

T.C.
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
YABANCI DİLLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
İNGİLİZ DİLİ VE EĞİTİMİ BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

**GÖREVE DAYALI ÖĞRETİM
YÖNTEMİNİN TÜRKÇE'NİN YABANCI DİL
OLARAK ÖĞRETİMİNDE DİNLEME
BECERİSİNDE KULLANILMASININ
AVANTAJLARI**

MURAT YORULMAZ

TEZ DANIŞMANI
YRD. DOÇ. DR. HÜSNÜ CEYLAN

EDİRNE 2009

Tezin Adı : Göreve Dayalı Öğretim Yönteminin Türkçe'nin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Dinleme Becerisinde Kullanılmasının Avantajları

Hazırlayan : Murat YORULMAZ

ÖZET

Bu çalışma, Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretiminde göreve dayalı öğretim yönteminin dinleme becerisinde kullanılmasının avantajlarını ortaya koymak ve aynı zamanda Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretimindeki yöntem sorununa çözüm bulmak amacıyla yapılmıştır.

Çalışma, tanımlayıcı bir niteliğe sahip olarak, Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretimindeki yöntem sorununa göreve dayalı öğretim yönteminin kullanıldığı dinleme becerisi ders planları ve malzemeleri ile bir açıklık getirmiştir. Çalışma beş bölümden oluşmaktadır.

İlk bölüm çalışmaya ilişkin amaç, önem, tanımlar ve kısaltmaları içermektedir. İkinci bölümde çalışmanın kuramsal çerçevesi yer almaktadır. Bu bölümde dil öğretimi, dil öğretiminin tarihçesi, yabancı dil öğretim yöntemleri, göreve dayalı öğrenme – öğretme, Türkçe'nin Yabancı Dil Olarak Öğretimi, yabancı dil öğretiminde dinleme becerisinden bahsedilmektedir. Üçüncü bölüm ilgili yayın ve araştırmaları, diğer bölüm ise araştırma yöntemini içermektedir. Son bölüm sonuçlar ve önerilerden oluşmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Göreve Dayalı Öğrenme ve Öğretim, Görev Çerçevesi, Dinleme Becerisi, Yabancı Dil Olarak Türkçe.

Name of Thesis : The Advantages of Using Task-Based Language Teaching in
Listening Skills in Teaching Turkish as a Foreign Language

Prepared by : Murat YORULMAZ

ABSTRACT

This study has been carried out for the purpose of stating the advantages of using task – based language teaching in listening skills in teaching Turkish as a foreign language and it has also been done for the purpose of finding solutions on the method problem in teaching Turkish as a foreign language.

By having a descriptive character, the study has brought an openness to the ‘method problem in teaching Turkish as a foreign language’ with the lesson plans and materials that include task – based language teaching. The study consists of five main parts.

The first chapter includes aim, importance, definitions and abbreviations. In the second chapter, there is the study’s theoretical framework. In this chapter, it is mentioned about language teaching, the short history of language teaching, foreign language teaching methods, task – based learning and teaching, teaching Turkish as a foreign language teaching. The third chapter includes the publications and researches related to the subject of the study, and the next chapter includes research method. The last chapter consists of the results and suggestions.

Key Words: Task – based Learning and Teaching, Task Framework, Listening Skill, Turkish as a Foreign Language.

ÖN SÖZ

Bu çalışmada Göreve Dayalı Öğretim Yönteminin Türkçe'nin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Dinleme Becerisinde Kullanılmasının Avantajları üzerinde durulmuştur.

Türkçe uzun yıllardan beri yabancı dil olarak öğretilmektedir. Ancak Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretimine ilişkin uygulamalı dilbilim alanında yeterli araştırma ve inceleme yapılmadığından yabancı dil olarak Türkçe öğreten kurumlar bugüne kadar kendi yöntemlerini geliştirmişlerdir. Kurumların birbirlerinden farklı yöntemlerle hazırlamış oldukları izlenceler Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretiminde yöntem sorununu doğurmuştur ve bu sorun hala çözüme kavuşturulamamıştır. Bu çalışma, Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretiminde yöntem sorununa Göreve Dayalı Öğretim Yönteminin Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretiminde dinleme becerilerinde kullanılmasının getirdiği avantajlar ile çözüm bulmayı amaçlamaktadır.

Bu çalışmanın tamamlanmasında büyük katkıları olan ve değerli görüş ve eleştirilerinden yararlandığım danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Hüsnü CEYLAN'a sonsuz saygı ve minnettarlığımı sunar, teşekkür ederim.

Çalışmam sırasında desteklerini esirgemeyen değerli arkadaşım Alper ARSLAN'a; değerli dostum Barış ATAK'a; attığım her adımda beni destekleyen ve bugünlere gelmemi sağlayan sevgili aileme şükranlarımı sunarım.

Edirne, Nisan 2009

Murat YORULMAZ

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ.....	iii
İÇİNDEKİLER.....	iv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	vii
TABLolar LİSTESİ.....	viii

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Amaç.....	2
1.3. Önem.....	3
1.4. Tanımlar.....	3
1.5. Kısaltmalar.....	5

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE.....	6
2.1. İletişim ve Dil, Ana Dili, İkinci dil ve Yabancı Dil.....	6
2.2. Dil Öğretimi.....	7
2.3. Dilbilim ve Yabancı Dil Öğretimi.....	8
2.4. Dil Öğretiminin Tarihçesi.....	9
2.5. Yabancı Dil Öğretiminde Yaklaşımlar ve Yöntemler.....	10
2.5.1. Dilbilgisi – Çeviri Yöntemi.....	10
2.5.2. Doğal Yaklaşım.....	11
2.5.3. Dolaysız Yöntem.. ..	14
2.5.4. Berlitz Uygulaması	15
2.5.5. İşitsel – Dilsel Yöntem	16
2.5.6. Sözel Yaklaşım (Durumsal Dil Öğretimi).....	18
2.5.7. İletişimsel Yaklaşım.....	19
2.5.8. Bilişsel Yaklaşım.....	22

2.6. Göreve Dayalı Öğretim.....	24
2.6.1. Göreve Dayalı Öğretimi Oluşturan Öğeler.....	27
2.6.1.1. Yaklaşım.....	27
2.6.1.2. Desen.....	28
2.6.1.3. Uygulama Süreci.....	30
2.6.2. Görev Türleri.....	30
2.6.3. Görev Çerçevesi.....	34
2.6.3.1. Görev Öncesi Aşaması.....	36
2.6.3.2. Görev Döngüsü Aşaması.....	37
2.6.3.3. Dile Odaklanma Aşaması.....	39
2.6.4. Göreve Dayalı Öğretime İlişkin Görüşler.....	41
2.7. Yabancı Dil Öğretiminde Dinleme Becerisi.....	44
2.7.1. Dinleme Nedir ?.....	47
2.7.2. Dinlemenin Yeri ve Önemi.....	49
2.7.3. Dinleme Becerisinin Diğer Dil Becerileri ile İlişkisi.....	50
2.7.4. Dinleme ve Algılama Becerisinin Geliştirilmesi.....	53
2.7.5. Dinleme Becerisini Geliştirmede Kullanılan Yöntem ve Teknikler.....	55
2.7.6. Dinleme Öncesi Etkinlikler.....	59
2.7.7. Dinleme Sırasındaki Etkinlikler.....	59
2.7.8. Dinleme Sonrası Etkinlikler.....	60
2.7.9. Dinleme Becerisini Ölçme ve Değerlendirme.....	60
2.8. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi.....	63

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR.....	66
3.1. Göreve Dayalı Öğretim ve Öğrenme ile İlgili Yayın ve Araştırmalar	66
3.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi ile İlgili Yayın ve Araştırmalar	84

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA YÖNTEMİ.....	98
4.1. Araştırma Modeli.....	98

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	99
5.1. Sonuçlar.....	99
5.2. Öneriler.....	100

KAYNAKÇA.....	102
----------------------	------------

EKLER.....	111
-------------------	------------

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Görev Çerçevesi Bileşenleri.....	35
---	----

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1: Görev Türleri.....	31
-----------------------------	----

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Dilin nasıl öğretilceği konusu geçmişten günümüze kadar dil eğitimcilerinin temel konusu olduğu gibi, dil öğretimi alanında da temel tartışma konusu olmuştur. Süreç içerisinde konuya ilişkin yeni yaklaşımlar ve yöntemler öne sürülmüş ve dil öğretimi alanı içerisindeki değişim, eğitim ve eğitim psikolojisi alanındaki değişimlerle birlikte yürümüştür. Bu bağlamda, dil öğretimi alanına ilişkin yeni yaklaşımlar ve yöntemleri anlayabilmek için bu alan içerisinde yer alan kavramların ve tarihsel sürecin incelenmesi yararlı olacaktır.

Bilindiği gibi küreselleşme, ülkeleri siyasi, sosyal, ekonomik ve askeri açıdan birbirine bağımlı hale getirmiştir. Küreselleşme ile gelen hızlı değişim ve gelişmeler birden çok dil bilmeyi gerekli kılmıştır. Küreselleşme ile zengin bir tarih ve kültür birikimine sahip Türkiye pek çok ülke ile farklı alanlarda işbirliği programı uygulamaktadır. Özellikle, kültürel işbirliği programı kapsamında Türk Cumhuriyetleri ile 1993 yılından itibaren uygulanan Büyük Öğrenci Projesi Türkçe'nin dünyada ilgi duyulan bir dil haline gelmesini sağlamış ve bununla birlikte Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretimi Türk dil eğitimcilerinin araştırma konusu olmuştur. Araştırmaların odağında yöntem sorununun varlığı yadsınamaz. Ancak, yabancı dil öğretiminin çok tartışılan bir konu olduğu da unutulmamalıdır. Yüz yıl öncesinin dilbilgisi öğretimine dayalı yabancı dil öğretim yöntemleri, günümüze gelene kadar sayısız değişiklik, gelişme ve tartışmanın temelini oluşturmuştur. Dilbilimsel çalışmaların ilerlemesi, bu çalışmaların dil öğretimi alanına yansımaya ve yeni yaklaşımlar, yöntem ve tekniklerin oluşmasına yol açmıştır. Yabancı dil öğretim yaklaşımlarının ve yöntemlerinin iyi bilinmesi, bundan sonra yeni yaklaşımlar

ve yöntemlerin gelişmesi ve bu sürecin takibi açısından oldukça önemlidir (Demircan, 2005: 139-141).

1.2. Amaç

Bu çalışmanın amacı, yöntem çalışmalarının yapılmadığı ve dolayısıyla yöntem sorununun var olduğu yabancı dil olarak Türkçe alanında, özellikle de başlangıç düzeyi dinleme becerisi için göreve dayalı öğretim yöntemi uygulanarak hazırlanan aktivitelerle yöntem sorununa çözüm getirmek ve Türkçe'yi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlere bilgi ve materyal kaynağı sağlamaktır.

Yabancı dil olarak Türkçe alanında bu güne dek yapılan çalışmalar yeterli sayıda değildir. Alana ilişkin akademik düzeydeki ilk çalışmalar 1987'de Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde başlatılmış ancak kimi güçlükler nedeniyle sürdürülememiştir. 1984 yılında TÖMER'in kurulması ile Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretiminde yöntem sorunu gündeme gelmiş ve konuya ilişkin çalışmalar yürütülerek *Sentezci Yöntem* diğer adıyla *TÖMER Yöntemi* uygulamaya konulmuştur.

Yöntem sorununun yanında Yabancı Dil Öğretimi konusunda Türkiye'de yayınlanmış kitap sayısının azlığı da dikkat çekmektedir. Bu alanda iki önemli eser yer almaktadır. Bunlardan birincisi **Ömer Demircan**'ın *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri* (1990) adlı eseri, diğeri ise **Özcan Demirel**'in *Yabancı Dil Öğretimi, İlkeler, Yöntemler, Teknikler* (1990) adlı eseridir.

Yabancı Dil Olarak Türkçe alanında yöntem ve kaynak sorununa ilişkin farklı görüşler yer almaktadır. Sorunlara ilişkin çözüm getireceği düşünülen bu görüşler belirli sınırlar içerisinde kalmıştır. Özellikle de yöntem sorunu için Demircan (2002: 18-20) önerilen yöntemlerin çağdışı kalmış olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda, Aydın (1997: 23-30) ve Özsoy (1999: 86) gibi dilbilimciler tarafından önerilen dilbilgisi ağırlıklı yöntem önerileri de çağımıza uymayan örnekler olarak kabul edilebilir. Bu yüzden, Türkçe'nin yabancı dil olarak

öğretiminde yöntem araştırmasına ihtiyaç vardır ve yöntem çağdaş ve kabul görmüş bir yöntem olmalıdır.

Göreve Dayalı Öğretim Yönteminin günümüz eğitim – öğretim faaliyetlerindeki etkin rolü ve sağladığı başarı ve yukarıda açıklanan gerekçeler göz önünde bulundurulduğunda yabancı dil olarak Türkçe alanında dinleme becerisinde göreve dayalı öğretim yönteminin uygulanması ve yöntemin yer aldığı örnek dinleme becerisi ders planlarının ve malzemelerinin hazırlanması alan içerisindeki yöntem ve kaynak sorununa bir çözüm teşkil edecektir. Aynı zamanda, böyle bir çalışmanın Göreve Dayalı Öğretim ve yabancı dil olarak Türkçe alanlarına yeni bir bakış açısı getireceği ve bu alanlarda gelecekte yapılacak araştırmalara da ışık tutar nitelikte olacağı düşünülmüştür.

1.3. Önem

Çalışma yabancı dil olarak Türkçe alanındaki yöntem sorununa ve kaynak sıkıntısına cevap araması açısından önem taşımaktadır. Özellikle, Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretilmesinde başlangıç düzeyi dinleme becerisini kazandırma ve geliştirme adına yapılmış olan çalışmaların yetersizliği dikkate alınırca, Türkçe'yi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlere ve Türkçe'yi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilere temel bir kaynak olması açısından da önem taşımaktadır.

Çalışma ayrıca, yabancı dil olarak Türkçe alanında, özellikle de başlangıç düzeyi dinleme becerisinin kazandırılmasında Göreve Dayalı Öğretim Yöntemi'nin kullanılmasının avantajlarını göstermesi bakımından da önem taşımaktadır.

1.4. Tanımlar

Göreve Dayalı Dil Öğretim Yöntemi: Göreve dayalı dil öğretim yöntemi, öğretmen ve öğrencinin içerik seçimi, yöntem ve değerlendirme hakkında işbirliği içinde çalışmasını destekleyen öğrenci merkezli bir dil öğretim yaklaşımıdır (Yaylı, 2006: 449-468).

Görev: Bazı düşünce süreçleri vasıtasıyla verilen bilgilerden öğrencilerin bir sonuca varmalarını gerektiren ve öğretmenlerin bu süreçleri kontrol etmesine ve düzenlemesine izin veren aktivitedir (Prabhu 1987, Rod Ellis'ten alıntılanmış, 2003: 4).

Görev Çerçevesi: Willis ve Skehan tarafından gündeme getirilen ve öneri niteliği taşıyan, bir görevi yerine getirirken izlenen aşamalar ve ders içi uygulama planıdır.

Türkiye Türkçesi: “Günümüzün Türkiye Türkçesi” veya “Bugünkü Türkiye Türkçesi” 20. yüzyıl başlarından (özellikle, Genç Kalemler dergisinin Yeni Lisan hareketinden) itibaren sadeleşip gelişen ve **Türkiye Cumhuriyeti'nin “resmi dili”** olan Türk yazı dilidir.

1.5. Kısaltmalar

TÖMER: Türkçe Öğretim Merkezi

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. İletişim ve Dil, Ana Dili, İkinci Dil ve Yabancı Dil

En önemli iletişim aracı olan dil, diğer konuşucularla iletişim kurmamızı sağlayan, diğer bir ifadeyle açığa vurulmak istenen bir niyetin bir zihinden başka bir zihne aktarılmasına yarayan kurallar ve simgeler dizgesidir. Dille iletişimde, anlama ve anlatma olmak üzere iki yön vardır.

Beyinsel işlevleri yerinde olan ve olağan bir toplumsallaşma içinde büyüyen iki yaşını doldurmuş tüm çocuklar, biçimsel eğitimden geçmeden, içinde doğdukları dil ortamında duydukları dilin dizgesini içselleştirip bu dilde yaşlıları ve yetişkinlerle iletişim kurmayı başarırlar (Özsoy, 1996: 217). Bu bağlam içinde içselleştirilen dil dizgesi ana dilidir. Bütün ülkelerin eğitim sistemlerinde büyük önem verilen ana dili öğretiminin amacı, kişilerin düşünme ve iletişim becerilerinin geliştirilmesidir (Tekin, 1980: 12). Ana dili, onu konuşanın dil bilincini belirtir ve çocukluk döneminden başlayarak bir dil duygusu yaratır. Ana dili bilinç altında bu duyguya dayanır. Her ana dilinde gizil bir güç saklıdır. Dil duygusu, aynı zamanda konuşma biçimi geleneklerine bağlı bulunduğu için birey, kendi ana diline uygun olanla olmayanı, çözümlenmeyi gerektirmeden söyleyebilir. Dil bir sistem olduğu ve topluluk arasında bir konuşma, yazışma, anlaşma aracı olarak kullanıldığı için, dil eğitiminin bu anlaşmayı ve dilin toplumsal görevini sektirmeden yapması gerekir.

İkinci dil (second language) öğrenimi, ana dil edinimi ardından herhangi bir dili herhangi bir düzeyde öğrenme sürecini tanımlamak için kullanılan genel bir terimdir (Ellis, 1985: 66 ; Gas ve Selinker, 2001: 92). İkinci dil öğrenimi, yabancı dil öğrenimini içerdiğinden ortak bir dil öğrenimi çerçevesinde ele alınırlar. Ancak, öğrenim amaçları, işlevsel özellikler ya da sınırlılıklar açısından farklılıklar

gösterirler. Bu bağlamda, ikinci dil ve yabancı dil için ayrı tanımlamalar yapılmaktadır.

Bireysel açıdan ikinci dil, ana dilinden başka, öğrenilmiş ya da edinilmiş herhangi bir dildir. Toplumsal ve işlevsel açıdan ise, bir ülke ya da bölgede iletişimsel amaçlar için kullanılan, eğitim, yönetim ve ekonomi alanlarında araç durumunda olan yerli olmayan dildir. Bu tanım, ikinci dilin ikidillilik bağlamında değerlendirilmesine neden olur ve ikinci dilin ediniminden söz edilir (Ellis, 1985: 70 ; Gas ve Selinker, 2001: 93).

Yabancı dil (foreign language), bir ülkede yaygın bir iletişim durumunda olmayan, biçimsel eğitimle öğrenilen yerli olmayan dil olarak tanımlanır. Yabancı dil öğrenimi, ikinci dil ediniminden, ana dili konuşulan bir çevrede işlevi olmayan başka bir dili, amaca bağlı olarak ve biçimsel eğitimle öğrenme bağlamında farklılaşır (Ellis, 1985: 72 ; Gas ve Selinker, 2001:95).

2.2. Dil Öğretimi

Düşünce ile dil ayrılmaz parçalar olup birbirlerine sıkı bağlarla bağlıdır. Bu bağın üzerindeki en önemli role sahip olan etken dilbilimdir. Dilbilim öğrencinin okuduğu değişik bilim dallarında gelişmesini sağlar. Öğrencinin kişiliğinin gelişmesinde ve arkadaşları ile olan ilişkilerinde dilbilim yeteneğinin rolü büyüktür. Bu bağlamda, dilin anlaşılması, düşüncenin anlaşılmasında önemli role sahiptir. İnsanlar kendi düşüncelerini ifade edebilmek, bu düşüncelerini başkalarıyla paylaşabilmek için dilden yararlanırlar ve çoğu zaman dile ihtiyaç duyarlar. Günümüzde dil öğretimi anlayışının yenileştirilmesi zorunlu görülmekte ve bu konuda yapılmakta olan araştırmalar birçok durumda, doğrudan ana dili uzmanlarını ilgilendirmektedir (Marshall, 1994: 35-36). Dil öğretiminin yenileşme sürecindeki yapılandırma çalışmaları toplumun hedef ve ihtiyaçlarını dikkate almalıdır. Bireyin genel dil öğretimi içinde ulaştırılacağı düzeyin artık üzerinde anlaşma sağlanmış kavramlar arasında yer aldığını söyleyebiliriz (Yalçın, 2002: 33).

2.3. Dilbilim ve Yabancı Dil Öğretimi

Dilbilim, en genel anlamda, “*Dili inceleyen bilim, dilin bilimi*” biçiminde tanımlanmaktadır (Aksan, 1977: 16). Bu nedenle ; yabancı dil öğretimi de dilbilimin çalışma alanı içerisinde yer alır. Günümüzde bu konu, “*uygulamalı dilbilim*” içinde yer almaktadır.

Bloomfield (1970: 3-20), tarihsel süreçte yabancı dil kavramının ne zaman ortaya çıktığının net bir şekilde ifade edilmediğini, ancak yabancı dil öğrenimi sorununun farklı dilleri konuşan insanların birbirleri ile iletişim kurmak istedikleri zaman ortaya çıkmış olacağını belirtmektedir. Bilindiği üzere, Akadların Sümerlerin ülkesini ele geçirmesinden sonra bu iki uygarlık arasında kültürel alışveriş doğdu ve bu alışveriş sayesinde insanlık tarihinde ilk kez yazılı ve sözlü yabancı dil öğretimi başladı. Dil alanındaki çalışmalar gün geçtikçe hız kazandı. Bilginler, düşünürler, şairler eserlerinde dil konusuna önem verdiler. Konuya ilişkin en yoğun ve önemli çalışmalar XVIII. yüzyılda yer aldı. G.W. Leibniz, J.G. Herder, Wilhelm von Humboldt gibi isimler dil konusunda önemli çalışmalara imza attılar. Humboldt’un dil konusundaki çalışması ve düşünceleri bu dönemde kendisini ön plana çıkarmıştır. Humboldt’a göre dil bitmiş bir iş ya da tamamlanmış yapıt değildir (Hengirmen, 2001: 5). Dil, zamana ayak uydurarak kendini geliştirmekte ve yenilenmektedir. Her dilin ayrı bir iç yapısı vardır ve ulusların kültürünü en güzel biçimde dil yansıtır (Akarsu, 1984: 21-28).

XIX. yüzyıla gelindiğinde ise, dil konusundaki çalışmalar daha da artmış ve günümüzde de benimsenen birçok dilbilim akımlarının temeli atılmıştır. Bu yüzyılda, dilbilim adına yapılan çalışmalarda en önemli isim **Ferdinand de Saussure**’dür. Saussure, özellikle yapısal dilbilimin temellerini atarak dilbilimde bir kuram oluşturmuştur. İlerleyen dönemde dilbilimde yeni bir dönem başlatan ise **Noam Chomsky**’dir. **Üretimsel – dönüşümlü** dilbilim adlı kuramı ile yapısalcılıktaki boşlukları doldurmaya çalışmıştır. Kuram kısa sürede kendini kabul ettirmiş ve dilbilimcilerin büyük çoğunluğu tarafından benimsenmiştir.

Günümüzde yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemlerin çoğu **yapısal dilbilim** ya da **üretimsel – dönüşümlü** dilbilim kuramları dikkate alınarak geliştirilmektedir.

2.4. Dil Öğretiminin Tarihçesi

Dil öğretiminin tarihsel süreci dil öğretiminde yer almış ya da hala yer alan yaklaşım ve yöntemlerden oluşmaktadır. Yaklaşım ve yöntemlerin bazıları hala varlığını korumakta, bazıları da sadece idealde var olarak etkilerini kısa sürede kaybetmektedir.

XIX. yüzyılda batı dünyasında, klasik diller yabancı dil olarak anlaşılırdı. Küreselleşme ile toplumlar arasında birçok alandaki iletişimin artması yaşayan dillerin öğretilmesini gerekli kıldı ve hatta toplumlar arasında bu alanda bir moda oluşturdu. Bu diller okullar tarafından dilbilgisi yoluyla öğretilmekteydi. Ancak, bu eğitim öğretim sürecinin sonunda çoğu öğrenci yabancı dili konuşmadan mezun oluyordu. Batıda, işe yaramayan bu yabancı dil öğretimi 1920’lerde hemen hemen son buldu. Ülkemizde ise, yabancı dil öğretimi Tanzimat ile başladı ve hala devam etmektedir. Birçok ülkede klasik yabancı dil öğretimi bırakılarak **yabancı dille doğrudan öğretim** metodu tercih edildi. Dersin öğretilen yabancı dille anlatıldığı ve öğrenciden tümevarım mantığını kullanarak dersi takip etmesinin istendiği bu metod Türkiye’de de uygulandı. Fakat, bu metodun başarısı istenilen düzeyde olmadı. Görüldüğü gibi ülkemizde ve diğer ülkelerde süreç içerisinde farklı yaklaşımlar ve yöntemler yer almıştır.

Karmaşık ve deneme yanılmaların çok olduğu bu tarihsel süreç içerisinde ortaya çıktıktan sonra dil öğrenme dünyasını sarsan, uzun süre etkinliğini koruyan yaklaşım ve yöntemlere tek tek değinmek geçmişten günümüze bir köprü kuracaktır.

2.5. Yabancı Dil Öğretiminde Yaklaşım ve Yöntemler

2.5.1. Dilbilgisi – Çeviri Yöntemi

Dilin analizi ve dilin kullanımına ilişkin eğitim tartışması XIX. yüzyıl öncesine kadar dayanmaktadır. Dilin analizi denildiğinde temel olarak dilbilgisi kuralları akla gelmektedir. Dil analizinde temel alınan yöntem ise Dilbilgisi – Çeviri Yöntemi'dir. Dilbilgisi – Çeviri Yöntemi Ortaçağ'dan günümüze kadar yaygın biçimde uygulanan, başlangıçta daha çok Batı'da Latince'nin, Doğu'da da Arapça'nın öğretimi alanında kullanılmış, sonra diğer dillere uygulanmıştır (Hengirmen, 2001: 17).

Başlangıçta yöntem içerisinde dilbilgisi kurallarının öğretimi ağırlık kazanırken, yöntemin amacı zamanla dil öğretimine yönelmiştir. Yöntemin önde gelen isimleri Karl Plötz, Johann Seidenstücker, H.S. Ollendorf ve Johann Meidinger'dir. Dilbilgisi – çeviri yönteminin temel özellikleri şunlardır:

1. Çalışılan dilin dilbilgisi kurallarını öğrenerek ve bu kurallardan yararlanarak yabancı dil öğretimi gerçekleştirilir. Kurallar sayesinde o dilin edebiyatı izlenir. Yöntemin uygulamaya geçirilebilmesi için kaynak dilin ve hedef dilin dilbilgisi kurallarının ayrıntılı olarak analizi gereklidir. Yöntemin uygulanması, analizden elde edilen bilgiler kullanılarak metinler üzerinde çeviri denemeleri yapılmasıyla gerçekleşir. Yöntem içerisinde biçimbilgisi ve sözdizimi önem arz ederken, sesbilime önem verilmez.

2. Dilbilgisi – çeviri yönteminde temel beceriler okuma ve yazmadır. Dinleme ve Konuşma becerileri önem taşımaz. Sözcük öğrenimi metinle sınırlı kalmakta, sözcükler listeler halinde yazılarak öğrenilmektedir.

3. Temel öğretim ve uygulama birimi tümce yapısıdır.

4. Çeviri eyleminde dilbilgisi kuralları önceden sunulur ve öğrenciden bu doğrultuda doğru ve kesin bir çeviri yapması istenir. Çeviri eyleminde öğrencilerin başarı açısından üst düzeylere gelmesi amaçlanır.

5. Dilbilgisi kurallarının öğretiminde tümevarım yöntemi uygulanır.

6. Öğretim içersinde hedef dilde konuşulmaz. Öğretim, ana dilde gerçekleştirilir. Amaç, dili etkin şekilde kullanmak değil, doğru çeviriler yapmaktır.

XIX. yüzyılda ve XX. yüzyılın başlarında dilbilgisi – çeviri yönteminin kullanılması yaygın iken, yöntem dilbilgisi kurallarının ve sözcüklerin ezberine dayandığı için yaygınlık git gide azalmış ve dilbilgisi – çeviri yöntemi önemini kaybetmiştir. Yöntem, 1950'lere kadar Türkiye'de de etkin şekilde uygulanmıştır.

2.5.2. Doğal Yaklaşım

Doğal yaklaşım, Tracy Terrell'in ortaya koyduğu yeni bir öğretme düşüncesinin ürünüdür. Yaklaşımın oluşmasında Stephen D. Krashen'in ortaya koyduğu düşünceler de etkili olmuştur. 1983 yılında Terrell ve Krashen'in yayınladıkları *Natural Approach* (Doğal Yaklaşım) adlı kitap ile dil öğretimi alanında Doğal Yaklaşım yerini almıştır. Bu yaklaşıma göre, dil öğretiminde dilin doğal iletişim etkinlikleri kullanılmaktadır. Bu yüzden, öğrencinin dil ile yüz yüze kalması ve dil girdisi (input) çok önemlidir. Bir sonraki aşamada, öğrencinin dili üretmek için hazır olması beklenir, ancak bu noktada öğrencinin dili üretme gereksinimi duyması için yeterli düzeyde dil ile yüz yüze kalması gerekir.

Krashen ve Terrell (1983: 9-10), iletişimi dilin birinci işlevi olarak görmüşler ve bu yüzden iletişimsel becerilere odaklanmışlardır. Bu bağlamda, Doğal Yaklaşımın iletişimsel bir yaklaşım olduğu söylenebilir (Richards ve Rodgers, 1986: 128-130). Doğal yaklaşım, geleneksel yaklaşımlara karşı olup, herhangi bir dil kuramına dayanmamaktadır. Yaklaşıma göre, dilde anlam ve anlama en önemli unsurlardır.

Yaklaşımın oluşmasında beş varsayım temel oluşturmuştur. Bunlar;

1. Edinme – Öğrenme Ayrımı Varsayımı (Acquisition – Learning Distinction) : Varsayıma göre edinme ile öğrenme birbirinden farklıdır. Edinme, ana dilini öğrenen bir çocuğun yaşadığı süreçtir ve doğal ortam ile bilinçaltında gerçekleşir. Öğrenme ise bilinçli bir süreçtir. Bu bağlamda, edinmenin öğrenmeye temel oluşturduğu söylenebilir.

2. Düzelti Varsayımı (Monitor Hypothesis) : Varsayıma göre hedef dilde sözcüklerin belirli bir düzen içerisinde kullanılması hedef dile ait kuralların edinimini gerekli kılar. **Edinilmiş** kurallar çerçevesinde bir araya getirilen sözcükler de **öğrenilmiş** kurallar tarafından denetlenir. Richards ve Rodgers'a (1986: 132) göre üç durum bu varsayımı sınırlandırmaktadır. Bunlar, öğrencinin öğrenilmiş kuralları seçip, uygulayabilmesi için gerekli olan 'zaman', 'yapının doğruluğuna odaklanma' ve 'kuralların bilinmesi'dir.

3. Doğal Sıra Varsayımı (Natural Order Hypothesis) : Varsayıma göre dil kurallarının edinimi belirli bir sırayı takip eder . Birçok araştırma böyle bir sıranın varlığını gösterse de bu sıranın dil edinimini tam olarak açıklayamayacağı görüşü de yaygındır (Demircan, 2002: 18-20).

4. Girdi Varsayımı (Input Hypothesis) ise 'edinmeyi' ön planda tutar. Varsayıma göre istenilen düzeyde edinimin gerçekleşmesi için öğrencilerin edinçlerinin üstünde girdinin sağlanması gerekir. Öğrencilerin dil düzeyi 'i' ile, biraz üzerinde yapı ise '1' ile sembolize edilir. Gerekli girdiler sunulduktan sonra iletişim başarılı ise 'i+1' edinimi gerçekleştirilir. Girdinin sunulmasında öğrencinin gereksinimi ve düzeyi dikkate alınmalıdır. Girdinin öğrenci tarafından algılanabilirliği önemlidir. Yeteri kadar algılanabilir girdi varsa 'i+1' otomatik olarak sağlanacaktır (Richards ve Rodgers, 1986: 130-132).

5. Duygusal – Süzgeç Varsayımı (Affective Filter Hypothesis) : Edinime dönüşecek olan girdinin geçmesine izin veren ya da engelleyen duygusal bir süzgecin olduğunu varsayar. Bu varsayıma göre güdülenmesi yüksek, kendine güvenen ve kaygı düzeyi düşük öğrenciler edinime daha açıktır (Krashen, 1981: 176).

Varsayımlar dikkate alındığında, Doğal Yaklaşımın dil öğretimi için sunduğu öneriler şunlardır:

- Mümkün olduğunca öğrenciye algılanabilir girdi sunulmalıdır.
- Girdiler, öğrenci gereksinimi ve düzeyi ile doğru orantılı olmalıdır.
- Yapılar yerine sözcükler sunulmalıdır.
- Dinleme ve okuma becerileri ön planda tutulmalıdır.
- Öğrencilerin anlamlı iletişim üzerinde çalışmalarına dikkat edilmelidir.

Doğal yaklaşım öğrencilere temel bireysel iletişim becerilerini kazandırmayı amaçlar. Doğal yaklaşımda hedefler, öğrencilerin farklı istek ve gereksinimlerine göre değişebilir durumda olmalıdır (Krashen ve Terrell, 1983: 71).

Doğal yaklaşımda öğrenci bir 'algılanabilir girdi işlemcisi' olarak görülür. Öğrenci, kendi düzeyi üzerindeki girdileri aldıktan ve bu girdilerin konuşması için yeterli olduğuna inandıktan sonra konuşmaya başlar. Özellikle, duygusal – süzgeç varsayımına (Affective Filter Hypothesis) göre öğrenci hiçbir şeye zorlanmaz ve öğrenci kendini hazır hissedince konuşur.

Yaklaşım içerisinde öğrenciye sunulan girdilerin kaynağı öğretmendir. Sınıf atmosferinin gereken düzeyde ve şekilde olmasından sorumlu kişi de öğretmendir. Öğretmen, öğrencileri konuşmak için zorlamaz ve öğrencilerin hatalarını düzeltmez. Sınıf içi etkinliklerin seçimi ve düzenlenmesi de öğretmene aittir.

Doğal yaklaşım, öğretimin gerçek yaşamı yansıtan bir sınıf ortamında gerçekleştirilmesini savunmaktadır. Çünkü, bu sayede öğretim anlamlı hale gelecektir. Yaklaşımına göre, görsel objelerin öğretimde kullanılması önemlidir. Bunlardan başka; kitap ve dergiler, broşürler ve günlük yaşama ilişkin konular ve sorunlar sınıf ortamına taşınabilir.

Doğal yaklaşım, programlı bir dil öğretim sürecini benimsemektedir. Örneğin, öğrencilerin hatalarının düzeltilmemesi ve bu hataların kalıcı hale gelmesi

(fosilleşme) sorunlarına çözüm getirmemektedir. İletişimsel bir yaklaşım olarak düşünülmesine rağmen, doğal yaklaşımda dil öğreniminin ve dil yapılarının belirli bir sıra ile edinilmesi amaçlanmaktadır.

Gerçek yaşam dilinin sınıf ortamına aktarılması, hümanist bir yaklaşım olması, iletişimin öne çıkarılması, anlamlı öğrenmeye önem vermesi gibi sebeplerden dolayı, doğal yaklaşım dil öğretim tarihi içerisinde önemli bir yer tutmuştur.

2.5.3. Dolaysız Yöntem

Yöntemin ortaya çıkışında psikolog **Gestalt**'ın bütüncül, **Herbart**'ın eğitim ve **Humboldt**'un dil ve kültür görüşleri temel oluşturmuştur. Dolaysız yöntem, dilin aktif olarak kullanılmadığı dilbilgisi – çeviri yöntemine karşı olup, doğal yöntemin bir uzantısıdır. Doğallık ve gerçek yaşamdaki dilin kullanılması yöntemin geliştirilmesindeki çıkış yollarıdır. Yönteme ilişkin çalışmalar 20. yüzyılın başlarında yer almaktadır. Yöntemin uygulanmasında önemli olan sınıf içerisinde dilbilgisi kurallarından uzak kalarak dilin doğal kullanımınıdır. Böylelikle, asıl ilgi odağı dilbilgisi kurallarından konuşma ve sesletime kaymıştır. Bu yöntemde, dersler kısa bir hikaye ya da diyalogla başlar. Sözlü olarak hareket ve resimlerle desteklenir. Ana dil hiç kullanılmaz.

Özellikle, Fransa ve Almanya'da o dönemde etkin olarak kullanılan yöntemin dayandığı doğallık temelli yaklaşım Amerika'da, Berlitz okullarında Berlitz Yöntemi adı altında uygulanmıştır. Bu yöntemin ortaya koyduğu ana ilkeler şunlardır:

1. Öğretim, hedef dilde olmalıdır.
2. Öğretim, güncel sözcük ve tümceleri içermelidir.
3. Öğretimde ülke kültürüne ağırlık verilmelidir.
4. Dilbilgisi kurallarının öğretiminde tümevarım yöntemi uygulanmalıdır.

5. Somut sözcükler; gösterme, nesnelere ve resimler yoluyla, soyut sözcükler ise düşüncelerin ilişkilendirilmesi yoluyla öğretilmelidir.

6. Çağdaş edebî eserlerin okutulmasına önem verilmelidir.

Humboldt, dil ve kültür arasındaki ilişkiyi ortaya koyan görüşü ile dolaysız yöntemde önemli bir yere sahiptir. Humboldt bir ulusun dili ile o ulusun ruhunun birbirini bütünleyen parçalar olduğunu ve bu parçalar arasında karşılıklı bir etkileşimin yer aldığını belirtir. Her ulusun kendine özgü bir kültürü, düşünce sistemi ve yaşayış biçimi vardır. Bu nedenle yabancı dil öğretiminde ayrı bir kültürü yansıtan ana dile yer verilmemeli, sadece öğretilen dilin mantığı üzerinde durulmalıdır (Demircan, 1990: 171).

Dolaysız yöntem, Berlitz gibi özel okullarda başarılı olsa da uygulama güçlüğü ve şartlar yüzünden ortaöğretim kurumlarında başarısızlığa uğramıştır (Richards ve Rodgers, 1986: 9-10). Dolaysız yönetime ilişkin tartışılan konuların başında öğretmenin hedef dili ana dili olarak konuşması ya da çok iyi konuşması gerekliliği gelir.

Genel olarak bakıldığında, dolaysız yöntemin dilbilgisi kurallarının yanında dilin aktif ve doğal olarak kullanılmasına dikkat çekmesi açısından günümüz dil öğretimi anlayışına yaklaştığı söylenebilir.

2.5.4. Berlitz Uygulaması

Adından da anlaşıldığı üzere, Berlitz uygulaması bir yöntem olmaktan çok yöntemin bir uygulamasıdır. Dolaysız yöntemin uygulaması olan Berlitz uygulamasında temel beceriler: anlama – dinleme, anlama – okuma, konuşma, yazma becerileridir.

Berlitz'in vurguladığı iki önemli ilke şudur:

1. Hedef dil ile öğrencinin düşüncesi arasında direkt bir çağrışım vardır.
2. Sadece öğrenilen dil konuşulur.

Ağırlıklı olarak, günlük konuşmaya yer verilen Berlitz uygulamasında öğretmenlerin hedef dili ana dili olarak konuşması gerekmektedir.

Berlitz uygulaması ile açılan dil okullarında başarı sağlanmış olsa da, gerçekte başarının dolaysız yöntemle ait olduğu söylenebilir.

2.5.5. İşitsel – Dilsel Yöntem

Amerika Birleşik Devletleri'nin İkinci Dünya Savaşına girmesi üzerine orduda yer alan askerler için hızlı bir dil öğrenme gereksinimi doğdu. Bu doğrultuda, birçok üniversite dil öğrenme programı hazırlamakla görevlendirildi. Hazırlanan programa göre Amerikan ordusu askerleri eğitime alındı. Program içerisinde kullanılan dil öğrenme yöntemi büyük bir başarı sağladı ve başarılı sonuçlar Amerika Birleşik Devletleri'nde dilbilimcilerin dikkatini dil öğretimi alanına daha da fazla çekti. Bu sayede dil öğretimi alanındaki çalışmaların ve araştırmaların sayısı oldukça arttı. Bu gelişmelere ek olarak, Amerika Birleşik Devletleri'nde İngilizce öğrenmek isteyen öğrenci sayısının artması da Amerika'da bir dil öğrenme yaklaşımının doğmasına sebep oldu. Zaman içerisinde, dilbilimci Bloomfield'in davranışçı görüşlerini dil öğretimine aktarmasıyla bu yaklaşım İşitsel – Dilsel Yaklaşım adını aldı ve bu yaklaşımın ürünü olarak İşitsel – Dilsel Yaklaşım ortaya çıktı.

Öğrenme kuramı açısından davranışçılığa, dilbilimsel açıdan yapısalcı dilbilime dayanan işitsel – dilsel yöntem, sesbilimsel çalışmaların önem verildiği bir yöntemdir. Sesbilimsel çalışmalara önem verilmesinin sebebi ise dilin öncelikle konuşma olduğu düşüncesidir. Yöntem içerisinde, dilbilimciler dilin yapısal olarak ilintili öğelerinin çalışılmasına dikkat çekmişlerdir.

İşitsel – dilsel yöntemin dayandığı öğrenme kuramı olan davranışçılık, insan davranışları üzerine kurulmuş bir kuramdır. Davranışçı psikologlar yabancı dil öğretiminde alışkanlıkların önemli olduğunu ve dil öğretiminin bir koşullanma zinciri olduğunu belirtmişlerdir. İşitsel – dilsel yöntem ilkeleri şunlardır:

1. Dil öğreniminde önce konuşma ve dinleme gelir. Daha sonra, okuma ve yazma çalışmalarına yer verilmelidir.

2. Davranışçı kurama göre dil bir alışkanlıklar sistemi olduğundan, çocuk içinde yaşadığı toplumun dilini alışkanlık kazanarak öğrenir. B.F. Skinner'in kuramına göre tümce kalıplarının tekrarlanması, diyalogları ezberlemek ve örnek örgü alıştırmalarını tekrarlamak yabancı dil öğretiminde yararlı olacaktır (Richards ve Rodgers, 1986: 51-52).

3. Her dilin kendine özgü bir yapısı olduğundan, ana dilin yapısına benzeyen diller daha kolay öğrenilir. Farklı yapıdaki diller ise zor öğrenilir. Dil öğretiminde bu farklılıklar dikkate alınarak alıştırma ve uygulamalara yer verilmelidir.

4. Dil hakkında bilgi verilmemeli, dilin kendisi öğretilmelidir.

5. Güncel dil öğretilmelidir. Dilbilgisi kurallarının ayrıntılı şekilde öğretilmesi gereksizdir.

İşitsel – dilsel yöntem yapısalcı bir temele dayandığından, bu yöntemde yapıların öğretimi amaçlanır. Öğrenme kuramı açısından yöntemin davranışçı kurama dayanması, öğrencilerin uyarıcılara tepki veren organizmalar olarak bakılmasını gerekli kılmıştır. Öğrenme, taklit ve ezber yoluyla gerçekleştiğinden, öğrenciler öğretmeni model alarak onu taklit ederler. Bu yüzden, işitsel – dilsel yöntem ile dil öğretiminde etkin role sahip olan öğretmendir, öğrenciler bu süreçte aktif olarak yer almazlar.

Öğrencilerin öğretim sürecinde aktif olarak yer almaması, öğrencilerin gereksinimlerini tam olarak karşılayamaması, taklit ve ezberciliğin bilginin kalıcılığını sağlayamaması, öğretmen merkezli olması ve bunun gibi birçok sebepten dolayı işitsel- dilsel yöntem zamanla terk edilmiştir. En önemli sebeplerden biri ise, dilin alışkanlık kazandırmaktan öte daha karmaşık bir yapıya sahip olduğu fikridir.

2.5.6. Sözel Yaklaşım (Durumsal Dil Öğretimi)

Sözel yaklaşım, dil öğretimine bilimsel taban katma amacıyla Harold E. Palmer ve A.S. Hornby tarafından ortaya atılmıştır. Daha çok sözcük öğretimine ağırlık veren sözel yaklaşıma göre, dilbilgisi belirli aşamalar halinde değil, öğrencilerin karşılaştıkları zorluklar, yaptıkları hatalar incelenerek öğretilmelidir. Sözel yaklaşımda sözcük bilgisi, okuduğunu anlamının temel ön şartıdır.

Sözel yaklaşım bilimsel bir temelle ortaya çıkmış ve dil öğretimi alanına izlenice kavramını ilk kez sokmuştur. Sözel yaklaşımın temeli İngiliz yapısalcılığına dayandığından, yaklaşımda dilin yapısı konuşma becerisinin merkezi olarak görülmüştür (Richards ve Rodgers, 1986: 31-33). Bundan dolayı, yapısal ve içerik sözcükleri ve çekimler dil öğretiminin temel araçları olmuştur. Sözel yaklaşım yapısalcı bir dil kuramına dayanırken, öğrenme kuramı olarak da davranışçılık kuramına dayanmaktadır.

Sözel yaklaşımda yapısalcı bir izlenice ve sözcükler listesi takip edilerek, yapılara uyan sözcükler seçilir ve yapılar tümce içinde öğretilir. Öğretim esnasında öğrencilerden öğretmeni dinlemesi, dinlediklerini tekrar etmesi ve öğretmenin sorduğu sorulara cevap vermeleri beklenir (Richards ve Rodgers, 1986: 37-38). Sınıf ortamında kontrol öğretmendedir ve öğretmen bir model olarak öğrenciler tarafından taklit edilir. Sözel yaklaşım, öğretmenin sınıf içi etkinlikleri seçip düzenlemesi, ders akışını ayarlaması gibi sebeplerden dolayı öğretmen odaklıdır. Derslerde ağırlıklı olarak, bir ders kitabı ve görsel malzemeler kullanılır. Sözel yaklaşımın özellikleri genel anlamda şu şekilde özetlenebilir:

1. Dil öğretimine konuşma ile başlanır, daha sonra yazı dili gelir.
2. Öğretim esnasında hedef dil kullanılır.
3. Hedef dile ait öğretilecek konular durumlar içinde sunulur ve çalışılır.
4. Hedef dile ait kurallar kolaydan zora doğru derecelendirilerek öğretilir.

5. Öğrenci yeterli dilbilgisi ve sözcük bilgisini kazandıktan sonra okuma ve yazma becerilerine geçilir.

Durumsal dil öğretimi günümüze kadar etkili olan Sunum-Alıştırma-Üretim zincirinin kurulmasına katkı sağlaması açısından önemli bir yere sahiptir (Willis ve Willis, 1996: 63-78).

2.5.7. İletişimsel Yaklaşım

1960'lı yıllara kadar İngiltere'de dil öğretimi alanında durumsal dil öğretimi yaygın dil öğretim yaklaşımıydı. Ancak, dil öğretimi alanında duyulan değişiklik ihtiyacı sonucu, dilin işlevsel ve iletişimsel yönü olmak üzere dil öğretimi alanında iki yeni kavram doğdu. Öte yandan, Chomsky (1957, Richards ve Rodgers'ta alıntılanmış, 2001) o yıllarda etkin olan davranışçı eğitim yaklaşımını ve yapısal betimleyici dilbilgisini eleştirerek dilin yaratıcılık ve tek olma yönlerini ortaya koydu. Hymes ise, ortaya attığı *iletişimsel edinç (communicative competence)* kavramı ile dilin iletişimsel potansiyele sahip olduğunu belirtti. Hymes, Chomsky'nin ortaya koyduğu *dilsel edinç (lingistic competence)* kuramına, kuramın dil öğrenenlerin iletişim esnasında iletişimsel edinçlerini nasıl kullandıklarını ve kullanabileceklerini yeterli düzeyde açıklamadığı için karşı çıktı. Hymes, soyut dilbilgisi bilgisinin yetersiz olduğunu ve soyut dilbilgisi bilgisinin genişletilip geliştirilmesi gerektiğini gündeme getirdi. İletişimsel edinç kavramı, dil öğretiminde iletişimin önemini vurgulamasının yanında, diğer becerilerin de dil öğretimindeki önemini belirterek dilin bir bütün olarak algılanmasında önemlidir.

İletişimsel yaklaşımın ortaya çıkışındaki amaç dilin sadece yapılardan oluşmadığını, dilbilgisi ve işlevleri birleştirerek öğretmek olduğunu ortaya koymaktır. Temelde iletişime dayanan iletişimsel yaklaşımda amaç iletişimsel edincin geliştirilmesidir. İletişimsel edinç, Chomsky'nin edinç kuramından yola çıkılarak ama ona karşıt bir biçimde üretilen bir terimdir (Richards ve Rodgers, 1986: 64-66). Yaklaşım içerisinde diğer bir önemli isim de Henry Widdowson'dır.

Widdowson (1978: 1-3) dilin farklı amaçlar için kullanılması gerekliliği üzerinde durdu ve dilbilimsel sistemlerle onların iletişimsel değerleri arasındaki ilişkiyi vurgulayan görüşleri sürdürdü.

İletişimsel yaklaşım, bazıları derleme olsa da temelde teorik bir yapıya sahiptir. Bu yapı içerisinde, iletişimsel yaklaşımın göze çarpan özellikleri şunlardır:

1. *Dil anlamı açıklayan bir dizgedir.*
2. *Dilin birincil işlevi etkileşimi ve iletişimi sağlamaktır.*
3. *Dilin yapısı dile ait işlevsel ve iletişimsel kullanımları yansıtır.*
4. *Dilin birincil birimleri yalnızca dilin dilbilgisel ve yapısal özellikleri değil, aynı zamanda söylemde örneklerle açıklandığı gibi işlevsel ve iletişimsel anlam kategorileridir (Richards ve Rodgers, 1986: 71).*

İletişimsel Yaklaşımında belirli bir öğrenme kuramının önerilmemesi ve bu yaklaşıma ait öğrenme kuramının belirlenmesi için iletişim, görev ve anlamlılık gibi ilkelerin incelenmesi gerekliliğini doğurmaktadır. İletişim ilkesine göre, tüm etkinlikler gerçek iletişim içerisinde verildiği takdirde öğrenme gerçekleşir. Görev ilkesine göre, görevler anlamlı olmalı, öğrencide değer duygusu yaratmak ve görevlerin yerine getirilmesinde hedef dil kullanılmalıdır. Bu ilkeler bilim adamlarınca belirtilmemiş olsalar da İletişimsel Dil Öğretiminin İlkeleri arasından derlenebilir (Richards ve Rodgers, 1986: 69-71).

İletişimsel Yaklaşım için bugüne kadar çeşitli izlenceler önerilmiştir. Richards ve Rodgers (1986: 74), Yalden'nın 1983 yılında iletişimsel yaklaşım için önerdiği izlence sıralamasını şu şekilde özetlemektedir:

1. *Yapısal + işlevsel*
2. *Yapısal bir merkezde işlevsel bir döngü*
3. *Yapısal, işlevsel, araçsal*
4. *İşlevsel*
5. *Kavramsal*

6. *Etkileşimsel*

7. *Göreve Dayalı*

8. *Öğrenci tarafından oluşturulmuş*

İletişimsel izlencenin ilk örneği 1976 yılında Wilkins'in verdiği kavramsal izlencedir. Bu izlence dilbilgisel bir liste yerine kavramsal bir liste getirdiğinden ve bir iletişim etkinliğinde kuralların nasıl uygulandığını göstermediğinden eleştirilmiştir. İletişimsel bir yaklaşım seçilecekse, dikkatler söylem üzerinde toplanmalıdır (Richards ve Rodgers, 1986: 74). Kavramsal izlence üzerinde çalışıldığı gibi diğer izlence türleri üzerinde de çalışılmıştır. Göreve dayalı izlencelerin oluşturulmasında Prabhu (1983, Richards ve Rodgers'ta alıntılanmış, 2001), görevler çerçevesinde oluşturulmuş izlencelerin iletişimsel değerine değinmiştir.

Sınırsız sayıda iletişimsel alıştırmaya ve etkinlik vardır. Öğrencilerin gerçek bir iletişimsel ortamda yer alabilmeleri için bu alıştırmaya ve etkinliklerde birebir rol almaları ve bu sayede bilgi paylaşımı, birbirini anlama ve etkileşim gibi süreçleri yaşamaları gerekmektedir. İletişimsel Dil Öğretiminde amaç, öğrencinin dilbilgisi kurallarını doğrudan öğrenmesinden ziyade öğrencinin kendisinin iletişimin içerisinde aktif olarak yer almasıdır. Bu sayede, öğrenci öğrenme sürecine yardımcı olur ve bağımsız bir yolla öğrenir. İletişimsel Dil Öğretiminde öğretmen ise iletişimsel ortamın sağlanmasından ve bazı işlemlerin düzenlenmesinden sorumludur. Ders malzemeleri açısından ise, iletişimsel dil öğretiminde üç türlü malzeme kullanılmaktadır. Bunlar: metne dayalı ders malzemeleri (ders kitapları), göreve dayalı ders malzemeleri (oyunlar, görev kartları, ipucu kartları) ve nesneye dayalı ders malzemeleri (gazete ve dergiler, işaretler, haritalar, resimler, v.b.) dir.

Bir yaklaşım olarak İletişimsel Dil Öğretimi, dil öğretim sürecinde kullanılacak etkinlik, uygulama ve gereçlere temel oluşturan bir bakış açısıdır. Richards ve Rodgers'a (2001: 172) göre İletişimsel Dil Öğretiminin ilkeleri şunlardır:

1. Öğrenciler dili dil yoluyla iletişimde bulunarak öğrenirler.
2. Sınıf etkinliklerinin amacı gerçekçi ve anlamlı iletişim olmalıdır.
3. Akıcılık iletişimin önemli bir parçasıdır.
4. İletişim farklı dil becerilerinin birleştirilmesini içerir.
5. Öğrenme yaratıcı bir yapılandırma sürecidir; deneme ve yanılmayı barındırır.

İletişimsel Dil Öğretimi, dil öğretimi alanında günümüzde hala etkinliğini sürdürmektedir.

2.5.8. Bilişsel Yaklaşım

‘Bilişsel Kod – Öğrenme’ (Cognitive Code – Learning) Yaklaşımı, İşitsel – Dilsel Yaklaşımına bir seçenek olarak ortaya atılmış olup, onun dilbilim ve psikodilbilim kurallarının ışığında bir eleştirisi sayılır; ancak, 1960’lı yılların ortasında biçimlenen bu çıkış, 1980’lerde iletişimsel yaklaşımların gölgesinde kalmıştır (Stern, 1983: 469). Bilişsel kuram, öğrencinin yabancı dilin yapısını anlamayı ve bu yapının kolayca kullanılmasını önemser. Yaklaşımın amacı, öğrencilere, anadillerindeki gibi yabancı dilde de dil becerileri konusunda yeterlilik kazandırmaktır. Buna göre, öğrenciler belirli tümceler öğrenmek yerine, daha önce karşılaşmadıkları bir duruma uygun tümceler üretebilecek bir düzeneği öğrenmelidirler (Caroll, 1966: 102 ; Chastain, 1976: 146-147).

Davranışçı kurama göre insan beyni doğuştan boş bir levhadır. Uyarıcı-tepki-ödüllendirme (stimulus-response-reinforcement) yoluyla öğrenilenler bu levha üzerine işlenmektedir. Buna göre, öğrenme, organizmanın dışında kalan güçlere dayanır. Bilişsel ruhbilim bu görüşü reddetmektedir. Bilişsel psikolojiye göre, öğrenme kişinin kendisi tarafından denetlenen zihinsel bir etkinliktir. Us, bilginin algılanması, işlenmesi ve saklanması etken ve belirleyici bir öğedir. Davranışçılık öncesinde psikoloji akılcı idi. Davranışçılık süresince akılcı olan ‘gestalt’ psikolojisi

de kullanılmıştı, ancak bilişsel ruhbilim oldukça yeni bir gelişme sayılır (Demircan, 2005: 195).

Bilişsel yaklaşımın önemli isimlerinden biri de Ausubel'dir. Ausubel'e göre ezbere dayalı (rote) öğrenme ve anlamlı (meaningful) öğrenme olmak üzere iki türlü öğrenme vardır. Bilişsel öğrenmenin temelinde öğrenmenin anlamlı olması ve etkin ussal işlemler sonucu oluşması yer alır. Bilişsel kuram, beynin öğrenilecek olan bilgiyi işlediğini belirtir. Ancak, bu işlemlerin sağlıklı olması için öğrenilecek şeylerin anlamlı olması gerekir. Bilişsel kurama göre, beyin, bireyin daha önceki bilişsel yapısında bulunan bilgilerle ilişki kurarak yeni öğrenilenleri anlamlı birimlere dönüştürür. Ancak ondan sonra bu bilgiler, ileride kullanılmak üzere saklanır. Anlamlı öğrenmede bilginin kalıcılığı uzun süreli iken, ezbere öğrenmede kısa sürelidir. Öğrenme sürecinde öğretmenin en önemli görevi, öğrencinin anlamlı öğrenmesini sağlamaktır.

İşitsel – Dilsel Yöntem ile Bilişsel – Kod Öğrenme kuramı 'dilin ne olduğu' ve 'dilin nasıl edinildiği' konularında birbirlerinden ayrılırlar. Bilişsel – Kod Öğrenme kuramının İşitsel – Dilsel Yöntem'den üstünlüğünü ortaya koyan ilkeler şöyle özetlenebilir (Stern, 1983: 470-471):

1. Yaşayan bir dilin kural-güdümlü-üreticilik özelliği vardır (Diller, 1969: 23),

2. Dilbilgisi kuralları ruhbilimsel açıdan gerçektir,

3. İnsanlar dil öğrenme yeteneği ile doğarlar,

4. Yaşayan bir dil, onunla düşünülebilen bir dildir.

2.6. Göreve Dayalı Öğretim

Yabancı dil öğretimi ile dilbilgisi öğretimi 1970’li yıllara kadar paralellik göstermiştir. Dil öğretiminde işlevsel – kavramsal izlencelerin gündeme oturması ve beklentilere cevap vermesi nedeniyle günlük iletişim dili önem kazanmıştır. Böylece, dilbilgisi öğretimi önemini yitirmiştir. Özellikle Krashen (1982: 51-53) dil öğretiminde kişinin uzun süreli hedef dile maruz bırakılmasını ve bu süreçte dilbilgisi kurallarının verilmemesi gerektiğini savunur. Krashen’in bu düşüncesinde kişinin kendisi yabancı dili öğrenirken dilin kurallarını da öğrenir ve bu sayede dili edinmiş olur. Öğrenme doğal bir süreç değildir ve hiçbir zaman edinime dönüşmez. Yani, bilinçli öğrenme edinimi olanaksız duruma getirir. Krashen’a göre, dili öğrenen kişi, ana dil edinim sürecindeki olanaklara sahipse ve biçimden ziyade anlam üzerinde odaklanılıyorsa ikinci bir dili kolaylıkla edinebilir.

Bu yeni yöntem, dünyanın birçok yerindeki araştırmacıların, program geliştirmecilerinin, öğretmen eğitimcilerinin ve dil eğitimcilerinin dikkatini çekmiştir. Göreve Dayalı Öğretim yöntemini keşfeden ve ilk uygulamaya koyan Prabhu’dur (Wang, 2006: 10). Yöntemin uygulanmasına ilişkin çalışmalarını Güney Hindistan’ın Bangalore kentinde ilköğretim okullarında gerçekleştiren Prabhu, öğrencilerin kullandıkları dile odaklanmaları yerine istenilen görevler üzerine odaklanmalarının öğrenmede istenilen başarıyı getireceğini savunmaktadır. McLaughlin (2001: 1-22) o ana kadar ki izlencelerin dil ve dilin kullanımı üzerine olduğunu savunurken, Long ve Crookes’un daha çok öğrenme tabanlı bir izlençe üzerinde durduklarını ve dilin görevler yoluyla öğretilmesini önerdiklerini belirtmiştir.

Yöntemin diğer bir savunucusu Willis (1996: 44-51) ise Göreve Dayalı Öğretimin İletişimsel Dil Öğretiminden daha gelişmiş ve mantıklı olduğunu söylemiştir. Anlamlı görevler iletişimsel öğrenmede destekleyici role sahiptirler. İletişimsel öğretimde ‘görev’ ders planlamanın ve öğretim sürecinin merkezini oluşturur (Richards ve Rodgers, 2001: 220-223). Yabancı dil öğretim yöntemlerinden biri olan Göreve Dayalı Öğretim, öğrencilerin kendilerine verilen ödevleri etkileşim

içinde yaparak dili öğrenmelerini sağlayan bir yöntemdir. Göreve dayalı öğretim, iletişimsel dil öğretim yöntemi olduğundan son yıllarda dil öğretim alanında önemli bir yere sahiptir. Willis'e (1996: 44-51) göre göreve dayalı öğretimin önemi, gerçek iletişimin yer aldığı etkinliklerin sınıf ortamına aktarılmasıdır. Bu etkinlikler anlamlı görevler içermelidir. 'Görev', bu yöntemin anahtar sözcüğüdür. İletişimsel Yaklaşımın izlencelerinden biri olan Göreve Dayalı İzlençe yöntemin çıkış noktası olmuştur. Göreve Dayalı Öğretimde dil günlük yaşamda olduğu gibi anlamlı bir bağlam içinde sunulmaya çalışılır ve bu yöntemde dil iletişim için amaç değil, araçtır.

1980'lerin ortalarında *İkinci Dil Edinimi* araştırmalarında görevlere önem vermeye başlanmış ve öğrencilerin öğrenme stratejileri ve bireysel özellikleri de incelenmiştir. Richards ve Rodgers (2001: 221-223), öğrencilerin görev çalışmasına yöneltilmesiyle öğrencilerin daha iyi bir öğrenme ortamında yer alacaklarını belirtmektedirler. Görev ortamları, öğrencilerin etkili bir iletişim kurmalarını ve öğrencilere zengin algılanabilir girdi ortamı sağlamaktadır. Feez'e göre Göreve Dayalı Öğretimin özellikleri şunlardır (Richards ve Rodgers, 2001: 224):

1. *Odaklanılan nokta sonuç değil süreçtir.*
2. *Ana öğeler iletişim ve anlamı vurgulayan amaçlı etkinlikler ve görevlerdir.*
3. *Öğrenciler dili etkinlikler ve görevler içinde iletişimsel ve amaçlı olarak etkileşerek öğrenirler.*
4. *Etkinlikler ve görevler öğrencilerin gerçek yaşamda üstesinden gelmeleri gereken durumlar olabileceği gibi sınıf içinde pedagojik bir amacı hedefleyen etkinlikler ve görevler de olabilir.*
5. *Göreve Dayalı bir izlencenin etkinlik ve görevleri zorluk düzeyine göre sıralanır.*
6. *Bir görevin zorluğu birçok etmene bağlıdır. Bunlar öğrencinin daha önceki deneyimi, görevin karmaşıklığı, görevi yerine getirmek için gerekli olan dil ve elde olan destek derecesidir.*

Göreve Dayalı Öğretimin anahtar sözcüğü ‘görev’ farklı tanımlara sahip olsa da tanımlar için ortak hatlar çizilebilir. Skehan (1996: 20) görevleri şöyle tanımlamakta:

‘Görevler...birincil amacı anlam olan etkinliklerdir. Görev başarısı bir üretim başarısı olarak değerlendirilebilir ve görevler genelde gerçek yaşam dil kullanımına benzerlik gösterir. Bu yüzden Göreve Dayalı Öğretim güçlü bir iletişimsel dil öğretimi düşüncesinden türemiştir.’

Richards ve Rodgers (2001: 224) ise görevi ‘dili kullanarak gerçekleştirilen bir etkinlik ya da amaç’ olarak tanımlamaktadır. Görevlerin anlamlı etkinlikler olduğuna ve gerçek yaşama yakın dil kullanımının sınıf ortamına aktarıldığına ilişkin ortak bir kanı vardır. Ayrıca, görevlerin iletişimsel etkinlikler olduğu konusunda da uzlaşma vardır.

Görev tanımının kapsamında öğrencilerin hedef dili iletişimsel amaçlar içinde kullandıkları etkinlikler yer alır. Görevler başlı başına bağımsız birimler olarak durabilen, özgün dilde kavrama, üretim, değiştirme ve etkileşim gerektiren, formdan ziyade anlama önem verilen aktivitelerdir (Nunan, 1989: 10). Bu etkinliklerin seçiminde öğretmene önemli sorumluluklar düşmektedir. Çünkü etkinliklerin öğrencileri güdüleyici nitelikte olması gerekmektedir. Bunun yanı sıra, etkinliklerin öğrencilerin düzeyine uygun ve güncel olması da dikkat edilmesi gereken konulardır. Willis’e (1996: 44-51) göre, görevler hedef – merkezli etkinliklerdir, yani öğrenciler belli bir amaca verilen zaman içinde ulaşmak zorundadırlar. Görevin tamamlanması için iletilerin anlaşılması ve taşınması gereklidir. Bu bağlamda, Göreve Dayalı Öğretimde etkinliklerin mutlaka iletişimsel özellik taşıması gerekir.

Göreve Dayalı Öğretimde dilin özgür ve anlamlı kullanımı önemli olduğu kadar kullanılan dilin niteliği de önemlidir. Öğrenciler dili istedikleri gibi kullandıklarından iletişim gereksinimi hissedildiğinde iletişimi kolaylaştıran eski ve yeni yapılar öğrencinin aklına gelir. Bu süreçte öğretmen öğrenciyi cesaretlendirir.

Yazılı çalışmalarda ve konuşma durumlarında farklı diller kullanılır. Bu yüzden görevler öğrencilerin gerçek dili konuşmalarına yardımcı olmalı ve anlık konuşmalara yer vermelidir.

Göreve Dayalı Öğretimde öğrencilere verilen görevlerde dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri bir bütün olarak yer alır. Bu yüzden öğrenciler verilen görevleri yerine getirirken bu becerileri bir arada kullanırlar. Görev esnasında öğrenciler okurlar, not alırlar, bir topluluğa konuşur ve hedef dili ana dili olarak konuşanları dinlerler.

Göreve Dayalı Öğretim sözcük öğretiminde sadece sözcüklerin kendisini değil sözcük grupları, tümce kökleri, kalıplaşmış ifadeleri de dikkate alır. Yani, sözcük öğretiminin göreve dayalı öğretimde her boyutu dikkate alınmaktadır.

2.6.1. Göreve Dayalı Öğretimi Oluşturan Öğeler

Yöntemi oluşturan öğeler, Richards ve Rodgers tarafından belirlenen Yaklaşım, Desen ve Uygulama Süreci öğeleri çerçevesinde incelenmiştir.

2.6.1.1. Yaklaşım

Dil ve öğrenme kuramı yaklaşım öğesinin alt öğeleridir. Göreve Dayalı Öğretim bir öğretim kuramıdır. Her ne kadar bir dil kuramı olmasa da dil kuramına ilişkin saptamalar yapılabilir. Göreve Dayalı Öğretimin dil kuramına dayandığını gösteren saptamalar şunlardır:

1. Bilindiği üzere, iletişimsel dil öğretim yöntemlerinde ‘*anlam*’ dilin kullanımında başroldedir.

2. Göreve Dayalı Öğretimde temel olarak yapısalcı, işlevsel ve etkileşimsel ölçütler yer alır. Yapısalcı ölçüt görevlerin dilbilgisine göre seçip sıralanmasını ifade

ederken, işlevsel ölçüt görev amaçları ve türlerini ifade etmektedir. Etkileşimsel ölçüt ise, görevlerin öğrenciler arasındaki etkileşimi arttırdığını ifade eder.

Öğretim kuramı açısından Göreve Dayalı Öğretim ile İletişimsel Dil Öğretimi arasında bir benzerlik söz konusudur. Göreve dayalı Öğretimi daha ön plana çıkaran özellikler şunlardır:

1. Krashen'a göre 'girdi' kavramı görevin tümünü tanımlarken, Swain 'çıktı' kavramının önemini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, görevler 'çıktı' olanakları da sunmaktadır. Swain'e göre, dil ediniminde 'çıktı' da 'girdi' kadar önemlidir.

2. Willis'e (1996: 52-62) göre, görevler öğrenci güdülenmesinde önemli bir yere sahiptir. Çünkü, öğrenciler görevler sayesinde gerçek yaşam dilini kullanırlar, fiziksel etkinlikler içerisinde yer alırlar, ortaklık ve işbirliğini öğrenirler ve çeşitli iletişim yollarını kullanma fırsatı yakalarlar.

3. Görevlerin esnek yapıya sahip olması, öğrencilerin dilin farklı özelliklerini öğrenmelerini kolaylaştırmaktadır. Bu noktada dikkat edilmesi gereken husus görevlerin seçiminde öğrencilerin düzeylerinin dikkate alınmasıdır. Görevlerin çok kolay ya da zor olması öğrenci dikkati ve akıcılık –doğruluk ilişkisinde problem yaratabilir.

2.6.1.2. Desen

Desen öğesinin alt öğelerinde hedefler, izlenç, öğrenme – öğretme etkinlik türleri, öğrenci rolleri, öğretmen rolleri ve öğretim malzemelerinin rolü yer almaktadır.

Göreve Dayalı Öğretimde birincil amaç, öğrenci gereksinimleri doğrultusunda hedeflerin belirlenmesidir. Hedeflerin belirlenmesinde öğrencilerin neler öğrenmek istedikleri ve eksik yönlerinin saptanması önemlidir.

İzlenceler dil öğretiminde içerik ve olası sonuçları belirleyebildikleri gibi sınıf içi öğretim ve öğretim gereçlerinin deseni olarak da kullanılabilirler. Richards ve Rodgers'a (2001: 223-243) göre, geleneksel bir izlençe ders içeriğini dil yapıları, işlevler, konular, makro-beceriler, edinçler, metin türleri ve sözcük hedefleri arasından seçer. Nunan (1989: 47) görevleri gerçek yaşam görevleri ve eğitimsel görevler olarak sınıflandırmış ve izlencesini bu temel üzerine kurmuştur. İzlençe oluşturmaya yönelik daha birçok farklı yaklaşım olmasına karşın Göreve Dayalı Öğretim izlencesi görev türleri ve görevlerin zorluk derecesine göre sıralanması ilişkisini benimsemiştir.

Öğrenme ve öğretme etkinlikleri de görev türleri üzerinde gelişen bir tartışma konusu olduğundan Göreve Dayalı Öğretim izlencesinin önerdiği görev türleri, ders içi etkinliğin temelini oluşturmalıdır.

Göreve Dayalı Öğretimde, görevlerin doğası gereği öğrencilerin sahip olduğu roller ise şunlardır:

1. Öğrenciler görevleri gruplar halinde gerçekleştirdikleri için her bir öğrenci bir gruba aittir.

2. Öğrencilerin grup üyesi olması, görevlerin öğrencilere iletişimde dilin nasıl kullanıldığını göstermesini gerekli kılar. Görevler bu doğrultuda geliştirilmelidir. Görevlerin öğrenciler tarafından gruplar halinde gerçekleştirilmesi grubun içindeki öğrencilerin dilsel bir etkileşim yaşadıklarını göstermektedir. Bu etkileşimin oluşmasında da öğrencilerin birbirlerine dilin kullanımını konusunda dolaylı bir model oluşturması gerekir.

3. Grup içi etkileşimde, öğrencilerin zaman zaman dilsel olmayan iletişimi kullanmaları, bazı ifadeleri yeniden üretmeleri, soru sormaları ve diğerlerine danışmaları gibi davranış ve tutumlar da öğrenci rollerindedir.

Yöntemleri ve öğretimi yöneten ve uygulayan kişiler olarak öğretmenler, sahip oldukları rollerin bilincinde olup, rollerini de kendi kendilerine denetlemelidirler. Öğretmenlerin sahip oldukları roller şu şekilde sıralanabilir:

1. Temel olarak iletişimsel bir yapıya sahip olmanın yanında görevleri seçen, uyarlayan ve hazırlayan bir kişi olmalıdır.

2. Öğrencilerin göreve hazırlanmasından ve hazırlama etkinliklerinden (konunun sunumu, açıklamalar, öğrenci öğrenmelerine yardımcı olmak ve göreve dair ipuçları vermek, v.b.) sorumludur.

3. Görevlerin yerine getirilmesi esnasında sınıf içinde bilinç uyandırarak, öğrencilerin yeni yapıları duyarak ya da görerek algılamalarını sağlamak. Öğretmen görevden önce yeni yapıyı öğretmez ancak görev sırasında öğrencilerin dikkatini yeni yapılara ve yapı – anlama ilişkisine çeker (Samuda, 2001: 119-140).

4. Öğretmen, görev aşamasında öğrencileri belli bir mesafeden izleyerek düzeltme yapmaz, böylece öğrencilerin dili daha özgür kullanmalarını sağlar. Öğretmen, öğrencilerin risk almalarını sağlamalıdır ki öğrenciler hatalarının dil öğrenmenin doğal bir sonucu olduğuna kanaat getirsinler.

Öğretim malzemeleri olarak, Göreve dayalı Öğretim ilkelerine uygun olarak hazırlanmış ders kitapları dışında öğretmen tarafından hazırlanan görevler de kullanılmaktadır. Görevler gerçek yaşamı yansıtan gereçlerle desteklenir. Gerçek yaşamdan görev içerebilecek nesnelere öğretim malzemesi olarak kullanılabilir.

2.6.1.3. Uygulama Süreci

Uygulama sürecine ilişkin çalışmalar Willis ve Skehan tarafından yapılmıştır. Çalışmalardaki görev çerçevesi, görev izlencesinin uygulanmasına ilişkin öneriler sunmaktadır. Görev çerçevesi ileriki bölümde (2.6.3.) ele alınmıştır.

2.6.2. Görev Türleri

İzlencelerin oluşturulmasında görevlerin türlere ayrılması ve zorluk bakımından sıralanmaları önemlidir. Göreve Dayalı Öğretimin gelişim sürecine bakıldığında, Pica, Kanagy ve Falodun (1993), Nunan (2001) ve Willis (1996) gibi araştırmacılar ve bilim adamlarının görevleri farklı türlere ayırdıkları görülmektedir.

Tablo 1: Görev Türleri

Görevi Tasarlayan	Görev Türleri
Pica, Kanagy ve Falodun (1993)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Parçaları birleştirme görevleri 2. Bilgi boşluğu görevleri 3. Problem çözme görevleri 4. Karar verme görevleri 5. Görüş alışverişi görevleri
Nunan (2001)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Gerçek Yaşam (real-world) görevleri 2. Eğitimsel <ul style="list-style-type: none"> - deneme görevleri - aktivasyon görevleri
Willis (1996)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Listeleme 2. Sıralama ve sınıflandırma 3. Karşılaştırma 4. Problem çözme 5. Kişisel deneyimlerin paylaşımı 6. Proje ve yaratıcı görevler

Pica, Kanagy ve Falodun (1993, Richards ve Rodgers'ta alıntılanmış, 2001: 234) görevleri şöyle sınıflandırmaktadır:

Parçaları birleştirme görevleri: Öğrencilerin bir bilgiye ulaşması için parçaları birleştirmelerini gerektiren görevlerdir. Örneğin, bir okuma metnini parçaları birleştirerek oluşturmak.

Bilgi boşluğu görevleri: İki öğrencinin iletişime geçerek birinin bilgisinin diğerininkini tamamladığı görevlerdir.

Problem çözme görevleri: Öğrencilerin kendilerine sunulan bilgilerle verilen problemi çözdükleri görevlerdir.

Karar verme görevleri: Öğrencilere verilen probleme ilişkin çözümlerden öğrencilerin bu çözümlere ilişkin biri üzerinde karar vermelerinin istendiği görevlerdir.

Görüş alışverişi görevleri: Öğrencilerin tartışarak birbirlerinin görüşlerini dinledikleri görevlerdir. Bu görüşlerde bir uzlaşmaya varmak şart değildir.

Nunan'a (1989, Furuta'da alıntılanmış, 2002: 12) göre, görevler gerçek yaşam görevleri ve eğitimsel görevler olmak üzere iki gruba ayrılır. Gerçek yaşam görevleri, sınıf dışı ortamdaki dil vasıtasıyla elde edilen iletişimsel edimdir. Eğitimsel görev ise, öğrencilerin formdan ziyade anlama odaklandıklarında dildeki etkileşimde, yönetmede ve üretimde yer aldıkları sınıf etkinliklerinin bir parçasıdır (Nunan, 2004: 4). Nunan (2004: 13), deneme görevlerinin sınıfta oluşturulduğunu, bu tür görevlerin, öğrencilerin denemeler yaptıkları sınıf içi etkinliklerin bir parçası olduğunu ve öğrencilerin bu etkinlikleri sınıf dışında iletişimsel bir davranış olarak sürdürdüklerini belirtirken, aktivasyon görevlerinin iletişimsel etkileşimin yer aldığı sınıf içi etkinliklerin bir parçası olduğunu vurgulamaktadır.

Willis (1996, Richards ve Rodgers'ta alıntılanmış, 2001: 234) ise, altı tür görev olduğunu belirtmektedir. Bu görevler şunlardır:

Listeleme: Öğrencilerin önceki bilgilerini kullanarak konuya bir şeyler eklediği görevlerdir. Bu tür görevlerde öğrenciler birbirlerine sorarak ve kaynak taraması yaparak dayanışma içinde olurlar. Bu tür görevlere örnek olarak beyin fırtınası ve olguları bulma etkinlikleri gösterilebilir.

Sıralama ve Sınıflandırma: Bu tür görevlerde öğrenciler bazı şeyleri ve olayları kronolojik ya da mantıksal olarak sıralayabilir, bazen de sıralama için kendi ölçütlerini oluştururlar.

Karşılaştırma: Öğrencilerin nesnelere ve olayların benzer ve farklı yönlerini buldukları görevlerdir.

Problem çözme: Öğrencilerin akıl yürütme güçlerinin devreye girip, problemin karmaşıklığına göre öğrencilerin belirlenen süreçler ve görev zamanını dikkate alıp problemin çözümüne ilişkin stratejileri belirledikleri ve bu stratejilerden uygun olanını seçip, uygulayarak sonuçlar üzerinde değerlendirme yaptıkları görevlerdir. Bu tür görevlerde problemin gerçek hayattan alınması, öğrencilerin kendi deneyimlerini gündeme getirmelerini, varsayımlar üretmelerini sağlaması açısından öğrenmeyi olumlu yönde etkiler.

Kişisel deneyimlerin paylaşımı: Özgür bir ortamda ve günlük hayata dair öğrencilerin her anlamda kendilerini ifade edebildiği görevlerdir. Günlük konuşma gibi olduğundan kontrolü zor olan bu tür görevlerde belirli bir hedef koymak oldukça zordur.

Yaratıcı görevler: Grup çalışmasına dayalı görevlerdir. Bu tür görevlerin aşamaları daha fazladır ve yukarıda sözü edilen diğer tür görevleri kendi içlerinde uygularlar. Bu tür görevlerde bilişsel süreç ve işbirliği daha yüksektir.

Willis (1996: 28), yukarıdaki görev türlerinin dışında görevleri diğer bir sınıflandırma içerisinde ‘kapalı’ görevler ve ‘açık’ görevler şeklinde ayırmaktadır. Willis, bu ayrımı görevin yerine getirilme şekline göre yapmaktadır. Kapalı görevler, amacı belli yapılandırılmış görevlerdir. Örneğin, aynı metnin farklı iki yazımının okunması ve bu metinlerdeki tümce bağlaçlarının kullanımına ilişkin belirli bir sayıda fark bulunması istenirse öğrencilerden kapalı bir görev yapmaları istenmiş olur. Kapalı görevlerde ulaşılabilecek kesin cevaplar ve başarı için tek bir yol vardır. Genellikle karşılaştırma görevleri bu görevler içerisinde yer almaktadır. Açık görevler ise esnek yapıya sahip olup, kesin bir amaç taşımayan görevlerdir. Açık görevlerde ulaşılması gereken kesin bir sonuç yoktur. Örneğin, görüş alışverişi yapmak bu tür bir görevdir. Bazı görevler ise açık ile kapalı arasında yer alırlar. Örneğin, mantık problemlerinin çözümünde belirli bir sonuç ve çözüm yolu yer

almasına rağmen öğrenciler sonuca ulaşmak için çeşitli çözüm yolları kullanabilirler. Willis (1996: 28), kesin hedeflerin öğrencilerin kendi başarılarını sınamalarına yardımcı olacağını belirtmektedir. Bu bağlamda, kesin hedefi olan görevler öğrencilerin daha kolay güdülenmesine yardımcı olmaktadır.

2.6.3. Görev Çerçevesi

Göreve Dayalı Öğretim ve görevler konusunda birçok çalışma olmasına rağmen görevin aşamaları ve içeriği konusunda yeterli çalışma bulunmamaktadır. En detaylı çalışma Willis tarafından gerçekleştirilmiş ve görev çerçevesi üç ana bölümde incelenmiştir (Willis, 1996: 56-57). Bu üç ana bölüm ‘görev öncesi’, ‘görev döngüsü’ ve ‘dile odaklanma’ olarak adlandırılmıştır.

Görev çerçevesinin belirlenmesinde öğrencilere yönelik yapılan ihtiyaç analizi etkilidir. Yani, bu çerçeve esnek olup, öğrencilerin düzeyi ve özelliklerine göre bazı bölümler atlanabilir, bazı bölümlere ise daha fazla zaman ayrılabilir. Sonuç olarak; öğrenci gereksinimleri, konunun tanıdık olup olmaması ve görevin karmaşıklığı görev çerçevesinin parçalarının ağırlığının belirleyicisi olacaktır (Willis, 1996: 56-57).

Görevlerin farkı konu ve metinlerle zenginleştirilmesi öğrencilerin istediği çeşitliliği sağlarken, Göreve Dayalı Öğretim Çerçevesi ise öğrencilere güven sağlar. Yani, öğrenciler ders akışına ilişkin görev sırasını belirler ve kendilerini daha rahat hissederler. Willis tarafından oluşturulan çerçeve Şekil 1’de sunulmuştur.

Şekil 1: Görev Çerçevesi Bileşenleri

Görev Öncesi		
<u>Konu ve göreve giriş</u>		
Öğretmen konuyu öğrencilerle birlikte bulur, yararlı sözcük ve ifadelerin altını çizer, öğrencilerin görev talimatlarını anlamalarına ve hazırlanmalarına yardımcı olur. Öğrenciler benzer bir görevin yapıldığı bir bant kaydı dinleyebilirler.		
Görev Döngüsü		
<u>Görev</u>	<u>Planlama</u>	<u>Sunum</u>
Öğrenciler, çiftler ya da küçük gruplar halinde görevi yaparlar. Öğretmen bir mesafeden izler.	Öğrenciler tüm sınıfa sunmak için hazırlık yaparlar. Görevi nasıl yaptıklarını, neler bulduklarını sunum için hazır hale getirirler.	Bazı gruplar sınıfa sunum yapar ya da yazılı sunumları değişip karşılaştırma yaparlar.
Öğrencilere şimdi benzer bir görevi yapan diğerlerinin bant kayıtları dinletilip karşılaştırma olanağı verilebilir.		
Dile Odaklanma		
<u>İnceleme</u>	<u>Uygulama</u>	
Öğrenciler metin ya da dinleme diyaloglarındaki özellikleri inceler ve tartışırlar.	Öğretmen yeni sözcük ya da yapıların uygulanmasını düzenler.	

Görevlerin seçimi ve uygulanması öğretmene aittir. Öğrenciler görevlerin yerine getirilmesi için öğretmen tarafından küçük gruplara ayrılır. Görevlerin yerine getirilme sürecinde öğrenciler bağımsız hareket etseler de kontrol öğretmendedir. Öğretmen uygun gördüğü yerlerde müdahale edebilir ve hatta görevi durdurup iptal de edebilir. Öğretmen öğrencilere görev çerçevesini açıklayan kişidir.

Willis'in Göreve Dayalı Öğretim Çerçevesinde yer alan aşamalar şunlardır:

2.6.3.1. Görev Öncesi Aşaması

Süre açısından en kısa aşama olup, iki ile yirmi dakika arasında sürebilir. Verilecek zamanın belirlenmesinde öğrencilerin konuyu ne kadar tanıyıp tanımadıkları ve görevin karmaşıklığı etkindir. Konuya ilişkin öğretmenin yapacağı hazırlık konunun ders kitabından uyarlanmasına ya da alınmasına göre değişmektedir. Eğer öğretmen görevi kendi hazırlarsa daha fazla ön hazırlık yapması gerektir.

Görev öncesi aşaması, öğrencilerin görevin amaçlarını anlamaya çalıştıkları aşamadır. Görev öncesi aşamasının üç basamağı vardır. İlk basamakta öğretmen öğrencilerin konuyu tanıma düzeyine göre konuya giriş yapar. Öğrenciler konuya yabancıysa öğretmenin yeni öğeleri açıklaması gerekir. İkinci basamakta, konuya ilişkin bir dil açıklaması yapılır. Yani, öğretmen görev sırasında öğrencilerin kullanabilecekleri sözcükleri sunmuş olur. Bu basamakta dille ilgili yapılan çalışma sözcük ya da dilbilgisi öğretimini ifade etmez.

Görev öncesi aşamada öğretmene düşen diğer bir görev ise, bazı görev öncesi etkinlikler oluşturarak öğrencilerin ilgisini çekmesi ve konuya uygun bir giriş yapmalarını sağlamaktır. 'Beyin fırtınası' ve 'sözcük oyunları' görev öncesi etkinliklere örnek olarak gösterilebilir. Konuya uygun bir giriş ve görev öncesi etkinlik olarak, öğretmen deneyimlerini ve anılarını da aktarabilir. Bunlar sayesinde öğrenciler sadece konuyla tanışmazlar aynı zamanda görev için güdülenmiş de olurlar.

Son basamak ise, öğretmenin öğrencilere göreve nasıl başlayacaklarına, nasıl yapacaklarına ve ne kadar süreleri olduğuna dair açıkça bilgi verdiği basamaktır. Öğretmen, bu bilgileri verirken öğrencilerin görevin gereksinimlerini

anladıklarından emin olmalıdır. Görevin başarı ile tamamlanmasında kuralların ve zaman konusunun rolü büyüktür. Öğretmen tarafından göreve ilişkin talimatlar, uygulamalı ya da okumaya dayalı olarak gösterilebilir. Ana dilini konuşarak aynı görevi yapan öğrenciler için dinletmek ya da izletmek, talimatların verilmesinde bir yol olabilir. Talimatların öğrenciler tarafından iyi anlaşılması gerekmektedir çünkü anlaşılmamış bir görev başarısızlıkla sonuçlanır ve öğrencilerin güdülenmesi zorlaşır. Talimatlar öncelikle hedef dilde verilmelidir ancak, ciddi bir zorlanma ya da anlamama durumunda ana dilde de verilebilir.

Talimatlar verildikten sonra öğrencilere hazırlık zamanı verilmelidir. Göreve hazırlık için verilen bu zaman öğrenciler açısından çok önemlidir. Willis (1996: 52-62) ve Foster (1996: 126-135), hazırlık zamanı verilmeyen görevlerde istenmeyen bir dilin ortaya çıkma olasılığının yüksek olduğunu belirtmektedir. Talimatlardan sonra hazırlık zamanı verilmemişse öğrenciler görev sırasında çok kez sessiz kalmakta ve hatta görev bilişsel açıdan daha zor ise öğrenciler dilin içeriği ve yapısı ile ilgili zorluklarla mücadele edememektedir. Hazırlık süresi görevlerin zorluğuna ve karmaşıklığına göre değişir.

2.6.3.2. Görev Döngüsü Aşaması

Göreve Dayalı Öğretim içinde yer alan çerçevenin en önemli aşamasıdır. Bu aşamada öğrenciler dili özgürce kullanmaktadırlar. Görev döngüsü üç aşamaya sahiptir: görev, planlama ve sunum.

Görev

Öğrencilerin dille ilgili öğrendiklerini kullanarak kendini ifade ettiklerini ve kendilerine verilen görevi yerine getirdikleri basamaktır. Öğretmen bu basamakta gözlemci ve rehber rolündedir. Öğrencileri hedef dilde iletişim kurmaları için cesaretlendirir ve özgüven duygusunu geliştirmeye çalışır. Öğrencilerin iletişim

esnasındaki yanlışlarını düzeltmez. Ancak ciddi bir sorunla karşılaşırsa sorunun çözümünde öğrencilere yardımcı olur ve tekrar geri çekilir.

Öğretmenin gözlemci rolü öğrencilerin hedef dili kullanmalarında önemli bir yere sahiptir. Öğrencilerin dil düzeyleri çok zayıf olsa da tüm öğrenciler hedef dili kullanmaları için özendirilmeli ve hedef dilin kullanımında meydana gelen yapısal hatalar dikkate alınmamalıdır. Öğretmen, öğrencilerin iletişimindeki her hataya müdahale etmemeli, sadece iletişimde büyük kopukluk olduğunda sorun çözülmüncye kadar müdahale etmelidir. Öğretmenin gözlemci olması ve öğrencilerin hedef dili özgürce rahat bir ortamda kullanmaları, öğrencilerin hedef dilin kullanımında daha akıcı olmalarını ve iletişim stratejilerini geliştirmelerini sağlar. Görevin yerine getirilmesi esnasında bazı öğrenciler sözlü olmayan beden dili (jest ve mimikler) ile iletişim kurarlar ve böylece dil dışı boyuta geçerler. Bu yüzden dilsel ifadeyi ön plana çıkarmak için Göreve Dayalı Öğretim çerçevesinde, görev döngüsü aşamasında planlama ve sunum bölümleri vardır.

Planlama

Tamamlanan görevin yapılaş aşamalarının ve sonucun öğrenciler tarafından rapor edildiği basamaktır. Raporun hazırlanmasında öğrenciler hedef dili sözlü ve yazılı olarak en iyi şekilde kullanmaya çalışırlar. Kendilerinin yanlışlarını diğer öğrencilerin yakalamamaları için özenli davranırlar. Öğrenciler göreve ilişkin sunumun hazırlanmasında grup üyeleri ve öğretmenden yardım alabilirler. Bu basamak, bu yüzden dil gelişimi için oldukça önemlidir.

Öğretmen, sunum için grup üyelerine yazıcı, sözlük kullanıcı gibi görevler verebilir. Sunum gerçekleştirilmeden önce öğretmen sunumun ne kadar süreceğini söylemelidir. Sunumun süresi sunumun niteliğine göre değişmektedir.

Sunumun planlanmasında da öğretmen rehber görevindedir. Öğretmen, kendine bir şey sorulmadıkça müdahale etmemeli ve öğrencilerin doğru yapıları

kendilerinin bulmalarını sağlamalıdır. Öğrencilere pozitif motivasyon sağlayarak hedef dilin doğru kullanımını özendirmelidir.

Planlamanın öğrencilere en önemli yararı, öğrenme fırsatları yaratmasıdır. Planlamanın sonunda öğrenciler sunuma hazır hale gelirler.

Sunum

Öğrenciler tarafından sunumun gerçekleştirildiği basamaktır. Sunumun süresi görev ve grup sayısı ya da öğrenci sayısına göre değişir. Sunumun süresinin uzun tutulması öğrencilerde sıkıntı yaratabilir. Sunum esnasında öğrencilerin dilbilgisi ve sözcük hataları olabilir. Öğretmen bu hataları gördüğünde öğrencileri hedef dilde cesaretlendirmeli, olumsuz eleştiriden kaçınmalıdır. Sunumlar esnasında öğretmen öğrencilerin hedef dilde ilerleme gösterdikleri yönleri tespit edip, öğrencileri övmelidir. Öğretmen öğrencilere sunum esnasında hatalarından dolayı müdahale ederek öğrencilerin cesaretlerini kırmamalıdır. Tüm gruplar sunumlarını tamamladıktan sonra öğretmen, dönüt niteliğinde, grupları hedef dili doğru kullanımlarından ötürü tebrik eder ve kullanılan olumlu ifadelere dikkat çeker. Önemli olan hataları düzeltmek istiyorsa onları alıştırma gibi boşluklarla yazarak öğrencilerin doğruyu bulmalarını sağlayabilir. Planlama dilsel gelişime katkı sağlarken, sunum aşaması da öğrencilerin birbirlerinden öğrenmelerini sağlar.

2.6.3.3. Dile Odaklanma Aşaması

Göreve Dayalı Öğretimin son aşamasıdır. Görev döngüsü aşamasında öğrenciler dille birebir etkileşim halindeyken ve dili kullanırken dile odaklanma aşamasında dille ilgili konuları çalışırlar ve öğrenirler. Bu aşamada dil öğeleri incelenmektedir. Willis (1996: 52-62), dile odaklanmanın öğrencilerin kendi yaş ve düzeyinde dili kullanabilmeleri için dil konusunda düşünmeleri gerektiğini belirtmektedir. Öğrenciler bunu yapılar ve dilsel öğelere odaklanarak gerçekleştireceklerdir. Öğrenciler dile odaklanarak anlamla yapı arasında ilişki kurma fırsatı yakalayacaklardır. Etkinliklerin yapı odaklı olması, öğrencilere yapıları

tanıma, hatırlama ve doğru sesletme kolaylığı sağlayacak ve bu sayede öğrenciler dili geliştirip üretebileceklerdir.

Dile odaklanma aşamasında iki tür etkinlik yer alır: dil inceleme etkinlikleri ve dil uygulama etkinlikleri.

İnceleme

Diğer adı ‘Bilinç Uyandırma’ olan dil inceleme etkinliklerinde dil bir amaç değil, bir araçtır. Bilinç uyandırmaktan kasıt, öğrencilerin yeni dilbilgisi yapısını fark etmeleridir. Dilbilgisi öğretiminde anlam ve yapı bir arada olmalıdır. Geleneksel yöntemler dilbilgisi öğretimini tümdengelimci bir yolla gerçekleştirirken, iletişimsel yaklaşımların dil öğretimine etkisi ile tümdengelim dil öğretiminin her evresinde yer almaması gerektiği önerilmiştir.

Öğrenciler inceleme etkinlikleri ile o güne kadar öğrendikleri bilgileri ve edindikleri dili kullanarak ilişkileri fark edip anlamı yeniden yapılandırır (Thornbury, 1997: 326-335). Bu bağlamda, öğretmen öğrencilerin bu yapılandırma sürecini yaşamaları için gereken şartları sınıf ortamına taşımalıdır. Bu sayede hedef dile ait bazı konuları kendileri fark edip hedef dilde kazanım elde etmiş olacaklar. Thornbury (1997: 326-335), iletişimsel yaklaşımdaki farkındalık uyandırma etkinliklerinin anlamlı öğrenme sağlamasından dolayı bu etkinliklerin Göreve Dayalı Öğretim etkinlikleri olarak da kullanılabileceğini belirtmektedir. Hales (1997: 217-223) ise farkındalıkla incelemenin birbirinden farklı olduğunu fakat bu iki kavramın birbiri ile ilişkili olduğunu belirtmektedir. Hales’e göre, farkındalık kapasite ile ilgili bir olgu iken inceleme sadece bir etkinliktir. Ancak, farkındalık inceleme için başlangıç noktasıdır.

Willis (1996: 52-62) uygulama etkinliklerine başlamak için dört temel öge (anlambilimsel kavramlar, sözcükler ya da sözcük parçacıkları, anlam katmanları ve sesletimsel) olduğunu ve bu öğelerin dikkate alınması ile öğrencilerin farkındalık düzeylerinin artırılması gerektiğini belirtmektedir. Öğretmen öğrencilere konular

arasındaki ilişkileri (sözcüklerle zaman ilişkileri, ön-ek ve son-ek) keşfedecek ortam hazırlamalıdır.

Uygulama

Uygulama etkinliklerinin en önemli özelliği öğrencilere güven duygusu vermesidir. Uygulama etkinlikleri öğrencilere öğrendiklerini tekrar etmesini ve pekiştirmesini sağlamaktadır. Bu etkinliklerde inceleme etkinliklerinde karşılaşılan dilsel konular çalışılır. Willis (1996: 52-62); sözlü tekrar, dinleme, tamamlama, yanlış çıkarma, hatırlama oyunları, sözlük çalışması, kişisel kayıtlar ve bilgisayar oyunları gibi bazı uygulama etkinlikleri önermektedir.

İnceleme ve uygulama etkinliklerinde görev içerisinde yer almayan yeni konular kesinlikle sunulmaz. İnceleme etkinliklerinde çalışılan ve karşılaşılan konular yansıtma yapılırken uygulama etkinliklerinde yeni yapının farklı alıştırmalarla kullanılması ve pekiştirilmesi sağlanır.

2.6.4. Göreve Dayalı Öğretime İlişkin Görüşler

İletişimsel yaklaşıma öneri niteliğinde sunulan bir izlenice türünden ortaya çıkan Göreve Dayalı Öğretim kısa sürede araştırılmaya uygulanmaya değer bulmuştur. Alanyazında son yirmi yıl içerisinde tartışılmaya başlanmış ve Göreve Dayalı Öğretim hakkında birçok olumlu görüş gündeme getirilmiştir.

Göreve Dayalı Öğretime geleneksel dil öğretimlerinden üstünlük katan en önemli özellik yöntemin göreve dayalı izlencesidir. Geleneksel dil öğretimi olarak adlandırılan yöntemlerin özünde, sentetik bir izlenice üzerine kurulmuş olmaları vardır (Beglar ve Hunt, 2002: 96-106). White'ın (1998: 42-58) ortaya attığı analitik – sentetik izlenice ayırımı bugün yabancı dil öğretim yöntemlerinin geleneksel ve geleneksel olmayan yöntemler şeklinde ayırımına ışık tutmaktadır. Sentetik izlenceler dil öğretiminde dilbilgisinin, sözcüklerin ve işlevlerin öğretimini dikkate alırken analitik izlenceler dili doğal halinde ele alarak bir bütün olarak öğretmeyi planlar.

White'ın (1988: 42-58) yaptığı analitik – sentetik izlençe karşılaştırmasına göre, analitik izlençelerin dil öğretiminde daha etkili olduğu görülmüştür. Analitik izlençelerin bu etkiye sahip olmasındaki özellikler şöyledir:

- a) Analitik izlençeler dilin nasıl öğrenildiği ile ilgilendirler.
- b) Analitik izlençelerde öğretmen-öğrenci uzlaşması yer alır.
- c) Analitik izlençelerde konular öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerine göre belirlenir.
- d) Analitik izlençelerde ölçme ve değerlendirmeye ilişkin ölçütler öğrencilerin kendi başarı ölçütlerine göre oluşturulur.
- e) Analitik izlençeler işbirlikçi bir sınıf ortamını sağlar.

Yukarıdaki özelliklerden de anlaşıldığı üzere, analitik izlençeler öğrenci ve öğrenme merkezlidir. Göreve dayalı izlençe de bu özellikleri taşıyan analitik bir izlençe türüdür. Bu özellikleri ile Göreve Dayalı Öğretim alanyazında dikkatleri üzerine çekmektedir. Harmer (2001: 86-88), bir göreve dayalı öğretim izlençesinin anlama dayalı bir öğrenme sağlayabileceği, fakat görevlerin sıralanmasının ve zorluğunun belirlenmesi konusunda bir boşluk olduğunu belirtmektedir. Finch (1999: 184) ise, öğrencilere anlamlı görevler verildiği takdirde iletişim sayesinde öğrencilerin dil öğrenme fırsatı yakalayacaklarını söylemektedir. Finch'e göre, öğretmen görevin yerine getirilme aşamasında öğrencilere müdahale etmemelidir ve öğrencilerin görevi kendi hızları ile yapmalarına izin verilmelidir. Öğrencinin dili öğrenme aşamasında özgüven kazanması ve yeterli düzeyde güdülenmesi önemlidir.

Göreve Dayalı Öğretimde öğrencilerin dilbilgisi gereksinimleri dile odaklanma aşamasında karşılanmaktadır. Fakat, Richards (1999: 3-10) öğrencilerin dilbilgisi gereksinimlerinin sadece dile odaklanma aşamasında karşılanmasının yeterli olmadığını, biçim adı verilen dilbilgisine odaklanmak için görevden sonra yer alan dile odaklanma aşamasının beklenmemesi gerektiği ve yeni dil yapısına dikkat çekme işinin görevin her aşamasında olması gerektiğini belirtmektedir.

Dil ve dilbilgisi öğretiminin görevler ile gerçekleştirildiği Göreve dayalı Öğretimde amaç öğrencilerin anlamlı öğrenmesini sağlamaktır (Willis, 52-62 ; Skehan, 1996: 17-30). Görevler gerçek yaşamla örtüşmektedir. Öğrenciler günlük yaşamlarında bu türlü öğrenme durumları ile karşılaşabilir. Yani, mağazadan giysi almak, sinemaya gitmek, turistik yerleri ziyaret etmek gibi durumlar gerçek yaşama ait olmasının yanında birer dil durumudur. Öğrencilerin düzeyleri ne olursa olsun görevlerin gerçek yaşam dilini içerecek şekilde hazırlanması gerekir. Dilin yapısına bilinç uyandırma tekniği ile görevin son bölümünde dikkat çekilmesi dilbilgisi kurallarının dolaysız olarak anlatıldığı ya da öğretildiği anlamına gelmez. Burada grup içinde geliştirilen etkileşimin önemi vurgulanmaktadır.

İletişimsel bir yöntem olarak Göreve Dayalı Öğretim yapıya da önem vermektedir. Bu yüzden, dilbilgisi ve iletişimin başarılı bir biçimde kaynaştırılması öngörülmüştür (Fotos ve Ellis, 1991: 605-628). Bu kaynaştırma işlemi en iyi şekilde dilbilgisi görevleri tarafından gerçekleştirilebilir. Dilbilgisi görevlerinin ikinci dilbilgisi bilgilerini geliştirmek ve bilgi değişimi için gerekli etkileşimi sağlamak gibi iki amacı vardır.

Göreve Dayalı Öğretimin kuramsal ve uygulamaya yönelik aşağıdaki özellikleri incelendiğinde yöntemin diğer yöntemlerden farklı ve olumlu yönleri görülecektir:

1. Göreve Dayalı Öğretim iletişimsel bir yöntem olup izlencesini görevler ve görev türleri üzerine kurmuştur.
2. Göreve dayalı öğretimde anlam ve yapı birleştirilerek öğretilir.
3. Göreve Dayalı Öğretim analitik izlenceye bağlı kalması ile öğrenme ve öğrenci merkezli bir yöntemdir. İzlençe, öğrenci gereksinim ve izlencelerine göre oluşturulur. Bu özellik yöntemin diğer yöntemlerden en önemli bir farkıdır.
4. Göreve Dayalı Öğretim neyin değil dilin nasıl öğretileceğini vurgular.
5. Göreve Dayalı Öğretim, geleneksel yöntemlerdeki gibi dilin parçalar halinde değil bir bütün olarak öğretilmesini hedefler.

6. Geleneksel yöntemlerde uygulama sunum-alıştırma-üretim zincirine göre yapılır. Geleneksel sunum-alıştırma-üretim zinciri doğası gereği davranışçı bir yapıya sahiptir (Dave Willis, 1996: 44-51). Geleneksel yöntemlerde sunum-alıştırma-üretim zincirine göre, önce dille ilgili bilgiler öğretilir, daha sonra alışırmalar yapılır ve en sonunda öğrencilerden sunum ve alıştırmaları taklit ederek dili üretmeleri beklenir. Göreve Dayalı Öğretim, bu zinciri bir bakıma tersine çevirmiştir (Willis, 1996: 52-62).

7. Göreve Dayalı Öğretimin belkemiği 'görevler' tarafından oluşturulur.

Göreve Dayalı Öğretim günümüzdeki etkin ve tercih edilen yöntemlerden biridir. Göreve Dayalı Öğretimin kuramsal ve uygulama açısından zengin olması, öğretmen ve öğrenciye sağladığı özgürlük ve kolaylık nedeniyle Avrupa Birliği (2000) dil öğretim politikasında görevlerin dil öğretimi alanındaki etkinlikleri vurgulanmıştır.

2.7. Yabancı Dil Öğretiminde Dinleme Becerisi

Yabancı dil öğretiminde öğrenci ilk olarak duyar, sonra konuşur, daha sonra da okuma ve yazmayı öğrenir. Bu bağlamda, dil öğreniminde ilk öğrenilen beceri dinleme becerisidir. Dinleme becerisi yabancı dil öğretiminde dört temel beceriden en zor gelişenidir. Dinleme öğretiminde amaç, öğrencilere hedef dildeki sesleri tanıtmak, bir bağlam içerisinde yer alan vurgulama ve tonlamaların neden olduğu anlam değişikliklerini fark ettirmek ve öğrencinin konuşmacıdan gelen iletiyi tam ve doğru olarak anlamasını sağlamaktır.

Ur (1992: 109), dinleme etkinliklerinin 'gerçek hayattakilere en yakın' olma ölçütünün göz önünde tutulması gerektiğini belirtmektedir. Gerçek hayat durumlarının sağladığı avantaj, öğrencilerin bu tip durumları dinlemeye yapay metinleri dinlemekten çok daha fazla yoğunlaşmalarınıdır. Sınıfta gerçekleştirilen dinleme etkinlikleri gerçek hayattakilere benzemektedir. Dinleme becerisine ilişkin etkinlikler gerçek hayat durumlarına benzetilmeli ve o özelliklere sahip olmalıdır.

Ur'un (1992: 107) da belirttiği gibi sadece düz bir metin sesli okunmuş halini öğrencilerin dinlemesini ve ilgili soruları cevaplaması da pek de gerçek hayatta görülen durumlardan değildir.

Demirel (2003: 53-56) dinleme öğretimi için üç etkinlik aşaması önermektedir.

a. Dinleme Öncesi Etkinlikler

1. *Güdülenme ve İlişkilendirme*
2. *Dersin amacını belirleme*
3. *Metni tahmin etme*
4. *Önemli sözcük ve bazı deyimleri öğretme*
5. *Dinleme amaçlarının belirlenmesi*

b. Dinleme Sırasındaki Etkinlikler

1. *Geneli anlamaya yönelik dinleme*
2. *Anlamaya yönelik soruları cevaplamak amacıyla dinleme*
3. *Cevapları kontrol etme amacıyla dinleme*

c. Dinleme Sonrası Etkinlikler

1. *Öğrencilerden anlamaya ilişkin soruları cevaplamaları istenir*
2. *Öğrenciler grup çalışması yaparak bir paragrafı yüksek sesle okurlar*
3. *Öğrencilerden okuduklarını anlatmalarını istenir*
4. *Ana düşüncüyü bulma*
5. *Metni özetleme*
6. *Metinde geçen belirgin noktaları tartışma*
7. *Metinle ilgili bir kompozisyon yazma*
8. *Oyunlar: Rol oynama / drama, benzetim, sorun çözme, şarkılar.*

Dinlediğini anlama karışık bir işlemdir. Anderson (1988: 52), dinleyicinin eş zamanlı olarak aşağıdaki becerileri birbiriyle birleştirmesi gerektiğini işaret ederek dinlediğini anlama becerisinin karmaşıklığının altını çizmiştir.

- a. Dinleyicinin konuşmayı çevredeki diğer seslerden ayırt etmesi,
- b. Dinleyicinin sözcelerin anlamını yakalaması,
- c. Karşılıklı dinlemede uygun davranışı gösterebilmesi

Dinleme becerisini geliştirici etkinliklerden biri olan dinlediğini anlama aşamasından sonra, dinlediğini kalıcı hale getirme düzeyinde not-alma adı verilen tekniğin kullanımında, öğrenci dinlediklerini kısa olarak yazılı hale getirebilmelidir. Çünkü öğrenci dinlediği metinle ilgili sorulara aldığı yazılı notlar yardımıyla cevap verebilir. Bu noktada doğru not alma tekniklerinin kullanılması için dinleyicinin yazma becerisi düzeyinde de bu etkinliği doğru olarak gerçekleştirmek için yeterli olması gerekmektedir (Anderson, 1988: 54).

Öğrenciler dinledikleri metinleri kısa ifadelerle yazıya dökerken yazma etkinlikleri içinde yer alan listeleme tekniğini doğru kullanmalıdırlar. Aksi takdirde, dinlediklerini yazılı olarak ifade edemezler. Yazma ile dinleme arasında en yakın bağlantı, öğrencilerin duyduklarını doğru ve düzgün bir biçimde yazılı dile aktarabilmeyi başarmaları doğrultusunda yaşanır (Anderson, 1988: 55).

Hengirmen (2001: 74), yabancı dil öğretiminde dinleme anlama derslerinde teknik olarak tartışılan konunun konuşma hızının gerçek yaşantıdaki konuşmalara göre daha yavaş olup olmamasına ilişkin farklı görüşler olduğunu belirtmektedir. Bu konuya ilişkin iki görüş vardır:

- a. Ses kasetleri ve video filmlerindeki konuşmalar başlangıç aşamasında yavaş ve anlaşılır olmalıdır. Çünkü öğrenci hiç bilmediği bir dili hızlı konuşulduğu zaman anlayamaz ya da anlamakta çok zorluk çeker.

b. Ses kasetlerindeki ve video filmlerindeki konuşmalar gerçek yaşantıdakilerle aynı olmalıdır.

Dinleme öğretiminde hedef dil ve gerçek yaşantılar bir bütün olarak ele alınmalı, etkinlikler gerçek yaşamın doğallığını yansıtmalıdır.

2.7.1. Dinleme Nedir?

İnsanlar sürekli birbiriyle iletişim ihtiyacı içerisinde. Bunun için farklı yöntemler kullanırlar. Bu hususta kullanılan en yaygın yöntem konuşma yoluyla kurulan iletişimdir. Bu durumda bireyler biri konuşan diğeri ise dinleyen konumdadır. Bu iki beceriden biri eksik ise sağlıklı iletişim kurulamaz.

İnsan, dil sayesinde duygu, düşünce ve isteklerini karşısındakine aktarabilmektedir. Dil, sözlü iletişim vasıtası olarak kabul edilir. Doğan Aksan'a (2000: 55) göre, dil, 'düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan, çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir.' Bu yapı, dil becerileri denilen 'dinleme, konuşma, okuma ve yazma' şeklinde kullanılmaktadır. Dinleme becerisi bu dört temel beceri içerisinde ayrı bir yere sahiptir. Çünkü insan, konuşacağı dile ait kelimeleri dinleme becerisi sayesinde öğrenmekte ve hayatı boyunca öğreneceği birçok bilgiyi dinleme yoluyla elde etmektedir.

Yapılan araştırmalar 'bir kişinin toplum içerisinde olduğu sürenin %42'sini dinlemekle geçirdiğini, okulda öğretmen ve arkadaşlarını günde 2,5 – 4 saat dinlediğini, okul başarısının da öğrencinin dinleme yeteneğine sıkı sıkıya bağlı olduğunu göstermektedir' (Sever, 1997: 11).

Dinlemeye ilişkin birçok farklı tanım olsa da bu tanımların hemen hepsi özde aynı şeyi ifade etmektedir. Bu tanımlardan birkaçı şöyledir: Dinleme, 'konuşan kişinin vermek istediği mesajı, pürüzsüz olarak anlayabilme ve söz konusu uyarana

karşı tepkide bulunabilme etkinliğidir' (Demirel, 1999: 33). 'Dinleme, dinleyicinin önce söylenenlerle, sonra söylenenler arasında bağlantı kurma ve iletişim içindeki işlevini anlama yeteneğidir' (Temur, 2001: 61). Bu tanımda, özellikle dinlenenler arasında bağlantı kurulması gerektiği vurgulanmaktadır. Sever (1997: 11) ise, 'İşittiğimizi anlamak ve saklamak ya da işittiğimizi anlamak amacıyla dikkat harcamak.' Şeklinde tanımlanmıştır.

Yapılan tanımlara bakıldığında dinlemenin özellikleri şu şekilde sıralanabilir:

1. Mesaj gönderme / iletme,
2. Mesajı işitme / duyma,
3. Mesajın anlamlandırılması.

Dinleme, ilgi, algı ve tepki aşamalarını içeren bilinçli bir süreç ve kulağa gelen seslerin anlamaya çalışılmasıdır. Bilgi edinme ve öğrenme yolu olarak dinleme, en etkin biçimde kullanılmalıdır.

Dinleme ile ilgili sık sık kullanılan bir kelime de 'işitme' dir. Dinleme ve işitme birbirlerinden farklı kavramları karşılar ve birbirlerinden ayrı eylemlerdir. İşitme fizyolojik, dinleme ise psikolojik bir süreçtir. Dinleme adı verilen psikolojik süreç, bireyin, seslerin ve konuşma örüntülerinin farkında olmasıyla ve onlara dikkatini vermesiyle başlar, belli işitsel işaretleri tanınması ve hatırlanmasıyla sürer ve bunların anlamlandırılmasıyla son bulur (Ergin, 1998: 161). Dinleme sesleri anlamaya çalışmaktır. İşitme, istek dışı gerçekleşirken, dinleme, belli bir amaç doğrultusunda bilinçli olarak yapılır.

Sosyal bir varlık olan birey, dinleme yoluyla birçok bilgi edinir. Bu bağlamda, insan vaktinin büyük bir kısmını dinlemeye ayırdığını ve dinleyerek de birçok bilgiyi edindiğini söylemek mümkündür (Özbay, 2005: 13).

2.7.2. Dinlemenin Yeri ve Önemi

Hayata ilişkin pek çok bilgi dinleyerek elde edilmektedir. Dinleme, bilgi edinmenin önemli yollarından biridir. İyi bir dinleme olmadan iyi bir konuşma ve yazmadan bahsetmek mümkün değildir. Bundan dolayı dinlemenin başarıımızdaki payı büyüktür. Yalnız örgün eğitimin değil iş ve çalışma hayatında kurulan dostluk, arkadaşlık gibi ilişkilerin de dinleme ile yakından ilgisi vardır (Özbay, 2005: 71).

Dinleme faaliyetinde bulunmanın pek çok farklı amacı vardır. Bunlar şu şekilde sıralanabilir:

1. Bir konuda bilgi edinmek,
2. Hayatı ve olayları eleştirel gözle değerlendirmek,
3. Eleştiri almak,
4. Hoş vakit geçirmek,
5. Başka insanların tecrübelerinden yararlanmak,
6. İletişim kurmak,
7. Başka insanların düşüncelerini değerlendirmek,
8. Çevremizdekilere yardım etmek.

Amaçlar yukarıdakilerle sınırlı olmayıp daha pek çok amaç sıralanabilir. Burada önemli olan dinleme işinin yapılmadan önce amaç ya da amaçlarının belirlenmesidir. Bu sayede dinleme, etkin biçimde gerçekleştirilecektir.

Dinleme, bilgi edinmenin, öğrenmenin, anlamının başlıca yollarından biridir. İnsan hayat içerisinde birçok yerde dinleme faaliyeti ile iç içedir. Diğer taraftan, kültürel hayatın bazı yönleri tek taraflı olarak dinleme ile ilgilidir. Radyo ve televizyon programlarının, tiyatroların, konferansların, konserlerin dinlenmesi ve seyredilmesi çağımız insanının vazgeçemeyeceği ihtiyaçlar arasındadır.

Yapılan araştırmalara göre, insanın günlük hayatında dinlemeye ayırdığı zaman diliminin oldukça fazla olduğu görülmektedir. Bu araştırmalara göre, insan bir gününün;

% 9'unu yazarak,

% 16'sını okuyarak,

% 30'unu konuşarak,

% 45'ini dinleyerek geçirmektedir (Maxwell, Donran, 2001: 106 ; Buzan, 2001: 97).

Dinlemeye ait bu oran, bazı kaynaklarda % 45 olarak verilmiştir (Yangın, 1999: 30). Yukarıdaki oranlara bakıldığında, dinlemenin insan hayatında ne kadar önemli bir yer tuttuğu açıkça görülmektedir.

2.7.3. Dinleme Becerisinin Diğer Dil Becerileri ile İlişkisi

Dil konusunda son yıllarda yapılan araştırmaların temel konusu, dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinden herhangi birinin gelişmesinin diğerlerinin gelişmesinde etkili olup olmayacağıdır. Araştırmacılar farklı sonuçlar ortaya koysalar da bu beceriler bazı ortak özellikler göstermekte ve birbirlerinin gelişimine az da olsa katkı sağlamaktadır. Bu dört temel becerinin birbirleri ile olan etkileşim ağları çok yönlüdür.

Dinlediğini anlama ile okuduğunu anlama süreçlerine ilişkin farklı görüşler yer almaktadır. Yangın'a (1999: 28) göre, okuyucu dinlediğini anlamada o kadar beceri kazanmıştır ki, az bir gayret ve dikkatle okuduğunu ve dinlediğini anlama arasında hiçbir fark kalmaz ve okuyucu aynı zihinsel ve dilsel becerileri konuşma sürecinde de kullanır. Bu görüş, 'ortak anlama süreci' olarak adlandırılmaktadır. Dinleme ve okumada kullanılan dilsel işaretler aynıdır. Fark, sinir sistemini harekete geçiren fiziksel uyarıcıların ortamında yatmaktadır. Dinlemede, dilsel işaretlerin fiziksel uyarıcıları havada seslerin yayılması yoluyla sinir sistemini harekete geçirir.

Okumada, aynı dilsel işaretlerin fiziksel uyarıcıları yazı şekillerinden oluşur ve bunlar ışık yoluyla göz tarafından algılanarak sinir sistemini harekete geçirir.

Bazı araştırmacılara göre dil becerileri ‘alıcı’ ve ‘verici’ beceriler olarak ikiye ayrılır. Dinleme ve okuma becerileri, bilgi dışarıdan geldiği için ‘alıcı beceriler’ olarak tanımlanırken, konuşma ve yazma becerileri, bilgi dışarıya yollandığı için ‘verici beceriler’ olarak tanımlanmaktadır (Yangın, 1998: 36 ; Özdemir, 1983: 11). Dinleme ve okuma dildeki alıcı becerilerin farklı iki yüzü gibidir. Her ikisi de dilin kullanımını içinde yer alır. Okuduğunu anlama becerisinin kullanımında görme fonksiyonu, dinlediğini anlama becerisinin kullanımında da işitme fonksiyonu önemlidir. Her iki fonksiyon da insanın anlama becerisiyle ilgilidir.

Okuduğunu anlama becerisinin gelişimine yönelik öğretim etkinlikleri, dinlediğini anlama becerisinin gelişimini de etkilemektedir (Özbay, 2005: 67). Sonuçta, her iki beceri de zihnin anlama süreci ile ilgilidir. Yani, okuduğunu anlama becerisi üst düzeydeki bir kişinin dinlediğini anlama becerisi de üst düzeydedir. Bu yüzden okuma becerisinin, dinleme becerisini doğrudan etki ettiği söylenebilir.

Dinleme ve konuşma becerilerini de birbirlerinden ayrı düşünmek mümkün değildir. Çünkü, bu iki beceri iletişimde birbirlerini tamamlayan unsurlardır. Birinin yokluğu, diğerinin de yokluğu demektir. Bir iletişim sürecinde mesajı gönderen olması gerektiği gibi o mesajı alan birinin de olması gerekir.

Konuşma becerisi ve dinleme becerisi arasında doğrudan bir ilgi olduğunu gösteren en önemli kanıt konuşmanın birden fazla kişi arasında yer alması ve kişilerin birbirlerini dinlemek zorunda olmalarıdır. Dinleme olmadan konuşmanın olması beklenemez. Özbay’ın (2001: 10-11) araştırmasına göre;

1. *Doğuştan işitme özürlü olanlar konuşmayı öğrenemiyorlar.*
2. *Gelişim dönemi sürerken işitme becerisini kaybedenlerde konuşma becerisinin de gerilediği görülüyor.*
3. *Kulağı sonradan tedavi edilenler yavaş yavaş konuşmaya da başlıyorlar.*

4. Bir toplumda yaşarken kaybolan ve uzun süre sonra bulunan çocukların ilk öğrendikleri dili ve konuşma becerilerini yitirdikleri görülüyor.

Konuşma yolu ile iletişimde konuşanın ya da dinleyenin rolü eşit öneme sahiptir. İletişimin başarıya ulaşmasında önemli rolün konuşana ait olduğunu düşünmek bir yanılgıdır. Başarılı bir iletişimin oluşmasındaki çaba ve sorumluluk, konuşan ile dinleyen arasında ortaklaşa bir temele dayanır. Etkili ve başarılı iletişim için konuşan ve dinleyen bu ortak temel ile birlikte birbirlerini anlamak zorundadırlar. Bu bağlamda, dinleme eğitimi ile konuşma eğitimi birbirinden ayrı düşünülemez ve dinleme ve konuşma bir bütünün iki ayrı parçasıdır.

İnsanların toplumda birbirleri ile sağlıklı bir iletişim kurabilmeleri için iyi bir dil eğitimi gerekmektedir. Çağdaş toplumlarda temel eğitimin hedeflerinden biri de fertlerin, iyi bir dil eğitiminden geçirilmesidir. Bu noktada dil eğitiminin hedefi de ‘anlama ve anlatma’ becerilerini geliştirmektir.

Anlatım becerisi, çocuklukta konuşmaya başlanıldığında kazanılır ve hayat boyu gelişir. Çocuk, konuşarak anlatım becerisini sergiler ve ilköğretimin birinci sınıfında diğer bir anlatım aracı olan ‘yazma’ ile karşılaşır. İlerleyen süreçte, çocuk o ana kadar sözle ifade ettiği birçok şeyi yazıyla ifade etme becerisini kazanmaya başlar.

Birbirleri ile doğrudan bağlı olan dört temel dil becerisi içinde, yazma ile dinleme becerisi içindeki ilişki özellikle sınıf içindeki dinleme etkinliklerinde kendini gösterir (Özbay, 2005: 70).

Dinleme becerisi, yazma becerisinin gelişimi için en önemli beceridir. Dinleme becerisindeki yetersizlik anlama becerisinde eksikliğe yol açmakta ve bu sebepten dolayı da anlatma becerisinde yetersizlik oluşmaktadır.

2.7.4. Dinleme ve Algılama Becerisinin Geliştirilmesi

Yabancı dil öğrenenlerin dinleme ve algılamada zorlandıkları bilinmektedir. Bazen öğrenci yazarak anlayabildiği bir cümleyi dinlediği bir zaman anlayamamaktadır. Bu durumda anlama yetisinin kazandırılması gündeme gelmektedir. Çünkü algılayamayan öğrenci duyduğu seslere anlam verememektedir. Dinleme ve algılamada çekilen güçlükler yol açan sebepler ise şu şekilde sıralanabilir:

1. Okulda ve öğrencide yeterince seslendirme araç ve gereçlerinin bulunmaması,
2. Öğrenim süresince yeterli sesli görüntülü programların kullanılmaması,
3. Sınıf içerisinde verilen derslerde öğrencinin pasif bırakılması, yeterince konuşma olanağı verilmemesi,
4. Lider öğretmen yerine despot öğretmen tutumuyla öğrencilerin katılımcı davranmalarının engellenmesi, çekingenlik cenderesine sıkıştırılarak anti öğretimle ders işlenmesi,
5. Yöntem bilmeyen öğretmenlerin rastgele ders işlemeleri, derste öğretilen bilgilerin uygulamaya yönelik olmamaları veya öğrencilerin öğrendiklerini uygulayacak uygulama alanları bulamamaları,
6. Öğrencilerin öğrendikleri dilin konuşulduğu ülkelere gidememeleri (Küzeci, 2007: 14).

Özcan Demirel'in de belirttiği gibi 'yabancı dil öğretiminde dört temel dil becerilerinden en zor gelişeni dinleme becerisidir' (Demirel, 2003: 90). Yabancı dil dersleri teorik olarak dilbilgisi konularının işlenmesinden ibaret olup, uygulama kısmı hep göz ardı edilmektedir.

Dinleme öğretiminde hedef yabancı dildeki farklı ses birim ve kümelerinin tek tek veya birlikte tanınmalarını sağlamaktır. Seslerin yazılı olarak tanıtılmasından sonra bunların seslendirmelerinin en yavaştan en hızlıya doğru uygulamaları yapılır.

Dersin işleniş hızı, tekrar sıklığı ve tanıtılmaya çalışılan bilginin seslendirme hızı sınıf içindeki öğrenci farklılıkları dikkate alınarak ayarlanır. Yabancı dil öğretiminde vurgu önemli bir yer tutar. Özellikle sesli çalışmaların algılanmasında tonlamaya önem verilmelidir. Tonlamaya dikkat edilerek, öğrencinin sesleri ve seslerin gösterdiği mesajı daha iyi kavraması sağlanacaktır. Vurgu, öğrencide anlamayı kolaylaştırdığından anlamada bir ilerleme görülecek ve dolayısıyla öğrencinin başarısı artacaktır. Oysa, vurguya özen gösterilmediği takdirde öğrenci mesajı anlayamaz ve cevap veremez. Bundan dolayı öğrencinin motivasyonu bozulur, dersle ilgisi kesilir ve sonuç olarak başarısızlıkla karşılaşır. Yabancı dil öğretiminde öğrencinin sosyal çevresi ve kişisel yapısı göz önünde bulundurulmalı dolayısıyla dinleme becerisinin kazandırılması esnasında vurgulamanın rolü hesaba katılmalıdır. Dinleme becerisinin kazandırılmasında dikkat edilecek diğer hususlar ise şu şekilde sıralanabilir:

1. Öğrencilerin düzeyleri dikkate alınarak algılamanın sağlanması,
2. Sınıf içerisinde disiplinin sağlanması,
3. Gerekli sınıf düzeninin sağlanması.

Dinleme ve algılama becerisinin geliştirilmesinde hedef dilin sesletim özellikleri son derece önemlidir. Bu nedenle dinleme öğretiminde öncelikle dilin sesletim yapılarının tanınması ve daha sonra bunların seçilebilmesi önemli olmaktadır. Algılamanın gerçekleşmesinde anlambilim analizinin de yapılması gerekmektedir.

Dinleme öğretiminde mesajın genel olarak algılanması, varsa metin içindeki kişilerin rollerinin ne olduğunun, varsa metindeki olayın geçtiği yerin ve zamanın algılanması genel amaçtır.

Dinleme uygulaması yapılmadan önce bazı kurallara dikkat edilmesi gerekmektedir. Öncelikle dinleme konusu ana hatlarıyla açıklanmalıdır. Dinleme konusunun başlığı verilerek öğrencilerin hazır olmaları sağlanmalı ve öğrenciler

dinlemeye şartlandırılmalıdır. Görsel ve işitsel cihazlarla dinletti metninin canlandırılması dinletinin daha iyi algılanmasını sağlar.

Dinleme algılama öğretiminde ilk önce metnin birkaç kez öğretmen tarafından okunması öğrencilerin yabancı metinlerdeki fonolojik yapıları kolayca algılamalarını sağlamaktadır. Algılamamanın gerçekleşmesi için öğretmenin eğitim teknolojilerinden gerekli ölçüde yararlanarak tekrarlara yer vermesi gerekmektedir.

2.7.5. Dinleme Becerisini Geliştirmede Kullanılan Yöntem ve Teknikler

Dinleme becerisinin geliştirilmesine ilişkin birçok değişik etkinlikler yapılmaktadır. Yapılan etkinliklerde görsel ve işitsel eğitim – öğretim araç ve gereçlerinden, sınıf ortamında hikaye, masal kitaplarından okunması gibi etkinliklerden faydalanılabilir. Burada önemli olan, öğretmenlerin bu yolları bilmeleri ve bilinçli bir şekilde uygulamalarıdır.

Dinleme becerisinin kazandırılması ve geliştirilmesinde aşağıdaki etkinliklerden yararlanılabilir:

Metin okuma çalışması: Dinleme becerisinin geliştirilmesinde sıkça uygulanan bir tekniktir. Öğretmen, öğrencilerin seviyesine uygun olan metni sınıfa getirir ve yüksek sesle okur. Öğrenciler kendilerine verilen kağıtlara okunan metne ilişkin ana ve yardımcı fikirleri yazarlar. Ayrıca, öğrenciler kağıtta yer alan soruları cevaplandırır. Cevaplama işlemi bittikten sonra öğretmen metni tekrar okur ve böylece öğretmen öğrencilerin kendi kendilerini kontrol etmelerini sağlamış olur. Metin okunurken öğrencilerin ellerindeki kağıtları dolduracak olmaları dikkatle dinlemelerini gerektirmektedir. Bu da öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmektedir.

Metin okuma çalışmalarında basitten karmaşığa ilkesi göz önünde bulundurularak, olay yazıları ile etkinliğe başlamak gerekmektedir. Çünkü olay yazılarının, düşünce yazılarına göre takip edilme ve hatırlanma düzeyi yüksektir. Öğrencilere bir metni dinlerken nelere dikkat etmeleri gerektiği öğretilmelidir. Metin okuma çalışmalarının yanında ‘metnin yeniden yapılandırılması’ çalışmaları da dinleme becerisini geliştirici bir uygulamadır.

Görsel ve işitsel araçların kullanımı: Dinleme becerisinin geliştirilmesinde önemli bir yere sahiptir. Dinleme becerisinin iyi bir şekilde geliştirilmesi hafızanın sesleri birbirinden ayırıştırmasına bağlıdır. Bu ayırıştırmanın gerçekleşmesinde kullanılacak işitsel araçların başında teyp ve radyo gelmektedir. Etkiliklerde görsel – işitsel araçlardan olan televizyon, bilgisayar, kaset ve CD’den de yararlanılmaktadır.

Dil kalıplarının dinletilmesi: Bu yöntem daha çok psikodilbilimde uygulanmaktadır. Araştırmalara göre, dinlenileni anlama hızı eğitimle geliştirilebilmektedir. Dinletilen metinlerdeki dil kalıplarından hareketle hızlı kavrama becerisi kazandırılmaktadır. Yöntemin uygulanmasında öğretmen seçtiği bir metindeki bazı dil kalıplarını siler ve metni birkaç defa okuduktan sonra öğrencilerden boş kısımları tamamlamalarını istemektedir. Öğretmen, metinlerin seçiminde eğitim ve öğretimin amaçlarını, eğitim programını ve öğrencilerin düzeylerini dikkate almalıdır.

Farklı teknik ve yöntemler: Öğrencilere film ve tiyatro seyrettirme, eğitsel kollarında görev verme, konferansa katılma gibi ders dışı faaliyetlerle de dinleme becerisi geliştirilmeye çalışılmalıdır. Çünkü, bu tür faaliyetler öğrencilerin dinleme ve konuşmaya katılımlarını arttırmaktadır.

Telsiz, telefon ve kulaktan kulağa gibi oyunları oynatmak: Bu tür oyunlarda ‘oyundan çıkarma kuralı’, öğrencilerin dikkatlerini söylenen kelime veya cümleye vermelerini sağlaması açısından dinleme becerisinin geliştirilmesine yardımcı olurlar.

İçinde birkaç iş tanımı bulunan bir cümle okuyup dinletmek: Bunu tekrar etmeleri istenir. Yanlış bir ad, bilgi ya da açıklama geçen bir yazıyı dinletip doğruların bulunması sağlanabilir. Yazarını ya da şairini bulmak için bir öykü, oyun, şiir dinletilir (Demirel, 1999: 37).

Tüm Vücutla Dinleme Öğretimi: Yöntemin uygulanmasında öncelikle öğrencilere dinleme ile ilgili bazı kurallar öğretilmektedir. İlk adımda öğrencilere dinleme ve duyma arasındaki farkı gösteren örnekler verilmektedir. İkinci adımda ise öğrencilere ‘Tüm Vücutla Dinleme’ de nelere dikkat edilmesi gerektiği öğretilmektedir. Öğrencilerin ‘Tüm Vücutla Dinleme’ de kurallara uymalarının kendileri için ne kadar yararlı olacağına dikkat çekilmektedir.

Birleştirilmiş Öğretim Süreci’nde etkileşim: Buna göre her bir dil becerisinin gelişimi diğer dil becerilerinin gelişimini de etkilemektedir. Türkçe öğretimi bir bütün olarak düşünülürse, öğrencilerin dil becerilerinin gelişimi sağlanmak zorundadır. Dört temel beceriyle ilgili etkinliklerin bir arada yapılması bütün becerilerin aynı oranda gelişmesine olanak sağlamaktadır.

ELVES Yöntemi: Dinlediğini anlama becerisinin geliştirilmesi amacıyla tasarlanmış bir yöntemdir. Yöntemin amaçlarından biri de öğrencilerin okuma heveslerini canlı tutmaktır. Yöntem beş aşamada gerçekleştirilmektedir. Bu aşamalar sırasıyla şunlardır:

a) Ön Bilgilerin Hatırlanmasını Sağlama – Dikkati Çekme – Güdüleme

Metin okunmadan önce, öğrencilerin metnin içeriği ile ilgili eski bilgilerini ifade edebilecekleri bir tartışma ortamı yaratılır. Öğretmen tartışma ortamında rehber görevindedir. Öğretmen, metnin ana düşüncesi, konusu ve karakterleriyle ilgili sorular sorar. Tartışmanın ardından, öğrencilerden metnin başlığı ve metinle ilgili resimden yola çıkılarak bazı tahminlerde bulunmaları istenir.

b) Dinleme

Dinlenenin doğru şekilde anlaşılması için dinleyici, mesaj ve dinlemenin yapıldığı ortamın örtüşmesi gerekmektedir. Anlam tek bir noktada yer almamaktadır. Hikaye okunurken, dinleyiciler tahmin yapmaya yönlendirilmektedir. Dinleyiciler, tahminlerini doğrulayacak ya da reddedecek duruma geldiklerinde hikayenin esas noktasını hatırlamak için yönlendirilmelidirler.

c) Görüntüleme – Canlandırma

Zihinsel canlandırmalar da dinleme becerisinin geliştirilmesinde önemli yere sahiptir. Hikayeyi dinleyen her öğrenci, zihinde farklı imgeler görüntüleyebilir. Görüntülenen imgelerin sözlü olarak ifade edilmesi gelişime yardımcı olmaktadır.

d) Geliştirme – Detaylandırma

Öğrencilerin zihinlerindeki bilgi ile hikaye ya da masalda geçen yeni bilgiler arasında bir bağ kurması, öğrencilerin anlamdan en yüksek düzeyde yararlandıklarını gösterir. Öğretmen, öğrencileri ‘etkin anlam çıkarıcılar’ durumuna getirecek sorular sorarak dinlediğini anlamayı kolaylaştırabilir.

e) Özümseme – Belleğe Yerleştirme

Hikayenin belleğe yerleştirilmesi, öğrencilerin dinleme sürecinde algıladıkları anlamı yapılandırmalarına imkan verecek etkinlikleri içermektedir. Dinleme sırasında ya da sonrasında, öğrencilerin sorulan sorulara cevap vererek aktif katılımları, dinleme becerilerini geliştirmektedir.

Dinleme becerisinin geliştirilmesine ilişkin etkinlikler, çoğunlukla metinler aracılığıyla yapılmaktadır. Ancak, etkinlikler gerçekleştirilirken izlenmesi gereken bir yol olmalıdır. Demirel (1999: 36), metne dayalı etkinliklerde, dinlediğini anlama becerisinin kazandırılmasında ve geliştirilmesinde izlenmesi gereken bir sıra önermiştir. Bu sıra ‘dinleme öncesi etkinlikler’, ‘dinleme sırasındaki etkinlikler’ ve ‘dinleme sonrası etkinlikler’ den oluşmaktadır.

2.7.6. Dinleme Öncesi Etkinlikler

- 1) Tanıtma: Dinlenecek konu hakkında genel bilgi verilir.
- 2) Kestirme: Konuya ilişkin ipuçları verilerek öğrencilerin metnin ne hakkında olacağını kestirmeleri istenir. Bunda amaç öğrencilerin dinleyecekleri konu ile hangi mesajın verilmek istendiğini önceden kestirebilmesidir.
- 3) Sahnenin Oluşturulması: Dinlenecek metinde geçen olayın görsel araçlarla canlandırılmasıdır. Bunda amaç öğrencilerin duyduklarını görsel olarak da görmelerini sağlamak, böylece metni anlamalarına yardımcı olmaktır. Konunun özelliğine göre resim, fotoğraf ve poster gibi değişik görsel araçlardan yararlanır.
- 4) Yeni Sözcüklerin Öğretimi: Dinlenecek metinde geçen yeni sözcükler ve gerekirse yeni cümle yapıları öğretilir. Yeni öğretilen sözcükler, bilinen cümle kalıplarıyla, yeni cümle kalıpları da bilinen sözcüklerle öğretilmelidir.
- 5) Amaçlı Dinleme: Dinleme etkinlikleri amaçlı yapılmalıdır. Metinler, amaçlı dinlemeyi sağlamak için başlangıç düzeyinde üç kez dinletilmeli ve daha sonra öğrencilerin dinlemeleriyle ilgili genel sorulara cevap vermeleri istenmelidir.

2.7.7. Dinleme Sırasındaki Etkinlikler

- 1) Öğretmen metni yüksek sesle okur. Öğrenciler, kitapları kapalı olarak öğretmeni dinler.
- 2) Öğrencilerden metni dinlerken farklı tonlama ve vurgulamalara dikkat etmeleri istenir.
- 3) Başlangıç düzeyindeki öğrencilere ders veriliyorsa öğretmen tekrar alıştırmalarına yer verebilir. Bu çalışma öğrencilerin daha fazla doğru telaffuz etmelerine yardımcı olur.

- 4) Öğrencilerin amaçlı dinleme sorularına cevap verebilmeleri için dinlediklerini not etmeleri istenir.

2.7.8. Dinleme Sonrası Etkinlikler

1. Dinlenen metinle ilgili ayrıntılı sorulara cevap verilir. Bu çalışmanın sınıf düzeyine göre paragraf paragraf yapılmasında yarar görülmektedir.
2. Dinlenen metnin sözlü ya da yazılı özeti çıkarılır.
3. Giriş ve gelişme kısmı dinlenen bir hikayenin sonuç kısmının tamamlanması istenir.
4. Metni dinlerken ya da dinledikten sonra duyulanları resimle ifade etmeleri istenir.
5. Öğretmen okurken ya da okuduktan sonra öğrenciler resim ya da şekil çizer.
6. Dinlenen metin ile ilgili resimlerin ya da cümlelerin olay sırasına göre dizilmesi istenir.
7. Dinlenenleri yazma ya da dikte etme etkinliklerine yer verilir.
8. Duyulan eksik cümleler tamamlanır.
9. Dinlenen metne uygun başlık önerilir.
10. Metinde boş bırakılan yerleri doldurma çalışmalarına yer verilir.

2.7.9. Dinleme Becerisini Ölçme ve Değerlendirme

Ölçme ve değerlendirme birbirini tamamlayan ancak, birbirlerinden farklı kavramlardır. ‘Ölçme, değerlendirmenin bir ögesidir ve değerlendirme için gerekli olan gözlem sonuçlarının elde edilmesi işidir’ (Baykul, 1999: 10). Değerlendirme ise; gözlem sonuçlarının bir ölçütü veya ölçütler takımıyla kıyaslanıp bir karara varılmasıdır.

Dinlemenin soyut olmasından dolayı dinleme becerisinin ölçülüp değerlendirilmesi diğer becerilerin ölçülüp değerlendirilmesine göre daha zordur.

Genel anlamda dinleme ve anlamamanın zihinsel bir faaliyet olması dinleme becerisini ölçme değerlendirme sürecini zorlaştırmakta ve karmaşık hale getirmektedir.

Dinleme becerisinin ölçülmesinde çeşitli yollar kullanılmaktadır. Dinleme becerisini ölçme ve değerlendirmede ilk amaç öğrencileri yönlendirmek olmalıdır. Bu değerlendirmede öğrenciler yeteneklerine, ilgilerine ve diğer özelliklerine göre tanınır. Bu değerlendirme için ayrı araçların kullanılması gerekir.

Ölçme değerlendirmede her beceri için ayrı ayrı araçlar kullanmak ve geliştirmek gerektirmektedir. Dinleme becerisini ölçme ve değerlendirme yolları genel olarak informal ve formal olmak üzere ikiye ayrılır. Örneğin, gözlem yoluyla yapılan ölçme değerlendirme informaldir. Gözlem 'belli bir kimse, yer, olay, nesne, durum ve şarta ait bilgi toplamak için' belirli hedeflere yöneltilmiş bir bakış ve dinleştirmedir (Özbay, 2005: 147). Gözlem tekniğinin en önemli özelliği, gözlenenlerin kendi doğal ortamları içinde bulunmasıdır. Dinleme becerisini ölçme değerlendirmede öğretmen gözlem yolunu tercih etmişse, gözleme bütün duyularını katmalıdır. Gözlem tekniğinin uygulanmasında öğretmen, sınıf içi etkinlikler sırasında öğrencilerin davranışlarını kontrol amaçlı izler. Bu izleme, öğretmenin öğrencilere kazandırmayı planladığı hedef davranışların ve öğrenci isimlerinin yer aldığı bir çizelge ile gerçekleştirilir. Öğretmen, izleme sayesinde öğrencilerin hedef davranışlara ilişkin hangi düzeyde olduklarını saptar. Böyle bir uygulama, öğretmenin öğrencilerin ihtiyaçlarına göre dersi hazırlamasını ve böylece daha verimli olmasını mümkün kılar.

Formal değerlendirmede ise öğrencilerin beceriyi kazanma düzeylerinin güvenilir ve geçerli bir şekilde değerlendirilmesi söz konusudur. Formal değerlendirmede standart ölçekler kullanılmasına rağmen dinleme becerisi etkin şekilde ölçülüp değerlendirilememektedir. Bunun nedeni, dinlemenin sözel beceri, zeka ve güdülemeyi de içine alarak karmaşık bir yapıya sahip olmasıdır. Dinlediğini anlama becerisinin ölçülüp değerlendirilmesinde, öğretmen formal olarak metin okuma çalışmaları yapabilir. Bu çalışmalarda öğretmen, öncelikle yapacağı etkinlikleri, etkinliklerin süresini ve amacını belirlemelidir. Daha sonra bu süre

içinde kullanacağı metinleri / materyalleri tespit etmelidir. Okunacak metinle ilgili anlama soruları da hazırlanmış olmalıdır. Sorular boşluk doldurma, çoktan seçmeli veya yazılı olarak çeşitlilik gösterebilir. Belirlenen ölçme süresi içinde metin okunmadan önce öğrenciler öğretmen tarafından fiziksel ve psikolojik olarak dinlemeye hazır duruma getirilmelidir. Metin, okuma kurallarına uygun olarak, öğretmen tarafından okunduktan sonra öğrencilere değişik türlerde hazırlanmış olan soru kağıtları dağıtılmalı ve bunların doldurulması istenmelidir. Seçilen metinler değişik türlerde olabilir. Metinlerin okunması sırasında farklı teknik ve yöntemlerden yararlanılmalıdır. Belirlenen ölçme süresinin sonunda, ilk olarak hazırlanan sorularla eşdeğerde olan, farklı sorular hazırlanabilir veya aynı işlemler tekrar edilebilir. Bu iki test arasındaki fark, her öğrencinin belirlenen süre içerisinde yapılan etkinliklere bağlı olarak ne kadar gelişme kaydettiğini gösterir.

Dinlediğini anlama becerisini ölçmek için hazırlanmış testlerde şu özelliklerin bulunmasına dikkat edilmelidir:

1) *Testte kullanılacak metin, öğrencilerin dikkatini çekecek nitelikte olmalıdır. Onların ilgi ve ihtiyaçları göz önünde bulundurulmalıdır.*

2) *Metinde kullanılan sözcük çeşitliliği ve sayısı, öğrencilerin düzeylerine uygun olmalıdır.*

3) *Metin uzunluğu, öğrencileri sıkmayacak kadar olmalıdır. Metin, onların sadece hatırlama kapasitelerini değil, yorumlama becerilerini de geliştirmelidir (Yangın, 1999: 59-61).*

Dinleme becerisi, okul başarısında ve günlük hayatta önemli bir yere sahiptir. Dinlediğini anlama becerisinin, diğer dil becerileri gibi eğitime tabi tutulamayacağını savunanlar olsa da, dinlediğini anlama becerisinin kazandırılabilceği, değişik araştırma sonuçlarıyla kanıtlanmıştır. Dinlediğini anlama becerisinin değerlendirilmesi zor olsa da, bu konuda gerekli çalışmaların yapılması gerekmektedir.

2.8. Yabancı Dil Olarak Türkçe

Dünya üzerinde uluslararası ilişkilerin artması ve ulusların kendi ana dilleriyle iletişim kurmalarında yetersiz kalmaları, globalleşen dünyada milletlerin birbirlerinin dillerini öğrenmelerini zorunlu kılmıştır. Özellikle 1980 yılında Türkiye'nin dışa açılma politikası ile birlikte değişen şartlar içinde Türk dilinin yabancılara öğretilmesi de bir ihtiyaç haline gelmiştir. Oysa, Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretilmesi XI. yüzyıla dayanmaktadır. Kaşgarlı Mahmud Türkçe'nin Arapça ve diğer dillerden aşağı olmadığını ispat etmek, Türkçe'yi bilmeyenlerin daha rahat öğrenmeleri için Divan-ı Lügati't – Türk adlı eseri yazmıştır.

Türkçe'nin yabancılara öğretimi konusu, dil öğretiminde giderek önem kazanmaktadır. Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretilmesine ilişkin uygulamalarda, genel olarak temel, orta ve ileri olmak üzere üç düzey belirlenmiştir ve buna göre öğretim yapılmaktadır. Öğretim etkinliklerinde yer alan materyallerin hazırlanmasında dikkat edilecek en önemli husus, materyallerin Türkçe'nin temel söz varlığına uygun olarak hazırlanmasıdır. Temel söz varlığının belirlenmesinde öncelikle, organ ve akrabalık adlarının, sayıların, günlük hayatta sıkça kullanılan isim ve fiiller ile onlarla ilişkisi olan kelimelerin, sıkça kullanılan deyimler, atasözleri ve iletişimde önemli bir yeri olan kalıplaşmış sözlerin ele alınması gerekmektedir. Bir dilin söz varlığı, o dilin tarihine geniş ölçüde ışık tutmakta, yüzyıllar boyu ortaya çıkan ses, biçim, sözdizimi ve anlam değişikliklerini yansıtmakta, hangi dillerin etkisiyle, ne türden değişimlerin gerçekleştiğini göstermektedir (Aksan, 1996: 11). Dolayısıyla, Türkçe'nin sözvarlığının sağlıklı bir biçimde belirlenmesi, Türkçe'nin hem ana dil hem de yabancı dil olarak öğretiminde en temel şarttır.

Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretilmesi konusunda, Türkçe'yi yabancı dil ya da ikinci dil olarak öğrenmek isteyenler Çotuksöken (1993) tarafından şu şekilde sınıflandırılmaktadır:

1. Türk üniversitelerinde öğrenim yapmak isteyen yabancı öğrenciler,
2. Yurt dışındaki Türk Dili ve Doğu kültürleri öğrencileri,
3. Almanya gibi ülkelerdeki üçüncü kuşak Türkler,
4. Geçici olarak Türkiye'ye yerleşen yabancılar.

1993 yılındaki 'Büyük Öğrenci Projesi' ile Türkiye'ye öğrenim görmek için gelen yabancı uyruklu öğrenci sayısının giderek artması ve bunun neticesinde de Türk dilinin yabancılar için öğretilmesinin ayrı bir uzmanlık gerektirdiğinin anlaşılması, bu alanda yeni bir yapılanmayı gerekli kılmıştır. Bu doğrultuda 1984 yılında Ankara Üniversitesi tarafından TÖMER bir Türkçe öğretim merkezi olarak kurulmuştur. Birçok ildeki şubeleriyle hizmet veren TÖMER bu alanda en köklü ve en iyi yapılandırılmış kurumdur. Sadece Türkiye'de yaşayan yabancılar için değil, Türkiye'ye eğitim için gelen yabancı öğrencilere ülkelerinde Türkoloji eğitimi alan yabancılar için de eğitim vermektedir.

Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretimine ilişkin ortaya konan saptamalar şöyle özetlenebilir:

1. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi konusunda yetişmiş öğretmen ve bilim adamlarına gereksinim duyulmaktadır (Demircan, 2002: 18-20).

2. Üçüncü nesil olarak Avrupa'da yaşayan işçi çocukları Türkçe'yi kaybetmektedir ve bunun için önlemler almak gerekir. Bu kişilerin Türkçe'yi kaybetmelerindeki en önemli nedenlerden biri Türkçe bilme ve konuşma güdülenmesine sahip olmamalarıdır. Okullarda Türkçe yerine alabilecekleri yabancı diller onlara iş bulma konusunda daha büyük olanaklar sağlamaktadır.

3. Yurt dışında Türkçe öğretimi yapan kurumların araç gereç eksikliğinden doğan sorunları vardır. Bu kurumların elinde bulunan araç ve gereç ya çok eskidir ya da yetersizdir.

4. Yabancı Dil Olarak Türkçe alanında öğrenciler için yeterli kitap ve sözlük çeşidi bulunmamaktadır. Son yıllarda kitap çeşidinin artmasına rağmen bu kitaplar konusunda bilimsel çalışma yapılmamaktadır. Ayrıca, Türkiye'de yazılan bazı

kitaplar yurt dışında yaşayan kişilerin gereksinimlerini karşılamamaktadır. Bu yüzden, ders kitapları konusunda daha ciddi çalışmaların başlaması gerekmektedir.

5. Türkçe'nin yapısının birçok dilden farklı olmasından kaynaklanan öğretime dayalı sorunlar vardır. Türkçe, bir Ural – Altay dil grubu dili olduğundan ve son eklemeli bir yapıya sahip olduğu için diğer dil ailelerini konuşan kişilere çok farklı gelmektedir. Bu yüzden, bu farklılıkların olumsuz yönlerini en aza indirecek teknik ve uygulamalar geliştirilmelidir.

6. Avrupa Birliği (2000), Avrupa dil politikası gereğince her bireyin en az üç dil konuşması ilkesini benimsemiştir. Bu durumun Türkçe öğretimi açısından değerlendirilmesi gerekmektedir. Aday ülke konumunda olan Türkiye kendi dilini yaymak için bir dil politikası geliştirmelidir.

7. Yabancı Dil Olarak Türkçe alanında yöntem sorunu vardır. Aynı zamanda, yabancı dil öğretim yöntemleri Türkçe öğretmenleri tarafından yeterince bilinmemektedir. Bu yüzden, yöntemlerin her Türkçe öğretmenine öğretilmesi için önlemler alınmalıdır.

Yukarıda belirtilen saptamalar ve sorunlar, alanın yeni olması ve alanda yapılan yayınların ve araştırmaların yetersiz olmasından dolayı yeteri kadar tartışma ve yönelim yaratamamıştır. Genel anlamda, dil öğretimi alanında yapılan araştırmaların çok büyük bir bölümü İngilizce'nin yabancı dil olarak öğretilmesi alanında gerçekleştirilmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

3.1. Göreve Dayalı Öğretim ve Öğrenme ile İlgili Yayın ve

Araştırmalar

Beglar ve Hunt (2002: 96-106), bir Japon üniversitesinde konuşma dersine kayıtlı 340 öğrenciye uygulanan Göreve Dayalı Öğrenme projesini tanımlamaktadır. Bu proje 12 hafta boyunca yürütülmüş ve bir dönem boyunca sürmüştür. Dönem boyunca öğrenciler küçük gruplarda çalışmış ve hakkında bilgi edinmek istedikleri bir konu seçmişlerdir. Daha sonra, gruplar bir anket oluşturmuş ve hedef bir grubun seçtikleri konu ile ilgili düşüncelerini araştırmışlardır. Bu çerçevede, her grup üyesi anketi en az 10 kişiye vermiştir. Toplanan veriler incelenmiş ve yapılandırılmıştır. Projenin genel hedefleri şunlardır:

1. Öğrencilere uzun bir sürede İngilizce'yi gerçek amaçlar için kullanma fırsatı vermek.
2. Öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmek için iç güdülenmeyi artırıcı etkinlikler sunmak.
3. Öğrencilere konu seçme, anket hazırlama ve veri değerlendirme konularında sorumluluk vererek kendi İngilizce gelişimlerine yönelik kararlar vermelerini sağlamak.
4. Öğrencilerin dilbilgisi ve kullanım açısından doğru sorular oluşturmasını sağlamak.
5. Öğrencilerin sunum becerilerini geliştirmek.
6. Öğrencilere İngilizce'yi kullanmanın kendi eğitim ve gelişimlerine katkıda bulunduğunu göstermek.
7. Öğrencilere uzun bir süre için grup içinde birlikte çalışma olanağı sağlamak.

Proje sonucunda, öğrenciler süreci ilginç ve yararlı bulduklarını belirtmişlerdir. Proje sonrası sunumları düzenli, ilgi çekici ve dilsel anlamda ileri düzeyde gerçekleşmiştir. Beglar ve Hunt'a (2002: 96-106) göre, proje öğrencilerin İngilizce düzeylerini ilerletme çabalarının iyi bir göstergesi olmuştur.

Zhang başkanlığında, 1994 yılında Avustralya'da Monash Üniversite'sinde geliştirilen bir Göreve Dayalı Öğrenme projesinde aşağıdaki hedeflere ulaşma amaçlanmıştır (<http://admin.carrickinstitute.edu.au/dspace/handle/10096/366>):

1. Göreve Dayalı Öğrenme yöntemi başlangıç düzeyinde Çince öğrenen öğrenciler için yararlıdır,
2. Öğrenciler dersin planlanma aşamasına katkıda bulunma fırsatından hoşlanacaklardır,
3. Dolaylı tümevarım yöntemi dilbilgisi öğretiminde yüksek bir dil farkındalığı sağlamaktadır,
4. Öğrenciler görevlerde ve etkinliklerde yer aldıkça kendi öğrenme süreçlerinden sorumlu olma yönünde bir yetenek geliştireceklerdir.

Uygulanan projede programın değerlendirilmesi için iki dönemlik bir süre kullanılmıştır. İlk süreçte öğretmenlerin program hedefleri, eğitim süreci ve beklentileri konusunda düşünceleri araştırılmıştır. Bunun yanı sıra, öğrencilerin öğrenmeyle ilgili algılamaları, gereksinimleri ve geçmiş öğrenim deneyimleri bir ön program gereksinim analiziyle belirlenmiştir. Dersler aşamasında haftalık gözlemler yapılmıştır. Öğrenciler 6 haftada bir kere var olan sorunlar konusunda form doldurmuşlardır. Dönem sonlarında ise öğrencilerden bir öğrenci anketi ve yöntem değerlendirme anketi doldurmaları istenmiştir. İkinci dönem sonunda, 4 öğretmen ve farklı düzeylerden 12 öğrenciyle yüz yüze görüşme yapılmıştır. Öğretim danışmanları ve diğer öğretmenler tarafından günlükler tutulmuştur. Araştırmanın sonucunda ortaya çıkan sonuçlar şöyledir:

1. Programın içinde hazırlanan kitap öğrencilerin büyük çoğunluğu tarafından beğenilmiştir. Ancak öğrenciler dinleme etkinliklerinin az olduğunu belirtmişlerdir.

2. Öğrencilerin çoğu Çince dilbilgisinin öğretilme yolunu çok yararlı bulmuşlardır.

3. Öğrencilerin neredeyse tamamı grup çalışmasının öğrenmeyi geliştirdiğini ve yararlı olduğunu vurgulamışlardır.

4. Öğrenciler sözlü etkinliklere yüksek bir katılım göstermiştir. Öğrencilerin yarısı Çince konuşmanın çok zor olduğunu belirtmişlerdir.

5. Bütün öğrenciler öğretmenlerin yardımcı olduklarını ve arkadaşça davrandıklarını, bunun da öğrenmeye olumlu etki ettiğini söylemişlerdir.

6. Öğrencilerin çoğu programdaki iş yükünün ağır olduğunu belirtmişlerdir.

7. Bazı öğretmenlerin projeden önce eğitilmeleri gerekmiştir. Takım çalışması sırasında Çince'yi anadili olarak konuşmayan öğretmenlerin biraz gergin oldukları gözlenmiştir.

8. Günlük tutan bir öğretmen, bu projenin kendi öğretme süreci ile ilgili düşünmesini sağladığını ve geliştiğini hissettiğini vurgulamıştır.

McLaughlin (2001: 1-22), Kore'de Andong Ulusal Üniversitesi İngilizce programına odaklandığı projesinde var olan programı Göreve Dayalı Öğrenme ölçütleriyle değerlendirmiştir. Bu değerlendirme için öğretmen ve öğrencilere programla ilgili soruları içeren anketler dağıtılmış ve sonuçlar irdelenmiştir. Andong programı genel olarak ele alındığında şu olumlu bulgulara ulaşılmıştır:

1. Program hedef dili öğrencilerin çözümlemesini sunmaktadır.

2. İkinci dilin aradil alanına katılımı için yeterli ön – görev ve son – görev etkinlikleri sunulmaktadır.

3. Öğrencilere yapıları kullanmalarını sağlayacak yeterli iletişimsel fırsat tanınmaktadır.

4. Öğrencilerin düzeyleri göz önüne alınarak iletişimsel ve bilişsel stres düşük düzeyde tutulmaktadır.

5. Program öğrencilere anlamlı ve uygun görevler sunmaktadır.

6. Öğrencilerin derslere etkin katılımları sağlanmıştır.
7. Doğruluk ve akıcılık arasındaki denge sağlanmıştır.
8. Dönem sonu sınav sistemi Göreve Dayalı Öğrenmeyi destekler niteliktedir.

Araştırmada elde edilen olumsuz bulgular ise şunlardır:

1. Yeterli ara sınav yapılmadığı için öğrencilere hangi yapılara dikkat etmeleri gerektiği gösterilememiştir.
2. Çok az iletişimsel yazma görevi yapılmıştır.
3. İşe dayalı görev az yapılmıştır.
4. Andong programı dil merkezi personelinin tamamının Göreve Dayalı Öğrenme ilkelerini anlamasının ve uygulamasının başarıya ulaşmadığı görülmüştür.

Kumaravadivelu (1991: 98-107), yaptığı çalışmada görevlerle ilgili öğretmen niyeti ile öğrencinin verilen görevi yorumlanmasını incelemiştir. Kumaravadivelu öğretmen ve öğrencinin görevi algılama biçimlerinin farklı olabileceğini ve bu fark azaldıkça görevlerin başarılı olacağını bildirmektedir. Araştırmacı çalışmada bu ilişkiyi incelemiştir. Bu amaçla iki adet çift seçilip onlara bir görev verilmiş ve çiftlerin aralarındaki iletişim kasete ve videoya kaydedilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen ile öğrenci arasında on alanda algılama uyumsuzluğu saptanmıştır. Öğretmen ve öğrenci Göreve Dayalı Öğrenmede ortak gibi hareket ettikleri için bu fark önemlidir. Bu yüzden sınıf ortamında istenilen sonuçlara ulaşmak için ortakların karşıt görüşleri ve niyetleri iyi anlaşılmalı ve irdelenmelidir.

Swain ve Lapkin (1998: 320-337), dil kullanımının iletişim ve düşünsel etkinlik olduğunu söyleyerek bunun temelinde yer alan diyalogları incelemiştir. Bu amaçla karşılıklı etkileşim içeren görevlerin ikinci dil öğretimine ne denli yararlı olabileceğini göstermeye çalışmışlardır. Öğrencilere önce bir ön-test verilmiş daha sonra resimlerle görevler yaptırılmış ve öğrencilerin diyalogları kaydedilmiştir. Beşinci haftada ise son-test verilmiştir. Araştırmacılar iki öğrenciyi seçip onları

diyaloglarını bilişsel süreç açısından incelemiştir. Bu iki öğrenci arasında geçen konuşmalar beraber çalışmanın ne denli önemli olduğunu göstermiştir. Tüm çiftlerin ön-test ile son-test korelasyonları anlamlı bir ilişki ortaya koymamıştır. Ancak öğrencilerin konuşmaları esnasındaki dille ilgili bölümlerin sayısı ile son-test notları arasında anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır.

Görevler konusunda yapılan araştırmalarda etkileşim konusu sıkça çalışılmış ve etkileşimin önemi vurgulanmıştır. Öğrenciler dilsel birimleri yineledikleri ve yeniden yapılandıkları zaman hedef dili fark etmek konusunda daha başarılı olmaktadır. Mackey (1999: 557-587) de bu konuyu araştırmak için bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmada görevler hem ders malzemesi hem de test malzemesi olarak kullanılmıştır. Araştırma deneği olarak Avustralya'da 34 yetişkin başlangıç düzey öğrencisi seçilmiştir. Deney grubu öğrencileri görevleri yaparken İngilizce'yi anadili olarak konuşan kişilerle soru-yanıt etkileşimine girmiştir. Gözlemci grup üyeleri ise aynı görevleri yaparken etkileşim grubunu izlemiştir. Görevlerle ilgili olarak son-test sonuçları ve ön-test sonuçları değerlendirilmiştir. Bu çalışmanın sonucunda da etkileşim grubu daha başarılı çıkmış ve etkileşimin ikinci dil edinimi üzerindeki etkisi kanıtlanmıştır. Yani etkin olarak bir etkileşimde yer almak daha ileri düzey yapıların üretilmesini sağlamaktadır.

Takashima ve Ellis (1999: 173-188), görevler sırasındaki etkileşimin kalitesini etkileyen girdi ve çıktı kavramları üzerine eğilen bir araştırma gerçekleştirmiştir. Öğrencileri etkileşim sırasında doğru ve daha açık yapıya yönlendirmek onların dilbilgisi düzeyine olumlu etkiler yapmaktadır. Bunun yanı sıra, Takashima ve Ellis öğrencilerin genişletilmiş girdi olanaklarını kullanarak kendilerinde var olan doğru yapıları kullanma fırsatını yakaladıklarını vurgulamaktadır. Bu çalışmada, Takashima ve Ellis öğrencileri açık olmaya yönlendirmenin öğrencilerin ilk üretimleri ve zaman içinde dil edinimleri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Yönlendirilmiş üretimin önemli olmasının nedeni olarak öğrencilerin hedef dili üretmesi ve zamanla bu üretimin otomatikleşmesi için gerekli girdiyi sağlayacak olması gösterilmektedir. Araştırmada iki grup kullanılmıştır: deney grubu ve kontrol grubu. Deney grubunda iletişim sırasında doğru yapıya

yönlendirmek amacıyla öğretmenin müdahalesi çok sık olmuşken kontrol grubunda öğretmen sadece iletişim koptuğunda müdahale etmiştir. Deney grubundaki öğrenciler öğretmenin doğru yapı için değil, gerçekten anlamadığı için müdahale ettiğini düşünmüşlerdir. İki gruba da bir ön-test, üç uygulama testi ve resim üzerine yorumların yapıldığı son-testler verilmiştir. Araştırma sonucunda odaklanılmış dönütün ikinci dil dilbilgisinin öğretiminde etkin olduğu ortaya çıkmıştır. Yani, yönlendirilen öğrencilerin üretim açısından geliştikleri için dil edinimleri daha fazla olmuştur. Takashima ve Ellis'e (1999: 173-188) göre, girdi ne kadar zengin olursa üretim (çıkıtı) de o denli zengin olacak ve böylece edininin kolaylaşmasını sağlayacaktır.

Fotos (1993: 385-407), hedef yapının fark edilmesinin iletişimsel girdi üzerindeki etkisini incelemiştir. Bu çalışmada, Fotos iki grup oluşturmuştur: dilbilgisi görev (bilinç uyandırma) grubu ve geleneksel dilbilgisi grubu. Bu iki grup başarı ve farkındalık düzeyleri açısından karşılaştırılmıştır. Araştırmacı uygulama öncesi bir test verdikten sonra haftada üç kez olacak şekilde üç hafta boyunca uygulama gerçekleştirmiştir. Yapılan son-test sonucunda geleneksel dilbilgisi ve dilbilgisi grupları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ancak geleneksel dilbilgisi grubu başarı ve farkındalık açısından küçük bir üstünlük sergilemiştir. Sonuç olarak, Fotos bilinç uyandırma görevlerinin geleneksel dilbilgisi öğretim yöntemiyle aynı ölçüde etkili olduğu saptamıştır ve her düzeydeki dilbilgisi öğretimi için bilinç uyandırma görevlerini önermiştir.

Fotos (1994: 323-351), araştırmasında dilbilgisi öğretiminin öğrencilerin bilinçli farkındalık düzeyinin geliştirilmesinde önemli olduğunu ve dilbilgisi öğretiminin anlam odaklı eğitime katılmasının gerekliliğini göstermiştir. Bu durumda ortaya atılan görev tipi bilinç uyandırma görev tipidir. Bu tip görev iletişimsel olduğu gibi içinde bir ikinci dil sorunu barındırmaktadır. Yani, iletişim ve dilbilgisi aynı anda aynı görevde yer almaktadır. Burada dikkat çekilen konu dilbilgisi bilinç uyandırma görevleri ile bilinç uyandırma iletişimsel görevlerinin birbirinden ayrılmasıdır. Dilbilgisi bilinç uyandırma görevlerinde birincil amaç dilbilgisinin kendisidir. Ancak bilinç uyandırma iletişimsel görevlerinde amaçlanan ise

öğrencinin hedef yapıyı kullanarak görevi tamamlamaya çalışmasıdır. Bu yüzden dilbilgisi bilinç uyandırma görevlerinde öğrencilerden hedef yapıyı hemen kullanmaları beklenmez, sadece yeni dilbilgisi kurallarına dikkat çekilir. Fotos, görevlerde anlamsız ve gereksiz bazı konuların kullanılması yerine dilbilgisinin asıl ders içeriği olarak kullanılabilmesine dikkat çekiyor. Bu araştırmada yararlı olduğu düşünülen uzlaşmacı etkileşim konusu işlenmiştir. Araştırmada 160 Japon üniversite öğrencisi denek olarak kullanılmıştır. Bir grup geleneksel dilbilgisi eğitimi alırken, ikinci grup aynı dilbilgisi konusunda dilbilgisi görevleri, üçüncü grup ise ikinci gruba benzeyen iletişimsel görevleri yapmışlardır. Bu araştırmalar haftada 3 kez olmak üzere 3 hafta sürmüş ve derslerin öncesinde ön-test, sonrasında ise son-test uygulanmıştır. Fotos, bu araştırmanın sonucunda dilbilgisi bilinç uyandırma görevlerinin dil edinimi konusunda geleneksel dilbilgisi öğretimi ve iletişim görevler kadar etkili olduğunu bulmuştur.

1997 yılında Savic tarafından araştırmanın amacı öğretmenlerin Yugoslavlara İspanyolca'yı öğretirken kendi rollerini anlamalarını sağlamaktır. Bu araştırmada öğretmenlerin İspanyolca müfredatına ve çağdaş dil öğretme yöntemlerine karşı takındıkları tutum soruşturuldu. Araştırmacı FLAST ölçeğini yerel gereksinimler açısından gözden geçirerek uyguladı ve denekler Belgrad Üniversitesi İspanyolca ile ilgili bölüm ve enstitülerden seçilmişti. Savic yaşları 27 ila 55, öğretmenlik deneyimleri ise 10 ay ila 25 yıl arasında değişen 12 bayan İspanyolca öğretmeni ile yüz yüze görüşme yaptı. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin etkin bir dil eğitiminden yana oldukları ancak hizmet içi eğitime, çalıştaylara, modern ders kitaplarına ve ek araç gerece gereksinim duydukları belirgin bir biçimde ortaya çıkmıştır. Öğretmenler kendilerine sorulan sorulara yanıt verirken sınıf içinde hedef dilin kullanılması gerekliliğini, iletişimsel becerilerin geliştirilmesinin önemini, ders malzemelerinin İspanyol kültürü ile harmanlanarak verilmesinin ve derslerin ilgi çekici hale getirilmesinin eğitimi olumlu yönde etkileyeceğini vurgulamışlardır. Tüm bu çağdaş yaklaşımlarına rağmen, öğretmenlerin önemli bir bölümü Dilbilgisi Çeviri yönteminin İspanyolca iletişimsel becerilerinin gelişmesine yardımcı olacağı yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu durum öğretmenlerin dilbilgisi öğretimini iletişim için önemli bir şart olarak gördükleri anlamına gelmektedir. Bununla

birlikte, öğretmenlerin %54ü anadil ile hedef dil arasında önemli farklılıklar varsa sözlü tekrar yapılmasının yararlı olacağını düşünmektedir. Öğretmenlerin % 68'i ise İspanyolca ses sisteminin dil öğretiminin başlangıç aşamasında ayrıca öğretilmesi gerektiğini savunmuştur. Genel anlamda Savic'in (1997: 541-545) araştırmasındaki bulgular kendi içinde çelişkili çıkmıştır. Bu da öğretmenlerin çağdaş dil öğretme yöntemleri konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını göstermektedir. Bu eksiklik genel anlamda çağdaş yaklaşım ve yöntemlerinin uygulanmasının önündeki en önemli sorunlardan biridir.

Deneysel bir çalışmada, Salaberry ve Lopez-Ortega (1998: 514-532), ikinci dil üretiminde doğruluk konusunun önemli bir parçası olan yapıya eğilmişlerdir. Bu amaçla İspanyolca'yı ikinci dil olarak öğrenen ve anadilleri İngilizce olan denekler seçilmiştir ve onlara araştırma süresince dilbilgisi görevleri yaptırılmıştır. Araştırma sonucunda, dilbilgisinin ikinci dilde doğruluk kavramını etkileyen bir etmen olduğu ortaya konmuştur. Bunun yanı sıra, araştırmacılar iletişim baskısının ve ikinci dilin iletişimsel açısından kontrol edilmesinin de ikinci dil üretimi üzerinde etkisinin olduğunu belirtmişlerdir. Ancak, genel anlamda, yapıya dikkat çekmenin ikinci dilde doğruluk açısından belirleyici olduğu ve görevin dilbilgisel gereklerinin kontrol edilmesinin öğrencilerin bilişsel kaynaklarını kullanma yolunu açtığı saptanmıştır.

Fotos ve Ellis (1999: 189-208), başka bir çalışmada dilbilgisi görevleri ve geleneksel dilbilgisi öğretimi karşılaştırmışlardır. Çalışmanın amacı dilbilgisi görevlerinin geleneksel dilbilgisi öğretimi kadar etkili olup olmadığını bulmak ve bu çalışmada kullanılan bilinç uyandırma görevlerinin etkileşimsel olup olmadığını belirlemektir. Bu çalışmada denek olarak kullanılan Japon öğrenciler üç gruba ayrılmıştır. Birinci grup dilbilgisi görev grubu, ikinci grup geleneksel dilbilgisi grubu ve üçüncü grup ise sadece okuma ödevi yapan bir kontrol grubudur. Görev grubu hedef yapıyı bir görev aracılığıyla işlerken geleneksel dilbilgisi grubuna öğretmen tarafından doğrudan öğretim yapılmıştır. Üçüncü grup öğrencileri ise sadece okuma ödevleri yapmışlardır. Araştırma sırasında deneysel bir çalışma gerçekleştirilmiş, aynı zamanda dilbilgisi görev grubunun görüntü, geleneksel

dilbilgisi grubunun ise sadece ses kayıtları alınmıştır. Kontrol grubunda ise bir kayıt yapılmamıştır. Araştırmanın sonunda dilbilgisi görevlerinin dilbilgisi dersleri kadar etkin olduğu saptanmıştır. Görevlerle yapılan derslerin dilbilgisi derslerine göre daha fazla etkileşim içerdiği göz önüne alındığında dilbilgisi görevlerinin önemine dikkat çekilmiştir.

Lynch ve Maclean (2000: 221-250), sınıf dil öğrenme ortamında görev tekrarının yararlarını incelemişlerdir. Ancak, burada görev tekrarı ile kastedilen görevin birebir aynen tekrar edilmesi değil, amacı ya da hedef yapı ve sözcükleri aynı tutarak görevin içeriğinin ya da türünün değiştirilmesidir. Araştırmanın denekleri özel amaçlı İngilizce öğrenen 14 tıp personelidir. Araştırmada iki yoldan veri toplanmıştır. Görevleri yapan çiftlerin görev anındaki etkileşimleri kaydedilmiş ve öğrencilerin yansıtma yapmalarını sağlamak için anket verilmiştir. Denekler ikili gruplara ayrılmış, kendilerine bir araştırma makalesi verilmiş ve bu makaleyle ilgili bir poster yapmaları istenmiştir. Daha sonra salona asılan posterle ilgili diğer çiftlerden gelen sorular yanıtlanmıştır. Bunu da posterler konusunda topluca yapılan bir tartışma izlemiştir. Böylece, aynı konuda soruların yanıtlanması ve tartışma yoluyla tekrar sağlanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrenci yansıtmaları ve kayıt dökümleri incelenmiştir. Sonuç olarak, görev tekrarlarının yararlı olabileceği ve öğrencilerin aradıl araştırma sürecine katkıda bulunabileceği belirtilmiştir.

Seedhouse (1999: 149-156), görevlerde yaşanan etkileşim konularında çalışmalar olmasına rağmen genel bir etkileşim incelemesinin olmadığını belirtiyor. Buna dayanarak, Seedhouse, 14 farklı ülkeden topladığı ders içi etkileşim dökümlerini inceleyerek bazı sonuçlara ulaşmıştır. Bu sonuçlar şöyle özetlenebilir:

1. Görevler sırasında öğrencilerin söz alma sırası ve şekli görevin doğasıyla kısıtlanmıştır. Yani, öğrenciler görevin özelliklerine ve gereksinimlerine uygun olarak bir söz alma sırası oluşturmaktadırlar.

2. Görevi yerine getiren öğrenciler genellikle indirgemeci ve endeksleyici bir dil kullanmaktadırlar. Öğrenciler çok kısa tümcelerle ve eksilterek konuşmaktadırlar ve bu dökümleri okuyan üçüncü kişilerin onların neden

bahsettiklerini anlaması olanaksızlaşır.

3. Görevlerde oluşan etkileşim sırasında birçok kez açıklama gereksinimi, doğrulama kontrolü ve kendini yineleme durumları gözlenmektedir.

Tüm bu saptamaların ışığında, Seedhouse (1999: 149-156), Göreve Dayalı Öğrenmenin özel amaçlı öğrenmeyle birleştirilerek gerçek yaşam görevlerinin kullanılması gerektiğini belirtiyor.

Hanauer (2001: 295-323), bir şiirin okuma görevinin dil öğrenimindeki rolünü araştırmıştır. Bu araştırmada şiirin ileri düzey öğrenciler tarafından nasıl okunduğu, nasıl anlaşıldığı izlenmiştir. Araştırma nitel bir araştırmadır ve çiftler halinde görev yapan öğrencilerin konuşmaları kaydedilmiş ve bu kayıtlar üzerinde çalışılmıştır. Şiir okuma ve anlamlandırma üst düzey ve derin bir etkinlik olduğu için öğrencilerin nasıl anlama ulaştıkları, anlamı hedef kültür bilgisiyle ilişkilendirme yolları ilgi konusu olmuştur. Sonuç olarak, şiir okuma görevlerinin içerik ve söylem özellikleri göz önüne alındığında kültürel farkındalık yaratması açısından yararlı olacağı görülmüştür. Bu yüzden, şiir okuma görevlerinin ileri düzey öğrencilerle dil öğrenme ortamlarında kullanılması dilsel ve kültürel açıdan yararlı olacağı önerisinde bulunulmuştur.

Ellis (2001: 49-74), görevlerle ilgili bazı deneysel çalışmadan bahsediyor ve bu çalışmalarda anlama, görev ve ikinci dil edinimi ilişkilerini inceliyor. Bu makalede daha önce yapılmış olan alan çalışmalarının bir özeti sunulmaktadır. Bu çalışmaların birinde Ellis basitleştirilmiş ve etkileşimsel olarak düzenlenmiş girdinin etkilerini incelemiştir. Bu çalışma iki grup öğrenci üzerinde yapılmış ve denekler Japonya lise öğrencileri arasından seçilmiştir. Bu çalışma etkileşimsel olarak yeniden düzenlenen görevlerin olumlu etkisini ortaya çıkarmıştır. Yani öğretmenle görev esnasında iletişimsel sürece giren öğrencinin daha başarılı olduğu görülmüştür. Ancak basitleştirilmiş girdi konusunda beklenen olumlu sonuç ortaya çıkmamıştır yani diğer girdi türlerine üstün olmadığı gözlenmiştir.

Bygate (2001) tarafından gerçekleştirilen deneysel çalışmada görev türü uygulaması, tekrar ve görev türü bağımsız değişkenler olarak alınmış, bağımlı değişken olarak da akıcılık, doğruluk ve karmaşıklık seçilmiştir. Araştırmadan önce bazı varsayımlar geliştirilmiştir. Birinci varsayım üç bağımsız değişkenden her birinin verileri etkileyeceğidir. İkinci varsayım ise görev türünün performansı etkileyeceğidir. Son olarak da görev türü uygulamasının görev türleri üzerindeki performansı etkileyeceği varsayılmıştır. Sonuç olarak bazı kesin sonuçlara ulaşılmıştır. Farklı görevlerde tutarlı bir başarı gösteren öğrenciler olmuştur. Aynı zamanda aynı tür görevlerin farklı şekilleri tutarlı olarak aynı sonuçları vermiştir. Araştırma görev tekrarının çok güçlü bir etkisinin olduğunu göstermiştir. Ancak görev türü uygulama varsayımı doğrulanamamıştır. Bu uygulamanın doğruluk üzerinde etkili olduğunu gösteren veri elde edilmiştir.

Swain ve Lapkin (2001: 99-118), 8 karışık Fransızca sınıfında yaptıkları araştırmada görev türleri açısından yapıya odaklanmayı incelemişlerdir. Bir sınıfta 30, diğerinde ise 35 öğrenci ile çalışılmıştır. Bu amaçla iki zıt türden görev seçilmiştir. İlk görev resimlerden öykü oluşturma içeren parça tamamlama görevi, ikinci görev ise bir metni iki kez dinledikten ve not aldıktan sonra grup arkadaşı ile birlikte görevidir. Veri toplama amacıyla ön-test ve son-test uygulamaları yapılmıştır. İki grubun da notsal değerlendirmesi yapılmış ve kaydedilen grup içi iletişimin dökümü alınarak incelenmiştir. Swain ve Lapkin, araştırma öncesinde dinleyip yazma görevi yapan öğrencilerin öykü tamamlama görevindeki öğrencilere nazaran daha fazla yapıya odaklanacakları varsayımında bulunmuşlardır. Beklenenlerin aksine, görev türleri öğrencilerin yapıya odaklanma oranları üzerinde etkili olmamıştır. Sonuç olarak, Swain ve Lapkin, görev türlerinin birbirinden üstün olmadığı ve görev türünün öğretmenin eğitsel amaçları yönünde belirleneceğini belirtmişlerdir.

Swain ve Lapkin (2002: 285-304), diğer bir çalışmada arkadaş diyaloglarının ikinci dil edinimi üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Swain ve Lapkin üretimi yani dilsel çıktıyı bilişsel çalışmanın önemli bir aracı olarak görmektedir. Kişilerin anlamı oluşturmak için birbirleriyle konuşması gerekmektedir. Yani konuşma bilişsellik bir üründür. Kişiler hedef yapılar hakkında konuştukları

zaman anlamı daha belirgin ve bağlaşıklık hale getirirler. Bu amaçla Fransızca sınıflarından iki öğrenci seçildi ve onlara bir dilbilgisi konusu içeren video kaydı izletildi. Bu video aynı zamanda bir görevi yerine getiren iki öğrencinin görüntülerini içeriyordu. Daha sonra aynı görevin denek öğrenciler tarafından yapılması istendi. Önce görev hakkında konuştular ve daha sonra yazdılar. Daha sonra kendi yazdıkları metin bir Fransız tarafından yeniden yazıldı. Sonra öğrencilerden iki metin arasındaki farklılıkları bulmaları istendi. Bu farklar ise yeni dilbilgisi kurallarını içeriyordu. Tüm bu etkinlik kaydedildi ve sonunda öğrencilerle bir görüşme yapıldı. Araştırmacılar öğrenci metinlerinin yeniden yazılmasının farkındalık ve dil üzerine yansıtmayı teşvik etmesi açısından etkili olduğunu buldular. Denek iki öğrenci iki metin arasında pek çok fark buldu.

Swain ve Lapkin (2000: 251-274), yaptıkları bir çalışmada birinci dille ikinci dil arasındaki ilişkiyi Göreve Dayalı Öğrenme ortamında ele almışlardır. Araştırma için 8 farklı düzeyden çiftler halinde iki farklı türde görev yapan öğrenciler seçilmiştir. Bu çalışmada bir tür görevde odaklanmanın yapı üzerinde diğerinde ise anlam üzerinde olacağı beklenmiştir. Ancak bu beklenti doğrulanamamıştır. İki görevin de hem anlam hem de yapı açısından ele alındığı gözlenmiştir. Araştırmada öğrencilerin kullandığı anadil öğeleri yani İngilizce kullanımları tespit edilerek literatüre bağlanarak değerlendirilmiştir. Değerlendirme bazı durumlar için sayısal değer vererek yapılmıştır. Sonuç olarak öğrencilerin anadillerini üç amaçla kullandıkları saptanmıştır. Swain ve Lapkin (2000) bu kategorileri şöyle oluşturmuştur:

1. Görevi yürütme

(a) sıralama (olayların sırasını anlama)

(b) anlamsal bilgiye ulaşma; bilginin parçalarını anlama; öyküyü

anlama tarzı geliştirme

(c) görev başarımı

2. Dikkati odaklama

(a) sözcük konuşması

(b) yapıya odaklanma; açıklama; çerçeveleme; dilbilgisel bilgiye ulaşma

3. Kişiler arası etkileşim

(a) görev dışı (günlük anadil kullanımı)

(b) anlaşmazlık (ss. 257-258).

Bunların dışında görev türlerinin anadil kullanım sıklığı açısından belirleyici olabileceği bulunmuştur. Swain ve Lapkin (2000: 251-274), anadil kullanımının bilişsel ve toplumsal sorunların çözülmesinde yararlı olduğunu ve bu yüzden anadil kullanımının sınıf içinde yasaklanmaması ancak aynı zamanda özendirilmemesi gerektiğini belirtmişlerdir. Çünkü anadil kullanımı olmadan görevin bir bölümünün ya da tamamının başarılama olasılığı vardır.

Kuiken ve Vedder (2002: 343-358), araştırmalarında İngilizce'nin ikinci dil olarak öğretilmesinde görev esnasındaki etkileşimin etkisini araştırmışlardır. Hollanda'da lise öğrencileri arasında yapılan araştırmada deney grubuna öğretmen tarafından okunan metinler verilmiştir. Ancak kontrol grubuna metinler bireysel olarak dağıtılmıştır. Hedef yapı olarak seçilen edilgen yapı öncelikle bir ön-test yoluyla sınanmış, uygulamadan sonra ise bir son-test bir de geciktirilmiş son-test verilmiştir. Nicel araştırmanın sonucunda etkileşim miktarının farkındalık ve yapıyı kullanma sıklığıyla orantılı olduğu gözlenmiştir. Bunun yanında yürütülen bir nicel çalışma yoluyla da etkileşimin edilgen yapı farkındalığını artırdığı saptanmıştır.

Mori (2002: 323-347) tarafından yapılan bir araştırmada grup içi etkileşim ele alınmıştır. Bir Amerikan Üniversitesi'nde Japonca dil dersindeki sınıf içi etkileşimin 12 saatlik görüntü kaydı yapılmıştır. Bu amaçla Japonca'yı anadili olarak konuşan kişiler sınıfa davet edilmiş ve öğrencilerle grup oluşturarak bir konu üzerinde konuşmaları sağlanmıştır. Bu kayıtlarda etkileşimin öğrenci soruları ve Japonca'yı anadili olarak konuşanların yanıtlarından oluşan bir yapılandırılmış

görüşmeye dönüştüğü gözlenmiştir. Öğrenciler görevin bilgi aktarımı yönünü fazlaca kullandıkları ve beklenenin aksine, öğrencilerin doğal tartışmada ortaya çıkan karmaşık yapıları ve doğal dili kullanmadıkları saptanmıştır. Bunun üzerine etkileşimi bu şekilde getiren nedenlerin ne olabileceği sorusu gündeme gelmiştir. Güncel ve otantik dilin görevlerde gerçekten kullanılıp kullanılmadığı konusunda kuşku ortaya çıkmıştır. Görev aşamasında kullanılan dilin izini süren Mori, bu sorunların kaynağı olarak görev-öncesi planlama aşamasına dikkat çekmiştir.

Doğu Asya Göreve Dayalı Öğrenme ve Öğretme uygulamalarının ve araştırmalarının en fazla yapıldığı coğrafi alanlardan biridir. Bu yerlerden biri olan Hong Kong'da Hedefe Yönelik Müfredat adında bir program yürütülmektedir ve göreve dayalı dil öğretimi bu programın bir parçasıdır. Bu yüzden Göreve Dayalı Öğrenme ve görevler dil öğretiminin yapılandırılmış bir özelliğidir. Carless (2002: 1-10), bu program içinde yer alan ilköğretim okullarında gerçekleştirdiği bir çalışmada üç öğretmenin sınıfını gözlemlemiştir. Bu çalışmada Carless (2002: 1-10) 4 konuya odaklanmıştır. Bunlar disiplin (gürültü), anadil kullanımı, öğrenci katılım oranı ve çizme ve boyama etkinliklerinin rolüdür. Araştırmacı bu konuları ayrı ayrı incelese de hepsinin birbiriyle ilişkili olduğunu düşünmektedir. Örneğin anadil kullanımı arttığında gürültü düzeyi de yükselmektedir. Bu konular Göreve Dayalı Öğrenmenin sınıf içi kullanımına ilişkin sorunları ortaya koymaya yönelik seçilmiş konulardır. Gözlemlenen sınıflar 6-7 yaşındaki öğrencilerden oluşmaktadır. Bu gözlem bir yıl boyunca sürmüş ve derslerin ses kayıtları alınmıştır. Gözlem dışında 6 yarı – yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Carless Hong Kong'daki okul şartlarının Göreve Dayalı Öğretime uygun olmadığını düşünmektedir. Çünkü ilköğretim okulları sınıflarında 36 öğrenci öğretim görmektedir ve sınıflarda malzeme kullanılacak ve saklanacak alan yoktur. Bunun yanı sıra, deneyimli öğretmenler Göreve Dayalı Öğrenme mantığı ve ilkelerini desteklememektedir.

Carless'e göre Hong Kong'da okul yöneticileri ve deneyimli öğretmenler öğrencilerin okuma ve yazma alıştırmaları yaptıkları sessiz derslere önem vermektedirler. Konuşma etkinlikleri öğretmenin konuşmasından ve koro

halinde tekrarlardan ibarettir. Gözlenen üç öğretmen de göreve dayalı etkinlikleri yürütmek ile disiplini sağlamak arasında kalarak gerginlik yaşamışlardır. Öğretmenlere göre hem iletişimsel etkinlikleri yerine getirip hem de iyi bir davranış geliştirmek zordur. Ayrıca kalabalık sınıfların disiplin sorununa yol açtığı görüşündedirler. Araştırmacının gözlemine göre gürültü ve disiplinsizlik üç durumdan kaynaklanmaktadır. İlk olarak, öğrencilerin ne yapacakları konusunda bir belirsizlik varsa gürültü yükselmektedir. İkincisi, görev çok kolay ya da çok zor ise öğrenciler görevin havasından çıkmaktadırlar. Son olarak, görev türü de gürültü düzeyinin artıp azalmasında etkili olmuştur. Carless görev öncesi ve görev aşamalarında gürültünün engellenebileceğini ve bunun için grup liderleri seçilip onlar aracılığıyla hatırlatmaların yapılabileceğini savunuyor. Ya da öğretmenin en iyi davranışlı grubu ödüllendirmesi de ayrı bir çıkış yolu olabilir.

Anadil kullanımının tüm dünyada yabancı dil öğretimi ortamlarında bir sorun olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Hatta olumlu etkilerinin de olduğu görülmüştür (Eldridge, 1996: 303-311 ; Swain ve Lapkin, 2000: 251-274). Carless'e (2002: 1-10) göre anadil kullanımı görevlerin yapılabilmesi için öğretmenin söylediklerinin açıklığa kavuşması ve grubun sosyal iletişimi için yararlıdır. Aynı zamanda öğrencide heyecan ve gerilim düzeyini düşürür. Araştırmanın sınıf gözlemleri aşamasında öğrencilerin sıkça anadillerini kullandıkları gözlenmiştir. Bu çalışmada anadil kullanımının iki boyutu tespit edilmiştir. Araştırmacıya göre görev ne kadar dilsel olarak karmaşık ve açık uçluysa o kadar çok anadil kullanılmaktadır. Bunun dışında öğrencilerin yabancı dil kapasitesi de anadil kullanımında belirleyici olmuştur. Yabancı dil başarıları yüksek olan öğrenciler daha az anadil kullanmışlardır. Yüksek başarı grubu ise aşırı heyecanlandıkları ya da sorunlarla karşılaştıklarında fazlaca anadil kullanmıştır. Bundan başka sınıfça kullanım gerçeği dışında anadilin kullanılma oranı bakımından gruplar arasında da fark vardır. Bazı gruplar dil başarı düzeyine bakılmaksızın genelde anadil kullanmışlardır. Carless (2002: 1-10) anadil kullanımını azaltmak için öğretmenin iyi bir model olup daima hedef dilde konuşması gerekliliğini vurguluyor.

Sınıf gözlemi, öğrencilerin sözel anlatımı açısından gruplar arasında çeşitlilik olduğunu göstermiştir. Yani İngilizce üretimi sadece belli öğrencilerle sınırlı kalmıştır. Genelde grup liderlerinin etkin olduğu görülmüştür. Ancak, Carless (2002: 1-10) diğer öğrencilerin çalışanları izleyerek öğrendiklerini ve kendilerini diğerlerinin yanında konuşmaya hazır hissetmediklerini belirtiyor. Carless buna önlem olarak öğretmenin çekingen öğrencileri cesaretlendirilebileceğini ve başarılı öğrencileri de bastırabileceğini vurgulamaktadır. Böylece grup içinde tüm öğrencilerin sözel katılımı sağlanabilir. Başka bir öneri ise grup liderliğinin değişmesidir. Grup içindeki öğrencilere her defasında farklı roller verilmelidir. Öğrencilere eşit fırsatlar vermek için grupların yeniden oluşturulması bir çözüm olabilir.

Carless'e (2002: 1-10) göre çizme ve boyama etkinlikleri de grup içi dilsel üretimle aynı tabana sahiptir. Bu etkinliklere iyi bir başlama etkinliği olarak bakılır. Ancak bu etkinliklerin ya da eğlencenin dil öğretiminde bir dengeye oturması gerekmektedir. Araştırmacı derslerde bu etkinlikler sırasında bazı öğrencilerin sadece boyama yaptıklarını ama dilsel bir üretimde bulunmadıklarını saptamıştır. Öğretmenle yapılan yüz yüze görüşmede öğretmen bu etkinliğin sadece zaman kaybı olduğunu ve dil öğretimine hiç katkıda bulunmadığını belirtmiştir.

Hong Kong'daki programla ilgili uygulamaya yönelik başka bir araştırmada, Carless (2003: 485-500) üç İngilizce ilköğretim okulu öğretmeni ile örnek durum incelemeleri gerçekleştirmiştir. Bu öğretmenler genelde 6-7 yaşlarındaki birinci ya da ikinci sınıf öğrencilerine İngilizce öğreten ve yerel dili anadili olarak konuşan kişilerdir. Çalışmanın araştırma soruları öğretmenlerin Göreve Dayalı Öğretime yönelik tutum ve anlayışı ve Göreve Dayalı Öğretim uygulaması planlamasının etkileri üzerine odaklanmıştır. Araştırmanın veri toplama yolları sınıf gözlemi, odaklanmış görüşmeler ve tutum ölçeğidir. Araştırmacı her öğretmen için 3 döngü halinde 5-6 sınıf gözlemi planlamıştır. Yani sene sonuna kadar her bir öğretmen 17şer saat gözlemlenmiştir. Araştırmada hem nitel hem de nicel veri toplanmıştır. Her gözlem döngüsünden sonra öğretmenlerle bir yarı-yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Altı ay sonra da inceleme sonrası

görüşmesi yapılmıştır. Görüşmelerin ana odağı Göreve Dayalı Öğretim olmuştur. Carless (2003: 485-500) aynı zamanda bir tutum ölçeği geliştirerek öğretmenlerin Yabancı Dil Olarak İngilizce ve Hedefe Yönelik Müfredat'la ilgili düşüncelerini incelemiştir. Veri toplamanın tamamlanmasından sonra veriler bir kodlama sistemiyle kategorilere ayrılmış ve bazı önemli noktalar saptanmıştır. Araştırma sonucu olarak iki öğretmenin Göreve Dayalı Öğretime karşı olumlu düşünce içinde olduğu, bir öğretmenin ise olumlu düşünce içinde olduğunu söylemesine rağmen diğer bulgulara bakıldığında olumsuz düşünce taşıdığı ancak bunu direk olarak dile getirmediği saptanmıştır. Öğretmenler görevlere ayrılan zamanın görevler üzerinde etkili olduğunu söyleyerek müfredatı yetiştirme telaşından şikayetçi olmuşlardır. Aynı zamanda bazı görevlerin hazırlanmasının ve uygulanmasının zaman kaybı yarattığını belirtmişlerdir. Öğretmenlere göre, kitaplardaki bazı konular öğrencilerin ilgisini çekerken bazıları ilginç bulunmamaktadır. Carless'in (2003: 485-500) gözlemine göre, Hong Kong dil öğretmenlerinin iş yükleri çok fazladır. Bu durumun büyük bölümünü sınav kağıtlarının okunması oluşturmaktadır. Göreve Dayalı Öğretim öğretmenlere fazla bir hazırlık yükü getirmektedir. Bu durum öğretmenler tarafından olumlu ya da olumsuz bir durum olarak dile getirilmese de gözlenen bir gerçekliktir. Sonuç olarak, bu çalışma bazı öğretmenlerin Göreve Dayalı Öğretimle ilgili düşüncelerini ve uygulama sorunlarını yansıtmıştır.

Öğrencinin göreve katkısı önemli bir unsurdur. Hazırlanmış bir görevin öğrencinin onu algılama ve ele alma biçimiyle değişime uğraması doğaldır. Öğrenci görevin kendisi için yararlı olduğuna inanırsa onu başarmaya çalışır, ancak kendisine bir şey katmayacağını düşünürse sadece öğretmen istediği için yapar. O zaman bir görevin hedeflerinin öğrenciler tarafından bilinmesi yararlı olacaktır. Murphy (2003: 352-360) çalışmasında öğrencilerin görevlerle nasıl bir etkileşim içine girdiklerini sorgulamıştır. Sonuçlar öğrencilerin etkisinin görevlerin hedeflerini tehlikeye sokabileceğini göstermiştir. Görevlerin öğretmenlerin kafalarında olduğu yani öğretmenlerin beklentisine uygun olarak yerine getirilmesi bir başarının işareti olmayabilir. Öğrenciler görevi kendilerine yarar olmayacağı düşüncesiyle en az çabayı harcayarak yerine getirmiş olabilirler. Murphy'ye (2003: 352-360) göre, bu tehlikeden korunmak için öğrencinin görev tasarımı

aşamasına katılımı sağlanmalıdır. Eğer öğrencilere önceki görevleri eleştirme ve yorumlama hakkı verilirse gelecekteki görevlerin hazırlanması için önemli bir kaynak oluşturulabilir.

Mohamed (2004: 219-227) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada öğrencilerin tümdengelimci görevler ve tümevarımcı görevlere karşı tutumları araştırılmıştır. Tümdengelimci görev sırasında tüm dilbilgisi kuralları öğretmen tarafından sunulurken tümevarımcı görevde kuralları öğrencilerin kendilerinin bulması beklenmiştir. Bu iki tür görevin öğrenciler tarafından etkin bulunma ve tercih edilme düzeyi araştırılmış ve iki görevden hiçbiri diğerine üstünlük sağlayamamıştır yani öğrenciler iki tür göreve karşı benzer tutum içinde olmuşlar ve her ikisini de yararlı bulmuşlardır.

Yukarıdaki araştırmalar değerlendirildiğinde, bu araştırmalardan çoğunun nicel özellikler taşıması ve görevlerin farklı yönlerinin araştırılması, Göreve Dayalı Öğretim ve Öğrenmenin avantajları konusunda önemli bilgiler sağladığı görülmektedir. Bunlar, öğrenci merkezli olma, işbirliğini destekleme, gerçek bir iletişim sürecinin yaşanması ve bu süreçte öğrencilerin yapıdan çok hedef dilin kullanımına odaklanmaları, dört temel dil becerisinin etkileşimsel olarak yer alması ve farkındalık çalışmaları sayesinde öğrencilerin kendi dil seviyeleri ile görevlerin gerektirdiği dil seviyesi arasındaki farkı anlamaları ve bunun sonucu olarak da öğrencilerin dil seviyelerinin gelişmesi şeklinde ifade edilebilir.

Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretimi konusunda bugüne kadar yapılan çalışmaların yetersiz olduğu bilinmektedir. Özellikle de, akademik düzeydeki çalışmaların yetersizliği alan içerisindeki yöntem sorununu daha da büyütüştür. Bu bağlamda, Göreve Dayalı Öğretim ve Öğrenme yöntemi konusunda yukarıda belirtilen araştırmaların sonuçları ve yöntemin avantajları dikkate alındığında yöntemin Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretimi konusundaki yöntem sorununa çözüm getireceği görülmektedir.

3.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi İle İlgili Yayın ve Araştırmalar

Demircan (2002: 18-20) Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2001 yılında gerçekleştirilen Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi kurultayından notlar aktarıyor. Türkçe'nin durumu ve Avrupa'da yabancı dil öğretimi konularını gündeme taşıyan Demircan'ın konu ile ilgili kişisel saptama ve yorumları şunlardır:

1. Avrupa dil mirasını koruma çerçevesi içinde Avrupa gençlerinin çokdilli, en az üç dilli, olmasını amaçlıyor. Avrupa gençleri anadilleri dışında en az iki dil daha öğrenmek zorunda. Ancak Almanya'da okuyan Türk çocukları için durum daha zor. Çünkü onların Türkçe ve Almanca dışında iki dil daha öğrenmesi gerekiyor ve bu durum Almanya'daki Türkleri daha da olumsuz şartlara itiyor.

2. Televizyon yayınları Avrupa'da yaşayan Türk öğrencilere yararlı olsa da bu yarar sadece günlük dili geliştirme düzeyinde kalıyor, akademik düzeyde etkili olamıyor.

3. Almanya'da Türkçe öğretiminin Almanya'da yaşayan Türkler tarafından yapılması ve devletin de buna katkıda bulunması gerektiği tartışılmıştır. Bu çerçevede Türkçe öğretmenleri yetiştirilmeli ve dil merkezleri açılmalıdır. Yoksa birkaç kuşak sonra Türkçe tamamen yok olacaktır.

4. Türkçe'nin son elli yılda çok değiştiği için Türkoloji eğitimini olumsuz olarak etkilediği tartışılmıştır. Ancak özde değişen dil değil anlatımdır.

5. Kurultayda ele alınan önemli bir konu ise ders kitaplarının yetersizliğidir. Bu yüzden kitap yazmaya kalkışanların araştırma yapmadan, ikinci dil ve yabancı dil öğretimi hakkında bir şey bilmeden bu işe girişmeleri doğru değildir.

6. Yazılan dilbilgisi kitaplarında önemli bir dilbilgisi terminoloji sorunu vardır. Yazarların aynı şeyler için farklı terimler kullanıyor olması dilbilgisi öğretiminde yanıltıcı olmaktadır.

7. Almanya'da evlerde Türkçe yerine Almanca kullanımı artmıştır. Bu yüzden Türkçe'nin Almanya'daki öğretimi anadili öğretiminden yabancı dil

öğretimi alanına kaymaktadır. Çünkü Almanca birinci dil konumunu almaya başlamıştır.

8. Kurultayda konuşanların çoğunluğu artık çağdışı kalmış önerilerde bulunmuşlardır. Çünkü hiçbir konuşmacının alanı yabancı dil eğitimi değildir.

9. Çeviri alanında Türkçe yabancı dillerdeki sözcüklerden etkilenmektedir. Bu yüzden bu alana daha dikkatli yaklaşılması gerekmektedir.

Tüm bu saptamalar bağlamında Demircan (2002: 18-20), Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi konusunun üniversiteler tarafından ele alınmasını ve bu alanda Türkçe öğretmeni yetiştirilmesini vurguluyor. Bu konuya devlet kadar Avrupa'da olduğu gibi özel sektörün de katkıda bulunması gerektiğine inanan Demircan yüksek lisans programlarının yanı sıra lisans programlarının da gündeme gelmesinden yana. Böylece yabancılara Türkçe öğretimi yapacak kişiler bu programlardan mezun olan öğretmenler arasından seçilmelidir. Demircan'a göre, TÖMER bu alanda yeterli çalışmayı yapamamıştır ve üniversitelerde bu alanda bulunan öğretim elemanları Türkoloji kaynaklı oldukları için konuya ilişkin sorunları görememişlerdir.

Polat (2002: 62-75) yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisinin önemini vurguluyor. Yabancı dil öğretiminde en temel sorunun konuşma becerisinin öğretilmesinde olduğunu belirten Polat, derslerde sözlü anlatıma yönelik alıştırmalar yerine dilbilgisi ve okuduğunu anlama alıştırmalarının çokça olduğunu belirtiyor. Zaten öğretmenler ve öğrenciler de dilbilgisi ve anlama alıştırmalarını daha çok seviyorlar. Kendi anadilinde çok iyi konuşabilen insanların yabancı bir dili doğru olarak konuşmakta güçlük çektiğini belirten Polat bunun birinci nedeni olarak anadili engelini göstermektedir. Bu engel çocuklardan ziyade yetişkinler için geçerlidir. Anadili engeline birçok örnek veren Polat, bu soruna çözüm ararken "edim sözler" kavramını gündeme getiriyor. Sözcelerin birer edim olarak kullanılmasının dil öğretimine katılmasını öneriyor ve sözceleri sınıflandırarak örnekler veriyor. Polat (2002: 62-75) Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretilmesinde konuşma becerisine yönelik bir izlencenin eksik olduğunu ve mevcut dilbilgisel izlencelere koşturabilecek ve edim sözleri öğretmeye yönelik

bir izlencenin hazırlanması gerektiğini savunuyor. Bu düşüncesini şu sözlerle belirtiyor:

"Böyle bir izlencenin oluşturularak mevcut yöntemlere eklenmesi;

- 1. Konuşma öğretimini ikincil bir beceri olmaktan çıkaracaktır;*
- 2. Konuşma öğretimini rastlantısal bir etkinlik olmaktan çıkaracak, belli bir izlenceye bağlayacaktır;*
- 3. Bu izlencenin üzerinde çalışılması Türkçenin incelenmesinde yepyeni bir alana (Edimbilim) çok değerli veriler sağlayacaktır;*
- 4. Konuşma becerisinin ölçülmesinde öznel, gözleme dayalı ölçütler yerine, nesnel ölçütler belirlenip kullanılabilir. " (s. 75)*

TÖMER tarafından düzenlenen V. Dünyada Türkçe Öğrenimi Sempozyumu Antalya Side'de gerçekleştirilmiştir. Aşağıda sempozyumda sunulan bazı bildirilerin özetleri yer almaktadır.

Gücün (2002: 37-41), dört temel beceri ve dinleme üzerine yazdığı bildirisinde yabancı dil öğretiminde dört temel dil becerisinin birbirleri ile etkileşim halinde olması ve bir arada kullanılması gerekliliğini vurgulamaktadır. Gücün, yabancı dil öğretiminde dinleme becerisinin öneminden bahsederken görsel ve işitsel araçların kullanılmasının önemine de dikkat çekmektedir. Gücün, bildirisinde grup çalışması niteliğinde telefon görüşmelerinin yer aldığı dinleme-anlama becerisine ilişkin alıştırma örnekleri de sunmaktadır.

Karababa ve Dilçin (2002: 49-60), bildirilerinde A.Ü. TÖMER sınıflarında dinleme-anlama becerisini geliştirmek amacıyla ne tür etkinliklere yer verdiklerini anlatmaktadırlar. Karababa ve Dilçin'e göre dinleme-anlama etkinlikleri sırasıyla şöyledir:

- 1. Kasetten dinleme*
- 2. Kasetten dinleme ve yüksek sesle tekrar etme*
- 3. Kasetten dinleme ve yazılı metinden konuyu takip etme*
- 4. Dinleme ve tümcede kaç sözcük geçtiğini belirleme*
- 5. Resimleri sıraya koyma*
- 6. Dinleme ve diyalog tamamlama*
- 7. Sözcük oyunu / grup çalışması*

8. Dinleme ve yanıtlama
9. Dinleme ve dinlediğini özetleme
10. Seçerek dinleme
11. Kasetten dinleme ve konuya ilişkin fikrini söyleme” (s. 93)

Karababa ve Dilçin, bildirilerinde dinleme-anlama becerisinin alt becerilerinden (*kavrama, ayrıştırma ve birleştirme*) ve bu becerilerin öneminden de bahsetmektedir.

Akarçay (2002: 61-65), bildirisinde dört temel dil becerisini geliştirme adına farklı yollar sunmaktadır. Akarçay, dinleme becerisinin her seviyede geliştirilmesi için dinleme-anlama çalışmalarında *gösteri* yönteminden yani ‘bir olguyu hareketlerle açıklama’dan ve *amaçlı dinleme* yönteminden yararlanılması gerektiğini önemle vurgulamaktadır.

Rona ve Parsons (2002: 7-14), bildirilerinde dilbilgisel öncelikler ve bu bağlamda program geliştirme üzerinde duruyorlar. Dil öğrenme yeteneği ve kararlılığı kişiden kişiye göre değişiklik gösterdiği için bazı ortak ve kestirme yolların bulunması gerekliliği bildirilmektedir. Rona ve Parsons, farklı düzeylerdeki öğrenciler göz önüne alındığında görsel/işitsel/bedensel/kinetik öğrenme eylemlerinin yer verildiği bir ders planı örneği sunuyor. Araştırmacılar dilbilgisel öncelikleri belirlerken Londra Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı lisans derecesi programı çerçevesinde gerçekleştirilen dil eğitimi sırasında edindikleri deneyim ve izlenimleri kullanmışlardır. Rona ve Parsons'a göre öğrencilerin dil öğrenme amaçlarının saptanarak gerekli dil yapılarının belirlenmesi ve buna göre dilbilgisel yapıların sıralanması gerekmektedir.

Musaoğlu (2002: 15-24), Türkçe'nin işlevsel dilbilgisinin sözdizimsel-metindilbilimsel düzeyi üzerine yazdığı bildirisinde işlevsel dilbilgisinin ne olduğunu anlatıp önemine değinmektedir. İşlevsel dilbilgisinin dilin yapısal birimlerinin işlevlerini ve onların kurallarını çalıştığını belirten Musaoğlu bu yöntemin 1970'lerden beri kullanıldığını ancak bu yöntemle Türkçe öğreten bir kitabın henüz hazırlanmadığının altını çiziyor. Musaoğlu'na göre bütün dillerde

tümceler sadece sözdizimsel kurallara göre değil aynı zamanda anlamsal-işlevsel ve yorum ilişkilerine göre de yapılmaktadır. Bu bilginin ışığında Türkiye Türkçe'sinde de dilbilgisel kategoriler oluşturulmalıdır.

Yağmur (2002: 92-104) 2001 yılında sunduğu sempozyum bildirisinde tanıttığı TURCAT sınavı denemesinin sonuçlarını sunuyor. Bilgisayar yardımlı dil testlerinden farklı olduğunu söylediği sınavın şu üç yeniliği getirdiğini belirtiyor:

1. *"1. Testi yapan öğrencinin özelliklerine ve ihtiyaçlarına göre bilgisayar uygun test sorularını ve okuma parçalarını tespit edip öğrenciye sunmaktadır.*

2. *Öğrencinin dil seviyesi tespit edilir edilmez bilgisayar testi sona erdirmektedir, dolayısıyla,*

3. *Bilgisayar uyarlamalı testler çok daha kısa zamanda ve daha az soru sayısı ile tamamlanabilmektedir. " (s. 93)*

Yağmur, hazırlanan TURCAT sınavının dört dil becerisini ölçmek üzere tasarlandığını belirtiyor. Sınavın hedef grubu olarak 13-18 yaş arasında Türkçe'yi ikinci dil ortamında edinen, Türkçe kullanımı sınırlı, Türkçe dil becerileri Türkiye'deki yaşlılarının çok altında ve çoğunlukla ikinci bir dille eğitim alan kişiler seçilmiştir. TURCAT'ın deneme sınav sonuçları henüz tam olarak değerlendirilmemiştir. Sınav üç düzeye yönelik olduğu için yeterli olmadığını belirtiyor Yağmur. Deneme sınav sonuçlarından sonra eklemelerle sınav istenen düzeye getirilecektir.

Özkan (2002: 111-130) yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazılı anlatım çalışmaları üzerinde duruyor. Beceriler arasında yazma becerisinin son aşama olduğunu belirten Özkan yazma öğretiminin bu nedenle sona bırakılmaması gerektiğini belirtiyor. Çünkü dört beceri birbiriyle sıkı ilişki içindedir. Özkan bildirisinde yazma becerisinin değerlendirilmesi ve ölçülmesi konusuna değiniyor ve bu amaçla sağlam ölçütler geliştirmenin önemini altını çiziyor. Bu bağlamda da bir ölçüt tablosu öneriyor ve ölçütleri ayrıntılı olarak açıklıyor.

Akdoğan (2002: 131-149) yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde eğitsel oyunların yerini ve önemini anlatıyor. İletişimin geliştirilmesi açısından önemli olan oyunları üç grupta topluyor Akdoğan: grup çalışması, öykünme alıştırmaları ve yaratıcılık oyun ve alıştırmaları. Akdoğan TÖMER Kızılay ve Tunalı Hilmi şubelerinde öğretim elemanları arasında gerçekleştirilen bir anketin sonuçlarını da açıklıyor. Ankette öğretim elemanlarından oyun tekniğinin ne derece ve ne zaman kullanıldığı konusunda veri toplanmıştır ve sonuçları sunulmuştur. Sonuçlara göre öğretim elemanlarının oyunları kullandıkları ve yararlı buldukları görülmüştür. Bunun dışında Akdoğan tarafından çeşitli becerilere yönelik oyunlar önerilmiştir.

2001 yılında Hacettepe Üniversitesi'nde gerçekleştirilen Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kurultayı'nda sunulan bildiriler alanla ilgili bazı sorunlara ışık tuttuğu gibi önemli saptamalara da yer vermiştir. Kurultay'da sunulan bildirilerin bazıları aşağıda özetlenmiştir.

Yalçınkaya-Aral (2001: 45-49), Fransa'da bir lisede Türkçe öğretiminin konumu, uygulaması ve karşılaşılan sorunlar üzerine bir bildiri sunmuştur. Fransa'da lise düzeyindeki her okulda Türkçe'yi yabancı dil olarak seçecek öğrenci sayısı yeterli olmayacağı için öğretim bazı liselere verilmiştir. Böylece farklı okullardan gelen öğrenciler bir arada öğrenim görmektedir. Ancak bu durum okul yönetimine uygulama açısından zorluklar yaratmaktadır. Bu durum bir de yalnız başlarına başka okullara gidemeyecek kadar küçük olan ortaokul öğrencilerini olumsuz etkilemektedir. Öğrencilerin bir şekilde gruplandırılarak derslere gönderilmesi ders programları açısından da sorun yaratmaktadır.

Yağmur (2001a: 40-41) çalışmasında Hollanda eğitim sisteminde göçmen dillerinden ve Türkçe'nin durumundan söz ettiği araştırmasında bu diller ve Türkçe'nin durumu hakkında bilgiler sunmuştur. Hollanda'da göçmen anadili eğitimi istemeyen kesim bu dillerin eritilmesi taraftarıdır. Bu yüzden anadili öğretiminin okul dışına taşınması görüşleri vardır. Tüm olumsuzluklara rağmen Türk grubu kendi diline sahip çıkmayı başarmıştır. Batı Avrupa'da yaşayan Türklerin ülkelerine sıkça gidip gelebilmesi, yazılı ve görsel basına kolayca ulaşabilmeleri

Türkçe'nin korunmasında önemli bir rol oynamaktadır. Türkler yaşadıkları ülkelerin vatandaşlıklarına geçerek yönetimde de söz sahibi olmaya başlamışlardır. Hollanda'da yapılan araştırmalarda ikinci üçüncü kuşak göçmen dilleri arasında en güçlüsü Türkçe olarak görünmektedir. Yağmur 6 çok kültürlü Batı Avrupa kentinde yapılan bir anket araştırmasının tamamlanmış kısmının sonuçlarını sunmaktadır. Bu araştırmaya göre, Türkçe'nin Hollanda'da çok güçlü olduğu görülmektedir. Ancak Hamburg'da Türkçe'nin daha zayıf olduğu saptanmıştır ve nedenleri araştırılmaktadır.

Alkaç (2001) ise İspanya'da Türkçe öğretiminin güncel durumu ve uygulamaları üzerinde durmuştur. Alkaç, İspanya'da sistemli bir çalışma olmadığı için dilimizin ve kültürümüzün yeterince tanıtılmadığına değinmektedir. Bunun sonucu olarak İspanya'da Türkçe bir Arap dili olarak öğretilmektedir. Malzeme eksikliği ayrı bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin ilgisi ve düzeyi açısından ise geleceğe yönelik ilgi çekici bir durum vardır (<http://www.study-turkce.com/M/istur.htm>).

2001 yılında İzmir'de gerçekleştirilen IV. Uluslararası Dünyada Türkçe Öğretimi Sempozyumunda Yağmur (2001b: 28-37) ikinci dil ortamında Türkçe dil becerilerinin ölçümü için bilgisayar uyarlamalı test geliştirme üzerine bir bildiri sunmuştur. Yağmur batı Avrupa'da orta dereceli öğretim kurumlarında malzeme, sınav ve kaynak sıkıntısı çekildiğini belirtmektedir. Özellikle dil becerilerinin ölçümü için gerekli olan sınavların yokluğuna dikkat çekmektedir. Bildiride bu amaçla sunulan bir projeden söz edilmektedir. Proje Almanya, Fransa, Hollanda ve İsveç'te uygulanmak üzere bilgisayar uygulamalı bir sınav projesidir. Bu amaçla 2000 metin ve soru cd-rom formatında yer almaktadır. Yağmur bildirisinde bu projeye ilişkin kuramsal ve uygulamalı bilgiler verirken sınavda özgün metinlerin kullanıldığı ve zorluk derecesine göre sınırlandırıldığını belirtmektedir. Hollanda, Almanya ve Fransa'da uygulanan sınavın sonuçları değerlendirilecek ve uyarlamalar yapılacaktır.

Vandewalle (2001: 72-86) ise bildirisinde batı dillerini konuşan öğrencilerin Türkçe'deki eylemlerde çektikleri güçlükleri inceliyor. İlk olarak ele aldığı güçlük ekeylem ve sıfatlar, yani Türkçe'de adların, sıfatların ve başka deyimlerin tıpkı eylemler gibi çekimlenebilmesidir. İkinci güçlük ise edilgen ve ettirgen çatılardan kaynaklanmaktadır. Bu yapılar batı dillerinde de kullanılmalarına rağmen farklı eylemlerle kullanılmakta, Türkçe'de ise eklerle oluşturulmaktadır. Başka bir güçlük Türkçe eylemlerde önek kullanılmamasıdır. Türkçe'de hareket şekilleri ve yönleri farklı şekilde oluşturulduğu için yabancı öğrencilere güçlük çıkarmaktadır. Başka bir güçlük ise Türkçe'deki eylemlerin birleşim değerleridir. Bu durum eylemlerin anlam içeriklerinden ve buna göre aldıkları ya da başka sözcüklere aldıkları hâller ve ekler açısından oldukça önemli bir güçlük yaratmaktadır. Son güçlük ise eylem zamanı ve kipleridir. Türkçe'deki eylem sistemi ulaçlar ve bileşik eylemlerin de yardımıyla oldukça zengin bir görünüm arz etmektedir.

2000 yılında İstanbul'da gerçekleştirilen Uluslararası Dünyada Türkçe Sempozyumunda Yabancı Dil Olarak Türkçe alanında sunulan bildirilerde bilim adamları ve öğretmenler durum analizi yapmışlar ve sınıf içi uygulamalara ilişkin bazı önerilerde bulunmuşlardır. Sempozyum bildirilerinden bazıları aşağıda özetlenmiştir.

Emin (2000: 96-102) Romanya'da Türkçe'nin karma gruplarda öğretimini ele alıyor. Emin bildirisinde Türkçe'nin sınıf içi öğretim tekniklerine değiniyor ve bunları örneklerle anlatıyor. Farklı düzeylerden oluşan bir karma grubun nasıl ve ne gibi etkinliklerle aynı düzeye getirildiği özetleniyor.

Kırvar (2000), bildirisinde hızlandırılmış öğrenme metodunun yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılmasından bahsetmektedir. Hızlandırılmış öğrenme metodunu şöyle tanımlıyor Kırvar:

"Metod, elde dilen bulgulara dayanarak öğrencilerde konuşulan yabancı dilin anlaşılmasını sonucu gözlemlenen endişe ve huzursuzluk duygularını en aza indirmekle ve rahat bir öğrenme ortamı oluşturmaktadır. Materyal, kursun başından itibaren sık sık tekrar edilmesi sonucu uzun hafızaya yerleşmesini sağlamakta, hem sağ hem de sol beynin yanı sıra bilinç ve bilinçaltının beraber çalışmasına imkan vermektedir. " (s. 73)

Kırvar (2000: 73), teorik bilgilerin ardından yöntemin sınıf içi ortamına nasıl uygulanabileceğini anlatarak örnekler vermektedir. Kırvar'a göre yöntemin birçok olumlu sonucu vardır. Materyal öğretmen yokluğunda dahi kullanılabilir. Ayrıca öğrenciler dinleme ile ilgili malzemeyi boş zamanlarında kendi başına da çalışabilmektedir. Malzeme önceden hazırlandığı için öğretmene düşen yük azalmaktadır.

Cumakunova (2000, Dil Dergisi'nde alıntılanmış, 2001: 67-72) bildirisinde yakın akraba diller arasındaki benzerlik ve farklılıkların öğrenime yansımaları konusunu ele almıştır. Bu unsurlardan ilk olarak alfabe gündeme getirmektedir. Ona göre farklı alfabe yapıları (örneğin, Türkçe-Kırgızca) sorunlara yol açmaktadır. Dilin yapısı da aynı öneme sahiptir. Farklı diller için hazırlanan programlar aynı etkinlikle kullanılamaz. Ancak akraba diller için durum farklı olabilir. Akraba dillerin öğretimine sözcükler, tümce yapıları ve sesletim gibi konularda ortak yönlerden başlanmalıdır. Çünkü bunların açıklanması diğer farklı konulara göre daha kolay olacaktır ve başlangıç için uygun olacaktır.

İsmail (2000, Dil Dergisi'nde alıntılanmış, 2001: 50-62) karşılaştırmalı yöntemin Kazaklara Türkçe öğretiminde nasıl kullanıldığını anlatıyor. Öncelikle tarihsel bir süreci özetleyen İsmail; Kazak dili ile Türkiye Türkçe'sini fonetik, hal, zaman ve sözcük hazinesi açısından yazılı örnekler vererek açıklıyor. İlk olarak Kiril alfabesi ile Latin alfabesi arasındaki farklılıkları ortaya koyarak aynı alfabenin kullanılmasının sorunları çözeceğini belirtiyor. Bundan sonra fonetik farklılıkların küçük ünlü uyumunda ortaya çıktığını belirten İsmail Türkçe öğretiminde bu durumun göz önüne alınması gerektiğini öğütüyor. Haller ve zamanlar arasındaki farklılıklar da ayrıca dikkat çekilen konular arasında yer alıyor.

Aydın (1996) *Yabancı Dil Olarak Türkçe Dilbilgisi Öğretimi* adlı kitabında dilbilgisinin yabancı dil öğretimindeki önemine değiniyor. Kitabının sunuş bölümünde şunları söylüyor Aydın:

"Eğitimde dilbilgisinin önemi tartışmasız kabul edilir, ama öğretimi 'geçştirilerek' yapılır. Dilbilgisi yabancı dil eğitiminde ise uzun zamandır bir umacı olarak görülmektedir, ama yabancı dil sınavları özellikle ve öncelikle ona dayandırılmaktadır. Çelişkilerin en büyüğü de Türkçe Dilbilgisi adını taşıyan kitapların dilbilgisi olmamasıdır. " (Sunuş)

Aydın, dilbilgisinin hak ettiği öneme kavuşturulmasını ve bu konuda bir kuram geliştirilmesinin gerekliliğini savunmakta ve Chomsky'nin Üretken Dönüşümlü Dilbilgisi modelini yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için önermektedir.

Poyrazoğlu (1995: 23-27), Almanya'da Türkçe öğretimi üzerine Emin Özdemir ile bir söyleşi yapmıştır. Özdemir bu söyleşide Almanya'daki Türkçe öğretimi sorunlarını dile getirmiştir. Okullarda Türkçe'nin seçmeli ders olarak okutulup zorunlu olmaması Türkçe öğretmenlerinin yakındığı bir konudur. Bundan başka Türk öğrenciler Türkçe öğrenmeye karşı güdü sahibi değildir. Türkçe'nin işlerine yaramayacağını düşünmekte ve öğretmenler de öğrencilerin dikkatini çekme konusunda zorlanmaktadırlar. Bu öğrencilerin gelecekte Almanya'da bir yaşam planlamaları Türkçe'den çok Almanca'yı önemli duruma getirmiştir. Dikkatlerin Türkçe'ye çekilmesi zor ancak önemlidir. Özdemir bu yüzden ders kitabı ya da öğretmen odaklı derslerden ziyade çocuk odaklı derslerin önemine işaret etmiştir. Yani Türkçe öğretiminde çocuğun gereksinimleri ve ilgi alanları göz önüne alınmalıdır. Bunun dışında bu söyleşide en önemli dil becerisi olarak konuşma gösterilmiştir. Ancak dört temel dil becerisinin bağıntılı olarak yürütülmesi gerekliliği vurgulanmıştır. Ders kitapları ise ayrı bir sorundur. Sağlıklı bir dil eğitimi için Almanya'ya özgü, çocukların ilgi alanlarına göre ve toplumsal düzeni göz önünde tutan konuların kitaplara konulması gerektiği saptanmıştır. Bunların dışında Türkçe öğreten öğretmenlerin de değişen Türkçe'ye ayak uyduramadıkları gözlenmiştir. Bu yüzden öğretmenlerin eğitimine gereksinim vardır.

Türkiye'de bulunan İngiliz veya Amerikan uyruklu kişilerin Türkçe'yi kullanırken karşılaştıkları güçlükleri ve iletişim stratejilerini inceleyen Ekmekçi (1992: 42-62) incelemesini aşağıdaki başlıklar altında yapmıştır:

1. Yabancıların Türkçe kullanımında karşılaştıkları sorunlar
2. Türkçe'yi anadili olarak konuşan Türklerin yabancılarla iletişim anında dili kullanımları
3. İki dili de bilen yabancılarla Türkler arasında kod-değiştirme durumları
4. Yabancıların Türkçe kullanımında ve Türklerin yabancı dil kullanımında kullandıkları stratejilerin benzerlikleri

Ekmekçi araştırmasında yabancıların Türkçe öğrenirken en çok ekler, ünlü uyumu, sözcük sıralaması, kaynaştırma harfleri ve resmi ve gayri resmi hitaplar konusunda zorlandıklarını saptamıştır.

İkinci araştırma Türklerin yabancılarla iletişiminde dil kullanımlarını incelenmiş ve sonuç olarak Türklerin yabancılarla Türkçe konuşurken dili yabancıların dili bilme düzeyine uygun kullandıkları ortaya çıkmıştır. Yani Türkçe'yi anadili olarak konuşanlar Türkçe'yi iyi konuşan yabancılarla konuşurken diğer Türklerle konuşuyormuş gibi konuşmakta, ancak Türkçe'yi iyi bilmeyenler karşısında konuşmalarını ayarlamaktadırlar.

Üçüncü konu ise kod-değiştirme, yani hedef dil ile anadili arasında gidip gelme durumlarıdır. Araştırma sonucuna göre bir sorunla karşılaşıldığında dili öğrenen kişi anadiline dönme gereksinimi duyar. İki kişi yabancı dili iyi konuşuyor olsa dahi hedef dilde konuşurken kendi anadiline dönmek isteyecektir. Ekmekçi girdinin hangi dilde yapılmış olduğunun bu durumları belirleyici olacağını söylüyor. Eğer aktarılacak konu ilk olarak anadilde geçmişse kişi anadiline dönecektir. Eğer aktarılacak hedef dilde bir konuşma ise o zaman bu aktarım hedef dilde olacaktır. Bunun yanı sıra kişi eğitim aldığı bir konuda konuşmak istediğinde o eğitimi almış olduğu dili tercih edecektir.

Türkiye'deki İngilizce'yi anadili olarak konuşanlarla, Türkçe'yi anadili olarak konuşan kişilerin farklı dil durumlarında kullandıkları stratejiler karşılaştırılmıştır. Türkçe'yi yabancı dil olarak öğrenen yabancılar kendi dillerini konuşurken Türkçe'den etkilenmemektedirler. İkidilli ortamlarda yaşayan Türk çocukları, örneğin Almanya'daki Türkler, ise dilleri karıştırarak konuşmaktadırlar. Ekmekçi'ye göre bu durumdaki çocuklara Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretilmesi gerekmektedir.

Çotuksöken (1991: 65-69) Dr. Sermet Sami Uysal ile yaptığı söyleşide Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretimi üzerinde durmuştur. Bu söyleşide Uysal Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretiminin bir uzmanı olarak yetişmediğini ve her öğretmenin el yordamıyla kendine ait bir yöntem geliştirdiğini savlamaktadır. Bunun dışında standart bir öğrenci tipi olmadığı için alanda ders kitabı yazımının zorlukları tartışılmıştır. Çeşitlilik sorunu ders kitabı konusunda en önemli güçlüktür. Bunların dışında söyleşide Türkçe öğretmenin güçlükleri ders kitapları bağlamında ele alınmıştır. Söyleşide ulaşılan önemli bir saptama ise dilbilgisi öğretimi konusudur:

"Ayrı dilbilgisi dersleri, çoktan 'çağdışı' kalmıştır... Bu yüzden bir yabancı dil öğretilirken, metinlere dayalı olarak o dilin kuralları açıklanmalı; ondan sonra da bol alıştırmalarla bu kural berkitilmelidir. Şunu da belirtmekte yarar vardır ki, bir dilin kurallarını bilmek o dili 'güzel' konuşmak için yeterli değildir. Böyle olsaydı, di/bilgiciler, kendi dillerini en güzel konuşan kimseler olurlardı!.." (s. 68)

Özetle, Uysal söyleşisinde dilin sadece dilbilgisi ve sözcüklerden oluşmadığını ve yabancı dil öğretilirken sesletim ve vurgu üzerinde de aynı titizlikle durulması gerektiğini belirtmiştir.

Tezcan (1990: 1055-1063) Almanya'daki Türk ailelerin çocukları için Türkçe'nin bir yabancı dil olarak öğretilmesi üzerinde durmuştur. Tezcan'a göre Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretilmesi geleneksel Osmanlıca-Türkçe öğretiminden farklı bir amaç taşımaktadır. Günümüzde elde bulunan Türkçe öğretim malzemesinin çok fazla sorunu ortaya çıkmıştır. Bu sorunlu malzemenin

başında Almanca-Türkçe sözlükler gelmektedir. Mevcut sözlükler yeni sözcükleri içermediği için güncel değildir. Dilde yaygınlaşan yeni sözcüklerin yerini aldığı eski sözcükler unutulmaya yüz tutmuş olsa da bazı sözlüklerde hâlâ eski sözcükler yer almaktadır. Tezcan incelemesinde birçok örneğe yer vermiştir. Sonuç olarak, Tezcan kapsamlı bir sözlük hazırlanması gereğine işaret etmektedir.

Doğan (1989: 259-261) Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi'nde yabancılara verilen Türkçe derslerinde yabancı öğrencilerin yaşadıkları sorunlar ve yaptıkları hatalar üzerinde duruyor. İlk sorun olarak ünlü uyumunu gösteren Doğan ünsüzlerin sertlik uyumunun da yabancılar için sorun olabildiğine işaret etmektedir. Ancak Doğan ismin hal eklerinin en büyük ve en önemli sorun olduğunu söylüyor. Bunların dışında bazı başka sorun ve hatalara da değinen Doğan Türkçe öğretenlerin dikkatini bu sorunlara çekmeye çalışıyor.

Yakut (1983: 95-102) Batı Almanya'da Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretilmesi üzerine yaptığı incelemede Türkçe'nin Federal Almanya'daki durumunu, Türkçe yayınlanan gazete ve dergileri, televizyon programlarını, Türk ailelerinin Türkçe kaynaklara ulaşma konusunda yaşadıkları sorunları ve eğitim kurumlarında Türkçe'nin konumunu ele almıştır. Yakut Türkçe'nin Türk çocuklarına anadili olarak ancak Alman çocuklarına ise bir yabancı dil olarak öğretilmesi gereğini savunmaktadır. Ancak Alman öğrencilerin böyle bir yabancı dil seçeneğinde bulunması uzak bir olasılıktır. Yakut'a göre Almanya'da Türk Alman evliliklerinin ve ticari ilişkilerin sonucu olarak Türkçe öğrenme gereksinimi ortaya çıkmıştır. Bu gereksinim sonucu okullar açılmıştır. Bunun dışında kimi resmi kurumlar da kurslar düzenlemektedir. Almanya'da yaşayan Türk sayısının çokluğu Alman hükümetini de Türkçe hizmet verme gereksinimi ve hatta sorumluluğu altına sokmaktadır. Bunların dışında, Türk Alman dostluk derneklerinin Türkçe'nin yayılmasında önemli rolü olmuştur. Almanya yüksek öğretim sisteminde yer alan Türkoloji ve Orientalistik bölümleri sayesinde Türkçe çalışılmakta ya da seçmeli ders olarak verilmektedir.

Yakut, bu gereksinimi karşılayabilecek yeterlikte ve donanımda Türkçe öğretmenlerinin bulunamadığını şöyle belirtmektedir:

"Parasal ve yönetsel yönden en olumlu koşullara üniversitelerde rastlanmaktaysa da yetişmiş Türkçe öğretmeni bulmak zor ya da bir bakıma olanaksızdır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğretecek öğretmen yetiştiren ya da yetiştirmiş bir kurum yoktur. Şimdiki öğretmenlerin çoğunluğu öteki meslek dallarından gelmişlerdir. Türkçe öğretmenliği yapan mühendisler olduğu gibi daha Alman filolojisinde ya da başka bölümlerde öğrenci olanlara da Türkçe öğretmeni olarak görev verilmektedir. Bunun etkileri, derslerdeki başarı oranında açıkça görülmektedir. " (s. 99)

Sonuç olarak, Yakut (1983) Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretiminde yetişmiş öğretmen gereksinimini ortaya koymakta ve bu konuda dilcilere önemli sorumlulukların düştüğünü söylemektedir.

Çotuksöken (1983: 88-94) yabancıların Türkçe öğrenirken karşılaştıkları zorlukları ve yaptıkları yanlışları incelediği çalışmasında İstanbul Üniversitesi Yabancı Diller Okulunun Türkçe Bölümüne dünyanın birçok ülkesinden gelen yabancılara açık olan bir programın öğrencilerini gözlemlemiştir. Bu amaçla Türkçe'yi yabancı dil olarak öğrenen yabancıların karşılaştıkları güçlükleri ve yaptıkları yanlışları *ekler* ve *cümleler* alt başlıkları halinde ele almıştır. Türkçe'nin ek yapısını ve tümce yapısını bu bağlamda ayrıntılı olarak irdeleyen Çotuksöken bu sorunların dışında yazım, noktalama ve sesletim güçlüklerinin de var olduğunu belirtmiş ancak bu noktalara ayrıntılı olarak eğilmemiştir.

Yukarıda sunulan yayın ve araştırmalar, genel anlamda, Yabancı Dil Olarak Türkçe alanının yeni olduğunu, alanda sadece sorunların ve farklı ülkelerdeki uygulamaların tartışıldığını, bazı sınıf içi teknik ve sınav üretimine yönelik çalışmalar yapıldığını, dilin dilbilimsel yönünde yapılan çalışmaların uygulamalı dilbilim alanına taşınmadığını göstermektedir. Bu yüzden, alanda önemli bir yöntem sorunu olmasına rağmen yöntem araştırması yoktur. Yabancı Dil Olarak Türkçe alanında yapılacak bir yöntem araştırması çok önemli bir eksiğin giderilmesine bir adım olacaktır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

4.1. Araştırma Modeli

Araştırma nitel bir modele sahip olup, araştırmada tanımlayıcı yöntem uygulanmıştır. Verilerin toplanmasında araştırma konusuna ilişkin yazılı dokümanlar incelenmiş ve bunların betimsel analizi yapılmıştır. Betimsel analiz yapılırken dikkat edilen hususlar şunlardır:

1. Verilerin temalara göre özetlenip yorumlanması
2. Doğrudan alıntılar
3. Neden sonuç ilişkilerinin belirlenmesi
4. Temaların ilişkilendirilmesi
5. İleriye yönelik tahminler

Araştırmaya ilişkin özellikler ise sırasıyla şöyledir:

1. Algıların ortaya konması
2. Bütüncül yaklaşım
3. Araştırma deseninde esneklik
4. Araştırmacının katılımcı rolü
5. Nitel veri
6. Tümevarımcı analiz
7. Anlama, açıklama, deneyim sağlama, kavram – kuram oluşturma

Araştırmada tanımlayıcı yöntemin uygulanmasından dolayı uygulamaya yönelik olarak ve örnek teşkil etmesi açısından Göreve Dayalı Öğretim Yöntemi'nin uygulandığı dinleme becerisi aktiviteleri oluşturulmuştur.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

Türkçe'nin Yabancı Dil Olarak Öğretimi konusunda yapılan araştırmalar ve yazılı kaynaklar incelendiğinde şu sonuçlar ortaya çıkmaktadır:

1. Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan en önemli sorunlardan biri Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretiminde ortak bir program belirlenmemiş olmasıdır. Öğretmenler dil öğretimini bireysel birikimleri ve biri diğerinden farklı uygulamalarla gerçekleştirmektedirler.

2. Diğer bir sorun ise **yöntem** sorunudur. Bunun temel sebebi Türkiye'deki üniversitelerin sadece birkaçında alana ilişkin lisans ve lisansüstü programların yer alması; açılan bu programların henüz yapılanma sürecinde olmaları ve dolayısıyla Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretimi konusunun yeterli ölçüde akademik platforma taşınamamasıdır.

3. Alana ilişkin lisans ve lisansüstü programların henüz açılmaya başlanmış olması da bugüne dek Yabancı Dil Olarak Türkçe alanında eğitim veren öğretmenlerin çoğunun Türkçe Öğretmenliği lisans programı mezunu olduğunu ortaya koymaktadır. Bu da, eğitim veren öğretmenlerin çağdaş dil öğretim yöntemleri konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığının göstergesidir. Bunun sebebi ise, Türkçe'nin Yabancı Dil Olarak Öğretimi konusunda akademik çalışmaların yetersizliğidir.

4. Yabancı Dil Olarak Türkçe alanında kaynak ve materyal sıkıntısı vardır. Yaşanan bu sıkıntı, farklı düzeydeki öğrenciler için görsel/işitsel/bedensel/kinetik eylemlerin yer verildiği ders planlarının hazırlanması konusunda problem yaratmaktadır.

5. Yabancı Dil Olarak Türkçe alanında temel sorun olan hazırlanmamış ortak bir programın olmamasının yanında Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretimine ilişkin mevcut öğretim programları Avrupa Konseyi dil öğretim ölçütlerine uymamaktadır. Konuya ilişkin çalışmalar da yeterli düzeyde değildir. Örneğin, TÖMER'de uygulanan

Türkçe öğretim programı Avrupa Konseyi dil öğretim ölçütlerine uymamakta, B1 düzeyindeki bir öğrenci, sahip olması gereken dilsel davranışları gösterememektedir.

6. Türkçe'yi gerek yurtiçinde gerekse yurtdışında yabancı dil veya ikinci dil olarak öğreten kurumların ya da dil merkezlerinin sayısı azdır. Bunların çoğu da üniversitelerdir. Temel bir dil politikası ve öğretim programı belirlenip bu kurumlarla yeterince işbirliği içerisinde bulunulmamaktadır. Bu nedenle, Türkçe'yi yabancı dil veya ikinci dil olarak öğreten kitaplarda yöntem, teknik, metinler, dilbilgisi terimleri ve bilgileri, görsel araç – gereçler yönünden birçok farklar vardır.

7. Yabancı dil olarak Türkçe'nin öğretiminde, belirlenen düzeylere (temel, orta ve ileri) göre temel sözcüğünün iyi belirlenmemiş olması öğretimde büyük bir sıkıntı yaratmaktadır.

5.2. Öneriler

Türkçe'nin Yabancı Dil Olarak Öğretimi ve Göreve Dayalı Öğretim Yöntemi konusunda yapılan araştırmalar ve yazılı kaynaklar ışığında, yabancı dil öğretmeni yetiştiren kurumlara, Yabancı Dil Olarak Türkçe alanında akademisyen yetiştiren kurumlara, Yabancı Dil Olarak Türkçe programları geliştiren eğitimcilere ve bu alanda çalışacak diğer araştırmacılara şu önerilerde bulunulabilir:

1. Yabancı dil öğretiminde, Göreve Dayalı Öğretim Yöntemi, görevlere dayalı bir izlen üzerine kurulmuş iletişimsel bir yöntemdir. Göreve Dayalı Öğretim Yöntemi dil öğretim programlarında iletişimsel bir yöntem olarak ya da diğer iletişimsel yöntemlere destek olarak kullanılabilir. Bu noktada, dikkat edilmesi gereken husus ise öğrenci gereksinimlerini karşılamayan yöntemlerin kullanılmamasıdır. Tütüniş (1997: 21-25), dilbilgisini iyi bildikleri halde iletişim konusunda zorluk çeken Türk öğrenciler için Göreve Dayalı Öğretim Yönteminin diğer yöntemlerden daha yararlı olacağını belirtmiştir.

2. Öğrencilere dil öğrenme süreçleri içinde kendilerinin karar vermelerini sağlayan olanaklar sunulmalıdır. Bu yüzden, dil öğretmeni öğrenci düşüncelerini dikkate almalı ve ders planlarını öğrenci istekleri doğrultusunda oluşturmalıdır.

3. Dil öğretiminde iletişimsel yöntemlerin önemi ve Göreve Dayalı Öğretim Yönteminin olumlu yanları tüm eğitim kurumlarında tanıtılmalı ve çağdaş yöntemlerin kullanılması özendirilmelidir.

4. Yabancı dil öğretimi bir bütün olarak algılanmalı, yapı ve anlamın birbirinden ayrılarak öğretilmesinden kaçınılmalı, anlamlı öğrenme ortamları sağlanmalıdır.

5. Yabancı Dil Olarak Türkçe alanında yöntem çalışmaları yetersiz olduğundan alana ilişkin yöntem çalışmalarının sayısı artırılmalıdır.

6. Yabancı Dil Olarak Türkçe alanında eğitim veren öğretmenlerin çağdaş yabancı dil yöntemleri konusunda bilgilendirilmeleri ve eğitilmeleri gerekmektedir. Gerek var olan öğretmenler, gerekse yetiştirilecek öğretmenler için yabancı dil öğretimi alanında da eğitim verilmesine kısa sürede başlanılmalıdır.

7. Yabancı Dil Olarak Türkçe alanında öğretim programları hazırlanırken uluslararası kriterler dikkate alınmalıdır.

8. Yabancı Dil Olarak Türkçe alanında eğitim veren kurumların ya da dil merkezlerinin sayısı artırılmalı ve bu kurumlar arasında etkili işbirliği sağlanmalıdır.

9. Bir yabancı dil öğretim yöntemi olan Göreve Dayalı Öğretim Yöntemi, Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretilmesinde de bir yöntem olarak ya da diğer iletişimsel yöntemlere destek olarak kullanılmalıdır.

KAYNAKÇA

Alkaç, G. (2002): İspanya’da Türkçe Öğretimi Güncel Durum ve Yöntemsel Uygulamalar. (<http://www.study-turkce.com/M/istur.htm>) (30.10.2008)

Akarçay, A. (2002): ‘Dört Temel Beceriyi Geliştirme Yolları’, *V. Dünyada Türkçe Öğrenimi Sempozyum Bildirileri*, A.Ü. Basımevi, Ankara.

Akarsu, B. (1984): *Wilhelm Von Humboldt’ta Dil – Kültür Bağlantısı*, İnkılap Kitabevi, İstanbul.

Akdoğan, G. (2002): ‘Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Eğitsel Oyunlar’, *V. Dünyada Türkçe Öğrenimi Sempozyum Bildirileri*, A.Ü. Basımevi, Ankara.

Aksan, D. (1977): *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*, TDK Yayınları, Ankara.

Aksan, D. (1996): *Türkçe’nin Sözvarlığı*, Engin Yayınları, Ankara.

Aksan, D. (2000): *Her Yönüyle Dil – Ana Çizgileriyle Dil Bilim*, Türk Dil Kurumu Basımevi, Ankara.

Anderson, L. (1988): *Listening*, Oxford University Press, Oxford, UK.

Aydın, Ö. (1996): *Yabancı Dil Olarak Türkçe Dilbilgisi Öğretimi*, Kendi Yay., Ankara.

Aydın, Ö. (1997): ‘Anadili Eğitimi, Yabancı Dil Öğretimi ve Evrensel Dilbilgisi’, *Dil Dergisi*, Sayı: 54, 23-30.

Baykul, Y. (1999): İlköğretimde Ölçme ve Değerlendirme. İlköğretimde Etkili Öğretme ve Öğrenme El Kitabı. Modül 3. Ankara: T.C. MEB Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı.

Beglar, D. & Hunt, A. (2002): Implementing task-based language teaching.

In J. Richards & W.A. Renandya (Eds.), *Methodology in language teaching: An Anthology of current practice*, Cambridge University Press, Cambridge.

Bloomfield, L. (1970): *Language*, The University of Chicago Press, LTD., London.

Buzan, T. (2001): *Aklımı En İyi Şekilde Kullan*, Arion Yayınevi, İstanbul.

Bygate, M. (2001): 'Effects of task repetition on the structure and control of oral Language.' in M. Bygate; P. Skehan; M. Swain (Eds.) *Researching Pedagogic Tasks: Second Language Learning, Teaching and Testing*, Longman, London, UK.

Carless, D.R. (2002): 'Implementing task-based learning with young learners', *ELT Journal*, Vol: 56(4), 1-10.

Carless, D.R. (2003): 'Factors in implementation of task – based teaching in primary schools, *System*, Vol: 31, 485-500.

Carroll, John B. (1965): 'The Contribution of Psychological Theory and Educational Research to the Teaching of Foreign Languages', *Modern Language Journal*, Vol: 49-5, 273-281.

Chastain, K. (1976): *Developing Second Language Skills: Theory to Practice*, Rand Mc Nally, Chicago.

Cumakunova, G. (2001): 'Yakın akraba diller arasındaki benzerlik ve farklılıkların öğrenime yansımaları', *Dil Dergisi*, Sayı: 100, 67-72.

Çotuksöken, Y. (1983): 'Yabancıların Türkçe öğrenirken karşılaştıkları güçlükler ve yaptıkları yanlışlıklar', *Türk Dili Dergisi*, Sayı: 379-380, 88-94.

Çotuksöken, Y. (1991): 'Dr. Sermet Sami Uysal ile söyleşi: Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretimi', *Dil Öğretimi Dergisi*, Sayı: 3, 65-69.

Demircan, Ö. (2002): 'Türkçe'nin Yabancı Dil Olarak Öğretimi', *Müdafa-i Hukuk Dergisi*, Sayı: 21, 18-20.

Demircan, Ö. (2005): *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*, Der Yayınları, İstanbul.

Demirel, Ö. (1987): *ELT Methodology*, Pegema Publication, Ankara.

Demirel, Ö. (1999): *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*, MEB, İstanbul Basımevi.

Demirel, Ö. (2003): *Yabancı Dil Öğretimi*, Pegem Yayıncılık, Ankara.

Doğan, A. (1989): 'Yabancıların Türkçe'yi öğrenirken karşılaştıkları güçlükler ve yaptıkları bazı hatalar', *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, Sayı: 6(1-2), 259-261.

Ekmekçi, Ö. (1992): 'The Use of Turkish as a second Language', *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 1(8), 42-62.

Eldridge, J. (1996): 'Code-switching in a Turkish secondary school, *ELT Journal*, Vol: 50(4), 303-311.

Ellis, R. (1985): *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford University Press, Oxford, UK.

Ellis, R. (2001): 'Non-reciprocal tasks, comprehension and second language acquisition', in M. Bygate; P. Skehan; M. Swain (Eds.) *Researching Pedagogic Tasks: Second Language Learning, Teaching and Testing*, Longman, London.

Ellis, R. (2003): *Task-based Language Learning and Teaching*, Oxford University Press, Oxford, UK.

Emin, E. (2000): 'Romanya'da Türk dilinin karma gruplarda öğretimi', *Dil Dergisi*, Sayı: 82, 96-102.

Ergin, A. (1998): *Öğretim Teknolojisi – İletişim*, Anı Yayıncılık, Ankara.

Foster, P. (1996): 'Doing the task beter: how planning time influences students' performance.' In: J. Willis & D. Willis, eds. *Challange and Change in Language Teaching*, MacMillan Publishers Limited, Oxford, UK.

Fotos, S.S. (1993): 'Consciousness-raising and noticing through focus on form: Grammar task performance versus formal instruction', *Applied Linguistics*, Vol: 14(4), 385-407.

Fotos, S.S. (1994): 'Integrating grammar instruction and communicative language use through grammar consciousness-raising tasks', *TESOL Quarterly*, Vol: 28(2), 323-351.

Fotos, S. & Ellis, R. (1999): 'Communicating about grammar: A task-based approach', in R. Ellis (Ed.), *Learning a Second Language through Interaction*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam.

Furuta, J. (2002): *Task-Based Language Instruction: An Effective Means of Achieving Integration of Skills and Meaningful Language Use*.

(http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sq/content_storage_01/0000019b/80/1a/ee/1f.pdf) (26.08.2008)

Gas, S. & Selinker, L. (2001): *Second language acquisition: An introductory course*, NJ: Erlbaum, Mahwah.

Güçün, S. (2002): ‘Yabancı Dil Öğretiminde Dört Temel Beceri ve Dinleme’, *V. Dünyada Türkçe Öğrenimi Sempozyum Bildirileri*, AÜ Basımevi, Ankara.

Hales, T. (1997): ‘Exploring data – driven language awareness.’, *ELT Journal*, Vol: 51(3), 217-223.

Hanauer, D.I. (2001): ‘The task of poetry reading and second language learning’, *Applied Linguistics*, Vol: 22(3), 295-323.

Hengirmen, M. (2001): *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri ve Tömer Yöntemi*, Engin Yayın Evi, Ankara.

İsmail, Z. (2001): ‘Kazaklara Türkiye Türkçesi öğretiminde senkronik karşılaştırmalı metodun bazı prensipleri’, *Dil Dergisi*, Sayı: 100, 50-62.

Karababa, C. & Dilçin, Ş. (2002): ‘Yabancı Dil Olarak Türkçe’nin Öğretiminde Dinleme-Anlama Becerisini Geliştirme’, *V. Dünyada Türkçe Öğrenimi Sempozyum Bildirileri*, AÜ Basımevi, Ankara.

Kıvrar, S. (2000): ‘Hızlandırılmış öğretim metodu ile Türkçe’nin yabancı dil olarak öğretilmesi’, *Uluslararası Dünyada Türkçe Öğretimi Sempozyum Bildirileri*, AÜ Basımevi, Ankara.

Krashen, S.D. (1981): *Language Acquisition and Second Language Learning*, Pergamon Press, Oxford, UK.

Krashen, S.D. (1982): *Second Language acquisition Theory: In Principles and Practice In Second Language Acquisition*, Pergamon Press, London, UK.

Krashen, S.D. & Terrell, T. (1983): *Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*, Pergamon Press, Oxford, UK.

Kuiken, F. & Vedder, I. (2002): ‘The effect of interaction in acquiring the grammar of a second language’, *International Journal of Educational Research*, Vol: 37, 343-358.

Kumaravadivelu, B. (1991): ‘Language – learning tasks: teacher intention and learner interpretation’, *ELT Journal*, Vol: 45(2), 98-107.

Küzeci, D. (2007): ‘Yabancı dil Öğretiminde Genel Becerilerin Kazandırılması’, *Selçuk Üniversitesi Fen – Edebiyat Fakültesi Edebiyat Dergisi*, Sayı: 18, 13-27.

Lynch, T. & Maclean, J. (2000): 'Exploring the benefits of task repetition and recycling for classroom language learning', *Language Teaching Research*, Vol: 4(3), 221-250.

Mackey, A. (1999): 'Input, interaction and second language development', *SSLA*, Vol: 21, 557-587.

Marshall, J. (1994): *Anadili ve Yazın Öğretimi* (Çev: Cahit Külebi), Çağdaş Yayınları, İstanbul.

Maxwell, J. & Donran, J. (2001): *Etkili İnsan Olmak* (Çev: Demet Dizman), Sistem Yayıncılık, İstanbul.

McLaughlin, J. (2001): 'A task – based program in Korea: a case analysis', *SSLT*, Vol: 1(1), 1-22.

Mohamed, N. (2004): 'Consciousness-raising tasks: a learner perspective', *ELT Journal*, Vol: 58(3), 219-227.

Mori, J. (2002): 'Task design, plan and development of talk-on-interaction: an analysis Of a small group activity in a Japanese language classroom', *Applied Linguistics*, Vol: 23(3), 323-347.

Murphy, J. (2003): 'Task – based learning: the interaction between tasks and learners', *ELT Journal*, Vol: 57(4), 352-360.

Musaoğlu, M. (2002): 'Türkçe'nin İşlevsel Dil Bilgisinin Sözdizimsel-Metindilbilimsel Düzeyinin Düzenlenmesi Üzerine', *V. Dünyada Türkçe Öğrenimi Sempozyum Bildirileri*, AÜ Basımevi, Ankara.

Nunan, D. (1989): *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge University Press, Cambridge, UK.

Nunan, D. (2004): *Task Based Language Teaching*, Cambridge Language Teaching Library, Cambridge University Press, Cambridge, UK.

Özbay, M. (2001): 'Türkçe Öğretiminde Dinleme Becerisini Geliştirme Yolları', *Türk Dil Dergisi*, Sayı: 589, 9-15.

Özbay, M. (2005): *Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme Eğitimi*, Akçağ Basım Yayım Pazarlama, Ankara.

Özdemir, E. (1983): *Okuma Sanatı*, İnkılap Kitabevi, İstanbul.

Özkan, A. (2002): ‘Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazılı Anlatım Çalışmalarının Değerlendirilmesi’, *V. Dünyada Türkçe Öğrenimi Sempozyum Bildirileri*, AÜ Basımevi, Ankara.

Özsoy, A.S. (1996): *Kitle İletişim Araçları, Dil ve Anadili Öğretimi Üçlemi*, Hitit Yayınevi, Ankara.

Özsoy, A.S. (1999): *Türkçe Turkish*, Boğaziçi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.

Polat, Y. (2002): ‘Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisinin geliştirilmesi ve edim sözler’, *Anadili*, Sayı: 26, 62-75.

Poyrazoğlu, O.N. (1995): ‘Yazınbilimci Emin Özdemir’le Almanya’da Türkçe öğretimi üzerine’, *Çağdaş Türk Dili*, Sayı: 84(7), 23-27.

Richards, J.C. (1999): ‘Adressing the Grammar – Gap in Task – Work’, *TESOL in Context*, Vol: 9(1), 3-10.

Richards, J.C. & Rodgers, T.S. (1986): *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge, UK.

Richards, J.C. & Rodgers, T.S. (2001): *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge University Press, New York.

Rona, B. & Parsons, E. (2002): ‘Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dilbilgisel öncelikler ve program geliştirme’, *V. Uluslararası Dünyada Türkçe Öğretimi Sempozyum Bildirileri*, AÜ Basımevi, Ankara.

Salaberry, M.R. & Lopez-Ortega, N. (1998): ‘Accurate L2 production across language tasks: focus on form, focus on meaning, and communicative control’, *The Modern Language Journal*, Vol: 82(4), 514-532.

Samuda, V. (2001): ‘Guiding relationships between form and meaning during task performance: the role of the teacher.’ In M. Bygate; P. Skehan; M. Swain (Eds.) *Researching Pedagogic Tasks: Second Language Learning, Teaching and testing*, Longman, London: UK.

Savic, J.M. (1997): ‘Teaching Spanish as a foreign language in Belgrade, Yugoslavia: a need to overcome the old ways’, *Hispania*, Vol: 80, 541-545.

Seedhouse, P. (1999): ‘Task – based interaction’, *ELT Journal*, Vol:53(3), 149-156.

Sever, S. (1997): *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*, Anı Yayıncılık, Ankara.

Stern, H.H. (1983): *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford University Press, Oxford, UK.

Swain, M. & Lapkin, S. (1998): 'Interaction and second language learning: two adolescent French immersion students working together', *The Modern Language Journal*, Vol: 82(3), 320-337.

Swain, M. & Lapkin, S. (2000): 'Task – based second language learning: the uses of the first language', *Language Teaching Research*, Vol: 4(3), 251-274.

Swain, M. & Lapkin, S. (2001): 'Focus on form through collaborative dialogue: exploring task effects' in M. Bygate; P. Skehan; M. Swain (Eds.) *Researching Pedagogic Tasks: Second Language Learning, Teaching and Testing*, Longman, London, UK.

Swain, M. & Lapkin, S. (2002): 'Talking it through: two French immersion learners' Response to reformulation', *International Journal of Educational Research*, Vol: 37, 285-304.

Takashima, H. & Ellis, R. (1999): 'Output enhancement and the acquisition of the past Tense.' in R. Ellis (Ed.), *Learning a Second Language through Interaction*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam.

Tekin, H. (1980): *Okullarımızdaki Türkçe Öğretimi*, Mars Matbaası, Ankara.

Temur, T. (2001): *Dinleme Becerisi – Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu Türkçe 1-8*, Nobel Yayınları, Ankara.

Tezcan, N. (1990): 'Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretimi', *Çağdaş Türk Dili Dergisi*, Vol: 34(3), 1055-1063.

Thornbury, S. (1997): 'Reformulation and reconstruction: tasks that promote noticing', *ELT Journal*, Vol: 51(4), 326-335.

Tütüniş, B. (1997): 'Task-based ELT syllabus and its impact on acquisition and learning', *Dil Dergisi*, Sayı: 51, 21-25.

Ur, P. (1992): *A Course in Language Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge, UK.

Vandewalle, J. (2001): 'Batı dillerini konuşan öğrencilerin Türkçe'de arayıp da bulamadıkları bir yapı üzerine', *IV. Uluslararası Dünyada Türkçe Öğretim Sempozyum Bildirileri*, AÜ Basımevi, Ankara.

Wang, C. (2006): *Designing Communicative Tasks for College English Courses: A Dissertation Submitted as a Partial Fulfillment for the Degree of M.A. in English Language and Literature*. School of Foreign Languages and Literature Chongqing University & Yangtze Normal University, China.

(www.asian-efl-journal.com/thesis_Wang_Cheng_jun.pdf) (23.08.2008)

White, R.V. (1988): *The ELT Curriculum: Design, Innovation and Management*, Blackwell, Oxford, UK.

Widdowson, H. (1978): *Teaching Language as Communication*, Oxford University Press, Oxford: UK.

Willis, D. (1996): *Accuracy, Fluency and Conformity*. In: J. Willis & D. Willis, eds. *Challenge and Change in Language Teaching*, MacMillan Publishers Limited, Oxford, UK.

Willis, J. (1996): *A Flexible Framework for Task-based Learning*. In: J. Willis & D. Willis, eds. *Challenge and Change in Language Teaching*, MacMillan Publishers Limited, Oxford, UK.

Willis, D. & Willis, J. (1996): *Consciousness – raising Activities in the Language Classroom*. In: J. Willis & D. Willis, eds. *Challenge and Change in Language Teaching*, MacMillan Publishers Limited, Oxford, UK.

Yağmur, K. (2001a): 'Göçmen Türk çocuklarının dil tutumları ve Hollanda'da Türkçe öğretimi', *Platform*, Sayı: 4(32), 40-41.

Yağmur, K. (2001b): 'İkinci dil ortamında Türkçe dil becerilerinin ölçümü için bilgisayar uygulamalı test geliştirme', *TÖMER Dil Dergisi*, Sayı: 11, 28-37.

Yağmur, K. (2002): 'Türkçe Okuma Becerilerinin Ölçümünde Kuram ve Uygulama Arasındaki Farklılıklar: TURCAT Deneme Sınavı Sonuçlarının Değerlendirilmesi', *V. Dünyada Türkçe Öğrenimi Sempozyum Bildirileri*, AÜ Basımevi, Ankara.

Yakut, A. (1983): 'Batı Almanya'da Türkçe'nin Yabancı Dil Olarak Öğrenilmesi ve Öğretilmesi', *Türk Dili Dergisi*, Sayı: 379-380, 95-102.

Yalçın, A. (2002): *Türkçe Öğretim Yöntemleri*, Akçağ Yayınları, Ankara.

Yalçınkaya-Aral, P. (2001): 'Paris'te, Racine Lisesi'nde Yabancı Dil Olarak Okutulan Türkçe Eğitiminin Konumu, Uygulamaları ve Karşılaşılan Sorunlar. Türkçe'nin Önemi: Yabancı Bir Dil Olarak Türkçe'nin Belli Bir Amaca Yönelik Öğretimi', *Milli Eğitim Bakanlığı, Avrupa Konseyi 2001 Avrupa Dilleri Yılı: Avrupa'da Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sempozyumu Bildirileri*, TDK, Ankara.

Yangın, B. (1998): *Dinlediğini Anlama Becerisini Geliştirmede Elves Yönteminin Etkisi*, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara.

Yangın, B. (1999): *İlköğretimde Etkili Öğretme ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı. İlköğretimde Türkçe Öğretimi Modül 4*, MEB Yayınları, Ankara.

Yaylı, D. (2006): 'The Effects of Task-based Learning on Male and Female Learners' Proficiency and Noticing', *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı: 15(1), 449-468.

Zhang, F. (1994): The Implementation of a task – based syllabus for a group of Beginning learners of Chinese. Final Report for a 1994 National Teaching Development Grant. Australia.

(<http://admin.carrickinstitute.edu.au/dspace/handle/10096/366>) (23.10.2008)

EKLER

EK 1:
GÖREVE DAYALI ÖĞRENME
DERS PLANLARI

DERS PLANI

BİRİNCİ GÖREV

Dersin amacı: Öğrencilerden İspanya'ya bir seyahat planı yapmaları istenecektir. Gerçek yaşam uygulaması olan bu etkinlik sayesinde de *-maktansa*, *-mak yerine* ve *-mak varken* yapılarına dikkat çekilecektir.

Dersin geçmişi: Öğrenciler *-maktansa*, *-mak yerine* ve *-mak varken* yapılarını daha önce ders kitabı içinde çalışmayıp bazılarının günlük hayatta kullandıklarını duymuşlardır. Yani daha önce bu konuların sınıf ortamında öğretimi yapılmamıştır.

Ders Başlangıcı: Görev başlamadan önce öğrencilere seyahat planı tasarlamak görevini yerine getirecekleri söylenecektir.

Görev öncesi (15 dk.)

1. Öğrencilere en son ne zaman uzun bir seyahat yaptıkları, nereye gittikleri, bu yolculuğu nasıl yaptıkları sorulacaktır.
2. Daha sonra bu seyahatten hoşlanıp hoşlanmadıkları tartışılacaktır.
3. Seyahatte kullanılan yollar tahtaya yazılarak (Karayolu, Havayolu, Denizyolu ve Demiryolu) bunlardan hangisini ve neden tercih ettikleri sorulacaktır.
4. Bu dört yolun iyi ve kötü yönleri tartışılacaktır.
5. Öğrenciler ayağa kalkarak yeni çiftler oluşturacaklardır.
6. Öğrencilerden Türkiye-İspanya arası yapacakları hayali bir seyahat için hangi yolu kullanarak ve nerelere uğrayarak gelmek istediklerini anlatan bir plan hazırlamaları gerektiği anlatılacaktır.

Görev döngüsü (25 dk.)

Görev (10 dk.)

Öğrenciler seyahat planlarını çiftler halinde tartışarak yazacaklar ve gerektiğinde sınıflarında duvarda asılı bulunan Avrupa haritasını kullanacaklardır.

Dinleme ve Tartışma (4 dk.)

Öğrenciler aynı görevi yapan iki Türk'ün tartışmasını dinleyerek onların tercihinin ne olduğunu öğretmenle konuşacaklardır.

Planlama (1 dk.)

Öğrenciler kendi seyahat planlarının sunumu için dilbilgisi ve sözcük kullanımını açısından son bir gözden geçirme yapacaklardır.

Sunum (10 dk.)

Seyahat planları çiftler tarafından sırayla yapılacaktır. Çiftler birbirlerini dikkatlice dinleyerek merak ettikleri konuları soracaklardır.

Dile odaklanma (20 dk.)

İnceleme (10 dk.)

Öğrencilerin dinledikleri tartışmanın metni öğrencilere verilmeden önce *-maktansa*, *-mak yerine* ve *-mak varken* yapılarını içeren cümleler bu yapılar eksik bırakılacak bir şekilde yazılacak ve öğrencilerden bu boşluklara ne geleceğini bulmaları istenecektir. Öğrencilerin zorlanması durumunda ikinci kez dinleme yapılacaktır. Doğru yanıtlar alındıktan sonra bu yapıların hangi anlamda ve nasıl kullanıldıkları tartışılacaktır. Daha sonra metin dağıtılarak bu yapıların bağlam içindeki işlevleri tartışılacaktır.

Uygulama (10 dk.)

Öğrencilerin ders kitaplarında ve ilerdeki ünitelerde yer alan konu ile ilgili boşluk doldurma alıştırmaları yapılacaktır.

DERS PLANI

İKİNCİ GÖREV

Dersin amacı: Öğrencilerden televizyon programları ile ilgili sözcükleri hatırlamaları istenecek, dinleme yoluyla program türlerini tanımları beklenecek, saat 19:00 – 24:00 arasına televizyon programları yazmaları istenerek *gibi* sözcüğünün eklemeye yapmak ve ardıl hareketleri anlatmak için nasıl kullanıldığına dikkat çekilmeye çalışılacaktır.

Dersin geçmişi: Öğrenciler daha önce *gibi* sözcüğünün benzetme yapmak için nasıl kullanıldığını çalışmışlardır.

Ders başlangıcı: Öğrencilere televizyon programları ile ilgili iki görev yapacakları söylenip kendilerinden istenenler açıklanacaktır.

Görev öncesi (15 dk.)

1. Tahtaya TELEVİZYON sözcüğü yazılarak beyin fırtınası tekniği ile bildikleri televizyon programları türleri söylemeleri istenecektir.
2. Öğrenciler tahtaya bakarak hangi tür programları beğendiklerini serbest bir şekilde söyleyeceklerdir. Bazı programları tercih etmelerinin ve etmemelerinin nedenleri konuşulacaktır.
3. Daha sonra öğrenciler ayağa kalkarak çiftler oluşturacaklardır.

Görev döngüsü 1 (10 dk.)

Görev (7 dk.)

Öğrencilere Türkçe televizyon kanallarından kaydedilmiş bazı programların kaset kayıtları dinletilecek ve bu programların ne tür programlar olduğunu söylemeleri istenecektir.

Planlama (1 dk.)

Öğrencilerden yazdıkları sözcükleri kontrol etmeleri istenecektir.

Sunum (2 dk.)

Öğrenciler dinledikleri programların ne tür programlar olduğunu sırayla sunacaklardır.

Görev döngüsü 2 (20 dk.)

Görev (10 dk.)

Öğrenciler çiftler halinde 19:00 – 24:00 saatleri arasına istedikleri televizyon programlarını planlayacaklardır. Bunun için tahtada yazılı olan sözcükleri kullanacaklardır.

Planlama (2 dk.)

Sunumdan önce öğrencilerden yazdıklarını tekrar gözden geçirmeleri istenecektir.

Sunum (8 dk.)

1. Öğrenciler sırayla hazırladıkları program akışını okuyacaklar, diğer öğrenciler ise onları dinleyeceklerdir.
2. Öğrencilerden en çok hangi çiftin program akışını beğendikleri sorulup oylamayla en iyi akış seçilecektir.

Dile odaklanma (15 dk.)

İnceleme (5 dk.)

Aynı görevi yerine getiren iki Türk arasında geçen konuşmanın metni öğrencilere dağıtılacak ve tüm *gibi* sözcüklerinin altının çizilmesi istenecektir. Bunlardan hangilerinin yeni olduğu öğrencilere sorulacaktır. Yeni yapının nasıl bir anlam taşıdığı ve nasıl kullanıldığı tartışılacaktır.

Uygulama (10 dk.)

Öğrencilere öğrendikleri tüm *gibi* yapılarını içeren boşlukları doldurma alıştırmaları verilecektir.

DERS PLANI

ÜÇÜNCÜ GÖREV

Dersin amacı: Öğrencilerin kasetten iki Türkçe şarkıyı dinleyerek soruları yanıtlaması ve bir öykü oluşturan bu iki şarkının ışığında aşk hikayesinin erkek açısından nasıl sonuçlandığını tahmin etmesi istenecektir. Bu yolla da *-dır* ulacının kullanımına anlamlı bir bağlamda dikkat çekilecektir.

Dersin geçmişi: Öğrenciler *-dır* ulacıyla birçok metinde karşılaşmış olsalar da özellikle sınıf ortamında bir derste ya da kitaplarında ayrıca çalışmamışlardır.

Ders başlangıcı: Derse başlarken öğrencilere iki şarkı dinleyecekleri, bunun bir aşk hikayesinin ardından söylenen sözler olduğu anlatılacaktır. Daha sonra öğrencilerin bu şarkılarla ilgili iki görevi yerine getirecekleri söylenecektir.

Görev öncesi (10 dk.)

1. Görevlere başlamadan önce öğrencilere şarkıların genelde neleri konu aldığı sorulacaktır. Bu konuların hepsi tahtaya yazılacaktır. Sonra bu konular olumlu ve olumsuz olmak üzere iki grupta toplanacaktır.
2. Öğrencilerden ayağa kalkarak çiftler oluşturmaları istenecektir.
3. Öğrencilere bir bayan ve bir de erkek şarkıcıdan olmak üzere iki şarkı dinleyecekleri ve bu şarkıların bir ayrılığın iki tarafını anlattığı söylenecektir. Bu şarkılarla ilgili yapmaları gereken görevler anlatılacaktır.

Görev döngüsü 1 (20dk.)

Görev (10 dk.)

Öğrenciler çiftler halinde önce bayan bir şarkıcı tarafından (Sezen Aksu) söylenen şarkıyı dinleyerek şarkıdaki kızın ayrıldıktan sonra neler yaptığını ve neler hissettiğini olumlu ve olumsuz diye gruplayarak not alacaklardır. Daha sonra erkek şarkıcı tarafından (Tanju Okan)

söylenen şarkı dinlenip aynı işlem tekrarlanacaktır.

Planlama (2 dk.)

Öğrenciler aldıkları notları sunmadan önce gözden geçireceklerdir.

Sunum (8 dk.)

Öğrenciler aldıkları notlar ışığında bu iki kişinin ayrıldıktan sonra neler yaptıklarını ve neler hissettiklerini olumlu ve olumsuz olarak sunacaklardır.

Görev döngüsü 2 (10 dk.)

Görev (5 dk.)

Kızın ayrıldıktan sonra neler yaptığı şarkıda anlatılmaktadır. Ancak erkeğin şarkısı sadece duygulardan oluştuğu için erkeğin neler yapmış olabileceğini öğrenciler tahmin edeceklerdir. Bunları yine olumlu ve olumsuz olmak üzere iki grupta sunmaları istenecektir.

Planlama ve Sunum (5 dk.)

Öğrenciler yazdıklarını olumlu ve olumsuz başlıkları altında gruplayıp sunacaklardır.

Dile odaklanma (20 dk.)

İnceleme (10 dk.)

Öğrencilere aynı tahmin görevini yerine getiren iki Türk'e ait konuşma metni verilerek *-dir* ulacının kullanıldığı yerleri bulmaları istenecektir. Bu metinde tahmin için kullanılan *-dir* ulacının yanı sıra kesinlik gösteren *-dir* ulacı da olacaktır. Bunların arasındaki farklar konuşulacak, tahminde kullanılan ulaç üzerinde durulacaktır.

Uygulama (10 dk.)

Çalışmanın ardından öğrencilerden sunumlarına geri dönmeleri ve gözden geçirip tekrar sunmaları istenecektir.

EK 2:
GÖREVE DAYALI ÖĞRETİM
DERS MALZEMELERİ

BİRİNCİ GÖREV

DİNLEME DÖKÜMÜ

Barış: Türkiye'den İspanya'ya... Hmmm. Oldukça uzun bir yol.

Utku: Bence de. Uçak dışında her taşıt sıkıcı olur.

Barış: Seninle aynı fikirde değilim. Tren yolculuğunu çok sevdiğimden bütün yolu trenle gidebilirim.

Utku: Bu kadar uzun yol trenle gidilir mi? Kim bilir kaç günümüzü alır İspanya'ya varmak? Açıkçası trenle yolculuk yapmaktansa yürümeyi tercih ederim.

Barış: Peki o zaman yürüterek gidelim ama ömrümüz yeter mi, bilmem?

Utku: Seni bilmem ama ben trenle gitmektense uçakla gitmeyi tercih ederim

Barış: Ama o zaman seyahatten hiç zevk alamayız. Ben hemen ulaşmak yerine seyahatin tadını çıkarmak isterim.

Utku: O zaman deniz yoluyla gidelim.

Barış: Bak onu kabul edemem.

Utku: Neden?

Barış: Her taraf su. İnsan bir şeyler görmeli.

Utku: Haklısın.

Barış: O zaman seçenekler arasından denizyolunu çıkaralım.

Utku: Tamam. Peki o zaman karayolu ile gitmeye ne dersin?

Barış: Otobüs yolculuğuna evet derim ancak tehlikeli olduğunu düşünüyorum.

Utku: Anlıyorum. Ama denizyolunu ve havayolunu eledik. Geriye karayolu ve demiryolu kaldı.

Barış: Evet. Ben demiryolunu tercih ediyorum. Trenle güven içinde gitmek varken neden hayatımızı tehlikeye atalım?

Utku: Tamam, kabul ediyorum. Trenle gidelim. Birkaç kez tren değiştirmemiz gerekecek. Ama bir sorun çıkarsa trenden iner, uçağa binerim. Tamam mı?

Barış: Tamam, anlaştık. Bence çok güzel bir yolculuk olacak.

Utku: Umarım...

İKİNCİ GÖREV

DİNLEME DÖKÜMÜ

Alper: Bence saat 7 civarına haberleri koymalıyız. 7 – 8 arası Haberler ve Hava Durumu sence nasıl?

Özge: Olabilir ama önce 7 – 12 arası hangi programları koyacağımızı belirleyelim, sonra saatlerine karar veririz.

Alper: Tamam. Haberleri kabul ettin değil mi?

Özge: Evet. Biz de bu işleri çok biliyormuş gibi konuşuyoruz farkındaysan.

Alper: Evet çok komik. Bir de film koyalım mı, ne dersin?

Özge: Kabul. Ve bir de belgesel olsun.

Alper: Belki, ama bir belgesel koyabileceğimiz gibi bir dizi de koyabiliriz. Hatta ikisini de koyalım istersen. Aslından dizileri pek sevmiyorum.

Özge: Ben de sevmiyorum ama millet bayılıyor. Bazıları deli gibi hastası oluyor kimi dizilerin.

Alper: Haklısın.

Özge: Şimdi bir bakalım. Elimizde haberler, hava durumu, film, belgesel, dizi ve doğal olarak aralara serpiştirilecek reklamlar var. Bunların hepsi kaç saat tutar?

Alper: En az 4 saat.

Özge: 7 – 8 arası Haberler ve Hava Durumu. Kabul ediyorum. Hemen arkasından da bir dizi koyalım. Reklamlarla birlikte bir saat sürer.

Alper: Bence de. Yani saat 9 oldu.

Özge: Evet.

Alper: Peki sonra?

Özge: Sonra bir belgesel ve film.

Alper: Bence çok iyi oldu. 9 – 10 arası belgesel ve 10 – 12 arası film. Bu saatlere güzel bir korku filmi gider artık.

Özge: Gider belki ama ben izlemem.

Alper: Neden?

Özge: Korkarım da ondan! Bence bu geç saatlere bir korku filmi koyabileceğimiz gibi bir macera filmi de koyabiliriz.

Alper: Oldu. Macera filmi izlediğimiz gibi ders çalışmaya başlarız.

Özge: Valla ben senin gibi çalışkan değilim canım. O saatten sonra kesin uyurum.

İKİNCİ GÖREV

ALİŞTİRMA KAĞIDI

Aşağıdaki cümleleri –*gibi* ile tamamlayınız.

1. Şehirde yaşayan herkesi tanı..... gelen geçene gülümsüyor.
2. Kazadan sonra ne yapacağımı bil..... oturup saatlerce ağladım.
3. Bil..... şirketimizin ekonomik durumu günden güne kötüye gitmektedir. Bu yüzden bazı tasarruf tedbirlerine gereksinim vardır.
4. Çocuk adımı duy..... yerinden fırlayarak soluğu sınav salonunda aldı.
5. Sanki başka sorunumuz yok..... bir de toplantı saatiyle uğraşmamız gerekecek!
6. Onu öyle seviyorum ki her görüşümde kalbim yerinden fırla..... çarpmaya başlıyor.
7. Kardeşimi o kadar hiç sinirli görmemiştim. Aklını kaçır..... herkese saldırıyordu.
8. Ben de babam pop müzikten nefret ediyorum.
9. Barış ile Emel birbirlerini çok sev..... beraber geziyorlar.
10. Sebzeleri manavdan al..... süpermarketten de alabiliriz.

ÜÇÜNCÜ GÖREV

DİNLEME DÖKÜMÜ

Barış: Kadın ayrıldıktan sonra çok şey yapmış. Sence erkek neler yapmış?

Emel: Erkek daha çok seviyormuş sanki...

Barış: Bunu da nerden çıkardın?

Emel: Baksana erkeğin söyledikleri daha duygu yüklü. Kadın da aynı duygusallığı sezmedim ben.

Barış: Sana katılmıyorum. Duygusal olmak sevmek değildir. Hem kadın da duygusal.

Emel: Neyse, konumuza gelelim. Bence erkek uzun süre evde oturmuş ve kimseyi görmemiştir.

Barış: Madem şarkıya göre konuşuyoruz, haklısın. Hatta uzun süre bunalımda kalmış olmalı.

Emel: Ne dersin, kadını aramış mıdır?

Barış: Sanmıyorum. Ama aramak istemiştir.

Emel: Erkek Edirne'de yaşıyordu, değil mi?

Barış: Evet.

Emel: Belki başka bir şehre taşınmıştır unutmak için.

Barış: Olabilir çünkü unutmanın en güzel yolu yaşadığın ortamı değiştirmektir.

Emel: Belki de psikolojik tedavi görmüştür. Sonra zamanla unutmuştur sevdiği kadını.

Barış: Yok canım adamın durumu o kadar vahim görünmüyor. Kesin unutmuştur ya da en azından eskisi kadar acı çekmiyordur.

Emel: Sence adam başka bir kadınla birlikte olabilir mi?

Barış: Bilemem ama sanmıyorum. Belki biriyle tanışmıştır ama yakınlaşmamıştır.

Emel: Bence de. Biraz zaman gerek.

Barış: Hadi söylediklerimizi listeleyelim.

Emel: Tamam.