



**TEKNOLOJİ DESTEKLİ GÖREV TEMELLİ ÖĞRETİM YÖNTEMİNİN
ÖĞRENCİLERİN İNGİLİZCE DİL BECERİLERİNE ETKİSİ**

Yüksek Lisans Tezi

Gözde Nur ÇELİK

Eskişehir 2024

TEKNOLOJİ DESTEKLİ GÖREV TEMELLİ ÖĞRETİM YÖNTEMİNİN
ÖĞRENCİLERİN İNGİLİZCE DİL BECERİLERİNE ETKİSİ

Gözde Nur ÇELİK

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Programı

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi İnci Zeynep ÖZONAY BÖCÜK

Anadolu Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Kasım 2024

Eskişehir

ÖZET

TEKNOLOJİ DESTEKLİ GÖREV TEMELLİ ÖĞRETİM YÖNTEMİNİN ÖĞRENCİLERİN İNGİLİZCE DİL BECERİLERİNE ETKİSİ

Gözde Nur ÇELİK

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Kasım 2024

Danışman: Dr. Öğretim Üyesi İnci Zeynep ÖZONAY BÖCÜK

Bu araştırmada, ortaokul 8. Sınıf İngilizce dersinde teknoloji destekli görev temelli dil öğretim yönteminin öğrencilerin dil becerilerine (okuma, yazma, dinleme ve konuşma) ve derse yönelik tutumlarına olan etkisinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Araştırma, karma yöntem desenlerinden müdahale deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya 2023-2024 eğitim öğretim yılında Eskişehir’de bir ortaokulun 8. sınıf seviyesinde öğrenim gören 48 öğrenci katılım göstermiştir. Müdahale öncesinde Türkiye’de İngilizce öğrenimi ve öğretimi ile ilgili sorunların tespit edilmesine ilişkin bir doküman incelemesi yapılmıştır. Müdahale sürecinde deney grubundaki 26 öğrenci ile 4 hafta boyunca görev temelli öğretim yöntemi kullanılarak İngilizce dersleri işlenirken, kontrol grubundaki 22 öğrenci ile dersler geleneksel yöntemler kullanılarak işlenmiştir. Uygulama süresince araştırmacı ve öğrenciler tarafından günlük tutulmuştur. Müdahale sonrasında ise İngilizce dil becerileri sınavı ve tutum ölçeği uygulanmış ve öğrencilerin uygulanan yönteme ilişkin görüşleri almak için yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Nicel veriler bağımsız örneklem t testi, nitel veriler ise içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, teknoloji destekli görev temelli dil öğretim yöntemi ile gerçekleştirilen İngilizce derslerinin öğrencilerin İngilizce okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinin gelişimine katkı sağladığı ve İngilizce dersine yönelik öğrencilerin tutumlarını olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Öğrenci görüşleri ile araştırmacı günlüğünden elde edilen nitel veriler de bu sonucu destekler niteliktedir.

Anahtar Sözcükler: Görev Temelli Öğretim Yöntemi, Teknoloji, İngilizce Dil Becerileri, Tutum

ABSTRACT

THE EFFECT OF TECHNOLOGY-SUPPORTED TASK BASED TEACHING METHOD ON STUDENTS' ENGLISH LANGUAGE SKILLS

Gözde Nur ÇELİK

Department of Educational Sciences

Anadolu University, Institute of Graduate Studies, November 2024

Supervisor: Dr. İnci Zeynep ÖZONAY BÖCÜK

This study aims to determine the effects of implementing a technology-supported task-based language teaching method on the language skills (reading, writing, listening and speaking) and attitudes towards the course among 8th grade secondary school students. The research is conducted using intervention design which is one of the mixed-method designs. A total of 48 eighth-grade students studying at a secondary school in Eskişehir participated in the research during 2023-2024 academic year. Before the application, a document review was conducted to identify the issues related to English learning and teaching in Turkey. During the application, English lessons were conducted using the technology supported task-based language teaching method with 26 students in the experimental group for 4 weeks while the control group of 22 students continued with traditional teaching methods. Also, the researcher and the students kept a diary during the intervention phase. After the invention, English language skills tests and an attitude scale towards English course were implemented. In addition, semi-structured interviews were conducted to explore students' perceptions of the method. Quantitative data were analyzed using an independent samples t-test, while qualitative data were analyzed through content analysis. The research findings revealed that English lessons conducted through the technology-supported task-based language teaching method contributed to the development of students' reading, writing, speaking and listening skills in English and positively influenced their attitudes toward the English lesson. The qualitative data obtained from student opinions and the researcher journal support these results.

Keywords: Task-Based Teaching, Technology, English Language Skills, Attitude

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans ders ve tez sürecim boyunca bilgisi, tecrübesi ve desteği ile yolumu aydınlatan, çalışmamın her aşamasında hoşgörüsü ve sabırlı yaklaşımı ile sorunlarıma çözüm üreten saygıdeğer danışmanım Dr. Öğr. Üyesi İnci Zeynep ÖZONAY BÖCÜK'e en içten teşekkürlerimi sunarım. Yüksek lisans tez savunma jürimde yer alan ve tezime değerli görüşleri ile katkıda bulunarak çalışmamı zenginleştiren ve bana farklı bakış açıları kazandıran Prof. Dr. Meral GÜVEN'e ve Prof. Dr. Nihal TUNCA'ya teşekkürlerimi sunmak isterim.

Tez çalışmam sürecinde görüş ve tavsiyeleri ile tezimin gelişimine katkıda bulunan değerli hocalarım Öğr. Gör. Deniz TÜRKMEN'e ve Öğr. Gör. Samet DENİZ'e sonsuz teşekkür ederim. Ayrıca tez sürecimde değerli görüşlerini paylaşarak çalışmama katkıda bulunan, manevi olarak desteğini hep hissettiğim kıymetli meslektaşlarım ve arkadaşlarım Sıla ERDEMİR SEZER'e, Ayşegül KUMAŞ'a, Aycan GÜLER'e, Hande VURAL'a ve Hülya YÜKSEL ÖZCAN'a teşekkürlerimi sunarım.

Bu tez, yalnızca bir akademik emeğin değil, aynı zamanda ailemin sonsuz sevgisi, desteği ve fedakârlıklarının bir meyvesidir. Hayatımın her anında olduğu gibi bu tezin hazırlanması ve tamamlanması sürecinde de yanımda olan, süreçte karşılaştığım zorluklara karşı benden desteğini asla esirgemeyen ve devam edebilmem için ellerinden gelenin fazlasını yaparak başarımda büyük bir paya sahip olan canım annem Ulviye DERMAN'a ve ilk öğretmenim, canım babam Yalçın DERMAN'a teşekkür ederim. Bu süreçte, varlığı ile her zaman beni mutlu eden, neşesi ve enerjisi ile en zor anlarımı aydınlatan ve yakında aynı mesleği paylaşacağım biricik kardeşim İrem Nur DERMAN'a teşekkür ederim. Değerli anneannem Ülkü ATAK'a ve kıymetli dedem Mustafa ATAK'a tezime devam etmem için beni cesaretlendirdikleri, her zaman sevgilerini ve şefkatlerini hissettirdikleri ve duaları ile yanımda oldukları için yürekten teşekkür ederim.

Son olarak, bu süreçte stresli ve kaygılı dönemlerimi anlayışla karşılayıp sonsuz desteği ile beni motive eden, sevgisiyle beni daha güçlü kılan ve varlığı ile hayatımı anlamlandıran değerli hayat arkadaşım, canım eşim, Davut ÇELİK'e kalbimin en derinlerinden teşekkür ediyorum.

Gözde Nur ÇELİK

Eskişehir, 2024

08.11.2024

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

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

Gözde Nur ÇELİK

08.11.2024

ÜRETKEN YAPAY ZEKÂ KULLANIM BEYANI

Bu tezi hazırlarken ChatGPT üretken yapay zekâ programlarından destek aldığımı beyan ederim. Tezin hazırlığı aşamasında üretken yapay zekâ programlarından çeviri desteği aldım. Üretken yapay zekâ programlarından aldığım bilgilerin doğruluğunu kontrol ettiğimi bildiririm.

Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Gözde Nur ÇELİK

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖZET.....	iii
ABSTRACT	iv
TEŞEKKÜR	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	vi
ÜRETKEN YAPAY ZEKÂ KULLANIM BEYANI	vii
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar DİZİNİ.....	xii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xiv
GÖRSELLER DİZİNİ	xv
1 GİRİŞ.....	1
1.1 Yabancı Dil Öğretiminin Tarihsel Süreci.....	1
1.1.1 Klasik dönem (1750-1880)	3
1.1.2 Yenilikçi hareket dönemi (1880 – 1920).....	3
1.1.3 Bilimsel dönem (1920-1970)	4
1.1.4 İletişimsel dönem (1970-2000+).....	5
1.2 Görev Temelli Dil Öğretim Yöntemi.....	7
1.2.1 Görevin tanımı ve özellikleri.....	8
1.2.2 Görev türleri.....	10
1.2.3 Görev temelli dil öğretim yönteminin aşamaları.....	14
1.2.3.1 Görev öncesi.....	16
1.2.3.2 Görev döngüsü.....	17
1.2.3.2.1 Görev.....	17
1.2.3.2.2 Planlama.....	18

1.2.3.2.3 Raporlama.....	18
1.2.3.3 Dile odaklanma.....	19
1.2.3.3.1 Analiz.....	19
1.2.3.3.2 Pratik.....	19
1.2.4 Görev temelli dil öğretim yönteminde öğretmen ve öğrenci rolleri	20
1.2.4.1 Öğretmen rolleri.....	20
1.2.4.2 Öğrenci rolleri.....	21
1.2.5 Teknoloji destekli görev temelli dil öğretim yöntemi.....	21
1.3 Sorun.....	23
1.4 Amaç.....	30
1.5 Önem.....	31
1.6 Sınırlılıklar.....	32
1.7 Tanımlar.....	33
2 İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	34
2.1 Yurt İçinde Gerçekleştirilen Çalışmalar.....	34
2.2 Yurt Dışında Gerçekleştirilen Çalışmalar.....	38
3 YÖNTEM	42
3.1 Araştırmanın Modeli.....	42
3.1.1 Müdahale öncesi.....	45
3.1.2 Müdahale süreci	47
3.1.3 Müdahale sonrası	53
3.2 Araştırmanın Çalışma Grubu.....	54
3.3 Veri Toplama Araçları.....	55

3.3.1 İngilizce dil beceri sınavları ve rubrikler.....	55
3.3.1.1 Yazma ve konuşma rubriklerinin geliştirilmesi.....	57
3.3.1.2 Okuma ve dinleme becerileri sınavları güvenilirlik çalışmaları (pilot uygulama).....	58
3.3.1.3 Yazma ve konuşma becerileri sınavları güvenilirlik çalışmaları (pilot uygulama).....	59
3.3.1.4 Okuma ve dinleme becerileri sınavları güvenilirlik çalışmaları (asıl uygulama).....	61
3.3.1.5 Yazma ve konuşma becerileri sınavları güvenilirlik çalışmaları (asıl uygulama).....	62
3.3.2 İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği	63
3.3.3 Yarı-yapılandırılmış görüşme formu	64
3.3.4 Araştırmacı ve öğrenci günlükleri.....	65
3.4 Verilerin Çözümlemesi.....	67
3.4.1 Nicel verilerin çözümülenmesi	67
3.4.2 Nitel verilerin çözümülenmesi	68
3.5 Araştırmacının Rolü ve Deneyimi.....	71
3.6 Araştırma Etiği.....	72
4 BULGULAR VE YORUM	74
4.1 Araştırmanın Müdahale Öncesi Aşamasına İlişkin Bulgular.....	74
4.1.1 Doküman analizinden elde edilen bulgular	74
4.2 Araştırmanın Müdahale Süreci Aşamasına İlişkin Bulgular.....	81
4.2.1 Araştırmacı günlüğünden elde edilen bulgular	81
4.2.2 Öğrenci günlüklerinden elde edilen bulgular	83
4.3 Araştırmanın Müdahale Sonrası Aşamasına İlişkin Bulgular.....	85

4.3.1 İngilizce beceri sınavlarından elde edilen bulgular.....	85
4.3.2 İngilizce dersine yönelik tutum ölçeğinden elde edilen bulgular	87
4.3.3 Yarı-yapılandırılmış öğrenci görüşmelerinden elde edilen bulgular	88
4.3.3.1 Derste gerçekleştirilen görevlere ilişkin bulgular.....	88
4.3.3.2 Derste kullanılan teknolojilere ilişkin bulgular.....	92
4.3.3.3 Görevlerin İngilizce dil becerilerine olan katkısına ilişkin bulgular.....	93
4.3.3.4 Görevlerin öğrenciler üzerindeki etkisine ilişkin bulgular.....	94
4.3.3.5 Ders sürecine dönük önerilere ilişkin bulgular.....	96
5 SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	98
5.1 Sonuç.....	98
5.2 Tartışma.....	103
5.3 Öneriler.....	111
KAYNAKÇA.....	114
EKLER	
ÖZ GEÇMİŞ	

TABLÖLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 1.1 Farklı Araştırmacılara Göre Görev Türleri	11
Tablo 3.1 Kontrol ve Deney Gruplarının Özellikleri	54
Tablo 3.2 Okuma ve Dinleme Sınav Puanlarının Normallğine İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri (Pilot Uygulama).....	59
Tablo 3.3 Yazma ve Konuşma Sınav Puanlarının Normallğine İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri (Pilot Uygulama).....	60
Tablo 3.4 Okuma ve Dinleme Sınav Puanlarının Normallğine İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri (Asıl Uygulama)	61
Tablo 3.5 Yazma ve Konuşma Sınav Puanlarının Normallğine İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri (Asıl Uygulama)	62
Tablo 3.6 İngilizce beceri sınav puanlarının normallğine ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri.....	67
Tablo 3.7 Dönüştürölmüş İngilizce Konuşma Sınav Puanlarının Normallğine İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri.....	68
Tablo 4.1 Türkiye’de İngilizce Öğretiminde Yaşanan Sorunlara İlişkin Bilimsel Çalışmalar.....	75
Tablo 4.2 Gereksinim Analizi Raporunda Yer Alan Sorunlara İlişkin Bulgular	77
Tablo 4.3 Gereksinim Analizi Raporunda Yer Alan Önerilere İlişkin Bulgular	78
Tablo 4.4 İngilizce Yeterlilik İndeksi Raporlarında Türkiye’nin 2021, 2022 ve 2023 Yıllarındaki Sıralaması.....	79
Tablo 4.5 İngilizce Öğretimi ile İlgili MEB Tarafından Yapılan Yasal Düzenlemeler .	80
Tablo 4.6 Araştırmacının Görüşleri	81
Tablo 4.7 İngilizce Derslerine Yönelik Öğrenci Görüşleri	83
Tablo 4.8 İngilizce Okuma Sınavı Puanlarının Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları	86
Tablo 4.9 İngilizce Dinleme Sınavı Puanlarının Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları.....	86
Tablo 4.10 İngilizce Yazma Sınavı Puanlarının Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları.....	87
Tablo 4.11 İngilizce Konuşma Sınavı Puanlarının Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları.....	87

Tablo 4.12 İngilizce Tutum Ölçeği Puanlarının Bağımsız Örneklem T-Testi	
Sonuçları	88
Tablo 4.13 Sınıfta Gerçekleştirilen Görevlere İlişkin En Beğenilen Etkinlikler	88
Tablo 4.14 Sınıfta Gerçekleştirilen Görevlere İlişkin En Beğenilen Etkinliklerin	
Nedenleri.....	89
Tablo 4.15 Sınıfta Gerçekleştirilen Görevlere İlişkin En Zorlanılan Etkinlikler	90
Tablo 4.16 Sınıfta Gerçekleştirilen Görevlere İlişkin En Zorlanılan Etkinliklerin	
Nedenleri.....	91
Tablo 4.17 Sınıfta Kullanılan En Beğenilen Web 2.0. Araçları ve Nedenleri	92
Tablo 4.18 Sınıfta Gerçekleştirilen Görevlerin İngilizce Dil Becerilerine Katkısı	93
Tablo 4.19 Sınıftaki Görevlerin Öğrenciler Üzerindeki Etkisi	95
Tablo 4.20 Öğrencilerin Derse İlişkin Önerileri	96

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 1.1 Yabancı Dil Öğretiminin Tarihsel Süreci.....	2
Şekil 1.2 Görev Temelli Dil Öğretimi Görev Çerçevesi Modeli.....	15
Şekil 3.1 Karma Yöntem Müdahale Deseni	43
Şekil 3.2 Araştırma Deseni	44
Şekil 3.3 Konuşma ve Yazma Sınavı Değerlendirme Rubrikleri Hazırlama Süreci	58
Şekil 3.4 Nitel Veri Analizi Modeli.....	69



GÖRSELLER DİZİNİ

Sayfa

Görsel 3.1 Teknoloji Destekli Görev Temelli Dil Öğretim Yöntemi Çalışma Kağıtları	46
Görsel 3.2 Birinci Haftanın E-Kitap Hazırlama Etkinliği.....	48
Görsel 3.3 Birinci Hafta Storyjumper Web 2.0. Aracı Kullanılarak Oluşturulan Ürün Örneği	49
Görsel 3.4 İkinci Haftanın İletişim Tercihlerini İfade Etme Etkinliği	50
Görsel 3.5 İkinci Hafta Visme Web 2.0. Aracı Kullanılarak Oluşturulan Ürün Örneği	50
Görsel 3.6 Üçüncü Haftanın Uçak Bileti Rezervasyon Diyaloğu Oluşturma Etkinliği .	51
Görsel 3.7 Üçüncü Hafta Canva Web 2.0. Aracı Kullanılarak Oluşturulan Bilet Örneği	52
Görsel 3.8 Dördüncü Haftanın Padlet Web 2.0. Aracı İle Yapılan Etkinliği	53
Görsel 3.9 Öğrenci Günlüğü Örnekleri	66
Görsel 3.10 Araştırmacı Günlüğü Örneği	66

1 GİRİŞ

Yabancı dil öğretimi uzun yıllar önemini koruyan bir konu olmuştur. Özellikle 21. yüzyılda yabancı dil öğretimi her zamankinden daha önemli hale gelmiştir (Long, 2015). Yabancı dilin daha iyi öğretilmesi adına zaman içinde farklı yaklaşımlar ve yöntemler geliştirilmiştir (Köksal, 2020). Bu yaklaşımlardan bazıları uzun yıllar yaygın bir şekilde kullanılırken, bazıları farklı nedenlerden dolayı dilbilimciler ve öğretmenler tarafından benimsenmemiş, uygulamada etkin olamamıştır. Söz konusu yaklaşımlar ve yöntemler farklı gereksinimlerden doğmuştur. Bu nedenle her bir yaklaşım ya da yöntem yabancı dilin öğretiminde farklı becerilerin, farklı konu alanlarının öğretilmesine ağırlık vermektedir (Richards ve Rogers, 2001). Çalışmanın bu bölümde ilk olarak yabancı dil öğretiminde kullanılan yaklaşımlar ve yöntemlerin tarihçesinden kısaca bahsedilmiştir. Ardından bu çalışmanın temel konusunu oluşturan Görev Temelli Dil Öğretim Yöntemi kapsamlı bir şekilde açıklanmıştır.

1.1 Yabancı Dil Öğretiminin Tarihsel Süreci

Antik çağlardan itibaren insanlar birbirleri ile farklı şekillerde iletişim kurarak duygu, düşünce ve isteklerini ifade etmenin bir yolunu bulmuşlardır (Richards and Rogers, 2001). Her toplumun iletişim kurmak, haberleşmek ve bilgi aktarımında bulunmak için kullandığı bir dili vardır. Bu dil o toplumda doğan her bireyin öğrendiği ilk dil, bir başka deyişle ana dilidir (Çelik, 2016). Toplumların birbirleriyle ekonomik, sosyal, ticari ve dini amaçlardan dolayı iletişim kurulabilmesi için ortak bir yabancı dili bilmesi gerekmektedir. Toplumların varlıklarını sürdürebilmesi, ilerlemesi ve içinde bulunduğu çağa ayak uydurabilmesi için bireyler mutlaka bir yabancı dili bilmeli ve bu dili etkili bir şekilde kullanabilmelidir. Tarih boyunca toplumların yabancı dil öğrenme amaçlarında dönem dönem farklılıklar meydana gelmiştir. Yabancı dil öğretim yaklaşımı ve yöntemleri de bu farklılıklardan etkilenmiş ve farklı özellikleri ile öne çıkan yaklaşımlar ve yöntemler geliştirilmiştir (Richards ve Rogers, 2001). Özellikleri açısından farklılaşsalar da yabancı dil öğretim yaklaşımı ve yöntemlerinin ortak çıkış noktası her zaman yabancı dilin daha iyi nasıl öğretilbileceğine ilişkin duyulan kaygı olmuştur (Memiş ve Erdem, 2013).

Yabancı dil öğretiminin tarihi Latince ve Eski Yunancanın yabancı dil olarak öğretildiği Orta Çağ'a dayanmaktadır (Niemeier, 2017). O dönemlerde Batı dünyasında yabancı dil olarak Latince ve Yunanca gibi klasik diller öğretilmekteydi (Brown, 2007). Latince

ticaretin, dinin ve devletin dili olduğundan dönemin en yaygın şekilde kullanılan dili olarak kabul edilmekteydi. 16. yüzyılda Avrupa'daki politik değişiklikler sonucunda İngilizce, Fransızca ve İtalyancanın önem kazanması ile Latince, yazılı ve sözlü iletişimde kullanılan temel yabancı dil olma özelliğini kaybetmeye başlamıştır. Aktif olarak kullanılan bir dil olma özelliğini kaybeden Latince, zamanla yalnızca okulların öğretim programlarında yer alan bir ders haline gelmiştir (Richards and Rogers, 2001).

Bu dönemde okullarda Latince öğretimi klasik yöntem (classical method) kullanılarak gerçekleştirilmekteydi. Klasik yöntem, yabancı dil öğretiminde dilbilgisi kurallarına, kelimelerin ve isim-fiil çekimlerinin ezberlenmesine, metin çevirisine ve yazılı alıştırımların yapılmasına dayanmaktaydı. Bu yöntemde yabancı dil öğretiminin amacı öğrencilerin yabancı dilde konuşma becerisini edinmesi değil, okuma becerisini kazanmasıydı (Brown, 2007). 18. yüzyıla gelindiğinde modern diller Avrupa okullarının öğretim programlarında yer almaya başlamıştır. 19. yüzyıla gelindiğinde ise, Latince öğretiminde kullanılan klasik yöntem okullarda yabancı dil öğretiminde standart yöntem olarak kabul edilmiş ve modern diller bu yöntem ile öğretilmiştir (Richards and Rogers, 2001).

Modern dillerin Avrupa'da öğretilmesi ile başlayan yabancı dil öğretiminin tarihsel süreci Şekil 1.1'de gösterilmiştir.

Şekil 1.1

Yabancı Dil Öğretiminin Tarihsel Süreci



Kaynak: Howatt ve Smith, 2014

Şekil 1.1’de görüldüğü gibi, yabancı dil öğretiminin tarihsel süreci “Avrupa’da Modern Dillerin Öğretilmesi (1750-1920)” ve “Avrupa’da ve Avrupa Dışında İngilizce Öğretimi (1920-2000+)” olmak üzere iki bölümde incelenmiştir. Her bir bölüm kendi içinde dönemlere ayrılmıştır. Bu dönemler ve yabancı dil öğretiminin tarihsel süreci ilerleyen başlıklarda detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

1.1.1 Klasik dönem (1750-1880)

Bu dönemde, klasik yöntem okullardaki yabancı dil öğretiminde standart bir yöntem olarak kullanılmıştır. Yabancı dil öğretiminde temel amaç öğrencilerin hedef dilde yazılmış edebi eserleri okuyabilmesidir (Howatt ve Smith, 2014). 19. yüzyılın sonlarına doğru gelindiğinde klasik yöntem, “Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi” olarak adlandırılmaya başlanmıştır (Brown, 2007).

Almanya’da geliştirilen dilbilgisi-çeviri yöntemi 1840’lı yıllardan 1940’lara kadar yabancı dil öğretiminde yaygın olarak kullanılmıştır (Richards ve Rodgers, 2001). Dilbilgisi-çeviri yönteminin temel amacı yabancı dilin edebi eserlerinin okunabilmesini ve öğrenenlerin entelektüel açıdan gelişimini sağlamak olarak açıklanmaktadır. Bu yöntemde, öğrencilere hedef dilden ana dile ve ana dilden hedef dile çeviri yapmaları öğretilmektedir. Bunun için öğrencilerin hedef dilin dilbilgisi kurallarını ve kelimelerini iyi bir şekilde öğrenmesi önemsenmiştir (Larsen-Freeman, 2011). Bu amaç doğrultusunda, yabancı dilde okuma ve yazma becerilerine odaklanılmıştır. 19. yüzyılın sonlarına doğru bazı Avrupa ülkelerinde dilbilgisi-çeviri yöntemine karşıt görüşler oluşmaya başlamıştır. Bu durum, “Yenilikçi Hareket Dönemi” (Reform period) olarak adlandırılan dönemin başlamasına ve yeni dil öğretim yöntemlerinin geliştirilmesine zemin hazırlamıştır (Richards ve Rodgers, 2001).

1.1.2 Yenilikçi hareket dönemi (1880 – 1920)

19. yüzyılın ortalarına doğru Avrupa’da iletişim kurma olanaklarının artması ile birlikte yabancı dilde sözlü iletişim kurma becerisine yönelik talep de artmıştır. Böylece mevcut yabancı dil öğretim yöntemlerinin yabancı dilde konuşma becerisinin kazandırılması konusunda yetersiz kaldığı görülmüştür. Bu durum yabancı dil öğretim uzmanlarını konuşma odaklı bir yöntem geliştirmeye yönelik çalışma yapmaya yöneltmiş ve bu girişimler de yabancı dilde yenilikçi hareket dönemini başlatmıştır (Richards and Rogers, 2001). Bu dönemde, alanyazında önemli bir yeri olan, “Doğrudan (Doğal) Yöntem”

(Direct Method) olarak adlandırılan konuşma odaklı bir yabancı dil öğretim yöntemi geliştirilmiştir (Howatt ve Smith, 2014).

Doğrudan yöntem, 20. yüzyılın başlarında dilbilgisi-çeviri yöntemine bir tepki olarak ortaya çıkmış ve bu yüzyılın ilk yarısında yaygın bir şekilde kullanılmıştır (Demircan, 2013). Bu yönteme göre yabancı dil öğrenme süreci, ana dil edinimi süreci ile aynı özellikleri taşımaktadır (Demirel, 2021). Doğrudan yöntem, sınıf içinde yalnızca yabancı dil kullanılarak öğrencinin yoğun bir şekilde dile maruz bırakılması gerektiğini savunmaktadır (Richards ve Rogers, 2001). Öğrencilerin hedef dil ile anlamı doğrudan ilişkilendirmesini sağlanması için, sınıf içi etkinliklerde çeviriye asla yer verilmez (Larsen-Freeman ve Anderson, 2011). Somut kelimeler, gösterim yoluyla, gerçek obje ve resimler kullanılarak; soyut kelimeler ise fikirlerin ilişkilendirilmesi ile öğretilir (Richard ve Rogers, 2001). Bu yöntemde, sözlü iletişim becerisine öncelik verildiği için, öğrenciler hedef dilde günlük konuşmalarda sıklıkla kullanılan kelime ve cümleler üzerinde çalışırlar. Dilbilgisi kuralları tümevarım yöntemi ile öğretilir (Larsen-Freeman ve Anderson, 2011). 1920'lere gelindiğinde ise Avrupa'da doğrudan yöntemin kullanılması yavaş yavaş azalmış ve yeni yöntemler ortaya çıkmıştır. Richard ve Rogers'ın (2001) ifade ettiğine göre, doğrudan yöntem yabancı dil öğretiminde “Yöntemler Dönemi”ni başlatmıştır.

1.1.3 Bilimsel dönem (1920-1970)

Howatt ve Smith'e göre (2014), yabancı dil öğretiminde 1920 ve 1970 yılları arasını kapsayan dönem bilimsel dönem olarak adlandırılmaktadır. Bu dönemde yabancı dil öğretiminde alanyazında önemli bir yeri olan, “Dilsel-İşitsel Yöntem” (Audio-Lingual Method) geliştirilmiştir.

1940 ve 1950'li yıllarda ortaya çıkan dilsel-işitsel yöntem, davranışçılık yaklaşımından ve yapısal dilbilimcilerin görüşlerinden etkilenmiştir (Demirel, 2021). Richard ve Rogers (2001) dilsel-işitsel yöntem temel alınarak uygulanan yabancı dil öğretimini, mekanik bir alışkanlık oluşturma süreci olarak tanımlamışlardır. Bu yöntemde yabancı dil öğretiminin amacı öğrencilerin hedef dilde iletişim kurabilmesidir. Öğrencilerin doğru yanıtları pekiştirilerek hedef dilde alışkanlık kazanması büyük önem taşımaktadır (Larsen-Freeman ve Anderson, 2011). Sınıf içi etkinlikleri, diyaloglar ve yineleme alıştırmalarından oluşmaktadır (Richard ve Rogers, 2001). Yeni dil yapıları ve kelimeler

diyaloglar aracılığı ile öğretilir (Larsen-Freeman ve Anderson, 2011). Yabancı dil, tekrar, taklit ve ezber ile öğrenilir. Dinleme ve konuşma becerisi önceliklidir, okuma ve yazma becerilerine nispeten daha az önem verilir (Demirel, 2021). Dilsel-işitsel yöntemde kasetlerden ve görsel-işitsel dokümanlardan yararlanılmış, dersler dil laboratuvarlarında işlenmeye başlamıştır. Bu şekilde, yabancı dil öğretiminde teknoloji kullanımı yaygınlaşmaya başlamıştır (Özdemir, 2012). Dilsel-işitsel yöntem; yabancı dili tekrar ve ezberleme ile mekanik bir şekilde öğretmesi, böylece öğrencilerin hedef dilde ezberledikleri kalıpların dışına çıkamamalarına yol açması ve bu nedenle de öğrenenlerin dili yaratıcı bir şekilde kullanamamalarına neden olması bakımından eleştirileri üzerine çekmiştir (Erdem ve Memiş, 2013).

1.1.4 İletişimsel dönem (1970-2000+)

1970 ve 1980’li yıllarda yabancı dil öğretiminde büyük bir anlayış değişikliği yaşanmıştır. Dil öğretiminde dilbilgisi tabanlı yöntemlerden uzaklaşıp iletişimsel yöntemlere ilgi duyulmaya başlanmıştır. Bu durum, yeni dil öğretim yöntemlerinin geliştirilmesinin önünü açmıştır. Bu anlayış değişikliği ile birlikte iletişimsel yaklaşıma uygun yöntemlerin yanı sıra, herhangi bir dil teorisine dayanmayan, genel bir öğrenme teorisi ya da tek bir kuramcının veya eğitimcinin teorisine bağlı kalan alternatif yöntemler de ortaya konmuştur. Bu alternatif yöntemler “Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi” (Total Physical Response), “Sessizlik Yöntemi” (Silent Way), “Grupla Dil Öğrenme Yöntemi” (Community Language Learning) ve “Telkin Yöntemi” (Suggestopedia) olarak sıralanabilir (Richards ve Rogers, 2001). Bu yöntemler, geniş bir kabul görmemelerine ve kısa süre içinde popülerliklerini kaybetmelerine rağmen yabancı dil öğretim alanına önemli katkılarda bulunmuşlardır (Brandl, 2021).

1970’lerde geliştirilen bu alternatif yöntemlerin etkileri günümüzde hala hissedilmektedir. Örneğin, grupla dil öğretim yöntemi öğretmenlerin sınıfta öğrenme sürecini kolaylaştırma ve öğrencilere yardım etme görevini öne çıkarmaktadır. Telkin yöntemi, yabancı dil öğretiminde Krashen’in “Duygusal Filtre” kavramının önemine dikkat çeker ve ideal bir sınıf ortamında öğrencilerin duygusal filtresinin düşürülmesinin gerekli olduğunu savunur. Tüm fiziksel tepki yöntemi, derslerde öğrencilerin hareket etmesinin, yer değiştirmesinin yabancı dil öğrenme sürecine fayda sağladığını vurgulamaktadır (Harmer, 2001). Öğretmenin sınıf etkinliklerinde mümkün olduğunca sessizliğini koruduğu sessizlik yöntemi ise öğrencinin öğrenme sürecindeki

sorumluluğunu üstlenmesi ve yabancı dil kullanımında kendini düzeltme yeteneği kazandırması açısından yabancı dil öğrenme sürecinde öne çıkmaktadır (Richards ve Rogers, 2001).

Bu dönemde, yabancı dilde etkili iletişim kurabilme becerisine duyulan gereksinimin artması ile iletişim odaklı yeni dil öğretim yöntemlerini geliştirilmiştir. İletişimsel yöntem yabancı dil öğretiminde öğrenme sürecine, öğrencilere ve dilin iletişimsel boyutuna odaklanarak sınıf ortamının gerçek hayattaki iletişime uygun hale getirilmesini amaçlamaktadır (Richards ve Rogers, 2001).

1970’li yıllarda eğitimcilerin gözlemlerine göre, öğrenciler yabancı dil derslerinde hedef dili kullanarak doğru cümleler kurabilmekte ancak bu cümleleri ders dışında gerçek hayatta iletişim kurarken kullanamamaktadırlar. Bu durum, hedef dilde iletişim kurabilmek için dil yapılarını iyi bir şekilde öğrenmenin yeterli olmadığını gözler önüne sermektedir (Halliday 1973’ten aktaran Larsen-Freeman ve Anderson, 2011). Günlük yaşamda hedef dilde iletişim kurabilmek için, öğrenenlerin dilbilgisi yetisinin (linguistic competence) yanısıra Hymes (1971) tarafından ortaya atılan “kime, neyi, ne zaman ve nasıl söylenmesi gerektiğini bilme” olarak tanımlanan, iletişimsel yetinin (communicative competence) de geliştirilmesi gerekmektedir. Eğitimcilerin tüm bu gözlemleri ve dilbilim alanında yapılan bilimsel çalışmalar “İletişimsel Dil Öğretim Yöntemi”nin geliştirilmesine zemin hazırlamıştır (Larsen-Freeman ve Anderson, 2011).

İletişimsel dil öğretim yöntemi, yabancı dilin temel işlevinin iletişim olduğu ve dilin en iyi iletişim yoluyla öğrenildiği teorisine dayanmaktadır (Brandl, 2021). Bu nedenle, sınıf içi etkinlikler gerçek hayatta iletişim kurmayı geliştirecek şekilde tasarlanır (Harmer, 2001). Öğrenciler yabancı dil derslerinde oyunlar, rol yapma ve problem çözme görevleri gibi iletişimsel etkinlikler aracılığı ile yoğun bir şekilde uygulama yapma olanağı bulurlar. Ayrıca derslerde otantik materyal kullanılması ve grup etkinliklerine yer verilmesi, iletişimsel dil öğretim yöntemini uygulayan sınıflarda yabancı dil öğretim sürecinin taşınması gereken önemli özelliklerden biridir (Larsen-Freeman ve Anderson, 2011). İletişimsel dil öğretim yöntemi farklı dil öğretim yöntemlerinin ortaya çıkmasına da öncülük etmiştir. “Görev Temelli Dil Öğretim Yöntemi” (Task Based Language Teaching) de bu yöntemlerden biridir (Richards ve Rogers, 2001).

1.2 Görev Temelli Dil Öğretim Yöntemi

Görev temelli dil öğretim yöntemi ilk olarak Hintli araştırmacı Dr. N. S. Prabhu tarafından Güney Hindistan’da bulunan Bangalore’daki ilkokul ve ortaokullarda yürütülen “İletişimsel Dil Öğretim Projesi” sırasında geliştirilmiştir. Bu yöntem, görevler aracılığıyla dilin iletişim amaçlı öğretilmesi yaklaşımına dayanmaktadır (Kırkgöz, 2015). Ellis (2003) görev temelli dil öğretim yöntemi ile yabancı dil derslerinde gerçek yaşam ile ilişkili durumlar üzerine çalışıldığı için öğrencilerin yabancı dil becerilerinin de doğal bir şekilde geliştiğini savunmuştur.

Prabhu (1987) tarafından geliştirilen görev temelli dil öğretim yöntemiyle ilgili zaman içinde pek çok araştırma yapılmış ve yöntemin özellikleri ayrıntılı olarak tanımlanmaya çalışılmıştır. Feez (1998’den aktaran Richards and Rogers, 2001) görev temelli dil öğretim yönteminin özelliklerini şu şekilde açıklamaktadır:

- Yabancı dil öğretiminde sonuca değil, sürece odaklanılır.
- Yabancı dilde iletişimi ve anlamı vurgulayan amaçlı görevler ve etkinlikler bu yöntemin temel öğeleridir.
- Öğrenciler yabancı dili amaçlı görevler üzerinde çalışırken, iletişimsel etkileşimler kurarak öğrenirler.
- Görevler öğrencilerin günlük hayatı ile ilişkili olabileceği gibi sınıf içi eğitsel bir amaç da taşıyabilir.
- Görevler zorluk derecesine göre sıralanır.
- Bir görevin zorluğu; öğrencilerin önceki deneyimleri, görevin karmaşıklığı, görevi gerçekleştirmek için gereken dil yapısına ve mevcut destek derecesi gibi çeşitli faktörlere bağlıdır.

Nunan (2004) ise görev temelli dil öğretim yönteminin özelliklerini şu maddeler ile açıklamıştır:

- Öğrenme ortamı ve derste kullanılan materyaller öğrenmeyi destekleyecek bir niteliğe sahip olmalıdır. Öğrenme sürecinin başında, öğrencilere açık veya örtük bir şekilde tanıtılmamış bir dil yapısının kullanılması beklenmemelidir.
- Ders içindeki her bir görev öncekilerden türemeli ve birbirinin üzerine inşa edilmelidir.

- Yabancı dili öğrenmenin en iyi yolu öğrencilerin yaparak yaşayarak ve aktif bir şekilde kendi bilgilerini inşa ederek çalışmalarındır. Ders süresinin önemli bir bölümünde öğrencilere dili kullanma fırsatı sunulmalıdır.
- Öğrencilere dilin yapısı, iletişimsel işlevi ve anlamı arasındaki ilişkiler açık bir şekilde öğretilmelidir.
- Öğrenciler var olan dil yapısını yeniden üretmek yerine yabancı dili yaratıcı bir şekilde kullanmaları için teşvik edilmelidir.
- Öğrencilere öğrendikleri konuları ve başarı durumlarını değerlendirme fırsatı verilmelidir.

Willis&Willis (2007) ve Ellis (2003) görev temelli dil öğretim yönteminin özelliklerini ise şöyle açıklamaktadır:

- Görev temelli dil öğretim yönteminde öğrencilerin okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerileri geliştirilerek, öğrenilen yabancı dilde etkili iletişim kurulması amaçlanmaktadır. Yabancı dil, görevlerin tamamlanmasında bir araç olarak kullanılmaktadır.
- Görev temelli dil öğretim yöntemi öğretmen ve öğrencilerin farklı görevler aracılığıyla yabancı dili deneyimlemelerini sağlamaktadır.
- Öğrencinin merkezde ve aktif olduğu bu yöntemde öğrenciler görev üzerinde çalışırken öncelikle anlama odaklanmalıdır.
- Öğrenciler yabancı dile maruz kalıp dil ile ilgili çıkarımlarda bulunarak yabancı dili deneyimlemelidir.
- Öğretmenler öğrencilerin görevi tamamlaması için fırsat sağlamalı ve görev aşamasında uygun yönlendirmelerde bulunmalıdırlar.

1.2.1 Görevin tanımı ve özellikleri

Görev temelli dil öğretim yönteminin merkezinde “görev” kavramı yer almaktadır. Görev, öğrencilerin dil seviyesine uygun olmalı ve ders planı içerisinde basitten karmaşığa doğru bir sıra izlemelidir. Görev konuları; öğrencilerin dil becerilerini geliştirecek, onları güdüleyecek şekilde seçilmeli ve gerçek yaşamla ilişkilendirilmelidir. Ayrıca her görev için amaç belirlenmeli ve bu şekilde öğrencinin dikkati belirlenen amacı başarmak üzerine odaklanmalıdır. Son olarak da görev tamamlandığında bir sonuç elde edilmelidir (Kırkgöz, 2015).

Görev kavramına ilişkin farklı araştırmacılar tarafından pek çok tanım yapılmıştır. Breen'e (1989'dan aktaran Ellis, 2003) göre görev, öğrenilen yabancı dildeki bilgi ve yeteneklerin geliştirilmesi ve bu dilin iletişim sırasında kullanımı için fırsatlar sunan yapılandırılmış bir plandır. Long (1985) ise görev kavramını kişinin kendisi veya başkaları için, gönüllü olarak veya bir ödül karşılığında üstlendiği bir iş olarak tanımlamıştır. Görevlere örnek olarak bir çiti boyamak, bir çocuğu giydirmek, bir form doldurmak, bir çift ayakkabı almak, uçak rezervasyonu yapmak, kütüphaneden bir kitap ödünç almak, mektup yazmak, otel rezervasyonu yapmak gibi günlük hayatın farklı alanlarında karşılaşılan eylemleri vermiştir.

Görev temelli dil öğretim yönteminin öncüsü olan Prabhu (1987) görev kavramını öğrencilerin verilen bilgilerden bir sonuca ulaşmalarını gerektiren ve bu süreçte düşünme becerilerini kullanmalarını sağlayan bir etkinlik olarak tanımlamıştır. Öğretmenlerin ise süreci kontrol etmek ve düzenlemek gibi görevlerinin bulunduğunu ifade etmiştir.

Görev temelli dil öğretim yöntemi üzerine çalışmalar gerçekleştiren Nunan (1989) görev kavramını öğrencilerin anlam üzerine odaklanırken hedef dilde anlamlandırmalarda bulunmalarını, uygulama yapmalarını, üretmelerini ve etkileşim içinde olmalarını gerektiren sınıf etkinlikleri olarak tanımlamıştır. Aynı zamanda, görevin kendi başına bir iletişim eylemi olarak var olabilmesi gerektiğini eklemiştir. Nunan (2004) görev kavramına örnek olarak hava durumu raporunu dinleyerek ne giyeceğine karar vermek, bir parti davetini yanıtlamak, bir başvuru formu doldurmak ve bir aile fotoğrafını betimlemek gibi günlük hayatta karşılaşılabilecek durumları göstermiştir.

Görev temelli dil öğretimi üzerine çalışan diğer bir araştırmacı Skehan (1996) ise görevlerin anlam odaklı ve gerçek dünyayla ilişkili olması gerektiğini ifade etmiştir. Bunun yanında, görevin tamamlanmasının önemli olduğunu ve görev performansının değerlendirilmesinde, görevin tamamlanması sonucunda elde edilen ürününün etkili olduğunu belirtmiştir (akt: Ellis, 2003).

Görev temelli dil öğretim yöntemine büyük katkılarda bulunan Willis (1996) ise görev kavramını bir sonuca ulaşmak amacıyla öğrenenler tarafından hedef dilin iletişim amacıyla kullanıldığı etkinlikler olarak tanımlamıştır. Görevlerin amaç odaklı olduğunu ve tüm görevlerin bir sonucu olması gerektiğini ifade etmiştir. Dil becerilerinin görevlerin amacına ulaşma sürecinin ayrılmaz bir parçası olduğunu dile getirmiştir. Bunun yanı sıra

görevlerin öğrenciyi güdülemesi, belirli bir seviyede zihinsel ve dilsel zorluk içermesi ve öğrencilerin yabancı dil gelişimini desteklemesi gerektiğini savunmuştur.

Araştırmacıların yaptıkları tüm bu tanımlar incelendiğinde, görevlerin anlam ve amaç odaklı olması, gerçek yaşam ile ilişkili ve günlük hayatın içinden durumları temel alması, görevin tamamlanmasının ardından bir sonuca veya ürüne ulaşılması gerektiği anlaşılmaktadır.

Ellis (2003) görev temelli dil öğretim yöntemindeki görevlerin taşınması gereken özellikleri şöyle özetlemiştir:

- Görev bir çalışma planıdır. Görevler sayesinde öğrenenlerin öğrenme etkinlikleri planlı bir şekilde ilerler. Bu planlar öğretim materyalleri şeklinde ya da öğretim sürecinde ortaya çıkan geçici etkinlik planları şeklinde olabilir.
- Görev öncelikli olarak anlam üzerine yoğunlaşmayı içerir. Görevler hedef dilin iletişim kurularak geliştirilmesini amaçlar. Bu nedenle anlam üzerine odaklanılması gerekmektedir.
- Görevlerde dil kullanımı gerçek yaşam durumları ile ilişkili olmalıdır. Görevler öğrencilerin günlük hayatlarında karşılaşılabileceği bir nitelik taşınmalıdır.
- Görevler, dört dil becerisinden herhangi birini içerebilir. Öğrenciler bir metni dinleyebilir, okuyabilir, sözlü ya da yazılı bir metin oluşturabilir ya da alıcı ve üretici dil becerilerini birlikte çalışabilir.
- Görevler öğrencilerin bilişsel süreçlerini harekete geçirmelidir. Öğrenciler hedef dili öğrenirken bilgiyi seçme, sınıflama, sıralama, akıl yürütme ve değerlendirme etkinliklerini gerçekleştirmelidir.
- Görevlerin açıkça tanımlanmış bir iletişimsel sonucu olmalıdır. Bu sonuç ürünü öğrencilerin görevi tamamlama durumu hakkında belirleyici olmalıdır.

1.2.2 Görev türleri

Görev temelli dil öğretim yöntemi kullanılarak işlenen yabancı dil derslerinde görevler; öğrenci gereksinimlerine, öğrencileri dil seviyelerine, geliştirilmek istenen dil becerisine ve dersin işleniş aşamasına göre farklılık göstermektedir. Öğretmenler görevlerin zorluk derecesini, türünü ve uygulama sıralamasını sınıf ortamına göre ayarlamalıdır (Kırkgöz, 2015). Görev temelli dil öğretim yöntemindeki görevler Prabhu (1987), Nunan (1989),

Pica, Kanagy ve Falodun (1993) ve Willis (1996) tarafından farklı şekillerde sınıflandırmışlardır. Bu sınıflamalar Tablo 1.1’de verilmiştir:

Tablo 1.1

Farklı Araştırmacılara Göre Görev Türleri

Görev Temelli Dil Öğretim Yöntemi Üzerine Çalışan Araştırmacılar	Görev Türleri
Prabhu (1987)	Bilgi Boşluğu Doldurma Etkinlikleri Akıl Yürütme Etkinlikleri Kendi Görüşünü Paylaşma Görevleri
Nunan (1989)	Gerçek Yaşam Görevleri Eğitsel Görevler
Pica, Kanagy, Falodun (1993)	Yapboz Görevleri Bilgi Boşluğu Görevleri Problem Çözme Görevleri Karar verme Görevleri Fikir Alışverişi Görevleri
Willis (1996)	Listeleme Sınıflandırma ve Sıralama Karşılaştırma Problem Çözme Kişisel Deneyimleri Paylaşma Yaratıcı Görevler

Tablo 1.1’de görüldüğü gibi görev temelli öğretim yöntemi üzerinde çalışan farklı araştırmacılar görevleri farklı biçimlerde sınıflamışlardır. Görev temelli öğretim yönteminin kurucusu olan Prabhu (1987) görevleri özellikleri bakımından üç kategoriye ayırmıştır. Bu kategoriler; bilgi boşluğu doldurma etkinlikleri (information-gap activities), akıl yürütme etkinlikleri (reasoning-gap activities) ve kendi görüşünü paylaşma görevleri (opinion gap activities) olarak sıralanabilir. Prabhu (1987) bilgi boşluğu doldurma etkinliklerini verilen bilgilerin bir kişiden diğerine, bir formdan diğerine veya bir yerden başka bir yere aktarılması olarak açıklamıştır. Bir metindeki bilgileri kullanarak tablodaki eksik bilgilerin doldurulması bu tür görevlere örnek olarak verilebilir. Akıl yürütme etkinlikleri; çıkarım, tümdengelim, pratik akıl yürütme veya ilişkiler ya da kalıpların algılanması süreçleri aracılığıyla verilen bilgilerden, yeni bilgilerin türetilmesi olarak açıklanmıştır. Bu etkinliklere belirli bir amaç için ve belirli kısıtlamalar dahilinde, hangi eylem yolunun en iyi olduğunun belirlendiği etkinlikler örnek olarak verilebilir. Kendi görüşünü paylaşma görevleri ise verilen bir duruma yanıt olarak kişisel bir tercih, duygu veya tutumu belirlemeyi ve onu paylaşmayı içermektedir.

Bu görev türü için verilen bir hikâyenin devamını getirmek ya da sosyal bir konu hakkında tartışmaya katılmak gibi örnekler verilebilir.

Tablo 1.1’de görüldüğü gibi Nunan (1989’dan aktaran Kırkgöz, 2014) görevleri gerçek yaşam görevleri (real life tasks) ve sınıf ortamında gerçekleşen eğitsel görevler (pedagogic tasks) olarak tanımlanmıştır. Gerçek yaşam görevleri, öğrencilerin gerçek dünya ile etkileşimlerinde gereksinim duyacakları dil becerilerini geliştirmeyi amaçlayan “otantik” görevler olarak tanımlanır. Bu tür görevler, dilin günlük kullanımı üzerine yoğunlaşarak öğrencilerin iletişim yeteneklerini geliştirme amacı taşımaktadır. Eğitsel görevler ise sınıf içinde dil becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerdir.

Tablo 1.1’de görüldüğü gibi Pica, Kanagy ve Falodun (1993’ten aktaran Richards ve Rogers, 2001) ise görevleri, görev esnasında meydana gelen etkileşim türüne göre sınıflandırmışlardır. Bu sınıflamada; yapboz görevleri (jigsaw tasks), bilgi boşluğu görevleri (information-gap tasks), problem çözme görevleri (problem solving tasks), karar verme görevleri (decision-making tasks) ve fikir alışverişi görevleri (opinion exchange tasks) gibi görevler yer almaktadır. Bu görev türleri kısaca şöyle açıklanmaktadır (Richards ve Rogers, 2001):

- Yapboz görevlerinde, öğrencilerin farklı bilgi parçalarını bir araya getirerek anlamlı bir bütün oluşturması istenmektedir. Örneğin, iş birliği içinde yapılan bir etkinlikte grup üyeleri hikâyenin farklı bölümlerine sahip olabilir ve hikâyenin bütünü oluşturmak için bu bölümleri anlamlı bir sırayla bir araya getirmeleri istenebilir.
- Bilgi boşluğu görevlerinde öğrenciler bireysel ya da grup olarak bir bilgi setine sahipken başka bir öğrenci ya da öğrenci grubu tamamlayıcı bir bilgi setine sahiptir. Etkinliğin tamamlanabilmesi için öğrenciler diğer tarafın sahip olduğu bilgileri öğrenmeli ve bu şekilde bilgi boşluğu doldurulmalıdır.
- Problem çözme görevlerinde öğrencilere bir problem ve problem ile ilgili bir bilgi seti verilir. Öğrencilerin bilgi setini kullanarak problemin çözümüne ulaşmaları istenmektedir. Problem çözme görevlerinde sorunun genellikle tek bir çözümü vardır.
- Karar verme görevlerinde öğrencilere birden fazla olası sonucun olduğu bir problem verilir ve bu sonuçlardan birinin tartışma yoluyla seçilmesi istenir.

- Fikir alışverişi görevlerinde ise öğrenciler belirli bir konuda tartışmalara katılır ve fikir alışverişinde bulunurlar. Bu tartışma sonucunda bir anlaşmaya varılması gerekmez.

Tablo 1.1’de görüldüğü gibi Willis’e (1996) göre ise listeleme (listing), sınıflandırma ve sıralama (ordering and sorting), karşılaştırma (comparing), problem çözme (problem solving), kişisel deneyimleri paylaşma (sharing personal experiences) ve yaratıcı görevler (creative tasks) olmak üzere altı tür görev vardır. Bu görevler dersin farklı aşamalarında öğrenci gereksinim, ilgi ve dil seviyeleri dikkate alınarak planlanmalıdır. Bu görev türlerini Willis (1996) kısaca şöyle açıklamaktadır:

- Listeleme görevleri; öğrencilerin sınıfça ya da gruplar halinde yaptığı, kendi bilgi ve deneyimlerinden yararlandıkları beyin fırtınası etkinliklerinden ve öğrencilerin birbirlerine ya da başkalarına sorular sorarak, kitaplara başvurarak bilgi edindikleri bilgi toplama etkinliklerinden oluşmaktadır. Bu görevler öğrencilerin kendi fikirlerini paylaşmasına olanak sağladığından, hedef dilde konuşmalarına fırsat sunmaktadır.
- Sınıflandırma ve sıralama görevleri; öğeleri, olayları ve eylemleri mantıksal veya kronolojik bir sıraya dizme, kişisel değerlere ve belirli kriterlere göre sıralama, öğeleri belirli gruplara ayırma, belirli başlıklar altında gruplandırma ve kategorilerin önceden verilmediği farklı şekillerde sınıflandırma gibi süreçleri içermektedir.
- Karşılaştırma görevleri; belirli noktaları tanımlama ve bunları birbirleriyle ilişkilendirerek eşleştirme, benzerlikleri, ortak noktaları ve farklılıkları bulma etkinliklerinden oluşmaktadır.
- Problem çözme görevleri, öğrencilerin bilişsel ve mantıksal becerilerini kullanmasını gerektirmektedir. Bu görevlere örnek olarak mantık problemleri ve gerçek yaşamla ilişkili problemlerin bir sonuca ya da çözüme ulaştırılması verilebilir. Gerçek yaşamla ilişkili problemler hedef dilde hipotezler öne sürmeyi, deneyimleri tanımlamayı, seçenekleri karşılaştırmayı ve bir çözüm üzerinde anlaşmayı gerektirir.
- Kişisel deneyimleri paylaşma görevleri, öğrencilerin kendileri hakkında daha özgür bir şekilde konuşmalarını ve deneyimlerini başkalarıyla paylaşmalarını teşvik eder. Bu görev türünde öğrenciler arasında ortaya çıkan etkileşim diğer

görevlerde olduğu gibi direkt amaca yönelik olmadığından gündelik konuşmalara daha yakındır. Bu nedenle de bu tür açık uçlu görevlerin yürütülmesi daha zor olabilir.

- Yaratıcı görevler ise genellikle projeler olarak adlandırılır ve bu görevlerde öğrenciler çiftler ya da gruplar halinde daha serbest ve yaratıcı bir şekilde çalışır. Yaratıcı görevler diğer görevlere göre daha fazla aşamaya sahip olma eğilimindedir ve diğer görev türlerinin kombinasyonlarını içerebilir. Öğrencilerin organizasyon becerileri ve takım çalışması yeterlikleri görevin yerine getirilmesinde büyük önem taşımaktadır.

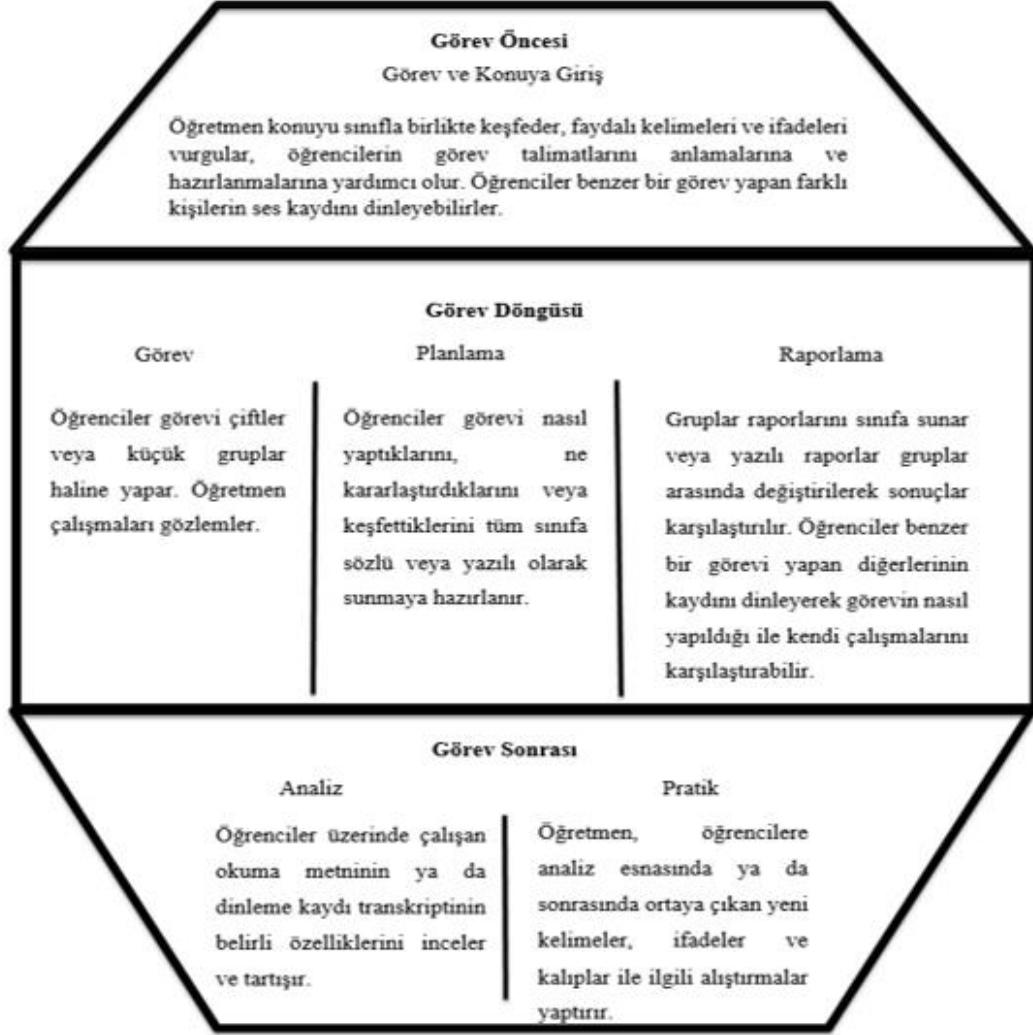
1.2.3 Görev temelli dil öğretim yönteminin aşamaları

Görev temelli dil öğretimi öğrencilere ardı ardına görevler yaptırmak demek değildir. Görevin sürekli öğrenme ve gelişmeyi sağlaması için, daha büyük bir çerçevenin sadece bir bileşeni olarak ele alınması gerekmektedir. Çerçevenin her bir aşamasındaki bileşenler ardışık bir şekilde birbirine zemin hazırlayarak doğal bir akış dizisi oluşturmalıdır. Görev temelli dil öğretim yöntemini diğer yöntemlerden farklı kılan unsurlardan biri de görevlerin sıralanışı ve yoğunluğudur (Willis, 1996). Farklı araştırmacılar görev temelli dil öğretim yönteminin sınıf içinde uygulanmasına yönelik farklı modeller geliştirmişlerdir (Willis, 1996, Prabhu, 1987, Ellis, 2003, Skehan, 1996). Bu modeller arasında en kapsamlısı ve en sık tercih edileni Willis (1996) tarafından geliştirilen “Görev Temelli Dil Öğretimi Görev Çerçevesi Modeli”dir. Willis’in bu modeli görevlerin sınıfta nasıl uygulanacağını gösteren bir rehber niteliği taşımaktadır (Kırkgöz, 2015).

Bu çalışmada Willis’in görev temelli dil öğretimi görev çerçevesi modeli kullanıldığından bu bölümde bu model ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Willis’in (1996) görev temelli dil öğretimi görev çerçevesi modelinin tüm aşamaları Şekil 1.2’de gösterilmiştir.

Şekil 1.2

Görev Temelli Dil Öğretimi Görev Çerçevesi Modeli



Kaynak: Willis, 1996

Şekil 1.2’de görüldüğü gibi Willis (1996)’ın görev temelli dil öğretimi görev çerçevesi modeli görev öncesi, görev döngüsü ve dile odaklanma olmak üzere üç ana aşamadan oluşmaktadır. Görev döngüsü aşaması kendi içinde görev, planlama ve raporlama olarak üç alt başlığa ayrılırken, dile odaklanma aşaması da kendi içinde analiz ve pratik alt başlıklarına ayrılmaktadır.

Willis (1996) öğrencilerin yabancı dil öğrenme sürecinde güvenceye ve çeşitliliğe gereksinimi olduğunu savunur. Görev temelli öğretim yöntemi bünyesinde kullanılabilen farklı konu, metin ve görev türleri yelpazesinin öğrencilere çeşitlilik sağladığını ifade

eder. Öğrencilerin güvence gereksiniminin ise geliştirmiş olduğu üç aşamadan oluşan görev çerçevesi modeli ile karşılanabileceğini belirtmiştir.

1.2.3.1 Görev öncesi

Görev öncesi aşaması görevin ve konunun tanıtıldığı aşamadır (Richard ve Rogers, 2001). Görev çerçevesindeki en kısa aşama olarak bilinen görev öncesi aşaması, öğrencilerin konuya aşinalık derecesine ve görev türüne bağlı olarak 2 ile 20 dakika arası sürebilir (Willis, 1996). Görev öncesi aşamasının amacı öğrencilerin dil edinimini teşvik edecek şekilde, görevlerin öğrenciler tarafından yerine getirilebilmesi için onları hazırlamaktır (Ellis, 2003).

Konu ile ilgili kelimeleri ve dil yapılarını keşfetmeye yönelik olan görev öncesi etkinlikleri tüm öğrencilerin etkin katılımını sağlamalı, öğrenciler yeni kelime ve dil yapıları ile yeteri kadar etkileşime sokulmalı ve en önemlisi de görevin yapılması için öğrenciler güdülenmelidir. Bir derste bir veya iki görev öncesi etkinliğin uygulanması yeterlidir. Görev öncesi aşamada yararlanılabilecek etkinlikler; kelime ve ifadelerin sınıflandırılması, ifadeleri resimlerle eşleştirme, hafıza testleri, beyin fırtınası, zihin haritaları, soru sorma ve öğretmenin benzer bir deneyimi anlatması olarak örneklendirilebilir (Willis, 1996).

Görev öncesi aşamasının ilk adımı öğretmenlerin öğrencilerin konu alanını tanımasına yardımcı olmasıdır. İkinci adımı, öğrencilere görev sırasında yararlı olabilecek kelime ve ifadelerin hatırlatılmasının ve etkin biçimde kullanımının sağlanmasıdır. Bunun yanı sıra, öğrencilerin konu ile ilgili bilmediği varsayılan kelime ve ifadeler de öğrenciye tanıtılır. Görev öncesi aşamanın üçüncü adımında ise tüm öğrencilerin görevin amaçlarını, içeriğini ve beklenen sonuçlarını anladığından emin olunmalıdır. Amaçlar ne kadar spesifik ve yönergeler ne kadar net ve ayrıntılı olursa öğrencilerin görevi yerine getirirken kendini güvende hissetme olasılığı o kadar artar. Bu bağlamda, görevin amacı mümkün olduğunca belirginleştirilmeli ve yönergeler öğrencilerin anlayacağı şekilde verilmelidir. Yönerge verirken; öğrenciler yönergeyi yazılı bir materyalden kendileri okuyabilir, öğretmen görevin nasıl yapılacağını bir öğrenci ile gösterebilir, öğretmen görevi yerine getiren akıcı konuşmacıların ses veya video kaydını öğrencilere sunabilir ya da aynı görevi tamamlamış olan eski bir öğrencinin ürününü örnek olarak gösterebilir (Willis, 1996).

Son olarak da belirli görevler için öğrencilerin bireysel olarak hazırlık yapması adına birkaç dakika izin verilmesi yabancı dil kullanımının daha zengin, doğal ve akıcı olmasını sağlayacaktır. Bununla birlikte öğrencilerin kelime dağarcığının etkili bir şekilde kullanılmasını da sağlayacaktır. Bu nedenle, görevin niteliği ve kapsamını göz önünde bulundurularak öğrencilere belirli bir hazırlık süresinin verilmesi önemlidir (Willis, 1996).

1.2.3.2 Görev döngüsü

Görev döngüsü kendi içinde görev, planlama ve raporlama olmak üzere üç aşamaya ayrılmaktadır. Bu aşamaların doğru bir şekilde izlenebilmesi, öğrencilerin görevi etkili bir şekilde tamamlamaları açısından önemlidir. Görev döngüsü öğrencilere mevcut dil bilgi ve becerilerini kullanarak görevi yerine getirme ve ardından görev raporlarını planlarken öğretmen rehberliğinde yabancı dil becerilerini geliştirme olanağı sunmaktadır (Willis, 1996).

1.2.3.2.1 Görev

Görev aşamasında, verilen görev öğrenciler tarafından ikili veya küçük gruplar halinde gerçekleştirilmelidir. Bu süreçte, öğretmen gözlemci ve rehber rolünü üstlenmelidir (Kırkgöz, 2015). Bu aşamada, öğretmenin görev üzerinde çalışan öğrencileri gözlemlerken dikkat etmesi gereken noktalar şu şekilde özetlenebilir (Willis, 1996):

- Tüm grupların görevi doğru bir şekilde gerçekleştirdiğinden ve görev amaçlarına hâkim olduklarından emin olmalıdır.
- Dil yeterlikleri ne derecede olursa olsun tüm öğrenciler görev etkinliklerine katılması için teşvik etmelidir.
- Yapı ile ilgili hataları göz ardı etmeli ancak büyük bir iletişim sorunu olduğunda öğrencilerin çalışmasını bölüp yardım etmelidir.
- Gruplarda fazla ve az konuşan öğrencileri tespit ederek grup dağılımlarını düzenlemeli veya grup içinde eşit etkileşimi sağlamak için öğrencilere belirli roller vermelidir.
- Görev üzerinde çalışan grupların ne zaman ve neden ana dilde konuşmaya başladığını tespit etmelidir.
- Son olarak, öğretmen görev için ayrılan zamanı takip etmeli ve öğrencileri görev bitmeden bir dakika önce uyarmalıdır.

Özet olarak, görev aşaması öğrencilerin hedef dildeki akıcılıklarını geliştirmelerine ve iletişim stratejileri kazanmalarına katkıda bulunmaktadır. Öğrenciler, görevin amaçlarına ulaşmak için hedef dilin dilbilgisi kurallarına odaklanmak yerine anlamı aktarmaya odaklanmaktadır. Bu durum öğrencilerin yabancı dilin dilbilgisi kurallarının uygulanmasında sorunlara neden olabilmektedir. Bu yüzden bu modelde yalnızca anlama ve iletişime odaklanılan görev aşamasından sonra, öğrencilerin hedef dilde doğruluk ve akıcılığı bir arada amaçlandığı raporlama aşamasına yer verilmiştir (Willis, 1996).

1.2.3.2.2 Planlama

Planlama aşaması görev aşamasından sonra, raporlama aşamasından önce gelmektedir. Bu aşama öğrencilere görev raporlarını etkili bir şekilde planlama ve öğrenme fırsatlarını en üst düzeye çıkarma olanağı sunar. Planlama aşaması, öğrencilerin görevi nasıl yaptıklarını ve sonucun ne olduğunu tüm sınıfa kısaca bildirmeleri gereken raporlama aşamasına hazırlanmayı sağlar. Bu aşamada öğrenciler söylemek veya yazmak istediklerini taslak haline getirerek prova ederken, öğretmen de gruplar arasında gezerek öğrencilere dil yapıları konusunda önerilerde bulunur, ifadeler önerir ve öğrencilerin hedef dilde yaptıkları hataları düzeltmelerine yardımcı olur. Eğer raporlama yazılı bir şekilde yapılacak ise öğretmen akran düzeltmesi ve sözlük kullanımını teşvik eder. Bu aşamada, kullanılan dil yapıları ve ifadelerin açıklığı, doğruluğu ve düzeni üzerine odaklanılmaktadır (Willis, 1996).

1.2.3.2.3 Raporlama

Rapor aşaması, öğrencilere dil becerilerini geliştirmek ve iyileştirmek için doğal bir teşvik sunar. Bu aşamada öğrenciler, hedef dilin anlamının yanı sıra biçimsel yapısının üzerinde de düşünmeye, akıcılığın yanı sıra doğruluğa da dikkat etmeye yönlendirilir. Ayrıca, diğer öğrencilerin raporlama esnasında yapılan çalışmaları duyması ya da okuması öğrencilerin hedef dil ile etkileşime girmesinin yararlı bir yoludur. Raporlama aşamasında öğretmenin rolü bir oturum başkanına benzemektedir. Öğretmen sunumları tanıtır, öğrencilerin birbirini dinlemesini sağlar, kimin konuşacağını seçer ve sunumların sonunda özetleme yapar. Sınıf seviyesi ve görev türüne bağlı olarak bir grubun tamamladıkları görevin raporlanması 20-30 saniye ile 2 dakika aralığında sürebilir. Öğrenciler görevlerine ilişkin raporlarını sözlü veya yazılı olarak sunabilecekleri gibi

sesli veya görüntülü kayıtlar aracılığıyla da raporlayabilirler. Sunumların sonunda, öğretmen nazik ve olumlu bir şekilde raporlara geribildirim sunar (Willis, 1996).

1.2.3.3 Dile odaklanma

Dile odaklanma, görev döngüsü aşamasında hedef dilde ortaya çıkan özelliklerin ve dil yapılarının derinlemesine incelendiği aşamadır (Kırkgöz, 2015). Bu aşamanın amacı öğrencilerin kendi zamanlarında ve kendi seviyelerinde dil yapısı ve dil kullanımının belirli özelliklerini tanımlayıp düşüncelerini sağlamaktır. Dile odaklanma aşamasında gerçekleştirilen etkinlikler ile öğrenciler hedef dilde anlamı ve dil yapılarının kullanımlarını daha derinlemesine anlayabilecektir. Dile odaklanma aşaması kendi içinde analiz ve pratik olmak üzere iki aşamadan oluşmaktadır (Willis, 1996).

1.2.3.3.1 Analiz

Analiz aşamasında dil yapısı ve kullanımı üzerine odaklanan farkındalık artırıcı etkinlikler, dil bilinci geliştirme etkinlikleri ve üst iletişimsel görevler uygulanmaktadır. Bu aşamanın amacı öğrencilerin dili keşfetmelerine olanak tanımak, cümle ve kelime bilgisi gibi dilin çeşitli yönlerine dair farkındalık geliştirmelerini sağlamak, belirli dil özelliklerine dair gözlemlerini sistematik hale getirmelerine yardımcı olmak, kavramları netleştirmek ve yeni unsurları fark etmelerini sağlamaktır (Willis, 1996). Analiz aşamasındaki etkinliklere örnek olarak, bir metin okunarak metinde geçen zaman ifadelerinin bulunması ve sınıflandırılması verilebilir. Ayrıca metinde yer alan belirli ifadeleri içeren cümleler seçilerek, bu ifadelerin anlamları ve hangi koşullarda kullanıldığı belirlenebilir. Bunların yanı sıra, önceden belirli bir yapının anlamı ve kullanımı hakkında bilgi verildikten sonra, bu bilginin örnek cümlelerdeki kullanımlarla karşılaştırılmasını içeren etkinlikler de bu aşamaya örnek olarak verilebilir (Şahan, 2019).

1.2.3.3.2 Pratik

Pratik aşamasında uygulanan etkinlikler görev öncesi veya görev döngüsü aşamasında üzerinde çalışılan metinler ya da transkriptlerde ortaya çıkan dil özelliklerine veya analiz aşamasındaki etkinliklerde yeni incelenmiş özelliklere odaklanır. Bu etkinlikler öğrencilere öğrendiklerini gözden geçirme ve pekiştirme olanağı sunarken güven ve emniyet hissi de sağlar. Ayrıca bu etkinlikler, hedef dilde yaygın olarak kullanılan ifadelerin öğrenilmesi açısından oldukça etkilidir (Willis, 1996).

Pratik aşamasındaki etkinlikler yalnızca sözlü veya yazılı olabileceği gibi hem sözlü hem de yazılı biçimde de gerçekleştirilebilir. Bu etkinlikler bireysel olarak, ikili ya da daha büyük gruplar halinde takım yarışmaları olarak ya da öğretmen liderliğinde tüm sınıfla birlikte yapılabilir. Pratik aşamasındaki etkinlikler; tekrar, dinleyip tamamlama, boşluk doldurma, kademeli silme, bir cümleyi çözümüleme ve yeniden yapılandırma, hafıza çalışmaları, sözlük alıştırmaları, kişisel ses kayıtları veya bilgisayar oyunları gibi çeşitli biçimlerde gerçekleştirilebilir (Willis, 1996).

Özet olarak, bu yöntemde görev, bir görev öncesi aşaması ile başlar. Bu aşamada öğretmen, öğrencilere görevi tamamlamak için gereksinim duyacakları dil ifadelerini ve kelimeleri tanıtır. Bunu görev döngüsü aşaması izler. Bu aşamada öğrenciler anlamlı ve gerçek yaşamla ilişkili bir görev üzerinde gruplar halinde çalışır. Öğrenci çalışmaları esnasında öğretmen grupların performansını izler ve gerekli gördüğü durumlarda müdahale eder. Son aşama olan görev sonrası aşamasında ise öğrencilerin öğrenmeleri pekiştirilir ve ortaya çıkan bir sorunlar çözüme kavuşturulur (Larsen-Freeman ve Anderson, 2011).

1.2.4 Görev temelli dil öğretim yönteminde öğretmen ve öğrenci rolleri

Görev temelli dil öğretim yönteminde öğretmen ve öğrenciler geleneksel rollerinden farklı olarak çeşitli sorumlulukları yerine getirmek durumundadır.

1.2.4.1 Öğretmen rolleri

Görev temelli dil öğretim yöntemi ile yabancı dil dersi işlenen sınıflarda öğretmenler dil bilgisi ve yabancı dil girdisi sağlama konusundaki geleneksel rollerini sürdürmekle birlikte yabancı dilin gerçek dünyada kullanımını teşvik etme ve sınıf ile gerçek dünya arasında anlamlı bir bağ kurma görevini de üstlenir (Willis, 2007). Öğretmenler; görevin planlanması, öğrencilere tanıtılması, görev sürecinin akışının kontrol edilmesi, öğrencilerin çalışmalarının gözlemlenmesi ve dile odaklanma aşamasının etkin bir şekilde yürütülmesi konularında sorumluluk taşımaktadır (Kırkgöz, 2015). Willis'e (2007) göre, görev temelli dil öğretim yönteminin uygulandığı bir sınıfta öğretmen tartışma lideri ve düzenleyicisi, grup çalışmaların yöneticisi, güdüleyici, dil bilgisi sağlayıcısı ve danışman, son olarak da dil öğretmeni olarak görev yapar. Larsen-Freeman ve Anderson (2011) bu yöntemde öğretmenlerin görevini öğrenci gereksinimlerine yönelik bir analiz yaparak onların seviyelerine uygun görevleri seçmek ve öğrencilerin

yetenekleri ile gereksinimleri doğrultusunda görev döngüsünü tasarlamak olarak ifade etmiştir. Ayrıca öğretmenlerin öğrenci çalışmalarını gözlemlemeleri ve gerektiğinde müdahalede bulunmaları gerektiğini belirtmiştir. Richards ve Rogers (2001) ise bu yöntemde öğretmenlerin görevleri seçme, sıralama, öğrencileri göreve hazırlama ve farkındalıklarını artırma sorumluluğunu taşıması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Görev temelli dil öğretim yöntemi çerçevesinde işlenen bir ders göz önünde bulundurulduğunda görev öncesi, görev döngüsü ve dile odaklanma aşamalarında öğretmenlerin rolleri farklılık göstermektedir. Öğretmenler görev öncesi aşamasında öğrencilerdeki kaygıyı azaltmak için rahatlatıcı bir öğrenme ortamı oluşturmalı ve öğrencilerin görevi tamamlaması için gereksinim duyacağı destekleyici ifadeleri ve kelimeleri sunmalıdır. Görev döngüsü aşamasında öğretmenin rolü, öğrencilerin çalışmalarını gözlemlemek ve planlama ile raporlama aşamalarında öğrencilere destek vermektir. Bu aşamada öğretmen, grup çalışmaları esnasında öğrencilere etkili bir iletişim ortamının oluşturulmasında yardımcı olur ve öğrencileri yabancı dilde iletişim kurmaya teşvik eder. Dile odaklanma aşamasında ise öğretmen görev etkinliklerinin uygulama sürecini izler ev öğrencilerin yabancı dilde yaptıkları hataları düzeltmeye yardımcı olur (Kırkgöz, 2015).

1.2.4.2 Öğrenci rolleri

Görev temelli dil öğretim yönteminde öğrencilerden etkin bir rol üstlenmeleri beklenir. Kırkgöz (2015) görev temelli dil öğretim yönteminde öğrencilerin görev üzerinde çalışırken hedef dili kullanarak etkin bir iletişim kurma ve amaç doğrultusunda görevi tamamlama sorumluluğu olduğunu ifade etmiştir. Benzer şekilde Larsen Freeman ve Anderson (2011) görev temelli dil öğretim yöntemi ile işlenen yabancı dil derslerinde öğrencilerin rolünü, bir görevi başarıyla tamamlamak amacıyla akranlarıyla etkili iletişim kurmak olarak tanımlamaktadır. Richard ve Rogers (2001) ise bu yöntemde öğrencilerin rolünü grup çalışmalarında etkin bir katılımcı, gözlemci, risk alıcı ve yenilikçi olarak ifade etmiştir.

1.2.5 Teknoloji destekli görev temelli dil öğretim yöntemi

Günümüzde teknolojik gelişmelerden sağlık, iletişim, ulaşım, bilişim ve eğitim gibi birçok farklı alanda yararlanılmaktadır. Eğitim alanında teknoloji kullanımı öğretim sürecinin zenginleştirilmesini sağlamaktadır. Öğretim ortamlarında internet, bilgisayar,

etkileşimli tahta ve farklı dijital araçların kullanılması öğrencilerin daha etkili öğrenmeleri için bir fırsat olarak görülmektedir. Prensky (2001) içinde bulunulan dönemde teknolojinin eğitim ve öğretim etkinliklerine entegre edilmesinin gerekliliğini savunmaktadır. Bu dönemin öğrencilerini teknoloji ile çok küçük yaşlarda tanıştıkları için “Dijital Yerliler” olarak adlandırırken, dijital dünyaya doğmayan ve teknolojik gelişmeler ile yaşamının ileriki dönemlerinde tanışan öğretmenleri ise “Dijital Göçmenler” olarak nitelendirmiştir. Bu iki grup arasında anlaşmanın sağlanıp verimli bir öğretim ortamının oluşturulması için, mevcut eğitim sisteminin tüm konularında ve tüm seviyelerinde dijital yerlilere uygun yeni öğretim yöntemlerinin geliştirilmesinin bir zorunluluk haline geldiğini ifade etmiştir.

Teknolojik gelişmelerin, eğitim ve öğretim sürecinin pek çok alanında olduğu gibi yabancı dil öğretimi üzerinde de etkili olması kaçınılmazdır. Teknolojik gelişmeler sonucunda dil öğretiminde Teknoloji Destekli Dil Öğrenimi, Bilgisayar Destekli Dil Öğrenimi ve Mobil Cihaz Destekli Dil Öğrenimi gibi önemli yaklaşımlar geliştirilmiştir. Günümüzde akıllı telefonlar, tabletler, MP3 çalarlar gibi taşınabilir teknoloji cihazları öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmelerine olanak tanımakta ve yabancı dil becerilerinin geliştirilmesi sürecinde etkin bir şekilde kullanılmaktadır. Bilgisayarlar ve mobil teknolojiler; dinleme, okuma, yazma ve konuşma gibi dört ana dil becerisinin yanı sıra dilbilgisi, kelime bilgisi ve telaffuz gibi alanların da geliştirilmesine yönelik pek çok internet sitesi, yazılım ve uygulama sunmaktadır (Yaman, 2019).

Gonzalez-Lloret ve Ortega (2014), görev temelli dil öğretim yöntemine yeni teknolojilerin entegre edilmesi ile yabancı dil öğretim alanına büyük katkı sağlanabileceğini ifade etmiştir. Yeni teknolojiler ile desteklenen dil öğrenme görevleri öğrencilerin başarısızlık korkusunu ve utanma duygusunu en aza indirmeye yardımcı olmaktadır. Aynı zamanda dilin anlamlı bir şekilde kullanılması, öğrencilerin risk almaları ve yaratıcı olmaları teşvik edilerek onların güdülenmelerinde bir artış sağlamaktadır. Bununla birlikte, teknoloji destekli görev temelli dil öğretim yöntemi sayesinde öğrenciler, uzak yerlerde bulunan hedef dilin konuşmacıları ile iletişim kurabilme ve dilin gerçek kullanımı ile kültürünü gözlemlene olanağı da elde etmektedir. Sonuç olarak, teknoloji ile görevlerin verimli bir şekilde entegre edilmesi öğrencilerin öğrenme sürecine etkin bir şekilde katılımını sağlamak ve yaparak-yaşayarak öğrenmelerine olanak tanımaktadır.

Chong ve Reinders (2020) teknoloji destekli görev temelli yabancı dil öğretiminin sınıfta uygulanmasına ilişkin yapılmış on altı çalışmayı incelemişlerdir. Araştırmaları sonucunda, teknoloji destekli görev temelli dil öğretim yönteminin öğrenciler arasındaki iş birliğini, etkileşimi ve iletişimi artırdığı, aynı zamanda öğrencilerin dil öğrenimine yönelik olumlu tutumlar geliştirdiğini tespit etmişlerdir. Bununla birlikte, bu yöntemin öğrenci merkezli bir anlayışa sahip olduğu ve dil becerilerinin yanı sıra teknolojik okuryazarlık, bilgi okuryazarlığı ve kültürlerarası okuryazarlık gibi dil dışı becerilerin de geliştirilmesine katkı sağladığı sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca araştırmalarında teknoloji destekli görev temelli dil öğretim yönteminin sınıf içinde uygulanmasına yönelik ilkelere de yer vermişlerdir. Buna göre tasarlanan görevlerin gerçek hayat ile ilişkili, anlam odaklı ve öğrencilerin hedef dilde iletişim kurmasına olanak tanıyacak nitelikte olması gerekmektedir. Ayrıca teknolojinin görevlere entegrasyonu öğrencilerin dikkatini hedef dilden ayırmayacak şekilde yapılmalıdır. Bu nedenle, öğretmenler teknolojik bilgilerini zenginleştirmeli ve teknolojinin öğretim sürecinde kullanımına ilişkin yeterliklerini geliştirmelilerdir.

Alanyazında bulunan çalışmalar incelendiğinde, teknoloji ile desteklenen görev temelli dil öğretim yönteminin öğrencilerin dilin günlük hayattaki kullanımını gözlemlemesine ve teknoloji aracılığıyla çevrimiçi ortamlarda İngilizceyi iletişim amaçlı kullanmalarına olanak sağladığı ifade edilmiştir. Bununla birlikte, teknoloji destekli görev temelli dil öğretim yönteminin öğrenciler arasındaki işbirliği ve etkileşimi artırarak öğrenci merkezli bir yaklaşımı teşvik ettiği ve teknolojiyi kullanarak özgün bir ürün oluşturmalarını sağladığı belirtilmektedir. Ayrıca teknolojik araçlarla görevlerin etkili bir şekilde birleştirilmesi, öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecine etkin bir şekilde katılımını da sağlayarak yaparak-yaşayarak öğrenmeleri için fırsat oluşturmaktadır. Bunun için, teknolojinin dahil edildiği görevlerin gerçek hayat ile ilişkili, anlam odaklı ve iletişimsel becerileri destekleyecek şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin teknolojiyi etkili bir şekilde kullanma becerilerini geliştirmesi gerektiği de araştırmalarda vurgulanmaktadır.

1.3 Sorun

Dil, insanlığın başlangıcından itibaren farklı biçimlerde varlığını sürdüren ve bireylerin yaşamlarının her alanında kullandıkları vazgeçilmez bir araçtır. İnsanların temel gereksinimlerini karşılaması, duygu ve düşüncelerini ifade etmesi, diğer insanlarla

iletiřim kurarak sosyalleřme ve toplumsallařma sũreçlerine aktif bir řekilde katılması dil sayesinde. Dilin iletiřimin ȳzũnũ oluřturduėunu ve toplumun bir parçası olan bireylerin sosyalleřerek dũnya ile baė kurmasında temel gȳrevi űstlendiėini sȳylemek mũmkũndũr.

Her toplum iletişim kurabilmek için zaman içinde yaşayışlarını, dũnya gȳrũřlerini ve kũltũrlerini yansıtan bir ana dil geliştirmiştir. Toplumların birbirinden farklı ana dillere sahip olması farklı toplumlardan insanların birbiri ile iletişimini zorlaştırmakta; uluslararası etkileşimi olanaksız kılmaktadır. Bu durum, içinde bulunduğumuz diğital çağın doğasına da uymamaktadır. Dũnyada yaşanan bilim ve teknoloji alanındaki ilerlemeler űlkeler arası mesafeleri kısaltarak toplumların birbiri ile iletişim kurma ve etkileşim içinde olma ihtiyaını artırmıştır. Kũreselleřen dũnyada toplumlar hızlı bir şekilde yaşanan gelişmelere ve yeniliklere ayak uydurabilmek için bir yabancı dili bilmeli ve o dili etkili bir şekilde kullanma becerisine sahip olmalıdır. Bilim ve teknoloji alanındaki gelişmeleri yakından takip edebilmek ve yabancı uluslar ile iletişim kurabilmek için yabancı dil ȳėrenmek adeta bir zorunluluk haline gelmiştir (Çelebi ve Narinalp, 2020).

Yirminci yũzyılın sonlarına gelindiğinde İngilizce, “*lingua franca*”, başka bir deyişle, “ortak dil” haline gelmiştir. *Lingua franca* aynı ana dile sahip olmayan insanlar arasında iletişimi sağlamak için kullanılan ortak dil olarak tanımlanmaktadır (Harmer, 2001). İngilizce, uluslararası iletişimde temel bir araç olmasının yanı sıra bilim, teknoloji ve iř dũnyasının da dũnya genelindeki ortak dilidir (Kırkgȳz, 2007). İngilizcenin ortak dil olarak dũnyada kabul gȳrmesi farklı nedenlere dayanmaktadır. Cyrstal’a (2003) gȳre, İngilizcenin ortak dil olması, İngilizce konuşan insanların sayısının fazlalığı ile değil, űlkenin ekonomik, teknolojik ve kũltũrel gũcũ ile alakalıdır. Canbulat ve İřėȳren (2005) ise İngilizcenin ortak dil olmasını, uluslararası ticarete ve bilimsel çalışmalarda kullanılan dil olması ile birlikte İngilizceyi ana dili olarak konuşan toplumların politik ve askeri gũlerine dayandırmaktadır.

Tũrkiye’nin stratejik ve jeopolitik konumu, uluslararası iletişimin sũrdũrũlebilmesi ve İngilizcenin hâkim olduğu alanlardaki gelişmelerin takip edilebilmesi, Tũrk vatandaşlarının İngilizce ȳėrenmesini zorunlu kılmaktadır (Kırkgȳz, 2007). Bu nedenle űlkemizde nitelikli bir İngilizce eğitiminin verilmesi ve İngilizce okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinin işlevsel bir şekilde kazandırılması amaçlanmaktadır. Bu amaca

ulaşmak için yakın tarihte önemli adımlar atılmıştır. İlk olarak, 1997 yılında Sekiz Yıllık Kesintisiz ve Zorunlu Eğitim Kanunu'nun hayata geçirilmesi ile İngilizce zorunlu yabancı dil dersi olarak belirlenmiş ve 6. sınıf seviyesinde başlayan İngilizce öğretiminin 4. sınıftan itibaren başlatılması kararı alınmıştır (Özdemir, 2012). Bu düzenlemenin 4. ve 5. sınıflar için temel amaçları; öğrencilerin yabancı dil farkındalığını artırmak, İngilizcenin öğrenilmesine yönelik olumlu tutum geliştirmelerini sağlamak ve öğrencilerin İngilizceye yönelik ilgi ve güdülenmesini artırmaktır (Kırkgöz, 2008). Böylece öğrencilerin İngilizce öğrenimine daha erken yaşta başlamaları ve yabancı dil öğretiminde verimliliğinin artırılması amaçlanmıştır. 1997 yılında hayata geçirilen bu düzenlemeyi, 1998 yılında İngilizce öğretmeni yetiştiren eğitim fakültelerinin öğretmen eğitim programlarının geliştirilmesi izlemiştir. Bu kapsamda İngilizce öğretmenliği öğretim programındaki yöntembilim derslerinin sayısı arttırılmış ve öğretmen adaylarının ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarındaki uygulama süreleri uzatılarak daha fazla öğretim deneyimi kazanmaları amaçlanmıştır (Kırkgöz, 2007). İngilizce öğretiminin niteliğinin artırılması için yapılan bir diğer değişiklik ise MEB öğretim programlarının felsefesi ile ilgilidir. Daha önce geleneksel öğretim yöntemlerin hâkim olduğu İngilizce öğretim programında, 2005-2006 eğitim öğretim yılında gerçekleştirilen değişiklik ile yapılandırmacı yaklaşım benimsenmiş ve bu kapsamda Türkiye'deki tüm İngilizce öğretmenlerine bir haftalık hizmet içi eğitim kursu verilmiştir. Bu kurslarda İngilizce dersi için iletişimsel dil öğretim yöntem ve teknikleri anlatılmış ve bu yöntemlerin kullanılması teşvik edilmiştir (Demirpolat, 2015). Bu yenilik sayesinde, İngilizce öğretiminin öğrenci merkezli ve beceri odaklı bir anlayış ile yürütülmesinin önü açılmıştır.

2012-2013 eğitim öğretim yılına gelindiğinde, 4. sınıfta verilen İngilizce dersinin 4+4+4 kademeli ve 12 yıllık zorunlu eğitim reformu ile birlikte 2. sınıf düzeyinde verilmesi kararlaştırılmış ve öğretim programlarında düzenlemeler yapılmıştır (MEB, 2013). Bu yeni düzenleme sonrasında yapılan araştırmalarda; bu düzenlemenin öğrencilerin iletişim becerilerini olumlu yönde etkilediği, “genç öğrenen” olarak tanımlanan yaş grubunun gereksinimlerine ve özelliklerine daha uygun olduğu, öğrenciyi merkeze aldığı ve sınıf içi etkinlikler ile değerlendirme yöntemleri açısından çeşitlilik sağladığı sonuçlarına ulaşılmıştır (Karaca, 2018; akt: Karsantık ve Yağcı, 2021). 2018 yılında ise uygulanmakta olan İngilizce öğretmeni yetiştirme programında, İngilizce öğretmenleri, üniversiteler ve

sivil toplum kuruluşları gibi paydaşların görüşleri ve değerlendirmeleri doğrultusunda yeni düzenlemeler yapılmış ve bu kapsamda değerler eğitimi programa eklenerek güncellenmiştir (Yaman, 2018).

Zaman içinde Türkiye’de İngilizce öğrenme sorununun çözülmesi adına İngilizce dersinin zorunlu ders olarak seçilerek daha erken yaşta okutulmaya başlanması, MEB İngilizce öğretim programında ve İngilizce öğretmeni yetiştiren eğitim fakültelerinin öğretim programlarında değişiklikler yapılması gibi pek çok adım atılmıştır. Uluslararası alanda yapılan “İngilizce Yeterlilik Endeksi” (English Proficiency Index) araştırmaları ve TEPAV ile British Council iş birliğiyle hazırlanan “Türkiye’deki Devlet okullarında İngilizce Dilinin Öğretimine İlişkin Ulusal İhtiyaç Analizi Raporu”, İngilizce öğretimi sorununun çözülmesi adına atılan adımlara rağmen Türkiye’de İngilizce yeterliliğinin istenilen seviyeye ulaşmadığını göstermektedir (EF EPI, 2023; TEPAV, 2014).

British Council ve Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı (TEPAV) iş birliği ile 2014 yılında “Türkiye’deki Devlet Okullarında İngilizce Dilinin Öğretimine İlişkin Ulusal İhtiyaç Analizi Raporu” hazırlanmıştır. Bu rapor, Türkiye’de 2013-2014 eğitim öğretim yılında 4. ve 12. sınıf aralığında seksen adet İngilizce ders gözlemi, anket çalışmaları ile öğretmen, öğrenci ve veli görüşmeleri sonucunda hazırlanmıştır. Toplanan veriler ışığında hazırlanan rapora göre Türkiye’de İngilizce öğretiminde sorun yaşanması; öğretimin dilbilgisi tabanlı, öğretmen merkezli ve ders kitabı odaklı olmasından; sınıfta ağırlıklı olarak ana dilin kullanılmasından, okula teftiş için gelen müfettişlerin ders kitabı ve öğretim programına tamamıyla uyulması yönünde katı bir tutuma sahip olmasından kaynaklanmaktadır. Aynı raporda Türkiye’de İngilizceyi etkili öğrenememe sorununun nedenleri beş temel etken ile açıklanmıştır. Bu etkenlerin ilkinin dilbilgisi tabanlı öğretim ikincisini ise öğretmen ve ders kitabı odaklı öğrenim oluşturmaktadır (TEPAV, 2014). Bu sonuçlar, ülkemizde İngilizce öğretiminde yöntemsel açıdan yapılan yanlışlar olduğunu, İngilizce derslerinde kullanılan yöntem ve tekniklerin değiştirilmesinin gerekliliğini vurgulamaktadır.

Uluslararası alanda çalışan Education First (EF) isimli özel bir eğitim şirketi ana dili İngilizce olmayan ülkelerdeki yetişkinlerin İngilizce becerilerini ölçmekte ve katılımcı ülkeleri İngilizce yeterliliğine göre sıralamaktadır. Bu kuruluşun 2011 yılından itibaren internet ortamında yayınladığı “İngilizce Yeterlilik Endeksi Raporları” (English Proficiency Index), ülkelerin yabancı dil yeterlikleri açısından birbirleri ile

karşılaştırılmasına olanak tanırken, zaman içerisinde ülkelere kendi sıralamasının da ne yönde değiştiğini gözlemlene olanağı sunmaktadır (Savaşkan, 2016). 2021 yılında yayınlanan raporda, Türkiye İngilizce yeterliliği açısından 112 ülke arasından 70. sırada, Avrupa’da ise 35 ülke arasından 34. sırada yer almış ve yeterlilik seviyesi “düşük” olarak değerlendirilmiştir (EF EPI, 2021). Yine 2022 yılında yayınlanan rapor incelendiğinde, Türkiye’nin 111 ülke arasından 64. sırada, Avrupa’da ise 35 ülke arasında tekrar 34. sırada yerini aldığı ve yeterlilik seviyesinin “düşük” olarak değerlendirildiği görülmektedir (EF EPI, 2022). EF EPI tarafından son yayınlanan 2023 yılı raporuna göre ise Türkiye 113 ülke arasından 66. sıraya, Avrupa’daki 34 ülke arasından ise 33. sıraya yerleşerek ‘‘düşük’’ İngilizce yeterliliği olan ülkeler grubunda değerlendirilmiştir (EF EPI, 2023). Education First şirketi tarafından hazırlanan tüm bu İngilizce yeterlik endeks raporları Türkiye’de İngilizce sorununun ciddiyetini gözler önüne sermektedir.

Türkiye’de yabancı dil olarak İngilizce öğretimi üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde, İngilizce alanında istenilen seviyeye ulaşılamamasının çeşitli nedenlerle ilişkilendirildiği görülmektedir. Yapılan bu araştırmaların sonuçları incelendiğinde, Türkiye’de İngilizce yeterliğinin düşük olmasının nedenleri; öğrenci kaynaklı sorunlar (Kozikoğlu ve Arkalı, 2024; Ketene, 2021; Şahin, 2018; Gökcan, 2016; Özdemir, 2016; Küçüktepe vd., 2014; Paker, 2012; Tok ve Arıbaş, 2008), öğretmen kaynaklı sorunlar (Kozikoğlu ve Arkalı, 2024; Tunç ve Kozikoğlu, 2022; Şahin, 2018; Çatal, Şahin ve Çelik, 2018; Yaman, 2018; Işık, 2008; Kırkgöz, 2007), öğretim programı kaynaklı sorunlar (Aslan ve Bağçeci, 2024; Kozikoğlu ve Arkalı, 2024; Dilekli, 2018; Demirtaş ve Erdem, 2015; Soğuksu, 2013; Orakçı, 2012; Yörü, 2012; Tekin, 2011), öğrenme materyallerinden kaynaklanan sorunlar (Kozikoğlu ve Arkalı, 2024; Tunç ve Kozikoğlu, 2022; Şahin, 2018; Dursun, Bedir ve Gülcü, 2017; Deveci, vd. 2016; Demirpolat, 2015), ölçme ve değerlendirme sürecine ilişkin yaşanan sorunlar (Üner ve Aşlıoğlu, 2022; Dönder vd., 2012; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007), motivasyon, güdülenme ve kaygı gibi duyuşsal faktörlere dayalı sorunlar (Özcanlı ve Kozikoğlu, 2023; Demirdaş, 2012; Arslan ve Akbarov, 2010; Sarıyer, 2008; Batumlu, 2006) ile öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan yöntem ve tekniklerden kaynaklanan sorunlar (Güngör, 2022; Çelebi ve Narinalp, 2020; Özmat ve Senemoğlu, 2020; Şahin, Çatal ve Çelik 2018; Kuşçu, 2017; Demirpolat, 2015; Çiçek, 2015; Kırkgöz, 2014; Memiş ve Erdem, 2013; Soğuksu, 2013; Paker, 2012; Tekin, 2011; Arslan ve Abrakov, 2010; Akdoğan, 2010; Haznedar, 2010;

Işık, 2008; Sevinç, 2006) başlıkları altında toplanabilir. Sonuç olarak, yapılan araştırmalara göre bu etkenler Türkiye’de yabancı dil olarak İngilizce öğretiminin istenilen seviyeye ulaşmamasında önemli rol oynamaktadır.

Türkiye’de İngilizce öğretimi ile ilgili yapılan tüm bu araştırmalar incelendiğinde, İngilizce öğretiminde sıklıkla karşılaşılan sorunlardan birinin de yabancı dil öğrenme-öğretme sürecinde tercih edilen yöntem ve teknikler olduğu göze çarpmaktadır. Güngör (2022) üniversite öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışmasında, İngilizce derslerinin dilbilgisi odaklı bir şekilde işlendiği, dil becerilerine yeteri kadar yer verilmediği ve bu nedenle öğrencinin yabancı dilde uygulama yapma olanağının sınırlı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çelebi ve Narinalp (2020) ortaokul İngilizce öğretiminde karşılaşılan sorunları belirlemek amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmalarında, sınıflarda dört dil becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler yerine merkezi sınav sistemine hazırlanmaya dönük testlerin çözdürüldüğü, dilin günlük hayattaki kullanımının ihmal edilip sınavda başarılı olmak için test teknikleri ile yabancı dil derslerinin işlendiği sonuçlarına ulaşmışlardır. Benzer şekilde, Özmat ve Senemoğlu (2020) da İngilizce öğretiminde karşılaşılan soruları tespit etmek için gerçekleştirdikleri çalışmalarında, merkezi sınavlar nedeni ile öğretmenlerin dersleri dilbilgisi ağırlıklı ve öğretmen merkezli işlediği sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca öğretmenlerin, öğrencilerin soru çözme tekniklerine ağırlık ve önem vermelerinden kaynaklı zorluk yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Tüm bu çalışmaların sonuçları değerlendirildiğinde, merkezi sınavlarda öğrencilerin dil becerileri yerine İngilizce dilbilgisi kurallarının ve kelime bilgisinin ölçülmesinin yabancı dil öğretimini olumsuz etkilediği anlaşılmaktadır.

Haznedar (2010), beş yüzü aşkın İngilizce öğretmeni ile gerçekleştirdiği çalışmasında öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerinde kullandıkları yöntemleri belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular, öğretmenlerin iletişimsel dil öğretme yöntemlerinden haberdar olduğunu ancak sınıf içi etkinliklerde geleneksel yöntem ve teknikleri kullanmaya büyük ölçüde devam ettiklerini göstermektedir. Arslan ve Abrakov (2010) ise Türkiye’deki İngilizce sorununu yanlış yöntemlerin uygulanmasına ve öğrencilerin yabancı dil öğrenme güdülenmelerini kaybetmesine bağlamaktadır. Sevinç (2006), yaptığı araştırmasında 107 İngilizce öğretmenine öğretim sürecinde karşılaştıkları zorlukları sormuş ve elde ettiği verilere göre öğretmenlerin İngilizceyi öğretirken dilin yapısal kurallarına öncelik verdiği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca araştırmasının sonucunda

İngilizce öğrenmede asıl önemli olanın öğrencinin dinlediğini ve okuduğunu anlayabilmesi, duygu ve düşüncelerini sözlü ya da yazılı olarak ifade edebilmesinin olduğunu vurgulamıştır. Bu becerilerin edinilmesinin ise öğrencilerin İngilizceyi yaparak yaşayarak öğrendikleri etkin bir dil öğretim sürecinin sağlanması ile olanaklı olduğunu ve geleneksel yöntem ile istenen sonuca ulaşmanın mümkün olmadığını belirtmiştir. Işık (2008) ise araştırmasında İngilizce öğrenme-öğretme sürecinin dilin bir iletişim aracı olarak kullanılmasını sağlayacak şekilde planlanması gerektiğini önermektedir.

Alanyazın incelendiğinde Türkiye’de İngilizce öğretiminin uzun yıllardır bir sorun olarak yerini korumasının en önemli nedenlerinden birinin, İngilizce öğretmenlerinin öğretim programındaki yabancı dil öğretim amaçlarına hizmet etmeyen geleneksel yöntem ve teknikleri tercih etmeye devam etmeleri olduğu anlaşılmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin hazırladıkları ders planlarını, dilin günlük kullanımına uygun, öğrencilerin dili kullanmasına ortam hazırlayacak şekilde ve öğrencilerin öğrenme sürecinde etkin olduğu öğretim yöntem ve tekniklerini temel alarak hazırlamasının yaşanılan bu sorunlara bir çözüm olacağı düşünülmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 9 Eylül 2023 tarihinde “MEB Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği” yayımlanmıştır. Bu yönetmelik ile ölçme-değerlendirme uygulamalarında önemli değişiklikler yapılmıştır. Yönetmelikte yapılan değişikliklere göre yabancı dil derslerinin sınavları yazılı ve uygulamalı olarak iki aşamada yapılacak ve sınavlar açık uçlu sorulardan oluşacaktır. Yazılı sınavlar okuma ve yazma becerilerini, uygulamalı sınavlar ise dinleme ve konuşma becerilerini ölçecek şekilde gerçekleştirilecektir (MEB, 2023). Yazılı ve uygulamalı olarak iki aşamadan oluşan bu sınav sistemi, yabancı dil öğretiminin kuram ve uygulama boyutlarını dengelemeye yönelik bir adım olarak kabul edilebilir. Bu bağlamda, yabancı dil derslerinde dört dil becerisinin ölçülmesi zorunlu kılındığından öğrenme-öğretme sürecinde de bu becerileri geliştirmeye yönelik etkinliklerin yapılması gerekmektedir. Bu durum, yabancı dil öğretiminde hem dilbilgisi ve kelime yeterliliğini hem de dört dil becerisini geliştirmeyi amaçlayan dil öğretim yöntemlerinin kullanılmasına duyulan gereksinimi de arttırmıştır.

Sonuç olarak, dil becerilerinin geliştirilmesini öncelikli amaç olarak benimseyen ve hedeflenen dil ve kelime yapılarının öğrenilmesinin uygulamalı görevler aracılığıyla gerçekleştirilmesini sağlayan görev temelli dil öğretim yönteminin, yabancı dil

öğretimindeki sözkonusu yöntem sorununa alternatif bir çözüm yolu olabileceği düşünülmektedir. Bu araştırmada da gereklilikten yola çıkılmıştır.

1.4 Amaç

Bu araştırmada, ortaokul 8. sınıf İngilizce dersinde teknoloji destekli görev temelli dil öğretim yönteminin öğrencilerin İngilizce dil becerileri (okuma, yazma, konuşma, dinleme) ile derse yönelik tutumlarına olan etkisinin belirlenmesi ve teknoloji destekli görev temelli dil öğretim yönteminin uygulama sürecine ilişkin öğrenci görüşlerinin ortaya konulması amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Ulusal-uluslararası alanyazında Türkiye’de yabancı dil olarak İngilizce öğretim sürecine ilişkin ortaya konulmuş sorunlar nelerdir?
2. Deney grubundaki öğretmen ve öğrencilere göre teknoloji destekli görev temelli dil öğretim yönteminin uygulandığı İngilizce dersinin öğrenme öğretme süreci nasıldır?
3. Teknoloji destekli görev temelli dil öğretim yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin
 - a. İngilizce okuma testi puanları
 - b. İngilizce yazma testi puanları
 - c. İngilizce konuşma testi puanları
 - d. İngilizce dinleme testi puanlarıarasında anlamlı bir fark mıdır?
4. Teknoloji destekli görev temelli dil öğretim yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir fark mıdır?
5. Teknoloji destekli görev temelli dil öğretim yönteminin uygulandığı İngilizce dersinin öğrenme öğretme sürecine ve dersin kazanımlarına ulaşılabilmesine ilişkin öğrencilerin görüşleri nelerdir?

1.5 Önem

Türkiye’de yabancı dil öğretimi uzun yıllardır sorunlu bir alan olarak değerlendirilmektedir (Özer ve Akay, 2021; Özmat ve Senemoğlu, 2020; Haznedar, 2010). British Council ve TEPAV iş birliği ile Türkiye’deki İngilizce öğretimine ilişkin gereksinimlerin incelendiği rapor ve Education First isimli özel eğitim şirketinin ülkelerin İngilizce dil yeterliliklerini değerlendiren araştırmaların sonuçları, Türkiye’de İngilizce yeterliliğinde hedeflenen başarı düzeyine ulaşamadığını açıkça ortaya koymaktadır (TEPAV, 2014; EF EPI, 2023). Zaman içinde yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunların çözülmesi adına Millî Eğitim Bakanlığı tarafından İngilizce ders saatlerinin artırılması, yabancı dil eğitimine daha erken yaşta başlanması, öğretim programında değişiklik yapılması, dilin iletişimsel işlevinin vurgulayan yöntemlerin teşvik edilmesi ve ölçme değerlendirme etkinliklerine uygulamalı beceri sınavlarının eklenmesi gibi adımlar atılarak yabancı dil öğretiminin niteliği artırılmak istenmiştir. Ancak alanyazındaki araştırmalar Türkiye’de İngilizce derslerinde ağırlıklı olarak dilbilgisine odaklanan yöntem ve tekniklerin tercih edildiğini (Güngör, 2022; Dilekli, 2018; Erdem, 2016), dil becerilerinin geliştirilmesine yeterince önem verilmediğini (Aslan ve Bağçeci, 2024; Averbek, 2021; Kırkgöz, 2014) ve öğrencilerin İngilizce dil becerileri yeterliliğin düşük seviyede olduğunu (Özer ve Akay, 2021; Gürel ve Demirhan İşcan, 2020; Çatal, 2015) göstermektedir.

Görev temelli dil öğretim yöntemi, İngilizce dil becerilerinin günlük yaşamla bağlantılı görevler üzerinden etkili bir şekilde kullanılmasını ve öğrencilerin yabancı dil öğrenme sürecinde aktif bir rol üstlenmesini sağlamayı amaçlamaktadır. Bu yöntemin, Türkiye’de yabancı dil öğretiminde istenen seviyeye ulaşılmasına önemli katkılar sağlayabileceği ve İngilizce öğretimi ve öğrenimine ilişkin mevcut sorunlara etkili bir çözüm yolu sağlayabileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte, alanyazında yabancı dil öğretiminde teknoloji kullanımının olumlu etkilerine dikkat çeken araştırmalar da yer almaktadır (Nagy, 2021; Andreyeva vd., 2019). Bu bağlamda araştırmanın İngilizce öğretiminde dil becerilerinin etkili bir şekilde kazandırılması ve değerlendirilmesinde İngilizce öğretmenlerine uygulamada örnek bir model olacağı düşünülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde, görev temelli dil öğretimi ile ilgili yapılan araştırmaların çoğunlukla İngilizce dilbilgisi ve sözcük öğretimi üzerine yapıldığı görülmektedir (Görgülü, 2022; Mavili, 2018; Yıldız, 2012 Karadağlı, 2009; Tıkız, 2008). Bununla birlikte, bu yöntemin dil becerileri üzerine etkisini inceleyen araştırmalar da bulunmaktadır (Okcan, 2023; Rasheed, 2021; Öztürk, 2020; Mutlu, 2016; Demirtaş, 2015; Tuna, 2009; Kurt, 2004). Ancak mevcut çalışmaların çoğunda, görev temelli dil öğretim yönteminin yalnızca tek bir dil becerisi üzerindeki etkisinin incelendiği görülmektedir. Ayrıca alanyazında, bu yöntemin teknoloji ile desteklendiği araştırmaların oldukça sınırlı sayıda olduğu dikkat çekmektedir. Bu çalışmada ise okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerileri bütüncül bir yaklaşımla ele alınmakta ve görev temelli dil öğretim yöntemi teknoloji ile desteklenerek uygulanmaktadır. Bu yönüyle araştırmanın ulusal alanyazındaki önemli bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir. Öte yandan araştırma bulgularının araştırmacılara önemli bir veri kaynağı olacağı ve yeni araştırmalar için zemin hazırlayacağı umulmaktadır.

Millî Eğitim Bakanlığı 2023 yılında ortaokul ve liselerde yabancı dil derslerinde uygulama sınavı yapılmasını zorunlu hale getirmiştir. Bu durum, İngilizce öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinde tercih ettikleri yöntem ve tekniklerde değişiklik yapmalarını ve geleneksel yöntemlerin dışında dil becerilerinin etkili bir şekilde öğrenilmesini sağlayacak öğretim yöntemlerin kullanılma zorunluluğunu gündeme getirmektedir. Bu araştırmanın da hem Millî Eğitim Bakanlığı yetkililerine hem de uygulayıcılara İngilizce öğretim programlarının geliştirilmesi konusunda önemli bir kaynak olacağı düşünülmektedir.

1.6 Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:

1. Bu araştırma, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Eskişehir ili Odunpazarı ilçesine bağlı bir devlet ortaokulunda öğrenim gören gönüllü ortaokul 8. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
2. Araştırmanın bulguları, dil becerilerini ölçen başarı testleri, tutum ölçeği, öğrenci görüşmeleri ile öğrenci ve öğretmen günlüklerinden elde edilen veriler ile sınırlıdır.

3. Araştırma bulguları ortaokul 8. sınıf İngilizce öğretim programında yer alan “On the Phone” isimli ünite ile sınırlandırılmıştır.
4. Araştırma dört hafta süresince gerçekleştirilen öğretim uygulamaları ile sınırlıdır.

1.7 Tanımlar

İngilizce Dil Becerisi: Öğrenme öğretme sürecinde öğrencilere kazandırılması amaçlanan dili etkili bir şekilde kullanabilme yeterliliğidir. İngilizce dil becerileri okuma, yazma, dinleme ve konuşma olmak üzere dört temel beceriden oluşmaktadır. Okuma - dinleme becerileri algılayıcı beceriler ve yazma - konuşma becerileri ise üretim becerileri olarak sınıflandırılmaktadır (Küçük ve Demirdöven, 2022).

Görev Temelli Öğretim Yöntemi: Öğrencilerin işbirliği içinde çalışarak gerçek bir sorunu çözmek için hedef dili kullandıkları iletişimsel bir yabancı dil öğretim yaklaşımıdır (Willis ve Willis, 2007).

Teknoloji Destekli Görev Temelli Dil Öğretim Yöntemi: Yabancı dil öğretimini teknolojik araçlar ile bütünleştirerek, öğrencilerin dil becerilerini gerçek hayat ile bağlantılı ve işbirliğine dayalı görevler üzerinden geliştirmeyi amaçlayan bir öğretim yöntemidir.

Tutum: Bireyin belli bir çevrede kişi ya da ad objelere olumlu ya da olumsuz tepkide bulunma eğilimidir (Balcı, 2021a).

2 İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Alan yazın incelendiğinde görev temelli dil öğretim yöntemini konu alan çeşitli araştırmaların olduğu görülmektedir. Bu araştırma ile ilgili olduğu düşünülen çalışmalar “Yurt İçinde Gerçekleştirilen Çalışmalar” ve “Yurt Dışında Gerçekleştirilen Çalışmalar” başlıkları altında incelenmiştir.

2.1 Yurt İçinde Gerçekleştirilen Çalışmalar

Baidi (2024), Türkiye’deki dil enstitülerinde görev yapan 63 Türk İngilizce öğretmeni ile gerçekleştirdiği çalışmada öğretmenlerin görev temelli dil öğretim yöntemi ile ilgili görüşlerinin ve karşılaştıkları zorlukların incelenmesini amaçlamıştır. Karma yöntem ile gerçekleştirilen araştırmada anket ve yarı-yapılandırılmış görüşmeler yolu ile nitel ve nicel veriler toplanmıştır. Verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular Türk İngilizce öğretmenleri arasında görev temelli dil öğretim yöntemi ile ilgili yaygın bir farkındalık eksikliği bulunduğunu ortaya koymuştur. Ancak, görev temelli dil öğretimi ile ilgili bilgi sahibi olan öğretmenler yöntemin etkililiğine dair olumlu değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Bununla birlikte, öğretim yöntemi tercihleri ile öğretmenlerin cinsiyeti arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bu sebeple, öğretim yöntemi tercihlerinde farklı unsurların daha belirleyici bir role sahip olabileceği ifade edilmiştir. Görev temelli dil öğretim yönteminin uygulanmasında karşılaşılan problemler ise öğrencilerin etkinliklere katılımda isteksizlik göstermesi, ders kitaplarında yönteme uygun etkinliklerin yer almaması ve velilerin öğretim sürecine müdahale etmesi olarak ifade edilmiştir.

Okcan (2023), görev temelli dil öğretim yönteminin İngilizce dinleme becerisine yönelik etkisini incelemeyi amaçladığı araştırmasını ilkökul 4. sınıfta öğrenim görmekte olan 30 öğrenci ile gerçekleştirmiştir. Yarı deneysel desen kullanılan bu çalışmada, her iki gruba dinleme becerisine yönelik bir başarı testi uygulandıktan sonra kontrol grubu ile geleneksel yöntem ile dersler işlenirken deney grubunda görev temelli dil öğretim yöntemi kullanılarak ders etkinlikleri yürütülmüştür. Süreç sonunda her iki gruba da dinleme becerisine yönelik bir son test uygulanmıştır. Son test sonuçlarına göre deney grubundaki öğrencilerin İngilizce dinleme becerilerinin kontrol grubundaki öğrencilere göre daha fazla geliştiği tespit edilmiştir. Bununla birlikte, deney grubu öğrencilerinin derse daha aktif bir katılım gösterdiği ve motivasyonlarının daha yüksek olduğu ifade

edilmiştir. Ayrıca deney grubu öğrencilerinin iletişim becerilerinde de bir artış olduğu ortaya çıkmıştır.

Sarman (2022), Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretmenlerinin Bir Üniversite Hazırlık Sınıfı Bağlamında Görev Temelli Dil Öğretimi Algıları ve Uygulamaları” adlı tez çalışmasında bir hazırlık sınıfına ders veren 50 İngilizce öğretmeninden anket ve görüşme yolu ile veri toplamıştır. Verilerin analizi sonucunda, öğretmenlerin görev temelli öğretim ile ilgili görüşlerinin olumlu yönde olduğu ve derslerinde bu yöntemden yararlandıkları sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca sınıf mevcutlarının fazlalığı ve ders materyallerinin görev temelli dil öğretimi için uygun olmaması söz konusu yöntemin uygulanmasını engelleyen faktörler olarak açıklanmıştır.

Görgülü (2022) araştırmasında teknoloji destekli görev temelli dil öğretiminin öğrencilerin dilbilgisi başarıları üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada deneysel yöntem kullanılarak bir üniversitenin ikisi deney, biri kontrol olmak üzere üç hazırlık sınıfında İngilizce dilbilgisi kurallarına yönelik çalışmalar yapılmıştır. İlk deney grubunda teknoloji destekli görev temelli dil öğretim yöntemi kullanılmıştır. İkinci deney grubunda görev temelli dil öğretim yöntemi teknoloji ile desteklenmeden, çalışma kağıtları ile uygulanmıştır. Kontrol grubunda ise görev temelli dil öğretim yönteminden farklı bir yöntem ile dilbilgisi çalışmaları yapılmıştır. Araştırma sonucunda teknoloji temelli göreve dayalı dil öğretiminin dilbilgisi öğretiminde etkili ve uygulanabilir bir yöntem olduğu ortaya çıkmıştır.

Quinto (2022) İngilizce öğretmenlerinin görev temelli dil öğretimi ile ilgili algılarını ve Türk okullarındaki uygulamaları belirlemeyi amaçladığı çalışmada karma yöntem kullanarak 111 İngilizce öğretmeni ile anket çalışması gerçekleştirmiş ve gönüllü öğretmenler ile görüşmeler gerçekleştirmiştir. Anket ve görüşmelerden elde edilen veriler doğrultusunda öğretmenlerin görev temelli dil öğretimi ile ilgili olumlu algılara sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bu çalışmada görev temelli dil öğretim yönteminin tercih edilme sebepleri etkileşim becerilerinin geliştirilmesi, içsel motivasyon ve işbirlikçi öğrenme ortamının oluşması olarak ifade edilmektedir. Öğretmenlerin görev temelli dil öğretim yöntemine mesafeli olmasının sebepleri ise kalabalık sınıflar, ders kitabındaki materyaller, öğrencilerin farklı dil becerisi seviyelerine sahip olmaları ve yöneticilerin bu yöntem ile ilgili farkındalık seviyelerinin yetersiz olması olarak açıklanmıştır.

Akın (2020) Havacılık Yönetimi İngilizcesi dersinde hazırlık sınıfları ile gerçekleştirdiği çalışmada, görev temelli dil öğretiminin kullanılmasına ilişkin öğrenci tutumlarını ve bu yöntemin öğrencilerin İngilizce öz yeterlik inancına etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Yarı deneysel yöntem ile gerçekleştirilen bu çalışmada anket, yarı-yapılandırılmış görüşmeler ve İngilizce diline yönelik öz yeterlik inancı ölçeği aracılığı ile veri toplanmıştır. Araştırma sonunda, öğretmenlerin görev temelli dil öğretimine yönelik olumlu tutuma sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin okuma, dinleme ve konuşma becerileri ile İngilizce öz yeterlik inancı seviyelerine ilişkin puanlarının artış gösterdiği ifade edilmiştir.

Şahan (2019) araştırmasında görev temelli dil öğretiminin bir sosyal bilimler lisesinde hazırlık sınıfı öğrencilerinin akademik başarısına ve derse yönelik tutumlarına etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Sekiz hafta boyunca görev temelli dil öğretimi yöntemi kullanılarak “Predictions/Tahminler” ünitesi işlenmiştir. Yarı deneysel yöntem ile gerçekleştirilen çalışmada 53 öğrenciden başarı testi ve tutum ölçeği ile veri toplanmıştır. Araştırma sonucunda, görev temelli dil öğretim yönteminin öğrencilerin akademik başarı ve derse yönelik tutumlarında olumlu bir etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Mavili (2018) “Ortaokulda Teknolojiyle Bütünleşik Görev Temelli Yabancı Dil Öğretiminin İngilizce Dil Yeterliliğine Etkileri” başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında teknoloji destekli görev temelli dil öğretim yönteminin 5. sınıf öğrencilerinin İngilizce kelime bilgisi ve yazma becerileri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Deneysel yöntem kullanılarak yapılan araştırmaya kontrol ve deney grubunda olmak üzere toplamda 38 öğrenci katılım göstermiştir. Deney grubunda teknoloji destekli görev temelli dil öğretim yöntemine uygun etkinlikler ile ders işlenirken, kontrol grubunda olağan öğretim yöntemi ile ders etkinliklerine devam edilmiştir. Beş haftalık uygulama sürecinin sonunda son test sonuçlarından elde edilen verilere göre deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre daha yüksek dil kazanımlarına sahip olduğu belirtilmiştir. Kelime edinimi ve dilbilgisi kurallarının öğrenimi her iki grupta da aynı seviyede ilerlerken, İngilizce okuma ve yazma becerilerinin deney grubunda daha fazla geliştiği sonucuna varıldığı ifade edilmiştir. Sonuç olarak, bu çalışmada teknoloji destekli görev temelli dil öğretim yönteminin İngilizce dil yeterliği açısından faydalı bir yöntem olduğu tespit edilmiştir.

Mutlu (2016), “Görev Temelli Öğrenmenin İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Yazma Öz Yeterliğine Potansiyel Etkisi” adlı araştırmasında bir üniversitenin yabancı diller yüksek okulunda orta düzeyde İngilizce seviyesine sahip olan 28 öğrenciden yazma öz yetkinlik ölçeği ve yazılı raporlar aracılığı ile veri toplamıştır. Görev temelli öğretim yönteminin öğrencilerin yazma öz yetkinliği üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlayan araştırmanın sonucunda görev temelli dil öğretiminin öğrencilerin yazma öz yeterliğini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Kırtaş (2016), “İngilizce Öğretmenlerinin Görev Temelli Dil Öğretim yöntemi ile İlgili Algı ve Uygulamaları” başlıklı araştırmasında sınıflarda dil öğretimi amacıyla kullanılan görevlerin etkililiğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmada 40 İngilizce öğretmeninden anket, yarı yapılandırılmış görüşme ve sınıf gözlem formları aracılığı ile veri toplanmıştır. Araştırma sonucunda, katılımcıların görev temelli dil öğretim yöntemi ile ilgili yüksek düzeyde algıya sahip olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca araştırma sonucunda, öğretmenlerin görev temelli dil öğretim yönteminin öğrencilerin derse katılımını ve ders başarısını olumlu yönde etkilediğini düşündükleri belirtilmiştir.

Yıldız (2012) gerçekleştirdiği araştırmasında görev temelli dil öğretim yönteminin öğrencilerin İngilizce dilbilgisi yeterliği üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Bu araştırmayı 8. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirmiştir. Deneysel yöntemin uygulandığı araştırmada 10 haftalık uygulama sürecinin başında ve sonunda İngilizce dilbilgisi seviyelerini ölçen birer başarı testi uygulanmıştır. Araştırmada, görev temelli dil öğretimi yönteminin öğrencilerin dilbilgisi bilgilerini önemli derecede arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Karadağlı (2009) görev temelli öğretim yönteminin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin sözcük öğrenimine etkisini incelemeyi amaçladığı araştırmasını bir üniversitenin hazırlık sınıfında öğrenim gören 77 öğrenci ile gerçekleştirmiştir. Yarı deneysel desen kullanılarak yürütülen araştırmada anket, video kaydı, yazma ve konuşma raporları, başarı testleri ve kısa sınavlar ile veri toplanmıştır. Toplanan veriler analiz edildiğinde, deney ve kontrol grubunun son test ve birinci kısa sınav puanları arasında anlamlı bir fark bulunmazken, ikinci kısa sınav sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ayrıca deney grubundaki öğrencilerin yazma görevinde kelimelerin işlevsel kullanımı açısından daha doğru bir kullanım gösterdikleri sonucuna ulaşıldığı ifade edilmiştir.

Kurt (2004) “Görev Temelli Dil Öğretim Yaklaşımının Yabancı Dilde Sözcük Edinimi ve Okuma Yazma Becerilerinin Gelişimine Etkileri” başlıklı araştırmasında görev temelli dil öğretim yönteminin 6. sınıf öğrencilerinin yabancı dilde sözcük edinimine, okuma-yazma becerilerine ve dil öğrenimine karşı tutumlarına etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Toplam 88 öğrenciden oluşan deney ve kontrol gruplarına uygulama öncesi ve sonrası sözcük testi ile Cambridge başlangıç testi uygulanmıştır. Ayrıca, deney grubuna uygulama öncesi ve sonrasında öğrenci anketi uygulanarak tutumları ölçülmüştür. Araştırma sonunda, görev temelli dil öğretiminin sözcük hatırlama ve farklı bağlamlarda doğru bir şekilde kullanımı açısından anlamlı farklar oluşturduğu tespit edilmiştir. Deney grubu öğrencilerinin okuma-yazma becerilerinde kontrol grubuna oranla önemli derece artış olduğu görülmüştür. Son olarak da deney grubundaki öğrencilerin görev temelli dil öğretimi ve İngilizce dersine yönelik olumlu tutumlar sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Yurt içinde yürütülen çalışmalar incelendiğinde, çoğunlukla görev temelli dil öğretim yönteminin öğrencilerin İngilizce dilbilgisi ve kelime bilgisine olan etkisinin araştırıldığı görülmektedir. Bununla birlikte, görev temelli dil öğretim yöntemi ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşlerinin ve tutumlarının incelenmesini amaçlayan çalışmaların sayısı da oldukça fazladır. Buna karşın, öğrencilerin okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerine yönelik yapılan çalışmalar azınlıkta olduğu gözlemlenmiştir. Görev temelli dil öğretim yönteminin dört dil becerisi üzerine etkisinin bütünsel bir şekilde incelendiği yalnızca bir çalışmaya (Şahan, 2019) rastlanmıştır. Ulusal alanyazında yer alan bu çalışmaların sonuçları incelendiğinde, bazı araştırmalarda görev temelli dil öğretim yönteminin öğrencilerin İngilizce dilbilgisi, kelime bilgisi ve dil becerilerini olumlu yönde etkilediğinin, bazı araştırmalarda ise öğrencilerin İngilizce yeterlikleri üzerinde geleneksel dil öğretim yöntemleri ile karşılaştırıldığında anlamlı bir değişikliğe neden olmadığının raporlandığı görülmüştür.

2.2 Yurt Dışında Gerçekleştirilen Çalışmalar

Adjei-Mensah, Boakye ve Masenge (2023), Gana’da yetişkin öğrencilerin yabancı dilde okuma becerisinin geliştirilmesinde görev temelli dil öğretim yönteminin etkililiğini tespit etmek amacı ile bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Karma yöntem ile gerçekleştirdikleri bu çalışmada başarı testleri, görüşme ve gözlem formları ile veri toplanmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda deneysel yöntem kullanılmıştır. Kontrol

grubunda geleneksel yöntem ile ders işlerken, deney grubunda görev temelli dil öğretim yöntemi uygulanmıştır. 12 haftalık uygulama sürecinin ardından deney grubunda bulunan yetişkin öğrencilerin yabancı dilde okuma becerilerinde önemli ölçüde gelişme gözlemlendiği ifade edilmektedir. Bununla birlikte, yapılan görüşmeler sonucunda görev temelli dil öğretim yönteminin öğrencilerin motivasyonunu ve derse katılımını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Rasheed (2021) tarafından Irak'ta Duhok Üniversitesinde gerçekleştirilen bu çalışmada, öğrencilerin yazma becerisinin geliştirilmesinde görev temelli dil öğretim yönteminin etkisinin araştırılması amaçlanmıştır. Deneysel yöntem kullanılarak yapılan araştırmada deney grubunda dört hafta boyunca görev temelli dil öğretim yöntemi kullanılırken, kontrol grubunda dilbilgisi çeviri yöntemi ile İngilizce dersleri işlenmiştir. Başarı testi ve anketler aracılığı ile toplanan verilerin analizi sonucunda, deney grubu kontrol grubu arasında deney grubu lehine yazma becerilerinde önemli derecede gelişme olduğu ifade edilmektedir. Ayrıca, öğrencilerin görev temelli dil öğretim yöntemine ilişkin olumlu görüşlere sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

Chen'in 2021 yılında gerçekleştirdiği araştırmasında, teknoloji aracılı görev temelli dil öğretim yönteminin üniversite öğrencilerinin yabancı dilde konuşma becerisini üzerine etkisinin incelenmesini amaçlamıştır. 25 öğrencinin katılım gösterdiği çalışma eylem araştırması deseni kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmanın nicel boyutunda veriler konuşma becerisini ölçen testler kullanılarak, nitel veriler ise sınıf gözlemleri, Facebook yansıtma raporları ve odak grup görüşmeleri aracılığı ile toplanmıştır. Uygulama sürecinde gruplara ayrılan öğrenciler cep telefonlarının kameralarını kullanarak farklı konularda 7 tane 5 dakikalık videolar çekmişlerdir. Araştırmanın sonucunda, işbirlikçi video görevlerinin yabancı dil öğrenmede oldukça etkili olduğu ve öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirdiği ifade edilmiştir. Ayrıca, öğrenciler ile yapılan görüşmeler sonucunda, öğrencilerin görev temelli dil öğretim yönteminin konuşma becerilerini geliştirmede faydalı buldukları sonucuna varılmıştır.

Ji ve Pham (2020) tarafından Çin'de bulunan bir üniversitede yürütülen bir çalışmada, İngilizce derslerinde dilbilgisi öğretiminde öğretmen ve öğrenciler için kültürel faktörlere uygun bir görev temelli dil öğretim yönteminin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Karma yöntem ile geliştirilen bu araştırmaya Çin'de bulunan bir üniversitenin yabancı dil olarak İngilizce dersini alan 122 öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilere bir dilbilgisi konusu üç

döngü halinde sunulmuştur. Her döngü sonunda dersler ile ilgili görüşmeler yapılmış ve bu görüşme kayıtlarına göre gerekli uyarlamalar yapılarak bir sonraki döngüye geçilmiştir. Anketler ve görüşmeler aracılığı ile toplanan veriler sonucunda görev temelli dil öğretim yöntemi uygulanmasında öğrencilerin doğrudan anlatılmayan konuları anlamakta zorluk çektiği, öğretmen merkezli derslere alışık oldukları ve dilbilgisi konuları için girdiye gereksinim duydukları ifade edilmiştir. Bu sebeple; araştırmacılar görev temelli öğretim yöntemini yerel kullanıma uygun hale getirmek için dilbilgisi girdisi eklemek, öğrencileri dilbilgisi konuları üzerinde tartışmaya teşvik etmek ve karşılıklı düzeltici geri bildirimde bulunmalarını sağlamak gibi uyarlamalar yapılmıştır.

Kafipour, Mahmoudi ve Khojasteh (2018), görev temelli dil öğretim yönteminin yabancı dil olarak İngilizce öğrenen İranlı öğrencilerin yazma becerilerine etkisini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Deneysel desende geliştirilen bu çalışmaya deney ve kontrol grupları olmak üzere toplamda 69 İranlı öğrenci katılmıştır. Deney grubundaki öğrenciler ile sekiz hafta boyunca görev temelli öğretim yöntemi uygulanarak yabancı dilde yazma alıştırmaları yapılırken kontrol grubundaki öğrenciler geleneksel yöntemlere uygun olarak yazma alıştırmaları yapmışlardır. Ön test ve son testlerin sonuçlarından elde edilen bulgular göz önüne alındığında, görev temelli dil öğretiminin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin yazma becerilerinde önemli ölçüde gelişim gösterdiği sonucuna ulaşıldığı ifade edilmiştir.

Setayesh ve Marzban (2017) tarafından gerçekleştirilen bir başka araştırmada ise görev temelli dil öğretim yönteminin İran'da bir üniversitede öğrenim gören öğrencilerin İngilizce okuma ve anlama becerisi üzerindeki etkisinin araştırılması amaçlanmıştır. Deneysel desenin kullanıldığı bu araştırmaya 100 öğrenci katılmıştır. Deney gruplarında görev temelli dil öğretim yöntemi; kontrol gruplarında ise dilbilgisi çeviri yöntemi kullanılarak dört hafta boyunca okuma dersleri yapılmıştır. Başarı testleri aracılığı ile toplanan veriler ışığında elde edilen bulgular, deney grubu öğrencilerinin görev temelli dil öğretim yönteminin öğrencilerin okuma anlama becerisini olumlu bir şekilde etkilediğini göstermektedir.

Zuniga (2016), Kolombiya'da bir devlet üniversitesinde öğrenim gören ve yabancı dil olarak İngilizce dersini alan 6 öğrenci ile nitel bir araştırma gerçekleştirmiştir. Bu araştırmanın amacı öğrencilerin İngilizce iletişim becerilerini geliştirilmesi ve dil becerilerinin bütünleştirilmesi için görev temelli dil öğretim yönteminin etkililiğini

belirlemektir. Durum çalışması deseni kullanılan bu araştırmada gözlem ve görüşme yöntemleri ile veri toplanmıştır. Elde edilen verilerin, görev temelli dil öğretim yönteminin dil becerilerinin entegrasyonunu kolaylaştırdığı, öğrencilerin İngilizce iletişim becerilerini ve öğrenciler arası etkileşimi artırdığı gösterdiği ifade edilmiştir. Görev temelli dil öğretim yönteminin öğretmenlerce benimsenip kullanılması önerilmiştir.

Li ve Ni (2013), teknoloji destekli görev temelli dil öğretim programının ilkökul öğrencilerinin dil becerileri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Çin’de gerçekleştirilen bu deneysel çalışmaya 471 ilkökul 4. sınıf öğrencisi katılım göstermiştir. Kontrol ve deney gruplarına olarak ayrılan öğrenciler 4 ay boyunca haftada 1 saat İngilizce dersi almışlardır. Deney gruplarında “TALENT İngilizce Öğretim Programı” uygulanırken, kontrol gruplarında halihazırda kullanılan öğretim programı ile İngilizce dersleri işlenmiştir. Uygulama sürecinin başında ve sonunda yapılan ön test ve son testlerden elde edilen bulgular, deney grubundaki öğrencilerin genel dil yeterliliğinde daha hızlı bir gelişmenin olduğu ifade edilmektedir. Deney gruplarındaki öğrenciler dilbilgisi, kelime, okuma ve yazma becerilerinde kontrol gruplarındaki öğrencilerden daha iyi bir performans göstermişlerdir. Ayrıca, araştırma sonuçları teknoloji kullanımının İngilizce yeterliliğini önemli ölçüde geliştirebileceğini ifade etmektedir.

Yurt dışında gerçekleştirilen araştırmalar incelendiğinde, görev temelli dil öğretim yönteminin genellikle öğrencilerin dil becerileri üzerine olan etkisinin araştırıldığı görülmektedir. Bu araştırmaların bazılarında dil becerileri ayrı ayrı ele alınırken, dil becerilerinin bir bütün olarak değerlendirildiği çalışmalar da yapılmıştır. Bununla birlikte, görev temelli dil öğretim yönteminin teknoloji ile desteklendiği çalışmalar da mevcuttur. Yabancı alanyazında yer alan bu çalışmaların sonuçları incelendiğinde görev temelli dil öğretim yönteminin öğrencilerin dil becerilerinin gelişmesine katkı sağladığı görülmektedir. Bununla birlikte, öğrencilerin görev temelli yöntem ile ilgili olumlu görüşlere sahip olduğunu ortaya koyan araştırmalara rastlanmaktadır. Bazı çalışmalarda, görev temelli dil öğretim yönteminin öğrencilerin derse katılımında ve motivasyonunda artış meydana getirdiği ifade edilmektedir. Ayrıca, görev temelli dil öğretim yönteminin teknoloji ile entegre edilerek kullanılmasının öğrencilerin dil yeterliliklerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

3 YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

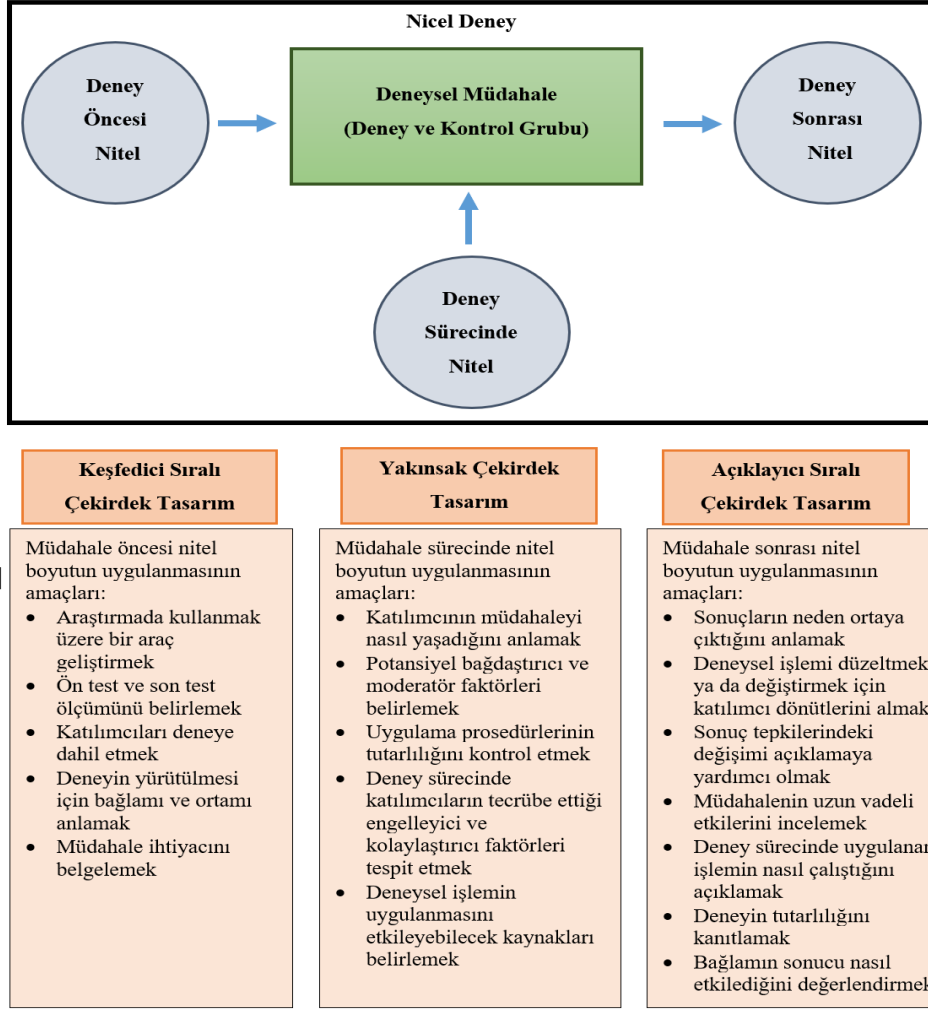
3.1 Araştırmanın Modeli

Ortaokul 8. sınıf İngilizce dersinde görev temelli dil öğretim yönteminin öğrencilerin İngilizce dil becerileri (okuma, dinleme, yazma ve konuşma) ve derse yönelik tutumlarına olan etkisinin belirlenmesinin amaçlandığı bu araştırma karma yöntem ile gerçekleştirilmiştir. Karma yöntem, araştırma problemlerini anlamak için hem nicel hem de nitel verinin toplanıp iki veri setinin birbiriyle bütünleştirildiği, daha sonra bu iki veri setini bütünleştirmenin avantajlarını da kullanarak sonuçlara ulaştıran bir araştırma yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır (Creswell, 2021). Karma yöntem, yöntemsel çoğulculuk yoluyla nitel ve nicel araştırma yaklaşımlarının zayıf yanlarını giderip bu yöntemlerin avantajlarından yararlanmayı amaçlamaktadır (Tutar ve Erdem, 2022). Bu araştırma, Creswell'in (2018) karma yöntem desenlerinden müdahale deseni (deney) kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Karma yöntem müdahale deseni, araştırmacının hem nicel hem de nitel veri topladığı, analiz ettiği ve bu verileri bir deney ya da müdahale denemesi çerçevesinde bütünleştirdiği bir yaklaşımdır. Müdahale deseninin özelliklerini açıklayan görsel Şekil 3.1'de sunulmuştur.

Şekil 3.1'de görüldüğü gibi bu desen kullanılarak gerçekleştirilen bir araştırmada birincil tasarım, nicel bir deney ya da müdahale denemesi olarak kabul edilir. Araştırmacı, deneysel sonuçları zenginleştirmek için bu tasarıma nitel veri toplama sürecini ekler. Nitel veriler deney öncesinde, deney sırasında veya deney sonrasında ikincil bir bileşen olarak araştırma sürecine dahil edilir (Creswell ve Clark, 2018). Birincil tasarım olan nicel deneyin ikincil olarak toplanan nitel veriler ile desteklendiği bu desen, gelişmiş karma araştırma deseni olarak kabul edilmektedir (Creswell ve Clark, 2018). Bu araştırmada karma yöntem müdahale deseninin kullanılmasının nedeni, teknoloji destekli görev temelli dil öğretim yönteminin öğrencilerin İngilizce dil becerilerine ve İngilizce dersine karşı tutumlarına olan etkisinin belirlenmesi için gerçekleştirilen deneysel desen çerçevesinde toplanacak nicel verilerin, nitel verilerle de desteklenerek açıklanma çabasıdır.

Şekil 3.1

Karma Yöntem Müdahale Deseni

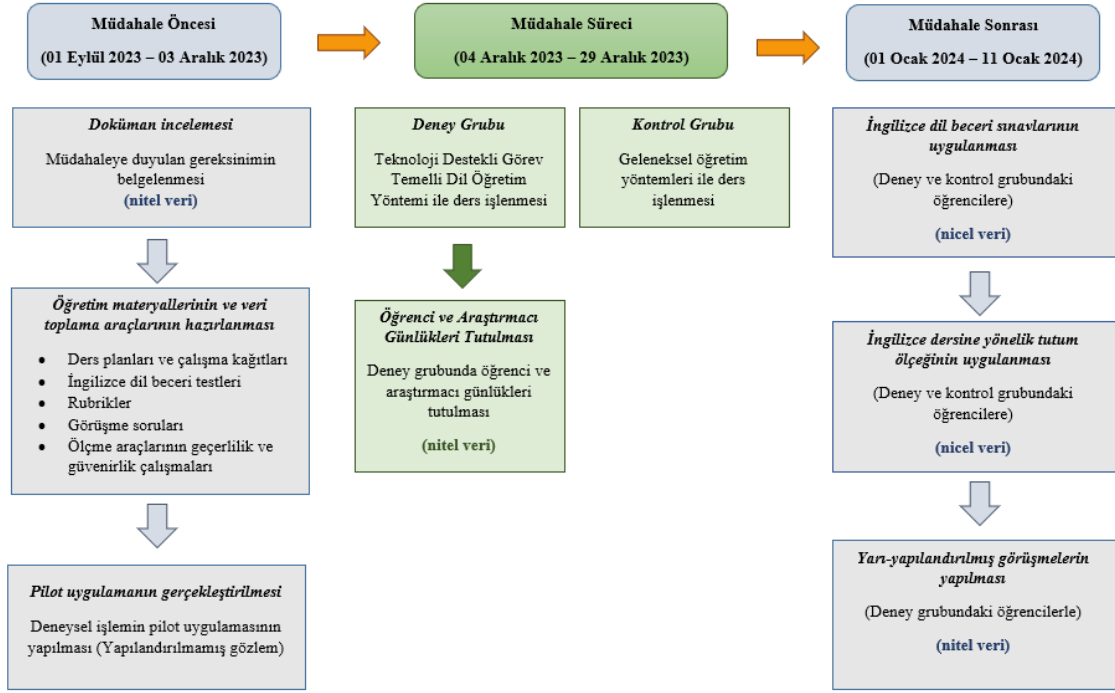


Kaynak: Creswell ve Clark, 2018

Müdahale deseni kullanılarak gerçekleştirilen bu araştırma kapsamında, uygulama öncesinde müdahaleye duyulan gereksinimin belgelenmesi (keşfedici sıralı çekirdek tasarım), uygulama esnasında katılımcıların müdahale ile ilgili deneyimlerinin incelenmesi (yakınsak çekirdek tasarım) ve uygulama sonrasında sonuçların neden ortaya çıktığının anlaşılması (açıklayıcı sıralı çekirdek tasarım) amacı ile toplanan nitel veriler, öğrencilerin İngilizce dil becerilerini ve İngilizce dersine karşı tutumlarına ilişkin toplanan nicel veriler ayrı analiz edilmiş ve birleştirilmiştir. Bu araştırmanın deseni şekil 3.2’de gösterilmiştir.

Şekil 3.2

Araştırma Deseni



Şekil 3.2’de görüldüğü gibi bu araştırmanın müdahale öncesi aşaması; müdahaleye duyulan gereksinimin belirlenmesi için yapılan doküman analizini, uygulamada kullanılacak ders planı ve çalışma kağıtlarının hazırlanmasını, nicel-nitel veri toplama araçlarının hazırlanmasını ve bu çerçevede veri toplama araçlarının geçerlik, güvenilirlik çalışmalarının yapılmasını ve son olarak da bir haftalık deneySEL işlemin pilot uygulamasını içermektedir. Araştırmanın müdahale süreci aşamasında deney grubunda teknoloji destekli görev temelli dil öğretim yöntemi ile İngilizce dersi işlenirken kontrol grubunda geleneksel öğretim yöntemleri kullanılarak İngilizce dersi işlenmiştir. Dört haftalık uygulama süresince aynı zamanda araştırmacı olan İngilizce öğretmeni, deney grubunda ders öncesi ve ders sonrasında dersle ilgili görüşlerini ve düşüncelerini kaydettiği bir araştırmacı günlüğü tutmuştur. Bu kapsamda deney grubundan gönüllü 6 öğrenci de her ders sonunda öğrenci günlüğü tutarak görev temelli dil öğretim yöntemi ile ilgili duygu, düşünce ve deneyimlerini not almıştır. Müdahale sonrası aşamasında ise dört haftalık uygulama sonunda deney ve kontrol grubuna İngilizce dil becerisi sınavları (okuma, dinleme, yazma, konuşma) ve İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği uygulanmıştır. Ardından da deney grubundaki öğrencilerin sınıfta kullanılan teknoloji

destekli görev temelli dil öğretim yöntemine ilişkin görüşlerini almak amacıyla uygulama sonunda 12 gönüllü öğrenci ile yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.

3.1.1 Müdahale öncesi

Bu aşamada ilk olarak yapılacak müdahaleye ilişkin gereksinimin belirlenmesi amacıyla doküman analizi yapılmıştır. Doküman analizi kapsamında Türkiye’de İngilizce öğretiminde yaşanan sorunlara ilişkin yapılmış araştırmalar, Türkiye’deki öğrencilerin İngilizce yeterliliğini gösteren uluslararası raporlar ve indeksler, MEB tarafından yabancı dil öğretimi ile ilgili yapılmış yasal düzenlemeler ve İngilizce öğretim programı incelenmiştir.

Türkiye’de İngilizce öğretiminde yaşanan sorunlar ile ilgili araştırmaların incelenmesi kapsamında 2006 – 2024 yılları arasında yapılmış tez ve makaleler taranmıştır. Bu araştırmalara Google Akademik, ERIC, Dergipark ve YÖK Tez Tarama veri tabanlarından faydalanılarak ulaşılmıştır. Makale ve tezlerin taranmasında “İngilizce öğretiminde yaşanan sorunlar”, “Türkiye’de İngilizce öğretimi” ve “İngilizce öğretimini zorlaştıran faktörler” terimleri kullanılmıştır. Yapılan tarama sonucunda toplam 46 araştırmaya ulaşılmıştır.

Bu araştırmanın temel motivasyonu, yabancı dil derslerinde dil becerilerinin ölçülmesi için uygulamalı sınavların zorunlu hale gelmesi ve bu bağlamda İngilizce dil becerilerini kazandırılmasında etkili öğretim yöntem ve tekniklerine duyulan gereksinimdir. Bu gereksinim, doküman incelemesi kapsamında alanyazındaki İngilizce öğretiminde yaşanan sorunlara ilişkin yapılmış araştırmaların bulgularının, Türkiye’de bireylerin İngilizce yeterliliğini gösteren raporlar ve indekslerin (TEPAV, 2014; EPI, 2023), MEB tarafından yabancı dil öğretimi ile ilgili yapılmış yasal düzenlemelerin (MEB, 1997; MEB 2006; MEB 2023) ve uygulanmakta olan İngilizce öğretim programının incelenmesi sonucunda ortaya çıkmıştır.

Doküman incelemesinin ardından teknoloji destekli görev temelli dil öğretim yöntemine uygun ders planları hazırlanmıştır. Bunun için öncelikle alanyazın taraması yapılmış ve Willis’in (1996) görev temelli dil öğretim yöntemi ile işlenen bir dersin aşamalarını gösteren “görev çerçevesi” adını verdiği ders plan taslağının kullanılmasına karar verilmiştir. Araştırmacı dört hafta planlanan uygulama için dört ders planı hazırlamıştır. Ders planları görev öncesi, görev döngüsü ve dile odaklanma aşamaları olmak üzere üç

aşamadan oluşmaktadır. Ders planları, Millî Eğitim Bakanlığı 8. sınıf İngilizce öğretim programının “On the Phone” isimli 4. ünitesinde yer alan kazanımlar temel alınarak oluşturulmuştur. Ders planlarında görev temelli dil öğretim yönteminin teknoloji ile desteklenmesi adına her ders için farklı bir Web 2.0. aracı kullanılmıştır. İlk ders planı hazırlandıktan sonra uzman görüşü için 2 İngiliz dili uzmanı ve 2 İngilizce öğretmene gönderilmiştir. İlk ders planına verilen dönüt ve düzeltmeler doğrultusunda kalan üç ders planı da hazırlanmış ve tüm planlar tekrar aynı uzmanların görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşlerine göre son düzeltmeleri yapılan planlar uygulamaya hazır biçime gelmiştir. Hazırlanan ilk haftaya ait ders planı örnek olarak EK 3’te verilmiştir.

Ders planlarının hazırlanmasının ardından planlara uygun olarak öğrencilere dağıtılacak çalışma kağıtları hazırlanmıştır. Çalışma kağıtlarındaki etkinlikler MEB tarafından dağıtılan 8. sınıf İngilizce ders kitabı ve yardımcı kaynaklar kullanılarak hazırlanmıştır. İlk derse ait örnek çalışma kâğıdı EK 4’te verilmiştir. Öğrencilerin derste doldurduğu çalışma kağıtlarından bazı örnekler ise Görsel 3.1’de gösterilmiştir.

Görsel 3.1

Teknoloji Destekli Görev Temelli Dil Öğretim Yöntemi Çalışma Kağıtları

3. Work in pairs. Pick one of the cards. Card A belongs to the Call Center and Card B belongs to the customer. There are situations on the card. Use the situations and write a dialogue to book a flight ticket. Act out your dialogue in front of the class when you finish.

call center: Good afternoon and ask how are you?
customer: Hi! I'd like to make a flight reservation from Seoul to London on July 19.
call center: Of course. How many people will travel?
customer: Only one.
call center: All right. Do you want return ticket or a single ticket?
customer: Single, please.
call center: Business or economy?
customer: Economy. How much is the ticket?
call center: The ticket costs 95€ which one do you prefer?
customer: I'd like to fly for me.
call center: Can I have your name?
customer: My name is John Smith.
call center: And please number please.
customer: My phone number is 010-1234-5678.
call center: Thank you very much. We'll call you when your seat number is ready.

4. Create a flight ticket using web 2.0 tool "Canva" according to the dialogue you created with your pair. Bring the photo of the ticket to the class for the next lesson. Analyze the tickets and put a cross on the countries that your classmates' will travel to and find out the most popular tourist attraction.

UNIT 4 - ON THE PHONE

1. Watch the video and take notes about the improvements and problems that may occur in the year 2050. Share your answers with your classmates.

Improvements in 2050	Problems in 2050
People will use Bitcoin.	The island will melt.
GPS system will improve.	There will be more droughts.
People won't go to doctors.	There will be 9 billion people.
Smartphones will be improved.	There will be 9 billion people.
People will live in Mars.	Robots will take over our jobs.
AI will be as smart as humans.	People won't socialize.

2. A-) What will happen in 2050? Write paragraph describing your ideas about the improvements and problems that may occur about 30 years later.

In 2050, there will be problems. Robots will take over our jobs and people won't socialize. There will be improvement in GPS system will improve and smartphones will be improved in camera lens and AI will be as smart as humans. People won't use cash money. Thank you for listening to us.

B-) Which year is better, the year 2023 or 2050? Express your ideas by stating your reasons.

I prefer 2023 because it is more people know. I prefer 2050 because it more improve.

3. Fill in the chart with example sentences and find out the rule.

Example Sentence	Form
Positive Sentence: I will go to the doctor.	Subject + will + Verb
Negative Sentence: I won't go to the doctor.	Subject + won't + Verb
Question Sentence: Will you go to the doctor?	Will + Subject + Verb
Time Expressions: tomorrow, next week, next month, next year.	

tomorrow (yarın)
 next (sonraki)
 next week
 next month
 next year

later (sonra)
 10 days later
 5 months later
 in the future
 gelecek

Müdahale öncesi aşamada ders planları ve çalışma kağıtlarının hazırlanmasının ardından belirtke tablosu, İngilizce dil beceri sınavları ve konuşma ile yazma rubrikleri

hazırlanmıştır. Sınavların ve rubriklerin hazırlanma süreci ve güvenilirlik çalışmalarına ilişkin bilgiler veri toplama araçları başlığı altında ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Daha sonra öğrencilerden veri toplamak için yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmış, uzman görüşüne sunulmuş ve pilot görüşme yapılarak son biçimi verilmiştir. Görüşme formunun hazırlanma süreci ve güvenilirlik çalışmalarına ilişkin bilgiler de veri toplama araçları başlığı altında ayrıntılı biçimde açıklanmıştır.

Araştırmanın veri toplama araçlarının hazırlanmasının ardından araştırmanın yapılacağı okul müdüründen, Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan ve Eskişehir Valiliğinden gerekli izinler alınmıştır. Deney ve kontrol grubu velilerinden öğrencilerin araştırmaya katılmasına yönelik izin istenmiş ve gönüllü katılım veli izin formlarını doldurmaları istenmiştir. Etik kuruldan ve Eskişehir Valiliğinden alınan izinlere EK 1 ve EK 2’de yer verilmiştir.

Araştırma için gerekli tüm izinler alındıktan sonra araştırmacı, deney ve kontrol grubu dışında bir 8. sınıf şubesinde 20 Kasım 2023 ile 24 Kasım 2023 tarihleri arasında 1 hafta süreyle teknoloji destekli görev temelli dil öğretim yöntemi ile İngilizce dersi işlenmiştir. Araştırmacı bu pilot uygulama süresince yöntemin uygulanması ile ilgili yapılandırılmamış gözlemler yapmış ve deneysel işlem sürecini planlamıştır. Araştırmacının yapılandırılmamış gözlem notları incelendiğinde, öğrencilerin teknoloji destekli görev temelli dil öğretim yöntemi ile işlenen derslerden keyif aldığı, derse katılmaya istekli oldukları, teknoloji kullanımının öğrencilerin ilgisini çektiği ve grup etkinliklerinde işbirlikli çalışmanın öğrencilerin motivasyonunu artırdığı görülmektedir.

3.1.2 Müdahale süreci

Bu aşamada araştırmanın müdahale (deneysel) işlemi gerçekleştirilmiştir. Bu deneysel işlem, 2023-2024 eğitim-öğretim yılının birinci döneminde Eskişehir ili Odunpazarı ilçesinde bulunan bir ortaokulun 8. sınıf seviyesinde öğrenim gören 2 şubenin öğrencileri ile gerçekleşmiştir. Araştırmacı da bu ortaokulda görev yapmakta ve 8. sınıf şubelerinin İngilizce derslerine girmektedir. Deney ve kontrol gruplarındaki öğretim etkinlikleri araştırmacı tarafından uygulanmıştır. 4 hafta süren uygulama süreci 4 Aralık 2023 tarihinde başlamış ve 29 Aralık 2023 tarihinde sona ermiştir.

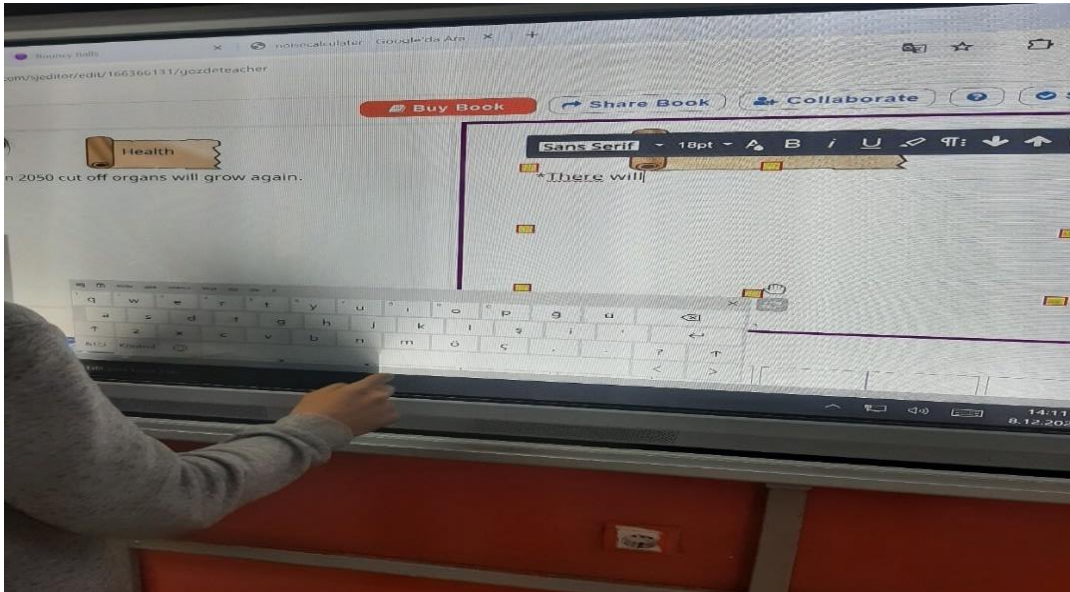
Deneysel desen kapsamında uygulama sürecinde deney grubunda 4 hafta boyunca teknoloji destekli görev temelli dil öğretim yöntemi kullanılarak İngilizce dersleri

işlenirken kontrol grubunda 8. sınıf İngilizce öğretim programında herhangi bir değişiklik yapılmadan, programda var olan yöntemler kullanılarak İngilizce dersleri yürütülmüştür. Deney grubunda ders materyali olarak teknoloji destekli görev temelli dil öğretim yöntemine uygun hazırlanan ders planları ve çalışma kağıtlarının yanı sıra Web 2.0 araçlarından faydalanılmıştır. Kontrol grubunda ise ders kitapları ve ünite sunum slaytları kullanılmıştır.

Uygulama sürecinin birinci haftasında (4 Aralık 2023 – 8 Aralık 2023) öğrenciler geleceğe yönelik tahminleri üzerine çalışmalar gerçekleştirmiştir. Birinci haftanın ilk saatinde öğrencilere geleceğe yönelik tahminlerini ifade etmeleri için gerekli olan dil yapıları tanıtılmıştır. Daha sonra öğrenciler işbirliği içinde grup tartışması yoluyla gelecekle ilgili tahminler geliştirmişlerdir. Ardından grup olarak geliştirdikleri tahminleri “Storyjumper” isimli Web 2.0. aracına etkileşimli tahta üzerinden not ederek bir e-kitap oluşturmuşlardır. Elektronik kitap tasarlama aşaması sona erdiğinde ise öğrenciler grup olarak geliştirdikleri tahminleri not ettikleri e-Kitap sayfalarını arkadaşlarına sunmuşlardır. İlk haftanın son ders saatinde ise öğrencilerin ürettikleri cümlelere odaklanılarak amaçlanan dil yapısı ile ilgili dilbilgisi çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler bu aşamada dilin yapısal özelliklerine odaklanmıştır. Müdahale sürecinin ilk haftasına ilişkin fotoğraflar Görsel 3.2’de ve Görsel 3.3’te verilmiştir.

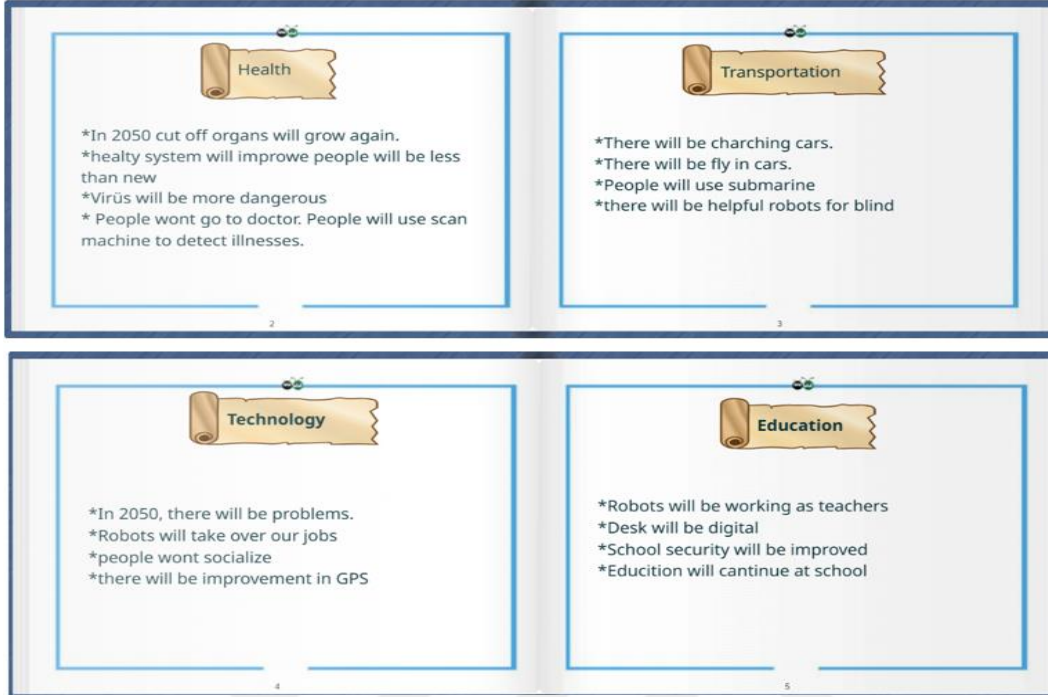
Görsel 3.2

Birinci Haftanın E-Kitap Hazırlama Etkinliği



Görsel 3.3

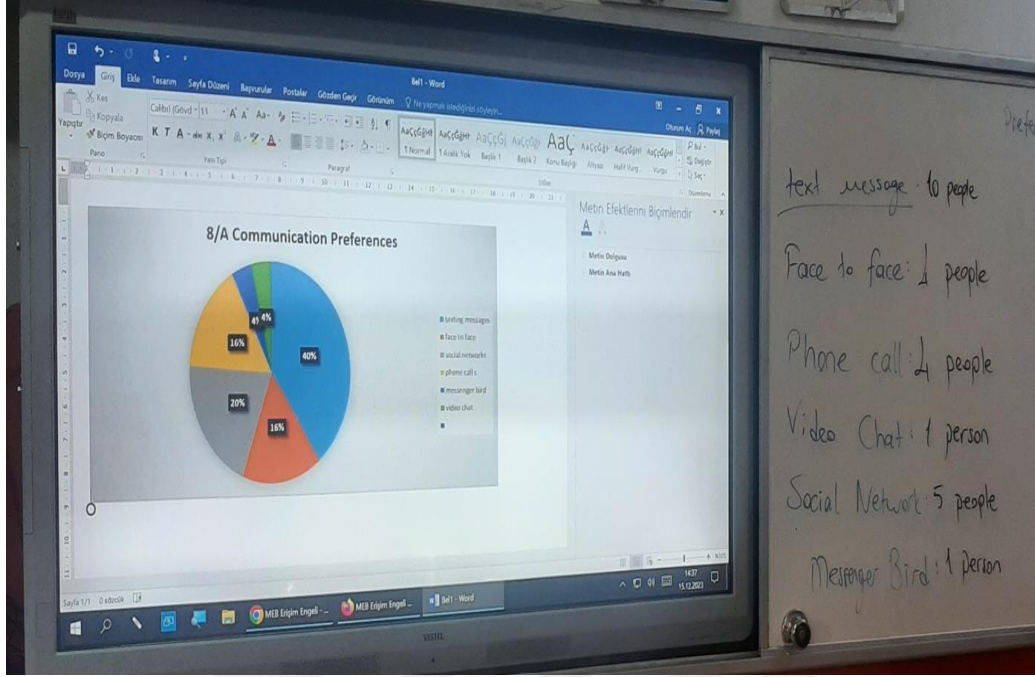
Birinci Hafta Storyjumper Web 2.0. Aracı Kullanılarak Oluşturulan Ürün Örneği



Uygulama sürecinin ikinci haftasında (11 Aralık 2023 – 15 Aralık 2023) öğrenciler farklı iletişim kurma yolları üzerine çalışmışlardır. İkinci haftanın ilk saatinde öğrencilere farklı iletişim kurma yollarına ilişkin kelimeler ve dil yapıları tanıtılmıştır. Daha sonra öğrenciler gruplar halinde çalışarak grup arkadaşlarının en çok kullandığı iletişim kurma yolları ve bunun nedenleri hakkında konuşarak çalışma kağıdında yer alan tabloyu doldurmuşlardır. Sonrasında, “Visme” adlı Web 2.0. aracı kullanarak etkileşimli tahta üzerinde her grup tercih ettiği iletişim kurma yöntemleri ile ilgili pasta grafiğini oluşturmuştur. Pasta grafiklerinin oluşturulmasının ardından her gruptan sözcü olarak seçilen öğrenci ya da öğrenciler kendi gruplarının pasta grafiklerini diğer gruplara sunmuştur. İkinci haftanın son ders saatinde ise öğrencilerin kurdukları cümlelere odaklanarak iletişim yollarına ilişkin kelimeler ve hedeflenen dil yapıları ile ilgili dilbilgisi çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Bu şekilde öğrenciler dersin son aşamasında dilin yapısal özelliklerine odaklanmıştır. Müdahale sürecinin ikinci haftasına ilişkin fotoğraflar Görsel 3.4’te ve Görsel 3.5’te verilmiştir.

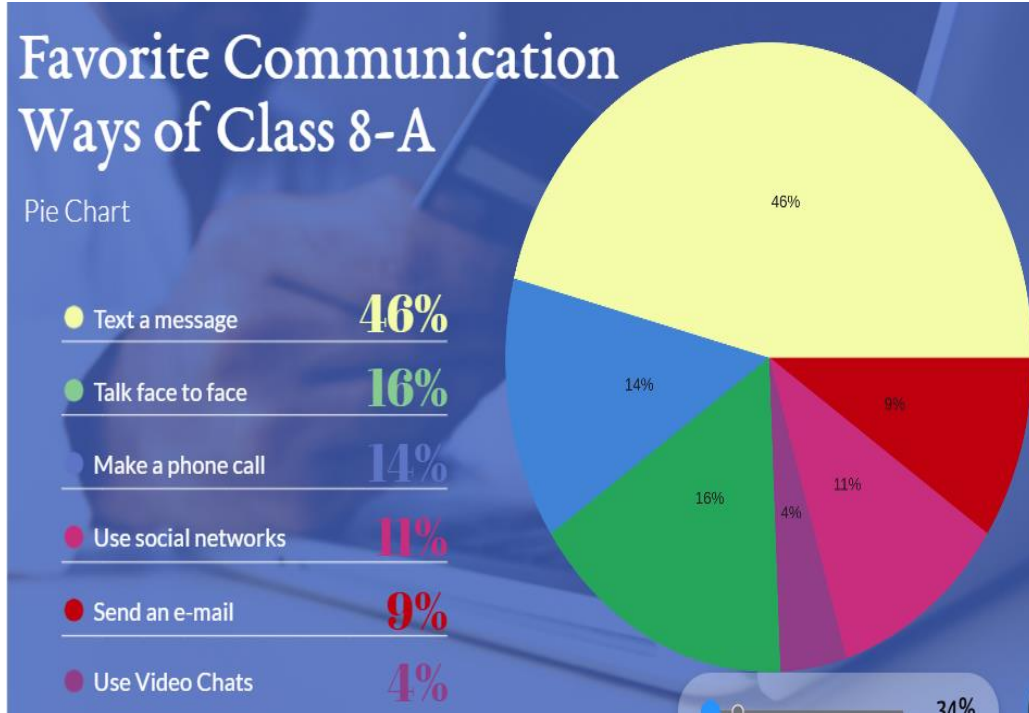
Görsel 3.4

İkinci Haftanın İletişim Tercihlerini İfade Etme Etkinliği



Görsel 3.5

İkinci Hafta Visme Web 2.0. Aracı Kullanılarak Oluşturulan Ürün Örneği



Uygulama sürecinin üçüncü haftasında (18 Aralık 2023 – 22 Aralık 2023) öğrenciler bir uçak bileti rezervasyonu yapma üzerine çalışmalar gerçekleştirmiştir. Üçüncü haftanın

ilk saatinde uçak bileti rezervasyonu yaparken kullanılan kelimeler ve dil kalıpları öğrencilere tanıtılmıştır. Ardından bir uçak biletinde bulunması gereken bilgiler ile ilgili çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Daha sonra ikili gruplar oluşturan öğrencilerden “Canva” Web 2.0. aracını kullanarak birer uçak bileti tasarımları istenmiştir. Öğrenciler uçak biletlerini okul dışında kendi telefon veya bilgisayarlarından ikili grup çalışması halinde tasarlamış ve biletlerine uygun diyaloglar oluşturmuşlardır. İkili grupların uçak biletleri bir sonraki derse getirilmiş ve öğrenciler gruplar arkadaşlarına biletlerini göstererek diyaloglarını sunmuşlardır. Üçüncü haftanın son ders saatinde ise öğrencilerin oluşturduğu diyaloglara odaklanılarak uçak bileti rezervasyonu yapma işlevine ilişkin kelime ve dil yapıları ile ilgili dilbilgisi çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Bu şekilde öğrenciler dersin son aşamasında dilin yapısal özellikleri üzerine çalışmışlardır. Müdahale sürecinin üçüncü haftasına ilişkin fotoğraflar Görsel 3.6’da ve Görsel 3.7’de verilmiştir.

Görsel 3.6

Üçüncü Haftanın Uçak Bileti Rezervasyon Diyalogu Oluşturma Etkinliği



Görsel 3.7

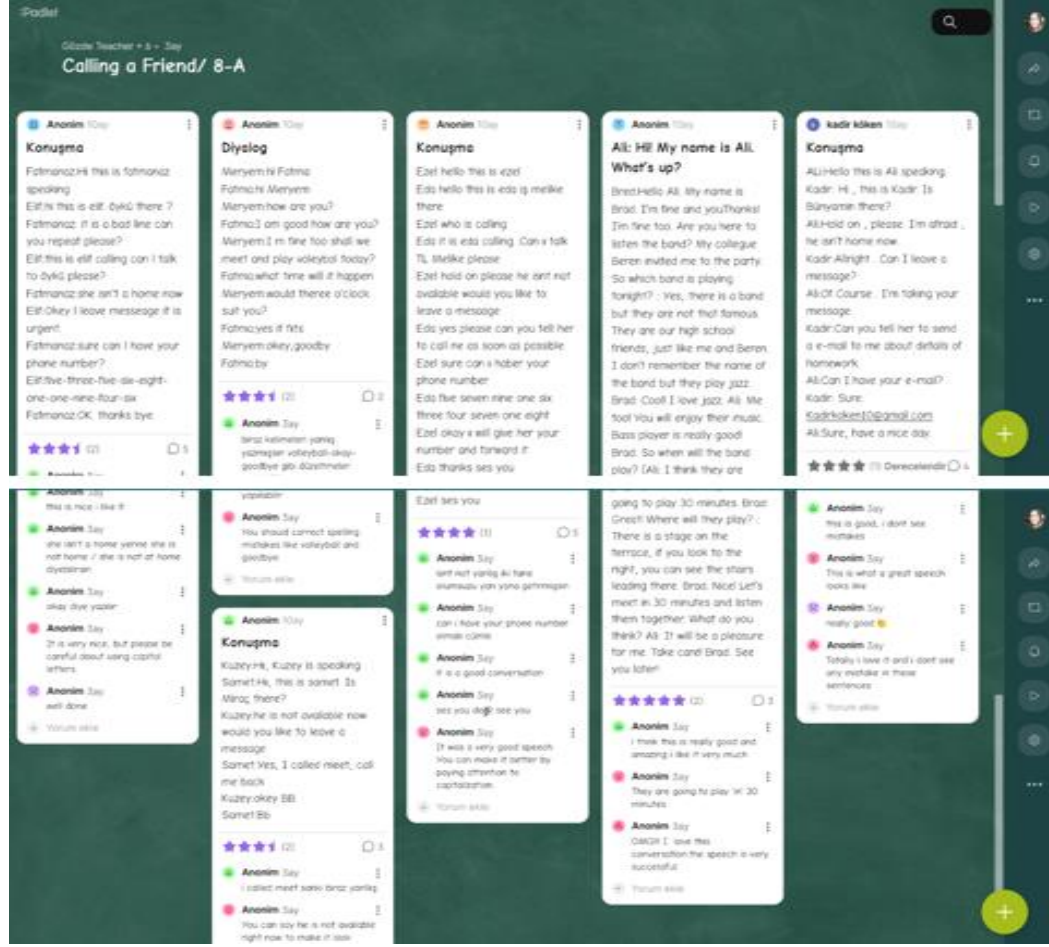
Üçüncü Hafta Canva Web 2.0. Aracı Kullanılarak Oluşturulan Bilet Örneği



Uygulama sürecinin son haftasında (25 Aralık 2023 – 29 Aralık 2023) ise öğrenciler basit telefon görüşmelerinde kullanılan kelimeler ve dil yapıları üzerine çalışmalar gerçekleştirmiştir. Dördüncü haftanın ilk dersinde telefon görüşmesi yaparken kullanılan kelime ve dil yapıları öğrencilere tanıtılmıştır. Daha sonra, öğrenciler ikili gruplar halinde arkadaşını arayıp bir yere davet etme ya da bir iş yerini arayarak biriyle görüşmeyi isteme gibi amaçlar ile telefon görüşmesi diyalogu oluşturmuşlardır. Daha sonra hazırladıkları diyalogları “Padlet” adlı Web 2.0. aracında araştırmacının açtığı sayfada paylaşmışlardır. Bu paylaşımları, sınıf grubundaki öğrenciler okumuş, değerlendirmiş ve birbirlerine dönüt vermişlerdir. Öğrenciler sınıf arkadaşlarının verdiği dönütler doğrultusunda diyaloglarını düzelterip sınıfta canlandırmışlardır. Dördüncü haftanın son dersinde ise öğrencilerin oluşturduğu telefon görüşmesi diyaloglarında kullanılan kelime ve dil yapılarına ilişkin dilbilgisi çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Bu şekilde, öğrenciler dersin son aşamasında dilin yapısal özellikleri üzerine çalışmışlardır. Müdahale sürecinin dördüncü haftasına ilişkin fotoğraf Görsel 3.8’de verilmiştir.

Görsel 3.8

Dördüncü Haftanın Padlet Web 2.0. Aracı İle Yapılan Etkinliği



3.1.3 Müdahale sonrası

Müdahale sonrası aşaması 1 Ocak 2024 tarihinde başlayıp 11 Ocak 2024 tarihinde sona ermiştir. Müdahale sonrasında, ilk olarak, deney ve kontrol grubu öğrencilerine İngilizce dil becerilerinin ölçülmesi için İngilizce dil beceri sınavları uygulanmıştır. İngilizce dil beceri sınavlarının ardından deney ve kontrol grubu öğrencilerine İngilizce dersine yönelik tutumlarının belirlenmesi için İngilizce tutum ölçeği uygulanmıştır. Son olarak da, öğrencilerin teknoloji destekli görev temelli dil öğretim yöntemi ile ilgili duygu, düşünce ve izlenimlerini belirlemek amacıyla deney grubunda gönüllü olan 12 öğrenci ile yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.

3.2 Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim öğretim yılında Eskişehir ili Odunpazarı ilçesinde bulunan bir ortaokuldaki deney ve kontrol grubu olarak seçkisiz bir şekilde atanan iki 8. sınıf şubesinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklem seçilirken uygun örnekleme yönteminden faydalanılmıştır. Uygun örnekleme yöntemi, araştırmacının ulaşmakta sorun yaşamayacağı bir örneklemden veri toplaması olarak ifade edilmektedir (Büyüköztürk vd., 2020). Uygulama için seçilen okulda beş 8. sınıf şubesi bulunmaktadır. Araştırmacı bu sınıflardan 8-A, 8-B, 8-C ve 8-E olmak üzere 4 şubenin İngilizce derslerine girmektedir. 8-D şubesine ise okuldaki diğer İngilizce öğretmeni girmektedir ve bu şube ölçme araçlarının geliştirilmesinde pilot grup olarak seçilmiştir. Araştırmanın Deney ve kontrol gruplarının belirlenmesi için, bu dört şubeye araştırmanın ölçme araçlarına benzer İngilizce dil becerilerini ölçen uygulamalı ve yazılı sınavlar ile İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği uygulanmıştır. Bu ölçme araçlarından elde edilen sonuçlara göre, 8-A ve 8-E sınıflarının İngilizce dersi akademik başarı ortalamalarının ve İngilizce dersine yönelik tutum puanlarının birbirine yakın olduğu tespit edilmiştir. Bu yüzden bu iki gruptan biri deney ve diğeri kontrol grubu olarak seçkisiz olarak atanmıştır. Seçkisiz atama sonucunda 8-A sınıfı deney grubu, 8-E sınıfı ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Araştırmanın örneklemine giren öğrencilere ilişkin sayısal veriler Tablo 3.1’de gösterilmiştir.

Tablo 3.1

Kontrol ve Deney Gruplarının Özellikleri

Gruplar	Kız Öğrenciler	Erkek Öğrenciler	Toplam
Deney Grubu	10	16	26
Kontrol Grubu	15	7	22
Toplam	25	23	48

Tablo 3.1’de görüldüğü gibi, 8-A sınıf mevcudu 30, 8-E sınıf mevcudu ise 32 öğrenciden oluşmaktadır. Uygulama öncesinde öğrencilerin velilerinden araştırma için yazılı izin istenmiştir. Bu kapsamda velilerden araştırmaya gönüllü katılım veli izin formunu doldurmaları istenmiştir. İzin formları incelendiğinde, 8-A sınıfından 26, 8-E sınıfından ise 22 öğrenci velisinin araştırma için izin verdiği tespit edilmiştir. Sonuç olarak Tablo

3.1’de görüldüğü üzere deney grubunda 26, kontrol grubunda ise 22 öğrenci olmak üzere toplamda 48 öğrenci araştırmaya katılmıştır. Deney grubu olan 8-A sınıfında araştırmaya katılan 26 öğrenciden 10’u kız, 16’sı ise erkektir. Kontrol grubu olan atanan 8-E sınıfında ise araştırmaya katılan 22 öğrencinin 15’i kız, 7’si erkektir. Deney grubunda 5, kontrol grubunda ise 4 öğrenci okul dışında farklı kurs veya dersanelere giderek İngilizce dersi görmektedirler. Bu açıdan da deney ve kontrol grupları denk kabul edilmiştir.

3.3 Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada nitel ve nicel olmak üzere iki farklı türde veri toplanması amaçlandığından farklı türde veri toplama araçlarından yararlanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda, İngilizce dil becerilerini (okuma, dinleme, yazma ve konuşma) ölçen yazılı ve uygulamalı sınavlar ve İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise deney grubundaki öğrencilerin görev temelli dil öğretim yöntemi ile ilgili görüşlerini derinlemesine incelemek amacıyla hazırlanan yarı-yapılandırılmış görüşme formu, araştırmacı tarafından tutulan araştırmacı günlüğü ve deney grubundaki gönüllü öğrenciler tarafından tutulan öğrenci günlükleri aracılığı ile veri toplanmıştır. Bu bölümde, veri toplama araçlarına ve bu araçlara ilişkin geliştirilen geçerlilik ve güvenirlik çalışmalarına ilişkin bilgiler ayrı başlıklar halinde sunulmuştur.

3.3.1 İngilizce dil beceri sınavları ve rubrikler

Bu araştırmada teknoloji destekli görev temelli dil öğretim yönteminin öğrencilerin İngilizce okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerileri üzerine etkisini belirlemek için İngilizce dil beceri sınavları uygulanmıştır. Bu sınavlar 2023-2024 eğitim öğretim yılının birinci döneminde araştırmanın gerçekleştiği okulun 8. sınıf seviyesinde öğrenim gören deney ve kontrol grubundaki öğrencilere uygulanmıştır. İngilizce dil beceri sınavlarının hazırlanması için öncelikle 8. sınıf İngilizce öğretim programı incelenmiş ve uygulamanın gerçekleştirildiği üniteye ait kazanımlar incelenmiştir. İnceleme sonucunda araştırmacı tarafından seçilen 4. ünitenin kazanımlarını temel alan bir belirtke tablosu hazırlanmıştır. Kapsam geçerliği için hazırlanan belirtke tablosu 1 ölçme ve değerlendirme uzmanı, 1 program geliştirme uzmanı, 2 İngiliz dili uzmanı ve 4 İngilizce öğretmenine uzman görüşü için gönderilmiştir. Uzmanların görüşleri doğrultusunda düzenlemeler yapılmış ve İngilizce dil beceri sınavlarının hazırlanmasında kullanılacak olan belirtke tablosuna son biçimi verilmiştir. Belirtke tablosu EK 5’te verilmiştir.

Dört dil becerisini ölçmeyi amaçlayan sınav sorularının hazırlanması için araştırmacı ve 2 İngilizce öğretmeninden oluşan 3 kişilik bir uzman grubu oluşturulmuştur. Araştırmacının dışındaki İngilizce öğretmenleri araştırmanın yapıldığı okulda görev yapan ve MEB okullarında 10 yıldan fazla süredir öğretmenlik deneyimine sahip olan kişilerdir. Sınav soruları hazırlanırken deney ve kontrol gruplarında kullanılmayan ve MEB tarafından yayımlanan ders kitapları ve farklı yayınların yardımcı kaynaklarından yararlanılmıştır. İngilizce dil beceri sınavları okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerileri olmak üzere 100 puan üzerinden değerlendirilen 4 ayrı sınavdan oluşmaktadır. Okuma, dinleme yazma ve konuşma becerileri sınavları hazırlanırken öğretim programında ve ilgili kaynaklarındaki “Telefonda (On the Phone)” adlı 4. ünite incelenmiştir. İnceleme sonucunda okuma becerisine ait 1 kazanım, dinleme becerisine ait 2 kazanım, konuşma becerisine ait 2 kazanım ve yazma becerisine ait 1 kazanım olduğu görülmüştür.

Okuma becerisi sınavı için uzman grubu tarafından ilgili kazanım doğrultusunda 18 soru oluşturulmuştur. Hazırlanan okuma becerisi sınavında kısa yanıtlı sorular yer almaktadır. Dinleme becerisi sınavı için ise öğretim programında yer alan ilgili kazanımlara yönelik 10 soru hazırlanmıştır. Dinleme becerisi sınavı soruları öğrencilerin farklı telefon görüşmelerini dinleyip boşlukları dolduracakları şekilde kısa yanıtlı soru türünden oluşmaktadır. Okuma ve dinleme becerileri sınavlarının farklı puanlayıcılar tarafından yansız değerlendirilebilmesi için detaylı bir şekilde yanıt anahtarları hazırlanmıştır.

Konuşma becerisi sınavı için uzman grubu tarafından ilgili kazanımlar doğrultusunda 4 soru oluşturulmuştur. Konuşma becerisi sınavında öğrencilerin kısa telefon görüşmeleri yapmalarını gerektiren örnek durumlar ve yönergeler verilmiştir. Öğrenciler verilen durum ve yönergelere uyarak basit telefon görüşmeleri yapmalarını gerektiren açık uçlu soru türünde hazırlanmıştır. Yazma becerisi sınavı için ise öğretim programında yer alan ilgili kazanıma yönelik 2 soru hazırlanmıştır. Yazma becerisi sınavı soruları öğrencilerin verilen yönergelere uygun kısa telefon diyalogları yazmalarını gerektiren açık uçlu soru türünde hazırlanmıştır. Yazma ve konuşma becerileri sınavlarının açık uçlu sorulardan oluşması nedeniyle de bu sınavların puanlanmasını kolaylaştırmak ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla analitik konuşma ve yazma rubriği geliştirilmiştir.

Hazırlanan okuma, dinleme, konuşma ve yazma sınavları 1 ölçme ve değerlendirme uzmanı, 1 program geliştirme uzmanı, 2 İngiliz dili uzmanı ve 4 İngilizce öğretmenin uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşünden elde edilen dönütler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Ardından sınav sorularının görünüş geçerliği ve öğrenciler açısından anlaşılabilirliğini belirlemek için, kontrol ve deney gruplarına uygulamadan önce küçük bir öğrenci grubuna uygulanmıştır. Yapılan bu uygulama sonucunda sınav sorularının açık, anlaşılır ve öğrenci seviyesine uygun olduğu anlaşılmıştır. Son şekli verilen İngilizce dil beceri sınavlarından okuma ve yazma sınavı 1 ders saatinde, dinleme sınavı 1 ders saatinde, konuşma sınavı ise her öğrenciye ortalama 5 dakika süre ayrılarak toplamda 3 ders saatinde uygulanacak şekilde planlanmıştır. Sınav soruları EK 6, EK 7, EK 8 ve EK 9’da verilmiştir.

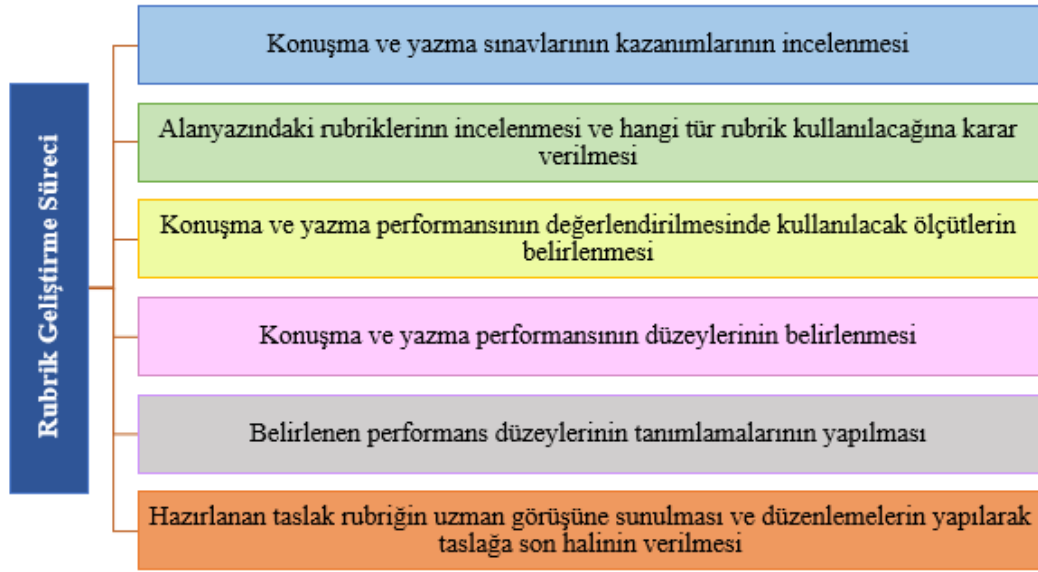
3.3.1.1 Yazma ve konuşma rubriklerinin geliştirilmesi

Rubrik bir çalışmanın değerlendirme ölçütlerini listeleyen ve her bir ölçüt için mükemmelden zayıfa kadar nitelik düzeylerini ayrıntılı olarak ifade eden bir puanlama aracıdır (Goodrich, 1997). Rubrikler genellikle bir performans görevi sonucunda ortaya çıkan öğrenci performanslarını veya ürünlerini değerlendirirken kullanılır (Mertler, 2001). Rubrikler, nitelikli bir performansın ya da ürünün özelliklerini tanımlar ve ayrıntılı bir şekilde açıklar. Bununla birlikte, öğrenciler çalışmalarını rubrikler yardımıyla değerlendirebilir ve bu sayede de hatalarını gözden geçirip düzeltebilirler (Goodrich, 2001). Analitik ve bütünsel olmak üzere 2 farklı türde rubrik türü vardır. Bütünsel rubrik, öğretmenin süreci ya da ürünü bir bütün olarak değerlendirmesini gerektirir ve parçalar ayrı ayrı değerlendirilmez (Mertler, 2001). Bütünsel rubrikler daha az ayrıntı içeren ve sonuç odaklı çalışmalarda tercih edilmektedir (Çepni, 2007). Analitik rubrikte ise öğretmen önce ürün ya da performansın her bir bileşenini ayrı ayrı değerlendirir ve ardından bu puanları toplayarak toplam puana ulaşır (Mertler, 2001). Analitik rubriklerde genel değerlendirme ifadeleri yerine ayrıntılı ifadelere yer verilmektedir (Çepni, 2007).

Bu araştırmada, öğrencilerin yazma ve konuşma becerisi sınavlarının değerlendirilmesi için alanyazında yer alan rubrik geliştirme süreçleri incelenerek (Goodrich, 2001; Mertler, 2001) incelenerek birer yazma ve konuşma becerisi rubriği geliştirilmiştir. Rubrikler geliştirilirken izlenen süreç Şekil 3.3’te sunulmuştur.

Şekil 3.3

Konuşma ve Yazma Sınavı Değerlendirme Rubrikleri Hazırlama Süreci



Şekil 3.3'te görüldüğü gibi konuşma ve yazma sınavlarının değerlendirilmesinde kullanılacak rubriklerin hazırlanmasında ilk olarak hazırlanan konuşma ve yazma sınavlarının kazanımları incelenmiştir. Öğrencilerin konuşma ve yazma becerisinin detaylı bir şekilde ölçülebilmesi için analitik rubrik türünün kullanılmasına karar verilmiştir. Konuşma ve yazma becerileri ile ilgili ayrı ayrı ölçütler belirlenerek rubrikler hazırlanmaya başlanmıştır. Ölçütlerin belirlenmesinin ardından performans düzeyleri belirlenerek her bir performans düzeyi detaylı bir şekilde tanımlanmıştır. Son olarak da hazırlanan rubrikler 1 ölçme ve değerlendirme uzmanı, 1 program geliştirme uzmanı, 2 İngiliz dili uzmanı ve 4 İngilizce öğretmenine uzman görüşü için gönderilmiştir. Uzmanlardan alınan dönütler doğrultusunda rubriklere son biçimi verilmiştir. Rubrikler EK 10 ve EK 11'de verilmiştir.

3.3.1.2 Okuma ve dinleme becerileri sınavları güvenilirlik çalışmaları (pilot uygulama)

Hazırlanan okuma ve dinleme sınavları araştırmanın örneklemine girmeyen toplam 20 kişilik 8. sınıf öğrenci grubuna uygulanmıştır. Pilot uygulaması yapılan sınav kağıtları çoğaltılmış ve biri araştırmacı ve diğeri başka bir İngilizce öğretmeni olmak üzere 2 öğretmen tarafından ayrı ayrı puanlanmıştır. Ardından puanlayıcılar arası güvenilirliği belirlemek için, elde edilen sınav puanlarının normal dağılıp dağılmadığı incelenmiştir. Normal dağılımı gösteren çarpıklık ve basıklık değerlerine ilişkin sayısal veriler Tablo 3.2'de gösterilmiştir.

Tablo 3.2

Okuma ve Dinleme Sınav Puanlarının Normalliğine İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri (Pilot Uygulama)

İngilizce Beceri Sınavları	n	Çarpıklık	Basıklık
Okuma (1. Puanlayıcı)	20	-,353	-,537
Okuma (2. Puanlayıcı)		-,314	-,590
Dinleme (1. Puanlayıcı)	20	-,542	-,839
Dinleme (2. Puanlayıcı)		-,543	-,776

Tablo 3.2’de görüldüğü gibi hem okuma hem de dinleme becerileri sınavlarında puanların normal dağıldığı görülmüştür. Tabachnick ve Fidell’e (2013) göre çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1.5 ile +1.5 arasında yer alması normallik varsayımının karşılandığı anlamına gelmektedir. Bu nedenle okuma becerisi sınavında Pearson Korelasyon Katsayısı hesaplanmış ve iki puanlayıcı arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde (0.999) ilişki bulunduğu ve bu ilişkinin istatistiksel açıdan anlamlı olduğu ($p=.000<.05$) belirlenmiştir. Dinleme becerisi sınavında da Pearson Korelasyon Katsayısı hesaplanmış ve iki puanlayıcı arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde (0.996) ilişki bulunduğu ve bu ilişkinin istatistiksel açıdan anlamlı olduğu ($p=.000<.05$) belirlenmiştir. Elde edilen bu korelasyon katsayıları okuma ve dinleme becerileri sınavlarında iki puanlayıcı arasında yüksek düzeyde uyum olduğunu göstermektedir.

İngilizce beceri sınavlarının iç tutarlılık katsayısının hesaplanması için sınavların Cronbach Alfa değerleri hesaplanmıştır. Cronbach Alfa değeri okuma sınavında .718, dinleme sınavında .808 bulunmuştur. Şencan’a (2005) göre bir ölçme aracının güvenilir olabilmesi için Cronbach Alfa değerinin en az .70 olması gerekmektedir. Bu değerler okuma ve dinleme becerileri sınavlarının güvenilir sonuçlar verdiğini göstermektedir.

3.3.1.3 Yazma ve konuşma becerileri sınavları güvenilirlik çalışmaları (pilot uygulama)

Hazırlanan konuşma ve yazma sınavları araştırmanın örneklemine girmeyen toplam 20 kişilik 8. sınıf öğrenci grubuna uygulanmıştır. Pilot uygulaması yapılan sınav kağıtları çoğaltılmış ve biri araştırmacı ve diğeri başka bir İngilizce öğretmeni olmak üzere 2 öğretmen tarafından hazırlanan rubriklere göre puanlanmıştır. Öğrencilerin yazdıkları diyaloglar değerlendirilirken yazma becerisi rubriği kullanılmıştır. Öğrencilerin konuşma becerileri ise araştırmacı ve araştırmanın yapıldığı okulda görev yapan diğeri bir İngilizce öğretmeni bir araya gelerek bir komisyon halinde öğrencilerin konuşma performanslarını konuşma becerisi rubriğini kullanarak değerlendirmişlerdir. Ardından puanlayıcılar arası

güvenirliği belirlemek için, 2 farklı puanlayıcı tarafından rubrikler kullanılarak verilen konuşma ve yazma becerileri sınav puanlarının normal dağılıp dağılmadığı incelenmiştir. Normal dağılımı gösteren çarpıklık ve basıklık değerlerine ilişkin sayısal veriler Tablo 3.3'te gösterilmiştir.

Tablo 3.3

Yazma ve Konuşma Sınav Puanlarının Normalliğine İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri (Pilot Uygulama)

İngilizce Beceri Sınavları	n	Çarpıklık	Basıklık
Yazma (1. Puanlayıcı)	20	-1,293	1,257
Yazma (2. Puanlayıcı)		-1,696	1,944
Konuşma (1. Puanlayıcı)	20	-1,320	1,030
Konuşma (2. Puanlayıcı)		-1,657	1,620

Tablo 3.3'te görüldüğü gibi hem yazma becerisi hem de konuşma becerisi sınavında puanların normal dağılım göstermediği görülmüştür. Tabachnick ve Fidell'e (2013) göre çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1.5 ile +1.5 arasında yer alması normallik varsayımının karşılandığı anlamına gelmektedir. Bu nedenle yazma sınavında veriler normal dağılmadığı için Spearman's Korelasyon Katsayısı hesaplanmış ve iki puanlayıcı arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde (0.905) ilişki bulunduğu ve bu ilişkinin istatistiksel açıdan anlamlı olduğu ($p=.000<.05$) belirlenmiştir. Konuşma sınavında ise yine veriler normal dağılmadığı için Spearman's Korelasyon Katsayısı hesaplanmış ve iki puanlayıcı arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde (0.871) ilişki bulunduğu ve bu ilişkinin istatistiksel açıdan anlamlı olduğu ($p=.000<.05$) belirlenmiştir. Elde edilen bu korelasyon katsayıları konuşma ve yazma becerileri sınavlarında ve rubriklerde iki puanlayıcı arasında yüksek düzeyde uyum olduğunu göstermektedir.

İngilizce beceri sınavlarının iç tutarlılık katsayısının hesaplanması için sınavların Cronbach Alfa değerleri hesaplanmıştır. Cronbach Alfa değeri yazma becerisi sınavında .992 ve konuşma becerisi sınavında .859 bulunmuştur. Şencan'a (2005) göre bir ölçme aracının güvenilir olabilmesi için Cronbach Alfa değerinin en az .70 olması gerekmektedir. Bu değerler, bu sınavların ve rubriklerin güvenilir sonuçlar verdiğini göstermektedir.

3.3.1.4 Okuma ve dinleme becerileri sınavları güvenirlik çalışmaları (asıl uygulama)

Okuma ve dinleme sınavları hem deney grubunda hem de kontrol grubunda asıl uygulama sonrasında, amaçlar doğrultusunda istatistiksel analizi yapılmadan önce puanlayıcılar arası güvenirliğini tekrar hesaplanmıştır. Bunun için sınav puanlarının normal dağılıp dağılmadığı incelenmiştir. Normal dağılımı gösteren çarpıklık ve basıklık değerlerine ilişkin sayısal veriler Tablo 3.4'te gösterilmiştir.

Tablo 3.4

Okuma ve Dinleme Sınav Puanlarının Normalliğine İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri (Asıl Uygulama)

İngilizce Beceri Sınavları	n	Çarpıklık	Basıklık
Deney Okuma (1. Puanlayıcı)	26	-,362	-,799
Deney Okuma (2. Puanlayıcı)		-,312	-,872
Kontrol Okuma (1. Puanlayıcı)	22	-,152	-1,081
Kontrol Okuma (2. Puanlayıcı)		,302	,169
Deney Dinleme (1. Puanlayıcı)	26	-,908	-,204
Deney Dinleme (2. Puanlayıcı)		-,887	-,210
Kontrol Dinleme (1. Puanlayıcı)	22	-,618	-1,077
Kontrol Dinleme (2. Puanlayıcı)		-1,055	-,908

Tablo 3.4'te görüldüğü gibi, deney ve kontrol grupları için hem okuma hem de dinleme becerileri sınavlarında puanların normal dağıldığı görülmüştür. Tabachnick ve Fidell'e (2013) göre çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1.5 ile +1.5 arasında yer alması normallik varsayımının karşılandığı anlamına gelmektedir. Bu nedenle deney grubu okuma becerisi sınavında Pearson Korelasyon Katsayısı hesaplanmış ve iki puanlayıcı arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde (0.997) ilişki bulunduğu ve bu ilişkinin istatistiksel açıdan anlamlı olduğu ($p=.000<.05$) belirlenmiştir. Kontrol grubu okuma becerisi sınavında Pearson Korelasyon Katsayısı hesaplanmış ve iki puanlayıcı arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde (0.997) ilişki bulunduğu ve bu ilişkinin istatistiksel açıdan anlamlı olduğu ($p=.000<.05$) belirlenmiştir. Deney grubu dinleme becerisi sınavında da Pearson Korelasyon Katsayısı hesaplanmış ve iki puanlayıcı arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde (0.996) ilişki bulunduğu ve bu ilişkinin istatistiksel açıdan anlamlı olduğu ($p=.000<.05$) belirlenmiştir. Kontrol grubu dinleme becerisi sınavında da Pearson

Korelasyon Katsayısı hesaplanmış ve iki puanlayıcı arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde (0.996) ilişki bulunduğu ve bu ilişkinin istatistiksel açıdan anlamlı olduğu ($p=.000<.05$) belirlenmiştir. Elde edilen bu korelasyon katsayıları deney ve kontrol grupları için hem okuma hem de dinleme becerileri sınavlarında iki puanlayıcı arasında yüksek düzeyde uyum olduğunu göstermektedir.

Okuma ve dinleme sınavlarının iç tutarlılık katsayısının hesaplanması için sınavların Cronbach Alfa değerleri hesaplanmıştır. Cronbach Alfa değeri deney grubu okuma sınavında .826, kontrol grubu okuma sınavında .726, deney grubu dinleme sınavında .879 ve kontrol grubu dinleme sınavında .881 bulunmuştur. Şencan'a (2005) göre bir ölçme aracının güvenilir olabilmesi için Cronbach Alfa değerinin en az .70 olması gerekmektedir. Bu değerler okuma ve dinleme becerileri sınavlarının güvenilir sonuçlar verdiğini göstermektedir.

3.3.1.5 Yazma ve konuşma becerileri sınavları güvenirlik çalışmaları (asıl uygulama)

Yazma ve konuşma sınavları hem deney grubunda hem de kontrol grubunda asıl uygulama sonrasında, amaçlar doğrultusunda istatistiksel analizi yapılmadan önce puanlayıcılar arası güvenirliğini tekrar hesaplanmıştır. Bunun için sınav puanlarının normal dağılıp dağılmadığı incelenmiştir. Normal dağılımı gösteren çarpıklık ve basıklık değerlerine ilişkin sayısal veriler Tablo 3.5'te gösterilmiştir.

Tablo 3.5

Yazma ve Konuşma Sınav Puanlarının Normalliğine İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri (Asıl Uygulama)

İngilizce Beceri Sınavları	n	Çarpıklık	Basıklık
Deney Yazma (1. Puanlayıcı)	26	-1,359	,407
Deney Yazma (2. Puanlayıcı)		-1,486	,845
Kontrol Yazma (1. Puanlayıcı)	22	-,646	,376
Kontrol Yazma (2. Puanlayıcı)		-,615	-,287
Deney Konuşma (1. Puanlayıcı)	26	-1,362	1,740
Deney Konuşma (2. Puanlayıcı)		-1,683	1,626
Kontrol Konuşma (1. Puanlayıcı)	22	-1,461	4,360
Kontrol Konuşma (2. Puanlayıcı)		-1,355	3,125

Tablo 3.5'te görüldüğü gibi, deney ve kontrol grupları için yazma becerisi sınavlarının puanları normal dağılırken, deney ve kontrol grupları için konuşma becerisi sınavlarında

puanların normal dağılım göstermediği görülmüştür. Tabachnick ve Fidell'e (2013) göre çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1.5 ile +1.5 arasında yer alması normallik varsayımının karşılandığı anlamına gelmektedir. Bu nedenle deney grubu yazma becerisi sınavında Pearson Korelasyon Katsayısı hesaplanmış ve iki puanlayıcı arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde (0.992) ilişki bulunduğu ve bu ilişkinin istatistiksel açıdan anlamlı olduğu ($p=.000<.05$) belirlenmiştir. Kontrol grubu yazma becerisi sınavında Pearson Korelasyon Katsayısı hesaplanmış ve iki puanlayıcı arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde (0.978) ilişki bulunduğu ve bu ilişkinin istatistiksel açıdan anlamlı olduğu ($p=.000<.05$) belirlenmiştir. Deney grubu konuşma becerisi sınavında veriler normal dağılmadığı için Spearman's Korelasyon Katsayısı hesaplanmış ve iki puanlayıcı arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde (0.859) ilişki bulunduğu ve bu ilişkinin istatistiksel açıdan anlamlı olduğu ($p=.000<.05$) belirlenmiştir. Kontrol grubu konuşma becerisi sınavında da veriler normal dağılmadığı için Spearman's Korelasyon Katsayısı hesaplanmış ve iki puanlayıcı arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde (0.876) ilişki bulunduğu ve bu ilişkinin istatistiksel açıdan anlamlı olduğu ($p=.000<.05$) belirlenmiştir. Elde edilen bu korelasyon katsayıları deney ve kontrol grupları için hem yazma hem de konuşma becerileri sınavlarında iki puanlayıcı arasında yüksek düzeyde uyum olduğunu göstermektedir.

Yazma ve konuşma sınavlarının iç tutarlılık katsayısının hesaplanması için sınavların Cronbach Alfa değerleri hesaplanmıştır. Cronbach Alfa değeri deney grubu yazma sınavında .984, kontrol grubu yazma sınavında .964, deney grubu konuşma sınavında .853 ve kontrol grubu konuşma sınavında .887 bulunmuştur. Şencan'a (2005) göre bir ölçme aracının güvenilir olabilmesi için Cronbach Alfa değerinin en az .70 olması gerekmektedir. Bu değerler yazma ve konuşma becerileri sınavlarının güvenilir sonuçlar verdiğini göstermektedir.

3.3.2 İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği

Araştırmada teknoloji destekli görev temelli dil öğretim yönteminin öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarına etkisinin belirlenmesi amacıyla, Doğan'ın (2016) doktora tez çalışmasında kullandığı İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin kullanılması için araştırmacı Doğan (2016)'dan yazılı izin alınmıştır. Tutum ölçeği 5'li likert tipinde geliştirilmiştir. 19 maddeden oluşan ölçekte öğrencilerin “kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, kararsızım, katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum”

ifadelerinden kendilerine uygun olanı seçerek tutumlarını yansıtma beklentisindedir. Seçilen bu tutum ölçeği Aiken tarafından ilk olarak 1979 yılında öğrencilerin matematik ve fen dersine yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Tunç-Özgür tarafından 2003 yılında İngilizce dersine yönelik tutumların incelenmesi amacıyla ölçek maddeleri İngilizce dersine uyarlanmıştır (Tuncer, Berkant ve Doğan, 2015). Ancak Tunç-Özgür tarafından geçerlik çalışması yapılmadığından 2015 yılında Tuncer, Berkant ve Doğan tarafından geçerlik ve güvenirlik çalışması yabancı dil hazırlık sınıfında eğitim gören 271 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir (Doğan, 2016). Açıklayıcı faktör analizine göre ölçek “İngilizcenin Önemi, İstek ve Kaygı, Bireysel Anlam ve Öğrenmeye Yönelik Tutum” olmak üzere dört faktörlü bir yapıya sahiptir. Ölçeğin toplam varyansının %54,18 olması ve Cronbach Alfa katsayısının .865 olması ölçeğin kullanılabilirliğini desteklemektedir (Tuncer, Berkant ve Doğan, 2015). Araştırmada kullanılan tutum ölçeği EK 12’de verilmiştir.

Tutum ölçeğinin güvenirliğini belirlemek için araştırmacının okulunda bulunan deney ve kontrol grubundan farklı bir 8. sınıf şubesindeki 20 kişilik bir öğrenci grubuna uygulanarak, tutum ölçeğinin pilot çalışması gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler üzerinde Cronbach Alfa değeri tekrar hesaplanmış ve bu değer .863 bulunmuştur. Asıl uygulama sonrasında deney ve kontrol gruplarına tutum ölçeği uygulanmış ve elde edilen veriler üzerinde Cronbach Alfa değeri tekrar hesaplanmıştır. Buna göre deney grubunda bu değer .894, kontrol grubunda ise .835 olarak hesaplanmıştır. Şencan'a (2005) göre bir ölçme aracının güvenilir olabilmesi için Cronbach Alfa değerinin en az .70 olması gerekmektedir. Bu değerler tutum ölçeği puanlarının güvenilir sonuçlar verdiğini göstermektedir.

3.3.3 Yarı-yapılandırılmış görüşme formu

Araştırmanın üçüncü araştırma sorusu kapsamında öğrencilerin teknoloji destekli görev temelli dil öğretimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin uygulanan yöntemle ilişkin duygu ve düşüncelerini kapsamlı bir şekilde ortaya koymak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi ile öğrencilerden veri toplanmıştır. Görüşme yönteminin temel amacı, katılımcıların iç dünyasına erişerek onların duygu ve düşüncelerini ortaya koymaktır (Tutar ve Erdem, 2022). Yarı-yapılandırılmış görüşmelerde görüşmeci önceden belirlenen konu veya alanlara bağlı

kalarak, hazırladığı soruları sorma ve bu sorularla ilgili daha derinlemesine bilgi edinmek için ek sorular sorma imkanına sahiptir (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Araştırmacı görüşme sorularını hazırlamadan önce araştırmanın amaçlarını incelemiştir. Ardından öğrencilerin teknoloji destekli görev temelli dil öğretim yöntemi ile ilgili görüşlerinin derinlemesine incelenmesine olanak sağlayan sorular hazırlayarak görüşme formunun taslağını oluşturmuştur. Bu taslakta 7 soru yer almaktadır. Görüşme sorularının güvenilirliğinin sağlanması için taslak görüşme soruları 5 program geliştirme uzmanı ve 2 İngilizce öğretmeni olmak üzere 7 uzmanın görüşüne sunulmuş ve alınan dönütler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Yapılan değişiklikler sonucunda görüşme formunda 5 temel soru ve 2 sonda soruya yer verilmiştir. Son hali verilen görüşme sorularının pilot uygulaması deney ve kontrol gruplarından farklı bir sınıftaki üç öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama sonucunda, görüşme formundaki soruların öğrenciler için açık ve anlaşılır olduğu belirlenmiş ve gerekli düzeltmeler yapılarak görüşme formuna son biçimi verilmiştir. Görüşme formu EK 13'te verilmiştir.

Görüşme formundaki sorular, öğrencilerin teknoloji destekli görev temelli dil öğretim yöntemi ile işlenen İngilizce dersine yönelik görüşlerini tespit etmeye yönelik olarak hazırlanmıştır. Araştırmacı, deney grubunda görüşme yapmak için gönüllü olan 12 öğrenci ile 4 haftalık ders uygulaması sürecinin sonunda bireysel olarak yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapmıştır. Görüşmeler araştırma yapılan okulun kütüphanesinde gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin fizyolojik gereksinimleri göz önüne alınmıştır. Görüşme ortamının hava alması, yeterli aydınlatmaya sahip olması ve oda ısısının uygun olmasına dikkat edilmiştir. Görüşmeler esnasında veri kaybı yaşanmaması için hem görüşmelerin ses kaydı alınmış hem de araştırmacı tarafından görüşme formu üzerine not tutulmuştur. Görüşme sonrasında ses kayıtları dinlenerek görüşmelerin transkriptleri çıkarılmıştır. Transkriptler görüşme yapılan öğrencilere gösterilmiş ve katılımcı teyidi alınmıştır.

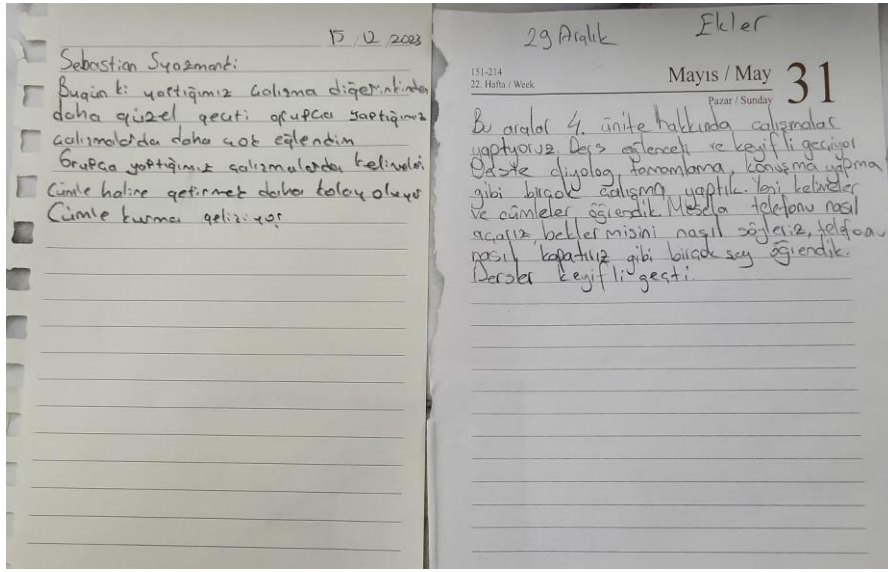
3.3.4 Araştırmacı ve öğrenci günlükleri

Araştırmacı teknoloji destekli görev temelli dil öğretim yöntemi ile işlenen derslere ile ilgili ders öncesi ve ders sonrasında günlük tutarak duygu, düşünce ve izlenimlerini kayıt altına almıştır. Araştırmacı günlüğünde öğrencilerin görev aşamasındaki grup çalışmalarına, derse katılımlarına ve derse karşı tutumlarına, teknoloji kullanımlarına ve

yaşanan problemlere yer verilmiştir. Deney grubunda öğrenci günlüğü tutmak için 7 öğrenci gönüllü olmuştur. Bu öğrenciler belirledikleri takma isimleri kullanarak ders sonlarında teknoloji destekli görev temelli dil öğretim yöntemi uygulanmasına ilişkin duygu, düşünce ve görüşlerini günlüklerine not almışlardır. Öğrenci ve araştırmacı günlüğüne ilişkin fotoğraflar Görsel 3.9’da ve Görsel 3.10’da verilmiştir.

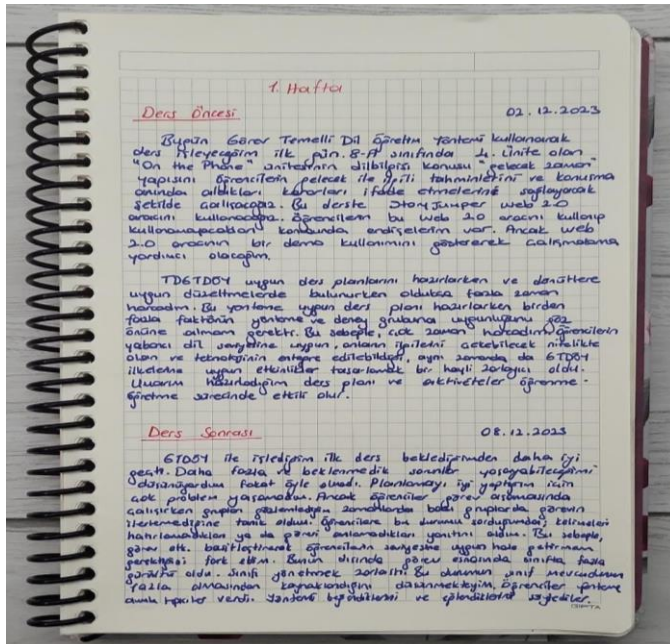
Görsel 3.9

Öğrenci Günlüğü Örnekleri



Görsel 3.10

Araştırmacı Günlüğü Örneği



3.4 Verilerin Çözümlemesi

Veri toplama araçlarından elde edilen nicel ve nitel veriler ayrı ayrı çözümlenmiştir. İngilizce beceri sınavları, İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği, yarı-yapılandırılmış görüşme formları ve araştırmacı ile öğrenci günlüklerinden elde edilen veriler düzenlenmesi ve analiz edilebilmesi için bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Bu bölümde, araştırmada elde edilen nicel ve nitel verilerin analiz yöntemleri ayrı başlıklar altında açıklanmıştır.

3.4.1 Nicel verilerin çözümülenmesi

Araştırmada okuma, dinleme, yazma ile konuşma beceri sınavları ve tutum ölçeği aracılığıyla nicel veriler toplanmıştır. Araştırma kapsamında toplanan veriler SPSS 21.0 paket programından yararlanılarak analiz edilmiştir. Veriler çözümlenirken .05 anlamlılık değeri dikkate alınmıştır.

Deney ve kontrol grubundaki ortaokul 8. sınıf öğrencilerine uygulanan beceri testlerinden ve tutum ölçeğinden elde edilen puanların normal dağılım sergileyip sergilemediği çarpıklık ve basıklık (skewness ve kurtosis) değerleri hesaplanarak belirlenmiştir. Normal dağılımı gösteren bu değerlere ilişkin sayısal veriler Tablo 3.6’da gösterilmiştir.

Tablo 3.6

İngilizce beceri sınav puanlarının normalliğine ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri

İngilizce Beceri Sınavları	n	Çarpıklık	Basıklık
Deney Okuma	26	-,362	-,799
Kontrol Okuma	22	-,152	-1,081
Deney Dinle me	26	-,908	-,204
Kontrol Dinle me	22	-,618	-1,077
Deney Yazma	26	-1,359	,407
Kontrol Yaz ma	22	-,646	,376
Deney Konuşma	26	-1,362	1,740
Kontrol Konuşma	22	-1,461	4,360
Deney Tutum	26	-,527	-,464
Kontrol Tutum	22	-,149	-1,132

Tablo 3.6’da görüldüğü gibi, okuma, dinleme, yazma sınavları ile tutum ölçeğinden elde edilen puanların normal dağılım sergilediği, konuşma sınavından elde edilen puanların normal dağılım sergilemediği belirlenmiştir. Tabachnick ve Fidell’e (2013) göre çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1.5 ile +1.5 arasında yer alması normallik varsayımının karşılandığı anlamına gelmektedir. Bu yüzden verileri normal dağılım aralığına çekebilmek amacıyla konuşma sınavına ait tüm veriler için karesini alma işlemi (sq, square transformasyon) yapılmış ve verilerin çarpıklık ve basıklık değerleri tekrar hesaplanmıştır. Normal dağılımı gösteren bu değerlere ilişkin sayısal veriler Tablo 3.7’de gösterilmiştir.

Tablo 3.7

Dönüştürülmüş İngilizce Konuşma Sınav Puanlarının Normalliğine İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

İngilizce Beceri Sınavları	n	Çarpıklık	Basıklık
Deney Konuşma (sq)	26	-,869	,389
Kontrol Konuşma (sq)	22	-,255	1,067

Tablo 3.7’de görüldüğü gibi, dönüştürülen konuşma sınavına ait tüm verilerin normal dağılım sergilediği belirlenmiştir. Daha sonra parametrik analizler bu veriler üzerinden yapılmıştır.

Nicel verilerin analizinde deney ve kontrol gruplarının İngilizce dil beceri sınavları ve tutum ölçeği puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olup olmadığını incelemek amacıyla Bağımsız Örneklemeler İçin t testinden ve betimleyici istatistiklerden yararlanılmıştır.

3.4.2 Nitel verilerin çözümlenmesi

Bu araştırmada, yarı-yapılandırılmış görüşmeler ve öğrenci ile araştırmacı günlükleri aracılığı ile nitel veriler toplanmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler ile bu verileri destekleyen öğrenci ve araştırmacı günlüklerinden elde edilen veriler ayrı ayrı analiz edilmiştir. Bu araştırmada, nitel verilerin çözümlenmesinde Miles ve Huberman’ın (1994) nitel veri analiz yöntemi kullanılmıştır. Miles ve Huberman (1994), sosyal olguları bir araya getiren, düzenlilik ve ardışıklığa dayalı, durağan ilişkileri ortaya çıkarmayı amaçlayan veri analiz teknikleri içeren kapsamlı bir model önermişlerdir. Miles ve Huberman’ın (1994) nitel veri analizi modelinde verilerin

azaltılması, verilerin sunulması ve sonuçların biçimlendirilmesi ve doğrulanması olmak üzere 3 temel aşama bulunmaktadır. Bu aşamalara Şekil 3.4'te yer verilmiştir.

Şekil 3.4

Nitel Veri Analizi Modeli



Kaynak: Miles ve Huberman, 1994

Şekil 3.4'te görüldüğü gibi ilk aşama verilerin azaltılması olarak adlandırılmaktadır. Verilerin azaltılması, analizin ilk aşamalarında verilerin düzenlenmesi, gruplara ayrılması ve özet çıkarılmasını içeren bir süreçtir. Bu aşamada veriler kodlama ve not alma stratejileri kullanılarak biçimlendirilir. Kodlama, Miles ve Huberman'ın modelinde nitel veri analizini başlatan adımdır ve diğer aşamalar için temel teşkil eder (Balcı, 2021b). Bu modelde veri azaltma süreci nitel veri analizi boyunca devam etmektedir (Baltacı, 2017). İkinci aşama verilerin sunulmasıdır. Verilerin sunulması aşamasında bilgiler düzenlenir ve birleştirilir. Verilerin sunulması için grafiklerden, şemalardan ve tablolardan yararlanır. Miles ve Huberman'ın nitel analiz modelinde son aşama sonuçların biçimlendirilmesi ve doğrulanmasıdır. Verilerin azaltılması ve sunulması aşamalarının amacı sonuçlara ulaşmayı sağlamaktır (Balcı, 2021b). Bu aşamada, sonuçlar önermeler halinde ifade edilir ve doğrulanması gerekir (Miles ve Huberman, 1994). Özetle, Miles ve Huberman'ın nitel veri analiz modeli verilerin azaltılması, verilerin sunulması ve verilerden sonuç çıkarılıp doğrulanması olarak üç aşamadan oluşmaktadır. Bu modelde kodlama, not alma ve öneri geliştirme stratejileri uygulanmaktadır (Balcı, 2021b).

Bu araştırmada nitel veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler ile öğrenci ve araştırmacı günlüklerinden elde edilmiştir. Elde edilen bu nitel veriler Miles ve Huberman'ın (1994) nitel veri analiz yöntemi aşamaları takip edilerek analiz edilmiştir. İlk olarak yarı-yapılandırılmış görüşmelerin ses kayıtlarının araştırmacı tarafından transkriptleri

çıkarılarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Araştırmacı, görüşme transkriptlerini birçok kez okumuş ve veriler ile ilgili notlar almıştır. Miles ve Huberman'ın (1994) nitel veri analizinin ilk basamağı olan verilerin azaltılması basamağında araştırmacı kodlama ve not alma yöntemlerini kullanarak veri setini kendi içinde ilişkili parçalara ayırmış ve verileri detaylandırarak anlamlandırmıştır. Bir başka deyişle, verilerin azaltılması basamağında yarı-yapılandırılmış görüşme dökümlerinde yer alan veriler ile alakalı kodlar oluşturulmuştur. Oluşturulan kodlardan birbirleri ile ilişkili olanlara karar verilmiş ve bu veriler bir araya getirilerek kategoriler oluşturulmuştur. İlgili kategorilerin bir araya getirilmesi ile de temalar belirlenmiştir. Miles ve Huberman'ın nitel veri analizi modelinin ikinci aşaması olan verilerin sunulması aşamasında ise kod, kategori ve temaları gösteren tablolar kullanılarak veriler sunulmuştur. Bununla birlikte, verileri desteklemek için öğrencilerin ifadelerine yer verilmiştir. Son olarak, sonuçların biçimlendirilmesi ve doğrulanması aşamasında nitel veriler ile ilgili önermeler geliştirilerek sonuçlara ulaşılmıştır.

Yarı-yapılandırılmış görüşme verileri analiz edilirken görüşme yapılan öğrencilerden “katılımcı” olarak bahsedilmiş ve bu görüşmeler 1’den 12’ye kadar numaralandırılmıştır. Görüşme verilerinin güvenilirliğinin sağlanmasında eğitim programları ve öğretim alanında yüksek lisans derecesine sahip olan bir İngilizce öğretmeninden yarı-yapılandırılmış görüşme verilerinin analizinde destek alınmıştır. İlk olarak araştırmacı görüşme dökümlerini yaptıktan sonra uzmandan bu dökümleri kontrol etmesini istemiştir. Ardından hem araştırmacı hem de uzman görüşmeleri ayrı ayrı kodlamıştır. Hem uzmanın hem de araştırmacının yaptığı kodlamalar karşılaştırılmış ve uzlaşma yüzdesi hesaplanmıştır. Uzlaşma yüzdesi Miles ve Huberman'ın (1994) “Güvenirlik = görüş birliği / (görüş birliği + görüş ayrılığı) formülü kullanılarak hesaplanmış ve araştırmacı-uzman uyumu %83.87 olarak raporlanmıştır. Taraflar arasındaki uzlaşma yüzdesinin .70 ve üzeri olması yeterli kabul edildiğinden (Miles ve Huberman, 1994) araştırmacı-uzman uyumunun verilerin analizi açısından güvenilir olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

Araştırma sürecinde yarı-yapılandırılmış görüşmelerin dışında öğrenci ve araştırmacı günlükleri tutularak nitel veriler toplanmıştır. Bu günlükler uygulama sürecini kayıt altına almak ve görüşme bulgularını desteklemek amacıyla tutulmuştur. Öğrenci günlükleri ve araştırmacı günlüğünden elde edilen veriler de yarı-yapılandırılmış görüşme verilerinin analiz edildiği gibi Miles ve Huberman (1994) nitel veri analiz modeli kullanılarak analiz

edilmiştir. Öğrenci günlüğü analiz sonucunda, öğrencilerin uygulanan deneysel işlem ile ilgili olumlu görüşleri, yaşanan problem durumları ve yabancı dil becerilerine etkisi ile ilgili verilere ulaşılmıştır. Araştırmacı günlüğünün analizi sonucunda ise süreç ile ilgili olumlu ilerleyen süreçler ve uygulamadaki problem alanları ile ilgili veriler elde edilmiştir. Güvenirlilik için hem araştırmacı hem de uzman günlükleri ayrı ayrı kodlamıştır. Hem uzmanın hem de araştırmacının yaptığı kodlamalar karşılaştırılmış ve uzlaşma yüzdesi hesaplanmıştır. Uzlaşma yüzdesi Miles ve Huberman'ın (1994) formülü kullanılarak hesaplanmış ve araştırmacı-uzman uyumu %85 olarak raporlanmıştır. Taraflar arasındaki uzlaşma yüzdesinin .70 ve üzeri olması yeterli kabul edildiğinden (Miles ve Huberman, 1994) araştırmacı-uzman uyumunun verilerin analizi açısından güvenilir olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

3.5 Araştırmacının Rolü ve Deneyimi

Araştırmacı, Anadolu Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği bölümünden 2018 yılının Mayıs ayında mezun olmuştur. 2019 yılının Şubat ayında Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bir okula İngilizce öğretmeni olarak atanmıştır. Araştırmacı 5 yıllık mesleki deneyime sahiptir. Öğretmenliğinin ilk 4 yılında lise kademesinde çalışmıştır. Araştırmacının gerçekleştirildiği ortaokulda ise 2023 yılının Eylül ayından itibaren görev yapmaktadır.

Araştırmacı mesleğinin ilk yıllarında olanakları kısıtlı olan küçük bir yerleşim yerinde görev yapmıştır. Bu süreçte öğrencilerin yabancı dile yönelik ön yargıları olduğunu gözlemlemiştir. Bu yıllarda e-Twinning platformuna kaydolup, projeler gerçekleştirmiştir. E-Twinning faaliyeti, katılımcı ülkelerdeki öğretmen ve öğrencileri internet aracılığı ile bir araya getirerek ortak bir eğitim platformu oluşturmayı amaçlayan bir eğitim girişimidir. E-Twinning projelerinin mutlaka içermesi gereken özelliklerden biri de proje etkinliklerinde teknoloji kullanılmasıdır. Öğrenciler bilişim teknolojileri araçları kullanarak bir platform üzerinde bir araya gelmekte ve farklı Web 2.0. araçları kullanarak işbirlikli etkinlikler gerçekleştirebilmektedir. Araştırmacı bu konularda yaptığı projeler kapsamında deneyim sahibi olmuştur. Bu bağlamda, teknoloji destekli görev temelli dil öğretim modelinin e-Twinning projelerinin özellikleri ile uyumlu olduğunu gözlemlemiş ve sınıflarında bu yöntemin kullanılmasının öğrenciler için faydalı olacağını düşünmüştür. Bu düşünce araştırmacının bu araştırmayı gerçekleştirmesinin arkasındaki motivasyonu oluşturmaktadır.

Bu araştırmanın tüm aşamalarında araştırmacı etkin olarak rol almıştır. Araştırmanın hazırlık sürecinde ders planları, çalışma kağıtları, İngilizce başarı testleri, konuşma ve yazma rubrikleri ve görüşme soruları araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Daha sonra, araştırmacı İngilizce başarı testlerinin, tutum ölçeğinin ve yarı-yapılandırılmış görüşmelerin pilot uygulamasını gerçekleştirmiştir. Uygulama sürecinde araştırmacı 4 hafta boyunca deney grubunda teknoloji destekli görev temelli dil öğretim yöntemini; kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemlerini kullanarak İngilizce derslerini işlemiştir. Araştırmacı, bu süreçte deney grubunda görev temelli dil öğretim yöntemi ile işlenen dersler ile ilgili düşüncelerini ve izlenimlerini kaydettiği bir araştırmacı günlüğü tutmuştur. Veri toplama aşamasında ise araştırmacı deney ve kontrol gruplarına okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerileri sınavlarını içeren İngilizce başarı testleri ile tutum ölçeğini uygulamıştır. Yalnızca konuşma becerisi sınavında, öğrencilerin konuşma becerilerini değerlendirmek üzere araştırmacının yanı sıra başka bir İngilizce öğretmeni de sınavın uygulama sürecinde görev almıştır. Araştırmacı deney grubundaki gönüllü 12 öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirerek veri toplama sürecini tamamlamıştır.

3.6 Araştırma Etiği

Etik kurallar araştırmanın sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesini sağlayan düzenlemelerdir. Bu araştırmanın planlama aşamasından yayınlama aşamasına kadar geçen süreçte etik kurallara titizlikle uyulmuştur. Bu araştırmanın etik kurallara uygun olması için aşağıda yer alan önlemler alınmıştır:

- Bu araştırmanın gerçekleştirilebilmesi için Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan 4 Aralık 2023 tarihinde 650647 sayılı etik kurul izni alınmıştır. Etik kurul iznine ilişkin belge EK 1’de sunulmuştur.
- Araştırmanın gerçekleştirilmesinin planlandığı okulun müdüründen sözlü izin alınmıştır. Sözlü izin alındıktan sonra Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğünden araştırma okulunda uygulama yapılabilmesi için gerekli resmi izin alınmıştır. Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan izin belgesi Ek 2’de yer almaktadır.
- Araştırmaya deney ve kontrol grubu olarak katılacak 8. sınıf şubelerinin öğrencilerine ve velilerine araştırma araştırmanın amacı, kapsamı ve süreci hakkında bilgi verilmiştir. Ayrıca araştırmaya katılımın tamamen gönüllülük

esaslı olduğu, araştırma süresince katılımcıların herhangi bir sebep sunmaksızın araştırmadan ayrılabilceğı ve araştırma sürecinde toplanan veriler ile araştırma sonuçlarının gizli tutulacağı belirtilmiştir. Araştırma ile ilgili bilgilendirmenin ardından katılımcılara Araştırma Gönüllü Katılım Formu ve bu katılımcıların velilerine Araştırmaya Gönüllü Katılım Veli Onam Formu okutulmuş ve yazılı onayları alınmıştır.

- Araştırmanın bütün süreçlerinde öğrencilerin isim ve soy isim bilgileri gizlenmiştir. Öğrencilere “D1, D2, D3, K1, K2, K3...” gibi kod isimler verilerek öğrencilerin kişisel bilgileri araştırma süreci boyunca gizli tutulmuştur. Öğrenci günlüklerinde ise öğrencilerin kendileri için belirlediğı takma isimler kullanılmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşmeler esnasında ses kaydı alınması için öğrenci ve velilerden yazılı ve sözlü onay alınmıştır.

4 BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmada yanıtı aranan araştırma soruları ve araştırmanın uygulama süreci doğrultusunda müdahale öncesi, müdahale süreci ve müdahale sonrası başlıkları altında elde edilen nicel ve nitel bulgulara yer verilmiştir.

4.1 Araştırmanın Müdahale Öncesi Aşamasına İlişkin Bulgular

Bu başlık altında araştırmanın birinci sorusu kapsamında müdahaleye (deneysel işlem) ilişkin gereksinimin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen doküman analizine ilişkin bulgular açıklanmıştır. Doküman analizi kapsamında Türkiye’de İngilizce öğretiminde yaşanan sorunlara ilişkin yapılmış araştırmalar, Türkiye’deki öğrencilerin İngilizce yeterliliğini gösteren uluslararası raporlar ve indeksler, MEB tarafından yabancı dil öğretimi ile ilgili yapılmış yasal düzenlemeler ve İngilizce öğretim programı incelenmiştir.

4.1.1 Doküman analizinden elde edilen bulgular

Doküman analizi kapsamında ilk olarak Türkiye’de yabancı dil olarak İngilizce öğretiminin amaç, içerik, öğrenme öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarına ilişkin araştırmalarla ortaya konulmuş sorunlar belirlenmeye çalışılmıştır. Bunun için Türkiye’de İngilizce öğretiminde yaşanan sorunlara ilişkin 2006 – 2024 yılları arasında yapılmış tez ve makaleler taranmıştır. Ulaşılan 46 araştırma incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 4.1’de sunulmuştur.

Tablo 4.1*Türkiye’de İngilizce Öğretiminde Yaşanan Sorunlara İlişkin Bilimsel Çalışmalar*

İngilizce Öğretiminde Yaşanan Sorunlara İlişkin Temalar	Sayı	Atıflar
Öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal hazırbulunuşluk düzeylerinin yetersiz olması	5	Arkalı ve Kozikoğlu, 2024; Palabıyık ve Oral, 2022; Özmat, 2017; Özdemir, 2016; Akkuş 2009
Öğrencilerin yabancı dile ilişkin olumsuz tutumları	6	Özmat ve Senemoğlu, 2020; Şahin, 2018; Özmat, 2017; Özdemir, 2016; Demirdaş, 2012; Batumlu, 2006
Dilbilgisi odaklı öğretim yöntemlerinin kullanılması ve öğretmen merkezli öğretim yapılması	12	Güngör, 2022; Kubanç ve Selvi, 2022; Özmat ve Senemoğlu, 2020; Çatal, vd., 2018; Dilekli, 2018; Erdem, 2016; Çatal, 2015; Demirpolat, 2015; Suna ve Durmuşçelebi, 2013; Akdoğan 2010; Haznedar, 2010; Akkuş, 2009;
Dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkili öğretim yöntem ve tekniklerin uygulanmaması	18	Aslan ve Bağçeci, 2024; Averbek, 2021; Özer ve Akay, 2021; Gürel ve Demirhan İşcan, 2020; Palabıyık ve Oral, 2020; Dilekli, 2018; Dursun vd., 2017; Çatal, 2015; Çiçek, 2015; Kırkgöz, 2014; Kozikoğlu, 2014; Memiş ve Erdem, 2013; Soğuksu, 2013; Yörü, 2012; Arslan ve Akbarov, 2010; Işık, 2008;Sevinç, 2006; Akgüzel, 2006
Okulların fiziksel koşullarının yetersiz olması	6	Kozikoğlu ve Arkalı, 2024; Erdem, 2016; Çatal vd., 2018; Küçüktepe, 2014; Orakçı, 2012; Akdoğan, 2010
Ders kitaplarının öğrenci ilgi ve gereksinimlerine uygun olmaması	13	Efe, 2023; Kubanç ve Selvi, 2022; Averbek, 2021; Çelebi ve Narinalp, 2020; Gürel ve Demirhan İşcan, 2020; Özmat ve Senemoğlu, 2020; Çatal vd., 2018; Dursun vd., 2017; Erdem, 2016; Kandemir, 2016; Kaplan, 2013; Çelik, 2011; Aslantürk, 2011
Sınıfların mevcudunun fazla olması	10	Kubanç ve Selvi, 2022; Averbek, 2021; Çelebi ve Narinalp, 2020; Özmat ve Senemoğlu, 2020; Dursun vd., 2017; Özmat, 2017; Özdemir, 2016; Suna ve Durmuşçelebi, 2013; Akdoğan 2010; Haznedar, 2010
Sınıf yönetiminde problem yaşanması	5	Arkalı ve Kozikoğlu, 2024; Özmat ve Senemoğlu, 2020; Özmat, 2017; Küçüktepe, vd., 2014; Kurumehmetoğlu, 2008
İngilizce ders saatlerinin yetersiz olması	9	Özer ve Akay, 2021; Çelebi ve Narinalp, 2020; Kandemir, 2016; Demirtaş ve Erdem, 2015; Kaplan, 2013; Suna ve Durmuşçelebi, 2013; Yörü 2012; Seçkin, 2011; Erkan, 2009
Velilerin yabancı dil öğretim sürecine yeterli destek vermemesi	4	Arkalı ve Kozikoğlu, 2024; Özer ve Akay, 2021; Özdemir, 2016; Tekin, 2011
İngilizce dil becerilerine yönelik kazanımların etkili ölçülememesi	4	Palabıyık ve Oral, 2022; Üner ve Aşılioğlu, 2022; Yaman, 2018; Suna ve Durmuşçelebi, 2013

Tablo 4.1 incelendiğinde, Türkiye’de yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde eğitim programlarının dört ögesi bağlamında pek çok sorunla karşılaşıldığı görülmektedir. İncelenen araştırmalarda, öğretim programındaki İngilizce dil becerilerine yönelik kazanımların etkili ölçülememesinin (N=4), velilerin yabancı dil öğrenme sürecine yeterli

desteği sağlamamasının (N=4), öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal hazırbulunuşluk düzeylerinin yetersiz olmasının (N=5), sınıf yönetiminde problem yaşanmasının (N=5), okullarda fiziksel koşulların yetersiz olmasının (N=6) ve öğrencilerin yabancı dil ile ilgili olumsuz tutumlara sahip olmalarının (N=6) İngilizce öğrenme ve öğretme sürecini olumsuz yönde etkilediği ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte araştırmalarda İngilizce ders saatlerinin yetersiz olması (N=9) ve sınıf mevcudunun fazla olması (N=10) öğrencilerin yabancı dil öğrenmesini engelleyen bir unsur olarak ifade edilmiştir. Araştırmalarda en sık yaşanan sorunlar ise Millî Eğitim Bakanlığı tarafından dağıtılan ders kitaplarının öğrenci ilgi, istek ve gereksinimlerine uygun olmaması (N=13), İngilizce derslerinin öğrenme-öğretme sürecinde genellikle öğretmen merkezli ve dilbilgisi odaklı yöntemlerin tercih edilmesi (N=12) ve dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik yöntem ve tekniklerin yeterince uygulanmaması (N=18) olarak betimlenmiştir.

Doküman analizi kapsamında ikinci olarak İngilizce öğretim programı incelenmiştir. Bu incelemede İngilizce öğretim programında dört dil becerisinin kazandırılmasına ilişkin kazanımların yer aldığı görölmüştür. Ancak Tablo 4.1’de göröldüğü gibi alanyazında kazanımlara uygun öğretim yöntem ve tekniklerinin seçilmediğini gösteren farklı iki tema biçiminde kodlanmış toplam 28 araştırma bulunmaktadır. Buna göre İngilizce öğretiminde en sık karşılaşılan sorunun öğrenme-öğretme sürecinde kazanımlara uygun olmayan yöntem-teknik kullanımı olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgular, Türkiye’de İngilizce derslerinde dil becerilerine geliştirmeye yönelik öğrenci merkezli yöntem ve tekniklerin uygulanmasının önemini ve gerekliliğini açıkça ortaya koymaktadır.

Doküman analizi kapsamında üçüncü olarak Türkiye’deki öğrencilerin İngilizce yeterliliğini gösteren uluslararası raporlar ve indeksler incelenmiştir. Bu kapsamda TEPAV ve British Council işbirliği ile hazırlanan Türkiye’de İngilizce öğretimi ve öğrenimine ilişkin gereksinim raporu ile Education First isimli özel bir eğitim şirketi tarafından yayınlanan İngilizce yeterlilik indeksleri incelenmiştir. 2014 yılında British Council ve Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı (TEPAV) işbirliği ile “Türkiye’deki Devlet Okullarında İngilizce Dilinin Öğretimine İlişkin Ulusal İhtiyaç Analizi Raporu” hazırlanmıştır. Bu rapor, 2013-2014 eğitim öğretim yılında 4. ve 12. sınıflar arasında yapılan 80 İngilizce ders gözlemi, anket ve öğretmen – öğrenci - veli görüşmelerinden elde edilen verilerin analizi ile oluşturulmuştur. Bu rapor incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 4.2’de sunulmuştur.

Tablo 4.2*Gereksinim Analizi Raporunda Yer Alan Sorunlara İlişkin Bulgular*

Temalar
1. Dilbilgisi odaklı öğretim yöntemlerinin kullanılması
2. Öğretmen ve ders kitabı merkezli öğretim süreci
3. Elverişsiz fiziksel öğrenme ortamı
4. Dilbilgisi temelli değerlendirme etkinlikleri
5. İngilizcenin sınıf içi kullanım yetersizliği
6. Yetersiz internet ve dijital altyapı
7. Amaç ve içerikle uyumlu olmayan ders materyalleri
8. Teknolojinin etkisiz ve verimsiz kullanımı

Tablo 4.2’de görüldüğü gibi, İngilizce öğretimine ilişkin hazırlanan gereksinim raporu kapsamında Türkiye’de İngilizce öğretimi ve öğreniminde yaşanan sorunlar sekiz tema altında toplanmıştır. Bu kapsamda raporda ilk olarak, araştırma sürecinde yapılan İngilizce dersi gözlemlerinde, dilbilgisi odaklı öğretim ve değerlendirme yöntemlerinin yaygın olarak kullanıldığı belirtilmiştir. Bu durumun da öğrencilerin İngilizce dil becerilerinin gelişmesine engel oluşturduğu ifade edilmiştir. Bununla birlikte, öğretmen ve ders kitabı merkezli öğretme sürecinin de öğrencilerin iletişimsel becerilerini geliştirmesinin önünde engel oluşturduğu belirtilmiştir. Ayrıca İngilizce derslerinde sınıfın fiziki yapısının grup çalışmaları için elverişli olmaması, İngilizcenin sınıf içinde öğretmen ve öğrenciler tarafından yetersiz kullanımı da öğrencilerin dil becerilerini geliştirmelerini zorlaştırdığı dile getirilmiştir. Öte yandan raporda, bazı okullarda yetersiz internet ve dijital altyapı eksikliğinin İngilizce öğretim sürecinde teknoloji kullanımını olumsuz yönde etkilediğinden; teknolojik altyapı sorunu olmayan okullarda da öğretmenlerin çoğunlukla teknolojiyi etkisiz ve verimsiz kullandığından söz edilmiştir.

British Council ve TEPAV tarafından Türkiye’de İngilizce öğretimine ilişkin gereksinimler üzerine hazırlanan raporda, İngilizce dersine yönelik tespit edilen sorunların yanı sıra, bu sorunların çözümüne yönelik geliştirilen önerilere de yer verilmiştir. Bu öneriler, Tablo 4.3’te sunulmuştur.

Tablo 4.3*Gereksinim Analizi Raporunda Yer Alan Önerilere İlişkin Bulgular*

Öneriler
1. İngilizce öğretmenleri için çağdaş dil öğretim yöntemlerini temel alan ve İngilizceyi bir iletişim aracı olarak öğretmeye yönelik kapsamlı ve sürdürülebilir bir hizmet içi eğitim programı geliştirilmelidir.
2. İngilizce öğretim programı ve ders kitapları, öğrencilerin özelliklerine uygun ve iletişim odaklı öğrenme fırsatları sunacak şekilde yeniden tasarlanmalıdır.
3. Dil sınıflarında teknoloji kullanımının etkili bir şekilde sağlanabilmesi için teknoloji destekli dil öğretim modellerine yönelik ayrıntılı rehberlik ve uygulama ilkeleri düzenlenmelidir.
4. Küçük yaş gruplarına yönelik işbirlikçi öğrenme etkinlikleri desteklenmeli ve uygun öğretim materyalleri geliştirilmelidir.
6. Dilbilgisi temelli sınavların olumsuz etkilerini azaltmak için çağdaş değerlendirme yöntemleri uygulanmalıdır.

Tablo 4.3 incelendiğinde, TEPAV ve British Council işbirliği ile Türkiye’deki devlet okullarında İngilizce öğretimine dair belirlenen gereksinimlere yönelik hazırlanan raporda, İngilizce öğretimiyle ilgili karşılaşılan sorunların çözümüne yönelik önemli ve kapsamlı önerilerin geliştirildiği görülmektedir. Raporda ilk olarak, öğretmenlerin dilin iletişimsel işlevine odaklanan çağdaş öğretim yöntemlerini benimsemeleri önerilmiştir. Bu amaçla, hizmet içi eğitim programlarının düzenlenerek öğretmenlere dil becerilerini temel alan öğretim yöntemlerinin kullanılması tavsiye edilmiştir. Bununla birlikte, öğretim programı ve ders materyallerinin öğrenci ilgi, istek ve gereksinimlerine uygun bir şekilde ve iletişim odaklı olarak yeniden tasarlanması önerilmiştir. Hazırlanan raporda, teknolojinin yabancı dil olarak İngilizce derslerine entegre edilmesinin önemine de değinilmiştir. Küçük yaş grubundaki öğrencilerin İngilizce derslerinde işbirlikçi öğrenme etkinliklerinin teşvik edilerek öğrencilerin hem dilsel hem de sosyal becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Son olarak da, dilbilgisi temelli ölçme değerlendirme etkinliklerinin yerine çağdaş değerlendirme yöntemlerinin uygulanmasının önerildiği görülmektedir. Türkiye’de İngilizce öğretimi ve öğrenimine yönelik gereksinimlerin belirlendiği bu rapordaki öneriler genel olarak incelendiğinde, İngilizce öğrenme ve öğretme sürecinin iyileştirilmesi için köklü değişikliklere gereksinim duyulduğu anlaşılmaktadır.

Türkiye’de İngilizce öğretiminde sorun yaşandığını ortaya koyan bir diğer veri kaynağı da Education First (EF) adlı özel bir eğitim şirketi tarafından yayınlanan İngilizce Yeterlik İndeksi raporlarıdır. Bu raporlar, ana dili İngilizce olmayan ülkelerdeki yetişkinlerin İngilizce dil becerilerini ölçmektedir. Ayrıca, araştırmaya katılan ülkeler,

İngilizce yeterlilik seviyelerine göre sıralanmaktadır. Bu raporlar incelendiğinde, Türkiye'nin uzun yıllardır yabancı dilde düşük yeterlilik seviyesine sahip ülkeler arasında yer aldığı görülmektedir. Tablo 4.4'te yıllara göre Türkiye'nin İngilizce yeterlilik seviyesi ve sırası verilmiştir.

Tablo 4.4

İngilizce Yeterlilik İndeksi Raporlarında Türkiye'nin 2021, 2022 ve 2023 Yıllarındaki Sıralaması

Yıllar	Dünya Geneli		Avrupa		Yeterlilik Seviyesi
	Katılımcı Ülke Sayısı	Türkiye'nin Sıralaması	Katılımcı Ülke Sayısı	Türkiye'nin Sıralaması	
2021	112	70	35	34	düşük
2022	111	64	35	34	düşük
2023	113	66	34	33	düşük

Tablo 4.4. incelendiğinde, İngilizce Yeterlilik İndeksi verilerine göre Türkiye'nin yabancı dil yeterliliği açısından düşük seviyede bulunan ülkeler arasında yer aldığı görülmektedir. 2021 yılında yapılan araştırmada Türkiye dünya genelinde 112 katılımcı ülke arasında 70. sırada yer alırken, Avrupa'da 35 ülke arasında 34. sırada yer almıştır. 2022 yılında ise dünya genelinde 111 katılımcı ülke arasında 64. sırada, Avrupa'da ise sıralamasını değiştirmeyerek 35 ülke arasında 34. sırada kalmıştır. Son olarak, 2023 yılında ise, dünya genelinde 113 katılımcı ülke arasında 66. sırada, Avrupa'da 34 ülke arasında 33. sırada yer almıştır. Son yıllarda yapılan araştırmalar sonucunda hazırlanan indekslerden elde edilen bu veriler Türkiye'nin İngilizce yeterlilik seviyesinin düşük olduğunu göstermektedir. Bu durum, Türkiye'de yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde önemli sorunların varlığını ortaya koymaktadır.

Doküman analizi kapsamında beşinci olarak Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yabancı dil öğretimi ile ilgili yapılmış yasal düzenlemeler incelenmiştir. Yakın tarihte, Türkiye'de yabancı dil öğretimi ve öğrenimi ile ilgili yaşanan sorunların çözülmesi adına Millî Eğitim Bakanlığı tarafından önemli adımlar atılmıştır. Bu kapsamda incelenen dokümanlar ve bu dokümanlar kapsamında yapılan değişiklikler Tablo 4.5'te sunulmuştur.

Tablo 4.5*İngilizce Öğretimi ile İlgili MEB Tarafından Yapılan Yasal Düzenlemeler*

Yıllar	MEB Yasal Düzenlemeleri	Yapılan Değişiklik
1997	Sekiz Yıllık Kesintisiz ve Zorunlu Eğitim Reformu	İngilizce zorunlu yabancı dil olarak belirlenmiştir. İngilizce öğretiminin ilkökul 4. sınıftan itibaren başlatılmasına karar verilmiştir.
2005 - 2006	Öğretim programlarının yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenmesi	İngilizce öğretim programları iletişimsel yaklaşımı benimsemiş ve dört dil becerisine öncelik veren iletişimsel yöntemlerin kullanılması teşvik edilmiştir.
2012 - 2013	On iki Yıllık Zorunlu Eğitim Reformu	İngilizce öğretiminin ilkökul 2. sınıftan itibaren başlatılmasına karar verilmiştir.
2023	Ölçme-değerlendirme yönetmeliğindeki yabancı dil sınavlarına ilişkin düzenleme	Yapılan değişikliğe göre yabancı dil derslerinin sınavları yazılı ve uygulamalı olarak iki aşamada yapılacak ve sınavlar açık uçlu sorulardan oluşacaktır.

Tablo 4.5’te görüldüğü gibi, yakın geçmişte Millî Eğitim Bakanlığı tarafından İngilizce öğretiminin iyileştirilmesi adına önemli adımlar atılmıştır. 1997 yılında “Sekiz Yıllık Kesintisiz ve Zorunlu Eğitim Reformu” ile daha önce 6. sınıf seviyesinde başlayan İngilizce öğretiminin 4. sınıftan itibaren başlatılmasına karar verilmiştir. Bu şekilde, İngilizce öğretimine daha erken bir yaşta başlanarak öğrencilerin İngilizce yeterliliklerinin artırılması beklenmektedir. 2005-2006 eğitim öğretim yılında öğretim programları yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenmiştir. İngilizce öğretim programlarında iletişimsel yöntem ve tekniklerin kullanılması teşvik edilmiştir. Bu sayede İngilizce öğretiminde öğrenciyi merkeze alan ve İngilizce dil becerilerine ağırlık veren bir yaklaşım benimsenmiştir. Daha sonra 2012-2013 eğitim öğretim yılında 12 yıllık zorunlu eğitim reformu ile İngilizce derslerinin 2. sınıf seviyesinden itibaren verilmesine karar verilmiştir. Yabancı dil öğrenme yaşı düşürülerek öğrencilerin daha erken yaşta yabancı dil ile tanışması ve yabancı dile yönelik olumlu tutumlar geliştirilmesi amaçlanmıştır. Son olarak da, 2023 yılında MEB tarafından Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği’nde önemli bir değişiklik yapılmıştır. Bu değişikliğe göre, ortaokul ve liselerde yabancı dil derslerinin sınavları yazılı ve uygulamalı olmak üzere 2 aşamada gerçekleştirilecektir. Bu sayede, öğrencilerin İngilizce dilbilgisi ve kelime bilgisinin yanı sıra konuşma ve dinleme gibi dil becerileri de ölçülebilecektir. Bu düzenleme, İngilizce derslerinde öğrenme-öğretme sürecinde dil becerilerine odaklanılmasına zemin hazırlamaktadır.

4.2 Araştırmanın Müdahale Süreci Aşamasına İlişkin Bulgular

Bu başlık altında araştırmanın ikinci sorusu kapsamında deney grubundaki öğretmen ve öğrencilerin teknoloji destekli görev temelli dil öğretim yönteminin uygulandığı İngilizce dersinin öğrenme öğretme süreci ile ilgili günlüklerden elde edilen nitel bulgulara yer verilmiştir.

4.2.1 Araştırmacı günlüğünden elde edilen bulgular

Bu araştırmada, 4 hafta boyunca teknoloji destekli görev temelli dil öğretim yöntemi kullanılarak işlenen İngilizce dersleri öncesi ve sonrasında araştırmacı günlüğü tutularak süreç ile ilgili araştırmacının duygu, düşünce ve izlenimleri kayıt altına alınmıştır. Araştırmacının görüşlerinden elde edilen bulgulara Tablo 4.6’da yer verilmiştir.

Tablo 4.6

Araştırmacının Görüşleri

Kategoriler	Kodlar
Olumlu İzlenimler	Öğrenci merkezli öğrenme-öğretme süreci
	Eğlenceli ve rahat bir öğrenme ortamı
	Öğrencilerin derse katılımında artış
	Dil becerilerinde artış
Yaşanan Sorunlar	Gürültülü sınıf atmosferi
	Öğrenci isteksizliği
	İngilizcenin iletişim aracı olarak kullanılmaması
	Öğrencilerin yabancı dil becerilerinin yetersiz olması
	Ders hazırlığının fazla zaman alması

Tablo 4.6’da görüldüğü gibi araştırmacı günlüğünde teknoloji destekli görev temelli dil öğretimi yöntemi ile işlenen İngilizce derslerinde edindiği olumlu izlenimlerden ve yaşanan problemlerden bahsetmiştir. İngilizce derslerine ilişkin olumlu izlenimler öğrenci merkezli bir öğrenme-öğretme sürecinin yaşanması, eğlenceli ve rahat bir öğrenme ortamının olması, öğrencilerin derse katılımında ve dijital becerilerinde artış meydana gelmesi olarak özetlenebilir. Bu bulgulara ilişkin araştırmacının bazı görüşleri şöyledir:

“Bugün normalde derse karşı ilgili olmayan birkaç öğrencim uçak bileti tasarlama ve diyalog canlandırma etkinliğini çok eğlenceli bulduklarını ve korkmadan diyaloglarını canlandırıdıklarını söyledi. Diyalog etkinlikleri sayesinde eskisine göre daha iyi İngilizce konuşabildiklerini düşündüklerini ifade ettiler.” (22.12.2023).

“Bu dersimizde öğrencilerin tercih ettikleri iletişim yolları ile ilgili çalışmalar gerçekleştirdik. Öğrencilerin derse katılımında gözle görülür bir artış olduğunu fark ediyorum. Uygulama

öncesinde söz almaktan çekinen, sınıf etkinliklerine katılmayan öğrenciler artık derse karşı daha ilgili ve etkinliklere katılıyorlar.” (15.12.2023)

“Bugün bir öğrencim artık hem daha iyi konuştuğunu hem de dinleme etkinliklerinde daha iyi olduğunu düşündüğünü söyledi. Bir başka öğrencim de eskiden İngilizce yazmakta sorun yaşadığını, fakat yapılan grup çalışmalarında arkadaşlarının yardımıyla daha iyi cümle kurabildiğini ve İngilizce diyaloglar yazabildiğini söyledi.” (29.12.2023)

Tablo 4.6’da görüldüğü gibi araştırmacı günlüğünde değinilen diğer bir konu ise İngilizce derslerinde yaşanan sorunlardır. Araştırmacı günlüğünde sıklıkla grup çalışmaları esnasında sınıf otoritesini ve düzenini korumakta sorun yaşadığını belirtmiştir. Bu bulgulara ilişkin araştırmacının bazı görüşleri şöyledir:

“Ders esnasında, özellikle öğrencilerin görev üzerine çalıştığı aşamada gruplar halinde çalışıldığı için oldukça fazla gürültü oldu ve bu durum grupların çalışmasını olumsuz etkiledi. Bu konuda bir önlem alma ihtiyacı hissettim.” (08.12.2023)

“İki haftadır görev etkinlikleri 5-6 kişiden oluşan grup çalışması olarak gerçekleştiriliyor. Bu durum sınıfta gürültü oluşmasına sebep oluyor. Bu nedenle, bu haftaki görev etkinliğini öğrencileri ikili gruplar halinde çalışacakları şekilde düzenledim. Bu düzenleme işe yaradı ve görev aşamasında sınıfta rahatsız edici derecede gürültü oluşmadı. Öğrenciler çalışırken ikili gruplarla ayrı ayrı ilgilenilebildi.” (22.12.2024)

Tablo 4.6’da görüldüğü gibi bazı öğrencilerin görevleri yerine getirmeye karşı isteksiz olması ve grup çalışmalarında pasif kalması araştırmacı günlüğünde yer verilen diğer bir sorun alanıdır. Ayrıca araştırmacı grup çalışmaları esnasında grupları gözlemlerken öğrencilerin görevi tamamlamak için hedef dil yerine ana dillerini kullandığını fark etmiştir. Bu bulgulara ilişkin araştırmacının bazı görüşleri şöyledir:

“Gruplarda her öğrencinin aktif rol almadığını, bazı öğrencilerin çalışmada üzerine düşen görevi yerine getirmediğini gözlemledim. Bu sebeple grup çalışmalarında bazı roller belirleyip görev tanımlarını düzenlemeliyim.” (15.12.2023)

“Grup çalışması esnasında öğrencilerin zaman zaman Türkçe konuştuğunu gördüm ve bunu engellemek için gruptan birini kontrolcü olarak seçtim. Türkçe konuşulduğunda uyarıda bulunmasını istedim.” (08.12.2023)

Tablo 4.6’da görüldüğü araştırmacı günlüğüne kaydedilen diğer bir sorun ise bazı öğrencilerin yabancı dil becerilerini kullanma yeterliliklerinin sınırlı olması ve bu sebeple görevleri yerine getirmekte zorlanmaları olmuştur. Bu durum araştırmacı günlüğünde şu şekilde yer almıştır:

“Bu derste öğrenciler görev aşamasında çalışırken grupları gözlemlediğim zamanlarda bazı gruplarda görev etkinliğinin ilerlemediğine tanık oldum. Öğrencilere sebebini sorduğumda kelimeleri hatırlamadıkları, cümle kuramadıkları ya da görevi anlamadıkları yanıtını aldım bu sebeple daha homojen gruplar oluşturmam gerektiğini ve görev etkinliklerini biraz basitleştirerek öğrencilerin seviyesine uygun hale getirmem gerektiğini fark ettim.” (08.12.2023)

Son olarak da Tablo 4.6’da görüldüğü gibi araştırmacı teknoloji destekli görev temelli dil öğretim yöntemi kullanarak İngilizce derslerini işlemek için ders öncesinde yapılan hazırlığın çok fazla zaman aldığını bir sorun olarak belirtmiştir. Bu durum araştırmacı günlüğünde şu şekilde ifade edilmiştir:

“Teknoloji destekli görev temelli dil öğretimi için ders planları hazırlarken birden fazla faktörün yöneme ve deney grubuna uygunluğunu göz önüne almam gerektiği için çok zaman harcadım. Öğrencilerin yabancı dil seviyesine uygun, onların ilgilerini çekebilen, teknolojinin entegre edilebildiği ve görev temelli yöntemin ilkelerine uygun etkinlikler tasarlamak benim için bir hayli zaman alıcı oldu.” (02.12.2023)

4.2.2 Öğrenci günlüklerinden elde edilen bulgular

Bu araştırmada, 4 hafta boyunca teknoloji destekli görev temelli dil öğretim yöntemi kullanılarak işlenen İngilizce dersleri sonunda deney grubunda gönüllü olan 7 öğrenci tarafından öğrenci günlüğü tutulmuştur. Öğrenciler günlüklerine o ders ile ilgili izlenimlerini not etmişlerdir. Öğrencilerin günlüklerinden elde edilen bulgulara Tablo 4.7’de yer verilmiştir.

Tablo 4.7

İngilizce Derslerine Yönelik Öğrenci Görüşleri

Kategoriler	Kodlar	Sayı
İngilizce Dersleri ile İlgili Duyuşsal Görüşler	Eğlenceli ve keyifli	7
	İlgi çekici	3
	Verimli	2
İngilizce Derslerinde Uygulanan Etkinlikler	Konuşma Etkinlikleri	4
	Dinleme Etkinlikleri	2
	Yazma Etkinlikleri	2
	Kelime Etkinlikleri	2
İngilizce Derslerinde Uygulanan Etkinliklerin Yabancı Dil Beceri ve Bilgisine Etkisi	Cümle kurmayı öğrenme	3
	Farklı kelimeler öğrenme	2
	Diyalog oluşturabilme	2
	İşbirlikli çalışma becerisi	6
İngilizce Derslerinde Yaşanan Problemler	Grup çalışmaları esnasında gürültü	3
	Görevlerin öğrenci seviyesinin üstünde olması	2
	Öğretmenin olumsuz tutumu/davranışı	1

Tablo 4.7 incelendiğinde, uygulanan yöntemin öncelikle öğrencilerin İngilizce dersine karşı tutumlarını olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Öğrenciler teknoloji destekli görev temelli yöntem ile işlenen İngilizce derslerinin eğlenceli, keyifli, ilgi çekici ve verimli geçtiği söylemişlerdir. İngilizce dersleri ile ilgili bu olumlu görüşlerini grup etkinlikleri yapılması ve etkinliklerin yabancı dil becerilerine dönük olması ile açıklamışlardır. Bu bulgulara ilişkin bazı öğrencilerin görüşleri şöyledir:

Star: “İngilizce dersi bana eğlenceli gelmeye başladı. Eskiden sevmezdim ama bu son dersler çok eğlenceli ve verimli gelmeye başladı. Artık İngilizce dersini seviyorum.” (08.12.2023)

Sebastian: “Grup çalışmaları yaptığımız için daha eğlenceli ve keyifli geçti. Yaptığımız grup çalışması benim cümle kurabilmem için iyiydi. Grupça yaptığımız çalışmalarda kelimeleri cümle haline getirmek daha kolay oluyor.” (15.12.2023)

Ekler: “Bu ders eğlenceli geçti çünkü hazırladığımız uçak biletlerini sınıfta arkadaşlarımıza sunduk. Diyaloğu canlandırdık. Heyecanlıydım ama güzel geçti.” (22.12.2023)

Quaresma: “Bütün dersimiz çok eğlenceli geçiyor. Bugünkü konuda telefonda konuşurken neler diyeceğimi öğrendim. İngilizce dersini çok seviyorum.” (29.12.2023)

Öğrencilerin günlüklerinde değindikleri bir diğer nokta da yapılan etkinlik türleri olmuştur. Tablo 4.7’de görüldüğü gibi öğrenciler en çok konuşma (N=4), daha sonra dinleme (N=2) ve yazma(N=2) etkinlikleri yaptıklarını ifade etmiştir. Bir öğrenci ise kelime etkinlikleri yapıldığını belirtmiştir. Bunun yanı sıra öğrenciler, yapılan etkinliklerin yabancı dil becerileri ve bilgilerine olan etkilerinden de bahsetmiştir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu yapılan etkinlikler sayesinde işbirlikli çalışma becerisi (N=6) kazandıklarını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte, yeni kelimeler öğrendiklerini (N=2), hedef dilde cümle ve diyalog kurabilme becerilerini geliştirdiklerini (N=3) belirtmişlerdir. Bu bulgulara ilişkin bazı öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

Tadic: “Farklı farklı arkadaşlarımızla yeni etkinlikler yapıyoruz. Konuşma ve dinleme becerimizi geliştiriyor. İngilizce öğrenmemizi kolaylaştırıyor ve sevdendiriyor.” (08.12.2023)

Quaresma: “Bütün dersimiz çok güzel geçiyor. Bugünkü konudan telefon diyalogu yazmayı öğrendim. Artık çok güzel diyalog yazıyorum.” (22.12.2023)

Ekler: “Bu aralar 4. ünite ile ilgili çalışmalar yapıyoruz. Derste diyalog tamamlama, konuşma yapma gibi birçok çalışma yaptık. Yeni kelimeler öğrendik. Mesela telefonu nasıl açarız, bekler misin’i nasıl söyleriz, telefonu nasıl kapatırız gibi birçok şey öğrendik. Dersler keyifli geçti.”(29.12.2023)

Sebastian: “Bu dersimizde uçak bileti diyalogu yaptık, eğlenceli geçti. Hem İngilizcemizi geliştirdi hem de biz eğlenmiş olduk. Eskiden sadece kelimeler üzerine çalışıyorduk şimdi ise hem diyalog yapıp konuşuyoruz, arkadaşlarımıza sunuyoruz hem de kelimeleri öğreniyoruz.” (22.12.2023)

Star: “4. Ünite hakkında çok eğlenceli çalışmalar yaptık. Ders içinde birçok yeni kelimeler öğrendik. Bu ünite de birçok konuşma alıştırmaları yaptık. Diyalog yazma, dinleme ve konuşma aktiviteleri yaptık.” (29.12.2023)

Tablo 4.7’de görüldüğü gibi öğrenciler günlüklerinde İngilizce derslerinde yaşanan sorunlara da değinmişlerdir. Üç öğrenci grup çalışmaları esnasında sınıfta oluşan gürültüden rahatsız olduklarını ve bu durumun kendi çalışmalarını olumsuz yönde etkilediğini ifade etmiştir. Bir öğrenci yaşanan gürültü sebebiyle öğretmenin sesini yükselterek öğrencileri uyardığını ve öğretmenin bu olumsuz tutumunun öğrenme ortamını negatif etkilediğini söylemiştir. İngilizce derslerinde yaşanan diğer bir sorunun ise kelime bilgisi eksikliğinden dolayı verilen görevi tamamlayamamak olarak belirtmiştir. Bu bulgulara ilişkin bazı öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

Quaresma: “Bugün baya eğlenceliydi. Gruplar halinde etkinlikler yaptık ama çok ses çıkardığımız için öğretmenimizi sinirlendirdik ve öğretmen bizi bağırarak uyardı. Grup içinde konuşurken bazı arkadaşlarım çok bağılıyor ama öğretmen kızdığı için görevi yapasım gelmedi.” (15.12.2023)

Tadic: “Bu derste sevmediğim tek yön gruptaki arkadaşlarımla kelimeleri bilmediğimiz için biraz zorlandık, etkinliği yapamadık.” (22.12.2023)

Ekler: “Ders güzeldi ama iletişim yolları ile ilgili kelimeleri hatırlayamadım ve diyalog yazamadım. Grup arkadaşlarım yardımcı oldu.” (15.12.2023)

4.3 Araştırmanın Müdahale Sonrası Aşamasına İlişkin Bulgular

Bu başlık altında araştırmanın üçüncü ve dördüncü soruları kapsamında müdahalenin etkisini belirlemek amacıyla öğrencilerin İngilizce dil becerileri ve derse karşı tutumlarının analizine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Deneysel işlemin sonunda ilk olarak deney ve kontrol grubundaki öğrencilere okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerilerini ölçen sınavlar ile İngilizce dersine yönelik tutumlarını ölçen bir tutum ölçeği uygulanmıştır. Daha sonra sadece deney grubundaki gönüllü 12 öğrenci ile yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.

4.3.1 İngilizce beceri sınavlarından elde edilen bulgular

Araştırmada “Teknoloji destekli görev temelli dil öğretim yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin

İngilizce okuma testi puanları, İngilizce dinleme testi puanları, İngilizce yazma testi puanları ve İngilizce konuşma testi puanları arasında anlamlı bir fark mıdır?" sorusuna yanıt aranmıştır. Okuma, dinleme, yazma ve konuşma sınavları için bağımsız örneklem için t-testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 4.8, Tablo 4.9, Tablo 4.10 ve Tablo 4.11’de verilmiştir.

Tablo 4.8

İngilizce Okuma Sınavı Puanlarının Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Grup	n	$\bar{x}$	Ss	t	Sd	p
Deney	26	59,4615	28,31428	2,366	36,343	,023*
Kontrol	22	44,7727	13,01256			

p<0,05*

Tablo 4.8 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının İngilizce okuma sınavı puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($p=0,023<0,05$). Puanların ortalamaları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın deney grubu lehine olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulguya dayanarak, teknoloji destekli görev temelli dil öğretim yöntemi ile işlenen derslerin öğrencilerin İngilizce okuma becerisini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Tablo 4.9

İngilizce Dinleme Sınavı Puanlarının Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Grup	n	$\bar{x}$	Ss	t	Sd	p
Deney	26	68,4615	28,20387	2,696	46	,010*
Kontrol	22	48,6364	21,55733			

p<0,05*

Tablo 4.9 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının İngilizce dinleme sınavı puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($p=0,010<0,05$). Puanların ortalamaları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın deney grubu lehine olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulguya dayanarak, teknoloji destekli görev temelli dil öğretim yöntemi ile işlenen derslerin öğrencilerin İngilizce dinleme becerisini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Tablo 4.10*İngilizce Yazma Sınavı Puanlarının Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları*

Grup	n	$\bar{x}$	Ss	t	Sd	p
Deney	26	79,5385	27,95029	2,284	46	,027*
Kontrol	22	63,7273	17,92360			

p<0,05*

Tablo 4.10 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının İngilizce yazma sınavı puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($p=0,027<0,05$). Puanların ortalamaları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın deney grubu lehine olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulguya dayanarak, teknoloji destekli görev temelli dil öğretim yöntemi ile işlenen derslerin öğrencilerin İngilizce yazma becerisini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Tablo 4.11*İngilizce Konuşma Sınavı Puanlarının Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları*

Grup	n	$\bar{x}$ (sq)	Ss (sq)	t	Sd	p
Deney	26	7228,1923	2306,48762	4,678	46	,000*
Kontrol	22	4486,0000	1623,46684			

p<0,05*

Tablo 4.11 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının dönüştürülmüş İngilizce konuşma sınavı puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($p=0,000<0,05$). Puanların ortalamaları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın deney grubu lehine olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulguya dayanarak, teknoloji destekli görev temelli dil öğretim yöntemi ile işlenen derslerin öğrencilerin İngilizce konuşma becerisini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

4.3.2 İngilizce dersine yönelik tutum ölçeğinden elde edilen bulgular

Araştırmada “Teknoloji destekli görev temelli dil öğretim yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir fark mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. İngilizce dersine yönelik tutum ölçeğinden elde edilen veriler üzerinde bağımsız örneklem için t-testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 4.12’de verilmiştir.

Tablo 4.12*İngilizce Tutum Ölçeği Puanlarının Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları*

Grup	n	$\bar{x}$	Ss	t	Sd	p
Deney	26	78,5000	11,25078	3,418	46	,001*
Kontrol	22	66,5909	12,89392			

p<0,05*

Tablo 4.12 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($p=0,001<0,05$). Puanların ortalamaları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın deney grubu lehine olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulguya dayanarak, teknoloji destekli görev temelli dil öğretim yöntemi ile işlenen derslerin öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

4.3.3 Yarı-yapılandırılmış öğrenci görüşmelerinden elde edilen bulgular

Araştırmanın beşinci sorusu kapsamında deney grubunda yer alan öğrencilerden gönüllü olan 12 öğrenci ile yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ve görüşme soruları temel alınarak analiz edilmiştir. Bu bağlamda veriler derste gerçekleştirilen görevler, derste kullanılan teknolojiler, görevlerin İngilizce dil becerilerine olan katkısı, görevlerin öğrenciler üzerindeki etkisi ve ders sürecine dönük öneriler temaları altında toplanarak incelenmiştir.

4.3.3.1 Derste gerçekleştirilen görevlere ilişkin bulgular

Araştırma kapsamında öğrencilere “İngilizce derslerimizde yaptığımız etkinlikler hakkında ne düşünüyorsun?” sorusu sorulmuş ve öğrencilerin verdikleri yanıtlar temalaştırılmıştır. Öğrencilerin sınıfta gerçekleştirilen görevlere ilişkin en beğendikleri etkinlikler Tablo 4.13’te verilmiştir.

Tablo 4.13*Sınıfta Gerçekleştirilen Görevlere İlişkin En Beğenilen Etkinlikler*

Kategori	Kod	Katılımcılar
En Beğenilen Ders Etkinliği	Uçak Bileti Tasarlama	1, 3, 6, 7, 8, 10, 11, 12
	Diyalog Oluşturma	2, 4, 5
	Pasta Grafiği Oluşturma	7
	E-kitap Oluşturma	9

Tablo 4.13'te görüldüğü gibi, öğrenciler en fazla uçak bileti tasarlama etkinliğini (N=8) beğenmişlerdir. Öğrenciler ikinci sırada diyalog oluşturma etkinliklerini (N=3) beğendiklerini ifade etmiştir. Diyalog oluşturma etkinliklerinin ardından pasta grafiği oluşturma (N=1) ve e-kitap oluşturma etkinlikleri (N=1) tercih edilmiştir. Bu doğrultuda, öğrencilerin çoğunluğunun uçak bileti tasarlama etkinliğini beğendiği görülmektedir. Bu kategoriye ilişkin bazı öğrenci görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Katılımcı 1: "Sitelerden kendi uçak biletimizi falan tasarlayıp etkinlik yapıyorduk."

Katılımcı 2: "Diyalog kurma yani grupça arkadaşlarımızla birleşiyor ve diyaloglar yazıyorduk onlar çok hoşuma gidiyordu eğlencelilerdi çünkü."

Katılımcı 6: "Bilet bölümü olabilir yine. Çünkü siz internet sitesi atmıştınız, arkadaşlarımla beraber yapmıştık kim nereye gidecek, sevdiği yerleri öğrenip duymuş olduk. Farklı şeyler öğrendik güzeldi."

Katılımcı 7: "Hocam uçak bileti en sevdiğim çünkü sanki kendim gidiyormuşum gibi hissettim. Bir de pasta grafiği çünkü arkadaşlarımla hangi iletişim yöntemini sevdiğini öğrendiğim için daha eğlenceli geçti."

Katılımcı 9: "2050 yılı ile ilgili yaptığımız e-Kitap çünkü geleceğe dair tahmin yürüttük ve fikirlerimizi başka insanların göreceğini düşündük."

Öğrencilerin sınıfta gerçekleştirilen görevlere ilişkin beğendikleri etkinlikleri beğenme gerekçeleri ise Tablo 4.14'te verilmiştir.

Tablo 4.14

Sınıfta Gerçekleştirilen Görevlere İlişkin En Beğenilen Etkinliklerin Nedenleri

Kategori	Kodlar	Katılımcılar
En Beğenilen Etkinliğin Nedenleri	İşbirlikli Öğrenme Ortamı Yaratması	1, 6, 9
	Eğlenceli Olması	2, 3, 12
	Gerçek Hayatla İlişkili Olması	4, 7, 10
	Hayal Gücünü Kullanma Fırsatı Sunması	8, 11, 12

Tablo 4.14'te görüldüğü üzere öğrencilerin en beğendiği etkinliklerin sebepleri işbirlikli öğrenme ortamı yaratması (N=3), eğlenceli olması (N=3), gerçek hayatla ilişkili olması (N=3) ve öğrencilerin hayal gücünü kullanmasını sağlaması (N=3) olarak ifade edilmiştir. Bu kategoriye ilişkin bazı öğrenci görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Katılımcı 1: "...grup oluşturup kendi aramızda tartışmamız hoşuma gitti."

Katılımcı 3: "Hazırlaması ayrı eğlenceli okuması da ayrı eğlenceli geçiyor."

Katılımcı 6: “...arkadaşlarımla beraber yapmıştık kim nereye gidecek, sevdiği yerleri öğrenip duymuş olduk.”

Katılımcı 7: “Hocam uçak biletinde sanki gerçek hayatta kendim gidiyormuşum gibi hissettim.”

Katılımcı 8: “Nedeni yok aslında ben zaten öyle şeyler tasarlamayı seviyorum.”

Katılımcı 11: “Uçak bileti tasarlamak herhalde, çünkü tasarlıyoruz, kendimize uygun olduğu için daha rahat bi şekilde ve verimli geçiyor.”

Katılımcı 12: “Daha eğlenceliydi.”

Öğrencilerin sınıfta gerçekleştirilen görevlere ilişkin sorun yaşadıkları ve en çok zorlandıkları etkinlikler Tablo 4.15’te verilmiştir.

Tablo 4.15

Sınıfta Gerçekleştirilen Görevlere İlişkin En Zorlanılan Etkinlikler

Kategori	Kodlar	Katılımcılar
En Zorlanılan Ders Etkinliği	Diyalog Oluşturma	3, 6, 9, 11
	Uçak Bileti Tasarlama	1, 2
	Pasta Grafiği Oluşturma	1, 5
	Kelime Etkinlikleri	12
	E-kitap Oluşturma	7

Tablo 4.15’te görüldüğü üzere, öğrenciler en fazla diyalog oluşturma etkinliklerinde (N=4) zorlanmıştır. Diyalog oluşturma etkinliklerinde zorlandığını ifade eden öğrenciler bunun sebebini hedef dilde cümle kurarken sorun yaşamaları olduğunu ifade etmişlerdir. İkinci olarak uçak bileti tasarlama (N=2) ve pasta grafiği oluşturma (N=2) etkinliklerinde zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Bu kategoriye ilişkin bazı öğrenci görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Katılımcı 1: “En çok zorlayan bölüm tasarlama olmuştü (uçak bileti ve pasta grafiği)”

Katılımcı 3: “Diyaloglarda zorlandım çünkü cümle kurmak biraz zor geldi.”

Katılımcı 5: “Pasta grafiği çok zorladı çünkü (soru) kalıbı bilmiyordum ve soru sormaya çok yeltenmediğim için zorladı.”

Katılımcı 6: “Aslında çoğu hepsi eğlenceliydi ama diyalog konuşması başta beni bir tık zorluyor gibiydi. Hep aynı cümleyi kuruyor gibiydim ama şimdi daha iyi.”

Katılımcı 7: “İlk grup çalışması yaptığımızda zorlandım çünkü orda ilk grup çalışması yapıyorduk ve cümle kurmayı pek bilemiyorduk tüm grupça.”

Katılımcı 12: “Bazı kelime etkinlikleri vardı kelimeler kafa karıştırıcıydı.”

Öğrencilerin teknoloji destekli görev temelli dil öğretim yöntemi ile işlenen İngilizce derslerinin etkinliklerinde zorlanmalarının nedenleri ise Tablo 4.16’da sunulmuştur.

Tablo 4.16

Sınıfta Gerçekleştirilen Görevlere İlişkin En Zorlanılan Etkinliklerin Nedenleri

Kategori	Kodlar	Katılımcılar
En Zorlanılan Etkinliğin Nedenleri	İngilizce Konuşma Zorluğu	3, 6, 7, 9, 11, 12
	İngilizcede Diyalog Oluşturma Zorluğu	3, 6, 7, 9, 11
	Dijital Becerilerdeki Eksiklik	1, 2
	Grup İçi İletişim Yetersizliği	5

Tablo 4.16’da görüldüğü gibi, öğrenciler konuşmada zorlandıklarını (N=6), İngilizce diyalog oluşturma ve sürdürmede zorlandıklarını (N=5), ders etkinliklerinde kullanılan Web 2.0. araçlarını kullanma bilgisine sahip olmadıklarını (N=2) ve etkinlikler esnasında grup içinde kurulan iletişimin yetersiz kaldığını (N=1) ders etkinliklerinde zorlanma sebepleri olarak ifade etmişlerdir. Öğrenciler etkinlikler esnasında İngilizce konuşma zorluğunu, cümle kuramama ve uygun kelimeleri bulamama olarak tanımlamışlardır. Bu kategoriye ilişkin bazı öğrenci görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Katılımcı 1: “Evet onlardan bahsediyorum (tasarlama) çünkü daha önce hayatımda hiç yapmamıştım, bu derste yaptım. Başta zor gelse de eğlendim sonrasında.”

Katılımcı 2: “Beni de (zorlayan) uçak (bileti) tasarımı olmuştu, tasarım zordu.”

Katılımcı 3: “Diyaloglar oldu çünkü cümle kurmak biraz zor geldi ama yine de o da iyiydi.”

Katılımcı 5: “Pasta grafiği çok zorladı çünkü (soru) kalıbı bilmiyordum ve soru sormaya çok yeltenmediğim için zorladı.”

Katılımcı 6: “Aslında çoğu hepsi eğlenceliydi ama diyalog konuşması başta beni bir tık zorluyor gibiydi. Hep aynı cümleyi kuruyor gibiydim ama şimdi daha iyi.”

Katılımcı 7: “Hocam ilk grup çalışması yaptığımızda biraz zorlandım çünkü orda ilk defa grup çalışması yapıyorduk İngilizcede ve cümle kurmayı pek bilemiyorduk tüm grupça.”

Katılımcı 9: “...diyaloglarda bazı şeyleri söylemede zorlanıyordum.”

Özellikle Web 2.0. araçlarını kullanırken zorlandıklarını ifade eden öğrenciler bu araçları ilk defa denedikleri ve nasıl kullanılacağını bilmedikleri için sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu kategoriye ilişkin bazı öğrenci görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Katılımcı 1: "En çok zorlayan bölümler tasarlama olmuştur. Tasarım yapma. çünkü hayatımda hiç yapmamıştım, bu derste yaptım. Başta zor gelse de eğlendim sonrasında."

Katılımcı 2: "En çok zorlayan uçak bileti tasarımı olmuştur, bilgisayarda tasarım zordu."

4.3.3.2 Derste kullanılan teknolojilere ilişkin bulgular

Araştırma kapsamında öğrencilere "İngilizce derslerimizde kullandığımız internet sitesi ya da Web 2.0 araçlarından hangileri senin daha çok ilgini çekti?" sorusu sorulmuş ve öğrencilerin verdikleri yanıtlar temalaştırılmıştır. Araştırmada, görev temelli dil öğrenme yöntemi teknoloji destekli bir şekilde kullanılmıştır. Teknoloji entegrasyonu için ders etkinliklerinde Web 2.0. araçlarına yer verilmiştir. Öğrencilerin sınıfta kullanılan teknolojilerden en beğendikleri araçlar ve bu araçları beğenme gerekçeleri Tablo 4.17’de verilmiştir.

Tablo 4.17

Sınıfta Kullanılan En Beğenilen Web 2.0. Araçları ve Nedenleri

Kategori	Kodlar	Katılımcılar
En Beğenilen Web 2.0. Aracı	Canva	1, 2, 5, 7, 8, 10, 11, 12
	Visme	3, 6, 10, 12
	Storyjumper	4, 9
Web 2.0. Araçlarını Beğenme Nedenleri	İlgi Çekici Olması	1, 4, 7,
	Eğlenceli Olması	1, 12
	Öğrencilerin Yaratıcılığını Geliştirmesi	2, 5, 8, 11, 12
	Gerçek Yaşamla İlişkili Olması	11
	İşbirlikli Çalışma Fırsatı Sunması	6
	Farklı Derslerde Kullanılabilmesi	7
	Görsel Zekâ Türüne Hitap Etmesi	3

Tablo 4.17’de görüldüğü gibi, öğrenciler ders etkinlikleri için kullandıkları Web 2.0. araçlarından en çok Canva’yı (N=8) tercih etmişlerdir. Canva’yı tercih etme sebepleri bu aracın eğlenceli olması ve öğrencilerin hayal gücünü kullanmasına olanak tanınması olarak

ifade edilebilir. İkinci olarak, öğrencilerin iletişim tercihlerini gösteren pasta grafiği oluşturmak için kullanılan Visme (N=4) tercih edilmiştir. Son olarak da e-Kitap oluşturmak için kullanılan Storyjumper (N=2) öğrenciler tarafından tercih edilen araçlar arasında yerini almıştır. Ayrıca öğrenciler Web 2.0. araçlarını beğenme nedenlerini; yaratıcılıklarını geliştirmesi (N=5), Web 2.0. aracının ilgi çekici olması (N=3), eğlenceli olması (N=2), gerçek hayat ile ilişkili olması (N=1), işbirlikli çalışma fırsatı sunması (N=1), farklı derslerde kullanılabilmesi (N=1) ve görsel zekâ türüne hitap etmesi (N=1) olarak ifade etmişlerdir. Bu kategoriye ilişkin bazı öğrenci görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Katılımcı 1: “Canva’da uçak bileti yapmak çok eğlenceliydi benim için. Çok ilgimi çekti ve eğlenceliydi yapmak. (Canva)”

Katılımcı 2: “En çok uçak bileti yaptığımız ilgimi çekti. kendimiz hem tasarlayıp yazmış oluyoruz hem de kendi tasarımımız oluyor ilk defa o yüzden hoşuma gitti, ilgimi çekti. (Canva)”

Katılımcı 3: “Çünkü çok açıklayıcı oldu, anlamamızı kolaylaştırdı görsel olarak. (Visme)”

Katılımcı 4: “Gelecek olduğu için gelecekteki tahminleri yazdığımız için daha çok ilgimi çekti. (Storyjumper)”

Katılımcı 5: “Uçak bileti yaptığımız Canva. Hem tasarım odaklı olduğu için, benim de tasarıma karşı ilgilim olduğu için (Canva)”

4.3.3.3 Görevlerin İngilizce dil becerilerine olan katkısına ilişkin bulgular

Araştırma kapsamında öğrencilere “İngilizce derslerimizde gerçekleştirdiğimiz etkinlikler senin İngilizce dil becerilerinin (konuşma, yazma, dinleme ve okuma) gelişmesine katkı sağladı mı?” sorusu sorulmuş ve öğrencilerin verdikleri yanıtlar temalaştırılmıştır. Öğrencilerin sınıfta gerçekleştirilen görevlerin İngilizce dil becerilerine katkısı Tablo 4.18’de verilmiştir.

Tablo 4.18

Sınıfta Gerçekleştirilen Görevlerin İngilizce Dil Becerilerine Katkısı

Kategori	Kodlar	Katılımcılar
Görevlerin İngilizce Dil Becerilerine Katkısı	Okuma Becerisini Geliştirmesi	6, 9
	Konuşma Becerisini Geliştirmesi	1, 2, 3, 4, 5, 8, 11, 12
	Yazma Becerisini Geliştirmesi	3, 4, 7, 10
	Dinleme Becerisini Geliştirmesi	5

Tablo 4.18 incelendiğinde, öğrencilerin en fazla gelişme kaydettiklerini düşündükleri becerinin konuşma becerisi (N=8) olduğu görülmektedir. Konuşma becerisinin ardından öğrencilerin ikinci olarak en fazla geliştiğini düşündükleri beceri yazma becerisi (N=4) olmuştur. Yarı-yapılandırılmış görüşmeler esnasında okuma becerisinin (N=2) ve dinleme becerisinin (N=1) geliştiğini ifade eden öğrenciler de olmuştur. Bu kategoriye ilişkin bazı öğrenci görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Katılımcı 1: "...şimdi konuşma sınavı olunca hem kendimiz hazırlıyoruz hem de kelimeleri kendimiz telaffuz etmeye çalışıyoruz sizin karşınızda konuşuyoruz o şekilde geliştirdi."

Katılımcı 2: "Hem sizinle hem de arkadaşlarımızla grup halinde diyalog kuruyoruz o yüzden en çok konuşmamı geliştirdi."

Katılımcı 3: "Evet çok katkı sağladı, mesela diyalog yazmada ve konuşmada baya sağladı."

Katılımcı 4: "Konuşma ve yazmayı etkiledi mesela artık İngilizce konuşurken telefon açtığımızda nasıl konuşuruz, adımızı nasıl söyleriz, nasıl görüşürüz deriz gibi şeyler öğrendik."

Katılımcı 5: "Konuşma ve dinleme. Konuşmada kelimelerin nasıl okunduğunu öğrendiğim için kekelemeden okuyorum. Dinlemede de kulaklarım aşına olduğu için ne dediklerini anlayabiliyorum çok kolay."

Katılımcı 6: "Evet, bence çok sağladı. Önceye göre artık çok daha iyiyim. Okumada bence çok iyiyim. Normalde anlamazdım ama bu sene kelime öğrendikçe okumada geliştirdim."

Katılımcı 7: "Sağladı, en çok da yazmada çünkü cümle kuramıyordum. Şimdi en azından kurabiliyorum ve özgüvenim arttı."

Katılımcı 8: "Konuşmaya katkı sağladı çünkü eskiden konuşurken okunduğu gibi, Türkçedeki gibi yapıyordum. Şimdi daha gelişmiş düzeyde diyebiliriz."

Katılımcı 11: "Konuşmaya katkı sağladı, özellikle konuşmada çünkü ben mesela bir cümlemin okunuşu gibi telaffuz ediyordum ama mesela bu derslerde daha çok verim almaya başladığım için artık normal telaffuz edebiliyorum."

Katılımcı 12: "Evet sağladı, özellikle konuşma. Yeni kelimeler öğrendim daha rahat İngilizce konuşabiliyorum. İyi olmasa da konuşuyorum."

4.3.3.4 Görevlerin öğrenciler üzerindeki etkisine ilişkin bulgular

Araştırma kapsamında öğrencilere "İngilizce derslerimizde yaptığımız etkinlikler İngilizce dersine yönelik duygu ve düşüncelerini nasıl etkiledi?" sorusu sorulmuş ve öğrencilerin verdikleri yanıtlar temalaştırılmıştır. Sınıfta gerçekleştirilen görevlerin öğrencilerin duygu ve düşünceleri üzerindeki etkileri Tablo 4.19'da verilmiştir.

Tablo 4.19*Sınıftaki Görevlerin Öğrenciler Üzerindeki Etkisi*

Kategori	Kodlar	Katılımcılar
Öğrenciler Üzerindeki Olumlu Etkisi	İşbirlikli Çalışma Ortamı Oluşturması	1, 2, 6, 7, 9,
	Dil Becerilerine Dönük Etkinlikler Yapılması.	2,
	Sosyal Beceriler Geliştirmesi	2, 6
	Öğrencilerin Süreçte Etkin Rol Alması	3, 5
	Eğlenceli Olması	2, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11
	Öğrencilerin Öz güvenini Artırması.	7, 12
	Derse Katılımı Sağlaması	9, 12
Öğrenciler Üzerindeki Olumsuz Etkisi	Gürültülü ve Rahatsız Edici Bir Sınıf Ortamı Oluşturması	12

Tablo 4.19’da görüldüğü gibi, öğrencilerin çoğunluğu bu görevlerin eğlenceli olduğunu (N=8) ve öğrencilerin işbirlikli bir şekilde çalışmasına olanak tanıdığını (N=5) belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler, görevlerin sosyalleşme süreçlerine katkı sağladığı, derse katılımlarında ve özgüvenlerinde artış meydana getirdiği ve onları ders esnasında daha aktif kıldığını (N=2) ifade etmişlerdir. Bu kategoriye ilişkin bazı öğrenci görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Katılımcı 1: ” Eskiden hep İngilizce dersi olunca çok sıkıldım hep kelime yazıyorduk ama şimdi İngilizce dersi geldiğinde sevinirim çünkü grup halinde etkinlikler yapıyoruz, konuşma hakkında bir şeyler yazıyoruz benim çok ilgimi çekti.”

Katılımcı 2: “Önceki hocamız sürekli yazı yazdırıyordu ama siz şimdi daha çok sosyalleşmemizi sağladınız. O yüzden İngilizce dersini daha çok sevmeme katkı sağladınız. Çok güzel bir ders.”

Katılımcı 5: “Benim yaptığımız bu etkinlikler İngilizceye karşı bakış açımı değiştirdi. Eğlenceliydi, öteki yaptığımız dersler de eğlenceliydi ama bunlarda daha çok keyif aldım ve derse katıldım ve İngilizce dersini sevmeye başladım. O yüzden olumlu şeyler düşünüyorum. Yeni şeyler öğrenmek artık keyifli hale geldi eskiden keyif almıyordum ve katılmıyordum.”

Katılımcı 6: “Grup çalışmalarında birlikte çalışmak daha çok katkı sağlıyor, daha fazla kelime öğretiyor gibi geliyor bana.”

Katılımcı 7: “Sağladı, en çok da yazmada çünkü cümle kuramıyordum. Şimdi en azından kurabiliyorum ve özgüvenim arttı. Eskiden bir metni verseniz okuyamıyordum. Şimdi daha çok okumanın üzerinde durduğumuz için korkmuyorum, okuyorum geçiyorum.”

Katılımcı 9: “Etkinlikler güzel oldu daha önce de dediğim gibi grup çalışmalarlarıyla birlikte daha eğlenceli hale geldi. Bundan dolayı da ders katılımımız arttı.”

Katılımcı 10: “İngilizce derslerimizi eğlenceli buluyorum. Keyif alıcı.”

Katılımcı 11: “Eskiden İngilizce dersine çok fazla ilgim yoktu hatta gelmesin diye şey yapıyordum. Ama şu an İngilizce dersine dakika saya saya bekliyorum. Aşırı eğlenceli geçiyor çünkü.”

Son olarak, öğrencilerin çoğu görevlerin olumlu etkileri olduğu görüşünderken Katılımcı 12, öğrenciler gruplar halinde görevler üzerinde çalışırken fazla gürültü olduğunu ve bu durumun çalışmakta olan diğer öğrencileri olumsuz etkilediğini ifade etmiştir.

Katılımcı 12: “Etkinlikler eğlenceli geçiyor fakat bizim yaptığımız toplu çalışmalarda çok sesli oluyor bazıları yapmıyor, etrafta konuşup rahatsız ediyorlar insanları. Öbür türlü çalışanlar açısından gürültülü oluyor.”

4.3.3.5 Ders sürecine dönük önerilere ilişkin bulgular

Araştırma kapsamında öğrencilere “İngilizce dersimizle ilgili eklemek istediğin başka düşüncelerin var mı?” sorusu sorulmuş ve öğrencilerin verdikleri yanıtlar temalaştırılmıştır. Öğrencilerin derse ilişkin önerileri Tablo 4.20’de verilmiştir.

Tablo 4.20

Öğrencilerin Derse İlişkin Önerileri

Kategori	Kodlar	Katılımcılar
Ders Süresine İlişkin Öneriler	İngilizce Ders Saatlerinin Artırılması	4, 8
Derslerde Kullanılan Yönteme İlişkin Öneriler	İngilizce Derslerinde Teknoloji Destekli Görev Temelli Etkinliklerin Kullanılması	5

Tablo 4.20 incelendiğinde, öğrencilerin çoğunluğunun herhangi bir öneride bulunmadığı görülmektedir. İngilizce derslerine yönelik öneride bulunan üç öğrenci vardır. İki öğrenci haftalık ders programındaki İngilizce ders saatlerini yetersiz bulmakta ve ders saatinin artırılmasının gerektiğini düşünmektedir. Öneri geliştiren diğer bir öğrenci ise İngilizce derslerinde teknoloji destekli görev temelli dil öğretim yönteminin kullanılmasına devam edilmesinin faydalı olacağını ifade etmiştir. Bu kategoriye ilişkin bazı öğrenci görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Katılımcı 4: “Ders programına daha çok İngilizce ders koyabilirler.”

Katılımcı 5: “Böyle etkinlikler çoğalırsa, İngilizce dersleri hep böyle olursa hem bizim açımızdan hem de sizin açınızdan daha kolay, güzel olur ilgimizi çekmiş olur ve eğlenceli vakit geçirmiş oluruz.”

Katılımcı 8: “Daha fazla İngilizce dersi görmek isterim. Dört ders az.”



5 SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma sonunda elde edilen bulgulara dayanılarak ulaşılan sonuçlara, bu sonuçlara ilişkin yapılan tartışmaya ve bu konuda gelecekte yapılacak araştırmalar ile yabancı dil öğretimindeki uygulamalar için geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1 Sonuç

Bu araştırmada, teknoloji destekli görev temelli dil öğretim yönteminin öğrencilerin İngilizce yazma, okuma, dinleme ve konuşma becerileri ile derse yönelik tutumları üzerindeki etkisinin incelenmesi ve öğrencilerin bu öğretim yöntemine ilişkin görüşlerinin analiz edilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla, Eskişehir ili Odunpazarı ilçesinde bulunan bir ortaokulun 8. sınıf seviyesinde deney ve kontrol grubu olarak belirlenen 2 şube ile çalışılmıştır. Müdahale öncesinde Türkiye’de İngilizce öğretimine ilişkin sorunların tespit edilmesi amacı ile doküman incelemesi yapılmıştır. Müdahale sürecinde ise deney grubunda 4 hafta boyunca teknoloji destekli görev temelli dil öğretim yöntemi ile İngilizce dersleri işlenmiştir. Kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemleri ile İngilizce derslerine devam edilmiştir. Bununla birlikte, müdahale sürecinde deney grubundan gönüllü olan öğrenciler ve araştırmacı günlük tutmuşlardır. 4 haftalık müdahale süreci sonrasında ise İngilizce başarı testleri, İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği ve yarı-yapılandırılmış görüşmeler aracılığı ile öğrencilerden veri toplanmıştır. Toplanan verilerden elde edilen bulgular ışığında ortaya çıkan sonuçlara aşağıda yer verilmiştir.

Araştırmanın birinci sorusu kapsamında müdahale öncesinde gerçekleştirilen doküman incelemesi ile ulusal ve uluslararası alanyazında Türkiye’de yabancı dil olarak İngilizce öğretimine ilişkin ortaya konulan sorunlar incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- Ulusal alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde Türkiye’de İngilizce öğretimi ve öğreniminde karşılaşılan sorunların öğrenci, öğretmen, öğretim programı ve eğitim ortamından kaynaklandığı görülmektedir. Araştırmalarda öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal hazırbulunuşluklarının yetersiz olduğu ve İngilizce dersine karşı olumsuz tutumlar sergiledikleri tespit edilmiştir. Bu durumun sınıf yönetimi sorunlarına yol açtığı ifade edilmiştir. Sınıf mevcudunun kalabalık olması ve okulların fiziksel koşullarının İngilizce ders

etkinliklerine elverişli olmaması İngilizce öğretimini olumsuz yönde etkilediği belirtilmiştir. Bununla birlikte, ders materyallerinin öğrenci ilgi, istek ve gereksinimlerine uygun şekilde tasarlanmaması vurgulanan temel sorunlar arasında yer almaktadır. Ayrıca araştırmalar, mevcut ölçme ve değerlendirme uygulamalarının öğrencilerin İngilizce dil becerilerini yeterli ve kapsamlı bir şekilde ölçmediğini ve bunun öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesini zorlaştırdığını ifade etmektedir. Alanyazındaki araştırmalar, İngilizce öğretiminde en yaygın karşılaşılan sorunun öğrenme-öğretme sürecinde ağırlıklı olarak dilbilgisi odaklı yöntem ve tekniklerin tercih edilmesi olduğunu ortaya koymaktadır. İncelenen çalışmalarda İngilizce derslerinde genellikle dilbilgisine dayalı ve öğretmen merkezli öğretim yöntemlerinin benimsenmiş olduğu, buna karşın dil becerilerini geliştirmeye yönelik öğrenci merkezli yöntem ve tekniklerin yeterince uygulanmadığı vurgulanmaktadır. Sonuç olarak, araştırmalarda ifade edilen bu sorunların dil öğretiminde istenen sonuçlara ulaşılmasını zorlaştırdığı görülmektedir.

- TEPAV ve British Council işbirliği ile hazırlanan “Türkiye’deki Devlet Okullarında İngilizce Dilinin Öğretimine İlişkin Ulusal İhtiyaç Analizi Raporu” incelendiğinde, Türkiye’deki İngilizce öğretiminde sıklıkla karşılaşılan bazı temel sorunlar tespit edilmiştir. Bu sorunların başında İngilizce derslerinde dilbilgisi ağırlıklı yöntem ve tekniklerin tercih edilmesi, öğrenme-öğretme sürecinin öğretmen merkezli ve ders kitabı odaklı bir şekilde yürütülmesi olarak ifade edilmektedir. Bununla birlikte, fiziksel öğrenme ortamının grup etkinliklerine elverişsiz olması, internet altyapısının yetersiz olması İngilizce öğretiminde karşılaşılan diğer sorunlardandır. Öğrenme materyallerinin öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerine uygun olmaması ve öğretim programındaki amaç ve içerik öğeleri ile uyumsuz olmaları önemli bir problem olarak ifade edilmektedir. Son olarak, ölçme-değerlendirme etkinliklerinde hedef dilde yalnızca dilbilgisi yeterliliğinin ölçülmesinin büyük sorun teşkil ettiği belirtilmiştir.
- Education First isimli özel eğitim şirketi tarafından yayınlanan İngilizce Yeterlilik İndekslerinin 2021, 2022 ve 2023 yıllarında yayınlanan raporları

incelendiğinde, Türkiye'nin hem Avrupa'da hem de dünya genelinde düşük dil yeterliliğine sahip ülkeler arasında yer aldığı görülmektedir.

Araştırmanın ikinci sorusu kapsamında, müdahale sürecinde teknoloji destekli görev temelli dil öğretim yönteminin uygulandığı İngilizce derslerinin öğrenme öğretme sürecine ilişkin öğrenci ve araştırmacı görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır.

- Öğrencilerin teknoloji destekli görev temelli dil öğretim yöntemi ile işlenen dersleri eğlenceli, ilgi çekici ve verimli bulduğu görülmektedir. Bununla birlikte, bu yöntem sayesinde hedef dilde cümle kurmayı öğrendikleri, farklı kelimeler öğrendikleri, diyalog oluşturabildikleri ve işbirlikli çalışma becerisi kazandıkları sonucuna ulaşılmaktadır. Öğrenciler İngilizce derslerinde yaşanan problemleri grup çalışmaları esnasında sınıfın gürültülü olması, bazı görevlerin zorluk açısından öğrenci seviyesinin üstünde olması ve öğretmenin sınıf otoritesini sağlarken olumsuz tutum ve davranışlar sergilemesi olarak ifade etmiştir.
- Araştırmacı teknoloji destekli görev temelli dil öğretim yöntemi ile ilgili olumlu ve olumsuz görüşlerini günlüğüne not etmiştir. Araştırmacı yöntemin olumlu özelliklerini öğrenci merkezli olması, eğlenceli ve rahat bir öğrenme ortamı sağlaması, öğrencilerin derse katılımını artırması ve dil becerilerini geliştirmesi olarak tespit etmiştir. Teknoloji destekli görev temelli dil öğretim yöntemi ile ilgili yaşanan sorunlar ise sınıf atmosferinin gürültülü olması, bazı öğrencilerin etkinliklere katılımda isteksiz olması, İngilizcenin iletişim aracı olarak kullanılmaması, öğrencilerin yabancı dil becerilerinin yetersiz olması ve bu yöntem kullanılarak işlenen bir dersin hazırlığının fazla zaman alması olarak ifade edilmiştir.

Araştırmanın yanıtlamayı hedeflediği üçüncü sorusu kapsamında teknoloji destekli görev temelli dil öğretim yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin İngilizce okuma, yazma, dinleme ve konuşma dil becerilerine ilişkin test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- Teknoloji destekli görev temelli dil öğretim yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretim yöntemi uygulanan kontrol grubunun İngilizce okuma becerisi test puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulguya dayanarak, teknoloji destekli görev temelli dil öğretim yöntemi ile işlenen derslerin öğrencilerin İngilizce okuma becerisini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.
- Teknoloji destekli görev temelli dil öğretim yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretim yöntemi uygulanan kontrol grubunun İngilizce dinleme becerisi test puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgu, teknoloji destekli görev temelli dil öğretim yöntemi kullanılarak işlenen derslerin öğrencilerin İngilizce dinleme becerisini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.
- Teknoloji destekli görev temelli dil öğretim yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubunun İngilizce konuşma becerisi test puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulguya göre, teknoloji destekli görev temelli dil öğretim yöntemi kullanılarak işlenen dersler öğrencilerin İngilizce konuşma becerisini olumlu yönde etkilemiştir.
- Teknoloji destekli görev temelli dil öğretim yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunun İngilizce yazma testi son test puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulguya dayanarak teknoloji destekli görev temelli dil öğretim yöntemi kullanılarak işlenen derslerin öğrencilerin İngilizce yazma becerisini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Araştırmanın dördüncü sorusu kapsamında teknoloji destekli görev temelli dil öğretim yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarının son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarına ilişkin şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- 4 Hafta boyunca devam eden ders uygulaması sürecinin sonunda deney ve kontrol gruplarına İngilizce dersine yönelik bir tutum ölçeği uygulanmıştır. Tutum ölçeğinden elde edilen veriler analiz edildiğinde deney grubundaki öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu bulgu doğrultusunda, teknoloji destekli görev temelli dil öğretim yöntemi ile işlenen İngilizce derslerinin deney grubu öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın beşinci sorusu kapsamında yarı-yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla teknoloji destekli görev temelli dil öğretim yöntemine ilişkin öğrenci görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Teknoloji destekli görev temelli dil öğretim yöntemi ile ilgili öğrenci görüşlerine ilişkin şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Teknoloji destekli görev temelli dil öğretim yöntemi ile işlenen İngilizce derslerinde öğrenciler en çok uçak bileti tasarlama etkinliğini beğendiklerini ifade etmişlerdir. Uçak bileti tasarlama etkinliğinin beğenilme sebebi olarak etkinliğin eğlenceli olması, işbirlikli bir şekilde gerçekleştirilmesi, gerçek hayat ile ilişkili olması ve öğrencilerin hayal güçlerini kullanmalarına olanak tanınması gibi farklı nedenler gösterilmiştir.
- Teknoloji destekli görev temelli dil öğretim yöntemi ile işlenen İngilizce derslerinde öğrenciler en çok diyalog oluşturma etkinliklerinde zorlandıklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler diyalog oluşturma etkinliklerinde zorlanma sebeplerini yetersiz kelime bilgisine sahip olma, cümle kuramama gibi sebepler ile ifade etmişlerdir. Sonuç olarak öğrencilerin yabancı dil becerilerindeki yetersizlikten dolayı diyalog oluşturma etkinliklerinde zorlandığı söylenebilir. Diğer öğrenciler ise dijital becerilerinin yetersiz olduğunu ve grup çalışmalarında grup üyeleri arasında iletişim eksikliği yaşandığını farklı etkinliklerde zorlanmalarına sebep olarak göstermişlerdir.
- Teknoloji destekli görev temelli dil öğretim yöntemi ile işlenen İngilizce derslerinde kullanılan Web 2.0. araçları arasında öğrenciler tarafından en çok beğenilen araç “Canva” olmuştur. Öğrenciler bu aracı yaratıcılıklarını kullanmalarını sağlaması sebebi ile tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Bu uygulamayı sırasıyla Visme ve Storyjumper araçları izlemiştir.

- Öğrencilerin teknoloji destekli görev temelli dil öğretim yöntemi ile işlenen derslerde yaptıkları etkinliklere yönelik görüşleri incelendiğinde etkinliklerin eğlenceli olduğunu, işbirlikli öğrenmeyi desteklediğini, sosyal becerileri geliştirdiğini, derse katılımı ve öğrenci özgüvenini artırdığını ifade ettikleri görülmüştür. Bununla birlikte, etkinliklerin dil becerilerine dönük olduğunu ve öğrenme-öğretme sürecinde öğrencinin aktif olduğunu belirtmişlerdir. Yöntem ile ilgili olumlu görüşlerini paylaşan öğrencilerin yanında olumsuz yorumlarda bulunan öğrenciler de olmuştur. Bir öğrenci teknoloji destekli görev temelli etkinlikler esnasında sınıfta gürültülü bir ortam oluştuğunu ve bu durumun öğrenme ortamını olumsuz yönde etkilediğini ifade etmiştir. İki öğrenci, görevlerin zorluk derecesinin yüksek olduğunu ve gerekli kelimeleri hatırlayamadıkları için bazı görevleri tamamlamakta zorluk yaşadıklarını ifade etmişlerdir.
- Teknoloji destekli görev temelli dil öğretim yöntemi sayesinde öğrenciler en çok konuşma becerilerinde ilerleme kaydettiklerini ifade etmiştir. İkinci olarak ise öğrenciler yazma becerilerinin geliştiğini düşünmektedir.
- Öğrenciler teknoloji destekli görev temelli dil öğretim yöntemi ile işlenen İngilizce dersleri ile alakalı ders saatlerinin artırılması ve İngilizce derslerinde teknoloji destekli görev temelli yöntemle uygun etkinliklerin uygulanmasına devam edilmesi yönünde önerilerde bulunmuştur.

Araştırma sonuçları bütünsel bir bakış açısı ile ele alındığında, teknoloji destekli görev temelli dil öğretim yönteminin öğrencilerin İngilizce dil becerilerini ve derse karşı tutumlarını olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Bununla birlikte, genel olarak öğrencilerin teknoloji destekli görev temelli dil öğretim yöntemine ilişkin olumlu görüşlerde bulunduğu gözlemlenmiştir.

5.2 Tartışma

Teknoloji ile desteklenen görev temelli dil öğretim yönteminin öğrencilerin İngilizce dil becerileri, İngilizce dersine yönelik tutumları ve yöntemle ilişkin görüşleri üzerine etkisinin incelendiği bu çalışmada çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır. Bu sonuçlar, İngilizce beceri sınavları, İngilizce tutum ölçeği, yarı yapılandırılmış görüşmeler, öğrenci ve

araştırmacı günlüklerinden elde edilen veriler ile alanyazındaki ilgili çalışmaların sonuçları ışığında karşılaştırılarak tartışılmıştır.

Araştırmanın müdahale öncesi aşamasında ilk olarak doküman analizi gerçekleştirilerek Türkiye’de İngilizce öğretimi ve öğreniminde karşılaşılan temel sorunlar belirlenmiştir. İnceleme sonucunda, Türkiye’deki İngilizce öğretimi ile ilgili öğretmen, öğrenci, dersin amaçları, içeriği, kullanılan yöntem ve teknikler, ölçme değerlendirme uygulamaları, ders materyalleri ve öğrenme ortamından kaynaklanan çeşitli sorunlar olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda, İngilizce öğretiminde yaşanan sorunların büyük ölçüde öğrenme-öğretme sürecinde tercih edilen yöntem ve tekniklerden kaynaklandığı tespit edilmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan İngilizce öğretim programları dil becerilerinin geliştirilmesini hedefleyen iletişimsel dil yaklaşımı temel alınarak düzenlenmektedir. Buna rağmen, İngilizce derslerinde genellikle dilbilgisi odaklı ve öğretmen merkezli yöntemlerin tercih edildiği görülmektedir. Bununla birlikte, İngilizce dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik öğrenci merkezli yöntemlere yeterince yer verilmediği vurgulanmaktadır. Bu durumun, Türkiye’de yabancı dil yeterliliğinde istenen seviyeye ulaşamamasının temel gerekçesi olduğu düşünülmektedir.

Araştırma kapsamında, teknoloji destekli görev temelli dil öğretim yönteminin öğrencilerin İngilizce dil becerilerine olan etkisi incelenmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre deney grubu öğrencileri yapılan başarı testlerinde kontrol grubundaki öğrencilerden daha iyi bir performans göstermiş ve test puanlarında deney grubu lehine olumlu yönde bir farklılık tespit edilmiştir. Bu durum, teknoloji destekli görev temelli dil öğretim yönteminin öğrencilerin İngilizce dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerileri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin İngilizce okuma becerisi ile ilgili sonuçlar incelendiğinde, teknoloji destekli görev temelli dil öğretim yöntemi kullanılarak işlenen İngilizce derslerinin deney grubu öğrencilerinin okuma becerilerini olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Görevlerin teknoloji ile desteklenmesinin ve etkinliklerin grup çalışması şeklinde gerçekleştirilmesinin öğrencilerin okuma becerilerinin gelişmesinde etkili olduğu düşünülmektedir. Yarı-yapılandırılmış görüşmeler ile öğrenci günlüklerinden elde edilen nitel veriler de bu bulguyu desteklemektedir. Öğrenciler, teknoloji destekli görev temelli yöntem uygulanmadan önceki okuma becerileri ile karşılaştırdıklarında önemli derecede ilerleme kaydettiklerini belirtmişlerdir. Araştırma sonunda yapılan görüşmelerde, okuma

becerilerinin geliştiğini, metinleri daha iyi ve daha kısa sürede okuyup anlayabildiklerini ifade etmişlerdir. Araştırmacı ise grup çalışmalarında yazılan metinlerin diğer gruplar tarafından okunduğunda, yöntemin uygulanmasından önceye göre öğrencilerin metinleri daha kolay anladığını ve etkinlikleri sorunsuz bir şekilde tamamladığını günlüğünde belirtmiştir. Alanyazında bu görüşü destekleyen çalışmalar bulunmaktadır. Mensah vd. (2023) araştırmalarında görev temelli dil öğretim yönteminin öğrencilerin okuma becerilerini olumlu yönde geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Bu durumun gerekçesi olarak görev temelli dil öğretim yöntemi ile destekleyici bir sınıf ortamının ve işbirlikli öğrenmenin sağlandığını ileri sürmüşlerdir. Benzer şekilde, Tandırcı ve Bulut (2020) da gerçekleştirdikleri deneysel çalışmada deney grubu öğrencilerinin kontrol grubuna göre okuma becerisi sınavında daha yüksek notlar almışlar ve okuma görevlerine daha aktif katılım göstermişlerdir. Setayesh ve Marzban (2017) da akademik amaçlar için İngilizce dersi bağlamında gerçekleştirdikleri çalışmada deney grubunun okuma ve anlama becerisi puanları bakımından kontrol gruplarından daha iyi performans gösterdiğini ortaya koymuştur. Diğer taraftan, Tuna'nın (2009) araştırması bu araştırmanın bulguları ile çelişmektedir. Tuna (2009) çalışmasında görev temelli dil öğretim yönteminin öğrencilerin okuma becerilerine yönelik olumlu bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Öğrencilerin İngilizce dinleme becerisi ile ilgili sonuçlar incelendiğinde, teknoloji destekli görev temelli dil öğretim yöntemi ile işlenen derslerin deney grubu öğrencilerinin dinleme becerisini geliştirdiği görülmektedir. Teknoloji destekli görev temelli dil öğretim yöntemi ile yürütülen derslerde hedef dilin öğretmen ve öğrenciler tarafından yoğun bir şekilde kullanılmasının, ana dili İngilizce olan konuşmacıların videolarının görevlerde kullanılmasının ve öğrencilerin bu şekilde hedef dile sürekli maruz kalmasının dinleme becerilerinin gelişiminde önemli bir rol oynadığı düşünülmektedir. Ayrıca, görevlerin günlük yaşam ile bağlantılı olması öğrencilerin görevleri yerine getirirken günlük hayat bağlamında bir dil kullanmalarını gerektirmektedir. Bu durumun öğrencilerin birbirlerini daha etkin bir şekilde dinleyip anlamalarını sağladığı ve dolayısıyla dinleme becerilerinin gelişimine olumlu yönde katkı sunduğu düşünülmektedir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerden ve günlüklerden elde edilen nitel veriler de bu bulguyu destekler niteliktedir. Öğrenciler görevleri hedef dil kullanarak tamamlamaları sayesinde İngilizce konuşma ve dinleme süreçlerine alıştıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenin verdiği

yönergenin Türkçe açıklamasına ihtiyaç duymadan görevi tamamlayabildiklerini ifade etmişlerdir. Bu durumun, İngilizce kullanımına aşinalık kazanmalarına katkı sağladığı ve dolayısıyla duyduklarını daha iyi ve kolay anlamalarını sağladığı düşünülmektedir. Araştırmacı ise günlüğünde bu araştırmanın teknoloji ile desteklenerek öğrencilere İngilizceyi ana dili olarak konuşan kişileri dinleme fırsatı verilmesinin dinleme becerilerinin geliştirilmesi açısından önemli olduğunu belirtmiştir. Bu durumun öğrencilerin dinleme becerilerini olumlu yönde etkileyebileceği düşünülmektedir. Alanyazında bulunan bazı çalışmalar bu sonucu destekler niteliktedir. Okcan (2023), Arnoi (2018) ve Sarıçoban ve Karakurt (2016) tarafından yapılan çalışmalarda görev temelli dil öğretim yönteminin deney grubundaki öğrencilerin dinleme becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, Gomez (2023) de araştırmasında görev temelli dil öğretim yönteminin öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerini çevrim içi etkinlikler aracılığı ile geliştirdiğini ifade etmiştir. Öğrencilerin çevrim içi etkinlikler aracılığı ile ana dili İngilizce olan konuşmacıları dinleme imkânı bulduğunu ve bu şekilde dinleme becerilerini geliştirdiğini savunmaktadır. Çalışma sonuçları alanyazın ile karşılaştırıldığında teknoloji kullanımının dinleme becerisini olumlu yönde etkilemesi açısından benzerlik göstermektedir.

Araştırma kapsamında öğrencilerin konuşma becerisi ile ilgili sonuçları ele alındığında, teknoloji destekli görev temelli dil öğretim yöntemi ile işlenen derslerin öğrencilerin İngilizce konuşma becerisine yönelik akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Görev temelli dil öğretim yönteminde öğrencilerin günlük hayat ile ilişkili görevleri tamamlamak için hedef dili araç olarak kullanmaları beklenir. Bu çalışmada da öğrenciler görevleri İngilizce konuşarak tamamlamışlardır. Bu sayede, öğrenciler tamamladıkları her görevde İngilizce konuşma pratiği yapma fırsatı elde etmişlerdir. Görevi tamamlamak için öğrencilerin grup arkadaşları ile İngilizce iletişim kurmalarının konuşma becerilerinin gelişimine katkı sağladığı düşünülmektedir. Bununla birlikte, teknoloji destekli görev temelli öğretim yöntemi ile işlenen derslerde sıklıkla grup çalışmalarına yer verilmesi deney grubundaki öğrencilerin daha fazla söz hakkına sahip olmasını sağlayarak ders esnasında İngilizce konuşma fırsatlarını artırmıştır. Bu durumun da öğrencilerin İngilizce konuşma becerisinin gelişimine olumlu katkı sağladığı düşünülmektedir. Ayrıca grup çalışmaları sonucunda yazılan diyalog ya da metinlerin raporlama aşamasında sınıftaki diğer öğrencilere sözlü olarak sunulmasının da

öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişmesinde önemli bir rol oynadığı düşünülmektedir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler ile günlüklerden elde edilen veriler de bu bulguyu destekler niteliktedir. Öğrenciler görüşmeler esnasında en çok konuşma becerilerinin geliştiğini düşündüklerini ifade etmişlerdir. Öğrenciler, konuşma becerilerindeki gelişmeyi hedef dil yapılarının ve kelimelerinin doğru telaffuzlarını öğrenmelerine ve hedef dili günlük yaşam bağlamında kullanmaları ile açıklamışlardır. Araştırmacı günlüğünde de teknoloji destekli görev temelli işlenen derslerin öğrenci merkezli bir anlayış benimsediğinden öğrencilerin daha fazla İngilizce konuşma fırsatının olduğu belirtilmiş ve öğrencilerin hedef dile daha fazla maruz kaldıkları için özellikle konuşma becerilerinin olumlu yönde geliştiğinin gözlemlendiği ifade edilmiştir. Bu bağlamda elde edilen sonuçlar alanyazındaki çalışmaların sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Diaz ve arkadaşları (2023), Xuyen ve Trang (2021) ile Afifah ve Devana (2020) gerçekleştirdikleri araştırmalarda görev temelli dil öğretim yönteminin öğrencilerin konuşma becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Panduwangi (2021) gerçekleştirdiği deneysel çalışmada, görev temelli dil öğretim yönteminin öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerinin geliştiği sonucuna ulaşmış ve bu durumun gerekçesi olarak kullanılan öğretim materyallerinin gerçek hayata dayalı olması ve destekleyici bir öğrenme ortamının sağlanması olduğunu belirtmiştir. Chen (2021) ise görev temelli dil öğretim yöntemini kullanarak gerçekleştirdiği araştırmasına teknoloji boyutunu da eklemiştir. Bu araştırmanın sonuçlarıyla paralel olarak, Chen'in (2021) çalışmasında, teknoloji destekli görev temelli dil öğretim yönteminin öğrencilerin konuşma becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, Kırkgöz (2011) de görev temelli dil öğretim yöntemini öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmeleri amacıyla video çekme görevleriyle teknolojiyi entegre ederek kullanmıştır. Araştırmanın bulguları, teknoloji destekli görev temelli dil öğretim yönteminin öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirdiğini ortaya koymaktadır.

Araştırma kapsamında öğrencilerin yazma becerisi ile ilgili sonuçlar ele alındığında, teknoloji destekli görev temelli dil öğretim yönteminin uygulanmasının öğrencilerin İngilizce yazma becerilerini olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Teknoloji destekli görev temelli dil öğretim yönteminin kullanıldığı İngilizce derslerinde deney grubu öğrencileri dersin görev aşamasında gerçekleştirdikleri çalışmaları yazılı bir metin haline getirip sözlü olarak sınıftaki diğer öğrencilere sunmuşlardır. Görevler esnasında işbirliği

içinde çalışarak günlük hayat ile ilişkili metinler ve diyaloglar yazmışlardır. Günlük hayat ile ilişkili bir amaç doğrultusunda işbirlikli çalışmalar aracılığı ile metin ve diyalog yazma etkinliklerinin uygulanmasının öğrencilerin İngilizce yazma becerisini geliştirdiği düşünülmektedir. Bununla birlikte, yazılan metin ve diyalogların Web 2.0. araçları kullanılarak çevrim içi ortamlarda paylaşılması ve diğer öğrencilerin bu metinleri ve diyalogları inceleyip dönüt ve düzeltmelerde bulunması da öğrencilerin yazma becerilerinin gelişmesini sağlayan bir durum olarak değerlendirilmektedir. Yarı-yapılandırılmış görüşmeler ile öğrenci günlüklerinden elde edilen nitel veriler de bu bulguyu desteklemektedir. Öğrenciler teknoloji destekli görev temelli öğretim yöntemi ile işlenen dersler sayesinde hedef dilde nasıl cümle kurabileceklerini daha iyi anladıklarını ve bu sebeple daha iyi diyaloglar ve metinler yazabildiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca, grup çalışmalarında arkadaşları ile yardımlaşmalarının yazma becerilerini olumlu yönde etkilediğini ifade etmişlerdir. Alanyazında bulunan bazı çalışmalar bu sonuç ile paralellik göstermektedir. Rasheed (2021) Irak'ta bir üniversitede öğrenim öğrenciler ile gerçekleştirdiği çalışmasında görev temelli dil öğretim yönteminin öğrencilerin yazma becerileri üzerine olumlu yönde bir etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde, Huong ve Thao (2021) lise öğrencileri ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında görev temelli dil öğretim yönteminin yazma becerilerini geliştirdiğini tespit etmişlerdir. Gonzalez ve Pinzon (2019) görev temelli dil öğretim yönteminin öğrencilerin İngilizce yazma becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmış ve bu durumu bu yöntemde öğrencilerin iş birliği içinde çalışması ve gerçek hayat ile bağlantılı görevlerin kullanılması ile açıklamıştır. Mavili (2018) ise çalışmasında görev temelli dil öğretim yöntemini teknoloji ile destekleyerek uygulamış ve bu yöntemin öğrencilerin yazma becerilerine katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Alanyazında yer alan çalışmaların sonuçlarının bu araştırmanın sonuçları ile benzerlik gösterdiği görülmektedir.

Bu çalışmada teknoloji destekli görev temelli dil öğretim yönteminin okuma, yazma, dinleme ve konuşma olmak üzere İngilizce dil becerileri üzerine olumlu yönde etkisi olduğu sonucuna ulaşılmış ve bu sonuç alanyazındaki benzer araştırmaların sonuçları ile paralellik göstermektedir. Ancak alanyazında görev temelli dil öğretim yönteminin öğrencilerin İngilizce dilbilgisi (Şahan, 2019; Yıldız, 2012; Soyaslan, 2008; Uysal, 2003, Mutlu, 2001) ve kelime bilgisi (Biglar, 2023; Mavili, 2018; Fallahrafie, vd., 2015; Karadağlı, 2009; Demir, 2008; Tıkız, 2008; Kurt, 2004) yeterliliklerini de olumlu yönde

etkilediği görülmektedir. Bu durum, görev temelli dil öğretim yönteminin dilbilgisi, kelime bilgisi ve dil becerileri olmak üzere yabancı dil öğretiminin farklı alanlarında da olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, teknoloji destekli görev temelli dil öğretim yönteminin yabancı dil öğretimi sürecinde yaygın bir şekilde kullanılmasının İngilizce öğretiminde yaşanan sorunlara çözüm olabileceği düşünülmektedir.

Bu çalışmanın amaçlarından biri de teknoloji destekli görev temelli dil öğretim yönteminin öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları üzerine etkisinin incelenmesidir. Bu amaçla deney ve kontrol gruplarına 4 haftalık müdahale sürecinin sonunda tutum ölçeği uygulanmıştır. Tutum ölçeğinden elde edilen verilerin analizi sonucunda, teknoloji destekli görev temelli dil öğretim yönteminin deney grubu öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Yarı-yapılandırılmış görüşme formları ile araştırmacı ve öğrenci günlüklerinden elde edilen veriler de bu bulguyu desteklemektedir. Görüşme ve günlüklerden elde edilen veriler öğrencilerin görev temelli dil öğretim yöntemine yönelik olumlu tutum geliştirdiğini ortaya koymuştur. Teknoloji destekli görev temelli dil öğretim yönteminin öğrenciler tarafından eğlenceli bulunduğu, derse yönelik motivasyonlarının ve katılımlarını artırdığı, iş birliği ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiği ve teknoloji ile desteklenerek dil becerilerine odaklanan etkinlikler yapılması gerekçeleri ile öğrencilerin olumlu tutumlar geliştirdiği düşünülmektedir. Alanyazında yer alan bazı çalışmalar bu bulguyu destekler niteliktedir. Şahan (2019) da görev temelli dil öğretim yönteminin öğrencilerin İngilizce akademik başarılarına etkisini araştırdığı çalışmasında öğrencilerin yöntemin eğlenceli olduğunu düşündükleri ve derse katılım konusunda isteklerini artırdığını ifade etmişlerdir. Asma (2018) ise çalışmasında görev temelli yöntemin öğrenci motivasyonunu artırdığı ve öğrencilerin İngilizceye yönelik olumlu tutumlar kazandığı sonucuna ulaşmıştır. Baidi (2024), Sarman (2022) ve Akbulut (2014) araştırmalarında görev temelli dil öğretim yönteminin öğrencilere işbirlikli çalışma becerileri kazandırdığını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte, Baidi (2024), Astuti ve Priyana (2020) ve Kırkgöz (2011) bu yöntem sayesinde öğrencilerin derse katılım isteklerinde ve motivasyonlarında artış sağlandığı sonucuna ulaşmışlardır. Akbulut (2014) ve Demir (2008) görev temelli yöntemin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiğini tespit ederken Mulyadi (2021), Mavili (2018), Koçak (2018) ile

Gonzalez ve Ortega (2014) görev temelli dil öğretim yönteminin öğrencilerin teknoloji kullanma becerilerini geliştirdiğini tespit etmişlerdir.

Akın (2020) görev temelli dil öğretim yönteminin öğrencilerin ilgi alanlarına hitap etmesi, onları öğrenme sürecinde aktif kılması, eğlenceli ve gerçek yaşamla ilişkili etkinlikler sunması ve dil becerilerinin gelişimini desteklemesi nedenleri ile öğrencilerin görev temelli dil öğretim yöntemine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini ifade etmiştir. Şahan (2019) ile Simion ve Genova (2019) araştırmalarında öğrencilerin görev temelli dil öğretim yöntemine yönelik olumlu tutumlara sahip olmalarını dersle yönelik motivasyonlarının artırması ve İngilizce becerilerini geliştirmesi ile açıklamışlardır. Biglar (2023), Chen (2021) ve Mavili (2018) ise gerçekleştirdiği araştırmada öğrencilerin görev temelli yöntemle ilişkin olumlu tutumlar geliştirmesini teknoloji destekli etkinliklerin kullanılması ile açıklamaktadır. Bu bağlamda, bu çalışmanın tutum ile ilgili sonuçlarının alanyazındaki benzer çalışmaların sonuçları ile benzerlik gösterdiği görülmektedir.

Araştırma sonunda her ne kadar teknoloji destekli görev temelli dil öğretim yönteminin öğrenci tutumlarını ve görüşlerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılsa da yöntemin uygulandığı İngilizce derslerine ilişkin araştırmacı ve öğrenciler tarafından dile getirilen çeşitli sorunlar da bulunmaktadır. Bu sorunlar yarı-yapılandırılmış görüşmeler, öğrenci ve araştırmacı günlüklerinde ifade edilmiştir. Öğrenciler bazı görevleri tamamlayabilmeleri için İngilizce dil becerileri ile dijital becerilerinin yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Quinto (2022) da görev temelli dil öğretim yöntemine ilişkin öğretmen görüşlerini incelemeyi amaçladığı araştırmasında öğretmenlerin öğrenci dil yeterliliklerinin sınırlı olmasının bir sorun teşkil ettiğini ifade etmiştir. Bu araştırmada görüşmeler ve günlüklerden elde edilen veriler öğrencilerin ders esnasında sınıfın gürültülü ve rahatsız edici olduğunu önemli bir problem olarak algıladığını göstermektedir. Bu durumun, görevlerin kalabalık gruplar şeklinde gerçekleştirilmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu durum araştırmacı günlüğünde de ifade edilmiştir. Araştırmacı bu soruna yönelik grup üyelerinin sayılarının azaltılması ve daha çok ikili grup etkinliklerinin tercih edilmesi önerilerinde bulunmuştur. Benzer şekilde Mensah ve Boakye (2023), Demir (2008) ve Yaylı (2005) gerçekleştirdikleri çalışmalarda görev temelli dil öğretim yönteminin gürültülü bir sınıf ortamı oluşturduğu sonucuna ulaşmışlardır. Sınıf mevcudunun kalabalık olması

araştırmacının günlüğünde ifade ettiği başka bir sorundur. Kalabalık sebebi ile etkinliklerin gerçekleştirilmesinin zorlaştığı ifade edilmiştir. Bu bulgu da alanyazındaki benzer araştırmaların bulguları ile paralellik göstermektedir. Sarman (2022), Quinto (2022), Hasnain ve Halder (2021), Mehmood (2021), Kırtas (2016) ile Xiongyong ve Samuel (2011) araştırmalarında sınıf mevcutlarının kalabalık olmasının görev temelli öğretim yöntemi uygulanmasını zorlaştıran faktörler arasında değerlendirdikleri görülmektedir. Bu araştırmada teknoloji destekli görev temelli dil öğretim yöntemi ile ilgili karşılaşılan bir diğer sorun, grup çalışmaları esnasında bazı öğrencilerin hedef dil yerine sıkça ana dil kullanma eğiliminde olması ve gruptaki bazı öğrencilerin grup etkinliklerine katılım konusunda isteksizlik göstermesidir. Bu bulgular alanyazında bulunan benzer çalışmaların bulguları ile benzerlik göstermektedir. Baidi (2024) İngilizce öğretmenlerinin görev temelli dil öğretim yöntemi ile ilgili görüşlerini incelediği araştırmasında öğretmenlerin görev temelli dil öğretim yöntemini kullanmasına bazı öğrencilerin ders etkinliklerine katılımda isteksiz olmasını sebep göstermiştir. Araştırmacı günlüğünde, teknoloji destekli görev temelli dil öğretim yönteminin uygulanmasını zorlaştıran bir faktör olarak yonteme uygun etkinliklerin planlanması ve ders materyallerinin hazırlanmasının oldukça zaman alıcı olduğu ifade edilmiştir. Bu sebeple, ders kitaplarındaki etkinliklerin görev temelli dil öğretim yöntemine uygun olarak tasarlanması yöntemin uygulanmasını kolaylaştırabilir.

5.3 Öneriler

Araştırma kapsamında sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ilişkin öneriler şöyle sıralanabilir:

- İngilizce öğretim programlarının öğrenme öğretme sürecine öğrencilerin İngilizce dil becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayan teknoloji destekli görev temelli dil öğretim yöntemi de eklenebilir.
- İngilizce öğretmenlerine teknoloji destekli görev temelli dil öğretim yönteminin tanıtılması, bu yöntemin uygulama aşamalarının uygulamalı olarak kazandırılması ve etkin olarak kullanılmasının teşvik edilmesi amacıyla hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.

- Eğitim fakülteleri İngilizce öğretmenliği programlarındaki özel öğretim yöntemleri derslerine öğretmen adaylarının teknoloji destekli görev temelli dil öğretim yöntemini kullanabilmelerini sağlayacak bilgi ve beceriler eklenebilir.
- Teknoloji destekli görev temelli dil öğretim yöntemine uygun ders planları hazırlanırken hedef dilin günlük hayattaki kullanımını içeren ve öğrencilerin grup çalışması yoluyla amaca yönelik ürünler ortaya koyabileceği görevlere yer verilebilir.
- Teknoloji destekli görev temelli dil öğretim yönteminde görevlerin tamamlanmasında farklı Web 2.0 araçları seçilerek uygulamanın zenginleştirilmesi önerilmektedir. Öte yandan seçilen Web 2.0. araçlarının nasıl kullanılacağına da uygulamalı bir şekilde öğrencilere gösterilmesi uygulamanın etkililiğini artıracaktır.
- Teknoloji destekli görev temelli dil öğretim yöntemi ile işlenen İngilizce derslerinde yapılan grup etkinliklerinde sınıf mevcudunun fazla olmasının öğrenme-öğretme sürecini olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle, bu yöntemin daha küçük gruplarda uygulanması önerilebilir.
- Teknoloji destekli görev temelli dil öğretim yöntemi ile işlenen İngilizce derslerinde yapılan grup etkinliklerinde sınıfın fiziki koşullarının grup çalışmalarına uygun, öğrencilerin birbirleri ile kolaylıkla iletişim kurmasına olanak sağlayacak şekilde düzenlenmesi sağlanmalıdır.
- Görev temelli dil öğretim yöntemine teknoloji desteğinin sağlanması için sınıflarda gerekli teknolojik araçlar ve internet desteği bulundurulmalıdır.
- Bu araştırmanın katılımcıları 2023-2024 eğitim öğretim yılında Eskişehir ilinin Odunpazarı ilçesinde bulunan bir ortaokulda öğrenim görmekte olan 8. sınıf öğrencileridir. Teknoloji destekli görev temelli dil öğretim yönteminin öğrencilerin dil becerilerine etkisini belirlemek için farklı bölgelerden örneklem grupları ile çalışmalar gerçekleştirilebilir.
- Bu araştırma ortaokul 8. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. İleride gerçekleştirilecek araştırmalarda ilkökul, lise ve üniversite düzeyinde öğrenim gören farklı öğrenci grupları ile çalışılması önerilmektedir.

- Bu araştırmada teknoloji destekli görev temelli dil ğretim yöntemi ile işlenen İngilizce dersleri 4 haftalık uygulama süresi ile sınırlı kalmıştır. İleride gerçekleştirilecek çalışmalar için bu yöntemin etkililiğinin araştırılmasında daha uzun süreli uygulamalar planlanabilir.



KAYNAKÇA

- Adjei-Mensah, S., Boakye, N. Y. ve Masenge, A. (2023). Improving the reading proficiency of mature students through a task-based language teaching approach. *Reading&Writing – Journal of the Literacy Association of South Africa*.14 (1).
- Afifah, N. ve Devana, T. (2020). Speaking skill through task-based learning in English foreign language classroom. *Journal of English Language Teaching*, 7(2), 135-144.
- Akbulut, N. (2014). *Teaching English to young learners through task-based language teaching* (Yayın Numarası: 375680) [Yüksek Lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Akdoğan, S. (2010). *Türkiye’de yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve bir çözüm önerisi olarak yabancı dil okullarına yönelik öğretmen ve öğretim elemanlarının görüşleri* (Yayın Numarası: 263650) [Yüksek Lisans tezi, Fırat Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Aküzel, G. (2006). İlköğretim 4-8. sınıflarda yabancı dil öğretimindeki başarısızlık nedenlerinin incelenmesi (Adana örneği) (Yayın Numarası: 206076) [Yüksek Lisans tezi, Çukurova Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Akın, A. (2020). *Students’ attitudes towards and beliefs about task-based language teaching and its effects on language self efficacy beliefs* (Yayın Numarası: 644546) [Yüksek Lisans tezi, Ufuk Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Akkuş, Ö. (2009). *Türkiye’de İngilizce öğrenim ve öğretiminde karşılaşılan sorunlar* (Yayın Numarası: 239712) [Yüksek Lisans tezi, Cumhuriyet Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Andreyeva, Y. A., Fakhrutdinova, A. V., Korneva, I. G. ve Chugunov, A. S. (2019). The effectiveness of the use of computer technology compared to the traditional methods in the process of a foreign language teaching. *Universal Journal of Educational Research*, 7(10B), 21-26.
- Arnoi, K. N. (2018). *Teaching listening throughtask based language teaching in descriptive text at the first grade of SMA Al-Kautsar bandar lampung* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi]. University of Lampung.

- Arslan, M. ve Akbarov, A. (2010). Türkiye’de yabancı dil öğretiminde motivasyon-yöntem sorunu ve çözüm önerileri. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Dergisi*, (24), 179-191.
- Aslan, E. ve Bağçeci, B. (2024). İngilizce öğretmenlerinin ortaöğretim İngilizce öğretim programı hakkındaki görüşleri. *Sosyal Bilimler Ekev Akademi Dergisi*, (97), 129-146.
- Aslantürk, S. (2011). Anadolu liselerinde kullanılan yeni İngilizce öğretim programı ve ders kitapları hakkında öğretmen görüşlerinin belirlenmesi: Zonguldak ili örneği (Yayın Numarası: 294699) [Yüksek Lisans tezi, Karaelmas Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Asma, B. (2018). Examining the role of task-based language teaching in fostering EFL learners’ attitudes and motivation. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 1(1), 53-60.
- Astuti, R. T. ve Priyana, J. (2020). Improving students’ reading comprehension through task-based language teaching. *Journal of English Teaching Studies*, 2(1). <https://journal.uny.ac.id/index.php/lingua-pedagogia/index> (Erişim tarihi: 21.10.2024).
- Averbek, E. (2021). Difficulties in teaching English in the schools in the compulsory education. *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 7(52), 2846-2854.
- Baidi, O. (2024). *The implementation of task-based language teaching in language institutes in Turkey: EFL teachers’ perspectives and challenges* Yayın Numarası: 885635) [Yüksek Lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Balcı, A. (2021a). *Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri sözlüğü*. (6. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Balcı, A. (2021b). *Sosyal bilimlerde araştırma: yöntem, teknik ve ilkeler*. (15. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3 (1), 1-15.

- Batumlu, U. D. Z. (2006). *YTÜ Yabancı diller yüksek okulu hazırlık öğrencilerinin yabancı dil kaygılarının İngilizce başarısına etkisi* (Yayın Numarası: 188546) [Yüksek Lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Biglar, L. J. S. (2023). *Exploring the effect of mobile-assisted task-based language learning on vocabulary achievement and student attitude* (Yayın Numarası: 815347) [Yüksek Lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Brandl, K. (2021). *Communicative Language Teaching in Action*. (Second Edition). Cognella Academic Publishing.
- Breen, M. (1989). The evaluation cycle for language learning tasks. İçinde R. K. Johnson (Ed.), *The second language curriculum* (s. 196-198). Cambridge University Press.
- Brown, D. H. (2007). *Principles of Language Learning and Teaching*. Pearson Longman.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (29. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık
- Campbell, D. T. ve Stanley, J. C. (1963). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Mifflin Company.
- Canbulat, M. ve İşgören, O. Ç. (2005). Yabancı dil öğretimine başlamada en uygun yaşın ne olduğuna ilişkin dilbilimsel yaklaşımlar ve öğretmen görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (2), 123-139.
- Chen, K. T. C. (2021). The effects of a technology mediated TBLT on enhancing the speaking abilities of university students in a collaborative EFL learning environment. *Applied Linguistics Review*, 12 (2), 331-352.
- Chong, S. W. ve Reinders, H. (2020). Technology-mediated task-based language teaching: A qualitative research synthesis. *Language Learning and Technology*, 24 (3), 70-86.
- Córdoba Zúniga, E. (2016). Implementing Task-Based Language Teaching to Integrate Language Skills in an EFL Program at a Colombian University. *Profile Issues in Teacher's Professional Development*, 18(2), 13-27.
- Creswell, J. W. (2009). *Research Design: Qualitative, quantitative and mixed method approaches* (Third Edition). USA: SAGE Publications

- Creswell, J. W. ve Clark, V. L. P. (2018). Designing and conducting mixed methods research. Sage Publications.
- Creswell, J. W. ve Creswell W. D. (2018). Research design: qualitative, quantative and mixed methods approaches (5th Edition). Sage Publication.
- Creswell, J. W. (2021). *Karma yöntem araştırmalarına giriş*. (M. Sözbilir, Çev.; 3. Basım). Pegem Akademi Yayıncılık (Oriğinal yayın tarihi 2014)
- Crystal, D. (2003). *English as a Global Language*. Cambridge University Press.
- Çatal, Ö. G. (2015). 6, 7 ve 8. Sınıflarda İngilizce öğrenme ve öğretme sürecinde karşılaşılan sorunların incelenmesi: öğretmen ve öğrenci görüşleri (Yayın Numarası: 395338) [Yüksek Lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Çatal, Ö. G., Şahin, H. ve Çelik, F. (2018). 6, 7 ve 8. Sınıflarda İngilizce öğrenme sürecinde karşılaşılan sorunların incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (47), 123-136.
- Çelebi, M. ve Narinalp, N. Y. (2020). Ortaokullarda İngilizce öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(27), 4977-5005. <https://doi.org/10.26466/opus.704162>
- Çelik, C. E. (2016). Ana dil ve anne dili kavramları. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*, 1(29), 88-10.
- Çelik, Ş. N. (2011). *Ortaöğretim İngilizce ders kitabı Breeze 9 hakkında öğrenci, öğretmen ve müfettiş görüşleri* (Yayın Numarası: 308429) [Yüksek Lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Çepni, S. (2007). Performansların Değerlendirilmesi. İçinde Karip, E.(Ed.). *Ölçme ve Değerlendirme* (1. Baskı, ss. 232-283). Pegem Yayıncılık.
- Çiçek, Y. (2015, 28-30 Mayıs). *Yabancı dil öğretiminde yöntem sorunu* [Sözlü Bildiri]. *I. Uluslararası Dil Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu*, Nevşehir, Türkiye.
- Demir, A. (2008). *The inluence of task-based reading activities on EFL learners' attitude and learning outcomes from the students' perspective* (Yayın Numarası: 220590) [Yüksek Lisans tezi, Çukurova Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

- Demircan, Ö. (2013). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*. (5. Baskı). Der Yayınları.
- Demirdağ, Ö. (2012). *Foreign Language Anxiety and Performance of Language Students in Turkish University Preparatory Classes* (Yayın Numarası: 319987) [Yüksek Lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Demirel, Ö. (2021). *Yabancı Dil Öğretimi: Dil Pasaportu, Dil Dosyası, Dil Biyografisi*. (12. Baskı). Pegem Akademi Yayınları.
- Demirpolat, B. C. (2015). Türkiye'nin yabancı dil öğretimi ile imtihanı: sorunlar ve çözüm önerileri. *Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı*, 1-24.
- Demirtaş, A. (2015). *The impact of group autonomy on learners' speaking skill in English: A task-based social constructivist perspectives*. (Yayın Numarası: 421445) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Demirtaş, Z. ve Erdem, S. (2015). 5. Sınıf İngilizce dersi öğretim programı: güncellenen programın bir önceki programla karşılaştırılması ve programa ilişkin öğretmen görüşleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 55-80.
- Deveci, C. Ç., Buyruk, A. A., Erdoğan, P. ve Toy, B. Y. (2016). İngilizce konuşma becerisinin öğretimine ilişkin ihtiyaçların değerlendirilmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11 (14), 915-934.
- Diaz, D. G., Neyva, N. L., Zambrano, L. D., Parra, J. A. ve Herrera, E. M. (2023). The impact of task-based language teaching on English as a EFL learners' speaking proficiency and motivation. *Ciencia Latina Internacional*, 7(3), 3796-3810.
- Dilekli, Y. (2018). Ortaokul İngilizce hazırlık sınıfı programı pilot uygulamasının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8 (15), 1401-1425.
- Doğan, Y. (2016). *Hazırlık sınıfı öğrencilerinin bilişüstü farkındalıkları, öz-yeterlik algıları, yabancı dile yönelik kaygıları, tutumları ve akademik başarılarının incelenmesi* (Yayın Numarası: 423419) [Doktora tezi, Fırat Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Dönder, A., Elaldı, Ş. ve Özkaya, Ö. M. (2012). Öğretim elemanlarının üniversite düzeyindeki temel İngilizce öğretiminde kullanılabilecek tamamlayıcı ölçme ve

- değerlendirme yöntemlerine ilişkin görüşleri. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7 (1), 953-968.
- Dursun, F., Bedir, S. B. ve Gülcü, E. Ö. (2017). Lise İngilizce dersi öğretmenlerinin öğretim programına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 46 (216), 135-163.
- EF EPI. (2021). English Proficiency Index. [ef-epi-2021-english.pdf](#) (Erişim tarihi: 24.10.2023)
- EF EPI. (2022). English Proficiency Index. [ef-epi-2022-english.pdf](#) (Erişim tarihi: 13.11.2023)
- EF EPI. (2023). English Proficiency Index. <https://www.ef.com.tr/epi/> (Erişim tarihi: 09.05.2024)
- Efe, H. (2023). Öğretmen görüşlerine göre yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Journal of History of School*, 16(66), 2384-2400.
- Ellis, R. (2003). *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford University Press.
- Erdem, S. (2016). *Ortaokul-lise öğrencilerine ve İngilizce öğretmenlerine göre İngilizce öğretiminde karşılaşılan sorunlar* (Yayın Numarası: 431340) [Yüksek Lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Erkan, M. A. (2009). *İlköğretim okulları 4. ve 5. sınıflar yeni İngilizce öğretim programının uygulanmasında karşılaşılan sorunların incelenmesi* (Yayın Numarası: 249767) [Yüksek Lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Erten, İ. H. ve Altay, M. (2009). The effects of task-based group activities on students' collaborative behaviours in EFL speaking classes. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 5(1), 33-52.
- eTwinning Faaliyeti Tanıtım Kitapçığı. (15 Ekim 2024). http://etwinning.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2023/03/eTwinning_Faaliyeti_Tanitim_Kitapciği.pdf
- Fallahrafie, Z., Rahmany, R. ve Sadeghi, B. (2015). The effect of task-based teaching on incidental vocabulary learning in English for spesific purposes. *Cumhuriyet Üniversitesi Fen Fakültesi Fen Bilimleri Dergisi*, 36(3), 836-846.

- Feez, S. (1998). *Text-based syllabus design*. National Centre for English Teaching and Research.
- Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (33), 135-145.
- Gomez, J. N. N. (2023). *Task-based approach in the development of listening of the English language* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi]. Ekvador Merkez Üniversitesi.
- Gonzales-Lloret, M. ve Ortega, L. (2014). *Technology-mediated TBLT: researching technology and tasks*. John Benjamins Publishing Company.
- Gonzalez, L. E. M. ve Pinzon, M. M. L. (2019). The impact of task-based language teaching on learners' writing skills. *Indonesian EFL Journal*, 5(2), 41-48.
- Goodrich, H. (1997). Understanding rubrics. *Educational Leadership*, 54 (4), 14-17.
- Goodrich, H. (2001). The effects of instructional rubrics on learning to write. *Current Issues in Education*, 4 (4).
- Göçer, A. (2017). Görev temelli öğrenme yönteminin Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde kullanımı, özellikleri ve işlevleri. *International Journal of Language Academy*, 5(2), 313-328.
- Gökcan, M. (2016). *TEOG İngilizce başarıyla ilişkili değişkenlerin Krashenin dil edinimi kuramına göre incelenmesi* (Yayın Numarası: 446892) [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Gökcan, M. ve Çobanoğlu, D. A. (2018). Investigation of variables related to TEOG English achievement using language acquisition theory of Krashen. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 8 (3), 531-566.
- Görgülü, A. (2022). *The effects of technology-mediated task-based language teaching on Turkish EFL learners' grammar achievement* (Yayın Numarası: 765023) [Yüksek Lisans tezi, Maltepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Güngör, C. (2022). Lisans öğrencilerinin gözünden İngilizce öğrenmeyi zorlaştıran faktörler. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (54), 1268-1285.

- Gürel, E. ve İşcan Demirhan, C. (2020). Reviewing the 9th grade English curriculum with Stake's responsive evaluation model according to teachers opinions. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49(1), 501-554.
- Halliday, M. A. K. (1973). *Explorations in the functions of language*. Edward Arnold.
- Harmer, J. (2001). *The Practice of English Language Teaching*. (Fourth Edition). Pearson Longman.
- Hasnain, S. ve Halder, S. (2021). Exploring the impediments for successful implementation of the task-based language teaching approach: a review of studies on teachers' perceptions. *The Language Learning Journal*, <https://doi.org/10.1080/09571736.2021.1989015>.
- Haznedar, B. (2010, 11-13 Kasım). *Türkiye 'de yabancı dil eğitimi: reformlar, yönelimler ve öğretmenlerimiz* [Sözlü Bildiri]. International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Antalya, Türkiye.
- Howatt, A. P. ve Smith, R. (2014). The History of teaching English as a foreign language, from a British and European perspective. *Language&History*, 57 (1), 75-95.
- Huong, D. T. T. ve Thao, T. T. (2021). The effects of task-based language teaching on writing achievement at a high school in Vietnam. *International Journal of Social Science and Human Research*, 4(9), 2585-2694.
- Hymes, D. (1971). *On communicative competence*. University of Pennsylvania Press.
- Işık, A. (2008). Yabancı dil eğitimimizdeki yanlışlar nereden kaynaklanıyor. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4 (2), 15-26.
- Ji, Y. ve Pham, T. (2020). Implementing task-based language teaching to teach grammar in English classes in China: using design-based research to explore challenges and strategies. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 14 (2), 164-177. <https://doi.org/10.1080/17501229.2018.1545021>
- Kafipour, R., Mahmoudi, E. ve Khojasteh, L. (2018). The Effect of Task-Based Language Teaching on Analytic Writing in EFL Classrooms. *Cogent Education*, 5 (1), 1496627. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1496627>

- Kandemir, A. (2016). *İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının katılımcı odaklı program değerlendirme yaklaşımıyla değerlendirilmesi* (Yayın Numarası: 423232) [Yüksek Lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Kaplan, H. (2013). *Genel liselerde İngilizce öğretimindeki başarısızlık nedenleri hakkında öğrenci, öğretmen ve veli görüşlerinin incelenmesi: Antalya ili örneği* (Yayın Numarası: 322015) [Yüksek Lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Karaca, B. (2018). *A study of Turkey's primary and middle school English curricula: teachers' and program designers' perceptions* (Yayın Numarası: 510654) [Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Karadağlı, İ. (2009). *The Impact of the task-based instruction on the students' vocabulary learning in an English as a foreign language context* (Yayın Numarası: 250862) [Yüksek Lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Karsantık, Y. ve Yağcı, E. (2021). Türkiye'de İngilizce dersi öğretim programlarındaki değişim üzerine araştırmalar: bir meta-sentez çalışması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (32), 625-654.
- Ketene, I. Ö. (2021). *İngilizcenin yabancı dil olarak öğreniminde habitus ve sermaye türlerinin etkisinin sosyolojik analizi* (Yayın Numarası: 668292) [Doktora Tezi, Maltepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Kırkgöz, Y. (2007). English language teaching in Turkey: policy changes and their implementations. *Regional Language Centre Journal*, 38 (2), 216-228.
- Kırkgöz, Y. (2008). Curriculum innovation in Turkish primary education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36 (4), 309-322.
- Kırkgöz, Y. (2011). A blended learning study on implementing video recorded speaking tasks in task-based classroom instruction. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10(4), 1-13.
- Kırkgöz, Y. (2014). Öğrencilerin Türk yüksek öğretiminde eğitim dili olarak Türkçe kullanımına karşı İngilizce kullanımına dair algıları. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9 (12), 443-459.

- Kırkgöz, Y. (2015). Görev temelli yöntem (Task-based method). İçinde N. Bekleyen (Ed.), *Dil Öğretimi* (1. Basım, s. 232-243). Pegem Akademi.
- Kırtaş, G. (2016). *ELT teachers' perceptions and practices of task-based language teaching* (Yayın Numarası: 428407) [Yüksek Lisans tezi, Sıtkı Koçman Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Koçak, U. (2018). *Students' attitudes to the roles of teachers in task-based learning method through web-assisted practices* (Yayın Numarası: 527774) [Yüksek Lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Kozikoğlu, İ. (2014). An evaluation of the secondary school 7th grade English curriculum. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 362-375.
- Kozikoğlu, İ. ve Arkalı, Y. (2024). İlkokulda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin erken yaşta yabancı dil öğretiminde yaşadıkları zorluklar. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*, 7 (1), 17-39.
- Köksal, O. (2020). *Yabancı dil öğretimi ve kültür*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kubanç, S. ve Selvi, B. (2022). İngilizce ve sınıf öğretmenlerinin ilkokulda yabancı dil öğretimine yönelik görüşleri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(3), 1257-1275.
- Kurt, G. (2004). *Görev temelli dil öğretim yaklaşımının yabancı dilde sözcük edinimi ve okuma/yazma becerilerinin gelişimine etkileri* (Yayın Numarası: 149128) [Yüksek Lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Kurumehmetoğlu, Ö. (2008). *The attitudes on classroom management among EFL teachers in private and state primary and high schools* (Yayın Numarası: 220984) [Yüksek Lisans tezi, Uludağ Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Kuşçu, E. (2017). Yabancı dil öğretimi/öğreniminde görsel ve işitsel araçları kullanmanın önemi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5 (43), 213-224.
- Küçük, S. ve Demirdöven, G. H. (2022). Dil eğitiminin genel kavramları. İçinde Arı, G. ve İpek, O. (Ed.). *Dil eğitiminin genel kavramları* (1. Basım, ss. 3-28). İksad Yayınları

- Küçüktepe, C., Küçüktepe, S. E. ve Baykın, Y. (2014). İkinci sınıf İngilizce dersi ve programına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (22), 55-78.
- Larsen-Freeman, D. ve Anderson, M. (2011). *Techniques&Principles in Language Teaching*. (Third Edition). Oxford University Press.
- Li, G. ve Ni, X. (2014). Effects of a technology enriched, task based language teaching curriculum on Chinese elementary students' achievement in English as a foreign language. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching*, 3 (1), 33-49. <https://doi.org/10.4102/rw.v14i1.406>
- Long, M. (1985). A role for instruction in second language acquisition: task-based language teaching. İçinde K. Hyltenstam ve M. Pienemann (Ed). *Modelling and assessing second language acquisition* (77-99). Multilingual Matters.
- Long, M. (2015). *Second language acquisition and task-based language teaching*. John Wiley and Sons.
- Mavili, S. (2018). *The Effects of technology integration in task-based language teaching on vocabulary and writing skills* (Yayın Numarası: 506622) [Yüksek Lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- MEB (1997). Sekiz Yıllık Kesintisiz Zorunlu İlköğretim Uygulaması ile İlgili Soru ve Cevaplar, Milli Eğitim Basımevi.
- MEB (2006). İlköğretim İngilizce dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı. Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (2013). İlköğretim Kurumları İngilizce Dersi Öğretim Programı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği. (2023). *Resmi Gazete*, 32304, 9 Eylül 2023.
- Mehmood, H. (2021). *Exploring EFL instructors' perceptions of task-based language teaching* (Yayın Numarası: 706102) [Yüksek Lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

- Memiş, M. R. ve Erdem, M. D. (2013). Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, kullanım özellikleri ve eleştiriler. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8 (9), 297-318.
- Mensah, S., Boakye, N. Y. ve Masenge, A. (2023). Improving the reading proficiency of mature students through a task-based language teaching approach. *Reading&Writing – Journal of the Literacy Association of South Africa*. 14 (1).
- Mertler, C. A. (2001). Designing scoring rubrics for your classroom. *Practical Assessment Research and Evaluation*, 7 (25). <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=7&n=25>. (Erişim tarihi: 02.08.2024).
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. (2. Baskı). Sage Publication.
- Mulyadi, D., Wijayatiningsih, T. D., Singh, C. K. S. ve Prastikawati, E. F. (2021). Effects of technology enhanced task-based language teaching on learners' listening comprehension and speaking performance. *International Journal of Instruction*, 14(3), 717-736.
- Mutlu, E. S. M. (2001). *Task-based teaching effectiveness on students' achievement in learning grammar* (Yayın Numarası: 101652) [Yüksek Lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Mutlu, S. D. (2016). *A case study: the potential impact of task-based Instruction on EFL learners' writing self-efficacy* (Yayın Numarası: 448447) [Yüksek Lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Nagy, T. (2021). Using technology for foreign language learning: The teacher's role. *Central European Journal of Educational Research*, 3(2), 23-28.
- Niemeier, S. (2017). *Task based grammar teaching of English*. Narr Francke Attempo Yayınevi.
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for Communicative Classroom*. Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1993). Task-based syllabus design: selecting, grading and sequencing tasks. In Crookes, G. ve Gass, S. (Ed.), *Tasks in a pedagogical context* (1st ed., pp. 55-66). Multilingual Matters.

- Nunan, D. (2004). *Task-based Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Okcan, A. (2023). *Görev temelli dil öğretim yaklaşımının 4. sınıf İngilizce dersi dinleme becerisine etkisinin incelenmesi* (Yayın Numarası: 837824) [Yüksek Lisans tezi, Hacı Bektaş Veli Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Orakçı, Ş. (2012). *İlköğretim 7. sınıflar için uygulanan 2006 İngilizce öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayın Numarası: 317154) [Yüksek Lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Özcanlı, N. ve Kozikoğlu, İ. (2023). English-speaking anxiety of secondary school students based on the opinions of students and teachers. *Siirt Journal of Education*, 3 (1), 1-22.
- Özdemir, A. N. (2016). *Devlet okullarında İngilizce öğretimindeki başarıyı etkileyen faktörlere ilişkin İngilizce öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi* (Yayın Numarası: 440766) [Yüksek Lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Özdemir, V. (2012). *Türkiye’de İngilizce öğretiminin ve İngilizce Öğretmeni Yetiştirmenin Tarihi* (Yayın Numarası: 313163) [Doktora Tezi, Mersin Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi
- Özer, S. ve Akay, C. (2021). Ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenme zorlukları: Bir durum çalışması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(1), 711-747.
- Özmat, D. (2017). *İngilizce öğrenmeyi zorlaştıran faktörler* (Yayın Numarası: 483363) [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Özmat, D. ve Senemoğlu, N. (2020). Yabancı dil öğrenmeyi zorlaştıran faktörler üzerine nitel bir çalışma. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (3), 1235-1253.
- Paker, T. (2012). Türkiye’de neden yabancı dil (İngilizce) öğretemiyoruz ve neden öğrencilerimiz iletişim kurabilecek düzeyde İngilizce öğrenemiyor. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32 (11), 89-93.
- Palabıyık, T. ve Oral, B. (2022). Yabancı dil öğretiminde öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar üzerine yapılan araştırmaların incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi*, 4(9), 638-654.

- Panduwangi, M. (2021). The effectiveness of task-based language teaching to improve students' speaking skills. *Journal of Applied Studies in Language*, 5(1), 205-214.
- Pica, T., Kanagy, R. ve Falodun, J. (1993). Choosing and using communicative tasks for second language instruction. In Crookes, G. ve Gass, S. (Ed.), *Tasks and language learning: integrating theory and practice* (1st ed, pp. 9-34). Multilingual Matters.
- Prabhu, N. S. (1987). *Second language pedagogy*. Oxford University Press.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *On the Horizon The International Journal of Learning Futures*, 9 (5), 1-6.
- Quinto, B. C. (2022). *EFL teachers' perceptions of task-based language teaching and its implementation in Turkish schools*. (Yayın Numarası: 785259) [Yüksek Lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Rasheed, H. M. (2021). *The effectiveness of task-based instruction on improving the writing skills of Duhok University students in Iraq* (Yayın Numarası: 697976) [Yüksek Lisans tezi, Karabük Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Richards, J. and Rodgers, T. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press.
- Sarıçoban, A. ve Karakurt, L. (2016). The use of task-based activities to improve listening and speaking skills in EFL context. *Sino-US English Teaching*, 13 (6), 445-459.
- Sarıyer, S. (2008). *Anadolu Lisesi 9. sınıf öğrencilerin İngilizce öğrenmede güdülenmelerine olumsuz etki eden faktörler ve öğretmenlerin kullandıkları güdülenme stratejileri* (Yayın Numarası: 221025) [Yüksek Lisans tezi, Muğla Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Sarman, G. (2022). *EFL teachers' perceptions on task-based language teaching in the context of a preparatory school* (Yayın Numarası: 738516) [Yüksek Lisans tezi, Uludağ Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Savaşkan, İ. (2016). Turkey's place in the rankings of the English proficiency index. *Journal of Teacher Education and Educators*. 5 (2), 192-208.
- Seçkin, H. (2011). İlköğretim 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 550-577.

- Setayesh, M. ve Marzban, A. (2017). The impact of task-based language teaching on the development of Iranian EFL learners' ESP reading comprehension skills. *Advances in Language and Literary Studies*, 8 (2), 70-76.
- Sevinç, K. Ü. (2006). *İlköğretim okullarında İngilizce öğretiminde karşılaşılan güçlüklerle ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi* (Yayın Numarası: 204343) [Yüksek Lisans tezi, Dicle Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Simion, M. O. ve Genova, T. (2019). The effectiveness of task-based language teaching to ESP bachelor students at two universities in Bulgaria and Romania. *Bulgarian Comparative Education Society*, 17, 38-44.
- Skehan, P. (1996). Second Language Acquisition Research and Task-based Instruction. İçinde J. Willis ve D. Willis (Ed.), *Challenge and change in language teaching* (s. 17-30). Macmillan ELT.
- Soğuksu, A. F. (2013). *Ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programındaki iletişimsel yaklaşımın sınıf içi uygulamalara yansımaları* (Yayın Numarası: 342478) [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Soyaslan, F. N. (2008). *The effects of task-based teaching on foreign language achievement of 6th grade students in Manisa Yavuz Selim Primary Education School* (Yayın Numarası: 215773) [Yüksek Lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Suna, Y. ve Durmuşçelebi, M. (2013). Türkiye’de yabancı dil öğrenme-öğretme problemine ilişkin yapılan çalışmaların derlemesi. *Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*, 3(5), 9-23.
- Şahan, S. G. (2019). *Görev temelli dil öğretim yönteminin öğrencilerin İngilizce dersine yönelik akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Şahin, M. (2018, 1 Aralık). Türkiye’de yabancı dil öğretimi, sorunlar ve çözüm yolları [Sözlü Bildiri]. X. Ulusal Öğretmenim Sempozyumu, İstanbul.
- Şencan, H. (2005) *Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenilirlik ve Geçerlilik*. Seçkin Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L.S. (2013). *Using multivariate statistics*. Pearson.

- Tandırcı, A. ve Bulut, T. (2020). Improving Reading in L2: Task-based learning. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 93-104.
- Tekin, Ö. R. (2011). *İlköğretim İngilizce dersi öğretim programlarının uygulanmasında karşılaşılan güçlüklerin belirlenmesi (Ankara ili örneği)* (Yayın Numarası: 300715) [Yüksek Lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- TEPAV (Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı) (2014). *Türkiye’deki devlet okullarında İngilizce dilinin öğretimine ilişkin ulusal ihtiyaç analizi*. https://www.tepav.org.tr/upload/files/13993885191.Turkiyedeki_Devlet_Okullarinda_Ingilizce_Dilinin_Ogrenimine_Iliskin_Ulusal_Ihtiyac_Analizi.pdf. (Erişim Tarihi: 15.10 2023).
- Tıkız, G. (2008). *The effects of using task-based language teaching activities on students’ attitudes and vocabulary learning through the use of poetry in the classroom* (Yayın Numarası: 230956) [Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Tok, H. ve Arıbaş, S. (2008). Avrupa Birliğine uyum sürecinde yabancı dil öğretimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (15), 205-227.
- Tuna, A. (2009). The effectiveness of task-based activities on the improvement of learners’ reading skills (Yayın Numarası: 241002) [Yüksek Lisans tezi, Trakya Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Tuncer, M., Berkant, H. G. ve Doğan, Y. (2015). İngilizce dersine yönelik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4 (2), 260-266.
- Tunç, M. ve Kozikoğlu, İ. (2022). İngilizce öğrenmeyi zorlaştıran faktörlere ilişkin öğretmen görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15 (40), 37-71.
- Tutar, H. ve Erdem, A. T. (2022). *Örnekleriyle bilimsel araştırma yöntemleri ve SPSS uygulamaları*. (2. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Uysal, D. (2003). *The effectiveness of task-based teaching on students’ learning of “English relative clauses”* (Yayın Numarası: 137311) [Yüksek Lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

- Üner, B. T. ve Aşılıoğlu, B. (2022). İngilizce öğretiminde ölçme değerlendirme sürecine ilişkin öğretmen görüşleri. *Ekev Akademi Dergisi*, 26 (89), 26-50.
- Willis, D. ve Willis, J. (2007). *Doing task-based teaching*. Oxford University Press.
- Willis, J. (1996). *A flexible framework for task-based learning*. Longman Press.
- Xiongyong, C. ve Samuel, M. (2011). Perceptions and implementation of task-based language teaching among secondary school EFL teachers in China. *International Journal of Business and Social Science*, 2(24), 292-302.
- Xuyen, V. T. M. ve Trang, N. H. (2021). Effects of task-based speaking activities on EFL learners' oral performance. *European Journal of English Language Teaching*, 6(6), 17-36.
- Yaman, İ. (2018). Türkiye'de İngilizce öğrenmek: zorluklar ve fırsatlar. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (11), 161-175.
- Yaman, İ. (2019). Yabancı dil eğitiminde teknoloji kullanımı bağlamında bir sözlükçe çalışması. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6 (43), 675-688.
- Yaylı, D. (2005). *The effects of task-based learning on learners' proficiency and noticing, and learners' thoughts about grammar* (Yayın Numarası:162160) [Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (12. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, M. (2012). *Teaching grammar through task-based language teaching to young EFL learners* (Yayın Numarası: 314752) [Yüksek Lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Yörü, B. (2012). *İlköğretim 8. sınıf İngilizce öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri (Eskişehir ili örneği)* (Yayın Numarası: 312602) [Yüksek Lisans tezi, Osmangazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Zuniga, E. C. (2016). Implementing task-based language teaching to integrate language skills in an EFL program at a Colombian university. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 18(2), 13-27.

EKLER

EK-1 Etik Kurul İzni

Evrak Kayıt Tarihi: 16.11.2023	Protokol No: 650647	Tarih: 04.12.2023
--------------------------------	---------------------	-------------------



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Yüksek Lisans Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Teknoloji Destekli Görev Temelli Öğretim Yönteminin Öğrencilerin İngilizce Dil Becerileri ve Derse Karşı Tutumlarına Etkisi
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Dr. Öğr. Üyesi İnci Zeynep ÖZONAY BÖCÜK
TEZ YAZARI:	Gözde Nur DERMAN ÇELİK
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu

EK-2 Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğünden Alınan İzin



T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-88074293-605.01-93407140
Konu : Gözde Nur ÇELİK'in Araştırma İzni Talebi

02/01/2024

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) Milli Eğitim Bakanlığı'nın 21.01.2020 tarihli ve 81576613 (2020/2) sayılı "Araştırma Uygulama İzinleri" Genelgesi.
b) Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü Genel Sekreterlik Yazı İşleri Müdürlüğü'nün 21.12.2023 tarihli ve 669081 sayılı yazısı.

Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Gözde Nur ÇELİK'in, Dr. Öğr. Üyesi İnci Zeynep ÖZONAY BÖCÜK danışmanlığında yürüttüğü "Teknoloji Destekli Görev Temelli Öğretim Yönteminin Öğrencilerin İngilizce Dil Becerileri ve Derse Karşı Tutumlarına Etkisi" başlıklı tez çalışmasına veri sağlamak amacıyla müdürlüğümüze bağlı okul ve kurumlarda anket yapma izin talebi Araştırma ve Sosyal Etkinlik İzinleri İnceleme Komisyonu tarafından değerlendirilmiş ve uygulanmasında sakınca görülmediği bildirilmiştir.

Müdürlüğümüzce de uygun görülmüş olan söz konusu araştırma çalışmasının, 2023-2024 eğitim öğretim yılı içerisinde eğitim öğretimi aksatmamak kaydıyla, gönüllülük esasına göre, ilgi (a) Genelge doğrultusunda Odunpazarı ilçesi Battalgazi Ortaokulunda uygulanmasını olurlarınıza arz ederim.

Sinan AYDIN
İl Milli Eğitim Müdürü

O L U R
Salih ALTUN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1-Araştırma ve Değerlendirme Formu (2 Sayfa)
2-Ölçme Araçları (11 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK-3 Ders Planı Örneği

Aşamalar	Aktivite ve Yönergeler	
Görev Öncesi	Aktivite 1: Bevin Fırtınası Öğretmen öğrencilerin konu ile ilgili bilgilerini harekete geçirmek ve beyin fırtınası etkinliği gerçekleştirmek için sorular sorar. Öğretmen öğrencilerin cevaplarını hedef dilde gelecek zaman yapısını kullanarak tahtaya yazar ve hedef dil yapısını öğrencilere tanıtmış olur. <i>Gelecek hakkında neler düşünüyorsunuz? Gelecekte hayatımız nasıl olacak?</i> <i>Hayatımızın hangi alanlarında ne gibi değişiklikler olacağını düşünüyorsunuz?</i> Aktivite 2: Tahmin Etkinliği Öğretmen öğrencilerin 2050 yılında olduklarını düşünerek hayatlarında olumlu ve olumsuz ne gibi değişiklikler olacağını sıra arkadaşları ile tartışıp çalışma kağıdındaki tabloya not etmelerini ister. Ardından bu konu ile ilgili kısa bir video izletilir. Öğrenciler kendi tahminleri ile videoda yer alan tahminleri karşılaştırır ve farklı tahminler sınıf tartışmasında diğer öğrenciler ile paylaşılır.	
Görev	Görev	Öğretmen öğrencileri gruplara ayırır ve 2050 yılında hayatın nasıl olacağına dair tahminlerini içeren bir paragraf yazmalarını ister. Her grup kendilerine verilen sağlık, eğitim, teknoloji, ulaşım ve sosyal yaşam gibi farklı konularda tahminler geliştirir.
	Planlama	Öğrenciler gruplar halinde kendilerine verilen konu başlığı ile ilgili tahminlerini gelecek zaman yapısı “will/won’t” kullanarak ifade eder. Öğretmen bu süreçte grupların çalışmalarını izler ve gerektiğinde yardımcı olur.
	Raporlama	Öğrenciler grupça yazılan paragraflarında yer alan tahminlerini maddeler halinde etkileşimli tahta üzerinde “Storyjumper” adlı Web 2.0 aracında oluşturulan e-Kitap’a yazar. Bu şekilde sınıftaki tüm öğrencilerin 2050 yılı ile ilgili farklı açılardan tahminlerini içeren bir e-kitap hazırlanır. e-Kitap tamamlandıktan sonra her gruptan bir öğrenci tahtaya gelerek çalışmalarını sunar. Bu aşamada öğrenciler birbirlerinin sunumlarına yorum yapabilir ve öğretmen gerektiğinde geri dönüt sağlayabilir. Sunumlar bittiğinde 2023 yılı ile 2050 yılı sınıf tartışması yapılarak karşılaştırılır ve oylama yapılarak hangi yılın daha iyi olduğu seçilir.
Dile Odaklanma	Analiz	Analiz aşamada öğretmen öğrencinin dili keşfetmesine olanak tanıyacak etkinlikler yürütür. Öğrencilerin hedef dil yapısı ile ilgili farkındalıkları artırılır ve dil özelliklerine dair gözlemleri sistematik hale getirilir. Ders başında izlenen videonun transkripti dağıtılarak öğrencilerden gelecek zaman ile kurulan cümlelerin altını çizmesini ister. Öğrenciler ardından çalışma kağıdında gelecek zaman yapısının anlamının ve dilbilgisi kuralının özeti niteliğindeki tabloyu transkriptten örnekler kullanarak doldurur.
	Pratik	Pratik aşamasında, öğretmen öğrencilere analiz esnasında ya da sonrasında ortaya çıkan yeni kelimeler, ifadeler ve kalıplar ile ilgili alıştırmalar yaptırır. İlk olarak gelecek zaman dil yapısı ile ilgili olumlu, olumsuz ve soru cümlesi yapılarını vurgulayan bir etkinlik yapılır. Ardından öğrencilerin etkinlikteki cümlelerin boşluklarına “will” ya da “won’t” ifadelerinden birini getirmesi gereken anlama dayalı bir çalışma yapılır. Son olarak ise öğrencilerin sıra arkadaşının gelecek hayatı ile ilgili üç tahminde bulunması gereken bir etkinlik yapılır. Bu aşamada öğretmen öğrencileri gözlemler, gerektiğinde dönüt ve düzeltme verir.

EK-4 Çalışma Kağıdı Örneği

UNIT 4 – ON THE PHONE

1. Watch the video and take notes about the improvements and problems that may occur in the year 2050. Share your answers with your classmates.

Improvements in 2050	Problems in 2050

2. A-) What will happen in 2050? Write paragraph describing your ideas about the improvements and problems that may occur about 30 years later.

In 2050,

B-) Which year is better, the year 2023 or 2050? Express your ideas by stating your reasons.

3. Fill in the chart with example sentences and find out the rule.

	Example Sentence	Form
Positive Sentence		
Negative Sentence		
Question Sentence		
Time Expressions		

4. Fill in the chart with example sentences and put a tick to the column that describes the meaning of the sentences.

Example Sentence	Predictions& Hopes	Spontaneous Decisions
I believe I will go to Hacettepe University.		
The phone is ringing. I will answer it.		
I think she will have a happy family in the future.		
You look tired. I will help you with housework.		

5. Change the form of the sentences according to the punctuation mark in the brackets.

1 – I will help my mother with the housework. (-)

2- She won't do her homework tomorrow. (+)

3- Jason will graduate from university next year. (?)

4- Will we meet at the park at 4 pm today? (+)

5- I will find a job next week. (-)

6. Fill in the blanks with will or won't to make predictions. Write your own answers.

1- I think, there _____ be robot teachers in the future.

2-My mother believes I _____ go to university after I graduate from high school.

3- I guess, I _____ be famous in my thirties.

4- In the future, I _____ live in a different country.

5- I hope, people _____ drive flying cars in 10 years later

7. Imagine that you are a fortune-teller. Make 3 predictions about your desk mate's future life.

EK-5 Belirtke Tablosu

Dil Becerileri / Tema			Sınav Soruları						
			Kazanımlar	ilgi	Kavrama	Uygulama	Analiz	Sentez	Değerlendirme
Reading	4. Ünite: On the Phone	Students will be able to understand short and simple texts with related vocabulary.	10	8					18 (%52.94)
Writing		Students will be able to write a short and simple phone conversations.					2		2 (%5.88)
Speaking		Students will be able to make a simple phone call asking and responding to questions.			2				2 (%5.88)
		Students will be able to express their decisions taken <u>at the moment</u> of speaking.			2				2 (%5.88)
Listening		Students will be able to understand phrases and related vocabulary items.			6				6 (%17.66)
		Students will be able to follow a phone conversation.			4				4 (%11.76)
Toplam (%)			10 (%29.41)	8 (%23.53)	14 (%41.18)	0	2 (%5.88)	0	34 (%100)

2023-2024 EĞİTİM ÖĞRETİM YILI 8. SINIF İNGİLİZCE DERSİ OKUMA SINAVI

Name&Surname:

Number&Class:

A- Read the dialogue and complete the missing parts of the flight ticket (10x2=20p)

Call Center: Blue Sky Airlines. How may I help you?

Passenger: Hi! I'd like to book a flight ticket from New York to İstanbul.

Call Center: Of course. When do you want to fly?

Passenger: On 20th January.

Call Center: Can I take your name and surname, please?

Passenger: Kate GELLER.

Call Center: All right. Do you want a return ticket or a single ticket?

Passenger: Single, please.

Call Center: Business or economy class?

Passenger: Business class, please. How much is a business class ticket?

Call Center: It costs 70€. Hold on, please. I'll check the flights on January 20. (A few seconds later) We have two flights on January 20, at 9:30 a.m. and 3.30 p.m. Which one do you prefer?

Passenger: 3.30 p.m. is OK for me.

Call Center: Okay. Your flight is reserved. The flight number is A2349. Your seat number is G27. Have a nice flight.

Passenger: Thank you very much. Have a nice day.

BLUESKY AIRLINES		TICKET	
1- PASSENGER NAME :	4-FROM :	TICKET TYPE	
		8 - ☐ SINGLE	☐ RETURN
2- DEPARTURE TIME :	5- TO :	9 - ☐ ECONOMY	☐ BUSINESS
3- FLIGHT NUMBER:	6- FLIGHT DATE:	7 - FLIGHT PRICE:	10 - SEAT:

B- Read the conversations and answer the questions. (8x10=80p)

Dialogue 1:

Secretary: Big Farm Company, how may I help you?

Mr Rich: Hello! This is Gary Rich. Could you put me through to Mr Black, please?

Secretary: Hang on a minute, I'll get him. (a few seconds later) I'm sorry. There's no answer. Would you like to leave a message?

Mr Rich: Yes, can you please tell him to call me back as soon as possible?

Secretary: Sure.

1. Who calls Big Farm Company?
2. Is Mr. Black available?
3. Does Mr Rich leave a message?
4. What is the message?

Dialogue 2:

Helen: Hello! Helen speaking.

Jack: Hi Helen. This is Jack. Can I speak to Mike?

Helen: I'm afraid he isn't available now. He is out. Would you like to leave a message?

Jack: Yes, can you please tell him to send me an e-mail of the details of science project.

Helen: Of course. I'll take a memo for him.

Jack: Thank you Helen. Have a nice day.

Helen: You are welcome. Good bye.

5. Who is the caller?
6. Who answers the phone?
7. Is Mike at home?
8. What is Jack's message for Mike?

EK-7 Dinleme Becerisi Sınavı

2023-2024 EĞİTİM ÖĞRETİM YILI 8. SINIF İNGİLİZCE DERSİ DİNLEME SINAVI

Name&Surname:

Number&Class:

Listen to the dialogues and complete the blanks. (Diyalogları dinleyin ve boşlukları tamamlayın.)

Dialogue A

Nora: Hello, Nora (1)_____.

Max: Hi Nora. This is Max, Gavin's friend. May I speak to your brother?

Nora: I'm afraid, he is not (2)_____ at the moment. He has gone out. Would you like to (3)_____?

Max: Yes, please. Can you tell him to call Mrs. Evans as soon as possible? It's 4054560.

Nora: Call Mrs. Evans. Could you (4)_____ the phone number again, please?

Max: Of course. It's 4054560.

Nora: Alright. I'll tell him when he gets back. Bye!

Dialogue B

Mr. Parker: Hello! The Parker family.

Alyssa: Hello, (5)_____ Alyssa calling. Is Elena there?

Mr. Parker: (6)_____ a minute. I'll get her. Elena! I guess she's not at home. Would you like to leave a message?

Alyssa: Could you (7)_____ her that we'll meet up at 6 o'clock at the Cafe Goriat, please?

Mr. Parker: Meet up at six o'clock at the Can you say the name of the cafe again, please?

Alyssa: Cafe Goriat.

Mr. Parker: Cafe Goriat. Got it. Goodbye!

Dialogue 3

Secretary: Horizon Car Sales. May I (8)_____ you?

Mr. Smith: Hello! This is Dominic Smith. Could you put me through to Mr. Black, please?

Secretary: Let me try to (9)_____ you. Hold on. (a few seconds later) I am sorry. There is no answer. May I (10)_____?

Mr. Smith: Can you please tell him that Dominic called?

Secretary: Of course, sir. Goodbye.

Good Luck!

EK-8 Yazma Becerisi Sınavı

2023-2024 EĞİTİM ÖĞRETİM YILI 8. SINIF İNGİLİZCE DERSİ YAZMA SINAVI

Name&Surname:

Number&Class:

A-) Write simple phone conversation according to the topics below. Remember to use phone call expressions that are used for introducing yourself, asking to speak with someone, asking someone to wait on the phone, talking about bad line and leaving/taking a message. (Aşağıdaki konulara göre telefon görüşmeleri yazın. Kendini tanıtma, biriyle konuşmayı isteme, birisinden telefonda beklemesini isteme, hattın çekmediğini söyleme, mesaj bırakma ve mesaj alma ifadelerini kullanmayı unutmayın.)

1) *Phone a friend of yours and greet him/her. Ask him/her to do something together. Decide on time, place etc. Say good wishes and hang up the phone. (50p)*

2) *Phone your friend's office and talk to his/her secretary. Leave a message for him/her. (50p)*

Good Luck!

EK-9 Konuşma Becerisi Sınavı

2023-2024 EĞİTİM ÖĞRETİM YILI 8. SINIF İNGİLİZCE DERSİ KONUŞMA SINAVI

Name&Surname:

Number&Class:

8. Sınıf İngilizce öğretim programında "Telefonda" isimli 4. Ünitesinde konuşma becerisine ait 2 kazanımı ölçmek için geliştirilen bu konuşma sınavında her bir öğrenciye toplamda 4 soru sorulacaktır. 1-5 numaralı sorular öğrencilerin basit bir telefon konuşmasını gerçekleştirebilme kazanımını, 6-10 numaralı sorular ise öğrencilerin konuşma anında verdiği kararları ifade etme kazanımını ölçmek için hazırlanmıştır. İki farklı kazanımı ölçen soru grubundan 2'şer soru sorularak öğrencilerin konuşma sınavı gerçekleştirilecektir.

1- Suppose that you call one of your friends, but his / her sister answers the phone.

- Introduce yourself and ask to speak to your friend.
- Your friend's sister tells you that your friend isn't available.
- Leave a message for your friend and finish the conversation.

2- Think that you want to speak to the manager of Team Company. The secretary answers the phone.

- Introduce yourself and ask the secretary to connect you to the manager.
- The secretary tells you that the manager is busy now.
- Leave a message for the manager and finish the conversation.

3- Suppose that you are an assistant and a customer calls to speak to the manager.

- Learn the caller's name and the reason he/she calls you.
- The customer says he/she wants to speak to the manager.
- Tell that he is available and put the customer through him.

4- Imagine that you are on the phone with your friend and your friend talks too fast. He/she asks you a question.

- Tell her/him you do not understand what he/she says.
- Your friend repeats his/her sentence.
- Answer your friend's question and finish the conversation.

5- Imagine that you are on the phone with your friend but it is a bad line and you can not hear your friend.

- Tell her/him you do not hear what he/she says.
- Your friend repeats his/her sentence.
- Answer your friend's question and finish the conversation.

6- Think that you are at a restaurant with your friend. You feel really hungry. The waiter wants to take your order. You decide at the time of speaking. What will you have?

7- Think that one of your friends is calling you to do something together after school. You have some homework to do but you still want to go out and have fun. You decide at the time of speaking. What will you say to your friend?

8- You and your cousins are going to watch a movie. There are three movie options: a horror film, a comedy, and a science fiction movie. They ask you to decide on movie type. You decide at the time of speaking. What will you say to your cousins?

9- Suppose that you and your family want to go to a holiday where you can swim and sunbathe. They ask you for your decision. You decide at the time of speaking. Which city will you go?

10- Suppose that you go to a cafe with your friends to drink something. The waitress wants to take your order. You decide at the time of speaking. What will you order to drink?

EK-10 Yazma Becerisi Değerlendirme Rubriği

İçerik 10p		Organizasyon 10p		Dilbilgisi Kullanımı 10p		Yazım, Büyük Harf Kullanımı ve Noktalama 10p		Kelime Kullanımı 10p		Toplam 50p	
10	Mükemmel	10	Mükemmel	10	Mükemmel	10	Mükemmel	10	Mükemmel	50	Mükemmel
8	İyi	8	İyi	8	İyi	8	İyi	8	İyi	40	İyi
6	Orta	6	Orta	6	Orta	6	Orta	6	Orta	30	Orta
4	Zayıf	4	Zayıf	4	Zayıf	4	Zayıf	4	Zayıf	20	Zayıf
2	Yetersiz	2	Yetersiz	2	Yetersiz	2	Yetersiz	2	Yetersiz	10	Yetersiz

İçerik ve Organizasyon

Mükemmel: İçerik tamamen verilen konu ile alakalı ve iyi organize edilmiştir.

İyi: Öğrenci metinde uygun detaylar ile bilgiyi sunar ve iyi bir organizasyona sahiptir.

Orta: Öğrenci metinde bazı detaylar ile bilgiyi sunar.

Zayıf: Öğrenci verilen konuya dair net bilgi sunamaz.

Yetersiz: Öğrenci verilen konuya uygun bilgi sunamaz ve metin değerlendirmek için yeterli kadar bilgi içermemektedir.

Dilbilgisi Kullanımı

Mükemmel: Öğrenci uygun dilbilgisi yapılarını tamamen doğru olarak kullanır.

İyi: Öğrenci metinde çoğunlukla dilbilgisi açısından doğru cümleler kurar.

Orta: Öğrenci dilbilgisi açısından cümle kurarken büyük sorun yaşar.

Zayıf: Öğrencinin metinde sık sık dilbilgisi hataları ve zayıf cümle yapısı vardır.

Yetersiz: Öğrenci ciddi dilbilgisi hataları vardır ve bu hatalar anlamı belirsizleştirir.

Yazım, Büyük Harf Kullanımı ve Noktalama

Mükemmel: Öğrenci yazılı metninde yazım, büyük harf ve noktalama konusunda oldukça iyidir.

İyi: Öğrencinin yazım, noktalama ve büyük harf konusunda küçük hataları vardır.

Orta: Öğrencinin zaman zaman anlamı belirsizleştiren yazım, noktalama ve büyük harf hataları vardır.

Zayıf: Öğrenci anlamı belirsizleştiren yazım, noktalama ve büyük harf konusunda büyük hataları vardır.

Yetersiz: Öğrenci yazım, noktalama ve büyük harf kurallarının değerlendirilmesi için yeterli bilgi yoktur.

Kelime Bilgisi

Mükemmel: Öğrenci etkili bir şekilde çok çeşitli ve konuya uygun kelimeler kullanır.

İyi: Öğrenci iyi bir seviyede uygun kelimeleri kullanır fakat anlamı bozmadan yer yer uygun olmayan kullanımlar vardır.

Orta: Öğrenci kelime seçiminde sorun yaşar ve bazen anlamı belirsizleştirir.

Zayıf: Öğrenci kelime seçiminde bir çok hata yapar ve anlamı ciddi bir şekilde belirsizleştirir.

Yetersiz: Öğrenci değerlendirmeye yetecek miktarda kelime kullanmamıştır.

EK-11 Konuşma Becerisi Değerlendirme Rubriği

İçerik 5 Puan		Kelime 5 Puan		Telaffuz 5 Puan		Dilbilgisi 5 Puan		Akıcılık 5 Puan		Toplam 25p
5	Mükemmel	5	Mükemmel	5	Mükemmel	5	Mükemmel	5	Mükemmel	25
4	İyi	4	İyi	4	İyi	4	İyi	4	İyi	20
3	Orta	3	Orta	3	Orta	3	Orta	3	Orta	15
2	Zayıf	2	Zayıf	2	Zayıf	2	Zayıf	2	Zayıf	10
1	Yetersiz	1	Yetersiz	1	Yetersiz	1	Yetersiz	1	Yetersiz	5

İçerik

Mükemmel: İçerik tamamen belirlenen konu ile ilgili ve iyi organize edilmiş.

İyi: İçerik belirlenen konu ile ilgilidir fakat bazı alakasız ifadeler kullanılmıştır.

Orta: İçerik, belirlenen konu ile biraz ilgilidir, fakat düşüncelerin organize edilmesinde problem vardır.

Zayıf: İçerik belirlenen konu ile alakasızdır ve yeterli bilgi yoktur.

Yetersiz: İçerik tamamen belirlenen konu ile alakasızdır ve değerlendirme için yeterli bilgi yoktur.

Kelime

Mükemmel: Öğrenci etkili bir şekilde çok çeşitli ve konuya uygun kelimeler kullanır.

İyi: Öğrenci iyi bir seviyede uygun kelimeleri kullanır fakat anlamı bozmadan yer yer uygun olmayan kullanımlar vardır.

Orta: Öğrenci tereddüt ederek yeterli miktarda kelime kullanır ve bazı kelimeleri hatırlamayıp değiştirebilir.

Zayıf: Öğrenci kelimeleri sık sık uygun olmayan bir şekilde kullanır ve sürekli tekrar eder.

Yetersiz: Öğrenci değerlendirmeye yetecek miktarda kelime kullanmamıştır.

Telaffuz

Mükemmel: Telaffuz mükemmel, net ve doğrudur.

İyi: Telaffuz çoğu zaman doğru ve nettir.

Orta: Telaffuz konuşmanın yarısında doğru ve nettir. Yanlış telaffuz edilen kelimeler vardır.

Zayıf: Öğrencinin telaffuzunu anlaması zordur. Öğrenci kelimeleri telaffuz ederken zorluk yaşar.

Yetersiz: Telaffuz, kelimelerin tekrar eden yanlış telaffuzları sebebi ile tamamen anlaşılmazdır.

Dilbilgisi

Mükemmel: Öğrenci uygun dilbilgisi yapılarını tamamen doğru olarak kullanır.

İyi: Öğrenci çoğunlukla dilbilgisi açısından doğru cümleler kurar.

Orta: Öğrencinin cümle yapılarında büyük problemler vardır bu sebeple anlam zaman zaman belirsizdir.

Zayıf: Öğrenci sık sık dilbilgisi hatası yapar ve cümle yapıları zayıftır.

Yetersiz: Öğrencinin ciddi derecede dilbilgisi sorunu vardır ve konuşması anlaşılmazdır.

Akıcılık

Mükemmel: Öğrenci uygun tonlama, ritim, ve vurgu ile oldukça akıcı şekilde konuşur.

İyi: Öğrenci çoğu zaman akıcı konuşur.

Orta: Öğrenci sık sık konuşmaya tereddüt eder fakat yine de konuşma ortalama derecede akıcıdır.

Yetersiz: Öğrenci konuşmasını öğretmenin süflesi ve soruları olmadan gerçekleştiremez.

Zayıf: Öğrenci çok yavaş konuşur ve sürekli duraklar.

EK-12 İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

Sevgili Öğrencim,

Bu ölçekte İngilizce dersine yönelik tutumlarınızı ölçmek amacıyla maddeler yer almaktadır. Bu maddelerin her birine yönelik "kesinlikle katılmıyorum", "katılmıyorum", "kararsızım", "katılıyorum" ve "kesinlikle katılıyorum" şeklinde beş seçenek verilmiştir. Her cümleyi dikkatlice okuduktan sonra, İngilizce dersinizi düşünerek size en uygun seçeneği (X) işaretleyerek belirtmeniz beklenmektedir. Sizden istenen tüm bilgiler sadece bilimsel bir araştırmada kullanılacaktır. Sorulara vereceğiniz içten ve dürüst cevaplar çalışmanın doğru ve güvenilir sonuçlar vermesi açısından büyük önem taşımaktadır. Katılımınız ve ayırdığınız zaman için teşekkür ederim.

Araştırmacı: Gözde Nur ÇELİK

Rumuz:

Cinsiyet: ☒ Kız ☐ Erkek

	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1. İngilizce çok ilgi çekici bir ders değildir.					
2. İngilizce becerilerimi geliştirmek ve bu dili daha fazla öğrenmek isterim.					
3. İngilizce çok değerli ve gerekli bir derstir.					
4. İngilizce kendimi gergin ve rahatsız hissetmeme sebep oluyor.					
5. Genellikle okulda İngilizce öğrenmekten zevk alırım.					
6. Almam gerekenden daha fazla İngilizce dersi almak isterim.					
7. İnsanlar için diğer dersler İngilizceden daha önemlidir.					
8. İngilizce çalışırken son derece sakinim.					
9. İngilizce çalışmayı nadiren severim.					
10. Daha fazla İngilizce bilgisi öğrenmeye meraklıyım.					
11. İngilizce beynimizi geliştirir ve düşünmeyi öğretir.					
12. İngilizce benim için zevkli ve güdüleyicidir.					
13. Almam gerekenden daha fazla İngilizce dersi almak istemem.					
14. İngilizceyi anlamaya çalışmak beni endişelendirmez.					
15. İngilizce anlamsız ve sıkıcıdır.					
16. Eğitimim boyunca alabildiğim kadar İngilizce almaya çalışırım.					
17. İngilizce benim en çok korktuğum derslerden biridir.					
18. İngilizce alıştırmalar yapmayı severim.					
19. İngilizceyi çok çalışmak için çok istekli değilim.					

EK-13 Yarı-yapılandırılmış Görüşme Formu

Görüşme Yeri:
Görüşme Tarih ve Saati:
Görüşülen Öğrenci:
Görüşmecisi:

Görüşme Soruları

1. İngilizce derslerimizde yaptığımız etkinlikler hakkında ne düşünüyorsun?

Sonda1: Gerçekleştirdiğimiz etkinliklerin en çok keyif aldığın bölümleri hangileriydi? Neden?

Sonda2: Gerçekleştirdiğimiz etkinliklerde seni en çok zorlayan bölümler hangileriydi? Neden?

2. İngilizce derslerimizde kullandığımız internet sitesi ya da Web 2.0 araçlarından hangileri senin daha çok ilgini çekti? Neden?

3. İngilizce derslerimizde gerçekleştirdiğimiz etkinlikler senin İngilizce dil becerilerinin (konuşma, yazma, dinleme ve okuma) gelişmesine katkı sağladı mı?

Yanıt evet ise: Nasıl, biraz açıkla mısın?

4. İngilizce derslerimizde yaptığımız etkinlikler İngilizce dersine yönelik duygu ve düşüncelerini nasıl etkiledi?

5. İngilizce dersimizle ilgili eklemek istediğin başka düşüncelerin var mı? Lütfen paylaş mısın?

ÖZ GEÇMİŞ

Adı Soyadı: Gözde Nur ÇELİK

Yabancı Dil: İngilizce

ORCID Numarası: _____

Eğitim Bilgileri:

- 2021 - 2024: Anadolu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Programı
- 2014 - 2018: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı, İngilizce Öğretmenliği Programı

Mesleki Deneyimi:

- 2023 – Devam ediyor: İngilizce Öğretmeni (Görevlendirme), Milli Eğitim Bakanlığı, Eskişehir.
- 2022 – Devam ediyor: İngilizce Öğretmeni, Milli Eğitim Bakanlığı Eskişehir Odunpazarı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü.
- 2019 – 2022: İngilizce Öğretmeni, Milli Eğitim Bakanlığı, Konya Çeltik Gökpınar Çok Programlı Anadolu Lisesi.