmaktadır. Buna göre girdi resim, harita, grafik v.b. görsel kaynaklar; mektup, reçete, gazete yazısı, metin v.b. yazılı kaynaklar veya ses kayıtları gibi işitsel kaynaklar olabilir. Bir başka deyişle günlük hayattaki sözel veya sözel olmayan her türlü veri girdi kabul edilebilir (Ellis, 2003: 21). Çünkü önemli olan verinin öğrenci tarafından açık ve anlaşılır olup olmadığıdır. Günay (2007: 103)’a göre görev, açık bir şekilde ortaya konulmuş bir girdisi olmazsa, üretime yönelik hiçbir yanı olmayan bir yönerge yığını olma riski

taşıyabilir Bu açıdan görevin sözel, görsel veya yazılı olarak anlaşılır bir girdisi olması zorunludur. Bununla birlikte girdinin sözcük veya cümle boyutunda da çözümlenebilir olması öğrencinin görevi anlamasını, gerçekleştirmesini ve böylece bir **sonuca** ulaşmasını sağlayamaya uygun ölçüde olmalıdır (Ellis, 2003: 222). Daha açık bir ifadeyle girdi, dil kullanımı için bir örnek oluşturan ve görevi gerçekleştirirken ne yapılacağını açık ve anlaşılır şekilde ortaya koyan unsurdur. Bir çalışmada girdi olarak kabul edilebileceklerin listesi aşağıdadır:

Mektuplar, gazete özlery, resimli öyküler, sürücü ehliyeti, kayıp insan ilan formu, sosyal güvenlik formu, iş kartları, hatırlama notları, alışveriş listeleri, faturalar, otel broşürleri, menü, dergi testi, yemek tarifi, bir oyunun özeti, hava tahmin raporu, günlük, otobüs tarifeleri, ilan tahtası yazıları, emlak isteme formu, otel eğlence programı, film yazılarının özeti, lise yıllığı, bir arkadaşaya yazılmış not, seminer programı, gazete muhabirinin notları Fotoğraflar, aile ağaçları, çizimler, kartpostallar, pasaport fotoğrafları, sokak haritası, ekonomi grafikleri (Hover 1986’ dan aktaran Nunan, 1989: 54). Gazete, dergi ve bültenlerin makaleleri, çeşitli gruplara ait raporlar, radyo ve televizyon senaryoları ve dokümanları, kukla oyunları, haber öyküleri ve raporları, araştırma raporları, kısa öykü, şiir ve oyunlar, basılı yayınlar, bültenler ve baş makaleler, halk broşürleri ve posterler, yönergeler ve el kitapları, toplantı saatleri, mektup yanıtları, slâyt ve teyp sunumları....” (Morris and Stewart-Dore, 1984: 158’den aktaran Nunan, 1989: 54-55).

Görevleri diğer eğitsel çalışma türlerinden ayıran belki de en önemli özellik **anlam** odaklı olmalarıdır. **Anlam**, çalışmaların gerçek yaşam kullanımına dönük ve dolayısıyla iletişimi sağlamaya yönelik olup olmadıklarını araştıran ölçüttür. Çünkü görevler öğrenenlerin dikkatini dilin biçimsel özelliklerine değil de anlamsal özelliklerine çekmeye çalışan, öğrenenler arasında iletişimin sağlanmasının altını çizen çalışmalardır. Daha açık bir ifadeyle görevlerin dilin iletişimsel amaçlar için kullanılmasına dayanan çalışmalardır. (Nunan, 1989: 10; Skehan, 1998: 95; Ellis, 2003: 9; Willis, 2007: 13). Bu bakımdan anlam, bir çalışmanın görev olup olmadığının anlaşılması için temel ölçütlerden biridir.

Görevleri, diğerlerinden ayırabilmek için gerekli bir diğer ölçüt olan görevlerin **gerçek yaşam**daki dil kullanımını içermesidir. Bu iki şekilde gerçekleşebilir. Buna göre görevler ya bir formu doldurmak gibi gerçek yaşamda karşılaşılabilecek eylemleri içermeli ya da iki resim arasındaki benzerliklerin bulunması gibi gerçek yaşam için yapay olabilecek bir etkinliğin gerçekleştirildiği durumlarda bile gerçek yaşam dilinin doğal bir şekilde kullanılmasını gerektirmelidir (Ellis, 2003: 10). Çünkü görevler gerçek yaşam etkinlikleriyle örtüşmediği, öğrenenlerin gereksinimlerini gidermeye yönelik olmadığı ve onların ilgi alanlarıyla ilişkilendirilmediği sürece görevlerin anlamına odaklanılması zordur (Willis, 2007: 13). Çünkü birey, ancak kendi yaşamıyla, gereksinimleriyle, ilgi alanlarıyla bağlantı kurabilirse yaptığı şeyi anlamlı bulur. Bu nedenle öğrenme sürecinde öğrenenlerin dikkatini dilsel öğrenin anlamına çekebilmek için dış dünyayı yansıtan ve öğrencilerin ilgisini çeken çalışmalara yer verildiği takdirde iletişimsel hedeflere ulaşılabilir. İşte iletişimsel hedefleri olan eğitsel bir görevin de diğer çalışma türlerinden farkının ortaya konulabilmesi için bu ölçüt gerekli bir ayırt edicidir.

Görevlerin değerlendirilmesinde dördüncü ölçüt, görevlerin temel **dilsel beceriler**den en az bir tanesinin kullanımını içermesidir. Buna göre görevler, öğrenenlerin metni okumalarını ya da dinlemelerini ve anladıklarını göstermelerini; sözlü ya da yazılı metin üretmelerini; kavramaya ve üretmeye dönük becerileri birleştirerek kullanmalarını gerektirmelidir. Bu yönüyle görevler, diğer alıştırmalardan farklı değildirlir (Ellis, 2003: 10).

Görevi diğer çalışma türlerinden farklı kılan bir diğer özellik de görevlerin **bilişsel süreçleri** içermesidir. Burada bilişsel süreçler, öğrenenlerin dil öğrenimi için geçtikleri zihinsel süreçleri ifade etmek için kullanılmaktadır (Richards, v.d, 1985: 44). Bu süreçler, sıralama, dizme, anlam çıkarma, bilgi aktarma (Ellis, 2003: 10), bilgiyi değerlendirme, gerçeğe ve varsayıma dayalı durumları çözümleme, birleştirme, değiştirme, tamamlama, eski bilgiyle yeni bilgiyi birleştirme (Krahnke, 1987: 57) okurken veya bir konuşmayı dinlerken not alabilme veya anlamlı kişisel bir harita oluşturma (Echevarria, v.d., t.y.: 77), gibi öğrenenlerin bir görevi gerçekleştirmek için kullanmaları gereken stratejilerdir. Çalışmaların bilişsel süreçleri içerip içermediğinin aranması, öğrenenlerin bu süreçlere dâhil olup

olmadıklarını ortaya koymak, görevi mekanik alıştırma ve tekrarlardan, ezberlerden, hiçbir zihinsel zorlama gerektirmeksizin sadece bir şarkıyı söylemeyi talep eden çalışmalardan ayırmak için son derece önemlidir (Günay, 2007: 104).

Son olarak ise çalışmanın açık bir şekilde ortaya konulmuş iletişimsel bir **sonucu** olup olmadığıyla ilgili olan ölçüt kullanılacaktır. Sonuç, görevin tamamlanmasıyla ortaya çıkan ürün olabileceği gibi, görevi gerçekleştirmek için öğrenenlerin geçtikleri dilsel ve bilişsel süreci de ifade etmek için de kullanılmaktadır. Gerçekte görevin sonucu dil öğreniminin gelişmesine yönelik dil kullanımının gerçekleşmesidir (Ellis, 2003: 19). Bu yönüyle Ellis (2003) ve Willis (2007) tarafından görevleri ayırt etmek için önemli bir ölçüt olarak ortaya konulmuştur.

Bu ölçütler içerisinde 2 ve 3 numaralı olanlar diğerlerinden daha büyük bir önem taşımaktadır (Ellis, 2003: 16). Çünkü “görevler, gerçek yaşamı sınıfa getirme yolu”(Krahnke, 1987: 57) olarak tanımlanabildikleri için öncelikli amaçları, gerçek yaşam görevlerini veya en azından gerçek yaşamın doğal dilini öğrenme sürecine aktarmaktır. Ayrıca görevlerin, dilin anlamına biçiminden daha çok vurgu yapılmasını gerektirdikleri de bilinmektedir. Diğer ölçütler ise zaman zaman sıradan bir alıştırmada bile rastlanabilecek ölçütler olabilir. (Ellis, 2003: 16). Bu nedenle ayırt edicilikleri 2. ve 3. ölçütler kadar güçlü değildir.

Şimdi bu ölçütler ışığında öncelikle A1 A2 Düzeyi İçin Hazırlanmış Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe 1 Ders kitabının Giriş Ünitesi (Alfabe ve Sayılar), sonra da ‘Merhaba’ adını taşıyan 1. ünitesinin ‘Tanışma’ başlıklı alt ünitesi görev bağlamında ele alınacaktır.

4.3.1. A1 A2 Düzeyi İçin Hazırlanmış Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders kitabının Giriş Ünitesinin (Alfabe ve Sayılar) Görev Bağlamında İncelenmesi

Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe 1 ders kitabı ‘Alfabe ve Sayılar’ başlıklı iki sayfalık giriş niteliğinde bir bölümle/üniteyle başlamaktadır.

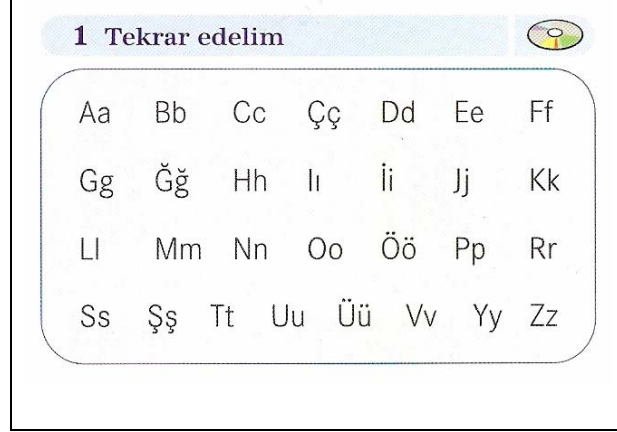
Giriş olarak nitelendirilebilecek bu bölümün ‘Alfabe’ başlığı altında toplam 6 çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalar, ‘tekrar edelim’, ‘harflerin okunuşu’, ‘sesleri yazalım’, ‘sözcükleri işaretleyelim’, ‘sıralayalım’, ‘bu sözcükleri öğrenelim’ başlıklarıyla verilmiştir. Sayılar başlığı altında ise 8 etkinlik bulunmaktadır. Bu çalışmalar, ‘rakamları öğrenelim’, ‘eşleyelim’, ‘okunuşlarını yazalım’, ‘telefonları yazalım’, ‘tarihleri söyleyelim’, ‘soralım-yazalım’ ve ‘tamamlayalım’ başlıklarıyla verilmiştir. Aynı zamanda çalışmaların yönergeleri olan bu başlıklar, eylemlerin istek kipinin birinci çoğul şahsa göre çekilmesiyle verilmiştir. Bu konuda hem bu bölümde hem de kitabın diğer ünitelerinde bir birlik söz konusudur. Ayrıca birinci çoğul şahsın kullanılması etkinliklerin gerçekleştirilmesinde öğrencilerin katılımının beklendiği ortaya koymaktadır. Ancak kitabın Türkçe öğrenmeye yeni başlayanlar için hazırlandığı düşünüldüğünde, belki de ilk kez bu kitap aracılığıyla Türkçeyle karşılaşacak öğrenenlerin giriş bölümünde oldukça yoğun ve karmaşık yönergelerle karşı karşıya bırakıldıklarını söylemek doğru olacaktır.

Şimdi bu başlıklar altında yer alan çalışmalarının görev olup olmadıkları ele alınacaktır. Öncelikle çalışmanın başlığı ve amacı verilecek daha sonra her madde işaretinde, görev olma ölçütlerinden biri görüşülecektir. Her bir çalışmada aynı sıra takip edilecektir. Buna göre sırasıyla görevin girdisinin anlaşılabilirliği, görevin anlam odaklı olup olmadığı, gerçek yaşamla örtüşüp örtüşmediği, beceri kullanımını içerip içermediği, bilişsel süreçleri kullanmayı gerektirip gerektirmediği, anlaşılır ve iletişime dönük bir sonucunun olup olmadığı görüşülecektir.

‘Alfabe’

Giriş niteliğindeki bu bölümün iki sayfadan oluşan ilk sayfası Türk Alfabesini oluşturan sesleri tanıtmaya ve benzer seslerin ayırt edilmesini sağlamaya yöneliktir. Bu açıdan sesletim çalışmalarının ağırlıklı olduğunun söylenebileceği ‘Alfabe’ başlığı altında bir de kelime çalışması bulunmaktadır.

‘Tekrar edelim’



‘Tekrar edelim’ başlığı altında verilen ilk çalışmada, Türk alfabesini oluşturan harfler görsel olarak sunulmakta, sırayla bu harfleri karşılayan sesler dinletilmekte ve öğrencilerin bu sesleri tekrar etmeleri istenmektedir. Çalışmanın amacı alfabeyi öğretmektir.

- Çalışmada gerçek yaşamdaki dil kullanımını örnekleyen bir girdi bulunmamaktadır.
- Zihinsel zorlama olmaksızın gerçekleştirilen tekrar etme çalışmalarının, Davranışçı Kuramın etkisiyle ortaya çıkan Konuşsal-İşitsel Yöntemin vazgeçilmezleri arasında (Demirel, 2004: 38) olduğu bilinmektedir. Dolayısıyla çalışmayı değerlendirmek için ikinci bir ölçüt olarak kullanılabilir anlam odaklılık ilkesi davranışçı bir yaklaşımla hazırlanan bu çalışma içerisinde yer almamaktadır. Çünkü çalışma sadece öğrencilerin ses kaydını dinlemelerini ve harfleri doğru sesletebilmelerini gerektirmektedir. Böyle bir özelliğin de anlamsal bir boyutunun olmadığı görülmektedir.
- Alfabeyi bilmenin özellikle Türkiye’de yaşayan bir yabancı için önemli bir gerçek yaşam gereksinimi olduğu kabul edilebilir. Ancak çalışmanın sunuluşu, gerçek yaşam etkinlikleriyle örtüşmemektedir. Çünkü gerçek yaşamda alfabeyi dinleyip tekrar etmek gibi bir eylem yoktur. Bunun yanı

sıra çalışmayı gerçekleştirmek için dil kullanımı gerekmediği için doğal dil kullanımından söz edilememektedir. Dolayısıyla üçüncü ölçütün varlığından söz edilemez.

- Çalışma bir dinleme etkinliği olarak tasarlanmıştır. Burada dinleme eylemi, öğrenenlerin hedef dilde doğru sesletim yapabilmelerine yönelik, tekrara dayalı bir sesletim çalışması için örnek sunmaktadır.
- Çalışma iletişimsel bir anlamı ve zihinsel çabayı içermeyen bir tekrar etme eylemi olduğu için bilişsel süreçlerden söz edilemez. Çünkü yukarıda da ifade edildiği gibi tekrarlar, davranışçı yaklaşımın dil öğrenim sürecine taşıdığı stratejilerdendir (Karacan, 2000: 264). Dolayısıyla burada öğrenenlerin bilişsel stratejileri kullanmaları gerekmemektedir.
- Çalışmanın sonucunda alfabenin öğrenilmiş olması hedeflenmektedir. Ancak çalışma, öğrenenlerin bir sonuç ortaya koymalarını gerektirecek bir üretim adımı ve süreci içermediği için dil kullanımından söz edilememektedir.

Tüm bu ölçütlerin ışığında çalışmanın görev adıyla değerlendirilemeyeceği, sadece tekrara dayalı bir alıştırma olduğu görülmektedir. Bununla birlikte Kumaravadivelu (1993)'nin görevleri alıştırmaları da içine alan çalışmalar olarak tanımlaması nedeniyle (bkz.46) bu alıştırma, asıl görevi gerçekleştirmek için bilgi sunmaya yönelik bir görev öncesi çalışma olarak kabul edilebilir.

‘Harflerin Okunuşu’

2 Harflerin okunuşu

a	be	ce	çe	de	e	fe
ge	^{yumuşak} ge	he	ı	ı	je	ke
le	me	ne	o	ö	pe	re
se	şe	te	u	ü	ve	ye ze

‘Harflerin okunuşu’ başlığıyla verilen ikinci çalışma bir sesletim çalışmasıdır. Bu çalışmada Türkçede harflerin nasıl sesletileceği gösterilmektedir. Çalışmada öğrenenlerin her hangi bir şey yapmalarını ve kişisel çabalarını ortaya koymalarını beklenmemektedir. Bu nedenle sadece bir bilgiyi sunan bu çalışma ne alışkanlık ne etkinlik ne de görevdir.

‘Sesleri Yazalım’

3 Sesleri yazalım 

c					

Üçüncü çalışma iki aşamadan oluşmaktadır. Bir dinleme çalışması olan ilk aşamada öğrencilerin duydukları sesleri kutucuklara yazmaları beklenmekte, ikinci aşamada ise yine öğrencilere yeni bir bilgi sunulmaktadır. Bu yeni bilgi Türkçede ünlü ünsüz harflerle, kalın ve ince ünlülerin bilgisidir.

- Bu çalışmada öğrenenlerin görevi gerçekleştirmesini kolaylaştıracak bir girdi bulunmamaktadır.
- İlk çalışmada olduğu gibi öğrenenlerin dikkatini dilin anlamına veya kullanımına çeken bir adım içermediğinden ikinci ölçütün varlığından söz edilemez.
- Gerçek yaşamla ilişki kurulmasını sağlayacak bir eylem veya dil kullanımı içermediği için üçüncü ölçüt de burada yer almamaktadır.
- İlk çalışmada olduğu gibi sadece doğru sesletimi hedefleyen bir dinleme etkinliğidir.
- Dinleyip duyduğunu uygun yere yazmayı gerektiren bu çalışma ilk çalışmadaki tekrara dayalı dinlemelerden biraz daha farklıdır. Çünkü buradaki dinleme dildeki bazı seslerin harf karşılıklarının bulunmasına

dayalıdır ve dinlemeyle birlikte yazmayı da gerektiren bu süreçte öğrencinin işitsel bir sembolü görsel bir sembole çevirmesi beklenmektedir. Dolayısıyla bu çalışma, öğrencinin veriyi aktarmasını, daha açık bir ifadeyle veriyi başka bir veriye çevirmesini gerekli kıldığı için öğrencilerin bilişsel becerilerini kullanmalarını gerektirmektedir.

- Çalışmanın sonunda yukarıda da belirtildiği gibi sesleri karşılayan harflerin doğru yere yazılmış olması beklenmektedir. Ancak bu beklentinin yerine getirilmesiyle gerçek yaşamdaki dil kullanımına dair bir getiri elde edilemeyecektir. Dolayısıyla çalışmanın ‘görev’ olma bağlamında iletişimsel bir sonucunun olmadığı görülmektedir.

Çalışma her ne kadar bilişsel bir sürecin işletilmesini ve beceri kullanımı içeriyor olsa da girdi eksikliği, anlam odaklılık, gerçek yaşamla örtüşme ve iletişimin sağlanmasına dönük bir sonuca sahip olma ölçütlerine uymadığı için görev adıyla anılmayacaktır.

Ünsüzler	Ünlüler
B, C, Ç, D, F, G, Ğ,	A, E, I, İ, O, Ö, U, Ü
H, J, K, L, M, N, P,	kalin ünlüler:
R, S, Ş, T, V, Y, Z	a, ı, o, u
	ince ünlüler:
	e, i, ö, ü

Çalışmanın ikinci adımında ise öğrencilere yeni bir bilginin pek de işlevsel olmayan bir şekilde aktarımı söz konusudur. Türkçe öğrenmeye yeni başlayan öğrencilere Türkçedeki ünlü ünsüz harf bilgisi ve hatta kalın ünlü ince ünlü bilgisinin daha ilk adımdan verilmesinin, iletişime yönelik bir amacı gerçekleştirmeye veya öğrencilerin gerçek yaşama dair bir gereksinimlerini gidermelerine yönelik olduğu söylenemez. Çünkü Türkçeyi anadil olarak konuşanların bile zaman zaman zorlandıkları bir konu olan kalınlık-incelik bilgisinin, öğrencilere gösterilmesi özellikle Hint-Avrupa dillerini konuşan öğrencilerin Türkçenin çok karmaşık ve öğrenilmesi zor bir dil

olduğunu düşünmelerine ve daha en başından olumuz bir tutum geliştirmelerine neden olabilir.

‘Sözcükleri işaretleyelim’

4 Sözcükleri işaretleyelim



Örnek:

☒ dün ☐ gün ☐ yön ☐ dön

1. ☐ un ☐ ün ☐ on ☐ ön

2. ☐ el ☐ al ☐ ol ☐ öl

3. ☐ son ☐ sön ☐ sun ☐ sün

4. ☐ as ☐ az ☐ aş ☐ aç

5. ☐ biz ☐ pis ☐ buz ☐ pus

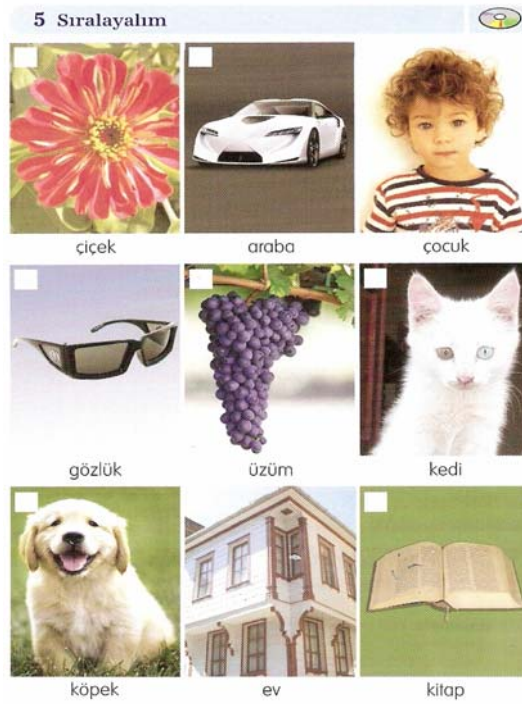
Alfabe adını taşıyan ilk bölümün dördüncü çalışması ‘sözcükleri işaretleyelim’ başlığı altında verilen bir dinleme çalışmasıdır. Burada “öğrencilerden sözcük grubunu dinlemeleri ve dinledikleri grubun ardından söylenen sözcüğü bulmaları” (Kurt, v.d.: 2008b: 18) istenmektedir.

- Çalışmada, Nunan (1989) tarafından aktarılan listeye uygun bir girdi kullanımı söz konusu değildir.
- Çalışmada bir grup kelime birbirleriyle anlam ilgisi kurulmaksızın sıralanmıştır ve kelimelerin anlamlarına değil sesletimlerine vurgu yapılmaktadır. Dolayısıyla çalışma, görevleri değerlendirmek için ikinci ölçüt olan anlam odaklılıktan yoksundur.
- Çalışmada kelimelerin anlamlarına ve kullanıldıkları bağlamlara dair hiçbir gönderme olmaması yine çalışmanın gerçek yaşamla bağdaştırılmasını güçleştirmektedir. Buna ek olarak çalışmanın günlük hayattakine benzer bir eylemin gerçekleştirilmesine yönelik olmaması da çalışmanın yine üçüncü ölçütün kapsamıyla bağdaştırılamayacağını gösteren bir kanıttır.

- Bu çalışmada öncekiler gibi, doğru sesletimi hedefleyen bir dinleme etkinliğidir.
- Çalışma bir grup kelime arasından hangisinin sesletildiğini bulmayı gerektirdiği için bilişsel beceri kullanımını gerektirmektedir.
- Sözcüklerin sesletimi arasındaki farkı bulmaya dayalı olan bu çalışma dil üretimine yönelik bir sonuç içermemektedir.

Bu çalışma da görev olarak nitelendirilemez.

‘Sıralayalım’



‘Sıralayalım’ başlıklı çalışmada, öğrenenlerin ses kaydını dinlemeleri ve duydukları sözcüklerin sırasını fotoğrafların üzerindeki kutucuklara yazmaları gerekmektedir.

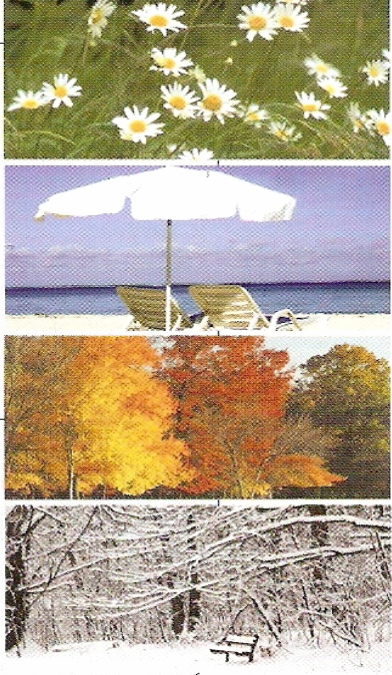
- Çalışmada 9 adet küçük özgün fotoğraf kullanılmış olması nedeniyle çalışmanın bir girdisinin olduğu söylenebilir.

- Her ne kadar görsel öğelerin Türkçe karşılığı fotoğrafların altında gösterilmiş olsa da, gösterilen kelimelerin anlamına ve kullanımına vurgu yapılmamıştır. Öğrenenlerin fotoğrafların yardımıyla fotoğrafların altında yazılı olan kelimelerin anlamını çözebilmeleri mümkün olmakla birlikte çalışmada kelimelerin anlamını ortaya çıkartan, öğrencilerin bu kelimeleri kullanmalarını ve böylece onları öğrenmelerini kolaylaştıracak hiçbir adım bulunmamaktadır. Bu açıdan bakılınca çalışmanın yine ikinci ölçütten yoksun olduğu görülmektedir.
- Fotoğrafları verilen kelimeler gerçek yaşamda sıkça karşılaşılabilecek türde olmalarına rağmen, çalışma bu kelimelerin gerçek yaşam kullanımlarını örnekleyecek ve öğrencilerin gereksinimlerini giderecek bir bağlam içermemektedir. Bu nedenden ötürü, üçüncü ölçüte de rastlanmamaktadır.
- Yine bir dinleme etkinliği olarak gösterilen çalışma dinlenenle yazılı olanın eşleştirilmesini gerektirmektedir. Dinledikleri sesi diğer sesler arasından seçebilmelerine yönelik bir çalışmadır.
- Seslerle, seslerin yazılı karşılıkları olan kelimelerin eşleştirilmesini içerdiği için bilişsel beceri kullanımından söz edilebilir.
- Bu çalışmanın sonucunda seslerle kelimelerin eşleştirilmesiyle uygun şekilde sıralanmış bir kelimeler dizisi çıkması beklenmektedir ve bu sonucun dilin gerçek yaşamda kullanımına dönük bir faydası olmadığı görülmektedir.

Bu doğrultuda bu çalışmanın da görev olmadığı söylenebilir.

‘Bu sözcükleri öğrenelim’

6 Bu sözcükleri öğrenelim

Aylar	Günler	
• ocak	• pazartesi	
• şubat	• salı	
• mart	• çarşamba	
• nisan	• perşembe	
• mayıs	• cuma	
• haziran	• cumartesi	
• temmuz	• pazar	
• ağustos	Mevsimler	
• eylül	• ilkbahar	
• ekim	• yaz	
• kasım	• sonbahar	
• aralık	• kış	

Alfabe başlıklı bu ilk bölümde alfabe bağlamı içerisinde kendine yer edinmesi mümkün görünmeyen bir kelime çalışması yer almaktadır. ‘Bu sözcükleri öğrenelim’ başlıklı bu çalışmada mevsimlerin, ayların ve günlerin Türkçe karşılıklarının öğrencilere öğretilmesi amaçlanmaktadır.

- Her ne kadar dört mevsimi gösteren 4 küçük fotoğraf çalışmanın içerisinde yer alsa da bu fotoğrafların altında hangi mevsimi gösterdiklerine dair hiçbir ipucu bulunmamaktadır. Dolayısıyla fotoğrafların çalışmanın gerçekleştirilmesini kolaylaştırıcı hiçbir özelliği olmadığı açıkça ifade edilebilir. Bu nedenle bu çalışmanın anlaşılır bir girdisi yoktur.
- Alfabe başlığı altında bu bilginin verilmesi tamamen bağlam dışıdır ve kelimelerin anlamlarının ortaya konulduğu hiçbir durum yaratılmamıştır. Bu doğrultuda bu çalışmanın anlam odaklılıktan yoksun olduğu söylenebilir.
- Mevsim, ay ve gün bilgisini kazanmak, öğrencilerin gerçek yaşamını kolaylaştırıcı bir bilgidir. Ancak bu bilginin hiçbir bağlama oturtulmaksızın

bu kadar küçük bir alana sıkıştırılması ve gerçek yaşam benzeri bir çalışmayla öğrencilere sunulmaması üçüncü ölçütün gerekliliklerine uygun değildir.

- Bu çalışma bir kelime çalışmasıdır ve temel becerilerden her hangi biriyle bütünleştirilerek sunulmamıştır. Dolayısıyla beceri kullanımı yoktur.
- Öğrenmenin nasıl gerçekleşeceğine dair hiçbir yol sunulmadığı ve öğrencilerin hangi süreçten sonra öğrenmelerinin sağlanacağı ifade edilmediği için bilişsel süreçlerden söz edilemez.
- Çalışmanın sonunda mevsimlerin, ayların ve günlerin Türkçe karşılıklarının öğrenilmesi beklenmektedir. Ancak çalışma ne anlamlı bir girdiye ne de öğrenme yoluna sahiptir. Dolayısıyla dili kullanmayı gerektiren bir süreçten ve çalışma sonucunda ortaya konulacak üründen yoksundur.

Bu nedenlerden ötürü bu çalışma da görev kabul edilemeyeceği gibi bir alıştırmaya da sayılamaz. Çünkü burada sadece hedef dile ait öğrenilmesi gereken bir grup kelime vardır.

‘Sayılar’

Giriş niteliğindeki bu ilk bölümün ikinci sayfası ‘Sayılar’ konusuna ayrılmıştır. Bu bölümde öğrenenlere sıfırdan milyara kadar olan sayma sayıları, telefon numaralarının ve tarihlerin Türkçedeki okunuşları, bir başkasının adının ve telefon numarasının sorulması ve bu soruların yanıtlanabilmesi bilgilerinin yanı sıra kelimeleri çoğul yapma kuralı da öğretilmeye çalışılmaktadır.

İlk yedi çalışma genel olarak sayılar bilgisine ayrılmışken, sekizinci etkinlik sayılar konusuyla bağlantı kurulması mümkün görünmesine karşın hiçbir bağlantı kurulmadan bir dilbilgisi konusu olarak verilmiş çoğullar konusudur.

Bu çalışmalar yine görev olma ölçütleri ışığında sırasıyla ele alınacaktır:

‘Rakamları öğrenelim’

1 Rakamları öğrenelim			
0 sıfır	11 on bir	100 yüz	1000 bin
1 bir	12 on iki	101 yüz bir	1010 bin on
2 iki	...	...	2000 iki bin
3 üç	20 yirmi	200 iki yüz	2003 iki bin üç
4 dört	30 otuz	300 üç yüz	10.000 on bin
5 beş	40 kırk	400 dört yüz	100.000 yüz bin
6 altı	50 elli	500 beş yüz	1.000.000 bir milyon
7 yedi	60 altmış	501 beş yüz bir	3.000.000 üç milyon
8 sekiz	70 yetmiş	...	10.000.000 on milyon
9 dokuz	80 seksen	600 altı yüz	100.000.000 yüz milyon
10 on	90 doksan	...	1.000.000.000 bir milyar

‘Rakamları öğrenelim’ adını taşıyan ilk çalışmada sayıların öğretilmesi hedeflenmektedir. Bilgi sunmaya yönelik bu çalışmada sıfırdan milyara kadar rakamlar aynı tabloda sunulmuş ve bazı noktalarda boşluklar bırakılmıştır. Sıfırdan milyara kadar rakamların bir anda sunulduğu bu çalışmanın, öğrencilerin rakamları öğrenebilmeleri için çalışma adımı içermemesi rakamları öğrenmenin öğrenciler tarafından güç bulunmasına neden olabilir. Bu açıdan bakınca her ne kadar yetişkinler için hazırlanmış bir kitap dahi olsa, ilk aşamadan öğrencilerin bir bağlama oturtmaksızın bu kadar çok yeni bilgiyle tanıştırılması uygun gözükmemektedir.

- Bu çalışmada rakamların kullanımını örneklemeye yönelik bir girdi bulunmamaktadır.
- Rakamların öğrenilmesi, öğrenenlerin bir bağlam içinde rakamları kullanımlarını gerektirecek ve rakamların semboller dışında anlamları da olduğunu vurgulayacak bir adım olmadığı için iletişimsel çerçevede anlam odaklılık söz konusu değildir.

- Rakamları öğrenmek öğrenenlerin günlük yaşamdaki çeşitli gereksinimlerini (fiyat, saat, v.s.) giderebilmelerini sağlayacağı için bu çalışmanın gerçek yaşamda yararlı olabilecek bilgileri sunduğu söylenebilir. Ancak çalışmada öğrencilerin rakamları kullanmalarını gerektiren doğal bir adım bulunmamaktadır. Bu nedenle burada üçüncü ölçütün varlığından söz edememekteyiz.
- Rakamların öğrenilmesi bir bakıma kelime çalışmasıdır. Fakat kelimelerin kazandırılması amacıyla diğer dilsel becerilerle bütünleşme yoluna gidilmemiştir.
- Çalışma, öğrenenlerin sunulan bilgiden yola çıkarak eksik sayıların nasıl olabileceğini tahmin etmelerini gerektirdiği için, daha açık bir ifadeyle öğrencilerin bilgiler arasındaki iç bağlantıları kurmalarını gerektirdiği için öğrencilerin bilişsel süreçlerini harekete geçirmelerini sağlayacaktır.
- Çalışmanın sonucunda rakamların öğrenilmiş olması beklenmektedir. Ancak girdi eksikliğine karşın sunulan bilginin yoğunluğu bu sonuca ulaşmanın güç olduğunu göstermektedir.

Görevlerle ilgili 1 özelliği içermesine rağmen bu çalışma da görev olarak atfedilemez.

‘Eşleyelim’

2 Eşleyelim

• 7 • 16 • 88 • 120 • 356 • 1598 • 1998 • 2002 • 2005 • 5500	iki bin beş yüz yirmi bin dokuz yüz doksan sekiz üç yüz elli altı iki bin iki bin beş yüz doksan sekiz beş bin beş yüz seksen sekiz on altı yedi
---	---

İki numaralı çalışma, ‘eşleyelim’ başlığı altında yer almaktadır ve burada öğrencilerden verilen rakamları bir önceki çalışmada öğrenildiği var sayılan okunuşlarıyla eşleştirmeleri istenmektedir.

- Bu çalışmada herhangi bir girdiye rastlanmamaktadır.
- İletişimsel ve kullanıma dönük bir anlam içermemektedir.
- Gerçek yaşam ve öğrenci gereksinimleriyle ilgili olan sayılar konusu, işlevsel ve kullanıma yönelik bir şekilde ele alınmadığı için bu çalışmanın da gerçek yaşam benzeri etkinlikler ve dil kullanımı kapsamında düşünülemeyeceğini göstermektedir.
- Burada dilsel beceri kullanımı yoktur.
- Çalışmada sayıların yazılışıyla, rakam olarak gösterilişlerinin eşleştirilmesi gerektiğinden bilişsel bir sürecin varlığından söz etmek olasıdır.
- Çalışmanın sonucunda ortaya uygun şekilde eşleştirilmiş bir tablonun çıkması beklenmektedir.

Dolayısıyla ‘eşleyelim’ başlığıyla verilen çalışma, eşleştirme türündeki görevleri hatırlatmakla beraber görev sayılamaz.

‘Okunuşlarını yazalım’

3 Okunuşlarını yazalım		
9	17	42
368	555	710
1984		

‘Okunuşlarını yazalım’ başlıklı dördüncü çalışma, birinci ve ikinci çalışmada öğrenildiği düşünülen bilgilerin pekiştirilmesinin amaçlandığı kısımdır. Ayrıca burada öğrenenlerin rakamları yazma kuralları doğrultusunda doğru yazmaları istenmektedir.

- Bu çalışmada sözel veya sözel olmayan hiçbir girdi bulunmamaktadır.
- Çalışma rakamların anlamının öne çıkarılmasına ve kullanımlarına dayalı değildir. Sadece rakamların ‘doğru’ şekilde yazılabildiğini gerektirmektedir. Bu nedenle ikinci ölçütten söz edilemez.
- Gerçek yaşamla ve öğrenci gereksinimleriyle bağlantılı bir konu olmasına rağmen yine günlük yaşam kullanımlarını örnekleyen bir adım içermeyen çalışma üçüncü ölçütten yoksundur.
- Temel becerilerden her hangi birinin geliştirilmesine yönelik olmayan bu çalışmada sadece doğru yazım vurgulanmaktadır.
- Çalışma, daha önceden sunulan bilgiden yola çıkarak gerçekleştirilmeyi gerektirdiği için bilişsel becerilerin kullanımından da söz edilebilir.
- Çalışmanın sonucunda rakamların okunuşlarının yazılmış olması beklenmektedir. Ancak bu sonuç da dil kullanımına ve üretimine yönelik olmadığı için çalışmanın altıncı ölçüte de sahip olmadığı görülmektedir.

Sonuç olarak bu çalışma da görev değildir.

‘Telefonları söyleyelim’

4 Telefonları söyleyelim	
• 468 70 63	• 0 532 725 45 89
• 435 97 81	• 0 212 645 74 13
• 444 0 532	• 00 90 312 496 02 47

‘Telefonları söyleyelim’ adlı çalışmada öğrencilerin daha önceki çalışmalarda öğrendikleri rakamları doğru okuyabilmelerini beklenmektedir.

- Bu çalışmada da girdi unsuruna rastlanmamıştır.
- Telefon numaralarını okuyabilmek anlamlı bir etkinliktir. Ancak burada sayıların gerçek yaşamdaki anlamına ve kullanımına değil de sadece doğru okunmasına vurgu yapıldığı için ikinci ölçüte rastlandığı söylenemez.
- Telefon numaralarını okuyabilmek ayrıca gerçek yaşam ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik bir eylem olmasına karşın burada öğrenenlerin işlevsel ve etkileşime yönelik bir sürece dâhil olmalarını gerektirmediği için gerçek yaşamdaki görevlerle ve dil kullanımıyla tam olarak ilişkilendirilmemektedir.
- Daha önce öğretilenin pekiştirilmesine yönelik bir konuşma becerisi çalışmasıdır.
- Çalışma, önceki çalışmalarda öğrenildiği varsayılan bilgiyi kullanmayı gerektirdiği için bilişsel süreçleri içerdiği görülmektedir.
- Son olarak ise bu telefon numaralarının doğru şekilde okunması beklenmektedir. Burada bir dil kullanımı var gibi gözükmektedir. Ancak bu öğrencilerin dili kullanarak bir ürün ortaya koymasından biraz daha farklı olarak verilen bilginin doğru kullanımına odaklı bir çalışmadır.

Tüm bu nedenlerden dolayı çalışma, görev sayılamaz.

‘Telefonları yazalım’

5 Telefonları yazalım 

Acil Telefonlar

Polis	_____
İtfaiye	_____
İlk Yardım/Ambulans	_____
Elektrik Arıza	_____
Su Arıza	_____
Doğalgaz Arıza	_____
Jandarma	_____

‘Telefonları yazalım’ yönergesiyle verilen beşinci çalışma, bir dinleme çalışması olarak tasarlanmıştır. Burada acil telefon numaralarının ses kaydından dinlenip karşılıklarına yazılmasını gerektiren kurmaca bir metin kullanılmıştır.

- Bu çalışmanın görev olma bağlamında değerlendirilecek biri girdisi bulunmamaktadır.
- Çalışma rakamların sadece basit semboller olmadığını, insanlar için anlamları da olduğu ortaya koymaktadır. Bu nedenle ikinci ölçütün varlığından söz edilebilir.
- Telefon numaralarını dinleyip kaydetmek eylemi, gerçek yaşam benzeri bir görevdir. Dolayısıyla üçüncü ölçütün burada geçerli olduğu görülmektedir.
- Kullanıma dönük bir bilgi aktarımına kaynak oluşturduğu için dinleme becerisinin varlığından söz edilebilir.
- İşitsel bir veriyi yazılı bir veriye çevirmeyi talep ettiği için bilgi aktarma sürecini harekete geçirdiği görülmektedir.
- Çalışmanın sonunda kurumlarla acil telefonlarının eşleştirilmiş olması beklenmektedir. Dolayısıyla burada sonuç, iki ayrı verinin uygun şekilde

eşleştirilmiş olmasıdır. Ancak girdi eksikliği nedeniyle bu sonuca ulaşamayabilir.

Bu çalışma, görev ölçütlerinden girdi eksikliği nedeniyle görev değildir.

‘Tarihleri söyleyelim’

6 Tarihleri söyleyelim



- 20. 09. 2005
- 12. 11. 1973
- 29. 04. 1998
- 01. 01. 1980

‘Tarihleri söyleyelim’ adlı altıncı çalışmada gün, ay yıl şeklinde sunulmuş tarihlerin doğru okunması beklenmektedir. Aslında bambaşka bir bağlama ait olduğu görülen tarihlerin ifade edilmesi için sayıların bilinmesi koşulu gerekli olsa da, daha ilk basamakta, henüz sayılarla ilgili temel bilgiler verilmişken, bu bilginin sunulması öğrencilere ağır gelebilir.

- Çalışmada ders kitabı tarafından sağlanmış bir girdiden söz edilememektedir.
- Çalışma bir bağlama dayalı olmadığı için anlamsallıktan uzaklaşmaktadır.
- Günlük yaşamda sıkça karşılaşılabilecek bir konu olmasına rağmen, günlük yaşamdakine benzer, etkileşim içeren durumlar bağlamında ele alınmamış olması çalışmayı üçüncü ölçütten de ayırmaktadır.

- Öğrenenlerin kendilerinden bir şey katmalarını gerektirecek üretime dönük bir konuşma becerisinden söz edilememesine karşın sözlü ifadeyi gerektiren bir çalışmadır.
- Yanı sıra çalışma sadece öğrenilen bilginin tekrarını değil, sayı bilgisinin başka bir konuya uyarlaması için bellekteki bilginin başka bir amaç için harekete geçirilmesini gerektirmektedir. Bu doğrultuda öğrencilerin bilişsel beceri kullanmalarını gerekli kılan bir süreci içerdiği söylenebilir.
- Bu çalışmanın sonunda tarihlerin öğrenciler tarafından söylenmesi beklenmektedir. Ancak girdinin yetersizliği nedeniyle uygulamada bu beklentinin bile gerçekleşmesi zor görünmektedir. Dolayısıyla iletişimsel dil kullanımına dayalı bir sonucun ortaya çıkacağını söylemek doğru olmayacaktır.

Nitekim bu çalışma da görev olarak kabul edilemez.

‘Soralım, yazalım’

7 Soralım, yazalım

Adı Soyadı	Telefonu

‘Soralım, yazalım’ adını taşıyan çalışmada ikişerli gruplara ayrılan öğrencilerin arkadaşlarının telefon numaralarını öğrenip kitapta bunun için ayrılmış boşluğa yazmaları istenmektedir (Kurt, v.d., 2008b: 19).

- Çalışmanın gerçekleştirmesini kolaylaştıracak (bir telefon defteri resmi gibi) anlaşılır bir girdi bulunmamaktadır.
- Öğrenenlerin birbirleri hakkında bilgi sahibi olmalarına dayalı olan bu çalışma kendileri için önemli olan bir anlama odaklanmalarını sağlayabilir.
- Ayrıca öğrencilerin aynı sınıfta oldukları arkadaşlarına ilişkin bilgi edinmeleri gerçek yaşamla ve öğrenci gereksinimleriyle örtüşmektedir.
- Çalışma dinleme ve konuşma becerilerini kullanımını içermektedir.
- Öğrencilerin tablolarını doldurabilmeleri için veri toplamalarını gerektirdiği için bilişsel bir süreçten de söz etmek mümkündür.
- Sonuçta öğrenenlerin arkadaşlarının adlarını ve telefon numaralarını edinmiş olmaları ve doğru bir şekilde yazmış olmaları gerekmektedir. Ancak öğrenenlerin iletişimsel bir sonuca ulaşabilmeleri birinci ölçüte yani neyi nasıl yapacaklarını anlamlarına bağlıdır ve yeterli girdi olmadığı için bu çalışmanın açık bir sonucunun olduğu söylenememektedir.

Bu çalışmayı da görev olarak adlandırmak mümkün görünmemektedir.

‘Tamamlayalım’

ÇOĞULLUK		-(lEr)
Ad	Ek	Örnekler
araba	-lar	arabalar
ev	-ler	öğrenciler
öğrenci		doktorlar
kapı		okullar
doktor		kapılar
okul		gözlükler
gözlük		*evlar

8 Tamamlayalım

- | | |
|---------------------|---------------|
| 1. kitap <i>lar</i> | 7. öğretmen |
| 2. kalem | 8. bilgisayar |
| 3. defter | 9. televizyon |
| 4. sınıf | 10. masa |
| 5. kuş | 11. saat |
| 6. pencere | 12. harf |

‘Tamamlayalım’ adını taşıyan son çalışma verilen kelimelerin çoğul yapılmasını gerektiren bir dilbilgisi çalışmasıdır.

- Çalışmanın öncesinde yer alan tablo, Türkçedeki çoğul yapma bilgisini örneklerle birlikte vermektedir. Ancak dilin kullanımını örnekleyen bir girdi yoktur.
- Çalışma tamamen dilin biçimlerinin öğretilmesine dayalıdır ve anlam odaklılıktan söz etmek olası değildir. Hiçbir gerçekçi bağlam verilmeksizin sıralan kelimelerin anlamına dair en küçük bir vurgu yoktur.
- Birinci ve ikinci ölçütlerden yoksun olduğu açıkça görülen bu çalışmada üçüncü ölçütün de varlığından söz edilemez. Çünkü çalışmanın ne gerçek

yaşamla, ne öğrencilerin ilgi alanları ve iletişimsel gereksinimleriyle ilgisi yoktur.

- Beceri kullanımı söz konusu değildir.
- Çalışma bir kuraldan hareketle bir eksikliği gidermeyi amaçladığı ve bu yönüyle bir bilgiyi aktarmayı ve başka bir şekilde kullanmayı gerektirdiği için bilişsel becerilerin kullanılmasını gerektiren bir süreçte sahip olduğu söylenebilir.
- Çalışmanın sonunda kelimelerin çoğul hallerinin kurallara uygun olarak yazılması beklendiğinden bu çalışmada dil üretimine yönelik bir sonuçtan bahsedilemez.

Sonuç olarak bu çalışma bir dilbilgisi alıştırmasıdır, görev değildir.

4.3.2. A1 A2 Düzeyi İçin Hazırlanmış Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders kitabının Giriş Ünitesinin (Alfabe ve Sayılar) Görev Bağlamında İnceleme Sonuçlarının Değerlendirilmesi

Ders kitabına ve konulara ısındırmak, erek dilde bir art alan bilgisi vermek için hazırlandığı düşünülen bu bölümde Türkçenin alfabesi (ünlü, ünsüz harfler, kalın ve ince ünlülerle birlikte), günlük hayatta sık rastlanabilecek sözcükler, sayma sayıları, mevsim, ay ve gün adları ve çoğul yapma eki bilgisi verilmeye çalışılmıştır. Başka bir deyişle, erek dile ait birbirinden farklı ve ayrı bağlamlarda yer alabilecek çok sayıda dilsel öge, sadece ‘Alfabe ve Sayılar’ başlığı altında işlenmiştir. Alfabe başlığının altında yer alan mevsimler, aylar ve günlerle ilgili çalışmanın alfabe konusuyla hiçbir bağlantısı kurulmamıştır. Sayılar başlığının altında aslında bağlantı kurulması zor görülmeyen çoğullar bilgisi de yine hiçbir bağlama dayanmadan öğrenenlere öğrenilmek üzere sunulmuştur.

Bu bölümündeki toplam 14 çalışma, görev olma bağlamında incelenmiştir ve çalışmalardan hiçbirinin görev sayılamayacağı ortaya çıkmıştır. Aşağıdaki tablo,

giriş bölümündeki ‘Alfabe’ başlığı altındaki çalışmaların görev olma ölçütlerine göre incelenişini özetlemektedir:

Alfabe	Görev Olma Ölçütleri					
Çalışmanın adı	Girdi	Anlam	Gerçek yaşam	Dilsel beceri	Bilişsel Süreç	Sonuç
Tekrar edelim	Hayır	Hayır	Hayır	Evet	Hayır	Hayır
Harflerin okunuşu	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır
Sesleri yazalım	Hayır	Hayır	Hayır	Evet	Evet	Hayır
Sözcükleri işaretleyelim	Hayır	Hayır	Hayır	Evet	Evet	Hayır
Sıralayalım	Evet	Hayır	Hayır	Evet	Evet	Hayır
Bu sözcükleri öğrenelim	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır

Tablo 25: Alfabe Başlığı Altındaki Çalışmaların Görev Bağlamında Değerlendirilme Sonuçları

Aşağıdaki tablo, giriş bölümündeki ‘Sayılar’ başlığı altındaki çalışmaların görev olma ölçütlerine göre incelenişini özetlemektedir:

Sayılar	Görev Olma Ölçütleri					
Çalışmanın adı	Girdi	Anlam	Gerçek yaşam	Dilsel beceri	Bilişsel Süreç	Sonuç

Rakamları öğrenelim	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır	Evet	Hayır
Eşleyelim	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır	Evet	Hayır
Okunuşlarını yazalım	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır	Evet	Hayır
Telefonları söyleyelim	Hayır	Hayır	Hayır	Evet	Evet	Hayır
Telefonları yazalım	Hayır	Evet	Evet	Evet	Evet	Hayır
Tarihleri söyleyelim	Hayır	Hayır	Hayır	Evet	Evet	Hayır
Soralım yazalım	Hayır	Evet	Evet	Evet	Evet	Hayır
Tamamlayalım	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır	Evet	Hayır

Tablo 26: Sayılar Başlığı Altındaki Çalışmaların Görev Bağlamında Değerlendirilme Sonuçları

Çalışmaların sadece 1'i anlaşılır bir girdi sunmaktadır. Diğerlerinde dil kullanımını örnekleyen özgün veya kurmaca bir girdi bulunmamaktadır. 'Bu sözcükleri öğrenelim' adlı çalışmada özgün fotoğraf kullanımı olmasına karşın, fotoğrafların öğrenenlerin sözcükleri öğrenmesine yönelik bir işlevi bulunmadığı için anlaşılır girdi olarak kabul edilmemektedir.

Çalışmalardan 2 tanesi ('telefonları yazalım' ve 'soralım yazalım') anlam odaklı olmasına karşın 12 tanesi biçim veya sesletim odaklıdır ve öğrenenlerin, iletişime dönük olarak dilin anlamına ve kullanımına odaklanmalarını gerektirmemektedir. Burada, sesletim çalışmalarının önemsiz olduğu ifade edilmeye çalışılmamaktadır. Ancak sesletim çalışmalarının dilin kullanımına ve anlamına odaklanılmasını

gerektirmeyecek şekilde tasarlanmasının çalışmaları mekanik alıştırmalara döndürdüğünü belirtmekte fayda vardır.

Ayrıca gerçek yaşamla bağdaştırılabilecek bir içeriğin kullanılmasına karşın, çalışmanın işlenme şekli ve yapay dil kullanımı nedeniyle, gerçek yaşam benzeri görevleri yansıtmaktan uzaktırlar. Ancak ‘telefonları yazalım’ ve ‘soralım yazalım’ çalışması gerçek yaşam benzeri bir görevi yansıtmakta ve doğal dil kullanımını gerektirmektedir. Ancak yeterli girdisi olmadığı için çalışmanın başka bir destek olmaksızın gerçekleşip gerçekleşmeyeceği tahmin edilememektedir.

Toplamda çalışmaların beşi dinleme becerisi olarak tasarlanmıştır. Ancak buradaki dinlemelerden dördü sadece doğru öğrenenlerin doğru sesletim yapabilmelerini sağlamaya yöneliktir. Ancak dinleme çalışmalardan biri öğrenenlerin dinlediklerini anlamlandırmalarını ve bir bağlamda kullanmalarını gerektirmektedir. Dildeki sesleri doğru şekilde taklit edince öğrenmenin gerçekleşeceğine dair bir anlayışın benimsendiği bu giriş bölümünde yazma becerisi de daha önce öğrenilenin doğru bir şekilde yeniden yazılmasını ve böylece öğrenilenin pekiştirilmesi görüşüne dayalı gözükmemektedir.

‘Tekrar edelim’, ‘harflerin okunuşu’, “bu sözcükleri öğrenelim” çalışmalarında eksiklik olmasına rağmen diğer çalışmalarda bilişsel süreçlerin işletilmesi gerekliliği vardır.

Büyük ölçüde anlaşılır girdi unsuruna bağlı olduğu için iletişime yönelik dil üretimine dayalı bir sonuçtan kısmen de olsa ‘soralım yazalım’ çalışmasında ve ‘telefonları yazalım’ çalışmasında söz edilebilir.

Sonuçta çalışmalardan hiç birinin görev kabul edilemeyeceği, ancak bir takım çabalarla (girdi eksikliğini giderme, çalışmaları sıralama v.b.) görev odaklı bir modele göre düzenlenebileceği söylenebilir. Çünkü örneğin ‘tekrar edelim’, çalışması görev öncesi etkinlik olarak kullanılabilecek niteliktedir. ‘Telefonları yazalım’ ve ‘Soralım yazalım’ başlıklı çalışmalar ise girdi eksikliği nedeniyle görev olarak nitelendirilememektedir. Bunlar kendilerinden önce girdi sunumunu sağlayacak bir başka çalışmadan sonra gelirlirse görev olarak adlandırılabilir.

4.3.3. A2 Düzeyi İçin Hazırlanmış Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders kitabı İçerisinde Yer Alan ‘Merhaba’ Başlıklı 1. Ünitenin Görev Bağlamında İncelenmesi

A1 A2 Düzeyi İçin Hazırlanmış Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe ders kitabının ‘Merhaba’ adlı 1. ünitesi toplam üç ayrı alt ünitelerden oluşmaktadır. Bu alt ünitelere, ‘Tanışma’, ‘Ne? Kim? Neresi?’, ‘Ne Var Ne Yok?’ başlıkları verilmiştir. Üç alt ünitesi olan bu ünite, 34 ayrı çalışmadan oluşmaktadır. Bu çalışmalar içerisinde yer alan başlıklar şöyledir:

- ‘dinleyelim, tekrar edelim’,
- ‘yerleştirelim, konuşalım’,
- ‘sıralayalım’
- ‘fotoğraflarla eşleyelim’,
- ‘bir diyalog yazalım’,
- ‘ülkesini ve milliyetini söyleyelim, yazalım’,
- ‘dinleyelim, dolduralım’,
- ‘yazalım, konuşalım’,
- ‘yerleştirelim, dinleyelim’,
- ‘dinleyelim, tamamlayalım’,
- ‘tamamlayalım, konuşalım’,
- ‘tamamlayalım’, ‘eşleyelim’,
- ‘tabelaya bakalım, yanıtlayalım’,
- ‘dinleyelim işaretleyelim’
- ‘kendimizi tanıtalım’, ‘
- ‘yerleştirelim’,
- ‘tamamlayalım, konuşalım’,
- ‘okuyalım, yanıtlayalım’,
- ‘tamamlayalım, dinleyelim’,

- ‘resme bakalım, tamamlayalım’,
- ‘dinleyelim, bulalım’,
- ‘dinleyelim, yazalım’,
- ‘resme bakalım, yanıtlayalım’,
- ‘soralım, anlatalım’,
- ‘anlatalım, soralım, not alalım’.

Bu ünite de giriş ünitesinde olduğu gibi etkinlik başlıkları çeşitlidir. Bu etkinlik başlıkları altında dinleme, okuma, sözlü anlatım, yazılı anlatım, karşılıklı konuşma ve dilbilgisi çalışmaları verilmiştir. Şimdi bu ünitenin ‘Tanışma’ başlıklı alt ünitesi altında yer alan çalışmalar giriş bölümündeki yol ve sıra takip edilerek görev olma bağlamında ele alınacaktır.

‘Tanışma’

‘Dinleyelim, tekrar edelim’

1 Dinleyelim, tekrar edelim
Tanışma



Olga : Merhaba.

Maria : Merhaba.

Olga : Benim adım Olga. Sizin adınız ne?

Maria : Benim adım Maria.

Olga : Memnun oldum.

Maria : Ben de memnun oldum. Nasılsınız?

Olga : Teşekkür ederim, iyiyim. Siz nasılsınız?

Maria : Ben de iyiyim. Teşekkür ederim.

Olga : Nerelisiniz?

Maria : Ben Bulgaristanlıyım. Siz nerelisiniz?

Olga : Ben Rusum.

‘Dinleyelim, tekrar edelim’, başlıklı ilk çalışma, bir dinleme diyalogudur ve hedef dil olan Türkçede olası bir tanışmanın nasıl gerçekleşebileceğini öğrencilere göstermeyi amaçlamaktadır. Bu çalışmanın öncesinde öğretmenin tahtaya bir tanışma diyalogu yazdığı ve öğrencilerin tek tek bu tanışmayı canlandığı varsayılmaktadır Kurt, v.d., 2008b: 29). Dolayısıyla öğrencilerin burada kelimelerin sesletimlerine dikkat etmeleri ve biraz evvel canlandıkları diyalogu belleklerine yerleştirmeleri beklenmektedir.

- Dil kullanımını ortaya koymaya yönelik bir girdi söz konusu değildir.
- Kullanıma dönük bir çalışma olduğu için anlam odaklılıktan söz edilebilir.
- Tanışma konusu, günlük yaşamda çok sık karşılaşılabilecek bir eylem olduğu için ve diyalog şeklinde sunulduğu için çalışma gerçek yaşamı yansıtmaktadır.
- Var olan bir tanışma diyalogunun dinlenilip tekrar edilmesi üzerine kurulu olan bu çalışma, mekanik bir dinleme etkinliği görünümündedir.
- Dinlediğini mekanik bir şekilde tekrara dayalı olmasına rağmen öğrenenin diyalogun anlamına da odaklanması gerektiği için bilişsel süreçleri harekete geçirilmesi söz konusudur.
- Çalışma sadece verilen yapıların tekrarına dayalı olduğu için dil üretimi söz konusu değildir.

Bu nedenle bu çalışma bir görev değildir, ama konu görev sürecinde yapılması gerekenleri örnekleyen bir görev öncesi çalışma kabul edilebilir. Çünkü benzer bir görevi gerçekleştirirken akıcı bir şekilde konuşanların seslendirdiği kayıtların dinletilmesi görev öncesi çalışmaların içerisinde yer alabilecek bir etkinliktir (Willis, 1996: 45). Fakat buradaki süreç, Görev odaklı Dil Öğretim modelindekinden farklı olarak, önce canlandırmayı sonra dinlemeyi gerektirecek şekilde düzenlenmiştir.

‘Yerleştirelim, konuşalım’

2 Yerleştirelim, konuşalım



Polonyalıyım • ben de • benim adım
nerelisin • senin adın

Nicole : Merhaba.

Tamer : Merhaba.

Nicole : _____ Nicole.
_____ ne?

Tamer : Tamer. Bu da arkadaşım Sibel.

Nicole : Memnun oldum.

Sibel : _____ memnun oldum.

Nicole : Tamer sen _____?

Tamer : Türküm. Sen nerelisin?

Nicole : _____.

Ünitenin ikinci çalışması, ‘yerleştirelim, konuşalım’ adını taşımaktadır. Burada öğrencilerin önce boşlukları uygun sözcüklerle tamamlamaları, ardından diyalogu okumaları istenmektedir (Kurt, v.d., 2008b: 20).

- Bu çalışmanın bir girdisi bulunmamaktadır.
- Kelimelerin anlam bütünlüğünü gerçekleştirilecek şekilde yerleştirilmesi gerektiğı için çalışma anlam odaklıdır.

- Yine tanışma konusu üzerine kurulu olan bu çalışma, gerçek yaşamda karşılaşılabilecek bir eylemi örneklemektedir. Ancak öğrenenlerin dili doğal kullanmasına olanak sağlamamaktadır.
- Sunulan kelimelerin doğru sesletimle tekrar edilmesine dayalı olduğu, diyalogun canlandırılmasını dahi gerektirmediği için üretime dönük bir konuşma eyleminden bahsetmek olası görünmese de çalışma sözlü anlatım etkinliği sayılabilir.
- Var olan bir veriyi başka bir yerde kullanmak ve anlamlandırmak üzere seçim yapılmasını gerektirdiği için öğrenenlerin bilişsel becerileri kullanmalarını sağlamaktadır.
- Çalışmanın sonucunda öğrenenlerin boşluklara yerleştirdikleri kelimeleri doğru bir şekilde okumaları, iletişimsel anlamda bir sonuç olarak kabul edilemez.

Dolayısıyla bu çalışma görev değildir.

‘Fotoğraflarla eşleyelim’

3 Fotoğraflarla eşleyelim

• öpüşmek ☒	• tokalaşmak ☐
• kucaklaşmak ☐	• selamlaşmak ☐



Üçüncü çalışma ‘fotoğraflarla eşleyelim’ başlığıyla sunulmuştur. Burada fotoğraflarla ifadelerin eşleştirilmesi beklenmektedir.

- Bu çalışmanın girdisi kelimeleri tanımlamak için kullanılmış 7 farklı fotoğraftır.

- Kelime öğretimine yönelik olduğu için anlam odaklı olduğu da söylenebilir.
- Günlük yaşamda sıkça karşılaşılabilecek sahneleri isimlendirdiği için gerçek yaşam gereksinimlerini gidermeyi hedeflediği de görülmektedir. Ancak gerçek yaşam benzeri bir görevin aktarımı söz konusu olmadığı gibi gerçek yaşamı örnekleyecek bir dil kullanımı da yoktur.
- Çalışmada kelime öğretimi herhangi bir dilsel beceriyle bütünleştirilerek verilmemiştir.
- Öğrencilerin yazılı olanla görsel olanı eşleştirmesini gerektirmesi bilişsel beceri kullanımının kanıtıdır.
- Sonuçta ortaya çıkan fotoğraflarla kelimelerin eşleştirilmiş hâlidir.

Eşleştirme türündeki görevleri anımsatan bu çalışma da görev değildir. Çünkü gerçek yaşamı yansıtan bir eylem ve beceri kullanımından söz edilememektedir.

‘Yerleştirelim, Konuşalım’

4 Yerleştirelim, konuşalım

Selamlaşma ve Ayrılma

merhaba • günaydın • iyi günler • iyi akşamlar
 iyi geceler • görüşürüz • güle güle • hoşçakal
 hoş geldiniz • hoş bulduk • selam

1

A: Merhaba . Ne haber?

B: İyiyim. Sen nasılsın?

2

A: Nasılsın Olga?

B: Teşekkürler, iyiyim. Sen nasılsın?

A: Ben de iyiyim. _____.

B: _____.

3

A: Buyurun Pınar Hanım. _____.

B: _____.

4

A: Hoşçakal Murat, sonra _____.

B: _____.

5

A: Günaydın arkadaşlar!

B: _____.

6

A: Size _____ . Yarn
görüşürüz.

B: Sana da iyi akşamlar.

Yerleştirelim, Konuşalım’ alışması, ‘Selamlaşma ve Ayrılma’ eylemlerini gerçekleştirirken kullanılması olası kelimelerin öğretimine dayalıdır.

- Bu çalışmanın yeterli bir girdisi bulunmamaktadır.
- Çalışma kelimelerin anlamlı ve kullanıma dönük bir şekilde yerleştirilmesini gerektirdiği için anlam odaklıdır.
- Gerçek yaşamdaki dil kullanımını içerdiği için gerçek yaşam gereksinimleriyle örtüşmektedir.
- Konuşma eylemi, süreç boyunca değil de sadece en sonda kelimelerin yerleştirilmesiyle tamamlanan diyalogları okumaktan ibaret olduğu için tam olarak üretime yönelik bir konuşma becerisinden söz edilemese de çalışma bir sözlü anlatım etkinliği olarak kabul edilebilir.
- Bu alışma bir anlam ve kullanım ilgisi kurarak kelimelerin yerleştirilmesini gerektirdiği için bilişsel süreçlerin kullanımı etkindir.
- Sonuçta, kelimelerin uygun şekilde yerleştirilmesiyle tamamlanan diyalogların okunması beklenmektedir. Dolayısıyla, ğretmen kitabında bir sözlü anlatım etkinliği olarak geçen bu çalışmanın (Kurt, v.d., 2008b: 20) dil üretimi gerektiren, iletişimsel amaçlara uygun bir sonucu yoktur.

Yukarıda anlatılanlardan hareketle bu çalışmanın da görev olma konusunda eksiklikleri olduğu için görev sayılamayacağı grlmektedir.

‘Sıralayalım’

5 Sıralayalım

Lena : Ben de iyiyim, sağolun. Siz nerelisiniz? ☐

Lena : Size de iyi günler. ☐

İza : Memnun oldum. ☐

Lena : Ben Romanyalıyım. ☐

Lena : Merhaba, benim adım da Lena. ☐

İza : Belçikalıyım. Ya siz? ☐

İza : İyi günler. Hoşçakalın. ☐

Lena : Ben de memnun oldum. Nasılsınız? ☐

İza : Teşekkür ederim. İyiyim. Siz nasılsınız? ☐

İza : Merhaba, benim adım İza. ☒

‘Sıralayalım’ başlıklı beşinci çalışmada “öğrenenlerin verilen tümceleri bir diyalog oluşturacak biçimde sıralamaları...” (Kurt, v.d., 2008b: 21) istenmektedir. Çalışmanın yönergesinde ifade edilmemiş olunmakla birlikte, diyalog tamamlandıktan sonra öğrencilerin ikiyeşerli gruplar oluşturarak diyalogu okumaları ve daha sonra doğru yapıp yapmadıklarını kontrol etmek için ses kaydını dinlemeleri beklenmektedir (Kurt, v.d., 2008b: 21).

- Bu çalışmanın girdisi bulunmamaktadır.
- Çalışma ifadelerin anlam bütünlüğü oluşturacak şekilde sıralanmasını gerektirdiği için ikinci ölçüt olan anlam odaklılıktan söz etmek mümkündür.
- Çalışma gerçek yaşamdaki dil kullanımını örnekleyecek doğal bir dil içermektedir.
- Çalışmanın sonunda diyalogun doğru şekilde sıralanıp sıralanmadığını ses kaydını dinleyerek kontrol etmek gerektiği için, dinlediğini anlama

becerisinden söz edilebilir. Ayrıca burada dinleme, önceki çalışmalarda olduğu gibi sadece tekrarlama çalışmasıyla bütünleştirilmemiş, dinlenen şeyin anlamına da dikkat çekilmiştir.

- Çalışmada sunulan verilerin bir anlam bütünlüğüne ulaşılacak şekilde sıralanmasının gerekliliği nedeniyle bilişsel beceri kullanımı vardır.
- Sonuçta ortaya uygun şekilde sıralanmış bir diyalog çıkacaktır ve böylece bir karşılıklı konuşma etkinliği oluşturulmuş olacaktır.

Çalışma dil kullanımını örnekleyen bir girdisi bulunmadığı için görev sayılamasa da görev öncesi bir çalışma olarak kullanılabilir.

‘Bir diyalog yazalım’

6 Bir diyalog yazalım 

A: *Merhaba!*

B: _____

A: _____

B: _____

A: _____

B: _____

A: _____

B: _____

A: _____

B: *Görüşürüz.*

‘Bir diyalog yazalım’ başlıklı bu çalışma, bir önceki çalışmaya dayalıdır ve oradaki verilerden hareketle bir selamlaşma diyalogunun yazılmasını gerektirmektedir (Kurt, v.d., 2008b: 21).

- Burada çalışmanın girdisi olarak bir önceki çalışmada uygun şekilde sıralanmış diyalog kabul edilebilir.
- Çalışma öğrenenlerin hedef dilde anlaşmalarını sağlamaya yönelik olduğu için anlam odaklıdır.
- Selamlaşma günlük yaşamda çok sık yapılan bir eylem olduğu için gerçek yaşam benzeri bir durumun sınıfa aktarımı söz konusudur. Ayrıca öğrenenlerin verilen örnekten yola çıkmak suretiyle kendilerinden de bir şeyler katmalarına olanak verdiği için doğal dil kullanımını yansıtacak şekildedir.
- Çalışmada üretime dönük bir yazma eylemi vardır.
- Çalışma, verileri sıralamayı ve başka bir bağlam içinde anlamlı bir şekilde kullanmayı gerektirdiği için bilişsel süreçlerden söz edilebilir.
- Sonuçta ortaya öğrenenler tarafından oluşturulmuş bir diyalog çıkacağı beklenmektedir. Dolayısıyla açık, anlaşılır, dil kullanımını geliştirmeye yönelik iletişimsel bir sonuçtan söz etmek mümkün görünmektedir.

Bütün bu tespitlerin sonunda çalışmanın yaratıcı görevler grubundan olduğu görülmektedir ve öğrenenler arasında karşılıklı etkileşimin sağlanmasıyla dil üretiminin gerçekleştirilmesine yöneliktir.

Ülkesini ve milliyetini söyleyelim, yazalım



7 Ülkesini ve milliyetini söyleyelim, yazalım

Ülke	Milliyet	Ülke	Milliyet	Ülke	Milliyet
• Afganistan	Afganistanlı (Afgan)	• Irak	Iraklı	• Macaristan	Macaristanlı (Macar)
• Almanya	Almanyalı (Alman)	• İngiltere	İngiltereli (İngiliz)	• Moğolistan	Moğolistanlı (Moğol)
• ABD	Amerikalı (Amerikan)	• İran	İranlı	• Pakistan	Pakistanlı
• Arjantin	Arjantinli	• İspanya	İspanyalı (İspanyol)	• Peru	Perulu
• Belçika	Belçikalı	• İtalya	İtalyalı (İtalyan)	• Polonya	Polonyalı (Leh)
• Bulgaristan	Bulgaristanlı (Bulgar)	• Japonya	Japonyalı (Japon)	• Portekiz	Portekizli
• Filistin	Filistinli	• Kanada	Kanadalı	• Rusya	Rusyalı (Rus)
• Fransa	Fransalı (Fransız)	• Kazakistan	Kazakistanlı (Kazak)	• Sırbistan	Sırbistanlı (Sırp)
• Hindistan	Hindistanlı (Hindli)	• Kırgızistan	Kırgızistanlı (Kırgız)	• Yunanistan	Yunanistanlı (Yunanlı, Yunan)

• <i>Maradona</i> nereli? <i>Arjantinli</i>	• _____ nereli? _____	• _____ nereli? _____
• _____ nereli? _____	• _____ nereli? _____	• _____ nereli? _____
• _____ nereli? _____	• _____ nereli? _____	• _____ nereli? _____
• _____ nereli? _____	• _____ nereli? _____	• _____ nereli? _____
• _____ nereli? _____	• _____ nereli? _____	• _____ nereli? _____
• _____ nereli? _____	• _____ nereli? _____	• _____ nereli? _____

‘Ülkesini ve milliyetini söyleyelim, yazalım’ başlıklı çalışmada öğrenenlerin nereli olduklarını ifade edebilmeleri, bir başkasına nereli olduğunu sorabilmeleri ve bu soruya yanıt verebilmeleri beklenmektedir.

- Bu çalışmada dünya ülkelerine ait bayrakların resimleri girdi olarak verilmiştir. Ancak bu girdi açık ve anlaşılır değildir. Çünkü hangi bayrağın hangi ülkeye ait olduğu anlaşılmamaktadır.
- Çalışma ‘nereli’ ifadesini kullanılmasına dayalı mekanik bir alıştırma niteliğinde olduğu için iletişimsel çerçevede bir anlam odaklılıktan söz edilememektedir.
- Gerçek yaşamda birinin nereli olduğu sorabilmek veya böyle bir soruya yanıt verebilmek bir gereksinimdir. Ancak burada bu konu ne gerçek yaşam görevlerini yansıtacak şekilde ne de doğal dil kullanımını örnekleyecek şekilde sunulmuştur.
- Çalışmada öğretmenin yönlendirmesiyle beceri kullanımından söz edilebilir. Çünkü çalışmadaki boşluklara, öğrenenlerin arkadaşlarının veya ünlü birilerinin adlarını ve nereli olduklarını yazmaları gerekmektedir. Bu süreçte de öğrenenler karşılıklı etkileşime geçmek zorunda oldukları için dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesi söz konusudur.
- Çalışma yönerge ve anlaşılır girdi eksikliği nedeniyle bilişsel açıdan oldukça zorlayıcı gözükmemektedir. Burada öğrenenlerin yordama becerilerini kullanmaları gerekmektedir.
- Sonuçta öğrenenlerin birbirlerinin nereli olduklarını öğrenmeleri veya ünlü birilerine ilişkin böyle bir bilgiyi vermeleri gerektiği için üretime dönük bir sonuçtan söz edilebilir.

Ancak çalışma anlaşılır girdi eksikliğinden ve mekanik alıştırmaları hatırlatan şekilde tasarlanmış olmasından dolayı görev sayılamaz.

‘Dinleyelim, dolduralım Kim, Nereli?’

8 Dinleyelim, dolduralım
Kim, Nereli?



Adı	Ülkesi
Ahmed	Afganistanlı
Maria	
Toru	
Claudia	
İmelda	
Roberto	
Virginia	

Öğrenenlerin ses kaydından dinlediklerine dayanarak konuşan kişinin nereli olduğunu bulmalarını gerektiren bir dinleme çalışmasıdır (Kurt, v.d. 2008b: 21).

- Çalışmada dinleme metninin gerçekleştiği ortamı gösteren bir fotoğraf kullanıldığı için yeterli bir girdiye rastlandığı söylenebilir.
- Çalışma öğrenenlerin ses kaydı içerisinden gerekli bilgiyi çekip çıkarabilmelerine yönelik olduğu için anlam odaklılıktan söz edilebilir.
- Gerçek yaşamda da herhangi bir ses kaydından gereksinim duyulan bilginin edinilmesi türünde eylemler olabileceği için çalışma gerçek yaşamı yansıtmaktadır.
- Dinleme becerisinin kullanımı etkindir.
- Öğrenenlerin bir dizi kelime içerisinden uygun olanı seçebilmelerine dayalı bir çalışma olduğu için bilişsel becerilerin harekete geçirilmesi söz konusudur.
- Sonuçta öğrenenlerin, isimlerle nereli olduklarının eşleştirilmiş olması beklenmektedir. Bu süreçte ses kaydında bir bağlam dâhilinde gerçekleşen dil

kullanımını anlamak ve kullanmalık bilgiyi seçebilmek gerekmektedir. Dolayısıyla iletişimin sağlanmasına yönelik dil kullanımı söz konusudur.

Tüm bu nedenlerden dolayı bu çalışma eşleştirme türünde bir görevdir. Bu görev sınıf içi eğitsel amaçlar için oluşturulmuş eğitsel bir görevdir.

‘Yazalım konuşalım’

9 Yazalım, konuşalım

 Ahmed	 Maria	 Toru	 Claudia
1. A: <i>Ahmed nereli</i> ? B: <i>Afgan</i> .	2. A: _____ ? B: _____ .	3. A: _____ ? B: _____ .	4. A: _____ ? B: _____ .
 Imelda	 Roberto	 Virginia	5. A: _____ ? B: _____ . 6. A: _____ ? B: _____ . 7. A: _____ ? B: _____ .

Bu çalışma, öğrencilerin fotoğrafları ve bir önceki çalışmadaki bilgileri kullanarak verilen örnekteki gibi diyaloglar oluşturmaları istenmektedir. Ancak burada ülke adları değil ulus adlarının kullanılması beklenmektedir.(Kurt, v.d. 2008b: 21).

- Çalışmada öğrenenlerin karşı karşıya bırakıldıkları fotoğraflar girdi olarak kabul edilebilir.

- Önceki çalışmalara dayalı olan ‘Yazalım Konuşalım’ çalışması pekiştirme amaçlı olduğu için iletişimsel anlamda bir anlam odaklılığın olmadığı düşünülmektedir.
- Çalışma gerçek yaşamı sınıfa aktarmaya dönük bir bağlam içermemektedir. Oluşturulması istenen 6 diyalog birbiriyle bağlantılı şekilde değil de birbirleriyle ortak bir paydada kesiştirilmeksizin verilmiştir. Ayrıca konuşmayı gerçekleştirenlerin A ve B olarak adlandırılması gerçekçilikten uzak görünmektedir.
- Önceki çalışmalarda üzerinde durulan söz öbeğinin pekiştirilmesine dayalı bir yazma eylemi ve yazılanın sözlü ifadesine dayalı bir konuşma eylemi söz konusudur.
- Öğrenenlerin daha önceki öğrendikleri bilgiyi (‘ülkesini ve milliyetini söyleyelim, yazalım’ başlıklı çalışmada ülke ve ulus adları verilmişti.) kullanmalarını gerektirdiği için bilişsel beceri kullanımından söz edilebilir.
- Sonuçta öğrenenler tarafından oluşturulmuş birbirinden bağımsız altı küçük diyalog ortaya çıkacaktır. Ancak bu çalışmanın da görev olma bağlamında bir sonucu olduğu söylenemez. Çünkü bu sonuç üretime dönük bir dil kullanımı yoktur, mekanik bir tekrar vardır.

‘Yazalım Konuşalım’ adlı çalışma da görev değildir.

4.3.4. A2 Düzeyi İçin Hazırlanmış Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders kitabı İçerisinde Yer Alan ‘Merhaba’ Başlıklı 1. Ünitenin Görev Bağlamında İnceleme Sonuçlarının Değerlendirilmesi

‘Merhaba’ adlı birinci ünitenin ‘Tanışma’ başlıklı ilk ünitesindeki toplam 9 çalışma, görev olma bağlamında incelenmiştir ve sadece çalışmalardan 2 tanesinin görev olarak nitelendirilebileceği ortaya çıkmıştır. Aşağıdaki tablo, birinci üniteye yer alan ‘Tanışma’ başlıklı alt üniteye ilişkin çalışmaların görev olma ölçütlerine göre incelenişini özetlemektedir:

Tanışma	Görev Olma Ölçütleri					
Çalışmanın adı	Girdi	Anlam	Gerçek yaşam	Dilsel beceri	Bilişsel Süreç	Sonuç
Dinleyelim, tekrar edelim	Hayır	Evet	Evet	Evet	Evet	Hayır
Yerleştirelim, konuşalım	Hayır	Evet	Hayır	Evet	Evet	Hayır
Fotoğraflarla eşleyelim	Evet	Evet	Hayır	Hayır	Evet	Hayır
Yerleştirelim Konuşalım	Hayır	Evet	Evet	Evet	Evet	Hayır
Sıralayalım	Hayır	Evet	Evet	Evet	Evet	Hayır
Bir diyalog yazalım	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet
Ülkesini ve milliyetini söyleyelim, yazalım	Hayır	Hayır	Hayır	Evet	Evet	Hayır
Dinleyelim, dolduralım Kim, Nereli?	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet
Yazalım, konuşalım	Evet	Hayır	Hayır	Evet	Evet	Hayır

Tablo 27: Tanışma Alt Ünitesi Altındaki Çalışmaların Görev Bağlamında Değerlendirilme Sonuçları

Yukarıdaki saptamaların ışığında, incelenen çalışmaların sadece 4 tanesinin anlaşılır ve açık girdisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunlardan 3 tanesi fotoğraf kullanımı nedeniyle; 1 tanesinin de öncesinde verilen çalışmanın dil kullanımını örneklemesi gerekçesiyle girdi içeren çalışmalar olduğu ortaya konulmuştur. Ülkesini ve

milliyetini söyleyelim, yazalım adlı çalışmada ise girdi olarak resim kullanmış olmasına rağmen, girdi anlaşılır ve açık değildir. Diğer 4 çalışmada ise girdi kullanımına rastlanmamıştır.

Bu bölümdeki çalışmaların herhangi bir dilsel biçimin öğretilmesine odaklı oldukları söylenemez, aksine büyük ölçüde anlam odaklıdır. Ancak anlamına odaklanılan dilsel öge öğrenenlere iletişime veya gerçek yaşamda kullanmaya dönük bir bağlamda çalışılma olanağı vermemektedir.

Çalışmalar anlam odaklı olmalarına karşın gerçek yaşam görevlerini yansıtmamakta veya etkileşim gerektiren bir dil kullanımı içermemektedir.

Beceri kullanımıyla ‘Fotoğraflarla eşleyelim’ çalışması dışındaki tüm çalışmalarda başta dinlemeye yönelik olanlar olmak üzere karşılaşılmıştır. Dinlemeye dayalı becerilerin geliştirilmesini amaçlayan çalışmaların yanında bir ölçüde sözlü anlatıma ve yazılı anlatıma dayalı becerilerin geliştirilmesinin beklendiği de görülmektedir. Ancak bu çalışmalar öğrencilerden yeni bir şey üretmelerini değil de o üniteye geçen hedef söz öbeğini kullanmayı gerektirecek şekildedir.

Bilişsel beceri kullanımını da içeren çalışmaların sonuçlarının iletişimsel çerçevede ne kadar üretime dönük oldukları tartışmaya açıktır. Çünkü çalışmaların çoğunda girdi eksikliği olduğu için dil üretimine yönelik bir sonuçla karşılaşılamayabilir.

Çalışmalar arasında tespit edilen görevlerden bir tanesi yaratıcı görevler grubuna bir tanesi de eşleştirme türündeki görevler grubuna girmektedir.

Sonuç olarak, bu ünitelerde yer alan çalışmaların bir takım düzenlemelerle görev odaklı bir derste kullanılabileceği söylenebilir. Özellikle ‘dinleyelim, tekrar edelim’ ve ‘sıralayalım’ yönergeleriyle sunulan çalışmaların, görev odaklı dil öğretimine göre düzenlemiş bir derste, görev öncesi etkinlik olarak kullanabilecekleri de düşünülmektedir. Bir başka deyişle ders kitabı içerisinde incelenen etkinliklerin sıralanmasında bir takım değişiklikler yapılır, önce ‘anlam’a odaklı sonra biçime odaklı çalışmalara geçilirse, görev odaklılık çerçevesinde sayılabilecek bir içerik hazırlanmış olur. Çünkü görev odaklı dil öğretiminin getirdiği asıl yenilik sınıf içerisinde kullanılan etkinliklerin ya da görev türlerinin öğrenenlerin ihtiyaçları ve

yetileri doğrultusunda, öğrenenlerin bilişsel süreçlerinin dikkate alınarak düzenlenmesidir. Bu bağlamda çalışmanın bundan sonraki aşamasında yukarıda ele alınan çalışmaların konu başlıklarına sadık kalarak görev odaklı dil öğretiminin sınıf sürecinde uygulanışını örneklemek amacıyla çeşitli görevler, görev odaklı dil öğretim çerçevesi dâhilinde sunulacaktır.

5.A1 TEMEL KULLANICI DÜZEYİ İÇİN GÖREV ODAKLILIK ÇERÇEVESİNDE OLUŞTURULMUŞ MODELLER VE GÖREV TÜRLERİ

Görev odaklı dil öğretiminde “planlamaların ve yönergelerin merkezinde yer alan görevler”,(Richards, Rodgers, 2001: 223) her yaş grubundan ve her seviyeden öğrenen için oluşturulabilecek, tasarlanabilecek ve belli ölçütler dâhilinde sıralanıp öğrenme sürecinde kullanılabilecek şekildedir. Öğrenenlerin art alan bilgisi, ilgi alanları ve yabancı dil öğrenme gereksinimleri ne kadar çeşitli olursa olsun uygun görevlerin seçilip, uygulanma olanağı vardır. Görev odaklı dil öğretiminde anlaşılır girdiyle karşı karşıya kalmak çok önemli bir ilke olduğundan özellikle hedef dilin konuşulduğu ülkede öğretilmeye çalışıldığı koşullarda, gerçek yaşam görevlerinin öğrenenler tarafından bile keşfedilip tasarlaması mümkündür. Çünkü öğrenen kitlesi hedef dile ait dilsel öğelerle sürekli karşı karşıyadır, hatta zihni hem hedef dil hem de hedef kültür tarafından kuşatılmış durumdadır (Krahnke, 1987: 62-63). Dolayısıyla Türkiye’de Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin uygulanmasında kullanmak üzere görev seçmek, tasarlamak ve görevleri belli ölçütlerden yola çıkarak sıralamak olası görünmektedir. Bu amaçla temel kullanıcılar için hazırlanmış Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe 1 ders kitabının ‘Alfabe’ ve ‘Sayılar’ başlıklı giriş niteliğindeki ilk bölümü ve ‘Merhaba’ başlıklı birinci ünitesinin Tanışma başlıklı alt ünitesi için görev odaklı dil öğretim modelinin içerdiği aşamaları ve görev türlerini örnekleyen önerilen sunulacaktır.

Bunun için öncelikle temel seviyesinde olan öğrencilerin özellikleri ve bu seviyede kullanılabilecek görevler ele alınacaktır. İkinci olarak ise yukarıda sözü edilen ünitelere alternatif çalışmalar oluşturulacaktır.

5.1. Görev Odaklı Dil Öğretiminde Temel Kullanıcılar ve Temel Kullanıcılara Uygun Görevler

Avrupa Dilleri İçin Ortak Başvuru Metninde ‘temel kullanıcılar’ olarak adlandırılan başlangıç seviyesindeki öğrenenler, “...anadilleri dışında başka bir dilin ediniminde veya öğreniminde henüz ilk aşamada olan her yaş grubundan bireyler...”(Byram,

2004: 73) olarak tanımlanabilir. Başlangıç seviyesindeki öğrenenler, birbirinden farklı art alan bilgileriyle, çok çeşitli kişisel özellikleri ve öğrenme şekilleriyle oldukça karışık bir gruba oluştururlar. Önceki yabancı dil öğrenme deneyimleri, bilişsel gelişimleri, anadillerindeki yeterlilikleri, duyuşsal özellikleri, öğrenme stratejileri, hedef dile ve kültüre karşı tutumları birbirlerinden farklı olabilir (Byram, 2004: 73). Dolayısıyla başlangıç seviyesindeki öğrenenler, diğer arkadaşlarının önünde dili kullanma konusunda orta ve ileri seviyede olanlara göre daha ürkektir ve kırılgandırlar (Willis, 1996: 118). Bu nedenle öğrenme süreçleri bu öğrencilerin güdülenmelerini yükseltecek, kendilerine güvenlerini artıracak ve kaygı derecesini düşürecek şekilde düzenlenmelidir (Krashen, 1983: 31).

Böyle bir düzenleme ise görev odaklı dil öğretimini işaret etmektedir. Çünkü görev odaklı dil öğretimi, her bireyin öğrenme sürecinin farklı olduğunu, bir takım faktörlerden etkilendiğini ve farklı öğrenme stratejileri kullandığını kabul etmektedir. Yabancı dil öğretiminde öğrenen faktörüne dikkat çekmekte, öğrencilerin ancak çok geçerli ve güçlü bir sebepleri varsa öğrenmenin etkili olacağını ileri sürmektedir. Bu noktada ise güdülenme faktörünün yabancı dil öğretimindeki hayati önemi gündeme gelmektedir. Güdülenme, görev odaklı dil öğretiminde de yabancı dil öğrenmek için gerekli görülen koşullar içerisinde yer almaktadır. Görev odaklı dil öğretimi, öğrencileri güdülenmelerini sağlayarak onları harekete geçirecek, rahat ve kaygıdan uzak bir öğrenme ortamı kuracak, öğrencilerin yabancı dille karşı karşıya gelmelerini sağlayacak, öğrencilerin bildikleri kadarıyla neler yapabileceklerini gösterecek şekilde düzenlemeler içermektedir (Willis, 1996: 9-14, 118).

Yine başlangıç seviyesinde olanların henüz yeterli dil bilgisi bilmeden anlam odaklılığa dayalı görevleri yerine getiremeyeceğine (Willis, 1996: 118) ilişkin de bir kaygı bulunmaktadır. Ancak iletişime geçebilmek için iletişimde bulunmak şarttır. Bu nedenle öğrenenlerin dilin kendisine dair bilgiler edinmelerinden önce ilk seviyeden itibaren dili kullanmaları önemlidir (Larsen-Freeman, 2003: 155). Dolayısıyla Görev odaklı dil öğretimi öğrenen faktörünü dikkate aldığı için ilk seviyeden itibaren görevlerin kullanılmasında bir sakınca yoktur. Görevlerle öğrenciler, anlam odaklı bir etkileşim sürecine dâhil olurlar ve dili doğal bir şekilde öğrenirler. İlk etapta kelimelerin ve deyişlerin anlamıyla başlarlar. Daha sonra ifade etmek istediklerini

daha etkili bir şekilde ortaya koymak için farklı yollar ararlar ve bu noktada dil bilgisine odaklanabilir ve dilbilgisi kurallarını öğrenebilirler (Willis, 1996: 118).

Nunan (1989 113), başlangıç seviyesinde olanlar için görev oluştururken öğrenenlerin aşağıdaki kazanımlar üzerinde durulması gerektiğini önermiştir ve “sosyal ve kişiler arası” ve ”bilgi vermeye yönelik” olmak üzere 2 üst başlık belirlemiştir. Her biri için saptadığı kazanımlar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Sosyal ve kişiler arası amaçlar Kişisel bilgiler içeren talepleri anlayabilmek Kişisel detaylarla (isim, yaş, adres gibi) ilgili bilgi verebilmek Kendi adları ve ailelerindeki adlarını yazabilmek Kişisel bilgileri (isim, yaş, adres gibi) sorabilmek Kişiler arası bilgi alışverişine dayalı bir bağlam içerisinde geçen kısa diyalogları anlayabilmek Kısa, kişiler arası diyaloglar dinleyip, konuşmacıların sayısı, yaşlarını ve cinsiyetlerini belirleyebilmek
Bilgi vermeye yönelik Sınıfta uygulanabilecek dokunmak, ayağa kalkmak, oturmak gibi fiziksel hareketlerle basit yapıların ilişkisini uygulayabilmelerini ve anlamalarını sağlamak Sınıf arkadaşlarına basit yönergeleri verebilmelerini sağlamak Dur, git gibi bir bağlama dayalı işaretleri anlayabilmelerini sağlamak Nesnelerin ve insanların basit betimlemelerini dinleyip anlamalarını sağlamak Kısa metinleri dinleyip anahtar kelimeleri betimleyebilmelerini sağlamak Sınıfın içinde ve dışındaki genel nesnelerin isimlerini sorabilmelerini sağlamak Kısa öyküleri dinleyip anahtar kelimeleri bulabilmelerini sağlamak Kısa öykülerin ana fikirlerini anlayabilmelerini sağlamak Şarkıları ve ritimleri ezberden okuyabilmelerini sağlamak

Tablo 28: Başlangıç Seviyesinde Olanların Kazanımları

Willis (1996) ise bu aşamada uygulanabilecek çalışma örneklerini aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- **Listeleme**

Bildikleri sözcükleri, ülke isimlerini, ünlü şarkılarda geçen sözcüklerin beyin fırtınası yoluyla ifade edilmesi veya sınıftakilerin telefonlarının listesini yapmak gibi bilgi bulmaya görevler

- **Sıralama ve Ayırma**

Uluslar arası sözcüklerin, tanınmış insanların sınıflandırılması; diğerlerinden farklı olan sözcüğün grup içinden çıkarılması, kelimeleri alfabetik olarak sıralanması, harf kodlama çalışmaları

- **Eşleştirme**

Sözcüklerle eylemlerin, sözcüklerle resimlerin, sözcüklerle şarkı dizelerinin, ülkelerle şirketlerin, isimlerle sayıların eşleştirilmesi

- **Soru-cevaba Dayalı Bellek Zorlayıcı Görevler**

- **Sorun Çözme Görevleri**

(bulmacalar, doğru yanlışa dayalı genel bilgi soruları, tahmin oyunları) (Willis, 1996: 120-122).

5.2. Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe 1 Ders kitabının ‘Alfabe ve Sayılar’ Başlıklı Giriş Bölümüne ve Tanışma Başlıklı Alt Ünitesine Alternatif Görev Odaklı Ders Modelleri

Çalışmanın bu bölümünde, bir önceki bölümde görev olma bağlamında incelenen ve değerlendirilen Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe 1 ders kitabının giriş ve birinci alt ünitesindeki etkinlikler yerine, Görev odaklılık ilkesine dayanarak neler yapılabileceği gösterilmeye çalışılacaktır.

Bu çerçevede ilk olarak, Türkiye’de Türkçe öğrenen birbirinden farklı uluslara ait ve farklı dilleri konuşan, farklı yaşlarda ve farklı art alan bilgisine ve farklı mesleklere sahip yabancıların oluşturduğu 16 kişilik bir grup öğrenen profili olarak kabul edilmiştir.

Yine bu doğrultuda, Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe 1 Ders kitabı’ndaki temel hedeflere sadık kalmakla birlikte Avrupa Dilleri İçin Ortak Başvuru Metnine göre A1 temel kullanıcı düzeyindekilerin edinmesi gereken kazanımlar kazanması gereken ye göz önünde bulundurularak aşağıdaki amaçlar belirlenmiştir:

- Öğrenenlerin hedef dilde adlarını söyleyebilmelerini ve bir başkasının adını sorabilmelerini sağlamak, (karşılıklı etkileşim) bu bilgiyi içeren basit ifadeleri anlayabilmelerini sağlamak (dinleme veya okuma)
- Öğrenenlerin hedef dilde harfleri Türkçe harflerinin sesletimini kullanarak kodlayabilmelerini (sözlü anlatım, karşılıklı etkileşim) ve yapılan kodlamaları anlayabilmelerini (dinleme) sağlamak,
- Öğrenenlerin temel düzeyde olmalarına karşın hedef dilde aslında sıfır noktasında olmadıklarını fark ettirmek ve böylece kendilerini daha güvende hissetmelerini sağlamak ve onları hedef dilde kendilerini geliştirmeye teşvik etmek,
- Öğrenenlerin hedef dilde 0 ile 20 arasındaki sayıları anlayabilmelerini (dinleme) ve kullanabilmelerini (karşılıklı etkileşim, sözlü anlatım) sağlamak,
- Öğrenenlerin Türkçe isimlere aşina olmalarını sağlamak (dineleme, okuma)
- Selamlaşma ve tanışmayla ilgili basit ifadeleri anlayabilmelerini (dinleme) ve kullanabilmelerini (karşılıklı konuşma) sağlamak.

Belirlenen amaçlara ulaşmak için ise yine ilgili ders kitabındaki temel konu alanlarına ve içeriğe büyük ölçüde sadık kalmakla birlikte aşağıdaki konu alanları ve başlıkları saptanmıştır:

- Tanışma: **‘Benim Adım’**,
- Alfabe: **‘Türkçe A-B-C’**
- Uluslar arası sözcükler: **‘Biraz Türkçe Biliyorum’**

- Sayılar: **1.2.3!**

Bu bağlamda burada toplam 4 adet görev odaklı dil öğretim modellerine göre düzenlenmiş ders planı ve plan dâhilinde gerçekleştirilebilecek etkinlikleri ve görevleri içeren öneriler sunulacaktır. Bu öneriler oluşturulurken, Willis (1996, 2007), Skehan (1998), Ellis (2003) tarafından ortaya konulmuş modellerden yola çıkılarak oluşturulmuş modeller kullanılacaktır. Bu modeller içerisinde yer alan görevler ise Willis (1996, 2007), Prabhu (1987), Pica, v.d. (1993) tarafından tanımlanmış ve sınıflandırılmış çalışmalardan seçilecektir.

5.2.1. Görev Odaklı Dil Öğretim Modeline Göre Tanışma

Toplamda 40 dakikalık bir süre ayrılan tanışma konusu ‘**Benim Adım....**’ başlığıyla sunulacaktır. Görev odaklı dil öğretimine göre, tanışma konusunun nasıl işleneceğini açıklamak için ise öncelikle görev odaklı dil öğretim modeline göre oluşturulmuş ders planı, bu ders planı içerisinde yer alan etkinlik ve görevlerin ders kitabında ne şekilde yer alacağı (öğrenenlerin görecekleri kısım) gösterilecek ve model tüm aşamalarıyla değerlendirecektir.

5.2.1.1. Görev Odaklı Öğretim Modeline Göre Oluşturulmuş Ders Planı 1

Aşağıda ‘**Benim Adım....**’ başlığıyla sunulmuş tanışma konusunun görev odaklı dil öğretimine göre oluşturulmuş ders planı yer almaktadır.

Amaç	Öğrenenlerin hedef dilde adlarını söyleyebilmelerini ve bir başkasının adını sorabilmelerini sağlamak, (karşılıklı etkileşim) bu bilgiyi içeren basit ifadeleri anlayabilmelerini sağlamak (dinleme veya okuma)
-------------	---

Dersin Geçmişi	İlk ders
Materyaller	Ders kitabı, Tahta, küçük bir top, Orhan Pamuk’a ait Benim Adım Kırmızı adlı eser, ders kitabının dinleme metinlerini içeren CD.
Görev Öncesi Hazırlayıcı Etkinlikler/Mini Görevler (25 dk)	Öğretmen sınıfı selamlar ve Orhan Pamuk’ a ait Benim Adım Kırmızı adlı eseri gösterir ve eserin adını tahtaya yazar. Daha sonra “...Kırmızı” kelimesini siler onun yerine kendi adını yazar. Öğrenenler de ders kitaplarında ilgili yere kendi isimlerini yazarlar. Öğretmen önce yavaş sonra daha hızlı kendi adını birkaç kez tekrar eder. Sonra elindeki topu öğrenenlerden birine atar ve “senin adın ne?” diye sorar, öğrenene yardım ederek adını söylemesini sağlar. Önce kendi adını söyleyen öğrenen, öğretmenin adını da tekrarlamak zorundadır. Örneğin “Benim adım Olga” dedikten sonra öğretmenin adını da söyler topu bir başka öğrenene atar ve öğretmenin yardımıyla “senin adın ne?” diye sorar. Bu defa yanıtlama sırasını alan öğrenen, kendi adını söyledikten sonra bir önceki arkadaşının ve öğretmenin de adını da tekrarlar. Süreç her öğrenenin kendi adını söyleyip kendinden öncekilerin adını tekrarlamaıyla devam eder. Burada öğrenenden mutlaka “benim adım”kalıbını kullanması beklenemez. Öğrenen “adım” diye de başlayabilir veya sadece adını söyleyebilir. Soruyu sorarken de vücut dilini kullanmak koşuluyla sadece “sen?” demesi yeterlidir.
Görev (5dk)	Öğretmen, Ezginin Günlüğü adlı müzik grubuna ait “Benim Adım Ebruli” şarkısı ve şarkıcı Şebnem Ferah’a ait “Senin Adın Ne?” şarkılarını dinletir ve öğrenenlerin bu şarkılara ait ses kaydıyla yazılı olan sözleri eşleştirmelerini ister.

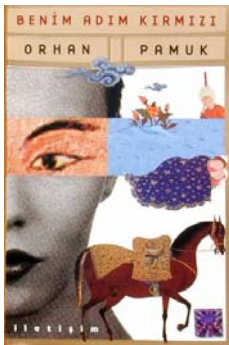
	Öğrenenler eşleriyle görevi yerine getirmeye çalışırlar ve sonuçları arkadaşlarıyla paylaşırlar.
Görev Sonrası (8 dk)	Öğretmen şarkıda geçen soru kelimesini bulmalarını ister ve böylece Türkçede sık kullanılan ne sözcüğüne dikkat çeker. Öğretmen soru yapan sözcüğün ne sözcüğü olduğunu fark ettirdikten sonra öğrenenlerin ki gruba ayırır ve sırayla şarkının ilgileri yerlerini tekrarlamaları istenir. Önce soru şarkısını soranlar, birkaç tekrardan sonra yanıt olan şarkının ilgili yerini söylemeye çalışırlar. Ayrıca Türkçede eklerin çok önemli yer tuttuğu konusunda da farkındalık yaratılmaya çalışılır.

Tablo 29: Görev Odaklı Öğretim Modeline Göre Oluşturulmuş Ders Planı 1

5.2.1.2. Görev Odaklı Öğretim Modeline Göre Ders kitabında Yer Alacak Çalışmalar 1

Görev Öncesi

1) Konuşma baloncuğunu dolduralım.



(www.iletisim.com.tr/.../buyuk/9789754707113.gif)

2) Adımızı söyleyelim, soralım. (Top sende!)



Görev

**3) Dinleyelim ve numaralandıralım. Hangi şarkı daha önce söyleniyor?
Hangisi soru, (?) hangisi yanıt (-) ?**

Şarkı-1

“...benim adım ebruli biraz gerçek biraz rüya
Yalanımı sevsinler aşksız dönmüyor dünya
Benim adım ebruli biraz gerçek biraz rüya
Yalanımı sevsinler yalansız dönmüyor dünya...”
(<http://sarki.alternatifim.com/data.asp?ID=5075&sarki=Ebruli&sarkici=Ezginin%20Günlüğü>)

Şarkı-2

“...senin adın ne, bana ismini söyle
Senin adın ne, önce ismini söyle....,
senin adın ne, önce ismini söyle ...”
(<http://sarki.alternatifim.com/data.asp?ID=11827&sarki=Senin%20Adın%20Ne&sarkici=Şebnem%20Ferah>)

Görevden Sonra

4) Şarkılarda soru kelimesini bulalım? Altını çizelim.

5) 2 ayrı grup çalışalım. Biz soralım onlar söylesin, onlar sorsun biz söyleyelim

- “senin adın ne bana ismini söyle”
- “benim adım ebruli”.....

6) Sözlükte nasıl aranır?



(www.platinkitap.com/images/9789751600707.jpg)

a) **ad-ı-m** b) **adı-m** c) **adım**

a) **ben -i -m** b) **beni- m** c) **benim**

5.2.1.3. Görev Odaklı Öğretim Modeline Göre Oluşturulmuş Dersin ve Çalışmaların Değerlendirilmesi 1

Ders kitabının ilk sayfası için hazırlanmış olan bu örnek model, öğrenenlere hedef dilde kendi adlarını söyleyebilme ve bir başkasının adını sorabilme gibi kişiler arası sosyal bir beceriyi kazandırmaya yöneliktir. Hemen her yabancı dil ders kitabının başlangıcında böyle bir becerinin kazandırılması amacı vardır, ancak burada dersin izlediği aşamalar geleneksel ders süreçlerinin işleyişinden farklıdır. Çünkü ilk aşamadan itibaren hedef dille karşılaştırılan öğrenenin yine ilk aşamadan itibaren dili kullanması gerekliliği vardır. Bu nedenle geleneksel işleyişin aksine önce dilin ‘anlam’ına ve kullanımına dikkat çekilmekte, daha sonra dilin biçimsel özelliklerinin üzerinde durulmaktadır. Bu süreç de üç temel aşamada gerçekleşmektedir.

Görev öncesi aşamasında sıralama görevi olarak değerlendirilebilecek bir ‘zincirleme etkinliği’ tercih edilmiştir. Dinleme ve karşılıklı konuşma becerisini geliştirmeye yönelik çalışmada öğrenenler arasında etkileşim sağlanması hedeflenmiştir. Burada da yine gerçek hayata dair bir nesne olan top, özgün materyal olarak kullanılmıştır. Burada topun kullanılması öğrenenlerin dikkatini derse çekmeyi olduğu kadar,

gerçek yaşamdaki konuşma sırasının⁷ ne kadar beklenmedik bir şekilde ve kendiliğinden gerçekleştiğini örneklemeyi de amaçlamaktadır. Bu çalışma görev olarak kabul edilebilir. Çünkü,

- Top, gerçek yaşamdaki konuşma sıralarını sembolize ettiği için burada girdi görevinde olduğu söylenebilir.
- Çalışma anlam odaklıdır ve etkileşime dayalıdır.
- Çalışma, gerçek yaşam iletişimini sınıf ortamına aktarmayı sağlamaktadır. Hatta sınıf içi eğitsel bir amacı gerçekleştirmekten öte öğrenenlerin birbirini tanımasına ve gerçek yaşamda birbirleriyle iletişim kurabilmelerinin ilk adımını gerçekleştirmeye yönelik olduğu için gerçek yaşam görevi olarak kabul edilebilir.
- Çalışmada dinleme ve konuşma becerilerinin kullanımı söz konusudur. Diğer bir deyişle karşılıklı etkileşim söz konusudur.
- Çalışma, öğrenenlerin kendilerinden öncekileri hatırlayıp yeniden kullanmasına yönelik olduğu için bilişsel süreçler etkindir.
- Öğrenenlerin kendilerine dair bir konuda etkileşime geçmelerini sağladığı için dil üretiminden söz edilebilir. Öğrenenlerin bir önceki aşamada gördükleri örnek konuşma modelini tıpatıp gerçekleştirme zorunlulukları yoktur. Daha kısa bir biçimde yanıt verebilirler. Hatta soruyu sorarken beden dillerini kullanmak koşuluyla sessiz de kalabilirler. Çünkü burada kullanılan dilin biçimine odaklanması yerine iletişim süreci içindeki anlamsal değeri öne çıkarılmaya çalışılmaktadır. Dolayısıyla iletişimin sağlanması koşuluyla öğrenenler kendi seçimleri konusunda özgür oldukları için hedef dilde dil üretimi gerçekleştirmiş olmaktadır.

Ayrıca çalışma bir gerçek yaşam görevi olduğu da ifade edilebilir. Çünkü öğrenenler, ilk derste birbirlerinin adını öğrenmeye başlarlar ve burada bu eylem gerçekleştiği

⁷ Sıra, burada İngilizce ‘turn’ kavramını karşılamak için kullanılmıştır.

için görevin gerçek yaşam gereksinimlerini karşılamak bakımından etkili olduğu söylenebilir.

Görev aşamasında yine konunun ve konu dilinin tanıtılmasına yönelik hedef dilin özgün sesletimlerini de örnekleyen ve sıralama yapmayı da kapsayan bir eşleştirme görevi tercih edilmiştir. Dinleme becerisinin kullanımına dayalı bu çalışmada öğrenenlerin dinledikleriyle sözlü öğeleri eşleştirmeleri beklenmektedir. Bu çalışmanın görev olarak nitelendirilmesinin nedenleri aşağıdadır:

- Özgün metin ve ses kaydının girdi olarak sunulduğu bu görevde, gerçek yaşam dili örneklenmeye çalışılmıştır.
- Eşleştirme eylemi aracılığıyla bilişsel süreçlerin harekete geçirildiği bu çalışma, adını söyleyebilmeyi ve sorabilmeyi içeren basit ifadelerin anlaşılmasına dayalı olduğu için ‘anlam’ odaklıdır.
- Gerçek yaşamda bir şarkıyı dinleyip ne hakkında olduğunu anlayabilmek görevi vardır.
- Çalışma hedef dilde dinleme- anlama becerisinin yanında sözlü anlatım becerisini geliştirmeye yöneliktir.
- Eşleştirme olduğu için bilişsel süreçleri kapsar.
- Sonuç olarak öğrenenin duyduğunu yazılı olanla eşleştirmesi, eşleştirileni sıralaması ve bu süreci eşiyle paylaşması ve sonra sözel olarak ifade etmesi gerektiği için iletişimsel üretime dönük bir sonuçtan söz edilebilir.

Son aşamada ise, önce **ne** sözcüğüne dikkat çekilmiştir. Daha sonra bir bakıma görev bölümünde yapılanı daha anlamlandırmak için şarkının ilgili yerlerinin tekrarlanması istenmiştir. Böylece bir yandan öğrenenlerin aslında ad sorma ve bu soruya yanıt vermeyle ilgili hedef söz öbeklerini tekrarlamaları sağlanmış bir yandan da gerçek yaşamla öğrenim sürecinin ilişkilendirmesine devam edilmiştir. Son olarak ise Türkçede eklerin sözcük üretiminde önemli yere tuttuğu sezdirilmeye çalışılmıştır.

5.2.2. Görev Odaklı Dil Öğretim Modeline Göre Alfabe

Toplamda 40 dakikalık bir ders süresi ayrılan alfabe konusu ‘**A B C**’ başlığıyla sunulacaktır. Görev odaklı dil öğretimine göre, Alfabe konusunun nasıl işleneceğini

açıklamak için ise öncelikle görev odaklı dil öğretim modeline göre oluşturulmuş ders planı, bu ders planı içerisinde yer alan etkinlik ve görevlerin ders kitabında ne şekilde yer alacağı (öğrenenlerin görecekleri kısım) gösterilecek ve model tüm aşamalarıyla değerlendirecektir.

5.2.2.1. Görev Odaklı Öğretim Modeline Göre Oluşturulmuş Ders Planı 2

Aşağıda ‘A B C’ başlığıyla sunulmuş tanışma konusunun görev odaklı dil öğretimine göre oluşturulmuş ders planı yer almaktadır.

Amaç	Öğrenenlerin hedef dilde sözcükleri Türkçe harflerinin sesletimini kullanarak kodlayabilmelerini (sözlü anlatım, karşılıklı etkileşim) ve yapılan kodlamaları anlayabilmelerini (dinleme) sağlamak
Materyaller	Ders kitabı, dinleme metinlerini içeren ses kaydı.
Görev Öncesi Hazırlayıcı Etkinlikler/Mini Görevler (18dk.)	Öğrenenlere karışık bir Türkçe isim listesi verilir.29 adet farklı harfle başlayan bu isimleri bir adres defteri oluşturmak için alfabetik sıraya göre listelemeleri istenir. Bunlar aynı zamanda ders kitabı içerisindeki karakterlerin isimlerdir. Alfabeyi oluşturan harflerinin sesleri sırasıyla dinletilir ve öğrenenlerin yaptıkları listeyi kontrol etmeleri, gereken düzeltmeleri yapmaları istenir. Bu arada öğretmen ‘ç’, ‘ğ’, ‘ı’, ‘ş’, ‘ö’, ‘ü’ gibi anlaşılmasının daha zor olduğu harfleri tahtaya yazar ve sesletimlerini gösterir. Daha sonra sesler hep birlikte tekrarlanır. Gerçek yaşamda ad kodlamasını gerektirecek bir durumu örnekleyen kurmaca bir ses kaydı dinletilir. Sonra, öğretmen “adınızı kodlayabilir misiniz?” sorusunu tahtaya yazar ve önce kendi adını kodlar. Sonra öğrenenlerden birini seçer ve

	ona “adınız kodlayabilir misiniz?”der. Öğrenen de öğretmenin yardımıyla adını kodlar.
Görev (10 dk)	Türkiye’den ve dünyadan müzik, sinema, tiyatro, edebiyat ve spor alanlarında ünlü insanların isimlerini kodlanışını veren ses kaydındaki sırayla ders kitabındaki resim listesi eşleştirilir ve ses kaydına göre numaralandırılır. Öğrenenlerin ilk dinletecekleri ‘1’ rakamıyla numaralandırılmıştır, öğrenenler numaralandırmaya devam ederler ve söz alarak bu kişilerin kimler olduğunu söylerler.
Görev Sonrası (12 dk)	Öğrenenler eşleriyle birlikte çalışarak tanınmış bir kişi belirlerler ve o kişinin adını arkadaşlarına buldurmak üzere adın kodlanışı üzerinde çalışırlar. Öğretmen de bu süreçte öğrenenlerin aralarında dolaşarak onlara yardımcı olur, gerekli dil yardımını yaparak dil danışmanı gibi hareket eder. İkili şekilde çalışan öğrenenlerden biri konuşmacı olur ve diğer arkadaşlarının tahmin etmesini istediği kişinin adını kodlar. Diğerleri de kodlanan kişiyi bulmaya çalışırlar. Bulan öğrenen bu defa konuşmacı konumun geçer. Öğretmen bu süreçte hataları düzeltir, kısa dönütler verir. Öğrenenler, hem kendi alfabelerindeki toplam harf sayısını hem de ünlü ve ünsüzlerin birbirine oranını Türkçedekiyle karşılaştırırlar. Fazla, eksik veya farklı olanları tespit ederler.

Tablo 30: Görev Odaklı Öğretim Modeline Göre Oluşturulmuş Ders Planı 2

5.2.2.2. Görev Odaklı Öğretim Modeline Göre Ders kitabında Yer Alacak Çalışmalar 2

Aşağıda öğrenme sürecinde hangi aşamaların izlenileceğini gösteren ders planının içerdiği etkinlikler ve görevler yer almaktadır:

Görev Öncesi

- 1) İkili çalışalım. Türkiye’de yeni arkadaşlarınız var. Onların adreslerini istemeden önce adres defterinizi alfabetik sıraya göre oluşturalım.

Osman, Elif, Hasan, Ayşegül, Murat, Burcu, Çetin, , Ümit, Dilek, Ferda, Sinan, Yeşim, Gülçin, , Işıl, Jale, Ufuk, Koray, Zeynep, Leyla, Şule, Nur, Vedat, Özlem, Pınar, Can, Recep, Tolga, İsmail.



(<http://www.muzayede.com/Shop/Auctions/AuctionDetails.aspx?AuctionId=3997688>)

A: Ayşegül B: :

- 2) Şimdi alfabeyi dinleyelim, kontrol edelim.

- 3) Metni dinleyelim ve takip edelim. ‘Kodlayabilir misiniz?’



(www.evbilgisayari.com)

(www.fotosearch.com.tr)

Seda: İyi günler, efendim. Nasıl yardımcı olabilirim?

Cesar: Ben Türkiye’ye yeni geldim ve sizin gsm şirketinden bir hat aldım ama bir sorun var.

Seda: Anlıyorum, efendim. Yardımcı olmaya çalışayım. Adınız ve Soyadınız?

Cesar: Cesar Zurita.

Seda: Kodlayabilir misiniz?

Cesar: C-E-S- A-R Z-U-R-İ-T-A

Seda: Teşekkürler.....

Görev



(Kurt,v.d., 2008a: 48)



(Kurt,v.d., 2008a:98)



(Kurt,v.d., 2008a: 98)



1



(www.tribuneindia.com/2002/20020625/sport4.jpg)

(www.gazeteturka.com/images/news/19890.jpg)



(Evans,Dooley, 2006:26)



(a.a.,2006:88)



(a.e., 2006:10)

4) Dinleyelim ve eşleştirelim.

Görev Sonrası

- 5) İkili çalışalım. Dünyaca ünlü 1 kişi belirleyelin. Kodlayalım. Diğerleri tahmin etsin.
- 6) Sizin dilinizde kaç harf var? Türkçeyle karşılaştırm.

	<u>Ana Dilim</u>	<u>Türkçe</u>
Harf sayısı	?	29 harf
Farklı olanlar		

5.2.2.3. Görev Odaklı Öğretim Modeline Göre Oluşturulmuş Dersin ve Çalışmaların Değerlendirilmesi 2

ABC başlıklı çalışmada Türk alfabesinin oluşturan harflerin sesletimleri üzerinde çalışılırken öğrenenlerin, gerçek yaşamda isimlerinin tam anlaşılmadığı bir durumla karşılaştıklarında isimlerini harf harf kodlayabilmeleri amaçlanmamaktadır.

Burada görev öncesi aşamada bir sıralama ve ayırma görevine yer verilmiştir. Öğrenenler kendi yaşam deneyimlerinden, anadil veya varsa birinci yabancı dillerinden yola çıkarak Türkçe isimleri baş harflerine göre sıralamalarını gerektiren bu çalışmada öğrenenlerin Türkçe insan isimlerine aşina olmalarını sağlamak da istenmemiştir. Bu çalışma görev olarak nitelendirilebilir. Çünkü,

- Türkçe insan isimleri listesi, özgün girdi özelliği taşımaktadır. Ayrıca adres defterinin fotoğrafı da öğrenenlerin ne yapmalarını gerektiğini anlamalarını kolaylaştırıcı olması bakımından etkili bir girdidir.
- Öğrenenlerin gündelik hayatta duyabilecekleri bu sözcüklerin, birer özel ad oldukları bilgisini de veren bu çalışmanın kullanıma dönük bir anlamı vardır.
- Gerçek yaşamda her ne kadar artık adres defterlerinin kullanımı eskisi kadar sık olmasa da zaman zaman sözcüklerin alfabetik sıraya göre düzenlenmesini gerektirecek görevlerle karşılaşılabilir.
- Görevin ikinci adımı dinleme ve dinlediğini anlama becerisinin geliştirilmesine yöneliktir.
- Sıralama eylemine dayalı olduğu için bilişsel süreçleri kapsamaktadır.
- Sonuçta ortaya doğru şekilde sıralanmış, iletişimsel amaçlar için kullanıma dönük bir sıralama listesi çıkacağı için sonuç unsuru söz konusudur.

Görevin sonrasında öğrenenlerin yaptıklarını kontrol edebilmeleri için alfabedeki sesler dinletilmiş öğrenenlerin tekrar etmeleri istenmiştir. Bu çalışma aynı zamanda öğrenenleri göreve hazırlamaya yöneliktir.

Üçüncü aşamada yine bir model sunmak amacıyla, kurmaca bir dinleme metni aracılığıyla oluşturulmuş bir bağlam içinde ad kodamanın gerçek yaşamdaki kullanımı örneklenmeye çalışılmıştır. Burada öğrenenlerin diyalogu dinlemeleri yeterlidir.

Görev aşamasında öğrenenlerin, öncelikle Türkiye’de veya dünyada tanınmış kişilerin fotoğraflarını, ses kaydındaki dinleme sırasına göre sıralamalarını gerektiren bir eşleştirme görevi kullanılmıştır. Bu çalışma, görev olarak adlandırılabilir. Çünkü,

- Ders kitabında yer alan fotoğraflar özgün birer girdidir.
- Adları kodlayabilmek ve kodlananı anlayabilmek öğrenenlerin günlük hayatta kullanabileceği bir bilgi verdiği için iletişime yönelik bir anlam içermektedir.
- Türkiye’de yaşayan yabancılar özellikle telefon görüşmesi yaparken söyledikleri sözcüklerin anlaşılmadığı durumlarda harfleri tek tek kodlama göreviyle karşılaşabilecekleri için bu çalışmanın gerçek yaşam gereksinimlerini gidermeye yönelik olduğu söylenebilir.
- Dinleme anlama becerisinin geliştirilmesine yöneliktir. Bunu yanı sıra konuşma becerisinden de söz edilebilir. Çünkü çalışma öğrenenler duyduklarını ifade etmesini gerektirmektedir.
- Bilişsel süreçler harekete geçirilmiştir. Çünkü öğrenenler kodlamasını duydukları adları bir bütün halinde ifade etmektedirler. Diğer bir deyişle, anlamsız ses birimlerini anlamlı bir bütüne dönüştürmeleri gerekmektedir.
- Çalışmanın sonunda uygun şekilde eşleştirilmiş öğeler ortaya çıkacaktır.

Son aşamada ise öncelikle öğrenenlerin bir önceki çalışmada gerçekleştirdikleri görevi biraz daha farklı bir şekilde gerçekleştirmeleri gereken bir çalışma bulunmaktadır. Bu çalışma daha önce edinilenlerin pekiştirilmesine ve öğrenenler tarafından kullanılmasına dayalıdır.

Yine son aşamada öğrenenlerin diller arasında karşılıklı keşifte bulunmalarına dayalı öğrenenlerin bu açıdan bilinçlendirilmesini sağlayacak bir çalışma tercih edilmiştir.

5.2.3. Görev Odaklı Dil Öğretim Modeline Göre Uluslar arası Sözcükler

Toplamda 40 dakikalık bir süre ayrılan uluslararası sözcükler konusu ‘**Biraz Türkçe Biliyorum**’ başlığıyla sunulacaktır. Görev odaklı dil öğretimine göre, uluslararası sözcükler konusunun nasıl işleneceğini açıklamak için ise öncelikle görev odaklı dil öğretim modeline göre oluşturulmuş ders planı, bu ders planı içerisinde yer alan etkinlik ve görevlerin ders kitabında ne şekilde yer alacağı (öğrenenlerin görecekleri kısım) gösterilecek ve model tüm aşamalarıyla değerlendirecektir.

5.2.3.1. Görev Odaklı Öğretim Modeline Göre Oluşturulmuş Ders Planı 3

Aşağıda ‘**Biraz Türkçe Biliyorum**’ başlığıyla sunulmuş uluslar arası konusunun Görev odaklı dil öğretimine göre oluşturulmuş ders planı yer almaktadır

Amaç	Burada amaç, temel düzeyde olmalarına karşın öğrenenlerin hedef dilde aslında sıfır noktasında olmadıklarını fark ettirmek ve böylece kendilerini daha güvende hissetmelerini sağlamak ve onları hedef dilde kendilerini geliştirmeye teşvik etmektir.
Dersin Geçmişi	Öğrenenler hedef dilde adlarını söyleyebilmekte ve birine adını sorabilmekte, ayrıca, harflerin sesletimlerini bilmektedirler.
Görev Öncesi Hazırlayıcı Etkinlikler/Mini Görevler (Konuyu ve dili	Öğretmen, öğrenenlere Türkçede hangi sözcükleri bildiklerini sorar. Öğrenenler beyin fırtınası yoluyla akıllarına gelen her sözcüğü sesletimini doğru yapma kaygısına düşmeden ifade ederler. Bu aşamada her sözcük, yargılanmadan kabul edilir ve tahtaya yazılır. Öğrenenler de bulunan sözcükleri ders kitabındaki ilgili bölüme yazarlar.

tanıtmak) (5 dk)	
Görev Döngüsü Görev Raporu planlama Raporu Sunma (25dk)	Öğrenenlerin 10 dakikalık zaman dilimi içinde ders kitaplarında yer alan sözcükleri önce resimlerle eşleştirmeleri sonra da eşleştirildikleri sözcükleri ses kaydındaki dinleme sırasına göre numaralandırmaları istenir. Daha sonra bu sözcükleri 5 dakikalık bir zaman diliminde Spor, Yiyecek, İletişim araçları, müzik başlıklarından uygun olanın altına yerleştirirler. Öğrenenler eşleştirmiş oldukları sözcük ve resimleri ve yapmış oldukları sınıflandırmayı gözden geçirirler. Öğretmen de öğrenenlerin aralarında dolaşarak öğrenenlere yardımcı olur. Sözcüklerin sesletimi ve anlamı konusunda dil danışmanı gibi hareket eder. Öğrenenler söz alarak eşleştirme ve sınıflandırma sonuçlarını arkadaşlarıyla paylaşırlar. Dinleyici konumundaki öğrenenler kendi sınıflandırmalarıyla diğer arkadaşlarınınkini karşılaştırırlar. Farklılıklar varsa dile getirirler. Sonra doğru sınıflandırmayı ses kaydından dinlerler ve gereken düzeltmeleri yaparlar.
Görev Sonrası (10dk)	Öğrenenler bu sözcüklerin kendi dillerindeki karşılıklarını yazarlar ve yazılış ve sesletimdeki benzerlik ve farklılıkları bulurlar.

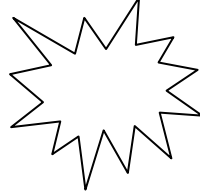
Tablo 31: Görev Odaklı Öğretim Modeline Göre Oluşturulmuş Ders Planı 3

5.2.3.2. Görev Odaklı Dil Öğretim Modeline Göre Ders kitabında Yer Alacak Çalışmalar 3

Aşağıda öğrenme sürecinde hangi aşamaların izlenileceğini gösteren ders planının içerdiği etkinlikler ve görevler yer almaktadır:

Görev Öncesi

1) Hangi sözcükleri biliyorsunuz? Birlikte yazalım.



Görev

2) 2'li çalışalım. Resimlerle sözcükleri eşleştirelim.

a) futbol : ____ b) dolmuş : ____ c) kahve: ____ ç) radyo: ____ d) döner: ____

e) telefon: ____ f) limon: ____ g) şeker: ____ ğ) tenis: ____ h) piyano: ____

ı) köşk: ____ i) yoğurt: ____ j) televizyon: ____

1 	2 	3 	4 	5 	6 
(Evans, Dooley, 2006:6)	(a.e.)	(a.e.)	(Strange, Hall, 2000: 7)	(a.e.)	(a.e.)
7 	8 	9 	10 		
(www.masausturesimleri.com)(www.kugusanat.com)(www.forum.donanim.com)(www.suturunleri.com)					
11 	12 	13 			
(www.seineb.blogspot.com)	(www.payidar.net).	(www.marinacafe-restaurant.com)			

b) Dinleyelim ve sıralayalım.

- a) futbol : ____ b) dolmuş : ____ c) kahve: ____ ç) radyo: ____ d) döner: ____
e) telefon: ____ f) limon: ____ g)şeker: ____ ğ) tenis: ____ h) piyano: ____
ı) köşk: ____ i) yoğurt: ____ j) televizyon: ____

3) Sözcükleri uygun başlığın altına yazalım. 2’li çalışalım.

Yiyecek -içecek	Spor	Ulaşım	İletişim	Müzik	Diğer
		_____		_____	_____
	_____	_____		_____	_____
	_____	_____	_____	_____	_____
	_____	_____	_____	_____	_____

Görev Sonrası

4) Bu sözcükleri kendi dilinde nasıl söylüyorsun ve sesletiyorsun?

Ana Dilim

Türkçe

5.2.3.3. Görev Odaklı Dil Öğretim Modeline Göre Oluşturulmuş Dersin ve Ders kitabında Yer Alacak Çalışmaların Değerlendirilmesi 3

“Biraz Türkçe Biliyorum”, başlıklı çalışmayla öğrenenlerin Türkçede de bazı sözcükleri anlayabileceklerini ve kullanabileceklerini görmeleri hedeflenmektedir. Burada öğretilmesi hedeflenen sözcükler her ne kadar batı kökenli yabancı sözcükler

olsalar da Türkçeye yerleşmiş oldukları ve Türkçe ses düzenine uygun sesletildikleri için Biraz Türkçe Biliyorum başlığı altında verilmiştir. Çünkü burada görünen amacın arkasında yatan temel amaç bir takım sözcüklerin uluslar arası geçerlilikleri olduğunu göstermek ve öğrenenlerin dikkatini diller arası benzerlikler ve farklılıklara çekerek diller arası bir keşif yapmalarını sağlamaktır.

Görev öncesi aşamada öğrenenlere düşüncelerini engel koymaksızın ifade etme olanağı vermek ve ilk aşamadan itibaren dili kullanmalarını sağlamak amacıyla listeleme görevleri içerisinde bir alt süreç olarak değerlendirilebilecek olan beyin fırtınası görevi tercih edilmiştir. Burada bu görev, Nunan (1989), tarafından saptanan girdi örneklerine uygun bir girdi içermiyor olsa da Willis (1996) beyin fırtınası çalışmasını görev bağlamında değerlendirmektedir. Ayrıca,

- Çalışma sözcük öğretimine dayalı olduğu için kullanmalık bilgi içermektedir ve bu nedenle anlam odaklıdır.
- Çalışma gerçek yaşamda sık karşılaşılan sözcüklerle ilgilidir.
- Sözlü anlatım becerisinin geliştirilmesine yöneliktir.
- Beyin fırtınasına gerektirdiği için bilişsel becerilerin harekete geçirilmesi söz konusudur.
- Burada öğrenenler daha dersin başından itibaren dili kullanmış ve hedef dilde üretime geçmişlerdir.

Görev aşamada öncelikle, yazılı olanla görsel olanın eşleştirilmesi gerekmektedir. Daha sonra bu eşleştirilmiş öğelerin ses kaydına göre sıralanmasını içeren bir çalışma gelmektedir. Bu çalışma eşleştirme görevi grubuna dâhil edilebilir. Çünkü,

- Günlük kullanımdan alınmış sözcükler ve sözcüklerle eşleştirilmiş resim ve fotoğraflar çalışmanın girdisi sayılabilir.
- Çalışma bu sözcüklerin dinlenip anlaşılmasını gerektirdiği için anlam odaklılıktan söz edilebilir.
- Gerçek yaşamda öğrenenler duyduğunu anlamaya dayalı görevlerle karşılaşabilecekleri için gerçek yaşamın öğrenme sürecine aktarımı söz konusudur.

- Dinleme anlama becerisinin geliştirilmesine dayalıdır.
- Eşleştirme eylemini içerdiği için bilişsel beceri kullanımı vardır.
- Sonuçta hedef dilde dil kullanımını anlamayı gerektirdiği için iletişimin sağlanmasına yönelik bir sonuçtan söz edilebilir.

Bu görevi takip eden adımda ise öğrenenlerin sözcükleri belirlenmiş başlıklar altında kategorilere ayırmaları istenmektedir. Bu yüzden çalışma, bir sınıflandırma görevidir. Burada öğrenenler yiyecek-içecek, ulaşım ve iletişim kelimelerinin anlamlarını bilmemektedirler. Ancak bir tablo içerisinde sunulan görevde her başlık altında bulunması gereken sözcük sayısı ipucu olarak verilmiştir. Dolayısıyla öğrenenler aynı türdeki kelimeleri seçerek uygun başlık altına yerleştirebileceklerdir. Örneğin, öğrenen, televizyon, radyo, telefon, köşk, döner kelimelerinin birbiriyle ilgisinden yola çıkarak bu kelimelerin iletişim başlığı altında yer alması gerektiğini bulabilecektir. Bu çalışmada,

- Girdi sözcüklerin fotoğrafları ve resimleridir.
- Çalışma anlamsal bir sınıflandırma yaptığı için anlam odaklıdır.
- Öğrenenlerin görevi bir arada gerçekleştirecek olmaları gerçek yaşam benzeri bir eylemdir.
- Sözlü anlatım ve karşılıklı konuşma becerilerinin geliştirilmesine yöneliktir.
- Sınıflandırmaya dayalı bir görev olduğu için bilişsel süreçlerin etkinliği söz konusudur.
- Sonuçta ortaya sınıflandırılmış sözcüklerin çıkması beklenmektedir. Bu sonuç da dil kullanımı açısından anlamlıdır

Son olarak Görev sonrası aşamasında öğrenenlerin hem ana dil, hem de yabancı dildeki farkındalıklarını artırmaya yönelik bilinç uyandırıcı bir çalışma yapılmaktadır. Böylece öğrenenlerin diller arasında yatan sistemi görebilmelerine olanak sağlanmaktadır.

5.2.4. Görev Odaklı Dil Öğretim Modeline Göre Sayılar

Toplamda 40 dakikalık bir süre ayrılan sayılar konusu ‘1,2,3’ başlığıyla sunulacaktır. Görev odaklı dil öğretimine göre, sayılar konusunun nasıl işleneceğini açıklamak için ise öncelikle görev odaklı dil öğretim modeline göre oluşturulmuş ders planı, bu ders planı içerisinde yer alan etkinlik ve görevlerin ders kitabında ne şekilde yer alacağı (öğrenenlerin görecekları kısım) gösterilecek ve model tüm aşamalarıyla değerlendirecektir.

5.2.4.1. Görev Odaklı Dil Öğretim Modeline Göre Oluşturulmuş Ders Planı 4

Aşağıda ‘1,2,3,’ başlığıyla sayılar konusunun görev odaklı dil öğretimine göre oluşturulmuş ders planı yer almaktadır

Amaç	Öğrenenlerin hedef dilde 0 ile 20 arasındaki sayıları anlayabilmelerini (dinleme) ve kullanabilmelerini (karşılıklı etkileşim, sözlü anlatım) sağlamak
Dersin Geçmişi	Öğrenenler hedef dilde adlarını söyleyebilmekte bir başkasının adını sorabilmektedirler. Ayrıca adlarını kodlayabilmekte, kodlanan adları anlayabilmektedirler.
Görev Öncesi Hazırlayıcı Etkinlikler/Mini Görevler(15dk)	Öğrenenlerin ders kitabında Türkçe yazılışları bulunan eksik rakamları doldurmaları istenir. Önce 0 ile 20 arası sayılar birkaç kez sırasıyla dinletilir ve birlikte tekrar edilir. Son olarak ise sayılarla ilgili işlemleri yapmaları istenir.
Görev (10 dk)	Öğrenenler kendi bingo kartlarını örnekteki gibi hazırlarlar. Öğretmen de rakamları olur. İlk bitiren “Bingo” diye bağırır.

	Arkadaşlarına kendinde olan rakamları tekrar okur.
Görevden Sonra (15dk.)	Öğrenenler 4'er kişilik küçük gruplar halinde çalışarak sırayla bingo kartlarındaki rakamları okurlar. En fazla bulan öğrenen bu kez grubun kazananı olur. Öğrenenler daha sonra 'bom' oyununu oynarlar. Bu oyuna göre, sayılar sırayla sayılmaya başlanır. Her öğrenci tek bir sayı söyler ve onun bıraktığı yerden diğeri takip eder. Ancak 0, 5,10,15 ve 20 sayıları tek geldiğinde bu sayıların adı söylenmez. Onun yerine bom denir Bu oyunda bom demeyen veya sayısını söyleyemeyen oyun dışı kalır. Son olarak öğrenenlere dersin sonuna geldikleri söylenir ve 20'dan geriye yavaşça saymaları istenir.

Tablo 32: Görev Odaklı Dil Öğretim Modeline Göre Oluşturulmuş Ders Planı 4

5.2.4.2. Görev Odaklı Dil Öğretim Modeline Göre Ders kitabında Yer Alacak Çalışmalar 4

Aşağıda öğrenme sürecinde hangi aşamaların izlenileceğini gösteren ders planının içerdiği etkinlikler ve görevler yer almaktadır:

Görev Öncesi

1) Eksik sayıları yazalım.

Bir – 1	Altı-	On bir - 11	On altı -
İki -	Yedi –	On iki - 12	On yedi -
Üç –	Sekiz -8	On üç -	On sekiz -
Dört – 4	Dokuz-	On dört -	On dokuz -
Beş –	10- On	On beş -	Yirmi - 20

2) Dinleyelim ve tekrar edelim. (0-20)

3) Sayıları yazalım. İşlemi yapalım. Kaç liramız var?

$$\begin{array}{ccc} \text{1 C} & + & \text{5 C} \\ \text{10 KURUŞ} & & \text{10 KURUŞ} \\ \text{2005} & & \text{2005} \end{array} =$$

$$\begin{array}{ccc} \text{10 C} & - & \text{1 C} \\ \text{10 KURUŞ} & & \text{10 KURUŞ} \\ \text{2005} & & \text{2005} \end{array} =$$

$$\begin{array}{ccc} \text{1 C} & + & \text{10 C} \\ \text{10 KURUŞ} & & \text{10 KURUŞ} \\ \text{2005} & & \text{2005} \end{array} =$$

$$\begin{array}{ccc} \text{5 C} & - & \text{1 C} \\ \text{10 KURUŞ} & & \text{10 KURUŞ} \\ \text{2005} & & \text{2005} \end{array} =$$

$$\begin{array}{ccc} \text{5 C} & + & \text{10 C} \\ \text{10 KURUŞ} & & \text{10 KURUŞ} \\ \text{2005} & & \text{2005} \end{array} =$$

(<http://www.thgtr.com/business/20041105/ytl-03.html>)

Görev

4) Bingo

Kâğıda 5 sayı yazalım. Dinleyelim ve işaretleyelim. Örnek:

5		8		12
	17		10	

Görev Sonrası

5) 4'lü çalışalım. Küçük Bingo.

6) Bom!

Bom-1-2-3-4-Bom-6-7-8-9-Bom-11-12-13-14-Bom-16-17-18-19-BOM

7) Zil çalacak! Geriye sayalım! (20-19-....)



(www.cebelibereket.net/.../2008/03/saat.jpg)

5.2.4.3. Görev Odaklı Dil Öğretim Modeline Göre Oluşturulmuş Dersin ve Ders kitabında Yer Alacak Çalışmaların Değerlendirilmesi 4

1,2,3, başlıklı Sayılar konusunda öğrenenlere sayma sayılarını kullanabilme yetisinin kazandırılması amaçlanmaktadır. Bunun için öncelikle, görev öncesi aşamadan itibaren öğrenenler, sayıların kendisiyle meşgul edilmeye çalışılmıştır. Sayıları oluşturan semboller evrensel olduğu için doğal bir eşleme eylemiyle konu tanıtılmaya çalışılmıştır. Daha sonra sesletimin örneklenmesi hedeflenmiştir. Bu adımdan sonra ise sayıların gerçek yaşamla bağlantısını kurabilmek ve öğrenenleri göreve hazırlayabilmek için sayıların kullanım alanlarından biri olan paralarla ilgili çalışılması sağlanmıştır.

Görev aşamasında kullanılan bingo oyunu bir eşleştirme görevidir (Willis, 1996:121). Çünkü,

- Burada girdiyi, bizzat öğrenenlerin kendi yaptıkları materyallerin içeriği oluşturmaktadır.
- Sayıların duyulup anlaşılmasına ve duyulana göre eyleme geçilmesine vurgu yapıldığı için anlam odaklılık söz konusudur.

- Geçek yaşamda sayıları doğru duyup herhangi bir eyleme geçmek olasıdır. Bu nedenle bu görev gerçek yaşamı yansıtmaktadır.
- Dinleme anlama becerisini geliştirmeye yöneliktir.
- Öğrenenlerin duyduklarını yazılı olanla eşleştirmeyi gerektirdiği için bilişsel süreçler etkindir.
- Sonuçta sayıların üretime dönük kullanımını anlamaya dönük bir çalışma olduğu için iletişimin sağlanmasına yönelik bir sonuçtan söz edilebilmektedir.

Görev sonrasında öğrenenlerin hedef öğrenme noktaları olan sayıları yine görevdekine benzer şekilde kullanmaları hatta bir bakıma görevi küçük çapta yeniden gerçekleştirmeleri gerekmiştir. Böylece sayıların kullanımı pekiştirilmeye çalışılmıştır. Yine görev sonrası etkinlik olarak oynanan bom oyunu ile de bu pekiştirme eyleminin devam etmesi sağlanmıştır. Son olarak ise sayıların gerçek yaşamaya yönelik kullanımını örneklemek için öğrenenlerin hep birlikte geriye doğru saymaları sağlanmıştır.

5.2.5. Görev Odaklı Dil Öğretimine Göre Oluşturulmuş Modellerin Değerlendirilmesi

Burada görev odaklı dil öğretimini örnekleyen 4 model kullanılmıştır. Bu dört model içerisinde 4 adet eşleştirme görevi, 2 art arda dizme, 1 sınıflandırma, 1 de listeleme görevi tercih edilmiştir. Bu çalışmalarla yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde temel kullanıcılar için uygulamaya dönük çalışmalara örnek oluşturulmaya çalışılmıştır. Konunun sınırlılığı nedeniyle çok fazla görev türüne yer verilmemekle birlikte Willis (1996) tarafından belirlenen 7 görev türünden 4'ü örneklenmiştir.

Böylece ilk aşamadan itibaren anlam odaklı çalışmalar olan görevlerin, yabancı dil öğretiminde kullanımının mümkün olduğu ortaya konulmuştur. Ders planı şeklinde de hazırlanan modellerin her birinde, sunma alıştırmaya üretme modelinin aksine ilk adımdan itibaren öğretilmesi hedeflenen dil ögesinin anlamı üzerinde durulmaya çalışılmıştır. Biçime odaklanış sadece son aşamada tercih edilmiştir ve burada da

biçime odaklanış kadar diller arasında farkındalık yaratılması da hedeflenmiştir. Öğrenenlerin öğrenirken aynı zamanda dil üretimini de gerçekleştirmeleri ve gerçek yaşam kullanımına yönelik çalışmalar ortaya koymaları sağlanmak istenmiş ve öğrenenlerin, tüm çalışmaları birbirleriyle etkileşim içerisinde yapmaları teşvik edilmiştir.

Tüm bu çalışmalar öneri niteliğinde olup, geliştirilmeye açıktır. Benzerlerine yabancı dil öğretmeyi hedefleyen bir çok kitapta rastlanabilecek bu önerilerin, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarında da yerini alması umulmaktadır.

SONUÇ

Değişimin, dünya tarihinin her döneminde insanoğlunun hayatını yönlendiren bir olgu olduğu bilinmektedir. Tarihin kendisi de bir bakıma bu değişim ve yeniliklerin toplamı olarak kabul edilebilir. Ancak ‘değişim çağı’ ifadesi, sadece şu anda içinde bulunduğumuz zaman dilimini tanımlamak için kullanılmaktadır. Aslında bu ifadeyle vurgulanan değişimin kendisinden öte hızı ve sınır tanımazlığıdır. Çünkü günümüzde hem bilim ve teknolojiye bağlı olarak hem de toplumsal, kültürel ve siyasi gelişmelerin etkisiyle değişim, önceki yüzyıllarda olduğundan çok daha hızlı ve kapsamlı olarak sürmektedir ve insanoğlunun gündelik yaşamını şekillendirmektedir. Değişimin en çok etkilediği disiplinlerden biri ise hiç kuşkusuz eğitim alanıdır. Özellikle yabancı dil, dünyadaki değişimlerden haberdar olma aracı da olduğu için, yabancı dil eğitimi yeniliklerin ve değişimlerin en hızlı şekilde hissedildiği alanlardandır. Bu doğrultuda bu alanda son yıllarda önemli anlayış değişikliklerinin olduğu gözlenmiştir ve dünya genelinde yabancı dil eğitimi alanında İngilizce dışında başka dillerin de öğretilmesi gündeme gelmiştir. İşte bu dillerden biri de Türkçe’dir. Dünyada toplumları birbirine yakınlaştırmak, farklılıkları kültürel zenginliğe dönüştürebilmek amacıyla çokdillilik ve çok kültürlüğün özendirilmesine dayalı anlayışlar doğrultusunda yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, Türkiye’de ve çok sayıda Türkün yaşadığı Avrupa’da önem kazanmıştır. Bu doğrultuda ülkemizde sınırlı olanaklar ve yöntemlerle gerçekleştirilen yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin daha sistemli ve etkili olabilmesi için yabancı dil öğretimindeki güncel yaklaşımların izlenmesi, bu alandaki tartışmalardan ve gelişmelerden haberdar olunması gerekliliği doğmuştur. Buradan yola çıkarak, bu çalışmada son yıllarda Türkiye’de resmi ve özel kurumlara ait yabancı dil öğretim programlarının içinde yer alan görev odaklılığın uygulamalara yönelik çalışmalarda yer edinmesi gerektiği ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Bu amaçla çalışmanın birinci bölümünde görev odaklılığın yabancı dil öğretimindeki yerinin gösterilmesi üzerinde durulmuştur. Dil kavramından yola çıkarak, tarihte yabancı dilin öğrenme gereksiniminin nasıl ortaya çıktığına ve bu gereksinimin zamanla nasıl değiştiğine değinilmiştir. Bu gereksinimlerin de yeni öğrenme

yaklaşımlarının doğmasına neden olduğu belirtilmiştir. Bu bağlamda yabancı dil öğretiminde en köklü değişimlerden birinin İletişimsel yaklaşım olduğu, bu çalışmada da yinelenmiş ve görev odaklı dil öğretiminde bu yaklaşım içinde doğduğu ortaya konulmuştur. Buna ek olarak yine görev odaklı dil öğretiminin bir yöntem olarak ortaya çıkmasını etkileyen görüşler ve kuramlar tartışılmıştır. Öncelikle görev odaklı dil öğretiminin, dayandığı dil görüşü ele alınmıştır. Buna göre dil öğrenmenin karmaşık bir süreç olduğu ve doğrusal bir düzlemde gerçekleşmeyeceği açıklanmaya çalışılmıştır. Bu dil görüşünün yansırı yabancı dil öğretiminin nasıl daha etkili bir hale gelebileceğini ortaya koyan görüşlerden söz edilmiştir. Bu bağlamda sırasıyla Krashen'ın girdi varsayımı, Long'un etkileşim varsayımı ve Swain tarafından ortaya atılan üretim varsayımına değinilmiştir.(bkz. 17-20) Böylelikle, yabancı dil öğretimi için öğrenenlerin öncelikle anlaşılır girdiyle karşı karşıya bırakılması gerektiği ve bu anlaşılır girdilerin öğrenenler tarafından etkileşim içerisinde yeniden anlamlandırılmasıyla dil üretiminin gerçekleşeceği ortaya konulmuştur. Yine görev odaklı dil öğretiminin kuramsal anlamda dayanaklarından olan Piaget'nin bilişsel gelişim kuramı ve Vygotsky'nin sosyo-kültürel kuramı, (bkz. 20- 24) Görev odaklı dil öğretimiyle ilgileri çerçevesinde ele alınmış ve öğrenmede anlamlandırmanın ve etkileşimin önemi vurgulanmıştır. Ortaya konulan bu görüş ve kuramlardan yola çıkarak ise görev odaklı dil öğretiminin temel özellikleri sıralanmış ve görev odaklı dil öğretiminin öğrenme sürecinde etkileşime dayalı çalışmalarla öğrenenlerin dilsel öğelerin anlamlarına ve kullanımına odaklanmalarına dayalı bir yönelim olduğu saptanmıştır. Bu bölümün sonunda ise görev odaklı dil öğretiminin eğitimbilim alanındaki yeri gösterilmeye çalışılmış ve görev odaklı dil öğretiminin öğrenme sürecinde **iletişimsel etkinlikler** olarak tanımlanabilecek görevlerin kullanımına dayalı öğrenme merkezli yaklaşımlar içerisinde kabul edilebileceği ortaya konulmuştur.

İkinci bölümde ise öncelikle görev odaklı dil öğretiminin merkezinde yer alan 'görev'ler tanımlanmış ve görev kavramının anlaşılır olmasına çalışılmıştır. Bunun için ilk olarak görevin gerçek yaşamdaki anlamı, daha sonra da eğitimbilimsel açıdan anlamı üzerinde durulmuştur. Araştırmacılar tarafından yapılan çok çeşitli görev tanımlarından yola çıkarak da görevler, öğrenenlerin gerçek yaşam gereksinimlerinin

giderilebilmesi **amacıyla** öğrenme sürecine çeşitli **koşullarda** dâhil edilen anlamlı **girdilerin**, **öğretmen** ve **öğrencilerin** katılımıyla gerçekleştirilen bir dizi **etkinlik** aracılığıyla etkileşim içinde yeniden anlamlandırılmasını ve dil üretimine yönelik bir **sonuca** varılmasını gerektiren çalışmalar olarak tanımlanabilinmiştir. Ayrıca kavramın alıştırmaya ve etkinlikten farkı üzerinde durulmuştur. Burada hepsinin amacının dil öğretmek olduğu, ancak görevlerin bağlam içinde anlam odaklı çalışmalar olmaları ve öğrenenleri dil kullanıcısı gibi görmeleri nedeniyle farklı oldukları ortaya konulmuştur. Bu bölümde ayrıca görevi oluşturan unsurlar ayrıntılı bir şekilde ele alınmış ve böylelikle görev oluşturmak için ölçütler belirlenmiştir.

Çalışmanın üçüncü bölümünde ise görev odaklı dil öğretiminin öğrenme sürecinde hangi aşamaları izleyeceğini ortaya koyan görev odaklı öğretim modelleri ele alınmıştır. Bu çerçevede üç model üzerinde durulmakla birlikte Willis tarafından ortaya konulan modele, uygulamaya dönük daha fazla somut örnek vermesi bakımından geniş yer verilerek görev odaklı dil öğretiminin uygulama boyutu için sistemli ve anlaşılır bir çerçeve sunmaya çalışılmıştır. Modellerin ardından ise, bu modellerin içeriğini oluştururken kullanılabilecek bilişsel ve etkileşimsel açıdan sınıflandırmalar altında görev türleri, örnekleriyle birlikte ele alınmıştır.

Çalışmanın dördüncü bölümünde öncelikle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin son yıllarda geldiği nokta üzerinde durulmuş ve bu doğrultuda bu alanda daha etkili çalışmalar yapılması gerekliliği ortaya konulmuştur. Daha sonra 2008 yılı içerisinde kullanılmaya başlayan ‘Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Serisi’ genel özellikleriyle tanıtılmıştır. Serinin tanıtımından sonra ise ‘Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe 1 Ders kitabının’ genel özellikleriyle ortaya konulmasına çalışılmıştır. Yapılan tarama sonucu kitabın görev odaklılıkla ilgili olduğuna dair bir iddiası olmadığı görülmüştür. Ancak bu alanda basılı son kaynak olması nedeniyle ‘Alfabe ve Sayılar’ başlıklı giriş niteliğindeki ünitesi ve ‘Merhaba’ başlıklı birinci ünitesinin ‘Tanışma’ başlıklı alt ünitesi içerisinde etkinlik adıyla verilen çalışmalar görev olma ölçütleri çerçevesinde incelenmiş ve anlam odaklı çalışmalara rastlanmış olmakla birlikte görev adıyla nitelendirilebilecek yeterli çalışma bulunamamıştır.

Çalışmanın beşinci bölümünde, bir önceki bölümde incelenen ünite ve bölümlerdeki içeriğe büyük ölçüde bağlı kalarak temel düzeyde görev odaklı dil öğretiminin uygulanışını örnekleyecek önerilerde bulunulmuştur. Bu çerçevede öncelikle temel kullanıcılar ve temel kullanıcılara uygun görevler ele alınmıştır. Daha sonra aşağıdaki içerikleri kapsayan görev odaklı ders modelleri önerilmiştir:

- Tanışma
- Alfabe
- Uluslar arası sözcükler
- Sayılar

Bu öneriler, üçüncü bölümde üzerinde durulan görev odaklı dil öğretim modellerinin içeriğinden yola çıkarak oluşturulmuştur. Modellerin içerisinde yer alan çalışmalarda ise yine üçüncü bölümde ele alınan görev türleri göz önünde bulundurulmuştur. Ayrıca Avrupa Dilleri İçin Ortak Çerçeve içerisinde temel kullanıcıların sahip olması gereken yetiler dikkate alınarak ve özellikle Willis (1996)'ın bu düzeyde İngilizce öğretimi için önerdiği görevler Türkçe öğretimi alanında örneklenmeye çalışılmıştır. Birer öneri niteliğinde olan bu çalışmalar temel düzey için oluşturulmuş olup geliştirilmeye açıktır.

Sonuç olarak, bu çalışmada görev odaklı dil öğretiminin, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde uygulamaya yönelik çalışmalarda yeni bir yönelim olarak yer alabilmesi için genel bir çerçeve içerisinde tanıtılmasına çalışılmıştır. Kuramsal çerçeveden kavramsal boyuta ve uygulama örneklerine kadar geniş ancak genel bir çerçevede ortaya konulan bu çalışma, görev odaklı dil öğretiminin getirdiği asıl yeniliğin, iletişimin sağlanmasına yönelik anlam odaklı etkinlikler olan görevlerin, güçlük derecelerine göre tasarlanmalarına ve sıralanmalarına verilen önem olduğunu fark ettirmiştir. Bu bağlamda bundan sonraki çalışmaların görev güçlüğü ile ilgili sorular üretmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu bağlamda, görevin güçlük derecesiyle görevin performansı arasındaki ilişkiyi araştırmaya yönelik çalışmalar yapılabilir. Bununla birlikte görev odaklı dil öğretiminin öğrenen özerkliğini geliştirmeye etkisi de bir başka araştırma sorusu yaratabilir.

KAYNAKLAR:

Kitaplar ve Makaleler

- 2006 Avrupa Konseyi: **Avrupa Dilleri İçin Ortak Başvuru Metni: Öğrenme, Öğretme, Değerlendirme**, Çev.:Demirel, Ö., v.d., Ankara, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- 2004 **Yetişkinler İçin Avrupa Dil Portfolyosu**: Ankara Üniversitesi TÖMER Türkçe ve Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi, Ankara.
- AKDİKMEN, R. : **İnkılap Langenscheidt Standart Sözlüğü İngilizce Türkçe**, İstanbul, Anka Basım.
- 2001
- BACANLI, H. : 2000 **Gelişim ve Öğrenme**, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- BANARLI, S. : 1982 **Türkçe'nin Sırları**, Kubbealtı Neşriyatı: 1, İstanbul, Baha Matbaası.
- BENSON, P., P. **Autonomy and Independence in Language Learning**,
VOLLER: 1997 New York, Longman.
- BYGATE, M., P., **Resarching Pedagogic Tasks Second Language Learning**,
SKEHAN, S. Teaching and Testing, **Essex, Longman**
- MERRILL.: 2001
- BYRAM, M.: 2004 **Routledge Encyclopedia of Language Teaching And Learning**, Routledge Group, New-York, London.
- BYRNE, D.: 1986 **Teaching Oral English**, Harlow, Longman.
- CUNNINGSWORTH, **Choosing Your Coursebook**, Heinemann, Oxford.
A: 1995

- CAMERON, L.: 2001 **Teaching Languages to Young Learners**, Cambridge, Cambridge University Press.
- COLINA, A., M. MAYO.: 2007 “Attention to Form Across Collaborative Tasks by Low-Proficiency Learners in an EFL Setting”, **Investigating Tasks in Formal Language Learning**, Ed.: Maria del Pilar Garcia Mayo, Clevedon, Multilingual Matters Ltd, s.91-116.
- DEMIRCAN, Ö.: 1990 **Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri**, İstanbul, Der Yayınları.
- DEMIRCAN, Ö.: 2004 **Yabancı Dil Öğretimi**, Ankara, Pegem A Yayıncılık.
- ECHEVARRIA, J., M., VOGT, D., SHORT.: t.y. Making Content Comprehensible for English Language Learners: The SIOP Model, London, Allan and Bacon.
- ELLIS, R.: 2003 **Task Based Language Learning and Teaching**, Oxford, Oxford University Press.
- ERGIN, M.: 1990 **Üniversiteler İçin Türk Dili**, İstanbul, Bayrak Basım Yayım Tanıtım.
- ERREY, L, R., SCHOLLAERT.: 2003 **Whose Learning is it Anyway?, Developing learner autonomy through task-based language learning**, Antwerp – Apeldoorn, Garant.
- FEEZ, S.: 1998 **Text-based syllabus design**, Sydney, National Centre for English Language Teaching and Research.

- GAARDER,J.: 1998 **Sofi'nin Dünyası**, Felsefe Tarihi Üzerine Bir Roman,Çev. Sabir Yücesoy, İstanbul, Pan Yayıncılık
- HALLIWELL, S.: 1992 **Teaching English in the Primary Classroom**, London and New York, Longman.
- HENGIRMEN, M.: 1997 **Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri ve Tömer Yöntemi**, y.y., Engin Yayınları.
- Hiep, H.P.: 2007 Communicative Language Teaching: Unity within Diversity. **ELT Journal**. c. 3. s. 61: 193: 201.
- JOHNSON, K.: 2003 **Designing Language Teaching Tasks**, Palgrave Macmillan, New York.
- JUCKER, A.H.: 2004 “Questions and Answers”, **Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht** Task-Based Language Learning and Teaching, Gunter Narr Verlag Tübingen, s. 161-172.
- KILIÇ,A.,S. SEVEN,,: 2007 **Konu Alanı Ders kitabı İncelemesi**, Ankara, Pegem A Yayıncılık.
- KRAHNKE, K.: 1987 **Approaches to Syllabus Design for Foreign Language Teaching**, New Jersey, Prentice Hall.
- KEDDLE, J.: 1997 “The Inbetween.”, **Teaching English**, Vol.5, s.15-19.
- Krashen, S. D.: 1983 **Principles And Practice In Second Language Acquisition**, Pergamon Press, Exeter.
- KRASHEN, S. D., T. **The Natural Approach**: Language Acquisition in the

- D. TERRELL,: 1988 Classroom, Exeter, Prentice Hall International (UK) Ltd.
- KRASHEN, S. D.: **Language Acquisition and Language Education: Extensions and Applications**, Prentice Hall International (UK) Ltd., Exeter. 1989
- KUMARAVADIVEL U, B. : 1993 “The Name of the Task and Task of Naming”, **Tasks in a Pedagogical Context**, Ed. By Crookes G., Gass, Susan, M., Clevedon, Multilingual Matters Ltd, s. 69-87.
- LAMBERT, C. P., ENGLER S.: 2007 “Information Distribution and Goal Orientation in Second Language Task Design”, **Investigating Tasks in Formal Language Learning**, Ed.: Maria del Pilar Garcia Mayo, Clevedon, Multilingual Matters Ltd.
- LARSEN-FREEMAN, D.: 2000. **Techniques and Principles in Language Teaching**, Oxford, Oxford University Press.
- LONG, M.: 1985 “A role for instruction in second language acquisition”, **Modelling & Assessing Second Language Acquisition**, Ed. by Kenneth Hyltenstam and Manfred Pienemann, Clevedon, Multilingual Matters, s. 77-99.
- NEWBLE, D., CANNON R. 1989 **A Handbook For Teachers in Universities & Colleges**, London, Kogan Page.
- NUNAN, D.:1989 **Designing Tasks for the Communicative Classroom**, Cambridge, Cambridge University Press.
- NUNAN, D. :1991 Communicative Tasks and the Language Curriculum.

TESOL Quarterly. c. 2 s. 25: 279-295.

OĞUZHAN, F.: 1974 **Eğitim Terimleri Sözlüğü**, Ankara, Türk Dil Kurumu Yayınları.

ÖZKAN, M. , V.D. : **Yüksek Öğretimde Türk Dili Yazılı ve Sözlü Anlatım**, 2001 İstanbul, Filiz Kitabevi.

POLAT, T.: 2006 “Değişimler Ve Yenileşmeler Bağlamında Çok Ögeli Bir Süreç Olarak Yabancı Dil Eğitimi”, **Wahrnehmungen Des Fremden**, İstanbul, Multilingual Yayınları.

PARLATIR, İ. V.D. : **Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlük**, Cilt 1-2, Türk Tarih Kurumu Basım evi, Ankara.

PICA, T., R.,
KANAGY, J.,
FALADUN. : 1993 “Choosing and Using Communication Tasks for Second Language Instruction and Research”, **Task and Language Learning: Integrating Theory and Practice**, Ed.: Crookes, G., Gass, Susan M., s. 9-34.

PRABHU, N.S.: 1987 **Second Language Pedagogy**, Oxford, Oxford University Press.

PÜSKÜLLÜOĞLU, A.: 2002 **Öz Türkçe Sözlük**, Ankara, Arkadaş Yayınevi.

RENKLIYILDIRIM, Ö. V.D.: 1994 **Essential Dictionary İngilizce - İngilizce Türkçe Sözlük**, London, Metro Collins Cobuild.

RICHARDS, J., J. **Longman Dictionary of Applied Linguistics**, Fourth
PLATT, H. WEBER.: Impression, Harlow, Longman.
1990

- RICHARDS, J.,T.,RODGERS.: 2001 **Approaches and Methods in Language Teaching**, Second Edition, Cambridge, Cambridge University Press.
- ROBINSON P.: 2007 “Criteria for Classifying and Sequencing Pedagogic Tasks”, **Investigating Tasks in Formal Language Learning**, Ed.: Maria del Pilar Garcia Mayo, Clevedon, Multilingual Matters Ltd., s. 7-26.
- SKEHAN, P.: 1998 **A Cognitive Approach to Language Learning**, Hong Kong, Oxford University Press.
- SHEVELSON, R., P., STERN.: 1981 “Research on teachers’ pedagogical thoughts, judgements, decisions and behaviour”, **Review of Educational Research**, Winter Vol.51, No 4, 455-498.
- STERN, H.H. : 2001 **Towards A Conceptual Framework**, Fundamental Concepts of Language Teaching, Oxford University Press.
- TANNER, R. , C.GREEN.: 1998 **Tasks for Teacher Education**, England: Addison Wesley Longman.
- TAPAN, N.: 1993 “20. Yüzyıl Almanca Öğretiminde Kuramsal Temeller ve Uygulanan Yöntemler”, **İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi**, VIII, Ayrıbasım,Edebiyat Fakültesi Basımevi, İstanbul .
- TOKSÖZ, N.: 1998 “Ödev Odaklı Dil Öğretim Yöntemi”, **İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yabancı Diller Eğitim Bölümü Dergisi YDEB(II)** İstanbul, Çantay Kitabevi, s. 65-74.

- TOMLINSON, B.: 1998 Materials Development in Language Teaching. Cambridge, Cambridge University Press.
- UYGUR, N.: 2006 “Dil Kültür ve Eğitim”, **Kültür Kuramı**, İstanbul Yapı Kredi Yayınları.
- WEHMEIER, S.: 1995 Oxford Wordpower Dictionary, Oxford, Oxford University Press.
- WILLIS J.: 1996 **A Framework for Task-Based Learning**, Essex, Longman.
- Willis, J.R.: 2004 “An Overview of Task- Based Instruction: From Theories to Practices”, **Task- Based Instruction in Foreign Language Education Practices and Programs**, Ed.: Leaver, Betty L., Willis, Jane R., Washington, D. C., Georgetown University Press.
- WILLIS, D., J. 2007 “The Basis Of A Task- Based Approach”, **Doing Task Based Teaching**, Oxford University Press.

Tezler

- GÜNAY, D.: 2007 “The Exploration of Tasks in The 4th Grade ELT Coursebook Used in State Primary Schools in Turkey”, Yüksek Lisans Tez Çalışması, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İngiliz Dili Eğitimi Bölümü İstanbul.
- KALKAN, N.: 2003 “Ödev Odaklı Dil Öğretim Yöntemi Çerçevesinde Düzenlenecek Etkinliklerin Öğrenci Katılımı

Sağlamadaki Etkisi”, Yüksek Lisans Tez Çalışması, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yabancı Dil Öğretimi Bölümü, İstanbul.

KOŞUCU, F. Z.: 2007 **“Türkçenin Yabancılara Öğretiminde Ulaçların Düzeylere Göre İncelenmesi”, Yüksek Lisans Tez Çalışması, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yabancı Dil Olarak Türkçe Anabilim Dalı İstanbul.**

YILMAZ, V.: 2004 **“Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Okuma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Görev Odaklı Bir Yordam Oluşturma ve Gereç Hazırlamaya Yönelik Bir Çalışma”, Yüksek Lisans Tez Çalışması, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yabancı Dil Öğretimi Bölümü, İstanbul.**

Kaynak Kitaplar:

2006 MEB: **İlköğretim İngilizce Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı**, Ankara, Devlet Kitapları Müdürlüğü.

Ders Kitapları:

STRANGE, D., H. DIANE.: 2000 **Pacesetter Starter Student’s Book**, China, Oxford University Press.

EVANS,V., J., DOOLEY.: 2006 **Upstream Beginner A1+ Student’s Book**, Second Impression, Berkshire, Express Publishing.

İncelenen Kitaplar:

- KURT, C, VD. 2008a **Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe (Temel Düzey) Ders kitabı**, ed. Engin Uzun, Ankara, TÖMER Ankara Üniversitesi Basımevi
- KURT, C, VD. 2008b **Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe (Temel Düzey) Öğretmen Kitabı**, ed. Engin Uzun, Ankara, TÖMER Ankara Üniversitesi Basımevi

Elektronik

Kaynaklar:

- AKDOĞAN,G.,
A.,ÖZKAN,
C.KURT.:2001 “Türkiye’de Türkçe’nin Yabancı Dil Olarak Öğretimi ve A.Ü. Tömer”, **Avrupa'da Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sempozyumu** (çevrimiçi)
<http://www.meb.gov.tr/sempozyum/2001AvrupaDillerYiliSempozyumu/2001ADYSempozyumu/BildirilerKitabi.htm>
1 2007-12-28
- AKTAŞ, T.: 2005 **Yabancı Dil Öğretiminde İletişimsel Yeti**, Journal of Language and Linguistic Studies, Vol.1, No.1, 2005. s.89-99. (çevrimiçi)
http://www.sosyalbil.selcuk.edu.tr/sos_mak/makaleler%5CTahsin%20AKTA%C5%9E%5C45-57+.pdf 2006-11-25
- BOYACI, M.: 2007 **Öğrenen Organizasyonlar: Teorik Bir Yaklaşım**, Kahramanmaraş, 2007. (çevrimiçi)
http://dondurma.ksu.edu.tr/Library/etez/sbe/T00689/Murat_Boyaci_tez.pdf 2008-09-01
- DAVENTRY, A.: “Communicative Activities And The Presentation, Practice, Production (PPP) Lesson Format”, s.1-9 (çevrim 1993

içi) <http://www.andydaventry.net/resources/ppp.pdf> 2008-03-20

ERGÜN M.,S., “Vygotsky`nin Yeniden Değerlendirilmesi”, **Afyon ÖZSÜER. : 2006 Karahisar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, s. 269-292. (çevrimiçi) <http://www.egitim.aku.edu.tr/vygotsky.pdf> 2008-04-06

KARACAN, E.: 2000 “Bebeklerde ve Çocuklarda Dil Gelişimi”, Klinik Psikiyatri, 2000;3: s. 263-268.(çevrimiçi) <http://www.klinikpsikiyatri.org/files/journals/1/87.pdf> 2008-06-15

KIZILTAN, N., C.Y., “The Contributions of Theme Based CBI TO Turkish ERSANLI. : 2007 Young Learners Development in English”, Journal of Language and Linguistic Studies, Vol.3. No1, April, s. 1,16. (çevrimiçi) http://www.jlls.org/Issues/Volume%203/No.1/nkiziltan_cy_ersanli.pdf 2008-07-05.

MATKOVIC, A. “Avrupa’da İkinci ya da Yabancı Dil Olarak Türkçe 2001 Öğretimi”, **Avrupa'da Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sempozyumu**, (çevrimiçi) <http://www.meb.gov.tr/sempozyum/2001AvrupaDillerYiliSempozyumu/2001ADYSempozyumu/BildirilerKitabi.htm> 1 2007-12-28

ROBINSON, P.: 2003 “The Cognition Hypothesis and Adult Task Based language Learning”, **Second Language Studies**, Vol 21, No.2, Spring 2003, 45-105, (çevrimiçi), [http://www.hawaii.edu/sls/uhwpsl/21\(2\)/Robinson.pdf](http://www.hawaii.edu/sls/uhwpsl/21(2)/Robinson.pdf) 2008- 04- 21

THANASOULAS, D.: “What Is the Learner Autonomy and How It Can Be Fostered”, The Internet TESL Journal, (çevrimiçi), 2000
<http://iteslj.org/Articles/Thanasoulas-Autonomy.html>, 2006-11-20

<http://sarki.alternatifim.com/data.asp?ID=5075&sarki=Ebruli&sarkici=Ezginin%20Günlüğü>, (çevrimiçi), 2008-07-22

<http://www.evbilgisayari.com>, (çevrimiçi), 2008-07-28

<http://www.fotosearch.com.tr>, (çevrimiçi), 2008-07-25

<http://sarki.alternatifim.com/data.asp?ID=11827&sarki=Senin%20Adın%20Ne&sarkici=Şebnem%20Ferah>, (çevrimiçi), 2008-07-25

www.iletisim.com.tr/.../buyuk/9789754707113.gif, (çevrimiçi), 2008-08-12

www.gazeteturka.com/images/news/19890.jpg, (çevrimiçi), 2008-08-15

<http://www.muzayede.com/Shop/Auctions/AuctionDetails.aspx?AuctionId=3997688>, (çevrimiçi), 2008-09-05

<http://www.platinkitap.com/images/9789751600707.jpg>, (çevrimiçi), 2008-09-06

<http://www.tomer.ankara.edu.tr/#> (çevrimiçi) 2008-09-01

<http://www.thgtr.com/business/20041105/yt1-03.html>, (çevrimiçi), 2008-09-03

www.cebelibereket.net/.../2008/03/saat.jpg, (çevrimiçi), 2008-09-09

http://www.herkesdinlesin.com/images/Photos/13musicband_13-anasayfa.jpg, (çevrimiçi), 2008-09-01

<http://img100.imageshack.us/img100/5902/1144594076flags7gy.gif>, (çevrimiçi), 2008-09-02

www.tribuneindia.com/2002/20020625/sport4.jpg, (çevrimiçi), 2008-09-01

<http://www.masaustu-resimleri.com/v/Meyve/Limon+Resimleri.jpg.html>, (çevrimiçi), 2008-08-08

<http://www.kugusanat.com/tr/Icerik.ASP?ID=365&M1=270&M2=365>, (çevrimiçi), 2008-08-08

http://forum.donanimhaber.com/m_28511797/tm.htm, (çevrimiçi), 2008-08-09

<http://www.suturunleri.com/bilgiler/yogurt/yog03.asp>, (çevrimiçi), 2008-08-08

http://seineb.blogspot.com/2007_10_01_archive.html, (çevrimiçi), 2008-08-08

<http://img146.imageshack.us/img146/7065/atatrkj2.png> ,(çevrimiçi), 2008-08-07

http://marinacafe-restaurant.com/doner_4.jpg (çevrimiçi), 2008-08-07

Ek1: Uluslar arası Türkçe Dil Kurultayı Toplantı Notları

İÇİNDEKİLER

Sayfa

Metin BOSTANCIOĞLU, Milli Eğitim Bakanı

Açılış Konuşması

Walter SCHWIMMER

Avrupa Konseyi Genel Sekreteri'nin Mesajı

Alida MATKOVIC, Avrupa Konseyi

Avrupa'da İkinci ya da Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi

Cornelia GROSSER, Avrupa Komisyonu

Avrupa Birliği'nde Dil Öğreniminin ve Öğretiminin Geliştirilmesi

Prof. Dr. Özcan DEMİREL, Avrupa Diller Yılı Ulusal Koordinatörü

Sempozyum Sunuşu

BİLDİRİLER

Dr. Gülser AKDOĞAN, Aydanur ÖZKAN, Cemil KURT

Türkiye'de Türkçe'nin Yabancı Dil Olarak Öğretimi ve A.Ü. Tömer

Prof. Dr. Gülşık ALKAÇ

İspanya'da Türkçe Öğretimi: Güncel Durum ve Yöntemsel Uygulamalar

Robert ANCIAUX

Avrupa'da Tarih, Siyaset Bilimi ve Sosyoloji Araştırmaları Açısından
Türkçe'nin Önemi: Yabancı Bir Dil Olarak Türkçe'nin Belli Bir Amaca
Yönelik Öğretimi

Payam YALÇINKAYA ARAL

Paris'te, Racine Lisesinde Yabancı Dil Olarak Okutulan Türkçe Eğitiminin
Konumu, Uygulamaları ve Karşılaşılan Sorunlar

Yard.Doç.Dr.Fedora ARNAUT

Moldova-Gagauz Yeri Özerk Bölgesi'nde Gagauz Türkçesi ile Eğitimde
Karşılaşılan Sorunlar

Jorma ATİLLA

Ural Dilleri Konuşanların Türkçe Öğrenmede Karşılaştıkları Sorunlar

Jean Louis BACQUE-GRAMMONT

Türkçe'nin Avrupa Dilleri Arasındaki Yeri

Heindrik BOESCHOTEN, Peter BROEDER

Avrupa Ülkelerinde Türkçe Öğretimi Uygulamaları

Prof. Dr. Bernt BRENDEMOEN

Türkçe Öğretiminin Önemi

Dr. Peter BROEDER

Avrupa'da Dil Öğrenimi: Avrupa Dil Portföyünün Biçim ve İşlevi

Belghiuzar BULİGA

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Karşılaştırmalı Yöntem: Romanya'da Ders kitabı Olarak Kullanılan Türkçe Kitaplarının Özelliklerinin Değerlendirilmesi

Prof. Dr. Ekrem ČAUŠEVIĆ

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Karşılaştırmalı Gramerin Yeri

Xénia CELNAROVÁ

Slovakya Türkçe'nin Öğretilmesinin Sağlanması

Susan CHAKAR

Bulgaristan'da Türk Dilinin Anadil veya Yabancı Dil Olarak Öğretilmesi

Doç.Dr. JAN CIOPİŃSKI

Avrupa Birliği'nde Türkçe-Sosyolinguistik bir Perspektif

Yabancı Dil Olarak Türkçe'nin Öğrenim ve Öğretilmesi Metotlarına Dair

Tom DUINDAM

Türkçe'nin Bir Ders Olarak Hollanda Eğitimindeki Yeri

Prof. Dr. Marsel ERDAL

Almanya'da Türk Dilinin Geleceği: Koşullar ve Olanaklar

Kerima FİLAN

Dil ve Kültür İlişkisi: Bosna'da Türk Dili Öğretimindeki Yeri

Altan GÖKALP

Fransız Milli Eğitim Sisteminde Türkçe'nin Konumu

Nunu GURGENIDZE

Gürcistan'da Türkçe'nin İkinci Dil Olarak Okutulması İle İlgili Sorunlar

Prof.Dr. Nimetullah HAFIZ

Eski Yugoslavya Bölgelerinde Türkçe'nin Öğretimi

Prof. Dr.Hamdi HASAN

Makedonya Cumhuriyeti'nde Türkçe Ders Kitaplarının Nitelikleri

Gyorgi HAZAI

Yabancı Ülkelerde Türkçe Öğretiminin Bazı Sorunları

Dr. Esin İLERİ

AB'nin Dil Politikası ve 3. Dünyadan Gelen Öğrencilere Uygulanan Yöntemler

Örnek: Almanya'da Türkçe

Prof.Dr. Hryhoriy KHALYMONENKO

Ukrayna'da Türkçe'nin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesi

Dr. Nina A. KOPATCHEVA

Beyaz Rusya'da Türk Dili Öğretimi

Thomas LANE

Çek Cumhuriyeti'nde Türkçe Öğrenimi

Thomas LANE

Çek Cumhuriyeti'nde Türkçe Ders Kitapları

Lindita LATİFİ

Türkçe Öğretiminde Ders Kitaplarının Nitelikleri

Prof. Dr. Tadeusz MAJDA

Polonya'da Türk Dili Öğretimi Tarihçesi

Prof. Dr. Tevfik MELIKLI

Rusya'da Türkçe'nin Eğitim Sorunları

Kleopatra PAPUTSI

Balkanlarda Türk Dili Öğretimi: Yunanistan Örneği

Dr. Bengisu RONA

Dil Öğretiminde Yöntem Sorunu

Milli Eğitim Bakanı Sayın Metin BOSTANCIOĞLU'nun

Sempozyumun açılışında yaptığı konuşma

Sayın Büyükelçiler,

Değerli Katılımcılar,

Değerli Medya Mensupları,

2001 Diller Yılı kapsamında Bakanlığımın Avrupa Konseyi ile birlikte düzenlediği “Avrupa’da Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sempozyumu”na hoş geldiniz.

Avrupa, çok uluslu bir birlik olarak tarihsel birikimi ve zenginliğini dil konusunda da yaşamaktadır. Çok dillilik ve çok kültürlülük Avrupa Birliği’nin eğitim politikasının vazgeçilmez hedeflerinden biri olmuştur.

Değerli katılımcılar,

Bu sempozyum, Avrupa’da Türkçe’nin yabancı dil olarak öğretilmesine, çağdaş yöntem ve tekniklerin uygulanmasına katkı sağlayacaktır. Ayrıca, ders kitaplarının Avrupa’daki diğer dillerin öğretiminde takip edilen standartlara ulaşmasına, öğretim programlarının ve bu programları uygulayacak öğretmenlerin yetişmesine de destek olacaktır.

UNICEF verilerine göre, dünyada aynı dili konuşan insanların sayısal çokluğu çerçevesinde Çince, Hintçe, İngilizce, İspanyolca ve Rusça yanında 6. büyük dil olarak Türkçe benimseniyor. Dünyada 200 milyonu aşkın insanın Türkçe konuştuğunu biliyoruz. ABD’li gazeteci James Reston, Balkanlardan Çin Seddine kadar Türkçe konuşarak gidebileceğimizi bir makalesinde dile getirmiştir. Bu söz günümüzde geçerliliğini yitirmiştir. Kanımca, bu sözü Batı Avrupa’dan Çin Seddine kadar şeklinde düzeltmek daha doğru olacaktır.

Bildiğiniz gibi Türklerin Batı Avrupa’daki varlıkları 1960’lı yıllarda başlayan iş göçüne dayanmaktadır. Göçün 40 yıllık tarihi göz önüne getirildiğinde değişmeyen tek şey Türk göçünün sürekliliğidir. Sayıları 4 milyona yaklaşan Batı Avrupa Türkleri, içinde yaşadıkları ülkenin ekonomik gelişmelerine katkı sağladıkları gibi kültürel zenginliğine de önemli ölçüde etki etmektedirler. Demokratik haklar, varlığını sürdürme kararlılığı, ‘ev dili’nin ‘okul dili’ olarak kendini dayatması Türkçe derslerinin zorunluluğunu karşımıza çıkardı. ‘Madem dönmeyeceğiz, dilimizi ve kültürümüzü bizden sonraki nesillere aktararak kaybolmaktan kurtaralım’ anlayışı Türkçe dersleri için bir zemin hazırladı.

Bugün Avrupa’da Türk toplumu, Almanya, Hollanda gibi ülkelerde en büyük azınlık olarak karşımıza çıkıyor. Belçika, Fransa, İsveç, Avusturya, İngiltere gibi ülkelerde yüz binlerce Türk var. Son yıllarda, ilkokullarda verilen Türkçe Derslerini takiben ortaöğretim kurumlarında da Türkçe Derslerinin ana dil ve yabancı dil olarak verilmeye başlanması sonucunda Türk çocuklarının ve vatandaşlarının Türkçelerinde olumlu gelişmeler gözlenmektedir. Türkçe yayın yapan televizyonların da bu gelişmede oynadığı rolü yadsıyamayız. Ancak bütün bunlara rağmen; vatandaşlarımızın okuma ve yazma yetilerinin yeterince gelişmediğini görüyoruz.

Ayrıca, Batı Avrupa’da bugün Türkçe’yi kullananlar yalnızca Türkler değildir. Türkiye ile iş bağlantısı olan Avrupalı iş verenler, Türkler ile evli olan yabancılar, tercümanlar, Türklere hizmet veren kurum ve kuruluşlarda çalışan yabancılar, müşterilerinin önemli bir kısmı Türkler olan ticaret adamları ve en önemlisi okulda aynı ortamı paylaşan ve arkadaşları Türk olan yabancı öğrenciler Türkçe iletişim kurabilmek amacıyla Türkçe öğrenmektedirler.

Hepimizin tanık olduğu gibi Batı Ülkeleri yabancıların dillerini demokrasinin sınırları içerisinde ele almaya büyük özen göstermektedirler. Bu bağlamda yurt dışında yaşayan Türk vatandaşlarına, anne veya babası yabancı olan Türk çocuklarına Türkçe’yi yabancı dil olarak öğrenmek isteyen diğer öğrencilere Türkçe öğretmek amacıyla Bakanlığımızca hazırlanan Yabancı Dil Olarak Türkçe Dersi Öğretim Programı 2000-2001 öğretim yılından itibaren denenip geliştirilmek üzere uygulamaya konulmuştur.

Saygıdeğer konuklarımız,

15-17 Ekim 2000 tarihlerinde Polonya’nın Krakov şehrinde düzenlenen ve benim de katıldığım Avrupa Konseyi Eğitim Bakanları Daimi Konferansı’nın Sonuç Bildirgesi’nde de belirtildiği üzere Avrupa’nın kültürel ve dil çeşitliliğini desteklemek; yaşam boyu eğitim bakış açısıyla bütün

düzeylelerde dil öğrenimi ve öğretiminin değeri tanımak; okul içi ve dışı faaliyetlerde nitelikli ve etkili bir dil öğrenimini geliştirmek hedeflerimiz arasında yer almaktadır.

Bu hedefle tutarlılık sağlamak amacıyla biz de Milli Eğitim Sistemimizde yabancı dillerin öğretimi konusunda düzenlemelere gittik. İlk iş olarak yabancı dil öğrenme yaşını 12’den 9’a indirdik ve tüm devlet okullarında bu uygulamayı yaygınlaştırdık. Ayrıca Anadolu Öğretmen Liselerinde ikinci yabancı dil öğrenmeyi zorunlu hale getirdik. Bu uygulamayı giderek diğer okul türlerine de yaygınlaştırmayı planlamaktayız. Bu uygulamalarımızın Avrupa Birliği’nin dil öğretim politikaları ile ne denli bağdaştığı Avrupa Diller Yılı nedeniyle bir kez daha ortaya çıkmaktadır.

Bu nedenle de 2001 yılı içinde kutlama etkinlikleri sürmekte olan Avrupa Diller Yılı’nı amaçları ve zamanlaması açısından çok önemli görüyorum. Umarım 2001 Avrupa Diller Yılı Avrupa’nın zengin dil mirasını ve dil bilincini geniş kitlelere duyurması açısından hedefine ulaşır.

Türkoloji dalında emek vermiş ve güzel dilimizin dünyanın birçok ülkesinde okutulması ve gelecek kuşaklara kültürel bir çeşitlilik olarak aktarılması amacıyla, yıllarca çabalarını bu yolda birleştirmiş siz değerli bilim adamları; sizlerin bu iki günlük sempozyum süresince Avrupa da Türkçe öğretimi konusu üzerine yapacağınız bilgilendirme ve çalışmalar geleceğe yönelik çalışmalarımıza ışık tutacaktır.

Sempozyumun, siz değerli akademisyen ve uzmanların ve Bakanlığımız başta olmak üzere ulusal kurumlarımızın çalışmalarına yeni bir bakış açısı ve hız kazandıracığı inancıyla hepinizi en iyi dileklerle selamlıyorum.

Sempozyumun Avrupa Konseyi himayesinde yapılıyor olması, Türk dilinin Avrupa’da önemli bir iletişim aracı olarak algılandığını sergilemekte ve bu dilin modern teknik ve malzemelerle donatılarak gelecek nesillere aktarılmasına verilen değeri göstermektedir.

Avrupa Konseyi’nin bu anlayışı, bizim bugün bu Sempozyumu düzenleyerek, Avrupa’nın dört bir yerinden gelen uzmanları ve değerli akademisyenleri bir araya getirmemizde de etkin rol oynamıştır.

Bu çerçevede Avrupa Konseyi Genel Sekreteri Temsilcisinin ağızından dinlediğimiz kutlama mesajı için Sayın Genel Sekreter Walter Schwimmer’e teşekkürlerimi bildirmek isterim.

Ayrıca, sempozyumun gerçekleşmesinde emek ve çaba harcayan kişi ve kurumlarımıza teşekkürlerimi sunarım.

Avrupa Konseyi Genel Sekreteri Walter SCHWIMMER’in Mesajı

Türkiye’nin Avrupa Diller Yılı’na katkı olarak “Türkçe’nin Avrupa’da ikinci veya yabancı dil olarak öğretilmesi” konulu uluslararası sempozyum düzenlemesinden duyduğum memnuniyeti bildirmek isterim.

Avrupa, çok sayıda dil kullanan farklı toplumlar tarafından daha da zenginleştirilmiş çok dilli kentlerinde 200’den fazla yerel dile ev sahipliği yapmaktadır. 2001 Avrupa Diller Yılı’nın ana amacı “Avrupa, bir diller zenginliği” sloganında ifadesini bulduğu gibi bu zengin dil ve kültür çeşitliliğini kutlamaktır. Bu slogan, çeşitliliğimizin olası bir iletişim engeli olmaktan ziyade değerli bir zenginleşme kaynağı olarak görülmesi gerektiğini hatırlatmaktadır. Avrupa Konseyi yasal araç ve dillerde uluslararası iş birliği programlarıyla zengin dil mirasımızı korumaya ve geliştirmeye çok önem vermektedir.

Bu kampanyanın ikinci sloganı “Diller kapılar açar” olmuştur: İş, akademik çalışma ve seyahat kapıları. Özelde ise, dil öğrenimi bizim kültürel ve dilsel çeşitliliğimize bir kapı açmaktadır. Avrupa’da barışçıl, demokratik bir yurttaşlık için diğer yaşam tarzları ve kültürlerle karşı hoşgörü ve saygı esastır. Bu amaçlar için Avrupa Konseyi Bakanlar Komitesi TÜM vatandaşlara yabancı dilleri öğrenme imkanı sağlanması tavsiyesinde bulunmuştur.

Avrupa Konseyi, dil öğretimi yaklaşımlarını geliştirmek için otuz yıldır çalışmaktadır ve bu konuda kayda değer bir başarı sağlamıştır. 2001 yılında üye ülkeler arasında kullanılacak olan bir

Avrupa Diller İçin Referans Çerçevesi başlattık. Ayrıca, her yaştan vatandaşı yaşam boyu dil öğrenimlerinde destekleyecek kişisel bir belge olan ‘*Avrupa Dil Portföyü*’nü uygulamaya başladık.

Sempozyumunuz Avrupa’da dil çeşitliliğinin korunması ve geliştirilmesinde önemli bir katkı sağlamaktadır. Avrupa Diller Yılına yaptığınız katkıdan dolayı teşekkür eder ve başarılı bir toplantı dilerim.

Avrupa’da İkinci ya da Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi

Alida MATKOVIC⁸

Değerli Konuklar,

Bu kadar önemli bir etkinlikte size hitap etmek ve sizlere Avrupa Konseyi adına hoş geldiniz demek benim için büyük bir onurdur. İzinizle Türk Milli Eğitim Bakanı Sayın Bostancıoğlu’na, Avrupa Diller Yılı Ulusal Komitesi Türkiye Koordinatörü Bay Özcan Demirel’e, üstün başarılarından dolayı minnettarlığımı sunmak istiyorum.

Avrupa Konseyi’nin dil öğretimi ve öğrenimi ile ilgili anahtar politikalarını ve kıtamızın zengin dil çeşitliliğini tanıtmak ve korumak açısından konsey organlarının değerini vurgulamamızı sağlayan bu özel olanağı sağladıkları için bu sempozyumu düzenleyenlere teşekkür etmek istiyorum. Bugün pek çok kentimiz, göçmen toplulukların varlığından dolayı çok dilli yerlerdir. Örneğin Londra’da 300’den fazla ana dil konuşulmaktadır. Bu kampanya da bu nedenle Avrupa’nın dilsel çeşitliliğini -bunlara Avrupa ve Avrupa dışı diller de dahildir- kucaklama çabası içindedir.

Avrupa Konseyi Bakanlar Kurulu, 1998 yılında, **dilsel çeşitlilik politikaları yürütülmesi** yönünde bir tavsiye çıkarmıştır. Bu kapsamda,

- tüm Avrupalılar arasında eğitim, kültür, ticaret ve sanayi alanlarında işbirliğini güçlendirmek;
- farklı kültürel kimliklere karşılıklı anlayış ve toleransı özendirmek;
- Avrupa kültürel ve toplumsal mirasını korumak, tavsiye edilmiştir.

Avrupa Diller Yılı (ELY) da bu tavsiye çerçevesinde ortaya çıkmıştır. Burada temel olarak iki şey amaçlanmıştır:

- **Bireyler arasında çokdilliliğin gelişimini özendirmek.**
- **Toplumlarımızda dilsel çeşitliliği korumak ve özendirmek.**

ÇOKDİLLİLİĞİ ÖZENDİRMEK

Çokdillilik, **tüm vatandaşları** (yaşlarına bakmaksızın), **en az iki başka dilde iletişim kurabilme yeteneğini geliştirmeye** teşvik ederek özendirilmelidir. Bu, herkes ana dili dışında pek çok dile hakim olmalıdır anlamına gelmiyor. Farklı diller **farklı yetkinlik düzeylerinde ve farklı amaçlar için** öğrenilebilir. Ana dili kadar iyi konuşma yetkinliğinden ziyade, farklı kültürel ve toplumsal gruplar arasında aracılık yapabilecek **“kültürlerarası düzeyde yabancı dil konuşan insanlar”** hedeflemeliyiz.

Tavsiye, **eğitim sistemlerinde** öğrenilebilecek **yabancı dil seçeneklerinin çeşitlenmesinin** önemini de vurguluyor. Dilsel çeşitliliği sağlamak için **esnek programlar** konmalıdır. Bu, **modüler kurslar** açılması ve sertifikalarda **“kısmi yetkinliklerin”** tanınması anlamına gelebilir.

⁸ Avrupa Konseyi Temsilcisi

Gerçekten de, dil eğitim programlarımızın, **toplumlarımızın çokkültürlülüğünü** yansıtmayı istiyorsak, çok yönlü dil öğrenimini desteklemeliyiz. Buna **ulusal diller, bir devlet altında kullanılan diğer diller ve “yabancı” diller**, yani başka ülkelerin dilleri dahil olmalıdır.

Ancak **çokdillilik** sadece iletişimsel etkinlikleri içermez. Aynı zamanda diğer **dillere ve o dilleri konuşanlara karşı bir bilinç geliştirir, saygı** duymayı öğretir. İşte Avrupa Diller Yılı’nın amaçlarından biri de budur: İnsanlara dilsel çeşitliliğin, **iletişimin önünde duran bir engel değil, çok değerli bir zenginlik olduğu** bilincini aşmak. Aynı zamanda başkalarının dilini öğrenmek, hiç de **statik olmayan kendi kimliğimiz** konusunda da daha çok bilinçlenmemizi sağlar. Bu kimlikler, yeni dilsel ve kültürel deneyimlerle değişir, zenginleşir.

DİLSEL MİRASI KORUMAK

Yasal Araçlar

Dilsel mirasımızın korunması önemlidir. Avrupa Konseyi bunu iki belgenin yardımıyla yapmayı hedeflemektedir: Bölgesel veya Azınlık Dilleri için Avrupa Şartı (15 ülkede yürürlükte) ve Ulusal Azınlıkların Korunması için Çerçeve Sözleşme (34 ülkede yürürlükte).

Dil Pedagoji Gelişimi Araçları

Avrupa Konseyi, çok yönlü çokdilliliği özendirmek için teknik araçlar geliştirmiştir: Avrupa Ortak Referans Çerçevesi ve Avrupa Dil Portföyü. Avrupa’da dil eğitimi politikaları çalışmaları için bir Rehber de hazırlık aşamasındadır.

Avrupa Ortak Referans Çerçevesi (CEF)

Çerçeve, dil öğrenenlerin dili iletişim amaçlı kullanmak için ne yapmaları gerektiğini ve bu alanda etkin olabilmek için ne tür bilgi ve yetenek geliştirmeleri gerektiğini kapsamlı şekilde tarif ediyor. Bu tarif aynı zamanda, ilgili dilin var olduğu kültürel bağlamı da kapsıyor. Çerçeve, dil öğrenenlerin, öğrenimlerinin her aşamasında kaydettikleri ilerlemeyi ölçecek yetkinlik düzeylerini de tarif ediyor ve bunu hayat boyu temeline dayandırıyor.

Çerçeve bir politika önermekten ziyade tarif edici bir belge niteliği gösteriyor. Tüm Avrupa’da müfredat, ders içerikleri, ders kitapları, sınavlar ve öğretmen eğitimi programlarını değerlendirme konusunda ortak bir temel oluşturuyor. Dilde yetkinlik konusunda objektif bir kriter sağladığından Çerçeve, sınavların ve sertifikaların denkliğinde de bir ölçü aracı işlevi görebilir. Farklı bağlamlarda verilen sertifikaların karşılıklı denk kabul edilmesini kolaylaştırarak, Avrupa içinde hareketliliğe katkıda bulunur.

Bu belgenin Fransızca versiyonu Didier’den, İngilizcesi de Cambridge University Press’ten edinilebilir. CEF’in Baskça, Katalanca, Çekce, Fince, Gal dilinde, Almanca, Portekizce, Rusça ve İspanyolca uyarlamaları da bulunmaktadır.

Bu belgeyi yayınlamak isteyenler önce izin almak üzere Strasbourg’daki Modern Diller Bölümü’ne başvurmalıdırlar. CEF’in bakanlıklar ve ticari yayınevleri tarafından basımında farklı kurallar uygulanmaktadır.

Avrupa Konseyi, ulusal ve bölgesel dillerin öğretim ve öğrenimini, iletişimsel amaçlar doğrultusunda özendirmek istemektedir. Konsey, aynı zamanda 30’dan fazla dil için **bir dizi iletişimsel öğrenme hedefi şartı** geliştirmiştir. Bu şartlarda, “belli bir dilin kullanıcıları, içinde bulundukları iletişimsel durumlarda neleri yapabilirler ve bunun sonucu olarak da bu durumlarda etkin bir şekilde iletişim kurabilmek için neleri bilmek ve hangi yetileri geliştirmek zorundalar?” sorularına yanıt vardır. Bunları şöyle sıralayabiliriz:

“Başlangıç” adı verilen basit bir öğrenme amacı geliştirilmiştir. Burada dilsel iletişimde gerekebilecek en acil ihtiyaçlar söz konusudur.

“Eşik Düzeyi”, dil öğrenen kişinin, ziyaretçi ya da geçici olarak kaldığı ülkede karşılaştığı gündelik işler ya da konuşmalarla kendi başına başa çıkması için gerekecek minimum dilsel araçları tarif eder.

Daha yakın bir zamanda, seçtikleri dilde “**Eşik Düzeye**” ulaşp daha öteye geçmek isteyenler için “**Üst Düzey**” bir hedef olarak geliştirilmiştir. Burada, tamamen yeni bir hedeften ziyade, kişilerin bildiklerini daha yeterli bir şekilde kullanmaları bekleniyor, yani gündelik hayatta karşlarına çıkan karmaşık durumlarla başa çıkmalarına yarayacak daha geniş bir kelime haznesi, akıcılık ve doğru konuşma gibi şeyler.

Bu ilkeler artık ulusal ve Avrupa kökenli sertifikaların geliştirilmesinde bir dayanak noktası oluşturuyor.

Avrupa Dil Portföyü (ELP)

Avrupa Konseyi, çok yönlü dil öğrenimi için eşsiz bir araç daha geliştirdi, Avrupa Dil Portföyü. Bu araç sayesinde dil öğrenen her kişi, dilde edindiği yetileri ve her tür kültürel deneyimini, resmi olarak tanınan bir belgeyle kaydedebiliyor.

Portföy üç bölümden oluşan kişisel bir belge:

- **Dil pasaportu bölümü.** Burada dil nitelikleri ve yetileri (resmi ya da gayri resmi), uluslar arası kabul gören bir şekilde kaydedilebiliyor. Bunlar Avrupa Ortak Referans Çerçevesi’ndeki ortak düzeylerle ilişkili olarak geliştirildi. Resmi sertifikaların yerine geçmek üzere değil onları tamamlamak için düşünüldüler.

- **Dil biyografisi bölümü.** Burada kişi kendi dil bilgisini ve öğrenme deneyimlerini daha ayrıntılı olarak tarif edebiliyor. Dil sayısında bir sınır yok. Burada altı çizilen şey dil öğreniminin pedagojik işlevi, zira bu bölümde kişi öğrenme süreci üzerinde düşünme fırsatını bulabiliyor. Örneğin planlama, düşünme, gelişimin değerlendirilmesi gibi.

- Kişinin kişisel çalışmalarından örneklerin bulunduğu bir **Dosya**.

Portföyün çeşitli uyarlamaları, pek çok ülkenin yerel ihtiyaçlarını karşılamak üzere ve uluslar arası Sivil Toplum Örgütleri tarafından üzerinde anlaşılan bir kriter üzerinden üç farklı aşama için geliştiriliyor: Genç dil öğrencileri, okul sonrası döneminde olanlar ve yetişkinler. Prosedüre göre, portföy taslakları Strasbourg’daki Avrupa Geçerlilik Komitesi’nde incelenmeye gönderiliyor. Buradan alınacak onay sonucunda, özel Avrupa Konseyi logosunu kullanma hakkı elde ediliyor.

Avrupa’da Eğitim Politikaları Çalışmaları için Rehber

Yakın gelecekte Avrupa Konseyi tarafından yayınlanacak bu Rehber’in amacı, üye devletlerde **çok yönlü dil öğretiminin formüle edilmesi ve yeniden düzenlenmesi için bir referans belgesi** işlevi görecektir analitik bir araç olmak.

Rehber üç bölümden oluşacak:

- Avrupa’daki **mevcut dil eğitimi politikalarının** analizi.

- **Dil eğitimi politikalarının formülasyonu için gereken bilgiler.**

- **Dil eğitim politikalarının uygulamaya geçirilmesi.** Karar pozisyonunda olanlara, öğrenilen **dillerin seçiminde çeşitliliği sağlamak** ve çok dilli yetkinliğin geliştirilmesini özendirmek için rehber ilkeler ve politika seçenekleri.

Bu Rehber’in, dil politikası kararlarında aşırı etkin olan ekonomik faktörleri törpüleyeceği ve kimi “daha küçük” dillerle ilgili kimi popüler yanlış anlamaları değiştireceği umut ediliyor.

Rehber’in pilot uygulaması 2002 yılında yapılacak ve öteki mevcut araçlarla beraber, Avrupa Konseyine üye Devletlerden gelecek talepler doğrultusunda bir dizi ulusal dil eğitimi politikasının gözden geçirilmesinde kullanılacak.

SONUÇ

Avrupa Diller Yılı kampanyasının sonuna yaklaştıkça, her gün daha çok sayıda Avrupa vatandaşı, tüm Avrupa bölgesinde yaşayan toplumlarımızın çok dilli doğasını kavramaktadır.

Ana dilini öğrenmenin yanı sıra, bununla çalışmıyacak şekilde, insanların bu çok dilli anlayışı geliştirmelerini sağlamak zorundayız. Belli bir topraktaki ulusal dillere ve azınlık topluluklarının dillerine ek olarak, öteki Avrupa ülkelerinin dillerini, büyüklüklerine bakılmaksızın,

öğrenmeyi teşvik etmeliyiz. Ve *Avrupamerkezcilikten* kurtulmak için, göçmen topluluklarına üye kişilerin çok dilliliğine katkıda bulunan pek çok Avrupa dışı dili unutmamalıyız. Bu kentlerimizin zenginliğidir. Ayrıca ana dillerin korunması da önemlidir.

Gerçekten de çok yönlü dil öğrenimi, hepimiz için kişisel zenginleşmenin bir yoludur. Kimse bu imkandan yoksun kalmamalıdır.

Herkese güzel bir sempozyum dilerim.

.....

Türkiye’de Türkçe’nin Yabancı Dil Olarak Öğretimi ve

Ankara Üniversitesi TÖMER

Dr. Gülser AKDOĞAN⁹
Aydanur ÖZKAN

Cemil KURT

GİRİŞ

Yabancı dil öğretimi tarihinin eski çağlara kadar uzandığını bilmekteyiz. Toplamlar en eski çağlardan beri birbirlerinin dillerini öğrenmek, kendi dillerini diğer toplumlara öğretmek çabası içinde olmuşlardır. Bunun dinsel, siyasal ve ekonomik nedenleri vardır. İngilizce, Almanca, Fransızca yüzyıllardan beri diğer toplumlara zaman zaman resmi dil, zaman zaman da ikinci dil olarak öğretilmektedir. Türkçe, birçok toplumda ana dili ve resmi dil olmasına rağmen diğer toplumlara öğretilmesi üzerinde pek durulmamıştır. Bu nedenle yabancılara Türkçe öğretimi ülkemizde pek köklü bir geçmişe sahip değildir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin tarihine baktığımızda 11. yüzyıldaki Kaşgarlı Mahmud’un Divan-ı Lügat-it Türk’ünü görürüz. Araplara Türkçe’yi öğretmek amacıyla yazılmış Divan, Türkçe’nin zenginliğini vurgulamasının yanı sıra tüm Türk diyalektlerini içine alan, Türk boylarının yaşayışlarını; yaşadıkları coğrafyayı anlatan, atasözlerini, deyimleri içine alan bir kültür hazinesi niteliği taşımaktadır. Daha sonra 15. yüzyılda Ali Şir Nevai, Muhakemet-ül Lugateyn adlı eseriyle Türk gençlerine Türkçe’nin güzelliklerini anlatmaya çalışmıştır. Yine Osmanlı İmparatorluğu döneminde Acemi Okullarında yabancı dil olarak Türkçe dersleri yapılmıştır.

Aslında, değil Türkçe’nin yabancı dil olarak öğretilmesi, ana dili olarak da korunması ve geliştirilmesi yönünde çaba gösterilmemiştir. Aksine tarihi dönemler içinde dilimiz Arapça, Farsça gibi dillerin etkisinde kalmış, kendi yapısında bozulmalar yaşanmıştır. Ancak ülkemiz 1923 yılında cumhuriyetin ilanı ile uluslar arası düzeyde yerini almış; dil ve kültür politikaları oluşturarak bu konudaki çalışmalarına ağırlık vermeye başlamıştır. Nihayet 1950 yılından sonra üniversiteler bünyesinde Türkçe’nin yabancı dil olarak öğretimi daha sistemli ve ciddi biçimde ele alınmıştır.

Dilimiz dünyanın birçok yerinde ana dili ve resmi dil olma özelliği taşıması, yaklaşık 200 milyon insan tarafından (değişik lehçeleriyle) konuşuluyor olmasına rağmen, başka bir deyişle Çince, Hintçe, İspanyolca, İngilizce, Fransızca ve Rusça’nın ardından en çok konuşulan yedinci dil olmasına

⁹ Ankara Üniversitesi TÖMER

rağmen eğitimi ve öğretimi, adı geçen diller kadar yaygınlaşmamıştır. Ancak bugün toplumlar arası iletişimin her zeminde en üst düzeyde yaşandığı bir döneme tanıklık etmekteyiz. Türkiye'nin Tanzimat ile birlikte yoğunluk kazanan batılılaşma sürecinin günümüzdeki politik ifadesi, Avrupa Birliği'ne aday ülke olma statüsünü kazanmış olmaktır. Türkiye'nin kazandığı bu statü, eğitim öğretim alanında tüm eğitim kurumlarını, var olan eğitim politikalarını yeniden düzenleme ve onları daha da geliştirme zorunluluğuyla karşı karşıya bırakmıştır. Bu anlamda Türkçe öğretimi ile ilgili kurumların üzerine düşen en önemli görev, Türkçe'yi bir Avrupa dili yapmak konusundaki çalışmalarına bir an önce başlamaktır. Çünkü Türkçe, hem tarihsel geçmişi hem de konuşulduğu coğrafyanın genişliği sebebiyle Avrupa'da bir yabancı dil olarak öğretilmelidir. Tam bu noktada 2001 yılının Avrupa Konseyi tarafından "Avrupa Diller Yılı" olarak ilan edilmesi Türkçe'ye olan ilgiyi ve gerekliliği arttıracaktır. Avrupa Birliği'ne aday olan Türkiye, kalabalık nüfusuyla birlik içinde yerini aldığı anda, Türkçe öğretimi bir ihtiyaç niteliği kazanacaktır. Ancak bu bildirinin asıl hedefi, Türkçe'nin Avrupa'da yabancı bir dil olarak öğretilmesinin gerekliliğini vurgulamak değil; Türkçe'nin bir Avrupa dili olarak Avrupa'da öğretiminin nasıl gerçekleştirileceğine ilişkin öncelikli çalışmaları belirlemeye çalışmaktadır. Çünkü yalnızca, Avrupa'da yaşayan 3. kuşak Türklerin büyük bir kısmının ana dilini bilmemesi gerçeği bile, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin gerekliliğini zaten açıkça ortaya koymaktadır.

AVRUPA DİLLER YILI

Avrupa Diller Yılı, Avrupa Konseyi ve Avrupa Birliği tarafından organize edilmektedir. Amaç geleceğin çok dilli, çok kültürlü Avrupasının temellerini bugünden atmaktadır. Elbette bunu başarmak, işe dilden başlamayı gerektirmektedir. Çünkü farklı dillerin, farklı kültürlerin, yan yana var olabilmesi, ancak toplumlar arası iletişim ve bunun sonucunda gerçekleşecek olumlu etkileşimlerle olasıdır. Bu gerçeği bu günden görmek Avrupa Birliği yurttaşı bireylerin nasıl bir eğitim sürecinden geçmesi gerektiğinin belirlenmesini de kolaylaştıracaktır. Bu çerçevede; Avrupa Konseyi üye ülkelerde yeni dil programlarının uygulanmasını, bu uygulamalara yönelik öğretmen yetiştirmeyi bir görev olarak üstlenmiştir. Avrupa Diller Yılı etkinliklerinin eksenini de temelde bu bakış açısı oluşturmaktadır.

Avrupa Birliği ve Avrupa Konseyi, Avrupa ülkelerinde yabancı dil öğretimi, özellikle de Avrupa'da konuşulan dillerin öğretimi bir çok nedenden dolayı önemsemektedir. Her şeyden önce Avrupa ülkeleri arasında, politik, toplumsal, kültürel ve uluslar arası sorunlar karşısında ortak bir bakış açısı oluşturmak hedeflenmektedir. Üye ülke yurttaşlarının birkaç dili konuşup anlayabilmesi, ortak bir tavır geliştirmenin iletişim alanındaki önkoşuludur. Bunun yanı sıra var olan bilgi birikiminin, kültürel zenginliklerin diğer toplumlara aktarılması, en azından onlarla paylaşılması da böylesi bir iletişim zeminini zorunlu kılmaktadır. Ama belki bütün bunların üzerinde, dil öğrenmek ve bu yolla diğer kültürlerle yakınlaşmak, farklı kimliklere karşı tolerans geliştirmek, tüm bireyler için bir hak olarak görülmektedir Avrupa Konseyi tarafından.

Avrupa Konseyi'nin, bu yılı Avrupa Diller Yılı ilan etmesinin nedenlerinden biri de Avrupa'da konuşulan bütün dilleri Avrupa dili olarak görmesi ve bu dilleri geleceğe bırakılacak bir kültürel miras olarak kabul etmesidir. Dolayısıyla Avrupa Konseyi, biraz önce söylendiği gibi, Avrupa'da yaşayan insanların öncelikle Avrupa'da konuşulan dillerden- artık birini demek çok anlamlı değil- birkaçını konuşup anlamasını hedefliyor. Birbirini daha iyi anlayan toplumlardan oluşan bir Avrupa'da bireylerin demokratik süreçlere daha etkin katılabileceğini; başka bir deyişle gelecekte Avrupa ülkeleri arasında ortak bir demokrasi kültürü oluşturmanın diğer toplumsal bağlantılarıyla birlikte yabancı dil öğretimi ile doğrudan ilişkili olduğunu öngörüyor. Bu öngörünün Türkiye için anlamı, Avrupa Birliği'nde yer almanın, yurttaşlarımızın da tek tek Avrupalı olması gerektiğinin tespiti olmalıdır. Kuşkusuz bunun en önemli aracı Türkiye'nin de yabancı dil öğretimine özel bir önem vermesi ve dilimizin yabancı dil olarak öğretimi konusundaki çalışmaların yoğunlaştırılması olacaktır.

Bu belirlemelerin ardından Avrupa Konseyi'nin konuyla ilgili çalışmalarının temelini aslında çoğunlukla uzun erimli hedeflerin oluşturduğunu söyleyebiliriz. Ama bu alanda yapılacak çalışmaların önemini bugünden kavramak ve gerekli altyapıyı hemen oluşturmaya başlamak gerekmektedir.

TÜRKÇE'NİN AVRUPA'DA YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİ KONUSUNDA YAPILACAK ÇALIŞMALAR VE A.Ü. TÖMER

Bilindiği gibi bazı Avrupa ülkeleri Avrupa Konseyi bünyesinde yürüttükleri çalışmalar doğrultusunda, okullarında öğretecekleri yabancı dilleri belirlemek için bir takım çalışmalar başlatmıştır. Örneğin Fransa’da bazı öğretim kurumlarında pilot sınıflar oluşturulmuş ve bu sınıflarda, aralarında İtalyanca, İspanyolca, Çince’nin de bulunduğu kimi diller seçmeli yabancı dil olarak öğretilmeye başlanmıştır. Bu çalışmanın hedefi Fransız okullarında yabancı dil olarak öğretilecek dilleri ve bu dillerin öğretimi ile ilgili teknik ölçütleri belirlemektir. Bu durumun Avrupa’da Türkçe öğretimini ilgilendiren yönü; bir an önce yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programının oluşturulması gereğidir. Bu konuda en önemli görev Milli Eğitim Bakanlığı’na düşmektedir. M.E.B öncelikle ilgili kurumlarla bir araya gelerek Türkçe’nin neden bir yabancı dil olarak Avrupa dilleri arasında öğretilmesi gerektiğine ilişkin politik ve kültürel gerçekleri formüle etmeli ve bunu ulusal eğitim politikası içinde bir sistematığe bağlamalıdır.

M.E.B’nin, “Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Yabancı Dil Olarak Türkçe Dersi Öğretim Programı” adıyla oluşturduğu program birçok Avrupa ülkesinde kullanılmaktadır. Bu program öğretim etkinliklerinin daha düzenli yürütülmesi konusunda önemli bir boşluğu doldurmuştur. Ama uygulamalar göstermektedir ki, ikinci dil olarak Türkçe öğretimi ile yabancı dil olarak Türkçe öğretimi farklı ilkeler, farklı yöntemler, farklı öncelikler ve farklı yaklaşımlar gerektirmektedir. A.Ü. TÖMER’deki uygulamalar bu sava somut bir örnek oluşturabilir. Öyle ki 1992’den beri Orta Asya Türk Cumhuriyetleri’nden gelen öğrencilere uygulanan Türkçe programı, zamanla Türk dilini ana dili olarak konuşmayan öğrencilere uygulanan programdan farklılaşmak durumunda kalmıştır. Bu gözlemin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programının eksenini oluşturma noktasında önemsenmesi gerektiğini düşünmekteyiz. Kaldı ki 1984 yılından beri A.Ü. TÖMER’de farklı gruplara yönelik Türkçe öğretimi ile ilgili uygulamaya dönük çalışmalar, M.E.B’nin hazırlayacağı ölçünlü bir yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programına büyük katkı sağlayacaktır.

Sözü edilen Yabancı Dil Olarak Türkçe öğretimi programı, okullarında Türkçe öğretmeye başlamış, ya da yakın zamanda başlayacak olan Avrupalı meslektaşlarımız açısından önemli bir gereksinimi ifade etmektedir. A.Ü. TÖMER olarak çeşitli sebeplerle ilişkide olduğumuz öğretim kurumlarından edindiğimiz bilgilere göre, Avrupalılara yönelik Türkçe öğretiminde yaşanan en büyük sorun, araç gereçleri hazırlanmış, aşamaları belirlenmiş, programı oluşturulmuş bir öğretim sürecinin yaşama geçirilememiş olmasıdır. Biz A.Ü. TÖMER olarak, bugüne değin Avrupa’daki çeşitli öğretim kurumlarının taleplerini kurumsal ilişkilerimizin izin verdiği ölçüde karşılamaya çalıştık. Ancak artık başta M.E.B olmak üzere ilgili devlet kurumlarının bu ilişkilere resmi bir kimlik kazandırması gerektiğini düşünüyor ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programının bu çalışmalarının ilk adımını oluşturacağına inanıyoruz.

Türkiye’de yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenler lisans düzeyinde özel bir eğitim almamaktadır. Birkaç üniversite bu alandaki çalışmalarını yüksek lisans programı olarak gerçekleştirmekte ve bu çalışmalar genellikle kurumsal düzlemde yürütülmektedir. Oysa günümüzde teknolojinin ulaştığı düzey yabancı dil öğretimini çoğu zaman bir laboratuvar etkinliği olarak ele almayı, buna uygun araç-gereç üretmeyi ve yabancı dil öğretmenlerini, yaptıkları işin gereğine uygun bir biçimde donatmayı zorunlu kılmaktadır.

A.Ü. TÖMER’deki uygulamalarımız, bize Türkçe’yi yabancı dil olarak öğretecek öğretmenlerin taşınması gereken niteliklerin ne olduğu noktasında önemli veriler sunmaktadır. Bu veriler ışığında A.Ü. TÖMER’de kısa bir süre önce, bir öğretmen yetiştirme programı hazırlıklarına başlamış bulunmaktadır. Hedefimiz ilgili lisans programlarında yetişen öğretmen adaylarını, Türkçe’nin yabancı dil olarak nasıl öğretilceği konusunda bilgilendirmek, daha teknik bir ifadeyle, onların Türkçe’ye bir yabancı dilin gözüyle bakmalarını sağlamak ve dilimizi bu bakış açısıyla çözümlemeyi öğretmeye çalışmaktır. İlgili bakanlık görevlilerinin bildiği üzere benzer bir çalışmayı M.E.B ile de birkaç yıldan beri yürütmekteyiz. M.E.B’nin yurt dışındaki Türk okullarında görevlendirdiği öğretmenler çok kısa bir zaman da olsa A.Ü. TÖMER’de düzenlenen kurslara katılmakta ve TÖMER’de kullanılan yöntem, araç-gereç ve program konusunda fikir edinerek görev yerlerine gitmektedir. Biz M.E.B’nin değerli öğretmenlerinden aldığımız geri bildirimlerden bu uygulamanın son derece önemli ve gerekli olduğunu anlıyoruz. Ayrıca burada bakanlığın, böylesi bir öğretmen yetiştirme programıyla ilgili her türlü çalışmasına gerekli tüm desteği sağlayacağımızı belirtmek istiyoruz.

Bu projenin diğ er bir hedefi de kendi ÷lkelerinde Türkçe ÷ğreten yabancı ÷ğretmenlerin Türkçe ÷ğretimi konusunda ufuklarını genişletmektir. Ş u an dünyanın birçok ÷lkesinde, çeş itli üniversitelerde Türkoloji bölümleri bulunmaktadır. Buralarda ÷ğretim, o ÷lkenin ana diliyle gerçekleştirilmekte ve ÷ğrenciler modern Türkçe'yi ÷ğrenmek konusunda önemli sorunlar yaşamaktadır. Türkoloji bölümlerinden mezun olan bu ÷ğrenciler zaman zaman ÷lkelerinde kendi vatandaşlarına Türkçe ÷ğretmektedirler ve bu noktada A.Ü. TÖMER'le iliş ki kurmaları gerekmektedir. Çünkü modern Türkçe'nin ÷ğretimi ile ilgili ancak Türkiye'de hazırlanan bir programa ve Türkiye'de hazırlanmış ders araç gereçlerine gereksinim duymaktadırlar. Biz bu sorunu, ÷ğretmenlerimizi talep edildiğ i oranda yurtdış ına göndererek, orada seminerler düzenleyerek, örnek dersler yaparak ve yabancı ÷ğretmenleri bilgilendirerek çözmeye çalıştık. Ama artık bu etkinlikleri de yeniden düzenlemek gerektiğ ine inanıyor ve yabancı ÷ğretmenlerin düzenleyeceğ imiz ÷ğretmen yetiştirme programı çerçevesinde aç ılacak kurslara katılmalarının yararlı olacağ ını düşünüyorum.

Günün koşullarına uygun bir ÷ğretim dizgesi oluşturma nın önemli bileş enlerinden biri de ÷ğretim materyalleridir. Bir dili yabancı dil olarak ÷ğretebilmek, o dile iliş kin yetkin bilgiler içeren ÷ğretim araç gereçlerinin varlığıyla yakından ilgilidir. Bu da modern dil çalış malarının, özellikle de uygulamalı dil bilim çalış malarının ve bu çalış malarda elde edilen sonuçların ÷ğretim ortamlarına aktarılmasını gerektirmektedir. Türkçe'nin yetkin bir kaynak dil bilgisi kitabının hala bulunmayış ı ciddi bir sorun olarak karş ımızda durmaktadır. Kuşkusuz bu konuda en büyük görev üniversitemizin ilgili bölümlerine düş mektedir. Ancak burada M.E.B'nın bu konuyla ilgili son yıllarda geliştirdiğ i duyarlılığ ın, özellikle de liselerde dil bilim dersleri okutulması ile ilgili çalış malarının önemini belirtmekte yarar var.

Ankara Üniversitesi'nde on yedi yıldan beri sürdür÷len yabancı dil olarak Türkçe ÷ğretimi etkinliklerinde önemli bir bilgi birikimi oluşturulmuştur. 2001 yılı baş ında bu birikimi bir ders kitabına dönüştürme amacıyla başlattığımız çalış malar ÷ğretim elemanlarımızın yoğun çabalarıyla sonuca ulaş mış bulunmaktadır. 2001-2002 ÷ğretim yılında, A.Ü. TÖMER'de görevli çok geniş bir kadroyla oluşturulan komisyon tarafından yazılan yeni ders kitabı kullanılacaktır. Bizler hazırladığımız bu kitabın, - çeş itli vesilelerle düzenlediğimiz sempozyumlardan edindiğimiz izlenimlere de dayanarak - dünyanın her yerinde yabancı dil olarak Türkçe ÷ğreten tüm kurumlar için çok önemli bir işlev sağlayacağ ını öngörmekteyiz. Ayrıca bu çalış manın Avrupa Diller Yılı'na denk gelmesinin de bizi ayrıca duyulandırdığını belirtmek isteriz. Gerek iş itsel, gerek görsel yardımcı materyallerle desteklenmiş bu yeni ders kitabının M.E.B'nın yurtdış ında yürüttüğü Türkçe ÷ğretimi çalış maları için de önemli bir araç olacağ ını vurgulamak gerekiyor.

Biliş im çağ ında kuşkusuz yeni ÷ğretim biçimlerine de yönelmek gerekiyor. Dünyanın bir çok yerinde insanlar artık teknolojinin bütün olanaklarını, eğitim süreçlerini daha etkili kılmak noktasında kullanmaya başlamış tır. Bu olanakların en baş ında bilgisayar ve internet yatmaktadır. Bilgisayar ve internet kullanımı yabancı dil ÷ğretiminde de etkili bir araç olarak özellikle Avrupa'da uzun sayılacak bir zamandan beri kullanılmaktadır. Türkiye'de son yıllarda hızla geliş en ve yaygınlık kazanan bilgisayar kullanımı, ÷ğretim kurumlarını, bu teknolojik olanağı bir ÷ğretim aracı olarak değerlendirmeye itmiştir. Kuşkusuz yabancı dil olarak Türkçe ÷ğretiminin de bilgisayar dünyasında bir an önce yerini alması gerekmektedir. Bu gereklilikten hareketle Ankara Üniversitesi, dünyanın her yerinde, isteyen herkese internet ortamında Türkçe ÷ğretimiyle ilgili bir çalış ma başlatmıştır. Amaç Türkiye'ye gelme olanağı bulunmayan, ancak Türkçe ÷ğrenmek isteyen tüm yabancılara ve Türkiye'de yaşayan ama üniversitemiz bünyesinde kurslara katılamayanlara internet aracılığıyla Türkçe ÷ğretmektir. Bu projenin tüm hazırlık çalış maları tamamlanmış ve Kasım 2001'den itibaren internet üzerinden, sertifikalı Türkçe kurslarının başlatılması planlanmıştır.

İnternet ortamında Türkçe ÷ğretiminin M.E.B.'nı ilgilendireceğ ini düşündüğümüz ikincil bir hedefinden daha söz etmek gerekiyor. Az önce sözün ettiğ im projeye koş ut olarak yürüt÷len bir başka çalış ma da, yurtdış ında yaşayan Türkl er için M.E.B.'nın önceliklerini de gözet en bir Türkçe ÷ğretimi programının hem internette yer alması, hem CD olarak hazırlanmasıdır. Avrupa'da yaşayan Türkl er arasında da internet kullanımını yaygınlaşt ığı düşün÷ldüğünde, böyle bir uygulamayı başlatmanın önemi daha iyi anlaş ılacaktır. Bu programın, yabancı ÷ğrencilere uygulanacak programdan temel fark ı dil ÷ğretimi sürecinde ulusal değerlerin, kültürel motiflerin daha yoğun işlenecek olmasıdır. Böylece yurtdış ında yaşayan Türkl ere hem kültürümüzü hem de kültürümüzün taşıyıcısı ve bir anlamda üreticisi olan dilimizi ÷ğretmeyi amaçlamaktayız.

AVRUPA DİLLER YILI'NDA TÖMER'DE GERÇEKLEŞTİRİLEN ETKİNLİKLER

Buraya kadar sözünü ettiğimiz çalışmalar genellikle Ankara Üniversitesi TÖMER'in kendi işleyişi içinde yürütülen çalışmalardır. Ancak merkezimizde, yürütülen öğretim sürecinin doğal akışı dışında, Avrupa Diller Yılı ile ilgili de bir takım etkinlikler düzenlenmiştir. Bu etkinliklere 2001 yılının neden Avrupa Diller Yılı ilan edildiği öğrencilerimize ve tüm ilgili kişi ve kurumlara anlatılmaya çalışılmış, yabancı dil öğretiminin önemi vurgulanmıştır. Bu amaç doğrultusunda Ankara'daki şubelerimizde örnek dersler düzenlenmiş, katılan öğrencilere anı sertifikaları verilmiş ve yine katılımcılara Avrupa Diller Yılı konulu spot filmler izletilmiş ve konuyla ilgili tartışmalar düzenlenmiştir. Dil öğretimine ilişkin her türlü görüşe yer verdiğimiz ve artık akademik anlamda bir tartışma platformuna dönüştürdüğümüz TÖMER Dil Dergisi'nin bu yılki tüm sayılarında Avrupa Diller Yılı logosu kullanılmıştır. Yine Dil Dergisi'nde konuyla ilgili çeşitli röportajlar ve makaleler yayınlanmıştır. Ayrıca merkezimiz uluslar arası ilişkiler birimi Avrupa Diller Yılı ile ilgili yayınları özenle izlemiş, bu yayınların çoğunun, yabancı dil bölüm başkanlıklarıyla yürüttüğü ortak çalışmalarla Türkçe'ye çevrilmesini sağlamıştır.

Geçmiş yıllarda da değişik üniversiteler ve ilgili kurumlarla düzenlediğimiz, sempozyum ve seminer çalışmalarına bu dönemde yoğunluk kazandırılmıştır. Bunlardan özellikle Mayıs 2001'de İzmir'de düzenlediğimiz, Dünyada Türkçe Öğretimi Sempozyumu, dünyanın birçok yerinde yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenleri, üniversitelerin Türkoloji bölümlerinde görevli akademisyenleri ve Türkçe öğretimiyle ilgilenen çok önemli bilim adamlarını bir araya getirmesi bakımından sözü edilmeye değerdir. Ankara Üniversitesi Rektörlüğü'nün katkılarıyla düzenlenen 'Türkiye Gerçekleri Bağlamında Avrupa Dilleri' konulu panelde Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Dil bilim, Halk Bilim, Fransız Dili ve Edebiyatı, İngiliz Dili ve Edebiyatı, İspanyol Dili ve Edebiyatı bölümlerinden öğretim üyeleri, hocalarımız, Türkçe ve Avrupa dilleriyle ilgili çok değerli görüşler ortaya koymuşlar, tartışmalara derinlik kazandırmışlardır.

SONUÇ

Burada dile getirilen görüşlerden de anlaşıldığı üzere, Türkiye Cumhuriyeti Devleti bütün kurum ve kuruluşlarıyla, Türkçe'nin bir Avrupa dili olması konusunda hiç zaman kaybetmeden projeler üretmeye başlamalıdır. Bu çalışmalar Türkiye'nin bir Avrupa ülkesi olması yolunda, Avrupa'yla ekonomik ve politik anlamda bütünleşmemizi sağlayacak diğer çabalardan daha az önemli değildir. Eğitim-öğretim konusunda, özellikle de yabancı dil öğretimi konusunda atılacak adımların başarıya ulaşması, eğitim sistemimizde şu an karşı karşıya bulunduğumuz sorunların ne olduğunun doğru tespit edilmesi ile mümkün olacaktır.

Biz Ankara Üniversitesi TÖMER olarak bu konudaki tüm deneyimlerimizi tüm bilgi birikimimizi ilgili tüm devlet kuruluşlarıyla paylaşmaya, oluşturulacak yeni projelere katkıda bulunmaya her zaman hazırız. Özellikle önceki bölümlerde sözünü ettiğimiz, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı, yabancı dil olarak Türkçe öğretecek öğretmen yetiştirme programı ve günün gereklerine uygun ders araç gereçleri üretme konusunda halen yürütmekte olduğumuz çalışmaları, başta M.E.B olmak üzere ilgili diğer devlet kurumlarının ve Avrupa'da yabancı dil olarak Türkçe öğretimi gerçekleştiren uluslar arası kurumların kullanımına sunmayı, bir görev olarak gördüğümüzü yinelemek isterim.

Katılımcılara ve Türkçe'yi bir dünya dili yapma konusunda zaman ve emek harcayan Türkçe gönüllülerine A.Ü.TÖMER adına saygılarımı sunarım.

Ek 2: Temel Yaşam Alanları

TEMEL YAŞAM DENEYİM ALANLARI

1) Günlük yaşam; örneğin,

- yiyecek ve içecek, yemek zamanları, sofrada adabı,
- ulusal bayramlar,
- çalışma saatleri ve uygulamaları,
- boş zaman etkinlikleri (hobiler, spor, okuma alışkanlıkları, medya-)

2) Yaşam şartları ; örneğin,

- yaşam standartları (bölgesel, sınıfsal ve etnik farklılıklar),
- barınma olanakları,
- sosyal yardım düzenlemeleri

3) Kişiler arası ilişkiler (güç ve çıkar ilişkileri dâhil) aşağıdaki ilişkiler bağlamında;

- toplumun sınıfsal yapısı ve sınıflar arası ilişkiler,
- cinsler arası ilişkiler,
- aile yapısı ve aile bireyleri arasındaki ilişkiler,
- nesiller arası ilişkiler,
- iş ortamındaki ilişkiler,
- toplum ile polis ve resmi görevliler arasındaki ilişkiler,
- ırk ve toplum ilişkileri,
- siyasi ve dini gruplar arasındaki ilişkiler);

4) Değerler, inanışlar ve tutumlar, aşağıdaki etmenlerle ilişkili olarak;

- sosyal sınıf,
- meslek grubu (akademik, yönetici, sosyal hizmet, usta ve el emekçisi)
- sağlık (kazanılmış ve kalıtsal),
- bölgesel kültür,
- güvenlik,
- kurumlar,
- gelenek ve sosyal değişim,

- tarih (özellikle ikonlaşmış tarihi kişi ve olaylar),
- azınlıklar (etnik ve dini),
- ulusal kimlik,
- ideolojiler,
- yabancı üniversiteler, yabancı kişiler,
- sanat (müzik, görsel sanatlar, edebiyat, drama popüler müzik),
- mizah (gülmece)

5) Beden dili

6) Sosyal (Toplumsal) adetler (gelenekler); örneğin, misafir olma ve ağırlamada

- dakiklik,
- hediye,
- giyecek,
- yiyecek ve içecekler,
- davranış ve söyleyiş adetleri,
- kalış (ziyaret) süresi,
- vedalaşma

7)Törensel davranışlar

- dini tören ve ayinler
- doğum, evlilik, ölüm
- halka açık gösteri ve törenlerde dinleyici ve seyirci davranışları (tavırları)
- kutlamalar, festivaller, danslar, diskolar, vb.