



Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü

Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Doktora Programı

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Göreve Dayalı Öğrenme Yönteminin A1-A2
Düzeyi Konuşma Becerisine Katkısı

Nurdan ARSLAN

Doktora Tezi

Ankara, 2018

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Göreve Dayalı Öğrenme Yönteminin A1-A2
Düzeyi Konuşma Becerisine Katkısı

Nurdan ARSLAN

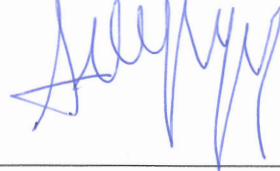
Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü
Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Doktora Programı

Doktora Tezi

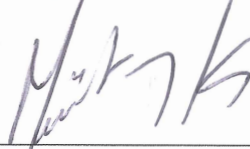
Ankara, 2018

KABUL VE ONAY

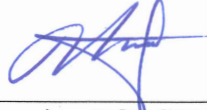
Nurdan Arslan tarafından hazırlanan “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Göreve Dayalı Öğrenme Yönteminin A1-A2 Düzeyi Konuşma Becerisine Katkısı” başlıklı bu çalışma, 06 Aralık 2018 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından [Doktora tezi] olarak kabul edilmiştir.



Doç. Dr. Ayşe Şirin OKYAYUZ (Başkan)



Prof. Dr. Mümtaz KAYA (Danışman)



Doç. Dr. Nazmiye TOPÇU TECELLİ



Doç. Dr. Melek ALPAR



Doç. Dr. Nizamettin KASAP

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Prof. Dr. Yunus KOÇ
Enstitü Müdürü

YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kağıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- Enstitü / Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- Enstitü / Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren ... ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

28 / 12 / 2018

(İmza)

Nurdan ARSLAN

¹"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"

- (1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
 - (2) Madde 6. 2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internette paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç imkanı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.
 - (3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir *. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.
- Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir
- *Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.

ETİK BEYAN

Bu çalışmadaki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, kullandığım verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, yararlandığım kaynaklara bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu, tezimin kaynak gösterilen durumlar dışında özgün olduğunu, Prof. Dr. Mümtaz KAYA danışmanlığında tarafımdan üretildiğini ve Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Tez Yazım Yönergesine göre yazıldığımı beyan ederim.

27/12/2018

İmza

Adı SOYADI

Nurdan ARSLAN



Oğlum Boran'a...

ÖZET

ARSLAN, Nurdan. *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Göreve Dayalı Öğrenme Yönteminin A1-A2 Düzeyi Konuşma Becerisine Katkısı*, Doktora Tezi, 2018.

Bu çalışmanın amacı, *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Göreve Dayalı Öğrenme Yönteminin A1-A2 düzeyi Konuşma Becerisine Katkısını* araştırmaktır.

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada toplam dört sınıf ile çalışılmıştır. Katılımcılar Bilkent Üniversitesi'nde okumakta olan A1-A2 düzeyindeki yabancı öğrencilerdir. Veri toplama aracı olarak, uygulanan etkinlik sonrasında katılımcıların görüşlerine başvurulmuştur.

Elde edilen veriler araştırmacı tarafından yorumlanmıştır. Araştırmada uygulanan etkinlikler, eylem odaklı yaklaşımın ilkelerine sadık kalınarak araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Uygulanan etkinlikler, müfredata uygun şekilde, çeşitli aralıklarla katılımcılara uygulanmıştır. Her etkinliğin ardından katılımcıların görüşlerine başvurulmuştur. Veriler, araştırmacı tarafından toplanmıştır ve analiz edilmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, süreç boyunca uygulanan etkinliklerin katılımcıların konuşma becerilerine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, öğrencilerden alınan dönütlere göre, öğretim sürecini daha keyifli hale getirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin daha etkili olabilmesi için kullanılacak olan etkileşim temelli konuşma etkinliklerinin öğretim metotlarında daha fazla olması gerektiği söylenebilir.

Anahtar Sözcükler: Görev Odaklı Yaklaşım, Konuşma Becerisine Katkı Sağlayan Etkinlikler, Öğrenci Görüşleri

ABSTRACT

ARSLAN, Nurdan. The Contribution of Tasked-Based Approach to the Speaking Ability of A1-A2 Level that Turkish is taught as a Foreign Language, Doctoral Thesis, 2018

The purpose of this study is to investigate The Contribution of Tasked-Based Approach to the Speaking Ability of A1-A2 Level that Turkish is taught as a Foreign Language.

In this study, qualitative research method was used. In this study, four classes were studied. Participants of this study are the foreign students in Bilkent University.

As a data collection tool, student's opinions were consulted at the end of each task. The data obtained were interpreted by the researcher. Tasks carried out in the research were formed by the researcher in accordance with the principles of task-based approach.

The tasks were applied to the participants at various intervals in accordance with the curriculum. After each task, student's opinions were consulted. The data were collected and analyzed by the researcher.

According to the findings obtained from the research, it was concluded that tasks implemented throughout the process had contributed to the speaking skills of the participants. In addition, according to the feedback from the students, it was concluded that these applied tasks made the teaching process more enjoyable.

It may be said that the interaction-based speaking tasks can be more frequently in teaching methods to make the teaching Turkish as a foreign language more effective.

Key words: Task-Based Approach, Tasks for Speaking Ability, Student's Opinions.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	iv
YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI	v
ETİK BEYAN	vi
ÖZET	vii
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER	ix
GİRİŞ	1
ÇALIŞMANIN ARKA PLANI	1
ÇALIŞMANIN AMACI	6
VARSAYIMLAR	8
ÇALIŞMANIN ÖNEMİ	8
KATILIMCILAR	8
YÖNTEM ZAMAN ÇİZELGESİ	9
VERİ TOPLAMA VE ANALİZ	9
SINIRLILIKLAR	10
1.BÖLÜM-ALANYAZIN TARAMASI	11
1.1.DİL ÖĞRETİM YÖNTEM VE TEKNİKLERİ	11
1.1.1. DİREKT YÖNTEM/ DOLAYSIZ YÖNTEM	11
1.1.2. DİLBİLGİSİ ÇEVİRİ YÖNTEMİ	12
1.1.3. İŞİTSEL DİLBİLGİSEL YÖNTEM	12
1.1.4. TELKİN YÖNTEMİ	13
1.1.5. TÜM FİZİKSEL TEPKİ YÖNTEMİ	13
1.1.6. SESSİZLİK YÖNTEMİ	13
1.1.7. DANIŞMANLI DİL ÖĞRETİM YÖNTEMİ	14
1.1.8. DOĞAL YÖNTEM	15
1.1.9. BİLİŞSEL YÖNTEM	15

1.1.10. İLETİŞİMSEL YAKLAŞIM	16
1.1.11. EYLEM ODAKLI YAKLAŞIM	17
1.2. EYLEM ODAKLI YAKLAŞIMIN ORTAYA ÇIKIŞI.....	18
1.3. EYLEM ODAKLI YAKLAŞIMIN ARDINDA YATAN MANTIK NEDİR?	21
1.4. GÖREV NASIL TANIMLANIR?	22
1.5. EYLEM ODAKLI YAKLAŞIMDAKİ GÖREV ÇEŞİTLERİ	23
1.6. EYLEM ODAKLI YAKLAŞIMIN AŞAMALARI	25
1.7. EYLEM ODAKLI YAKLAŞIM: ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİ ROLLERİ	33
1.8. DÖRT DİL BECERİSİNE GENEL BAKIŞ.....	34
1.8.1.DİNLEME BECERİSİ.....	36
1.8.2.OKUMA BECERİSİ.....	37
1.8.3.YAZMA BECERİSİ.....	37
1.8.4.TEMEL DİL BECERİSİ: KARŞILIKLI KONUŞMA	38
1.8.5.TEMEL DİL BECERİSİ: SÖZLÜ ANLATIM BECERİSİ	42
1.9. AVRUPA ORTAK ÖNERİLER ÇERÇEVESİ	44
1.9.1.A1-A2 DÜZEYİ KONUŞMA BECERİSİ KAZANIMLARI	44
2.BÖLÜM-YÖNTEM.....	49
2.1. İZMİR YABANCILAR İÇİN TÜRKÇE, YENİ HİTİT YABANCILAR İÇİN TÜRKÇE VE GÜNCEL KULLANILAN DİL ÖĞRETİM KİTAPLARINA GENEL BAKIŞ	50
2.2. KONUŞMA BECERİSİNE KATKI SAĞLAYAN VE UYGULANAN ETKİNLİKLER VE ÖĞRENCİ GÖRÜŞ ALIMI SÜRECİ	53
3.SONUÇ	97
4.KAYNAKÇA.....	101
5.EK	108
Ek-1. Etik Kurul İzni Muafiyeti Raporu	133
Ek-2. Orijinallik Raporu.....	135
Ek-3. Turnitin Benzerlik Raporu.....	137

GİRİŞ

Bu araştırmada Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Göreve Dayalı Öğrenme Yönteminin A1-A2 Düzeyi Konuşma Becerisine Katkısı konusu incelenecektir.

Bu çalışmanın amacı, eylem odaklı yaklaşım tekniklerini kullanarak, çeşitli görevler ve durumlar hazırlayarak, öğrencilere sınıf içi ve dışında bunları uygulamalarını sağlamak ve bu uygulamalar doğrultusunda öğrencilerin konuşma becerilerine katkıda bulunmaktır. Bu çalışmada kullanılacak olan durum ve görevler, Bilkent Üniversitesinde okutulan yabancılar için Türkçe kitabı olan *İzmir Yabancılar için Türkçe (2014)* ve *Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe (2008)* kitaplarının konuları ve temaları doğrultusunda, göreve dayalı öğrenme yönteminin teknikleri ışığında hazırlanacaktır.

Uygulamalar sonrasında değerlendirme amaçlı öğrenci görüşleri alınacaktır. Çalışmanın giriş kısmında öncelikle tezin arka planına değinilecek, sonrasında bu tezin amacı, araştırma soruları, varsayımlar, katılımcılar, yöntem ve zaman çizelgesi, veri toplama ve analiz ve sınırlılıklar ele alınacaktır.

Çalışmanın Arka Planı

Avrupa Birliğinin kurulması ve kültürel değişimlerin uluslararası bir boyut kazanması sonucu iletişim için kullanılabilecek en önemli araç ‘dil’ olarak görülmeye başlanmıştır. Özellikle son yıllarda, yabancı dil eğitiminde benimsenen iletişimsel yaklaşım ve eylem odaklı yaklaşım, yabancı dil öğrencilerinin eyleme geçmelerini, öğrendikleri dili pratiğe dökmelerini teşvik etmektedir.

Söz konusu bu dil öğretim anlayışlarında, geleneksel yöntemde öğretilen dil bilgisi kalıplarının aksine, dilin, bir amaca ulaşabilmek için, bir araç olarak kullanılması yaklaşımıyla öğretilmesi amaç edinilmiştir. Bu bilgiler ışığında dil öğretim

yaklaşımlarından biri olan iletişimsel yaklaşım geliştirilmiştir. Puren'e göre bu yöntemde dilin kuralları değil dilin kullanımı esas alınmıştır (Puren, 2004, s. 5).

Cuma, Türkçenin gerek yapısal özellikleri gerekse biçimsel özellikleri bakımından, yabancı dil olarak öğrenilmesi zor bir dil olduğu bilinen bir gerçek olduğunu vurgular. Bu zorluğun, öğrencilerin öğrenme isteklerini azaltabileceğine, güdülenmelerini düşürebileceğine değinir. Özellikle yabancı uyruklu öğrencilerin, Ural-Alтай dillerine mensup olan ve sondan eklemeli bir dil olan Türkçeyi öğrenirken zorluklar yaşamakta olduklarını ifade eder (Cuma, 2017, s. 179).

Türkiye'deki üniversitelere gelen Erasmus Değişim Programı öğrencileri ve buradaki çeşitli üniversitelerde okumaya gelen yabancı uyruklu öğrenciler, belirli bir süre diliminde, en azından kendilerine fayda sağlayacak en gerekli konuşma kalıplarını öğrenmek isteyebileceklerdir. Bu bağlamda, öğrencilerin kısa sürede hedef dilde iletişime geçmeleri önemli olabilecektir.

Öğrencilere, bulundukları ortamlara bağlı olarak kullanmaları gereken konuşma kalıpları da sadece dil bilgisi öğretimiyle verilememektedir. Bu tür bir durumda, daha önce sınıf içi çalışmalarda uygulaması yapılmış göreve dayalı öğrenme yöntemiyle oluşturulan durumlarda konuşması beklenen öğrencinin daha başarılı bir biçimde, günlük yaşamın farklı durum ve bağlamlarında iletişim hâlinde olması beklenmektedir.

Göçer, dil öğreniminde iletişimin önemi göz önünde bulundurulduğunda uygulanan yöntemler arasında iletişimsel yaklaşımın dil öğretimine faydalarını dile getirmiş ve göreve dayalı öğrenme yönteminin temeli olan dildeki göstergelerin değişik ortamlarda, yerinde ve zamanında anlamlı olarak kullanılması gerektiğinin, iletişimin kültürel kuralları ve bilgileri de içerdiğinin üzerinde durmuştur (Göçer, 2017, s. 6). Tezimizin zeminini oluşturan göreve dayalı öğrenme yöntemi dil öğreniminde iletişimi ve mümkün olduğunca çok görevle dili kullanmayı hedef almaktadır.

Ellis, *Planning and Task Performance in a Second Language* adlı kitabında dil öğreniminde iletişimi sağlamak ve öğrenci etkileşimini en çok artıran yöntemlerden birinin eylem odaklı yaklaşım olduğuna değinmektedir. Eylem odaklı yaklaşımın, iletişimsel

yaklaşımdan farklı olarak dilde iletişimin yanında iletişime giren öğrenenleri sosyal aktörler olarak kabul ettiğinin altını çizmektedir (Ellis, 2005). Ellis, aynı adlı kitapta eylem odaklı yaklaşımın, yabancı dil öğretiminde Avrupa Ortak Başvuru Metni (AOBM) çerçevesince benimsenen gereklilik sonucunda ortaya çıktığına da dikkat çekmektedir. Teknolojinin ve zamanının ilerlemesiyle birlikte insanların dili iletişim kurmak amacıyla öğrenmelerinin yanı sıra dilin kültürel ve toplumsal özelliğinin de göz ardı edilmemesi gerektiğine değinmektedir. Ellis, dil öğrenenlerin sosyal aktörler olarak düşünölmeye başlanmış olduğunun ve yabancı bir dili öğrenen bu sosyal aktörler için eylem odaklı yaklaşımın Avrupa'ya dâhil olma sürecindeki ilerlemeler doğrultusunda yeni bir sosyal boyutu ele almakta olduğunun altını çizer (Ellis, 2005).

Puren, bu sosyal boyut konusunda öğrenenleri birbirinden farklı költürlerin yaşandığı ve farklı dillerin konuşulduğu, gerek kendi ölkelerinde gerekse yabancı bir ölkedeki yabancılarla, yalnızca bir arada yaşamaya değil, aynı zamanda onlarla birlikte çalışmaya hazırlamasının önemini belirtir. Burada, bir başkasıyla iletişim kurmanın dışında, onunla, yabancı dili kullanarak birlikte hareket etmekten söz edilmektedir. İşte bu sebepten dolayı iletişimsel yaklaşımdan eylemsel yaklaşıma doğru bir geçiş olmuştur (Puren, 2002, s. 58-61).

Bourguignon ise, bu yaklaşımın diğerinden farkının öğrenenleri bir arada tutup bir takım görevleri gerçekleştirmek olduğunu belirtmekte ve önceleri iletişimin dil öğretiminde bir amaç iken bu yaklaşımla birlikte eylem için bir araç olduğunu, iletişimi kurmanın kendi başına bir anlamı olmadığını ancak eylemlere aracılık ettiğinde anlam kazandığını dile getirmektedir (Bourguignon, 2003, s. 64).

İletişimsel bir yaklaşım olan eylem odaklı yaklaşımın yabancı dil öğretimindeki temel işlevi, iletişim yetisinin kazandırılması ve öğrenciye, gerçek yaşamda işine yarayacak konularla sözcük dağarcığının, konuşma kalıplarının öğretilmesidir. Richards ve Rodgers *Approaches and Methods in Language Teaching* kitabında dil öğretiminde eylem odaklı yaklaşımın amacının gündelik hayata dair durumlar yaratmak ve bu bağlamlarda öğrenciye görevler vererek amaç doğrultusunda öğrenilen dilin etkin bir biçimde kullanılmasını sağlamak olduğuna değinirler (Richards ve Rodgers, 2014, s. 192).

Larsen-Freeman, *Teaching Grammar: from grammar to grammaring* kitabında ise eylem odaklı yaklaşımın amacının, dili kullanırken öğrenenlere doğal bir ortam sağlaması olduğuna dikkat çeker. Öğrenenlerin bir görevi tamamlarken birbirleriyle iletişim kurabilme fırsatını bulduklarını, bu etkileşimin de dil edinimini kolaylaştırdığını ve öğrenenlerin olay anını yaşıyorlarmış gibi hissederek hareket ettiklerini ve hissettikleri doğrultusunda karşılık vererek öğrendiklerine değinir (Larsen-Freeman, 2003, s. 153).

Curran, *Counseling-Learning in Second Languages* adlı kitabında ise dilin iletişim bağlamındaki işlevsel yönüne dikkat çekerek, eylem odaklı yaklaşımın amacının dil yapılarını öğrenmek olmadığına ve gerçek dünyada yaşanılanlardan verilen durumlarla öğrenenlerden bir kesit canlandırmaları istendiğinde, öğrenenlerin, genel anlamda var olan/yasanılan bir durumla karşılaştıkları için, öğrenmenin kolaylaştığına değinir (Curran, 1976, s. 55).

Bunların yanı sıra Avrupa Ortak Başvuru Metni ise eylem odaklı yaklaşımı benimsemektedir. Eylem odaklı yaklaşım için şunları vurgular:

Bu yaklaşım dili kullanan ve öğrenenleri öncelikle sosyal aktör olarak görür. Yani bireyi çeşitli durumlarda belirli bir çevrede ve özel bir hareket sahasında yerine getirmeleri gereken (sadece dille sınırlı olmayan) görevleri bulunan toplum üyeleri olarak görür. Bu yüzden eylem odaklı yaklaşım, hem genel anlamda yetenekler hem de özel olarak iletişimsel dil yetileri geliştiren bireyler ve sosyal aktörler olarak şahıslar tarafından gerçekleştirilen eylemleri kapsar (MEB Çeviri Komisyonu, 2009, s. 8).

Kara, *Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Başvuru Metni Doğrultusunda Türkçe Öğrenen Yabancılar A1-A2 Seviyesinde Türkçe Öğretim Programı Örneği* adlı makalesinde Temel düzeyde Yabancılar Türkçe öğretimi, Avrupa Ortak Başvuru Metni'nin A1-A2 seviyesindeki kazanımlarını aşağıdaki şekilde sıralar;

A1 ve A2 seviyeleri, dil öğreniminin temel anlamda gerçekleştiği seviye olarak kabul edilebilir. Temel düzeyde Yabancılar Türkçe öğretimi, Avrupa Ortak Başvuru Metni'nin A1-A2 seviyesindeki kazanımlarını öngörür. A1-A2 tanımlayıcıları bu kazanımların sınırlarını belirler:

- Kendini, başkalarını ve varlıkları tanıtabilir. Bu bağlamda, nerede oturduğu, kimleri tanıdığı, nelere sahip olduğu gibi konuları ele alarak ve kalıplaşmış soru ifadelerini kullanarak başkalarıyla iletişim kurabilir.
- Konuştuğu kişilerin yavaş ve anlaşılır bir şekilde konuşması ve yardıma hazır olması hâlinde onlarla basit düzeyde iletişim kurabilir.

- Somut gereksinimlerini karşılayabilmek adına bilinen, günlük ifadeleri ve çok temel deyimleri anlayabilir ve kullanabilir.
- Basit bir dil kullanarak kendi öz geçmişi ve yakın çevresi hakkında bilgi verebilir, anlık gereksinimlerini (tualete gitme, yardım isteme vb.) ve günlük temel ihtiyaçlarını karşılayabilir.
- Bildiği konularda doğrudan bilgi alışverişinde bulunarak basit düzeyde iletişim kurabilir.
- Kişisel, aile, alışveriş, iş ve yakın çevre ile ilgili konularda çok sık kullanılan temel deyimleri ve cümleleri anlayabilir (Kara, 2011, s. 161-162).

Bu bilgilerden anlaşıldığı gibi Avrupa Ortak Başvuru Metni A1-A2 seviyesinde öncelikle sözlü anlatım ve sözlü iletişime ağırlık verir. *Sözlü iletişim ve anlatım olan konuşma becerisi dört dil becerisinden biridir* (Türkçe Sözlük, 2005, s. 1213).

Yabancı dil öğretiminde konuşma becerisini bireyin öğrendiği dilde duygularını, düşüncelerini, tasarımlarını ve gözlemlerini düzeyine uygun bir kelime dağarcığı ile veya söz varlığı ile ifade etmesi olarak tanımlamak mümkündür. Aynı zamanda konuşma becerisi ile diğer beceriler arasında yakın bir ilişki vardır.

McDonough ve Shaw, dinlediklerini anlayan bir bireyin başkalarına ait söz ve yorumlardan yola çıkarak kendi duygu, düşünce, gözlem ve tasarımlarını dile getirme ihtiyacı hissettiklerini, fakat diğer becerilerden farklı olarak biraz daha zor olduğunu belirtirler. Aynı zamanda doğal ortamında öğretilmeyen dillerde genellikle konuşma becerisini kazandırmada güçlük çekildiğini ya da gecikme olduğunu bu yüzden bu noktada sınıf içinde yapılmak üzere seçilecek olan etkinliklerin çok büyük önem taşıdığını belirtirler (McDonough ve Shaw, 2003, s. 56).

Bu konuyla doğrudan ilgili olarak Richards ve Rodgers öğrencilere sınıf içinde sağlanacak olan, bilgi boşluğu etkinlikleri, anketler, bilgiyi tahmin etme etkinlikleri, rol verip canlandırma etkinlikleri yani iletişime ve öğrenenleri etkileşime sokacak her türlü sınıf içi etkinliğin konuşma becerisini artıracığından bahsetmektedirler (Richards ve Rodgers, 2001, s. 151). Aynı doğrultuda düşünen Kara, ‘Konuşma öğretiminin dil öğretiminin her aşamasında yapıldığını, özellikle soru-cevap tekniğinin kullanılmasında, ikili ya da grup çalışmalarında sık sık konuşma öğretimine yer verilir şeklinde belirtmektedir’ (Kara, 2011, s. 162).

Brown ise, artık araştırmacıların öğretime ve ünite planlarının içine eylem odaklı yaklaşım olarak bilinen ve bu yaklaşımın temelini oluşturan görevleri, konuşma becerisine doğrudan katkı sağladığı inancıyla öncelikli olarak kattıklarını belirtir (Brown, 2001, s. 50-52).

Brown ve Yule, konuşma becerisinin diğer becerilerden farklı olduğunu, kendine göre bir takım özellikleri ve zorlukları olduğunu belirtirler. Örneğin; konuşma sırasında konuşmacının konuşmayı tekrar gözden geçirmek için başa dönme gibi bir şansı olmadığını, diğerlerinden farklı olarak konuşurken çoğunlukla konuşmacının kendini farklı bir baskı altında hissettiğini vurgularlar. Dolayısıyla uygulanacak olan sınıf içi etkinliklerin öğrencilerin bu baskıyı hissetmeyecekleri şekilde seçilmesi koşuluyla bu hissin ortadan kaldırılabilir olduğunun ve böylece öğrenenlerin daha rahat hissetmelerinin sağlanabileceğine değinirler. Bu konuda, güdülü olan öğrencinin daha kendinden emin konuşacağını ise beklenebilir bir davranış olduğunun altını çizerler (Brown ve Yule, 1983).

Çalışmanın Amacı

Bu bilgiler ışığında, tezimizin konusunu oluşturacak olan eylem odaklı yaklaşımın sunduğu sınıf içi etkinlikler sayesinde, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin, verilen görevler ve durumlar doğrultusunda davrandıklarında, konuşma becerilerine katkısının, uygulanacak olan öğrenci görüşleri geri bildirimleriyle tespit edilmesi hedeflenmektedir.

Görüşlerine başvuracağım öğrenci grubu, Bilkent Üniversitesinde derslere giren yabancı uyruklu öğrenciler olacaktır. Öğrenciler yabancı uyruklu olup Türkiye'ye üniversite okumaya gelen ve Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen A1-A2 seviyesindeki öğrenci gruplarından oluşmaktadır.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Göreve Dayalı Öğrenme Yönteminin A1-A2 Düzeyi Konuşma Becerisine Katkısı adlı bu tez önerisinin hipotez ve amaçları şöyledir:

Bilindiği üzere dil öğretiminde dil bilgisi odaklı ve dolayısıyla dilin dört temel becerisinin geliştirilmesinde yetersiz kalan geleneksel yöntemler artık öğrenciyi yeterince güdülememektedir. Motivasyon araştırmacıları olan Ames ve Archer öğrenmenin öğrencinin kendisi için yaptığı bir durum olduğunda iç motivasyonun gerçekleştiğini

belirtirler (Ames ve Archer, 1988, s. 260-266). Skehan ise, göreve dayalı öğrenme yönteminde öğrenenlerin öncelikli hedeflerinin görevi yerine getirmek ve verileni başarmak olması dolayısıyla öğrencilerin iç motivasyonlarının yüksek olduğuna değinir (Skehan, 1996, s. 48-52).

Fakat yabancılara Türkçe öğretme amaçlı okutulan bazı dil kitaplarının dil bilgisi ağırlıklı olduğu ve öğrenci etkileşim ve iletişimini geliştirmek amacıyla yararlanılan dil metodlarına az yer verildiği inancındayız. Dolayısıyla bu varsayımlara cevap bulunabilmesi amacıyla söz konusu çalışmada, güncel olarak Bilkent Üniversitesinde yabancılara Türkçe öğretme amaçlı kullanılan *İzmir Yabancılar için Türkçe ve Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe* kitaplarındaki konular ve temalar temel alınacaktır. Konular, temalar ve de eylem odaklı yaklaşımdaki teknikler ışığında, gündelik hayata dair durumlar hazırlanacak, belli görevler oluşturulacak ve bunlar sınıf içinde uygulanacaktır.

Çalışma, bu görevler ve verilen durumlar yardımıyla öğrencilerin doğal ortamda iletişime girme olanaklarını artırarak öğrencilerin konuşma becerilerine katkı sağlamayı hedeflemektedir.

İlgili alanyazın taraması yapılacak olup, anket yorumlama sürecinde ise nicel ve nitel araştırma tekniklerinden yararlanılacaktır. Çalışmanın kuramı edim bilimin en güncel uzantısı olan ve iletişimsel yaklaşımı bir adım öne taşıdığı düşünülen eylem odaklı yaklaşımdır. Uygulama aşamasında eylem odaklı yaklaşımın ilkeleri benimsenecektir.

Alanyazın taraması, göreve dayalı öğrenme yöntemine gelene kadarki süreçte benimsenmiş öğretim yöntem ve tekniklerini kapsayacaktır. Dilin dört becerisi ve bu beceriler arasında konuşma becerisinde karşılaşılan sorunlar, yapılması önerilenler, öğrenen beklentileri ve öğrenciyi güdüleyen unsurlar araştırılacaktır. İzlenecek bu araştırma planı, eylem odaklı yaklaşımın Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma becerilerine katkı sağladığını ortaya çıkaracağını düşünmekteyiz. Yapılan etkinlikler sonucunda öğrenci güdülemesinde beklenen artış, sınıf içi ve sınıf dışı yapılacak olan görev uygulamalarının öğrenci başarısında gözlemlenebilir olması ve uygulanacak olan öğrenci görüş anketlerinden alınması beklenen olumlu yorumlar, bu tez sonunda varılması öngörülen son noktalaradır.

Varsayımlar

Bu tez önerisinde aşağıdaki varsayımlara cevap bulunması amaçlanmaktadır.

- 1) Göreve Dayalı Öğretim Yönteminin sunduğu yöntemler Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde bir metod olarak kullanılan *İzmir Yabancılar için Türkçe ve Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe* kitaplarında her ünite de kullanılmakta mıdır?
- 2) Göreve Dayalı Öğretim Yönteminin etkinlik özelliklerinden faydalanarak oluşturulan etkinliklerle ve alınacak olan öğrenci görüşleri sonucunda, öğrenci görüşleriyle etkinliklerin öğrencilerin konuşma becerilerine katkı sağladığı sonucuna ulaşılabilir mi?
- 3) Göreve Dayalı Öğretim Yönteminin sunduğu yöntemler kullanılarak Avrupa Ortak Başvuru Metninde hedeflenen A1-A2 düzeyinde konuşma becerisine ulaşmak mümkün mü?
- 4) Göreve Dayalı Öğretim Yönteminin etkinlik özelliklerinden faydalanarak oluşturulan etkinliklerle ve alınacak olan öğrenci görüşleri sonucunda öğrenci görüşleriyle etkinliklerin öğrenci güdülemesine katkısı sağladığı sonucuna ulaşılabilir mi?

Çalışmanın Önemi

Öngörülen bu tez, bilimsel açıdan daha önce başka bir teze araştırma konusu olmamış olması sebebiyle, daha sonraki dönemlerde de kullanılmak üzere oluşturulacak olan görev ve durumlara dayalı bir görev kitapçığıyla bilime katkı sağlayabilecektir. Bu kitapçık A1-A2 seviyesinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten kurum ve kuruluşlarda kullanılabilecek pratik ve somut bir kitapçık hâline dönüştürülecektir.

Katılımcılar

Bu çalışma Bilkent Üniversitesi'ne dört yıl süreliğine tam zamanlı okumak üzere gelen ve bir yıllığına okumak üzere gelen değişim öğrencilerinin katılımıyla gerçekleştirilecektir. Öğrenciler derslerde uygulanacak olan etkinliklerden ve çalışmaya yapacakları katkılardan haberdar olup kendilerinin izinleri dâhilinde bu çalışmalara gönüllü olarak katılacakları koşuluyla bu etkinlikler kendilerine uygulanacaktır. Uygulanması öngörülen etkinlikler konu anlatımları sonunda öğrencilere yapmaları gereken görevler olarak verilecektir.

Etkinliklerin bazıları sınıf içinde gerçekleştirilecek olup bazıları ise sınıf dışı öğrencilerin yönetecekleri etkinlikler olarak uygulanacaktır. Öğrencilerin Türkçe seviyeleri A1-A2 düzeyi olup, çalışma boyunca en az 15 kişilik sınıflardan oluşan toplam dört sınıf ile çalışılması öngörülmektedir. Okul yönetiminden uygulanacak olan bu çalışma için izin alınacaktır.

Yöntem Zaman Çizelgesi

Bu uygulamanın gerçekleştirilebilmesi için öncelikle okul yönetiminin izni alınması gerekmektedir. Öğrencilere uygulanması öngörülen bu etkinlikler, öğrencilerin ders programında uygulanması gereken ders müfredatını engellemeyecek şekilde yürütülecektir. Etkinliklerin uygulanması, her konu öğreniminin pekiştirilmesi sürecinde, konularla örüntülü olacak şekilde ayarlanacaktır. Öğrencilere uygulanması öngörülen bu çalışmadan öğrenciler haberdar edilerek kendilerinin izni dâhilinde bir katılım sağlanması koşuluyla bu etkinlikler uygulanacaktır.

Veri Toplama Ve Analiz

Bu çalışmada uygulanacak olan etkinliklerin sonunda, öğrencilere yaptıkları çalışmayla ilgili geribildirim vermeleri maksadıyla, yapılan çalışmanın hedef dilde konuşma becerilerine katkı sağlayıp sağlamadığıyla ilgili görüşlerini belirtmeleri için geri bildirim kağıdı dağıtılacaktır. Öğrencilerden yapılan çalışmanın konuşma becerilerine katkı sağlayıp sağlamadığı yönündeki görüşleri veri olarak toplanacaktır. Toplanacak olan bu veriler gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda, gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği bir araştırma yöntemi olan nitel araştırma yöntemine göre analiz edilecektir.

Sınırlılıklar

Söz konusu çalışma, Bilkent Üniversitesi'ne okumaya gelen ve Türkçe seviyeleri A1-A2 düzeyinde olan öğrencilere uygulanacaktır. Üniversitede bu ders haftada 4 saat olarak verilmektedir. Üniversitenin uyguladığı yıllık plan göz önünde bulundurulduğunda müfredata uyulması okul yönetimi tarafından beklenmektedir. Derslerde yapılması zorunlu öğretimler olacağından, bu kısıtlı zamanda anılan etkinliklere zaman ayırmak sınırlılıklar açısından önem teşkil etmektedir. Ayrıca uygulanacak ve gözlemlenecek bu etkinliklerde sınıftaki öğrenci sayılarının uygunluğu önemlidir. Diğer bir sınırlılık ise eylem odaklı yaklaşım yöntemiyle oluşturulacak bazı etkinliklerde günümüz teknolojisinin etkin bir şekilde kullanılması gerekliliği olduğundan, bu etkinliklerin uygulanacağı sınıflarda teknolojik olanakların olması şarttır. Tüm bunlar tezin sınırlılığı açısından büyük önem taşımaktadır.

1. BÖLÜM

1. ALANYAZIN TARAMASI

Bu bölümün amacı konuyla ilgili alanyazın araştırmalarını sunmaktır. Bu bölüm üç ana kısımdan oluşmaktadır. Birinci bölümde dil öğretim yöntemi olarak kullanılan yöntem ve teknikler kısaca incelenecektir. İkinci bölümde görev odaklı yaklaşımın ne olduğu, dil sınıflarındaki yeri ve dil öğretiminde kullandığı etkinlikler detaylı bir şekilde incelenecektir. Üçüncü bölümde Avrupa Dilleri Ortak Çerçevesi programındaki düzeyler ve bu ortak çerçeve kapsamında A1-A2 düzeyi öğrencilerinin hangi edinimleri kazanmalarının beklendiği, veriler yardımıyla sunulacaktır. Dördüncü bölümde ise dört dil becerisine değinilecek ve konuşma becerisi incelenecektir.

1.1. DİL ÖĞRETİM YÖNTEM VE TEKNİKLERİ

1.1.1. Direkt Yöntem/ Dolaysız Yöntem

Bu yöntem öğrencilerin kelimeleri değil hedef dilde cümleleri öğrenmelerini hedefleyen bir yöntemdir (Vietor, 1882). Stern, bu yöntemin dil sınıflarında kullanıldığına ve hedef dilde iletişimi sağlamak amacıyla ana dil kullanımından kaçınıldığına değinir (Stern, 1983, s. 456-457).

Larsen-Freeman dilin söylev olduğunu belirtir ve yöntemde kullanılan sınıf içi etkinliklerin hedef dilde gerçekleştiğini ve böylece öğrencilerin hedef dilde derse katılımlarının sağlandığını söylemektedir (Larsen-Freeman, 2000, s. 29-30).

Richards ve Rodgers *Approaches and Methods in Language Teaching* adlı kitaplarında yöntemle ilgili bir eleştiride bulunmakta ve bu yöntem öğrencilerinin anadil konuşucusu kadar yetili olmaları gerektiğinden oldukça fazla eleştiri aldığını çünkü aslında bu yöntemin başarılı olabilmesinin öğretmenin dile ne oranda hâkim olduğuyula doğru orantıda olduğunu belirtmektedirler (Richards ve Rodgers, 2007, s. 15-17).

1.1.2. Dilbilgisi Çeviri Yöntemi

Bu yöntemin amacı öğrencilere öğrendikleri dili okuma ve anlamaları konusunda yardımcı olmaktır. Yöntemin uygulandığı öğretim ortamında kullanılan dil genellikle öğrencinin ana dilidir. Öğrencilere önemli kelimelerden oluşan bir kelime dağarcığı kazandırmak için üzerinde çalışılan okuma parçalarındaki bütün yeni kelimeleri öğrenmeleri istenir (Doğan, 2012, s. 79). Alıştırmalar çoğunlukla birbiri ile ilişkisi olmayan cümleleri amaç dilden, anadile çevirme üzerine odaklıdır (Demirel, 2010, s. 37). Bu yöntem telaffuz konusunu pek fazla önemsemez. Asıl amaç diller arasındaki çevirinin doğruluğudur. Fakat dilbilgisi çeviri yöntemi öğrenciyi hedef dilde yeterince iletişime sokmadığı için eleştirilmiştir (Ellis, 1992). Hengirmen ise, bu yöntemle ilgili şunları belirtmektedir: ‘Yöntemin uygulandığı öğretim ortamında kullanılan dil genellikle öğrencinin ana dilidir. Fakat öğretim sırasında ana dili ve yabancı dil birlikte kullanılır. İki dil birbiriyle karşılaştırılarak tüm düzeylerdeki bilgiler, kaynak dilden hedef dile ve hedef dilden kaynak dile çevrilir’ (Hengirmen, 2006, s. 18).

1.1.3. İşitsel Dilbilgisel Yöntem

1950 ve 1960’lı yıllarda yaygın bir şekilde kullanılmış olan bu yöntem, günlük karşılıklı konuşma diyalogları edinme, öğrenciler hedef dilde otomatik bir şekilde yanıtlar verene kadar söz konusu dialoglar tekrar edilirdi. Bu yöntem direkt yönteme sözel olması bakımından benzemektedir (Richards ve Rodgers, 1987, s. 44-63). Fakat kelimelerin bir durum içerisinde kullanılmasına değil, dilbilgisi cümlelerinin sınıf içerisinde tekrar edilmesine dayanması bakımından bu yöntemden farklıdır (Larsen-Freeman, 2000).

Bu yöntemde öğrenciler dilbilgisi cümlelerini dinler, tekrar eder ve ezberlerler. Sınıf içerisinde yapılan karşılıklı konuşma diyalogları, selamlaşma, fikir alışverişi, sevdiği-sevmediği şeylerden bahsedebilmek, hava durumu, boş zaman etkinlikleri gibi konulardan oluşur. Bu yöntem çok fazla ezbere dayalı olduğu için dilbilgisine, dilin diğer öğelerini bir kenara bırakarak, çok fazla ağırlık verdiği için eleştiri almıştır (Brown, 2001, s. 36-38).

1.1.4. Telkin Yöntemi

Bu yöntemin kurucusu Georgi Lozanov'dur. Lozanov, öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrenme yetimizin sınırlı olduğunu düşünmekten vazgeçip bu sınırı aşmak için çaba sarf etmemiz gerektiğini belirtmiştir. Lozanov, bu yöntemde öğrencilerin rahat ve huzurlu bir ortamda müzik eşliğinde karşılıklı diyaloglara girdiğini çünkü öğrenmenin gerçekleşebilmesi için sınıf ortamının öğrencilerin zihinsel rahatlıklarına göre ayarlanması gerektiğini belirtir (Lozanov, 1978, s. 252).

Larsen-Freeman *Techniques and Principles in Language Teaching* kitabında öğretmenin öğrencilerin konuşacağı diyalogu önce müziksiz sonra tonlamalara dikkat ederek, vurgu yaparak, müzik eşliğinde tekrar okuduğunu, öğrencilerin kendilerini rahat hissettikileri bu ortamda söylenenleri hafızalarında tutmaya çalıştıklarına ve bu sürecin nasıl işlediğine değinir (Larsen-Freeman, 1986, s. 80-86).

1.1.5. Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi

Bu yöntem öğrencilerin hedef dilde dinledikleri komutları anlamalarını ve buna göre çeşitli fiziksel geri bildirimde bulunmalarını gerektiren yabancı dil öğretim yöntemidir. James Asher tarafından kurulmuş olan bu yöntem, 1960'lı yıllarda kullanılmaya başlanmıştır ve hâlâ kullanılmakta olan bir dil öğretim yöntemidir. Asher, *TPR: After forty years, still a very good idea* adlı makalesinde hedef dili öğrenmenin ana dili öğrenmek ile benzerlikler taşıdığına değinmektedir (Asher, 2007).

Peck, bu yöntemde tekrar ve taklit gerektiren oyunlar, şarkılar, tekerlemeler ve hikâyeler, sınıf içi etkinlikleri olarak kullanılır (Peck, 2001, s.140-145).

1.1.6. Sessizlik Yöntemi

Caleb Gattego tarafından kurulmuştur. Bu yöntem problem çözme, keşfetme ve yaratıcılıkla tanımlanır. 'Telkin yöntemi, akla ve/veya bilince dayalı olmayan etkileri denetim altına alıp öğrenimi sağlayacak şekilde yeniden yönlendirmeyi amaçlar' (Hengirmen, 2006, s. 29).

Bruner, bu methodu kullanarak öğretim yapan öğretmenin sınıfta olabildiğince çok sessiz durması gerektiğine, öğrencilerin dil ile ilgili keşiflerini cesaretlendirmesi gerektiğine ders

materyali olarak ise, objeler ve renkli kağıtlar kullanıldığına değinir (Bruner, 1966). Demirel, bu yöntemin özelliğiyle ilgili olarak, ‘temelde, bu yöntemin de en önemli özelliğinin, öğrencinin sınıftaki hareketleri dikkatle izlemesi, öğretmenin ve sınıf arkadaşlarının söylediklerini dinlemesi ve bunlardan anlam çıkarmaya çalışması’ olduğunu dile getirmiştir (Demirel, 2010, s. 61).

Larsen-Freeman, bu yöntemi iletişime yeterince olanak sağlamıyor olması bakımından eleştirir fakat sınıf içinde öğrencinin kendi öğrendiklerinin, keşfettiklerinin sorumluluğunu alıyor olması bu yöntemin avantajı olarak kabul eder, eleştiri ve beğenilerini dile getirir (Larsen-Freeman, 2000, s. 54-60).

1.1.7. Danışmanlı Dil Öğretim Yöntemi

Bu yöntem Charles A. Curran tarafından kurulmuştur. Loyala Üniversitesinde psikoloji profesörü olan Curran, yaptığı danışmanlık terapilerinin tekniklerini dil öğretimine aktarmıştır.

Richards ve Rodgers *Approaches and Methods in Language Teaching* kitaplarında bu yöntemde öğretmenin danışman olduğuna ve öğrencinin ihtiyacı olduğunda öğretmene danıştığına değinmekte ve etkinliklerin çeviri, grup çalışmaları, hedef dilde yapılan diyalogların kaydedilmesi ve sonrasında dinlenmesi, dinleme çalışmaları, gözlemleme olduğunu vurgulamışlardır (Richards ve Rodgers, 1986, s. 308).

Demirel bu yöntemle ilgili şunları söyler; ‘Öğrenciler grup çalışması yapmak istedikleri konuda kendi aralarında tartışabilirler; hatta bu tartışmayı anadilde yapmaları istenir’ der (Demirel, 2010, s. 61).

Doğan ise, bu yöntemin uygulanışıyla ilgili şunları dile getirmektedir;

Grup çalışmalarını dışarıdan izleyen öğretmen anadildeki konuşmaları hedef dile çevirerek öğrencilere yardımcı olur. Kontrollü bir şekilde öğrencilerin kendi aralarında sohbet etmeleri istenir. Karşılıklı konuşmayı başlatmak için bir öğrenci diğerine anadilde belirlenen bir konuda mesaj gönderir. Öğretmen bunu hedef dile çevirir ve ileti sahibi hedef dilde mesajını tekrarlar. Hedef dilde yapılan bu tekrarlar ses kayıt cihazıyla kayıt edilir ve dersin sonunda yeniden dinlenir (Doğan, 2012, s. 293-294).

1.1.8. Doğal Yöntem

Bu yöntem Stephan Krashen ve Tracy Terrell tarafından kurulmuştur. Krashen *Second Language Acquisition and Second Language Learning* adlı kitabında bu yöntemle ilgili, dil ediniminin, dinleyen kişi hedef dilde iletilen mesajı anladığı zaman gerçekleştiğinin üzerinde durmaktadır ve ana dil nasıl öğreniliyorsa, hedef dilin de aynı şekilde öğrenilebileceğine değinmiştir (Krashen, 1981). Richards ve Rodgers ise *Approaches and Methods in Language Teaching* kitaplarında yöntemin, bu yönüyle direkt yöntemle benzediğinin fakat bu yöntemde direkt yöntemden farklı olarak öğretmenin daha az konuştuğuna, öğretmenin hedef dilde öğrencilerle yalnızca iletişim kurmak amacıyla konuştuğuna dikkat çekmektedirler. Bu yöntemde öğrencinin hatalarının düzeltilmediğine, öğrencilerden iletişime geçmeleri beklendiğine değinirler (Richards ve Rodgers, 1986). Demirel, doğal yöntemi şöyle açıklamaktadır: ‘Doğal yöntem; yabancı dil öğrencilerine, başından itibaren yalnızca, öğretmenin kendi anadili olan yabancı dili kullanarak, sürekli konuşma yoluyla iletişim kurmak ve bu etkileşimi birbirleriyle bir metin oluştururcasına bağlantılı, ama dilbilgisi açıklaması yapılmaksızın anlaşılabilir olacak ölçüde yalın bir cümle dizisiyle gerçekleştirmek biçiminde tanımlanabilir’(Demirel, 2010, s. 46).

1.1.9. Bilişsel Yöntem

Bu yöntem 1960’lı yıllarda İşitsel Dilbilgisel Yöntem’e karşı geliştirilmiştir. Skehan *A cognitive Approach to language learning* kitabında bu yöntemin amacının sınıf dışında öğrencilerin yaratıcı bir şekilde dili kullanabilmelerini sağlamak olduğuna, öğrenci merkezli bir yöntem olduğuna, dil öğretim programının, hedef dilin dilbilgisi kuralları etrafında anlamlı bir şekilde hazırlandığına değinmektedir (Skehan, 1998). Doğan, bu yöntemle ilgili şunları söyler; ‘ezber ile mekanik öğrenme yerine aktif hafıza oluşturan teknikler ve taklit aracılığıyla öğretim gerçekleştirilir’(Doğan, 2012, s. 176). Hengirmen ise bilişsel yöntem ile ilgili olarak, ‘yöntemin öğrenciden beklediğinin aksine, dil öğrenimine yeni başlayan biri, öğrendiği dilin bütün kurallarını hemen anlamlı bir biçimde kavrayamaz. Bu kurallar ve bazı cümle kalıpları öğretimin başlangıçta ezberletilerek, daha sonra anlamlı bir hâle getirilebilir’ olduğunu dile getirmektedir (Hengirmen, 2006, s. 28).

Larsen-Freeman ise bu yöntemi, öğrencilerin hatalarına fazlaca dikkat ediliyor olması, öğrencinin kendini baskı altında hissetmesine sebep olması bakımından ve hataları düzeltmek için yapılan çok sayıda tekrar sıkıcı olabileceğinden bu yöntemi bu yönüyle eleştirmektedir (Larsen-Freeman, 1986, s. 81-82).

1.1.10. İletişimsel Yaklaşım

‘1960’lı yılların sonlarında dilin işlevsel ve iletişimsel yönü dil öğretiminde önem kazanmış, dil öğretim geleneğinde değişiklikler olmuştur ve iletişimsel yaklaşım doğmuştur’ (Yaylı ve Bayyurt, 2014, s. 16)

Tschirner iletişimsel yaklaşımda amacın, dil kullanıcılarının karşılaştıkları durumlarda hedef dili uygun bir biçimde kullanmalarını desteklemek olduğuna ve öğrenim sürecini dilbilgisinden dil kullanımına geçirebildiğine değinmiştir (Tschirner, 1996, s. 1-14). Doğan, iletişimsel yaklaşımla ilgili, yöntemin ‘tepki geliştirme modeli(mand-model), rastlantılı öğretim (incidental teaching), ve bekleme süreli eğitim (time delay) etkinlikleri yoluyla öğrencilerin iletişim becerilerini artırmaya çalıştığını’ dile getirmektedir (Doğan, 2012, s. 147).

Konuyla ilgili Richards ve Rodgers *Approaches and Methods in Language Teaching* kitaplarında bu yöntemde öğretim öğrenci merkezli olarak yapıldığı için ders malzemeleri, öğretim ortamı ve aktiviteler özel olarak öğrenci odaklı üretildiğini vurgulamaktadırlar ve bu materyallerin hedef dilin kültürünü yansıtacak ve günlük yaşamda işlevsel olacak şekilde üretilmesine özen gösterildiğine değinirler (Richards ve Rodgers, 2014).

Demirel, iletişimsel yaklaşımda öğretmen rolüyle ilgili şu sözleri dile getirmektedir; ‘öğretmenin sınıf içerisindeki rolü, öğrencilerin dil öğretim amaçlarına uygun bir şekilde birbirleriyle iletişim kurmalarında yönlendirici olmaktır’ (Demirel, 2010, s. 51).

Richards ve Rodgers, iletişimsel yaklaşımın, öğrenenlerin hedef dili iletişim kurma amaçlı kullanmalarını hedefleyen ve gerçek ve anlamlı iletişimi sınıf içi etkinlikleriyle odak noktası hâline getiren bir öğretim yöntemi olduğunu vurgularlar (Richards ve Rodgers, 2014, s. 95).

1.1.11. Eylem Odaklı Yaklaşım

Dil öğreniminde iletişim vazgeçilmez bir öneme sahiptir. Richards, yayınladığı *Communicative Language Today* isimli kitabında iletişim becerisi ile dilbilgisi becerisini karşılaştırmaktadır. Dilbilgisi becerisinin sözcük türlerini, kullanılan zamanı, cümlecikleri, cümle yapılarını yani cümlenin nasıl oluşmuş olduğunu bilmeye ilgili olduğunu vurgulamaktadır. Kullanılan birçok yardımcı kitabın bu dil becerisini ilerletmeye dönük olduğunu fakat dilbilgisi kurallarını tam anlamıyla biliyor olmanın etkili bir iletişim için yeterli olmadığını savunmuştur. Richards, aynı kitabında 1970'li yılların öğretim metotlarına değinmiş ve bu yıllarda iletişim anlamında faydası çok da görülememiş olan bu metotlara karşı artık başka metotların yaratılmaya başlandığından söz etmektedir dahası iletişim için bunun bir gereklilik olduğundan bahsetmiştir (Richards, 2006).

Bu arayışlar sürerken 1972 yılında D.A Willkins tarafından başlangıç niteliği taşıyan bir belge hazırlanmış ve bu belge dil öğretiminde iletişim müfredatı olarak sunulmuştur. Bu süre içerisinde birinci seviye iletişimsel dil müfredatı yazılmış böylece iletişimsel yaklaşımın her türlü otantik materyaller yardımıyla dil öğretiminde iletişimi sağlayabileceği kanısına ulaşılmıştır. (Richards ve Rodgers, 2014, s. 85)

Bhushan, bu müfredat iletişimsel yaklaşımın doğuşu olduğunu, iletişimsel yaklaşımla ilgili, öğrenenlerin dili iletişim amacıyla kullandıklarının, bu yüzden sınıf içi etkinlikleri her zaman olabildiği oranda otantik ve anlamlı olması gerektiğinden ve akılcılığın oldukça önemli olduğundan söz etmiştir (Bhushan, 2010, s. 280-288) .

Littlewood, iletişimsel becerinin süreç içinde oluştuğuna değinmiştir (Littlewood, 1981, s. 323). Richards ve Rodgers hem Littlewood'u desteklemiş hem de önemli olanın dilbilgisi kurallarının öğretilmesi olmadığını bundan ziyade oluşturulan etkinliklerle öğrencilerin birbirleriyle kuracağı etkileşimin öğrenmede daha önemli olduğuna değinmişlerdir. İletişimsel yaklaşımın öğrencilere yararları ve iletişim becerisini artırmadaki faydası tartışılmaz olarak büyük olduğunu vurgulamışlardır. İletişimsel yaklaşımı ileri taşımak adına birçok yeni yöntemlerin zaman içerisinde doğuşu olduğuna değinmişlerdir. Richards ve Rodgers göreve dayalı öğrenme yöntemini, iletişimsel yaklaşımın bir üst modeli olarak görmektedir. Bu yöntemin dünyanın her yerindeki dil eğitmenlerinin dikkatini çekmiş ve

kullanılmaya başlanmış olup halen de kullanılmakta olduğunu vurgulamaktadırlar (Richards ve Rodgers, 2014, s. 248)

Prabhu, bu yöntemi ilk olarak kendisinin Güney Hindistan Bangalore’da kullandığını ve öğrencilerin kullandıkları dile odaklanmaları yerine istenilen görevler üzerine odaklanmalarının öğrenmede istenilen başarıyı getireceğini savunduğunu dile getirmiştir (Prabhu, 1987, s. 3).

Yöntemin diğer bir savunucusu Willis ise, *A framework for Task-based Learning* kitabında göreve dayalı öğretimin iletişimsel dil yaklaşımından daha gelişmiş ve mantıklı olduğunu vurgulamıştır. Willis’a göre, bu yöntemin gerçek başarısı, iletişimin yer aldığı etkinliklerin sınıf ortamında gerçekleşmesindedir. Bu etkinlikler anlamlı olmalıdır. ‘Görev’in bu yöntemin anahtar sözcüğü olduğuna değinir (Willis, 1996). Skehan, bu yöntemde dilin günlük yaşamda olduğu gibi anlamlı bir bağlam içinde sunulmaya çalışıldığını ve iletişim için amaç değil araç olduğunu belirtir. Bu noktada ‘görev’in’ tanımını; birinci amacı anlam olan etkinlikler olarak yapar. (Willis, 1996, s. 39). Richards ve Rodgers, görev odaklı yapılan etkinlikler sayesinde öğrencilerin etkileşim içinde dili öğrendiklerini savunurlar (Richards ve Rodgers, 2014, s. 194).

1.2. EYLEM ODAKLI YAKLAŞIMIN ORTAYA ÇIKIŞI

Eylem odaklı yaklaşım ‘Bangalore Projesi’ olarak bilinir ve 1979 yılında başlanmış olup 1984 yılında tamamlanmıştır. Bu yaklaşımda kullanılan “görev/eylem” kelimesi sınıf içinde uygulanacak olan çeşitli etkinliklere işaret eder.

İngilizcesi TBLT (Task-based Language Teaching), TBA (Task- Based Approach), TBI (Task-Based Instruction) TBL (Task-Based Learning) olan bu yaklaşım Türkçeye şu şekillerde çevrilmiştir:

1. Görev Odaklı Yaklaşım (Task-Based Approach)
2. Eylem Odaklı Dil Öğretim Yöntemi (Task-Based Language Teaching)
3. Göreve Dayalı Öğrenim Yöntemi (Task-Based Instruction)

Sınıf içinde uygulanan bu etkinliklerin en önemli özelliği anlama önem vermektir yani uygulanan etkinliklerde içeriğin ne olduğundan ziyade nasıl yapıldığı önemlidir.

Bangalora Projesi'nin amacı öğretimde yeni yollar aramak olup, SOS (Situational Oral Approach) yani Durumsal Sözlü ifade Yaklaşımını geliştirmektir. Prabhu'nun Hindistan'da başlattığı bu proje Amerikan Hükümeti Dil Enstitüsü tarafından 1980 yılında Eylem Odaklı Yaklaşım olarak ismi değiştirilerek benimsendi.

Prabhu, beceriyi (Competence) açıklarken, becerinin dilbilgisel yeti (uygun dilbilgisi kurallarını kullanma) ve iletişim (bilgiyi anlama ve iletme) olduğunu belirtir. Dolayısıyla iletişimsel beceri (Communicative Competence) her ikisini de kapsamakta olduğuna değinir (Prabhu, 1987). Dil öğreniminde öne sürülen 'anlamanın önemi' ve 'iletişimin otantikliği' kavramları birçok öğretmen ve dil öğrencisinin dikkatini çekmiştir. Sonuç olarak dil bir kişinin bir mesajı iletimi sırasında kullandığı bir araçtır. Fakat yabancı dil eğitimi ve öğretimi öğrenenlerin ihtiyaçlarına göre zaman içinde değişiklikler göstermiştir. Zaman içerisinde iletişimsel yaklaşımdan eylemsel yaklaşıma doğru bir geçiş olmuştur. Bu eylemsel yaklaşımın hedefi, öğrenenleri bir arada tutarak bir takım görevleri gerçekleştirmektir. Bourguignon, *De l'Approche Communicative à l'Approche Communicationnelle : Une Rupture Epistémologique en Didactique des Langues-Cultures* adlı makalesinde önceleri iletişim dil öğretiminde 'amaç' iken bu yaklaşımla birlikte eylem için bir 'araca' dönüştüğüne değinir (Bourguignon, 2003, s. 66).

İletişimde eylemlerin önemli olduğunu belirten Puren, iletişimi belirleyen eylemler olduğunu dile getirir (2006). Bourguignon ise, iletişimi kurmanın kendi başına bir anlamı olmadığını ancak bir amaç içerisinde eylemlere aracılık ettiğinde anlam kazandıklarını belirtir (Puren, 2006, s. 67).

Amerikan Hükümeti Dil Enstitüsü, eylem odaklı yaklaşımla ve otantik materyallerin yardımıyla öğrencilerin dil öğreniminde daha hızlı bir gelişim sağladıklarını, öğrendiklerini yeni dili gerçek hayat koşullarında kayda değer bir şekilde birkaç ders sonunda etkili bir şekilde kullanabildiklerini görmüşlerdir. Dilbilgisi yapıları her zaman doğru olmasa da anlam olarak doğru ve iletişimi sağlayan cümleler kurabildikleri gözlenmiştir (Lever ve Willis, 2004).

Son yıllarda birçok araştırmacı, müfredat oluşturan araştırmacılar ve eğitim yenilikçileri dil öğretiminde eylem odaklı yaklaşımın benimsenmesi yolunda çağrıda bulunmaktadırlar. (Prabhu, 1987, Nunan, 1989, Longand Crooks, 1991, Ellis, 2003). Dolayısıyla, zaman içerisinde dil öğreniminde dil en iyi iletişimle iletilen mesajlar yoluyla öğrenilir olgusu müfredat oluşturanlar tarafından ilk sıraya yerleşmiştir.

Örneğin, Nunan *Task-based language teaching in the Asia context: Defining 'task'* isimli makalesinde eylem odaklı çerçeveyi önermiştir. Bunun sebebi ise, eylem odaklı yaklaşımın, öğrencileri yazma becerisi sırasında, sunum yaparken veya herhangi bir konuşma diyalogu esnasında bütünsel bir neticeye teşvik ettiğini düşünmesidir çünkü öğrenciler karar verir ve üretirler (Nunan, 2006, s. 13).

Eylem odaklı yaklaşımın hızlı yükselişi 'görev' nasıl olmalı tartışma ve yorumlarını beraberinde getirmiştir. Willis, *A Framewok for Task-Based Learning* adlı kitabında, 'görev'i bir etkinlik olarak tanımlar, bu etkinlikte hedef iletişim amaçlıdır ve hedef dilin öğrenenler tarafından kullanılması ve öğrenenlerin ulaşmak istediği amaca bir şekilde ulaşmayı başarması görevin esas amacı olduğuna değinir (Willis, 1996).

Nunan ise, 'görev' in, bir grup öğrenenin hedef dilde anlama, üretme ve etkileşim sürecinde olduğu, kullandıkları dil yapılarının doğruluğundan ziyade anlamı doğru şekilde aktardığı ve iletişim kurarak hedefine ulaştığı sınıf içi veya sınıf dışı etkinliklerin bütünü olduğunu vurgular (Nunan, 2006).

Ellis'e göre 'görev' aynı zamanda psikodilbilimsel açıdan yani davranış bilim tarafından da ele alınmaktadır. Bu bakış açısına göre 'görev'in sadece bir araç olduğunu vurgular. Ellis, 'görev'in dil ediniminde teorik olarak önemli olduğu düşünülen, bilgi süreci gerektiren durumlara öğrencileri sokarak, öğrencinin dili kullanmasını teşvik eden, ona önderlik eden bir araç olduğuna değinir (Ellis, 2000, s. 195).

Eylem odaklı yaklaşıma karşı çıkan araştırmacılar da vardır. Örneğin, Seedhouse verilen görev sonucunda ortaya çıkan etkileşimin oldukça verimsiz olduğunu ve öğrencide fosilleşmeye sebep olduğunu dile getirir. Ayrıca, görev odaklı hazırlanan ders planlarında,

beklenen ile öğrencinin görevi gerçekleştirme sürecinde girdiği etkileşimin umulduğu gibi olmadığını dile getirir (Seedhouse, 1999, s. 149-150).

Bu konuyla ilgili Swan, *Legislation by Hypothesis: The case of Task based Instruction* adlı makalesinde, dili henüz yeni öğrenmeye başlamış öğrencilerden ‘görev’i gerçekleştirmelerinin beklenemeyeceğini, verimli etkileşimde bulunamayacaklarını, bunun için en azından öğrencilerin temel dilbilgisi yapılarını öğrenmiş olmaları gerektiğini savunur. Eylem odaklı yaklaşımın dil seviyesi daha üst olan öğrencilere uygulanması gerektiğinin altını çizer (Swan, 2005, s. 380-381).

1.3. EYLEM ODAKLI YAKLAŞIMIN ARDINDA YATAN MANTIK NEDİR?

Ellis, *Task-based Language Learning and Teaching* adlı kitabında eylem odaklı yaklaşımın iletişim kurmak amacıyla dili öncelikli sıraya koyan bir araç olduğunu vurgular. Ellis, öğrenenlerin öğrendikleri dili kolay ve etkili bir şekilde sınıf dışında da birçok durum karşısında kullanma ihtiyacı duyduklarında bir beceri geliştirmek durumunda olduklarını bu yüzden de iletişime girdiklerinde dilin nasıl kullanıldığına dair çeşitli deneyimlere ihtiyaç duyduklarına ve ‘görev’ in tam olarak bu amaca hizmet ettiğine değinir (2003).

Ellis, *The methodology of task-based teaching* makalesinde eylem odaklı yaklaşımın özelliklerini aşağıdaki şekilde açıklamıştır. 1) Dilin doğal ya da doğala en yakın kullanımını sağlar. 2) Öğretmen kontrollü değil, öğrenci merkezlidir. 3) Görev gerçekleşirken dilbilgisi yapılarına dikkat çeker. 4) Verilen görevler dilin doğal kullanımını gerektirir. 5) Geleneksel yaklaşımlar etkili değildir (Ellis, 2006, s. 41).

Eylem odaklı yaklaşım birçok görevi sınıf içi ortamında kullanmayı amaçlar (Shehadeh, 2005, s. 23). Richards ve Rodgers eylem odaklı yaklaşımın ‘dil yapısı’ teorisine değil, ‘dil öğrenimi’ teorisine dayandığını vurgularlar (Richards ve Rodgers, 2005). Feez ise, *Text-based syllabus design Sydney* adlı makalesinde genel anlamıyla eylem odaklı yaklaşım hakkında 1) Öğretimdeki odak nokta üretilen şeyden ziyade süreç olduğunu, 2) En temel unsurları amacı olan anlamlı etkinlikler ve görevler olduğunu, 3) Bu görevlerin iletişim amacı taşıdığını, 4) Öğrenenlerin dili etkileşim kurarak etkileşim halinde öğrenildiğini

çünkü verilen görevlerin ve yapılan etkinliklerin bu amacı taşıdığını, 5) Yapılan etkinliklerin ve verilen görevlerin gerçek hayatta öğrenenlerin karşılaşabilecekleri durumlardan seçildiğini ya da bazen sınıfa özgün pedagojik amaçlar taşıdığını, 6) Verilen görevlerin ve yapılan etkinliklerin kolaydan zora doğru sıralı bir dizinde ilerlediğini, 7) Verilen görevlerin zorluğunun birçok etkene bağlı olarak değişkenlik gösterebildiğini, örneğin öğrenenlerin önceki deneyimlerinden yola çıkılabildiklerini ve gerekli yerde öğrenenlerin desteklenebileceğine değinir (Feez, 1998, s. 17).

1.4. GÖREV NASIL TANIMLANIR?

‘Görev’ terimi her insan için farklı anlamlara gelebilir. Willis, görev teriminden bahsederken görevin, bir amaca ulaşmak, hedefe varmak olduğundan bahseder. (Willis, 1996, s. 53).

Bu gösteriyor ki; tanımlar ‘görev’ terimini açıklarken anlam odaklıdır. Yani diğer bir deyişle, öğrenenler iletişimi sağlamak ve devam ettirmek için ve hedefledikleri anlamı karşı tarafa aktarmak için dili istedikleri şekilde kullanma konusunda özgürdürler.

Prabhu, ‘görev’ terimini, etkinlik esnasında öğrenenlerin, öğretmen kontrol ve gözetiminde, bir amaca ulaşmak için, verilen bilgiler ışığında, bir süre düşündükten sonra gerçekleştirdikleri eylemler bütünü olarak tanımlamaktadır (Prabhu, 1987, s. 54).

Nunan, ‘görev’ terimini, öğrenenlerin dikkatlerini dil yapılarından ziyade, anlamı karşı tarafa aktarmaya odakladıkları, anlama, yönlendirme, üretme ve etkileşim süreci sırasında ki eylemlerin bir dizi sınıf içi etkinliğiyle buluşması olarak tanımlar (Nunan, 2004, s. 10).

Willis, ‘görev’ terimini, gerçek sonuçları, ürünleri olan hedef odaklı etkinlikler olarak tanımlar. Diğer bir deyişle, öğrenenler, bir problemi sonuçlandırırken, bir bilmeceyi çözerken, bir oyunu oynarken, deneyimlerini söyler ve paylaşırken, hedef dilde istediklerini kullanarak amaçlarına ulaşmaya çalışırlar (Willis, 1996, s. 53).

Ellis ise ‘görev’ teriminin altı özelliğinden bahseder,

- 1) ‘Görev’ bir çalışma planıdır. ‘Görev’ öğrenme etkinliği için bir plan oluşturmak demektir. Bu çalışma planı öğretim materyallerini gerektirir. Fakat verilen görev sırasında ulaşılan hedef, çalışma planı sırasında hedeflenen amaçla her zaman örtüşmeyebilir.

- 2) ‘Görev’ her zaman anlamı hedefin ilk sırasına koyar. ‘Görev’ öğrenenleri dilin yapılarını öğretme sürecinden ziyade, dilin pragmatik olarak nasıl kullanılacağı sürecine sokar. Hedef dili iletişim yoluyla geliştirmeyi hedefler.
- 3) ‘Görev’ gerçek hayatta kullanılan dil içeriklidir. Bu yüzden çalışma planı öğrenenlerin gerçek hayatta karşılaşacakları durumlar göz önünde bulundurularak oluşturulur, örneğin bir form doldurmak gibi. Aynı zamanda öğrenenleri yapay bir etkinlik içinde dili kullanmalarını da hedefleyebilir, örneğin verilen iki resimdeki farkların ve benzerliklerin bulunup söylenmesi gibi.
- 4) ‘Görev’ dört dil becerisinin hepsini ya da sadece birini de kapsayarak planlanabilir. Örneğin, öğrenenler sadece bir metni dinleyip ya da okuyup anladıklarını sunabilirler ya da yazılı ve ya sözlü metinler oluşturabilirler. Dinleme ve okuma becerisi olan kavrama gerektiren becerilerle, yazma ve konuşma olan üretim gerektiren becerilerin bileşiminden de oluşabilir.
- 5) ‘Görev’ kavramsal süreçle bağlantılıdır. Dolayısıyla, çalışma planı öğreneni kavramsal sürece sokmalıdır. Örneğin, görev, tanımlarken öğrenen, bilgiyi seçmeli, ayırtmalı, sıraya koymalı, muhakeme etmeli ve değerlendirmelidir.
- 6) ‘Görev’ çizgileri net olarak tanımlanmış iletişimsel sonuca ulaşma sürecidir. Çalışma planında hedeflenen amaca öğrenci görevi yerine getirdiğinde ya da görevi tamamladığında ulaşılmış olur. (Ellis, 2003, s. 9-10).

1.5. EYLEM ODAKLI YAKLAŞIMDAKİ GÖREV ÇEŞİTLERİ

Eylem odaklı yaklaşım, öğrenci merkezli ikinci dil öğretimi yaklaşımı olup öğrencilerin anlamlı görevleri tamamlamak için otantik hedef dili kullanmalarını amaçlayan dil öğretim yaklaşımıdır. Doğan, görevden bahsederken şunları söyler; ‘görev bu yöntemle göre, öncelikli dil öğrenim hedeflerinin anlamlı etkinliklere dönüşüm şeklidir. Görev temelli öğretim yönteminin öğretim programı dilin iletişim görevleri yoluyla öğretilmesi yaklaşımına dayanmaktadır’ (Doğan, 2012, s. 382).

Bu yaklaşımda öğrenciler gerçek hayatta karşılaştıkları olaylarla sınıf ortamında karşılaşmalar ve görevlerini tamamlamaya çalışırlar. Bu yaklaşımda seçilen etkinliklerin hepsinin amacı öğrencileri gerçek hayatta karşılaşacakları durumlarla karşı karşıya getirmek, onlara görevler vermek ve onların bu görevleri yapmalarını beklemektedir. Sanchez, doktor ziyaretine gitmek, telefon konuşması, restoranda sipariş verme gibi etkinlikler bu yaklaşımın örneklerinden olduğuna değinir ve görevleri, gerçek hayat görevleri ve sınıf görevleri olarak iki grupta toplanabileceğinden bahseder (Sanchez, 2001).

Ellis, *Task-based Language Learning and Teaching* kitabında görevleri açıklarken görevlerin dörde ayrılabilceğinden söz etmiştir. 1) Üzerinde Düşünülmemiş Görevler (Unfocused Tasks): Bu görev tipi öğreneni belirlenmiş bir ya da iki dil yapısına odaklanmadan dili özgür bir şekilde, istediği gibi kullanması için cesaretlendirir. Örneğin, replikasyon / tekrarlama etkinlikleri örnek olarak verilebilir. 2) Pedagojik Görevler: Pedagojik görevler psikodilbilimsel teoriye dayanır fakat gerçek hayat etkinliklerini kapsamak zorunda değildir. Örneğin, dört öğrenciye resim verme ve bu resimleri sınıftaki diğer öğrencilere anlatmalarını istemek, daha sonra diğer öğrencilerden bu dört öğrenciye sorular sormalarını isteyerek resimdeki hikayeyi anlamaya çalışmak ve süreç sonunda sınıftan bir öğrencinin resimdeki hikayeyi anlatmasını istemek buna verilebilecek bir örnek etkinliktir. Pedagojik görevler ‘anlatma’ ve ya ‘etkinleşme’ görevi olarak iki farklı şekilde olabilir.

1) Anlatma Görevleri: Örneğin iki farklı öğrenciye roller verilir;

A: Bir rezervasyonu teyit etmek isteyen bir yolcunun elinde uçuş detayları vardır ve görevliye sorular sormaktadır.

B: Havaalanı görevlisinin elinde ise kendi bulunmaktadır ve görevlinin bu bilgileri kullanarak A kişinin sorduğu sorulara cevap vermesi beklenir.

2) Etkinleşme Görevleri: Öğretmen iki öğrenciye iki farklı resim verir, onlardan resimdeki farklar ve benzerlikler hakkında konuşmalarını ister.

3) Gerçek Hayat Görevleri (Real-Life Tasks): Sınıf içinde ‘görev’ olarak tanımlanabilecek alıştırmalar, gündelik hayatta karşılaşılan veya gerçekleştirilen eylemler olarak tanımlanabilir, örneğin; yüz yıkamak, kahvaltı yapmak, arabayla işe gitmek ve bunun gibi günlük hayat etkinlikleri örnekleri çoğaltılabilir. Görevler hayatımızın içindedir ve hayatımızın bir parçasıdır.

4) Üzerine Odaklanılmış Görevler (Focused Tasks): Ellis, bu tür görevlerin bilinç düzeyini artırıcı etkinlikleri içerdiğini belirtir. Örneğin, bir okuma metninde fiilin istenen çekimli halini bulmak veya öğrencilerin bu fiili dinledikleri bir diyalogda saptamak gibi örnekler verir (Ellis, 2003, s. 16-20).

Doğan görev tipleriyle ilgili şunları söylemiştir; ‘Jane Willis tarafından adı konulan ve her konunun işlenebildiği altı görev tipi vardır: Listeleme, düzenleme-sıralama, karşılaştırma, problem çözme, kişisel deneyim paylaşımı, proje ve üretim’ (Doğan, 2012, s. 391).

Dave ve Willis, eylem odaklı yaklaşımda kullanılan ‘görev’ tiplerini aşağıdaki şekilde sıralamaktadır:

- 1) Listeleme (Listing Tasks): Beyin fırtınası yapmayı ve bilgi toplamayı içerir. Burada ulaşılmak istenen amaç; liste tamamlama, ya da kavram haritası taslağı oluşturmaktır. Bu tip görevler, öğrenenlerin kavrama ve sonuç çıkarma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur.
- 2) Düzenleme-Sıralama (Ordering and Sorting Tasks): Dizilimi, derecelendirmeyi, sınıflandırmayı içerir. İstenen kriterlere göre, verilen bir dizi bilgi sınıflandırılır ve ya sıralanır. Bu tip görevler kavrama, mantık ve muhakeme yeteneğini geliştirmeyi hedefler.
- 3) Karşılaştırma (Comparing Tasks): Bu tip görevler, eşleştirme, farklılıkları ve benzerlikleri bulmayı içerir. Bu görev/eylem tipi öğrenenin ayrıştırma becerisinin geliştirmeyi hedefler.
- 4) Problem Çözme (Problem-solving Tasks): Bu tip görevler gerçek durumları analiz etmeyi, muhakeme yapabilmeyi ve karar vermeyi içerir. Hedef, öğrenenlerin bir problem karşısında bir şekilde çözüme ulaşma becerilerine katkıda bulunmaktır.
- 5) Kişisel Deneyim Paylaşımı (Sharing Experience): Bu tip görevler betimleme, anlatma, tasvir etme, keşfetme ve bir davranışı, bir fikri ve ya bir tepkiyi izah edebilmeyi içerir. Bu görevler öğrenenlerin birbirleriyle fikir ve bilgi paylaşımlarına yardımcı olmayı hedefler.
- 6) Proje ve Üretim (Creative Tasks): Bu görevler, beyin fırtınasını, bilgi toplamayı, sıralamayı, sınıflandırmayı, kıyaslamayı ve daha birçok etkinliği içerir. Öğrenenler, sorun çözme becerilerini, muhakeme becerilerini ve analiz etme becerilerini geliştirirler. (Dave ve Willis, 2007, s. 58).

Dave ve Willis, bu görevlerin kolaydan zora gidecek şekilde hazırlanması gerektiğini vurgulamış ve uygulanan her etkinliğin gerçek hayatta uygulanabilir olmasının, öğrenenlerin iletişimsel becerilerini sınıf içi etkinliklerde de gerçek hayattan yardım alarak etkin bir şekilde uygulayabilmelerinin önemine değinmişlerdir (Dave ve Willis, 2007).

1.6. EYLEM ODAKLI YAKLAŞIMIN AŞAMALARI

Eylem odaklı yaklaşım dil öğretmenleri için öğrencileri etkileşim sürecine sokabilen bir yöntemdir. Dil araştırmacıları eylem odaklı yaklaşımı çeşitli şekillerde örneklendirirler. Örneğin; Frost, görev öncesi süreçte öğretmenin konuyu dile getirdiğine ve öğrencilere bu konu başlığı altında işlenecek konuya ilişkin görevleri ile ilgili açıklayıcı yönergeler verdiğine değinir. Gerekli olduğu durumlarda, öğrencilere görev esnasında kendilerine

yardımcı olacak dil kalıplarını veya kelimelerin hatırlatıldığını vurgular. Bu aşamada öğrencilere yardımcı olabilmek için model olabilecek benzer bir kayıt dinletilebildiğinden veya izletilebildiğinden söz eder. Böylece öğrencilerin ne yapmaları gerektiğini anlayacakları adına çok net bir model oluşturulmuş olacağını hatırlatır. Bu süreçte öğrencilerin not alabileceklerinden, görevi yerine getirmek için gerekli hazırlıkları yapabileceklerini vurgular (Frost, 2004).

Ellis ise, eylem odaklı yaklaşımın ilk aşamasını yani görev öncesi süreci, öğretmen ve öğrencilerin görevi yerine getirmek için gerekli bütün hazırlıkları yaptıkları süreç olduğuna değinir. Görev öncesi sürecin amacının, yerine getirecekleri bu görevin öğrencilerin geçtikleri süreç itibarıyla dil edinimlerine katkı sağladığını ve öğrenciyi sürece hazırladığına değinir (Ellis, 2006).

Lee ise, bu konuyla ilgili, görev öncesinde çizilen çerçevenin, yani görevin, neler gerektirdiğinin, neler yapılması gerektiğinin çok önemli olduğunu bunun öğrencilerin ulaşacakları hedefin ilk ve doğal bir parçası olduğuna değinir (Lee, 2001).

Dornyei, görevlerin tanıtım aşamasının öğrenci motivasyonunu artırdığına inanır ve tıpkı Lee gibi görevlerin yararlarının ve amaçlarının açıklanması aşamasının çok değerli olduğuna değinir (Dornyei, 2001). Dornyei, aynı zamanda bu süreçte öğrencilerin hevesini artırıcı yani örneğin, görevin ne olabileceğini tahmin ettirme, neler yapılabileceği üzerine konuşma gibi bir takım stratejilerin de izlenmesi gerektiğine de değinmektedir (Dornyei, 2001).

Skehan, görev öncesi aşamada yapılan her şeyi, görevin gerektirdiği, bilişsel sürece ve kullanılması gereken dil yapılarına vurgu yapılan süreç olarak tanımlar. Etkinlik sürecine girildiğinde bilişsel süreç geri planda kalır, öğrencilerin dil yapılarına odaklanma süreci ise ön plana çıkar. Bu süreç bazı şekillerde öğretmenler tarafından öğrencilere yardımcı olmak amacıyla ele alınabilir:

1. Öğrencilerin gerçek görevi yerine getirmeden önce buna benzer hazırlık niteliği taşıyan benzer bir görevi sunmaları desteklenebilir.
2. Öğrencilerin model almaları ve nasıl yapıldığının izlenmesi desteklenebilir.
3. Öğrencilere görevle birebir ilgili olmayan veya görevi içermeyen fakat onları göreve hazırlayan daha önceden planlanmış bazı etkinlikler verilebilir.

4. Görevi gerçekleştirmeye tam anlamıyla katkı sağlayacak bir plan oluşturmalarına yardımcı olunabilir (Skehan, 1996, s. 25).

Prabhu, eylem odaklı yaklaşımın ilk aşamasında benzer bir sunum yapılabileceğinden bahseder. Prabhu, benzer bir görev sunumu, ‘görev öncesi hazırlık’ sürecinin iletişimsel öğretim projesinin en kilit noktası olduğunu vurgulamaktadır. Bütün sınıfın aktif olarak katıldığı ve gerçekleştirilecek olan göreve yakın bir görev yapmayı amaçlayan bir sürecin öğrenciyi bireysel olarak, gerçek görevinde yapacaklarına hazırladığına değinir. Prabhu, bu sürecin soru ve cevap etkileşimiyle yürütüldüğüne dikkat çeker. Bu süreçte öğretmenin öğrencileri adım adım esas ulaşımlarını istedikleri bilgiye ve göreve hazırlaması gerektiğinden söz eder. Eğer bu süreçte öğrenci bir sorunla karşılaşırsa öğretmenin konuyla ilgili yardımcı olabileceğini vurgular. Prabhu’ya göre diğer aşama, model sağlama aşamasıdır. Bu aşamada, öğrencilere gözlemleyebilecekleri bir model sağlanabileceğinden bahseder. Böylelikle öğrenciler yapacakları görevin benzerini izleyerek ne yapmaları gerektirdiklerini görebilir ve kafalarında da bir model oluşturabilirler. Bunun, her zaman izleyebilecekleri bir sunum olmayabileceğini, bazen bir test ya da yazılı metin şeklinde de olabileceğine değinir ve bu tarz bir çalışmanın onların ideal olanı gerçekleştirmelerine yardımcı olacağını dile getirir (Prabhu, 1987, s. 55-56).

Skehan da Willis de izleyecekleri modelin, diğer öğrencilerde gerçekleştirecekleri görevle ilgili bir görev performansı bilinci oluşturduğuna inanırlar (Skehan, 1999, Willis, 1996).

Ellis, *The Methodology of Task-based Teaching* adlı makalesinde görevle ilgili olmayan etkinlikler hazırlamaktan ve öğretmenlerin yapabilecekleri düzinelerce görevle ilgili olmayan etkinlik olduğundan bahsetmiştir. Bu etkinlikler, öğrencinin kafasında oluşmuş olan kavramsal ve dilsel öğretmen beklentisi stresini en aza indirmeye yardımcı olacağını dile getirir. Öğrencilerin kafasında konuyla ilgili şemalar oluşturmanın ya da onlara konuyla ilgili bilgi vermenin, görevinin ana hatlarını tanımlamada çok büyük bir rol oynadığını vurgulamıştır (Ellis, 2006, s. 83).

Ellis, aynı adlı makalede Willis’den (Ellis, 1996) alıntı yaparak, Willis’in bununla ilgili birçok etkinlik sunduğundan bahseder. Örneğin, beyin fırtınası, haritalar oluşturma gibi.

Çünkü öğrenciler ne konuşacaklarını veya yazacaklarını önceden bilirlerse, fikirlerini düzgün bir şekilde ifade edebilmeleri için süreci daha verimli kullanırlar. Önerilen etkinlikler dilbilgisinden ziyade kelimeye odaklanma yönündedir. Çünkü kelime edinimi, dilbilgisi kurallarının öğrenilmesinden daha önemli görülür (Ellis, 2006, s. 85). Ellis, Newton'un (Ellis, 2001) bu konuda kelime öğreniminin çok önemli bir rolü olduğu konusunda görüşlerini aynı makalede dile getirir ve Newton'un, bilinmeyen kelimelerin edinimi için tavsiye ettiği aşamalardan bahseder. 1) Tahmin etme (başlığa ya da konuya bakarak tahmin etmeye çalışırlar) 2) Ortaklaşa sözlük kullanımı (sözlükte kelime aramaları istenir) 3) Kelimelerin anlamlarını açıklama/bulma (verilen listedeki kelimelerle anlamlarını eşleştirmeleri istenir). Newton, bu çalışmalar sayesinde öğrenilecek kelimelerin yarattığı ya da yaratacağı zorluğun giderileceğini düşünür (Ellis, 2006, s. 85). Ellis, izlenebilecek son aşama olarak planlama aşamasının önemini vurgular. Bu aşamada, öğrencilere görevlerini nasıl gerçekleştireceklerine dair bir plan yapmaları için gereken zaman verildiğinden bahseder ve bunun da bir 'planlama' yı gerektirdiğini söyler. Bu aşamada öğrencilerin kullanacakları dil kalıplarına kendilerinin karar verebileceklerini vurgular (Ellis, 2006, s. 86). Ellis, *The Methodology of Task-based Teaching* isimli makalesinde Foster ve Skehan'ın (Ellis, 1999), planlama konusunda ki üç farklı seçeneği aşağıdaki şekilde şemada sunmaktadır:

Tablo 1: Foster ve Skehan'ın planlama tablosu

PLANLAMA	AÇIKLAMASI
1. Hiç plan yapmama	Öğrenciler grup halinde görevde ne yapacaklarını kısaca tartışırlar, rollerini belirlerler.
2. Rehber eşliğinde planlama (Dil Odaklı)	Öğrenciler grup halinde tartışırlar. Öğrencilere kullanmaları istenen kalıplar ve örnek cümleler verilir ve konu söylenir.
3. Rehber eşliğinde planlama (İçerik Odaklı)	Öğrenciler grup hâlinde tartışırlar. Öğretmen grupta rolleri atanmış öğrencilere fikirler sunar, neler söyleyebileceklerine ya da yapabileceklerine dair ve

	öğrencileri kendi fikirlerini sunma konusunda cesaretlendirirler.
--	---

Frost, eylem odaklı yaklaşımın görev aşamasında görev performans seçeneği ve süreç seçeneğinden bahseder Frost'a göre sunum aşamasında iki çeşit izlenebilecek yol vardır. Öğretmen tarafından planlanan görevin performansı sırasında nelerin daha önemli ve öncelikli olduğuna karar verildiği birinci aşama, yani *Görev performans seçeneği*, ikinci olarak da öğrencilerin ve öğretmenlerin internet üzerinde birbirlerine erişim halinde oldukları ve karar aldıkları aşama ki buna *Süreç seçeneği* demeyi uygun bulur (Frost, 2004). Öncelikli olarak, görev performans seçeneğinde Frost, üç farklı görev performans seçeneğine değinir. Birincisi, öğrencilere zaman sınırlaması koymak ve bitirene kadar onları beklemektir (Frost, 2004). Lee, öğretmenlerin kesinlikle bu konuda katı davranmaları gerektiğinin ve zamanı sınırlamaları gerektiğine değinir (Lee, 2000). Ellis, zaman kısıtlaması olmayan grupların çalışmalar sırasında zaman kısıtlaması olan gruplara oranla daha çok zorlandıklarını çünkü daha düzgün ve karmaşık cümleler kurmaları gerektiği konusunda baskı hissettiklerini dile getirmiştir (Ellis, 2006, s. 85). İkincisini, öğrencinin performans sırasında girdi bilgisine erişip erişemeyeceğini kapsadığını vurgulamış ve örnek olarak iki resim arasındaki farkı bulma, anlat ve çiz veya bilgi doldurma görevleri örnek olarak verilebileceğine değinmiştir (Frost, 2004). Frost'un üçüncü aşaması, görevle ilgili sürprizler tanıtmayı içerir. Skehan ve Foster, bu aşamayı, uyguladıkları bir 'karar alma görevinin' ardından dört farklı suçluya verecekleri cezanın ne olabileceğini sorarak uygulamışlardır. Görevin başlangıç aşamasında öğrencilere suçlular ve işledikleri suçlar hakkında bilgiler verilir.

Görevin ortalarında suçlular hakkında öğrencileri şaşırtacak daha farklı bilgiler verilir. Örneğin, suçlu olan kişi bir doktordur. 85 yaşında kanser hastası ve acılar içinde kıvranan bir hastaya aşırı miktarda ilaç uygulayarak ölümüne sebep olmuştur. Doktorun söylediğine göre bunun uygulanması kadının isteğidir fakat kadının ailesi doktoru cinayette suçlamaktadır. Öğrenciler bu ilk bilgilerle ilgili konuşulurken, sürpriz bir şekilde diğer bilgiler verilir. 'Daha sonrasında aynı hastanede yedi farklı hastanın da bu şekilde öldüğü

tespit edilir. Fakat doktor suçlu olmadığını iddia etmektedir (Skehan ve Foster, 1977, s. 195-211). Frost, ikinci seçenek olarak, süreç seçeneğine değinir ve bunun görev performans seçeneğinden biraz farklı olduğunu vurgular. Öğrenciler, bu süreçte daha özgür, daha istedikleri şekilde görevi tamamlarlar, yani izlenilmesi gereken pedagojik süreç veya dil kurallarından daha bağımsız düşünürler. Aslında öğretmenin ve öğrencinin bu süreci, öğretim ve öğrenme sürecidir. Breen, *Navigating the discourse: On what is learned in the language classroom* isimli çalışmasında, sınıf ortamında öğretmenin pasif, öğrencinin aktif olacağı durumlar yaratılarak hazırlanacak olan derslerde, öğrencinin daha çok pratik yapma olanağının alacağını vurgular ve sınıf içinde yaptığı bu sosyal pratiklerin eylem odaklı yaklaşımın vazgeçilmez bir özelliği olduğunu vurgular (Breen, 1998). Gelenekselden farklı olarak hazırlanabilecek olan eylem odaklı sınıf ortamlarının özelliğini Ellis, *Task-based Teaching* isimli makalesinde geleneksel pedagojiyle eylem odaklı pedagojiyi kıyaslayarak aşağıdaki şemayı sunmaktadır.

Tablo2: Geleneksel Pedagoji- Eylem Odaklı Pedagoji Karşılaştırması (Ellis, 2006, s. 88).

GELENEKSEL PEDAGOJİ	EYLEM ODAKLI PEDAGOJİ
Katı söylem kalıpları anında duruma uygun verilen geri bildirimleri kapsar	Eşleşmiş çiftlerin birbirleriyle yaptığı söylemler
Öğretmen kontrollü konu gelişimi	Öğrencilerin (çoğunlukla) kontrollü yaptığı konu gelişimi
Konuşma sırası öğretmen kontrolünde	Konuşmacı konuşacağı zamanı kendi belirler
Göstermelik sorular	Göndergesel (ima yollu) sorular
Dilsel işlevsellikte sınırlılık	Dilsel işlevsellikte sınırsızlık
Öğrencilerin cümleleri doğru kurmalarını sağlamak	Öğrencilerin ne söylemek istiyorlarsa onları söylemelerini sağlamak
Dil bilgisel yapı odaklı geribildirim	İçerik odaklı geribildirim

Diğer öğrencilerin faydalanması açısından sıkça öğrencilerin söylediklerini tekrarlamak ve öğretmenin fazla konuşması	Öğrencilerin isteği dâhilinde diğer bir öğrencinin ya da öğretmenin dediğini tekrar etmesi
---	--

Frost'un eylem odaklı yaklaşımında belirttiği üçüncü aşama görev sonrası aşamadır ve bu aşama kendi içinde 1. Tekrar performans şansı, 2. Görev sonrası geri bildirim, 3. Görev sonrasında öğrencilere sorun çıkaran dil yapılarına odaklanma olarak üç bölümde inceler. Tekrar performans şansı verilen öğrenciler görevi tekrar yaparken, söz konusu görevi ve konuyu içselleştirdikleri için daha gelişmiş bir ürün sunarlar, bu içselleşme ve gelişme hem dil yapılarında hem telaffuzda hem de vurgularda görülür. Ayrıca, öğrenciler ilkinde göre daha hızlı konuşurlar.

Willis, *A Framework for Task-based Learning* adlı kitabında görev sonrası geribildirim aşamasında yapılabilecekler arasında öğrencilerden kendileri ve performansları hakkında öz eleştiri yapmalarını ve bir rapor yazmalarını isteyerek görevin tamamlanması gereken son aşamasının bu yolla sağlandığına değinir. Öğretmenin görevinin burada oturum başkanı gibi davranmak ve öğrencileri cesaretlendirmek olabileceğini vurgular (Willis, 1996).

Frost ise, *A Task-based Approach* isimli çalışmasında, öğrencilerden bu yollu geri bildirim almanın kendileriyle görev sırasında karşılaştıkları iletişimsel problemi anlamak, kendilerini zorlayan dilsel yapıları öğrenmek, görev esnasında başka yaşanmış olabilecek sıkıntıları bilmek açısından çok faydalı olduğuna değinir (Frost, 2004). Frost, aynı zamanda görev ile ilgili öğrencilerden geri bildirim alınabileceğini bunun da öğretmenin diğer sınıf içi etkinlikleri seçmesine yardımcı olacağına değinir.

Ellis de, *Explicit knowledge and second language pedagogy* adlı çalışmasında, bu etkinlikler sonunda öğrencilerine mutlaka bir anket uyguladığını belirtir. Dil yapılarına odaklanma görev tamamlandıktan sonra son aşamada öğrencilerin sorun yaşadığı dil yapılarına odaklanarak yapıların öğretimi ya da tekrarı sağlanabilir (Ellis, 1997). Frost, *A Task-based Approach adlı çalışmasında*, görev sonrasında öğrencilere sorun çıkaran dil yapılarına odaklanma aşamasının alınan geri bildirimler sayesinde esas sorunlu kısma odaklanmak ve orada var olan sorunu çözmeye yardımcı olduğunu o yüzden bu aşama öncesinde ki aşamaların tespit etme açısından çok önemli olduğunu vurgular (Frost, 2004).

Buriro ve Hayat, *Task-based learning: An in-class ELT experiment* isimli kitaplarında, eylem odaklı yaklaşımın daha çok öğrenci merkezli olduğunu çünkü yaklaşımın amacının 4 dil becerisini sürece entegre etmek olduğunu ve doğru konuşmaktan öte akıcı konuşabilmenin esas amaç olduğunu vurgularlar (Buriro ve Hayat, 2010).

Willis, eylem odaklı yaklaşımı üç aşamaya ayırmış (1. Görev öncesi, 2. Görev aşaması, 3. Görev sonrası aşama) ve bu aşamaları aşağıdaki şekilde sıralamıştır:

1.Görev Öncesi Aşama: Öğretmen konuyu sunar ve konuyu açıklar. Öğrenciler konuyla ilgili performansları sırasında kendilerine yardımcı olacak kelimeleri cümleleri tespit edip yapacakları etkinlikte bu kelime ve cümleleri nasıl ve nerede kullanabileceklerini tartışır. Bu aşamada grup içerisinde öğrenilen yeni kelimeler ve cümle kalıpları bu aşamanın en kilit noktasıdır.

2.Görev Aşaması: Görev aşaması 3 kısıma ayrılabilir.

a) Görev: Öğrenciler ikili olarak ya da grup içinde çalışarak performans görevlerini yerine getirirler.

b) Planlama: Öğrenciler görev için neler yaptıklarını ve nasıl sonuçlandığına dair bir rapor/sunum hazırlarlar.

c) Rapor sunma: Hazırladıkları bu raporu/sunumu sınıfa sunarlar. Bu rapor sunum şeklinde olabileceği gibi yazılı olarak da hazırlanıp verilebilir.

3.Görev Sonrası Aşama: Öğretmen sınıf içinde öğrenciler tarafından yapılan bu etkinliğin onlara ve öğrenimlerine ne derece katkıda bulunduğunu anlamak amacıyla dersi ve yapılanları değerlendirir. Olumlu ve olumsuz geri bildirimlerini sunar (Willis, 1996, s. 38-42).

Tablo 3: Görev öncesi, esnası ve sonrası karşılaştırması (Willis, 1996, s. 42).

AŞAMA	SAHNELEME	ETKİNLİK
GÖREV ÖNCESİ	Konuya giriş ve açıklama yapmak	Görev Tanıtımı: İkili çalıştığınız partnerinize ilk buluşmada “yapılması ve yapılmaması gerekenler” ile ilgili tavsiye veriyorsunuz.
GÖREV	Görev	Öğrencileri gruplara ayırarak her birinin bir diğerrinin anlattığı ilk buluşma macerası ile ilgili tavsiyelerde bulunmalarını istemek
	Planlama	Öğrenciler görev sürecinde neler yaşadıklarını, nelerle karşılaştıklarını ve yaşadıkları deneyimi rapor hâline getirirler.
	Rapor sunumu	Öğrenciler yaşadıkları bu süreç raporunu sunarlar veya okurlar. Bu süreçte diğerr öğrenciler kendi yaşadıkları deneyimle ve verdikleri tavsiyelerle raporu okuyan arkadaşlarınıninki ile kıyaslarlar.
GÖREV SONRASI	Analiz	Öğrenciler tavsiye verirken kullandıkları kelime ve kalıpları çıkarırlar.
	Pratik yapma	Öğrencilere kalıpları pratik etmelerini sağlayacak alıştırımlar yaptırılır.

1.7. EYLEM ODAKLI YAKLAŞIM: ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİ ROLLERİ

Richards ve Rodgers, eylem odaklı yaklaşımda öğretmen ve öğrenci rollerini aşağıdaki şekilde sıralamışlardır (Richards ve Rodgers, 2014, s. 33).

Öğretmenin Roller;

Görevleri seçen ve sırasına karar veren mercidir. Öğretmen görevleri seçmede, yaratmada ve öğrencilerin ihtiyaç, istek ve dil seviyelerine uygun olarak görevlere şekil vermede etkili bir rol oynar. Öğrencileri göreve hazırlayandır. Görev öncesi bazı hazırlıklar öğrenciler için oldukça önem taşımaktadır. Örneğin, konunun tanıtılması, görev için gerekli olan yönergelerin açıklanması, öğrencilerin öğrenme süreçlerine katkıda bulunmak, görevin kolay bir şekilde tamamlanması için gerekli kelime veya cümle kalıplarını hatırlatmak. Bilinç artırıcıdır. Öğretmen dil yapılarına, görev öncesi yapılan çalışmalara dikkat çekendir.

Öğrencinin Roller;

Derse katılındır. Öğrenciler birçok görevi eşleriyle veya sınıf içinde oluşturulan küçük gruplar hâlinde tamamlarlar. İzleyen ve gözlemleyendir. Sınıf içi etkinlikleri, diğer öğrenciler sunarken onların ne yaptıklarını gözlemlemelerini gerektiren de bir süreçtir. Risk alanı ve keşifçidir. Birçok sınıf içi etkinliği öğrencilerin yeni bir şeyler yaratmasını, keşfetmesini ve deneyimlemesini sağlar. Aslında ‘görev’ denilen eylemin de esas amacı budur.

1.8. DÖRT DİL BECERİSİNE GENEL BAKIŞ

Oxford ve Shearin, *Language learning motivation: Expanding the theoretical framework* isimli makalelerinde dil becerilerinin dil öğretiminde ne kadar popüler olduğundan bahsetmişlerdir. Dört dil becerisi, dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerini kapsar (Oxford ve Shearin, 1994, s. 506-510). Bu dört becerinin de ortak hedefi iletişim becerisi oluşturabilmektir. Hymes, *On Communicative Competence* adlı makalesinde, iletişim becerisinin dilbilgisini, dilbilgisi kurallarını uygun bağlam içerisinde kullanılmasını kapsadığına değinmektedir (Hymes, 1972). Lubelska ve Matthews, dört dil becerisiyle ilgili,

1. Dört dil becerisi dinleme, okuma, yazma ve konuşma becerilerinin bazılarının ya da hepsinin bir ders materyalinde mutlaka kullanılmasını kapsadığının,
- 2.Bütün beceriler her ders pratik edilmesi gerektiğinin,
- 3.Dinleme ve konuşma doğası gereği birliktedir, bu iki becerinin özellikle sürece katılması istenilen bir durum olduğunun,
- 4.Duyuma-konuşma-okuma-yazma sırası en uygun olanı olduğunun,
- 5.Seçilmiş ortak konular tatiller, evcil hayvanlar vs. dört dil becerinin birlikte bir etkinlikte kullanılabilmesini sağlayan bir bağ oluşturduğunun,
- 6.Entegre edilmiş beceriler küçük gruplarla iyi olmasına karşın sınıf kalabalık olduğunda ve eğer ders süresi 35 dakika ile sınırlıysa bu kısıtlı zaman durumunun pratik yapmayı oldukça zorlaştırdığının altını çizerler (Lubelska ve Matthews, 1997, s. 16-17).

Demirel ise dört dil becerisinin baş sırada bulunduğu, yabancı dil öğretiminde temel alınan ilkeleri şu şekilde sıralamaktadır (Demirel, 2014, s. 29-32)

1. Dört temel beceriyi geliştirme.
2. Öğretim etkinliklerini önceden planlama.
3. Basitten karmaşığa, somuttan soyuta doğru öğretme.
4. Görsel ve işitsel araçları kullanma.
5. Ana dili gerekli durumlarda kullanma.
6. Verilen bilgilerin günlük yaşama aktarılmasını sağlama.
7. Öğrencilerin derse etkin olarak katılımını sağlama.
8. Bireysel farklılığı dikkate alma.
9. Öğrencileri güdüleme ve cesaretlendirme.

Akram ve Malik, dil öğretiminin zorluğunu vurgulamakta, aynı zamanda bu zor sürecin öğretmenler tarafından zevkli, yararlı ek etkinlikleri 4 dil becerisine entegre ederek dersi nasıl keyifli hale getirebileceğine değinmektedirler (Akram ve Malik, 2010, s. 238-240). Onlara göre iletişim, dört dil becerisini gerektirmektedir. Dört dil becerisinde öğrenciler zevkli ve anlamlı etkinliklerin olduğu otantik dille karşılaşır.

Davies ve Pearse, *Succes in English Teaching* adlı kitaplarında, insanların günlük hayatta farkında olmadan iletişim esnasında birden fazla dil becerisini kullandıklarına değinmektedirler. Bu sebepten ötürü, dört dil becerisi günlük dile vurgu yapar ve dolayısıyla öğretmenlerin iletişim becerisini güçlendirmek için iletişim odaklı etkinlikler

hazırlayabileceklerini vurgularlar. Bu yolla, derslerin daha dinamik olacağını etkileşim içinde olan öğrencilerin etkin bir şekilde derse katılacaklarından söz ederler (Davies ve Pearse, 2002).

Nunan, *Designing Tasks for the Communicative Classroom* isimli kitabında, dört dil becerisinin öğretim sürecinde ne kadar etkili olduğunu bu nedenle de öğretmenlerin öğrencilerin etkili bir şekilde okuma-dinleme-konuşma ve yazma becerilerini gerçekleştirecekleri bir öğrenim ortamı hazırlamaları gerektiğini savunur (Nunan, 1989).

Scarcella ve Oxford, *The Tapestry of Language Learning: The Individual in the Communicative Classroom* isimli kitaplarında, dil öğretiminin en etkili yolunun dört becerinin öğretime entegre edilmesi olduğunu bunu da en kolay eylem odaklı yaklaşım sayesinde olacağına değinirler (Scarcella ve Oxford, 1992).

Oxford, dört dil becerisinin öğretime entegre edilmesinin avantajlarını şöyle sıralar:

1. Öğrenciler dile maruz kalır,
2. Dili etkileşim için kullanma fırsatını yakalarlar,
3. Öğrenciler sadece dersleri geçmek için değil, dilin iletişim için ne kadar faydalı olduğu bilincine varırlar. (Oxford, 2001, s. 11).

Oxford, dinleme, yazma, okuma ve konuşma becerilerini geliştiren öğretim materyallerinin ve ders kitaplarının dikkatli bir şekilde seçilmesi gerektiğini de vurgular. Eğer derste kullanılmak üzere seçilmiş olan kitap sadece bir beceriyi geliştirmeye yönelik ise diğer beceriler etkinliklerle zenginleştirilmeli ve ders kitabındaki etkinliklere entegre edilmelidirler (Oxford, 2001, s. 11-12).

1.8.1. Dinleme Becerisi

Richards, dinleme becerisinin geçmiş yıllara oranla daha ilgi çekici olduğunu vurgulamıştır. Bunun en önemli sebebinin aslında yapılan evrensel sınavların dinleme becerisini eskisinden çok daha fazla önemsiyor olması gerçeği yatmaktadır (Richards, 2008). McDonough ve Shaw, dinleme öncesi, dinleme sırasında ve dinleme sonrasında yapılabilecek etkinlikleri aşağıdaki şekilde sıralamıştır.

Dinleme öncesi yapılabilecek etkinlikler olarak; benzer bir konu üzerinde yapılacak kısa okuma metinlerini, başlıktan içeriği tahmin etmeyi, bir resim ya da fotoğraf üzerine yorum yapmayı, konuyla ilgili kendi fikirlerini beyan etmeyi örnek olarak gösterirler.

Dinleme sırasında yapılabilecek etkinlikler olarak, resimleri doğru sıraya koymayı, haritadaki yönergeleri takip etmeyi, verilen kelimelerle boşlukları tamamlamayı, numaraları ve harfleri tanımlamayı örnek olarak gösterirler.

Dinleme sonrası yapılabilecek etkinlikler olaraksa; dinleme etkinliğinin özetini yapabilmek için not tutmayı, benzer bir metin okumayı, dinledikleri etkinliği canlandırma, aynı tema ile ilgili yazı yazmayı, yeni dilbilgisi kuralları üzerinde çalışmayı, telaffuz üzerinde çalışmayı örnek etkinlikler olarak sıralarlar (McDonough ve Shaw, 2003, s. 141-142).

1.8.2. Okuma Becerisi

Scrivener, okuma becerisinin, dinleme becerisi gibi ‘algısal’ olduğuna değinmektedir (Scrivener, 2003). McDonough ve Shaw, okuma becerisi sırf eğlenceye dönük bile yapılsa, yine de bir amaca yönelik olduğunu belirtirler, çünkü okuma becerisi diğer dil becerilerine oranla özellikle akademik anlamda çok önemli bulunduğundan, öğrencilerin de hedef dilde önem verdikleri beceri olduğunun altını çizerler (McDonough ve Shaw, 2003).

Williams, okuma becerisinin üç amacı olduğunu belirtir. Ona göre, okuma becerisinin üç farklı amacı vardır: Genel bilgi edinme için okuma, özel bir bilgiyi bulmak için okuma, keyif için okuma (Williams, 1984, s. 10-12).

McDonough ve Shaw, geleneksel materyallerin yazılı bir metinle başlatıldığına ve öğrencilerin bu metni genellikle derse okuyarak başladıklarına dikkat çeker. Bu tip materyallerin çoğunlukla dilbilgisine ve kelimeye odaklandığını dile getirirler. McDonough ve Shaw ayrıca bu metinlerin oldukça yapay ve otantik olmaktan uzak olduklarını gerçek hayatla ilgili mesajlar içermediklerini, öğrenciyi etkileşime geçirecek bir yanı olmadıklarını söylerler. Bu tür geleneksel okuma metinlerinin öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeye yönelik olmadığını vurgularlar (McDonough ve Shaw, 2003, s. 112).

Scrivener, *Learning Teaching* isimli kitabında, sınıfta yapılan okuma metinlerinin gerçek hayatla ilgili olguları kapsaması dâhilinde öğrencilere faydalı olacağına değinir (2005).

1.8.3. Yazma Becerisi

Scrivener, *Learning Teaching* isimli çalışmasında, yazma becerisinin gerekliliğini öğrencilerin çeşitli ihtiyaçlarıyla alakalı olduğunu söyler. Akademik amaçlar için yazma, evrensel sınav tekniklerini öğrenmek için yazma, iş amaçlı yazım çalışmaları olarak birbirlerinden ayırır. Yazma becerisinin düşünme, aksettirme, hazırlama, prova yapma, hata yapma ve daha iyi sonuçlar için araştırma yapma gibi çeşitli düşünsel süreçler gerektirdiğini belirtir. Öğretmen açısından düşünüldüğünde yazmanın, öğretmene bir mola sağladığını, sesli bir sınıfı bir süreliğine de olsa sessiz hale getirdiğini, dersin hızını ve gidişatını değiştirdiğini belirtir (Scrivener, 2005).

McDonough ve Shawn ise, *Materials and Methods in ELT: A Teacher's Guide* isimli çalışmalarında yazım sürecini bireysel bir etkinlik olarak tanımlar. Bu anlamda öğretmenler öğrencilerin bir yazar olmadıklarını, bireysel olarak kendi yazım becerilerini geliştirdiklerini bunu yaparken de yazı yazma üzerinde zaman harcamalarının onların dil gelişimleri için çok faydalı olacağını unutmamaları gerektiğini dile getirirler. Öğretmenler için sınıf içi yazım çalışmalarını bulmanın bireysel bir etkinlik olması sebebiyle zor bir süreci kapsadığına değinirler. Aynı zamanda her ne kadar bireysel bir etkinlik olsa da sınıf içinde dört dil becerisi amaçları doğrultusunda kullanılabileceğini dile getirirler. Örneğin, öğrencilerin yazım aşamasından önce sınıf içinde yazacakları konuyla ilgili diğer arkadaşlarıyla fikir alışverişi yapma amaçlı etkileşim içinde bulunabileceklerini dile getirirler (McDonough ve Shawn, 2003, s. 193).

1.8.4. Temel Dil Becerisi: Karşılıklı Konuşma

Ur, dört dil becerisinden biri olan konuşma becerisinin en önemli beceri olarak düşünür çünkü bir dili bildiği düşünülen bir insanın o dilin konuşucusu olması beklenir (2006:120).

McDonough ve Shawn, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek için konuşma becerisinin bunda çok önemli bir oynadığını belirtirler (McDonough ve Shawn, 2003, s. 157).

Richards ve Rodgers, anket doldurma, eksik bilgiyi tamamlamak için tahminde bulunma, eksik bilgileri karşılıklı tamamlama etkinlikleri, bir durumu canlandırma gibi sınıf içi oyuna

dayalı konuşma becerilerinin öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmede en etkili yol olduğunun da altını çizerler (Richards ve Rodgers, 2014, s. 158-160).

Brown, *Principles of Language Learning and Teaching* isimli kitabında, konuşma becerisinin interaktif bir süreç olduğunu, bu süreçte konuşan kişinin üreterek, bilgi alışverişinde bulunarak anlamlı cümleler oluşturmaya çalıştığına değinir (Brown, 1994). Yapısı ve taşıdığı anlam, bağlama doğru orantıda oluşur. Karşısındaki diğer konuşmacıları ve onların deneyimlerini, bulundukları fiziksel ortamı ve tabii ki konuşmanın amacını kapsar.

Cunninham, *English language learners' speaking skill* isimli çalışmasında, konuşma becerisi öğrenenlerinin dilbilgisi, telaffuz ve kelime bilgisinin yanı sıra bağlam çerçevesinde toplumdilbilimsel beceri dediğimiz yer, zaman ve içeriğe de dikkat ederek konuşma üretmek durumunda olduklarına değinir (Cunninham, 1999).

Swain ise, bunların yanı sıra diğer başka faktörlerin de dil becerisini etkileyip etkilemediği konusundaki araştırmalara öncülük etmiştir. Kendisi, 'çıkı hipotezi' ni (Comprehensible output hypothesis) öne sürmüştür. Bu hipotezin normal şekilde konuştuğumuzla aynı şekilde konuşmayı öğrenebilmeyi içerdiğini belirtir. Swain'e göre, bu hipotezin odak noktası hedef dilde konuşmaya, üretmeye başladıklarında öğrenenlerin ne söylemek istedikleriyle ne söyleyebilecekleri arasındaki farkı kavramalarına yardımcı olmaktır (Swain, 1985, s. 248-249).

Levelt, konuşma üretiminde bağımsız üç aşamaya dikkat çeker. Bu aşamalar: 1) Mesajı kavramsallaştırmak (Conceptualizing the message), 2) Dil sunuşunu formüle etmek (Formulating the language representation), 3) Mesajı düzgün bir biçimde ifade etmektir. (Articulating the message). Bu aşamaların konuştukça gelişeceğinin de altını çizer (Levelt, 1989, s. 192).

Konuşma becerisinin önemiyle ilgili Wilson, *A program to develop the listening and speaking skills of children in a first grade classroom* adlı çalışmasında, düşüncelerini ve fikirlerini kelimelere döken çocukların okul başarılarının daha yüksek olduğuna değinmiştir. Bununla beraber, dinleme ve konuşma becerisi eksik olan çocuklarınsa

hayatları boyunca bu eksikliğin doğuracağı sonuçlara maruz kaldıklarını vurgulamıştır. Bu yüzden Wilson, konuşma becerisinin özenle düşünülmesi gerektiğini ve öğretim sürecinde konuşma becerisine katkı sağlayacak gerekli sınıf içi çalışmaların yapılması gerektiğine değinir (Wilson, 1997).

Skehan, konuşma becerisindeki üretimi üç farklı açıdan ele alır. Bu aşamaları 1) Akıcılık (Fluency), 2) Doğruculuk (Accuracy), 3) Karmaşıklık, zorluk (Complexity) olarak belirlemiştir (Skehan, 1998, s. 283).

Yabancı dilde konuşmanın dil öğretim tarihinde her zaman farklı bir yere sahip olduğunu belirten Bygate ise, *Speaking* adlı çalışmasında, bu becerinin ne derece önemli olduğunun son yirmi yıldır daha fazla farkına varılarak eğitim-öğretim ve değerlendirmenin içine alınmış olduğuna değinmiştir (Bygate, 2002).

Graham-Marr, *Communication Spotlight Pre Intermediate SB* isimli çalışmasında dil öğretiminde dinleme ve konuşmanın ne kadar önemsenmesi gerektiğini vurgulamış, eğitim ve öğretim yapan kurum ve kuruluşlarda konuşma becerisini artırmak için özel olarak hazırlanmış bir müfredatın olması gerektiğinin altını çizmiştir. Çünkü konuşma becerisinin öğrencilik hayatının en değerli, temel ve gerekli becerisi olarak görüldüğüne değinmiştir (Graham-Marr, 2004).

Brown ve Yule, *Teaching the Spoken Language* başlıklı çalışmalarında konuşma becerisi ve yazma becerisini karşılaştırarak birbirlerinden farklarını ve konuşma dilinin doğasını tartışırlar. Tarihte, üretim bazında düşünülerek konuşma becerisinin yazma becerisi ile bağdaştırıldığı fakat bunun yanlış olduğunun çünkü yazma becerisinin iyi ve doğru formüle edilerek oluşturulmuş cümlelerin, düzgün yapılarda paragraflara dönüştürülmesi gerektiğinin fakat konuşma becerisinde durumun aynı olmadığını altını çizmişlerdir. Çünkü konuşma dilinde kullanılan cümlelerin her zaman düzgün formüle edilemediği gibi, zaman zaman bölük pörçük olduğunu, konuşmanın parça hâlinde kullanılan cümlelerden oluşabileceğinin de olanaklı olduğunu dile getirmişlerdir (Brown ve Yule, 1983).

Konuşma sırasında kullanılan kelimelerin, yapıların sıklıkla tekrar edildiğini, hatta konuşmacıların birbirlerinin sözlerini keserek konuşmaya devam etmeleri dolayısıyla,

cümlelerin tam olmadığı dolayısıyla yazı dilinden çok farklı olduğunu ve bu yüzden bu becerinin yazı becerisinden çok farklı olarak düşünülmesi gerektiğini savunurlar.

Brown ve Yule, Yazı dilinin öğretiminden farklı olan konuşma dilinin öğretimi sırasında karşılaşılan bir takım sorulara dikkat çekerler.

- 1.Konuşma dilinin öğretiminin en uygun şekli nedir?
- 2.Telaffuz bakımından en uygun model nedir, kimdir?
- 3.Telaffuz ne derece önemlidir?
- 4.Dil yapılarının öğretimi bakımından düşündüğümüzde, konuşma dilini, yazı dili gibi öğretip aralara konuşma dilinde kullanılan bazı konuşma kalıplarını koyarak mı öğretmek gerekir?
- 5.Yaşlarını ve ne amaçla dili öğrendiklerini gözetmeksizin her dil öğrencisine aynı kalıpları öğretmek ne derece uygundur?
- 6.Sadece standart dilbilgisinde olan bütün yapıları öğreterek, dil öğrenenlerden konuşma esnasında bu kalıpları doğru kullanımlarıyla üretmelerini beklemek ne kadar beklenebilir?
- 7.Öğrencilere yabancı dilde konuşma pratiği yaptırmak ve o dilde konuşmalarını beklemek nasıl mümkün olabilir? (Brown ve Yule, 1983, s. 3)

Bu sebepten ötürü Brown ve Yule, dilin iki önemli işlevi olan dilin anlatımsal işlevi yani bilgi aktarımı, dilin etkileşimsel işlevi yani sosyal ortamda karşılıklı konuşma üzerinde dururlar.

Nunan ise bu konuyla ilgili konuşma becerisinde diyalog ve monoloğu birbirinden ayırır. Kesintisiz karşı tarafa yapılan bir konuşmayla, kesintiye uğrayarak etkileşimli bir konuşmayı birbirinden ayırır çünkü ikisinin birbirinden farklı beceri gerektirdiğini düşünür. Birçok ana dil konuşucusu, etkileşimsel olarak bir konuyla ilgili konuşabileceklerken, birçok ana dil konuşucusunun ise doğaçlama olarak bir grup insan karşısında bir konuyla ilgili konuşamayabileceklerini dile getirir (Nunan, 1992, s. 161).

Nunan, *Task-Based Language Teaching* başlıklı kitabında, dil öğrencilerinin bu sorunu aşabilmeleri adına iletişim odaklı dil sınıflarında etkinlik tasarımı kitabında dil öğreticilerinin genelden özele ya da özelden genele bir öğretim tekniği kullanabileceklerini tavsiye eder. Kullanılabilecek olan bu yöntemlerden özelden genele yöntemde dil konuşucuları en temel seslerle başlar ve sonra kelimelere ve cümlelere geçerler, genelden özele yöntemde ise daha geniş cümlelerden, anlamlı bağlamlardan yola çıkarak dilin küçük birimlerinin kurallarının anlaşılmasının sağlandığını dile getirir. Nunan, başarılı bir

iletişimin, doğru bir şekilde anlaşılması için düzgün bir telaffuz kullanmayı, yeterince akıcı olmak, doğru vurgular yapmak, ahenge ve tonlamaya dikkat etmeyi, aktarım becerisini, duruma göre uzun ve kısa konuşabilme becerisini, etkileşim becerisini, karşı tarafı dinlemeyi, konuşulan konu hakkında bilgi sahibi olmayı, uygun konuşma biçimini seçme, konuşmanın gerektirdiği konuşmayı dolduran kelimeleri kullanmayı gerektirdiğine değinir (Nunan, 1992).

1.8.5. Temel Dil Becerisi: Sözlü Anlatım Becerisi

Brown, *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy* adlı çalışmasında sözlü anlatım becerisiyle ilgili yapılacak güncel araştırmaların konuya farklı bakış açıları kazandıracağını dile getirmiştir. Bu bağlamda, sözlü anlatım becerisinde önemli olan şu noktaların öğretimine dikkat çeker:

1) Karşılıklı Konuşma Söylemleri:

Brown, diyalog karşılıklı gelişen ve içeriği değişen bir etkileşimdir, bu yüzden etkileşimin sürebilmesi için dil düzeyinin önemli olduğunu belirtir. Örneğin bir kişi size ‘İngilizce konuşuyor musunuz?’ diye sorduğunda aslında esas sormak isteği şeyin yeterince akıcı bir şekilde konuşarak diyalogu sürdürebilecek durumda olup olmadığını öğrenmek istiyor olduğudur der. Tam bu noktada da dil ediniminin en önemli noktalarından birinin de pragmatik olduğunun altını çizer (Brown, 2001, s. 267-269).

2) Telaffuz Öğretimi:

Brown, iletişimde telaffuzun önemi konusunda karşıt düşüncelerin olduğunu dile getirir ve belli bir yaşa gelmiş dil öğrencilerinin konuşma esnasında telaffuz konusunda zorluklar yaşayabildiklerini belirtir. Zaten, dil öğreticilerinin bunun yerine, dilin kullanımına, üretimine ve anlamlı iletişim kurmaya daha çok yer verdiklerinin altını çizer. Fakat, telaffuzun karşılıklı konuşma becerisinin en hassas noktalarından biri olduğunu çünkü konuşmanın sürebilmesinin etkileşime giren bireylerin ancak birbirlerini doğru anlamalarıyla gerçekleşebileceğinin altını çizer (Brown, 2001, s. 267-269).

3) Akıcılık ve Doğruluk:

Brown, iletişimsel yaklaşımda akıcı ve doğru konuşmanın iki önemli amaç olduğunu, fakat iletişimsel dil kurslarında akıcılığın daha ön planda tutulduğunu, çünkü dil yapılarına uygun şekilde konuşmanın zaman içerisinde öğrenileceğini ve dil bilgisi kurallarıyla edinilebileceğini belirtir (Brown, 2001, s. 267-269).

4) Etkileyen Faktörler:

Brown, öğrenenleri en çok etkileyen durumun konuşma esnasında hissedilen anksiyete olduğunu söyler. Öğrenen kişinin konuşurken hata yapmaktan korktuğu için ortaya çıkan bu olumsuz durumun, kişide konuşma konusunda bir isteksizlik yarattığını dile getirir (Brown, 2001, s. 267-269). Brown'un dile getirdiği konuşma sırasında meydana gelen isteksizlik motivasyonla doğrudan ilişkilidir. Öğrenenlerin motivasyonu ile ilgili oldukça fazla araştırma yapılmıştır. Örnek olarak, Gardner ve Lambert's, *Motivational variables in second language acquisition* adlı çalışmalarında öğrenci motivasyonunu ikiye ayırır:

1. Yararlı olduğunu düşünmek ve yeni dil öğreniminin avantajlarını hissetmenin
2. Bütünleyici yani yeni dil öğrenimini kişisel bir ilgi olarak düşünmenin öğrencilerin motivasyonlarının sebepleri olabileceğini belirtmişlerdir (Gardner ve Lambert's, 1972, s. 119-216).

Cooper ve Fishman, bazı öğrencilerin yabancı bir dili öğrenme sebeplerinin kendini bu konuda geliştirerek kendini iyi hissetme amaçlı olduğuna değinirler (Cooper ve Fishman, 1977).

Liu, her ne kadar farklı amaçlar güdülse de öğrenenlerin ikinci bir dil öğrenme konusunda motive olduklarına değinir (Liu, 2007). Konuşma becerisinin öğretimiyle ilgili Cartner ve Nunan ise, dil öğreniminde konuşma becerisinin kolay öğretilen bir beceri olmaması gerçeği yüzünden, birçok öğreticinin, metodolojistin, dil bilimcinin karşılıklı konuşma ve sözel anlatım becerilerine odaklanmaktansa, diğer becerilere odaklanarak öğrenenlerin bu yönde geliştirmeyi tercih ettiklerinin altını çizerek (Cartner ve Nunan, 2001).

1.9. AVRUPA ORTAK ÖNERİLER ÇERÇEVESİ

Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi, Avrupa ülkelerinde yapılan sınavları, dil öğretim programlarını, ders kitaplarını kapsayan rehber niteliği taşıyan ortak bir çalışmadır. Yabancı dil öğrenen bireylerin hangi bilgi ve yeteneklere sahip olmaları gerektiğini kapsamlı bir şekilde açıklamaktadır. Avrupa Konseyine bağlı ülkeler, kendi dillerini öğretmek amacıyla eğitim-öğretim programlarını, okullardaki ders kitaplarını, sınavları Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinde hazırlamışlar ve oradaki esaslara bağlı kalmışlardır. Bu çerçeve şeffaflığa dayanır ve bir çatı görevi görür. Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi Avrupa dillerinin geniş bir alana yayılması, öğretilip öğrenilmesiyle çok dilliliğin gelişmesine katkı sağlamaktadır. Ortak Başvuru Metni, Avrupa Konseyine üye ülkelerde etkili bir uluslararası iletişim için gereklidir. Bu metin dil öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir etken olma özelliğini taşır. Bu metnin amacı dil öğreniminin tüm düzeylerinde belirlenen ölçütleri geliştirmektir (TELC, MEB Çeviri Komisyonu, 2013).

Ortak Başvuru Metninde benimsen yaklaşım eylem odaklı yaklaşımdır. Eylem odaklı yaklaşımın temelini oluşturan eylemler ve görevler Avrupa Ortak Başvuru Metninde aşağıdaki şekilde bahsedilmektedir:

Kapsamlı, saydam ve tutarlı olması istenen bir dil öğrenme, öğretme ve değerlendirme başvuru metni, dil kullanımı ve öğrenimi konusunda çok genel bir bakış açısına sahip olmalıdır. Burada benimsenen yaklaşım, bir dili kullanan ve öğrenenleri öncelikle ‘sosyal aktörler’ olarak yani, çeşitli durumlarda, belirli bir çevrede ve özel bir hareket sahasında yerine getirmeleri gereken (sadece dille sınırlı da olmayan) görevleri bulunan toplum üyeleri olarak gördüğü için genel anlamda eylem odaklı yaklaşımdır diyebiliriz. Söz konusu eylemler, dil etkinlikleri içerisinde yer alırken dil etkinlikleri de daha geniş bir sosyal bağlamın parçasıdır. Söz eylemlere anlamlarının tamamını kazandıran işte bu geniş sosyal bağlamdır. Belirli bir sonuca ulaşmak için bir ya da daha çok bireyin, kendi özel yeteneklerini kullanarak eylemler gerçekleştirmesi durumunda ‘görevler’ den bahsediyoruz demektir. Bu yüzden eylem odaklı yaklaşım, bir sosyal aktör olarak bireyin sahip olduğu ve kullandığı bilişsel, duygusal kaynak ve seçenekler ile bütün yeteneklerini göz önünde bulundurur (TELC, MEB Çeviri Komisyonu, 2013, s. 18)

1.9.1. A1-A2 Düzeyi Konuşma Becerisi Kazanımları

Kara, Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni doğrultusunda Türkçe Öğrenen Yabancılar A1-A2 Seviyesinde Türkçe Öğretim Programı örneği sunmuştur. Hazırladığı programda konuşma becerisini Ortak Çerçeve doğrultusunda karşılıklı konuşma ve sözlü

iletişim olarak ikiye ayırmıştır. Tezimizin Ekler bölümünde Kara'nın (2011) AOÇM'nin karşılıklı konuşma ve sözlü anlatım becerisinin tabloları yer almaktadır. Kara'nın bu tabloları amaçları, kazanımları, kültürel ilişki ve dil bilgisi yapılarını yansıtmaktadır.

Kara A1 ve A2 düzeyi temel dil becerilerinden biri olan karşılıklı konuşmanın amaçlarını her iki düzeyde de karşılıklı konuşma kalıplarını kullanma, A1 düzeyinde Türkiye Türkçesinin alfabesini ve ses özelliklerini tanıma, sayı, nicelik, fiyat ve zaman kavramını bilme, günlük ilişkilerin gerektirdiği uygun konuşma kalıplarını yerinde kullanabilme, günlük hayatta gerekli olan durumlarda ya da bir sohbette basit soru kalıplarını kullanma ve sorulara cevap verme ve günlük hayatta beden dilinin (işaret, jest ve mimikler) yardımıyla temel ihtiyaçlarını karşılama olarak belirtir.

A2 düzeyinde Mağaza, postane ve bankalardaki basit işlemleri yerine getirme, insanlara dileklerini iletme, ne iş yaptığını, boş zamanlarında neler yaptığını sorma ve sorulduğunda cevaplama, davette bulunma, davete cevap verme, görüşmesinde neler yapacağını, görüşmelerinin nerede olacağını planlama, yavaş ve anlaşılır bir şekilde sorulan adresleri basit cümlelerle tarif etme olduğunu dile getirir.

A1 düzeyi öğrencileri öncelikle, Türkçenin hece yapısını tanırlar. Türkçe, yapısı bakımından, her hecede bir ünlü harfin bulunduğu bir dildir. Yapıyı tanımalarının ardından öğrencilerden heceleri doğru söylemeleri istenir çünkü doğru heceleme konuşma ve okuma sırasında kelimeleri doğru telaffuz etmelerine yardımcı olur. Hece yapısının ardından, A1 düzeyi öğrenenlerinden, -günün farklı saatlerinde selamlaşma kalıpları farklı olduğundan-selamlaşma kalıplarını kullanmaları beklenmektedir. A1 düzeyinin diğer kazanımı, iletişim kurma amacı taşıyan Ne? Kim? Nasıl? gibi soru kalıplarını da kullanabilecekleri tanışma kalıplarını kullanabilmeleridir. A1 düzeyi öğrencilerinden vedalaşma kalıplarını kullanmaları, kendilerini tanıtmak için gerekli kalıpları örneğin; adını, yaşını söylemesi, nereli olduğuna, nerede oturduğuna, nerede okuduğuna ilişkin bilgiler vermesi beklenir. Kara, bu kalıpların ardından A1 düzeyinden beklenen, başkasını ve başka varlıkları tanıtabilme ve onlar hakkında öğrendikleri soru kalıplarını kullanarak soru sorabilmek olduğunu dile getirir. Örnek olarak, Bu/ O kadın kim? Bu nedir? Bunlar ne? Yanındaki adam kim? Gibi örnekleri vermektedir.

A1-A2 düzeyi öğrencileri, bu düzeyde basit ve kısa cümlelerle soru sorabilirler ve sorulan sorulara cevap verebilirler. Burada öğrencilere kültürel geçişler yapmak amacıyla, kurum kuruluş, mekan adları ve para birimi de tanıtılır. Bu düzey öğrenciler, adres tarif edebilirler. Bu kazanımda öğrencilere dilbilgisi yapısı olan ismin yönelme hali (-a/-e) ve kaynaştırma ünsüzü tanıtılır. Bu kazanımda varılacak yerin adresinin sorulması ve adres tarif edebilmeleri, adres tarif ederken sağ, sol, karşısında, arkasında gibi ifadelerin kullanılması beklenir. Kara, bu düzey öğrencilerinin konuşmayı destekleyen beden dilini de kullanabileceklerini ve temel ihtiyaçlarını karşılayabileceklerini ifade eder.

Bu düzeyin kültürel kazanımı olarak, türk mutfağından bahsetme, yiyecek, içecek ve tatlıları tanıma aynı zamanda yiyecekler için lezzetli, leziz, nefis enfes gibi kelimelerinin kullanılabileceğini belirtir. Kara'nın A1-A2 düzeyi kazanımlar tablosuna göre, bu düzey öğrenciler farklı ortamlarda yapılan diyaloglarda gereksinim ve isteklerini ifade edebilir ve karşısındakinin ihtiyaç ve ricalarını yerine getirebilirler. Kara, kültürel boyut olarak türk kahvesi örneğini vermiştir. Türk kahvesi için sade, orta, şekerli; çay için, demli, tavşan kanı, paşa çayı gibi ifadelerini vurgulamıştır. İyi dileklerde bulunma, izin isteme, özür dileme, özel gün kutlamalarında kullanılabilecek; affedersiniz, rica ederim, özür dilerim gibi kalıpların da üzerinde durulması gerektiğini ifade eder.

Kara'nın A1-A2 düzeyi kazanımlar tablosuna göre, bu düzey öğrenciler bir mülakatta sorulan soruları, basit cümlelerle yanıtlayabilir. Dilbilgisi yapısı olarak şimdiki zaman (-ıyor,-iyor,-uyor, -üyor) verilmektedir. Bu düzey öğrenciler karşılıklı konuşma diyaloglarında basit telefon görüşmeleri de yaparlar. Telefonla randevu alma, telefona sesli mesaj bırakma gibi konular üzerinde durulur. Diğer temel dil becerisi olan sözlü anlatım yani konuşmanın kazanımlar tablosuna baktığımızda ise, Kara amaçları şu şekilde sıralamaktadır: Basit bir dille, kişisel bilgilerini ifade etme, basit bir dille günlük hayatta neler yaptığını ve bir şeyi yapmayı isteyip istemediğine dair bilgileri ifade etme, basit bir dille konu dışına çıkmadan konuşma, öneri yapabilme, önerilere yanıt verebilme, günlük her zaman yapılan işlerle ilgili planları anlatma (akşamüstü, hafta sonu vb. zamanlarda neler yapılacağını, nerelere gidileceğini anlatma) günlük işlerle ilgili basit görüşmeler yapabilme.

Sözlü anlatım konuşma becerisinin kazanımları arasında öncelikle A1-A2 düzeyi öğrencilerinin basit bir dille günlük hayatta neler yaptığına ilişkin bilgiler verebilmeleri vardır. Kültürel ilişki olarak ev ve günlük yaşamdan bahsedebilme, temizlik anlayışını öğrenebilme ve sağlıklı yaşam için neler yapıldığıyla ilgili kazanımlar göstermektedir. Dil bilgisi yapısı olarak geniş zaman kazanımlar arasındadır. Kara, öğrencilerden sabahları erkenden uyanırım, dişlerini fırçalarım, kahvaltımı yaparım gibi günlük yaşamda yaptığımız işleri söyleyebilmelerinin beklendiğini belirtir.

A1-A2 düzeyinde kazanımlar arasında bir şeyi yapmayı isteyip istemediğini örneğin; pikniğe gitmek istiyorum gibi –mek, -mak istiyorum kalıbını kullanarak günlük yapılan işleri, etkinlikleri yapmak istediğini veya yapmak istemediğini kısa cümlelerle ifade etmelerinin beklendiğini dile getirir. Şahıs eklerini kullanarak kısa ve basit cümlelerle adını, soyadını, yaşını ve diğer kişisel bilgileri vermesi beklenir. Bu düzeyde kazanımlar arasında öğrencinin yaşadığı yere ilişkin bölgenin iklimi, mekânları, özellikleri ile ilgili görüşlerini dile getirebilmesi vardır. Söylenen sözü veya ifadeyi anlayıp anlamadığını dile getirmesi, isim tamlamalarını konuşma sırasında kullanabilmesi, anlamadığı bir kelimenin veya ifadenin anlamını, nerede, nasıl kullanabileceğini sormaları kazanımlar arasındadır.

Kara, bu düzey öğrencilerin, notlara, bir yazılı metne veya görsel araçlara (diyagram, resim, tablo vs.) bakarak konuşabileceklerini ifade eder. Nesnelerin nitelik ve nicelik özellikleri ile aile fotoğraflarındaki kişilerin fiziksel ve duygusal görünümelerini ifade eden söz kalıpları doğrultusunda öğrencilerden arkadaşlarına ve aile bireylerine karşı duygularını açıklayabilmelerinin ve yer- yön zarflarının kullanılmasının beklenmekte olduğunu tablosunda belirtir. A1-A2 düzeyi öğrencilerinin, dinledikleri bir metni veya şiiri uygun vurgu ve tonlamayla tekrar edebilmeleri beklenir. Günlük yaşamda, kısa ve basit bir olayı, bir manzarayı, mekânları sıfatları ve geçmiş zaman kalıbını kullanarak anlatır ve betimler.

Kara, bu düzeyde öğrencilerin konuşma sırasında giriş, gelişme, sonuç bölümlerine yer vermeleri gerektiğinin altını çizer. Bu düzeyde öğrenciler, manzarayı, mekânları basit ifadelerle betimleyebilir, hava durumu ve mevsimler hakkında bilgi verebilirler. Kara, tablosunda bu düzey öğrencilerinin dilek, istek, beğeni ve şikâyetlerini kısa ve basit şekilde sözlü olarak ifade edebileceklerini, kısa ve basit cümlelerle bir durum ve olay karşısında

dilek, istek, beğeni ve şikâyetlerini söyleyebileceklerine değinir. Son olarak, Kara, bu düzey öğrencilerin, konuşmalarında karşılaştırmalar yapabileceklerine değinir. Kültürel bağlamda aile ve okul ilişkileri, dilbilgisi olarak ismin ayrılma hali, daha, en, kadar, -a göre, -e göre, -nın, -nin kalıplarının kullanılması ve kişi ve nesnelerin karşılaştırabileceğinin altını çizer (Kara, 2011, s. 157-195)



2. BÖLÜM

2. YÖNTEM

Bu bölümün amacı Göreve Dayalı Öğrenme Yönteminin Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde A1-A2 Düzeyi Öğrencilerinin Konuşma Becerisine Katkısı ve Öğrenci Görüşleri adlı çalışmanın araştırma metodolojisini sunmaktır. Bu bölümde Bilkent Üniversitesi'nde okuyan ve Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen A1-A2 düzeyindeki öğrenciler için kullanılan *İzmir Yabancılar için Türkçe* ve *Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe* kitaplarına ve dil öğretiminde güncel olarak kullanılan bazı dil kitaplarına genel olarak değinilecek, kitapların içindeki mevcut konuşma etkinlikleri incelenecektir.

Araştırmanın alanyazın bölümünde de belirtildiği gibi konuşma becerisini geliştirdiğine inanılan eylem odaklı yaklaşıma uygun olarak hazırlanmış olan etkinlikler sınıf ortamında öğrencilere uygulanacak olup sonrasında öğrenci görüşlerine yer verilecektir. Uygulanan etkinlikler ve öğrenci görüşleri üçüncü bölümde sunulacaktır.

Bu araştırmaya rehberlik eden araştırma soruları aşağıdaki şekildedir:

- 1) Göreve Dayalı Öğretim Yönteminin sunduğu yöntemler Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde bir metod olarak kullanılan *İzmir Yabancılar için Türkçe* ve *Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe* kitaplarında her ünite de kullanılmakta mıdır?
- 2) Göreve Dayalı Öğretim Yönteminin etkinlik özelliklerinden faydalanarak oluşturulan etkinliklerle ve alınacak olan öğrenci görüşleri sonucunda, öğrenci görüşleriyle etkinliklerin öğrencilerin konuşma becerilerine katkı sağladığı sonucuna ulaşılabilir mi?
- 3) Göreve Dayalı Öğretim Yönteminin sunduğu yöntemler kullanılarak Avrupa Ortak Başvuru Metninde hedeflenen A1-A2 düzeyinde konuşma becerisine ulaşmak mümkün mü?

4) Göreve Dayalı Öğretim Yönteminin etkinlik özelliklerinden faydalanarak oluşturulan etkinliklerle ve alınacak olan öğrenci görüşleri sonucunda öğrenci görüşleriyle etkinliklerin öğrenci güdülemesine katkısı sağladığı sonucuna ulaşılabilir mi?

Bu sorulara yanıt bulmaya çalışmadan önce, anılan kitaplarla ilgili ve güncel kullanılan dil öğretim kitaplarına da değinerek kısa bir bilgi verelim.

2.1. İZMİR YABANCILAR İÇİN TÜRKÇE, YENİ HİTİT YABANCILAR İÇİN TÜRKÇE VE GÜNCEL KULLANILAN DİL ÖĞRETİM KİTAPLARINA GENEL BAKIŞ

Bilkent Üniversitesi Yabancılar Diller Bölümünde okutulmakta olan *İzmir Yabancılar için Türkçe* kitabı A1 seviyesi ile başlamakta C1 seviyesine kadar öğrencilerin seviyelerine göre okutulmaktadır. Yabancı uyruklu öğrenciler öğrenimleri süreleri boyunca en az iki dönem Türkçe dersi almakla yükümlü olup, isteğe bağlı olarak dilerlerse Türkçe dersine seçmeli olarak devam edebilmektedirler. Kullanılan diğer kitap ise *Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe* kitabıdır. Her iki kitap da öğrencilerin seviyelerine göre okutulmakta olup Türkçe öğrenmeye yeni başlamış olan öğrencilerin seviyelerini A1-A2-B1-B2-C1-C2 düzeylerine ulaştırmayı hedeflemektedir.

İzmir Yabancılar için Türkçe kitabının bir adet yardımcı kitabı ve dinleme etkinlikleri için dinleme kayıtları mevcuttur fakat maalesef bir öğretmen el kitabı bulunmamaktadır. Yeni Hitit kitabının ise alıştırma kitabı ve CD'leri bulunmaktadır fakat bu kitabın da öğretmen el kitabı bulunmamaktadır. Öğretmen el kitabı yalnızca İzmir Yabancılar için Türkçe kitabının 2017-2018 yılı basımı C1 seviyesi için bulunmaktadır. Ders kitaplarının CD'leri olmayıp, dinleme etkinliklerine internetten indirilerek ulaşım sağlanmaktadır.

İzmir Yabancılar için Türkçe A1 ve A2 seviyesi kitapları, 'içindekiler' kısmıyla başlamaktadır fakat bu kısım dili kullanmaya yönelik yenilikçi iletişim odaklı yaklaşımlar örnek alınarak hazırlanmış olan müfredat standartlarında değildir. Yabancı dil öğretimi için hazırlanmış olan yabancı dil öğretim kitaplarına bakıldığında ne seviyede olursa olsun kitapların dört beceriye ayrılmış olduğunu görmekteyiz. Dolayısıyla İzmir Yabancılar için

Türkçe kitabının kitap müfredatıyla yabancı dil öğretimi için kullanılan yabancı kaynaklı kitap müfredatları arasında farklılıklar bulunduğunu görmekteyiz.

Örneğin, şu an Fransa’da 6. sınıflarda devlet okullarında okutulan İngilizce kitabı olan A1 düzeyindeki *Together* (2011) kitabının kitap müfredatını incelediğimizde içindekiler sayfasındaki müfredat çok ayrıntılı olmasa da dört dil becerisine göre konuların dağıtılmış olduğunu görmekteyiz. Buna ek olarak dilbilgisi ve kültürel bağlantılara da yer verildiğini ve ayrıca kitabın üniteleri incelendiğinde her üniteye dört beceriyi çalıştıran etkinliklere ayrı ayrı yer verildiğini görmekteyiz.

Bilkent Üniversitesinde yabancılara Türkçe öğretmek amacıyla kullanılan bir diğer kitap Ankara Üniversitesi Tömer katkılarıyla çıkarılan *Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe* ders kitabıdır. Kitabın içindekiler kısmı, kitabın içeriğinin yoğunluğu göz önüne alındığında yeterince detaylı olmadığını ve çalışılacak becerilerin belirtilmemiş olduğunu görmekteyiz. Kitabın üniteleri incelendiğinde kitapta dinleme, okuduğunu anlama ve dilbilgisine her üniteye yer verildiğini fakat yazma ve konuşma becerilerinin eksik olduğunu yani bazı ünitelerde olmadığını görmekteyiz. Örneğin birinci üniteye dilbilgisi yapıları ve konuşma diyalogları geçmesine rağmen, öğrencileri etkileşime sokacak bir etkinliğe rastlamamaktayız.

Dil öğretim metodu olarak okutulan ve A1 seviyesindeki öğrencilere başlangıç düzeyinde Fransızca öğretmeyi hedefleyen *Pixel Méthode de Français* (2016) kitabına baktığımızda kitabın içindekiler kısmının ayrıntılı olduğunu görmekteyiz. ‘Dilbilgisi, fiil çekimi, fonetik, tema, iletişim hedefleri ve kültür-medeniyet’ olarak başlıklar altında her bir ünitenin konulara ayrılarak yazılmış olduğunu görmekteyiz. Bu da kitabın dört dil becerisini hedefleyen Avrupa Diller için Ortak Çerçeve Metninin uygun bulduğu yenilikçi müfredata göre tasarlanmış olduğunu gösteriyor. Kitabın üniteleri incelendiğinde her üniteye dört beceriyi pratik etmeye yönelik alıştırmalar ve etkinlikler olduğunu görmekteyiz.

Bir diğer örnek *Cambridge English Unlimited* (2010) kitabı. Başlangıç düzeyinde A1 seviyesindeki öğrencilere İngilizce öğretmeyi hedefleyen bu kitap dört dil becerisine uygun bir müfredata sahip. İçindekiler kısmına bakıldığında hedefler, beceriler, dilbilgisi olarak

bölmelere ayrılmış. Kitabın ünitelerini incelediğimizde her üniteye dört beceriye yer verildiğini görüyoruz.

İzmir Yabancılar için Türkçe kitabının haricinde örnek verdiğim diğer kitaplarda hedefler, öğrenilecek konular ve üzerinde çalışılacak beceriler konulara ayrılarak gösteriliyor. Bu da kitapların öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştıracak doğal ortamı sunduklarını gösteriyor. Öğrenenlerin konuşma dil becerilerini teşvik edici etkinliklerin kitap müfredatlarında bulunması ve ünitelerde etkinliklere yer verilmesi dil öğretimi için oldukça önem taşımaktadır. Tezimizin konusunu oluşturan ve konuşma becerisine katkıda bulunduğu inandığımız görev odaklı yaklaşım etkinliklerinin, Bilkent üniversitesinde okumaya gelen ve Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yabancı uyruklu öğrenciler için kullanılan *İzmir Yabancılar için Türkçe* ve *Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe* metodlarına entegrasyonu yapılacak olan etkileşim odaklı konuşma etkinliklerinin öğrenenlerin konuşma becerileri üzerinde etkili olacağı inancındayız çünkü Larsen-Freeman'ın da *Teaching Language: From Grammar to Grammaticizing* kitabında, görev odaklı yaklaşımın amacının öğrencilere doğal bağlamlarda dili öğrenmelerine katkıda bulunmak olduğuna, öğrenenlerin bir görevi tamamlamak için birçok etkileşimin içine girdiklerini bu girdikleri etkileşimlerin dil edinimini kolaylaştırdığını çünkü bu etkileşim içinde birbirlerini anlamak ve kendilerini anlatmak, doğru ifade etmek durumunda kaldıklarına değinmektedir (Larsen-Freeman, 2003). Bu bilgiler ışığında kullanılan metodlarımıza entegre edilmek üzere kullanılabilir, öğrencileri doğal ortamlarında etkileşime sokabilecek etkinlikler oluşturmanın öğrencilere faydalı olacağı inancını taşımaktayız. Buna benzer olarak Nunan, *Task-Based Language Teaching* başlıklı kitabında görev odaklı öğrenmenin; hedef dilde öğrencinin nasıl iletişime gireceğini öğrendiğine, öğrenme sürecinde kullanılan her türlü materyalin otantik olduğuna, odak noktasının hem dil de hem de öğrenme sürecinde olduğuna, öğrencinin sınıf içi ve sınıf dışı kişisel deneyim edinmesine olanak sağladığına, doğal ortamda konuşulan dille sınıf içinde kullanılan dil arasında bir bağ kurduğuna değinir (Nunan, 2004). Biz de, çalışmamızda etkinliklerimizi oluştururken Nunan'ın belirttiği bu noktaları göz önünde bulunduracağız.

İzmir Yabancılar için Türkçe A1-A2 düzeyi ders kitaplarını ve Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe Ders Kitaplarını incelediğimizde ünitelerde düzenli olarak ve hatta bazı ünitelerde iletişim becerisini geliştirici konuşma etkinliklerine yer verilmediğini görmekteyiz. Oysa dil öğreniminin ayrılmaz bir parçası ve hatta iletişimin vazgeçilmezi olan konuşma becerisi öğrenenlerin her daim ihtiyaç duydukları bir beceridir. Öğrenenin öğrendiği dilde kendini ifade edebilmesi, dili kullanabilmesi dil öğrenimindeki motivasyonu artırıcı şüphesiz en önemli unsurdur.

Bu anlayışla, Bilkent Üniversitesi'nde okutulmakta olan bu kitabın Yabancı Öğrencilerin bu gereksinimlerini karşılamakta eksik olduğu gerçeğinden yola çıkarak kitaba ek olarak hazırlanabilecek konuşma etkinliklerinin öğrencilere çok faydalı olacağı inancını taşımaktayız.

2.2. KONUŞMA BECERİSİNE KATKI SAĞLAYAN VE UYGULANAN ETKİNLİKLER VE ÖĞRENCİ GÖRÜŞ ALIMI SÜRECİ

Görev odaklı yaklaşım alanyazın incelemelerinde yaklaşımda kullanılan öğrenci etkileşim ve iletişimini geliştiren etkinliklerin taşınması gereken özellikler bulunmakta olduğunu görmekteyiz. Alanyazın taraması sonucundaki bilgiler ışığında öğrencileri etkileşime sokabilecek, doğal ortamlarında iletişim kurmalarını ve karşılıklı konuşma amacı taşıyan etkinliklerin taşınmaları gereken genel özelliklerin aşağıdaki şekilde olmasının mümkün olabileceğini düşünmekteyiz.

1. Grup veya eşli öğrenci etkileşimi sağlıyor olması,
2. İş birliğine dayalı bir süreç yaratıyor olması,
3. Dil yardımıyla amaca yönelik etkileşim sağlıyor olması,
4. Kullanılacak yazılı, işitsel ve görsel ders araçlarının otantik olması,
5. Görev sırasında hedef dilin kullanımını sağlıyor olması,
6. Öğrencilerin rahatlıkla katılabilecekleri iletişime dayalı görevler sağlıyor olması,
7. Gerçek dünyayla bağlantılı anlamlı etkinlikler sağlıyor olması,
8. Karar vermeye yönelik görevler sağlıyor olması,

9. İş birliğine dayalı görevler sağlıyor olması,
10. Bilgi toplamayı gerektiren görevler sağlıyor olması,
11. Fikir paylaşımı gerektiren görevler sağlıyor olması,
12. Bilgi aktarımına olanak sağlıyor olması,
13. Dilin etkili bir şekilde kullanımına olanak sağlaması,
14. Düşünmeye ve rekabete dayalı etkinlikler sağlıyor olması,

Ünitelerdeki konulardan yola çıkılarak, alanyazın araştırmamız sırasında kullanılan etkinlik özelliklerine uygun olarak hazırlanmış olduğumuz konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler, öğrencilerimize görev ve etkinlik adı altında verilecektir. Etkinlikler uygulandıktan sonra öğrenci görüşlerine başvurulacaktır.

Öğrencilerden görüşlerini alırken uygulanmış olan bu etkinliğin kendilerinin konuşma becerilerini geliştirmesi bakımından faydalı olup olmadığı geri dönütler yoluyla sayısal verilere dayanmadan yorumlanacaktır.

Öğrencilerimize uygulamak üzere hazırlanmış etkinlikler aşağıdaki şekilde açıklanmıştır. Açıklamaların ardından her etkinlik için mümkün olamasa da bir örnek transkript ve ardından öğrencilerin yorumları sunulmuştur.

Öğrencilerin dil seviyeleri tam olarak yaşadıkları deneyimi hedef dilde anlatmaya yetmediğinden ötürü kendilerinden İngilizce yorum alınmış fakat kullanabildikleri oranda hedef dili de kullanmaları istenmiştir.

İngilizce yazılan yorumlar tez içerisinde kullanılmak üzere Türkçeye çevrilmiş ekler bölümünde öğrenci el yazılarıyla asılları teze eklenmiştir. Öğrencilerin hedef dili kullanmaya çalışarak yazdıkları yorumlar tırnak arasında kendi yazdıkları şekliyle alınmıştır.

ETKİNLİK 1:

Görevin adı: Kırmızı Koltuk

Görev: Türkiye de yaşayan ünlü birisiniz, size gazeteciler soru soruyor, göreviniz bu sorulara en güzel şekilde cevap verebilmek.

Süreç: Öğrenciler normal sıralarında ‘U’ düzeninde otururlar. Öğretmen izleyen ve yönlendiren görevindedir. Öğretmen süreci anlatır. Öğretmen öğrencilere 10 dakika sorulabilecek soruları yazmalarını ister. Herkesin istediği kadar soru yazma hakkı vardır. Süreç bitiminde öğretmen herkese üzerinde numaralar yazılı (sınıf mevcudu kadar) kâğıtları dağıtır ve kendisi kurayla kutudan bir sayı çeker. Sayı çıkan kişi soru yağmuruna tutulacak olan sandalyeye gelir ve oturur. Öğrenciler sorularını sorar ve yanıtlarını not ederler. Sandalyede oturan öğrencinin görevi sorulan soruları yanıtlamaktır.

¹ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ 1:

1.Çok faydalı.

2.Bu sınıf içi etkinlik sınıfta öğrendiğimiz şeyleri pratik etmeme ve verilen yönergeleri anlamama yardımcı oldu.

3.Evet, yardımcı oldu.

4.Bu etkinlik konuşmamı geliştirmemde gerçekten etkili oldu, kendimi kullandığım

¹ İngilizce yazılan yorumlar tez içerisinde kullanılmak üzere Türkçeye çevrilmiş ekler bölümünde öğrenci el yazılarıyla asılları teze eklenmiştir. Öğrencilerin hedef dili kullanmaya çalışarak yazdıkları yorumlar tırnak arasında kendi yazdıkları şekliyle alınmıştır.

kelimeler konusunda daha iyi hissetmemi sağladı.
5.Gerçekten çok eğlendim ve çok faydalı oldu.
6.Evet, yardımcı oldu.
7.Türkçe düşünmemiz gerekiyordu ve çok faydalıydı.

Ek 1: Kırmızı Koltuk

ÖRNEK TRANSKRİPT:

Öğrenci: Hangi yemekleri seviyorum?

Öğretmen: Sen mi? Bilmem. Kendine soruyor (kahkahalar)

Haya: Her şeyi seviyorum. En özellikle çikolata seviyorum.

Rou: Bugün tarih ne?

Haya: Doğum tarihim...

Öğretmen: Yok bugün, bugünün...

Haya: haaa....29

Öğretmen: 30'u, Ocak

Haya: Yok ya... 29.

Öğretmen: 30

Haya: 30. 30 ne? 30 Ocak.

Öğrenci: En sevdiğin renk ne?

Haya: en sevdiğim renk mavi.

Öğretmen: neden?

Haya: Çünkü, şey....

Öğretmen: Deniz

Haya: Denizi çok seviyorum, denizin rengi güzel, o yüzden seviyorum.

Öğrenci: Neler dersler var?

Haya: Matematik, Calculus, fizik, İngilizce, Türkçe, bir de şey bilmiyorum adı ne?

Öğrenci: Güzelll....

Öğretmen: Güzel, bence alkışlayalım...

‘Kırmızı Koltuk’ etkinliğine 7 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin seviyesi A1 seviyesindedir. Öğrencilerle yapılan bu ilk etkinlikte öğrencilerin seviyeleri dolayısıyla konuşma konusunda isteksiz oldukları fakat konuşmaya gayret ettikleri gözlenmiştir. Öğrenciler koltuğa oturan kişi olmaktansa soru soran kişi olmayı daha çok tercih ettiklerini paylaşmışlardır. Fakat etkinlik sırasında rahatlamış ve keyif aldıkları gözlenmiştir. Öğrenciler geri bildirim kağıdına hedef dil seviyelerinin yetersiz olması dolayısıyla İngilizce geri bildirimde bulunmuşlardır. Öğrencilerden alınan bu dönütler tezimize koyulmak üzere hedef dile çevrilmiştir. Bu etkinlik öğrencilerin karşılıklı konuşma becerisini geliştirmesi yönünde tasarlanmıştır. 7 öğrencinin katılmış olduğu bu etkinlik sonrasında 7 öğrenciden geri dönüt alınmıştır. 7 öğrenci etkinliği faydalı bulduklarını dile getirmişlerdir. Ayrıca 7 öğrenciden 1 tanesi etkinlikle birlikte kullandığı kelimeler konusunda kendisini daha iyi hissettiğini dönütüne yazmıştır. Diğer öğrenciler de değişik şekillerde etkinliği faydalı bulduklarını dile getirmişlerdir. Genel olarak toplam 7 öğrencinin katılımı sonucu alınan geri dönütlere göre etkinliğin 7 öğrenci tarafından beğenildiği ve faydalı bulunduğu yönündedir.

Bu etkinlik, benim açımdan da öğrenciler açısından da olumlu geçmiştir. Öğrenciler, ilk çalışma olması bakımından, oldukça heyecan yaşamışlardır. Bu etkinlik öncesinde öğrenciler üzerindeki genel gözlemim, konuşmaya pek istekli olmadıkları yönündeydi. Bu etkinlikte de katılım dil sınıflarında beklenen ve istenen boyuta değildi. Fakat öğrencilerin çabaları ve görevi tamamlamak için konuşmak zorunda olmaları katılımı artıran etken olmuştur.

ETKİNLİK 2:

Görevin adı: İşte Ben

Görev: Kendini ve her gün neler yaptığını anlatan bir sunum hazırlamak

Süreç: Öğrencilere bir hafta önceden kendileriyle ve günlük yaşantılarında neler yaptıklarını anlatan bir sunum hazırlamaları istenir. Kişi hayali bir karakter ve onun yaptıkları da olabilir. Öğrencilerin görevi verilen bu bir haftalık sürede çeşitli görseller yardımıyla sunumu gerçekleştirmektir. İster bilgisayar sunumu olsun ister kartonların üzerine yapıştırılarak yapılmış bir sunum olsun bu bir haftalık süreçte öğrenciler günlük yaptıkları işleri fotoğraflarla kanıtlamalıdır. Sunum 2-3 dakikayı geçmeyecek şekilde hazırlanır ve sınıf ortamında sunulur.

ÖRNEK TRANSKRİPT:

Her sabah ‘Tardes’te’ uyanıyorum... aaaaaa..... Kahvaltıda fish fingers yiyorum ve kahve içiyorum sonra farklı gezegenlere maceraya atılıyorum. Hmmm.....aaaaaa..... başka uzaylılarla tanışıyorum. Bu uzaylılar geçmişten ve gelecekte geliyorlar. Sonra dünyaya geliyorum. Çünkü arkadaşlarım orada. Çok eğleniyorum sonra çok yoruluyorum. Bu yüzden Tardes’e gidiyorum ve uyuyorum. Bitti.

²ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ 2:

1.Bence çok yararlıydı çünkü önceden hazırlık gerektiriyordu. Konuşmamıza ve yeni

² İngilizce yazılan yorumlar tez içerisinde kullanılmak üzere Türkçeye çevrilmiş ekler bölümünde öğrenci el yazılarıyla asılları teze eklenmiştir. Öğrencilerin hedef dili kullanmaya çalışarak yazdıkları yorumlar tırnak arasında kendi yazdıkları şekliyle alınmıştır.

kelimeler kullanmamıza yardımcı oldu, bu yüzden yararlıydı. Bu tarz etkinliklerin daha fazla olmasını isterim.
2.Türkçe yaptığımız bu sunumlar çok faydalı çünkü herkesin önünde kalkıp konuşmaya başlıyorsun ve o zaman aslında yapabildiğini görüyorsun. Bu tip etkinlikler aynı zamanda doğaçlama yeteneğini de geliştiriyor.
3.Zaten sunumlar dil öğreniminde çok etkili oluyor çünkü hem dili kullanmanı hem de konuşmanı sağlıyor. Aynı zamanda açıklama becerini geliştirmek için pratik sağlıyor. Ana dili Türkçe olan konuşucularla konuşmak bazen oldukça zor çünkü ne anlatmak istediğini tam olarak anlatamıyorsun fakat bu etkinlik kendimi diğer iletişimler sırasında daha rahat hissetmemi sağlayacak.
4.Bu konuşma etkinliği konuşma becerimizi geliştirdi. Yavaş ve sade bir konuşmayla telaffuzları öğrendim. Kendimi bir karakter olarak Türkçede anlatmak çok keyifliydi. Aynı zamanda diğer sunumları dinlerken öğrendiklerimiz artı puan.
5.Benim bakış açım göre, sunumlar ve diğer insanların önünde konuşuyor olmak her zaman bana yardımcı oluyor ve benim Türkçe konuşmamı sağlıyor.
6.Bu konuşma etkinliği benim konuşma becerime ve düzgün doğru cümleler kurmama, telaffuz etmeme ve en önemlisi yeni kelimeler kullanmama yardımcı oldu.
7.Bu tür sunumlar bizim konuşma becerimizi geliştiriyor çünkü genellikle öğrenci olarak sınıfta pek konuşma eğiliminde değiliz, her ne kadar 2-3 dakikalık bir sunum da olsa dolu dolu kendi fikirlerimizi kendimizi anlatabileceğimiz bir vakit bu ve aynı zamanda bir nevi Türkçe konuşma, düşünme konusunda itici bir güç.
8.Kitap dışında yaptığımız konuşma içerikli her türlü etkinlik bizim resmi dil dışında günlük dili kullanmamıza çok yardımcı oluyor ve öğretici oluyor. Bu görev de sınıfta öğrendiklerimizi pratik ettiğimiz için konuşmamıza çok yardımcı oldu.
9.Konuşma becerisi bence matematikten pek de farklı değil, ne kadar çok pratik edersen o kadar iyi oluyorsun. Bu yüzde de bu sunum görevi, Türkçenin belli kurallarını daha açıkça anlamamızın yanında, hem konuşma becerimize hem de sunum becerimize

katkıda bulundu.
10.Gerçekten katkıda bulundu, hele de söyleyeceğiniz şeylerin karşı taraf tarafından da anlaşılması gerektiğini düşünecek olursanız. Bir ana dil konuşucusunun önünde konuştuğumuz için telaffuzumuza ve doğru kelimeleri kullanmamıza yardımcı oldu.

Ek: 2 İşte Ben

‘İşte ben’ etkinliğine katılan öğrenci sayısı 10’dur. Bu etkinlikteki katılımcılar A1 seviyesindedir. Bu etkinlik şimdiki zaman kalıbı öğrenildikten ve şimdiki zaman yapısını kullanarak cümleler oluşturmaya başladıktan sonra öğrencilere verilmiştir. Bu etkinlik, öncesinde bir haftalık bir çalışma gerektirmektedir. Öğrenciler, verilen bu süre içerisinde kendilerine verilmiş olan konu dâhilinde verilerini toplama ve sunumlarını istedikleri görselleri, kişileri, mekanları kullanarak yapmakta özgür bırakılmıştır. Bir haftalık sürenin ardından etkinlik sınıf içerisinde sunum olarak sınıfta diğer öğrencilere sunulmuştur. Bu etkinlik, öğrencilerin sözel anlatım becerisini geliştirme yönünde tasarlanmıştır. Öğrencilerin sunum öncesinde, esnasında ve sonunda kendilerini rahat hissettikleri gözlenmiştir. Görev sonrasında 10 öğrenciden geri dönüt alınmıştır. 10 öğrenci de etkinliği konuşma becerilerine katkıda bulunmuş olması bakımından faydalı bulduklarını dile getirmişlerdir. 10 öğrenciden 1 tanesi bu tür bir etkinliğin aynı zamanda doğaçlama yeteneğini de geliştirdiğini, 3 tanesi kelimeleri bulup doğru kullanmaları konusunda yardımcı olduğunu, 3 tanesi de telaffuz konusunda faydalı bulduklarını dile getirmişlerdir. Diğer öğrenciler de değişik şekillerde etkinliği faydalı bulduklarını dile getirmişlerdir. Genel olarak toplam 10 öğrencinin katılımı sonucu alınan geri dönütlere göre etkinliğin 10 öğrenci tarafından beğenildiği ve faydalı bulunduğu yönündedir.

Bu etkinlik, sözel anlatım becerisini gerektiren bir etkinlikti. Sınıf, kendi içinde oldukça uyumlu olması ve birbirlerini daha önceden tanıyan öğrencilerden oluşması bakımından bu ve bu tür etkinliklerde öğrencilerin daha rahat olduklarını gözlemlerim arasındaydı. Bu görev, önceden hazırlık gerektiren ve diğer öğrencilerin önünde sunulması gereken bir görevdi. Görevi, istekle yerine getirmeleri, sunum sırasında yapılan şakalar öğrencilerin kendilerini rahat hissetmesine sebep oldu ve motivasyonlarını yükseltti.

ETKİNLİK 3:

Görevin adı: Dostlar alışverişte görsün

Görev: Bir kıyafet mağazasından alışveriş yapmak

Süreç: Öğrencilerin görevi hafta sonu bir alışveriş mağazasından alışveriş yapmak, alışveriş yaparken Türkçe cümleler kullanarak iletişime girmek ve sınıfta bu deneyimini paylaşmaktır. Öğrenciler aldıkları kıyafeti, yaşadıkları deneyimi anlatırken çektikleri fotoğrafları gösterebilirler. Kıyafetler konusu ile ilgili kelimeler öğrenildikten ve alışveriş yaparken kullanabilecekleri kalıplar öğretildikten sonra öğrencilerin bu görevi uygulamaları, yani öğrendiklerini gerçek yaşamda kullanmaları beklenir.

³ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ 3:

1.Yine diğerleri gibi bilgiyi pratiğe döktüğümüz interaktif bir etkinlikti.
2.Bu etkinlik Türkçe konuşma becerimiz üzerinde güvenimizi artıran iyi bir etkinlikti ve günlük kullanımlar için öğrendiğimiz şeyleri hatırlamamıza yardımcı oldu.
3.Çok eğlenceli bir etkinlikti, öğrendiklerim herhangi bir kıyafet almamda işimi çok kolaylaştırdı.
4.Bu etkinlik bilgilerimi uygulamamı sağladı ve konuşma becerimi ve güvenimi geliştirdi.
5.Etkinlik sırasında çok eğlendik, renkleri ve kıyafetleri tekrar etmiş olduk.
6.Önce yapamam diye düşündüm, ama mağazaya gittim ve bir şal adım. Satıcıyla Türkçe

³ İngilizce yazılan yorumlar tez içerisinde kullanılmak üzere Türkçeye çevrilmiş ekler bölümünde öğrenci el yazılarıyla asılları teze eklenmiştir. Öğrencilerin hedef dili kullanmaya çalışarak yazdıkları yorumlar tırnak arasında kendi yazdıkları şekliyle alınmıştır.

koştum. (konuşmayı denedim ☺). Bizim için çok faydalı bir görevdi (bir yabancı için). Konuşma becerimizi geliştirmeye yardımcı oldu.
7.Bu etkinlik kıyafet öğreniminde yepyeni bir fıkirdi. Yeni kelimeleri hem öğrendim hem pratik ettim.
8.Bu etkinlik eğlenceliydi. Tasvir yönünden konuşmaya ve daha akıcı konuşmaya yardımcı oluyor.
9.Bence bu etkinlik, Türkçe konuşmamda içimde bir güven yaratması bakımında çok faydalıydı. Uygulamak da çok keyifliydi.
10.Mağazada bir Türk ile konuşmak inanılmazdı. Tişört aldım. ☺

Ek 3: Dostlar alışverişte görsün☺

Etkinlik, 10 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin seviyesi, A1 seviyesidir. Bu görev öğrencilere otantik ortamlarında hedef dili kullanan kullanıcılarla karşılıklı konuşma imkanı sağlamaktadır. Bu görevin amacı öğrencilerin öğrendikleri konuşma kalıplarını kullanarak hedef dilde hedef dil kullanıcıları ile iletişime geçmelerini sağlamaktır. Öğrencilerin sınıf içinde yeterince pratik etmiş oldukları cümle kalıplarını gerçek hayatta kullanmalarının hedeflendiği bu görevde, görev sırasında karşılıklı diyaloga geçtiklerinde görevin, öğrendikleri diğer kalıpları da (selamlaşma, kendileri ile ilgili bilgi verme vb.) kullanma fırsatı sunmuş olduğu öğrencilerden gelen sözel dönütler arasındadır. Bu etkinlik sonrasında 10 öğrenciden geri dönüt alınmıştır. 10 öğrenci geri dönüt kağıtlarına genel olarak bu görevi faydalı bulduklarını dile getirmişlerdir. 10 öğrenciden 2 tanesi konuşma konusunda etkinliğin kendine güveni artırdığını, 2 tanesi görevi etkileşim odaklı bulduklarını ve 2 tanesi görevi çok eğlenceli bulduklarını dile getirmişlerdir. Diğer öğrenciler de değişik şekillerde etkinliği faydalı bulduklarını dile getirmişlerdir. Genel olarak toplam 10 öğrencinin katılımı sonucu alınan geri dönütler sonucunda etkinliğin 10 öğrenci tarafından beğenildiği ve faydalı bulunduğu yönündedir.

Bu etkinlik sonrasında, öğrenciler sınıfa geldiklerinde, bu etkinliğin onları mutlu ettiğini ve kendilerini daha iyi hissettiklerini fark ettim. Bir öğretmen olarak, öğrencilerin böylesi zor bir durumla istekle başa çıkabilmeleri ve gösterdikleri çaba, yapılan etkinliğin onlar için

faydalı olmuş olduğunu hissettirdi. Öğrenciler, yaşadıkları bu deneyimi sınıf ortamında paylaşıırken, oldukça eğlendiklerini, kendilerine bir ana dil konuşucusuyla iletişime girebildikleri için daha çok güvendiklerini dile getirdiler. Örnek olarak bir öğrenci, gittiği mağazada alışveriş yaptıktan sonra çektiği fotoğrafları bizlerle paylaştı. Bir diğer öğrenci, kameraya çektiği görüntüleri diğer arkadaşlarıyla paylaştı.

ETKİNLİK 4:

Görevin adı: Bir kelime bil

Görev: Türkçeyi öğrenen Yabancılar için Bilkent Üniversitesinde düzenlenen “Bir kelime bil” adlı yarışmada yarışmacısınız, göreviniz grup arkadaşlarınızla en çok kelimeyi bilerek yemek ödülü kazanmak.

Süreç: Öğrenciler iki gruba ayrılır ve görevleri anlatılır. Öğretmen tahtaya öğrencilerin de yardımıyla fiilleri yazar. (Ders çalışmak, film izlemek, müzik dinlemek, bulaşık yıkamak vb.) önce sınıfla kelime kalıpları tekrar edilmiş olur. Daha sonra her bir gruptan bir öğrenci tahtaya çağrılır. Rakip grup öğrencinin görevi tahtadaki kelimeleri göstermek, yarışan öğrenci grubunun görevi, grup arkadaşlarının anlattığı kelimeyi bilmek ve doğru telaffuzuyla söylemektir. Bilmeye çalışan kişinin sırtı tahtaya dönüktür, diğer grubun gösterdiği kelimeleri grup arkadaşları görmektedir.

⁴ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ 4:

1.Bence etkinlik çok eğlenceliydi, kurmamız gereken cümleler anında kurulması gereken cümlelerdi. Bu etkinlik hafızayı ve Türkçe kelimeleri hatırlamayı gerektiriyordu. Ayrıca

⁴ İngilizce yazılan yorumlar tez içerisinde kullanılmak üzere Türkçeye çevrilmiş ekler bölümünde öğrenci el yazılarıyla asılları teze eklenmiştir. Öğrencilerin hedef dili kullanmaya çalışarak yazdıkları yorumlar tırnak arasında kendi yazdıkları şekliyle alınmıştır.

güven duygusunu pekiştirdi.
2.Bu eğlenceli oyun hemen hatırlamayı, bilgileri geri çağırmayı gerektiriyor ki bu da ilk öğrenilenleri hatırlamaya yardımcı oluyor.
3.Bu etkinlik hareketleri daha iyi anlamamızı kolaylaştırdı ve oyun olarak çok anlaşılırdı ve bu da anlama tutkusu yarattı.
3.Bu etkinlik kelimelerle önceden öğrendiğimiz kelimeleri birleştirmemize yardımcı oldu ki bu da kelimeleri daha iyi anlamamızı sağladı ve elbette ki günlük hayatımızda kullanmamızda yardımcı olacak.
4.Etkinlik eğlenceliydi ve ilgi ve katılım artırdı ve tabii ki de kelime bilgisi de.
5.‘Çok güzel Oyun.’ Eğlenceli, etkileşimli Türkçeme katkı sağlayan bir etkinlikti. Ben gerçekten aslında, konuşma, dinleme ve düşünme yetilerimizi aynı anda kullanmamızı sağladığı için sevdim.
6.Eğlenceliydi, bazı çok önemli kelimeleri tekrar etmiş olduk. Takım çalışmasıydı ama yanı zamanda kişisel çaba gerektiriyordu. Zamanın nasıl geçtiğini anlamadım.
7.Gerçekten çok güzel bir etkinlikti hem keyif almak için hem de aynı zamanda kelimeleri hızlı bir şekilde hatırlamak için.
8.Gerçekten çok güzel bir etkinlikti hem keyif almak için hem de aynı zamanda kelimeleri hızlı bir şekilde hatırlamak için.
9.Kelimelere tamamen hâkim olduktan sonra yararlıydı bence. Tanıma için evet doğrudu ama açıklama için değil.
10.Oyunu sevdim. Çok bilgilendiriciydi.
11.Bu oyun gerçekten etkileşimliydi. Diğer yaptığımız etkinliklerin arasında bence en eğlenceli ve yararlı olanı buydu. Tekrar yapmak isterim.
12.Bu sınıf içi etkinliği bir araya gelmemizi ve grup çalışması yapmamızı sağladı. Çok eğlenceli ve öğreticiydi. “Hocam, iyi öğretim taktikleri”.

13.Bu etkinlik gerçekten eğlenceliydi. Kelime öğrenmek hem eğlenceli hem de daha kolay geldi. Kelimenin kendisini söylemeden onu anlatmaya çalışmak oldukça uğraştırıcıydı.
14.Oyun eğlenceliydi, eğlenceliydi. Anlatılması daha zor kelimeler olsaydı bence daha iyi olurdu.
15.Bu oyun bana unuttuğum eski kelimeleri tekrar hatırlamamda yardımcı oldu. Konuşma becerisine şu şekilde faydası oldu. Şöyle ki; bir kelimeyi anlatmak için o kelimeyi söylemeden anlatıyorsun. Ama biraz fazla hızlıydı, yetişmek zordu.
16.Bu etkinlik eğlenceli olmasının yanında kelime haznemi çok geliştirdi, fiil bakımından. Sadece bu da değil, aynı zamanda bana arkadaşlarımla kaynaşmamda yardımcı oldu.

Ek 4: Bir kelime bil😊

Bu etkinliğe 16 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin seviyesi A1 düzeyindedir. Bu etkinlik düşünmeyi ve rekabeti gerektiren bir etkinliktir. Öğrencilere süreç anlatılmıştır. Öğrenciler grup hâlinde hedefledikleri göreve ortak bir grup çalışmasıyla ulaşmak zorundadırlar. Bu görev, o zamana kadar öğrenilmiş olan fiilleri, kelime gruplarını tekrar etme, hatırlama amacını taşımaktadır. Öğrencilerin görev esnasında keyifli zaman geçirdikleri gözlenmiştir. Bu etkinlik sonrasında 16 öğrenciden geri dönüt alınmıştır. 16 katılımcı genel olarak etkinliği faydalı bulduklarını geri dönüt olarak yazmışlardır. 16 öğrenin 8 tanesi görevin eğlenceli olduğunu, 3 tanesi görevin hafıza geliştirici olduğunu, 4 tanesi kelimeleri hatırlamak ve pekiştirmek için iyi bir yol olduğunu, 1 tanesi sınıf içi etkileşimi artırdığını, 1 tanesi anlatım kısmının zor olduğunu ve 1 tanesi de kelimelerin daha çeldirici olabileceğine dair geri dönüt vermişlerdir. Diğer öğrenciler de değişik şekillerde etkinliği faydalı bulduklarını dile getirmişlerdir. Genel olarak toplam 16 öğrencinin katılımı sonucu alınan geri dönütlere göre etkinliğin 16 öğrenci tarafından beğenildiği ve faydalı bulunduğu yönündedir.

Bu sınıf, oldukça homojen ve dil seviyeleri birbirine çok yakın olan öğrencilerin birlikte olduğu canlı, uyumlu bir sınıftı. Bu yüzden, öğrenciler konuşma, etkileşim ve iletişim

sırasında oldukça rahat davranışlar sergilediler. Bu etkinlik, oldukça keyifli bir konuşma etkinliği idi. Öğrencilerin, keyif alarak ortak bir amaç için çabalamalarını ve bulundukları süreçten keyif aldıklarını görmek benim için oldukça motive ediciydi. Etkinlik bitiminde, öğrenciler öncelikle yaşadıkları süreci sözle ifade ettiler. Bu tür etkinliklerin, hem konuşmalarına fayda sağladığını hem de motivasyonlarını artırdığını vurguladılar. Dil öğreniminde zaman zaman korkutucu bir süreç olan konuşmanın eğlenceli bir etkinlikte pratiğe dökülmüş olması bir öğretmen olarak benim açımdan çok sevindiriciydi. Öğrenciler, bu tür etkinlikler daha fazla tekrar edilmesini istediklerini süreç sonunda tekrar dile getirdiler

ETKİNLİK 5:

Görevin adı: Bir soru sorabilir miyim?

Görev: Anketi uygulamak

Süreç: Öğrencilere üzerinde soracakları 12 sorunun olduğu anket dağıtılır. Görevleri verilen bu anketi 30 dakika içinde beş farklı Türk öğrenciye uygulamaktır.



ANKET

Siz: Merhaba, Türkçe dersi için şu soruları sorabilir miyim?

1. Siz: Benim adım _____, senin adın ne?

1.Kişi: _____

2. Siz: Geçen yıl neredeydin?

1.Kişi: _____

3. Siz: Çocukken hangi şehirdeydin?

1.Kişi: _____

4. Siz: Sence 2016 yılı nasıldı?

1.Kişi: _____

5. Siz: Geçen dönem notların nasıldı?

⁵ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ 5:

1.Bu çok ilginç bir etkinlik çünkü biz Türkçe konuşanlara sorular sorduk. Onlarla etkileşimli bir diyalog içinde olduğumuz için gerçekten yararlı olduğunu düşünüyorum.
2.Bu etkinlik benim Türkçe konuşma korkularımın üstesinden gelmeye yardımcı oldu. Dilbilgisi ya da kelime olarak pek fayda sağladığını düşünmesem de kendime güvenim açısından ve Türkçeyi daha sık konuşma bakımından beni ilerlettiğini düşünüyorum.
3.Bu etkinlik bana iletişim kurabilme anlamında faydalı oldu ve konuşma yetime yardımcı oldu çünkü Türklerle konuştum ve böylece dili pratik ettim.
4.Bence Türkçe konuşmak için içimizdeki güveni artıran ve ayrıca Türklerle konuşulduğu için konuşmayı daha anlaşılır yaptığı için iyi bir etkinlikti.
5.Bu etkinlik benim konuşma becerime ve kelimeleri doğru telaffuz etmeye yardımcı oldu. Kendi başıma Türkçe bir diyalogu başlatmamı sağladı.
6.Bu etkinlik bana kelime anlamında yardımcı oldu örneğin; ‘iyi şanslar’ demek yerine ‘başarılar diliyorum’ demeyi öğrenmek gibi. Bu etkinlik aynı zamanda benim konuşma becerimi geliştirmemi de sağladı örneğin bazı zor kelimelerin nasıl telaffuz edildiğini öğrendim. ‘değişik gibi...’
7.Bu etkinlik yaptığımız sunumdan daha etkiliydi konuşmamız için. Çok cici bir deneyimdi.
8.İlginç bir etkinlikti. Genellikle Türklerle bir diyaloga girmiyoruz ama bu etkinlik girmemiz için bir sebep oldu ve aynı zamanda telaffuzumuza da yardımcı oldu.
9.Bu etkinlik kesinlikle konuşmamı geliştirdi. Birçok Türk öğrenci benim telaffuz hatalarımı düzeltti. Bu da kelime haznemi geliştirdi.
10.Bence evet, Türklerle konuşma ve iletişim becerilerinde etkili oldu tabii bunu öğlen

⁵ İngilizce yazılan yorumlar tez içerisinde kullanılmak üzere Türkçeye çevrilmiş ekler bölümünde öğrenci el yazılarıyla asılları teze eklenmiştir. Öğrencilerin hedef dili kullanmaya çalışarak yazdıkları yorumlar tırnak arasında kendi yazdıkları şekliyle alınmıştır.

arası yemekte yapsaydık daha etkili olabilirdi.
11.Bu etkinlik Türkçe kelimelerin telaffuzu üzerinde etkili oldu. Üstelik dinleme üzerinde de etkisi oldu.
12.Bu etkinlik ilginçti ama bence Türkçeyi çok da geliştirmiyordu çünkü cevaplar genellikle evet ve hayır yönündeydi. Bununla birlikte, telaffuz ve konuşma becerisinde etkili oldu.
13.Konuşma dilini anlamaya yardımcı olan bir etkinlikti.
14.Bu etkinlik faydalıydı çünkü ana dil konuşucularıyla konuşmak zorunda kaldık ki bu da becerilerimizi geliştirmemize yardımcı oldu.
15.Bu önceden belirlenmiş özgün sorular benim Türkçe konuşma hızımı geliştirdi, soruları sorduğum kişiler Talha ve Mert benim ilk yılımda olmama rağmen bu şekilde konuşuyor olmama şaşırdı ve beni tebrik ettiler.
16.Bence yararlı bir etkinlikti. Bu sayede Türkçe konuşma ve dinlemeyi pratik etmiş oldum. Dinleme benim için ciddi bir problem, pratik etmiş oldum. Aynı zamanda telaffuzumun gelişmesinde yardımcı oldu ve benim kendime daha çok güven duymamı sağladı.
17.Bu etkinlik aslında akademik olmayan Türkçe becerilerini geliştirmede faydalıydı. Türkçe kelimeleri telaffuz etmek oldukça zor ama bu görev eğlenceliydi. Çok kısa bir sürede 4 farklı insan bulduk. Türkçe konuşma becerim ve biraz da kendime güvenim arttı.

Ek 5: Bir soru sorabilir miyim? ☺

Bu göreve 17 öğrenci katılmıştır. Katılımcıların dil seviyeleri a1 düzeyindedir. Bu görev öğrencilerin karşılıklı konuşma becerilerini geliştirmelerini hedeflemektedir. Bu görev sayesinde görevin doğası gereği hedef dil konuşucularıyla otantik ortamda iletişime geçmektedirler. Bu etkinliğe katılan 17 öğrenciden gelen geri dönütler doğrultusunda bu görevi 17 öğrenci de faydalı bulmuşlardır. 17 öğrenciden 1 tanesi görevi dilbilgisi ve

kelime öğrenimi bakımından fayda sağlamadığını fakat hedef dili kullanırken yaşadığı korkunun üstesinden gelmesi açısından çok faydalı olduğunu dile getirmiştir.

17 öğrenciden 1 tanesi hedef dil konuşucularıyla girdiği etkileşim sonucunda hedef dil konuşucularının bazılarının kendisinin telaffuzunu düzelttiklerini ve bunun çok faydalı olduğunu dile getirmiştir. 1 tanesi konuşmanın yanı sıra dinleme becerisi üzerinde de etkili olduğunu, 1 tanesi etkinliğin dilbilgisini geliştirmediğini fakat konuşma üzerinde etkili olduğunu, 5 tanesi konuşurken kendilerine olan güvenlerini artırdığını dile getirmişlerdir. Diğer öğrenciler de değişik şekillerde etkinliği faydalı bulduklarını dile getirmişlerdir. Genel olarak toplam 17 öğrencinin katılımı sonucu alınan geri dönüşlere göre etkinliğin 17 öğrenci tarafından beğenildiği ve faydalı bulunduğu yönündedir.

Bu etkinliğin, bir öğretmen olarak oldukça faydalı olduğunu düşünüyorum. Öğrencilerin, sınıf ortamı dışında gerçek hayatta, doğal bir şekilde ana dil konuşucularıyla bir araya gelmelerinin bir fırsat olduğunu düşünüyorum. Her ne kadar ilk başta oldukça endişeli olduklarını gözlemlemiş olsam da, öğrenciler sınıfa döndüklerinde ve verdikleri geri dönüşlerde bu etkinliğin kendileri için çok faydalı geçtiğini dile getirmişlerdir.

ETKİNLİK 6:

Görevin adı: Pardon bakar mısınız?

Görev: Bir restoranda arkadaşlarınızla sohbet ediyorsunuz ve sipariş veriyorsunuz.

Süreç: Öğrencilere bir önceki derste yanlarında restoranda bulunabilecek her hangi bir objeyi getirmeleri söylenir. Her öğrenci restoranlarda karşılaşılabilecekleri otantik objeleri getirirler. Dersin ilk 10 dakikası objeler incelenir ve isimleri tahtaya yazılır. Sonra öğrenciler dörder veya beşerli gruplara ayrılır. Burada istedikleri arkadaşlarıyla çalışabilirler. Bir restoran diyalogu hazırlamaları istenir ve gerekli zaman öğrencilere verilir. Görevleri kendilerine verilmiş olan rolü oynamaktır. Öğrenciler sınıfa getirilmiş olan objelerin bazılarını mutlaka diyaloglarında kullanmak zorundadırlar. Her gruba

çeşitli durumlar verilir. (Sevgilisinden ayrılmış bir arkadaşı teselli eden bir grup, kız arkadaşına evlenme teklif edecek olan bir arkadaşına restoranda yardım eden bir grup, aile kavgası yaşayan bir aile vb.) öğrenciler verilen durumlara göre diyalog geliştirir ve sunarlar.

ÖRNEK TRANSKRİPT:

Ragad: Ne yapalım nereye gidelim?

Rabia: Ay evet bence de, ben çok ders çalıştım.

Ragad: Oooo kolay gelsin canım.

Emily: Ay diyorum ki burada çok güzel pizza restoran var.

Sufyan: Evet ben de biliyorum. Pizzaları çok güzel, evet karışık pizza var çok güzel, bol peynirli

Ragad: Hmmm harika çok güzel bir fikir. Hadi gidelim.

Rabia: Ama var ya çok fazla yorulacağız.

Ragad: Amannn hadi be...

Emily: Hadi gidelim.

Yektan: Merhaba arkadaşlar, sizin için bir şarkı çalabilir miyim?

Ragad, Emily, Sufyan, Rabia: Yooooook hiç zamanımız yok.

Yektan: Haydi arkadaşlar, sadece bir şarkı. Çok güzel ve ucuz olur.

Ragad, Emily, Sufyan, Rabia: Yo, yo.

Yektan: O zaman gidin.

RESTORANDA...

Garson: Merhaba.

Emily, Ragad, Rabia, Sufyan: Merhaba.

Ragad: Ben pencerenin yanına oturmak istiyorum.

Garson: Buyurun. Siparişlerinizi alabilir miyim? Şunu buyurun. Ben size biraz size zaman veriyorum.

Rabia: Ben çabuk alıcam. Ne tavsiye edersiniz?

Garson: Benim en sevdiğim pepper mini pizzadır. Ama peynir seviyorsanız hepsi var.

Emily: Hepimizin ondan olsun.

Garson: Tamam.

15 DAKİKA SONRA...

Ragad: Hmm çok güzel.

Emiliy: İyi ki geldik.

Sufyan: Evet. Her şey çok güzel.

⁶ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ 6:

1.Bu yaptığımız son sunum en iyisiydi bence. En eğlencelisiydi. İlk kez Türkçe konuşmaktan büyük keyif aldım. Hakikatken çok keyifliydi.
2.Bu etkinlik benim daha iyi konuşmam konusunda yardımcı oldu çünkü öğrendiğim kelimeleri kullanabildim. Her şey için teşekkür ederim hocam.
3.Şimdiye kadar yaptığımız ve bana yardımcı olan en iyi etkinlikti. Bu etkinlik kesinlikle konuşma konusunda içimde güven yarattı.
4.Gerçekten keyifli ve yaratıcı bir görevdi özellikle grup çalışması olması dolayısıyla. Birçok fikir alışverişi yapıldı ve diyalogları oluşturmak çok ilginçti.
5.Harika bir etkinlikti. Bize daha iyi konuşabilmemiz için yardımı oldu. Daha sık

⁶ İngilizce yazılan yorumlar tez içerisinde kullanılmak üzere Türkçeye çevrilmiş ekler bölümünde öğrenci el yazılarıyla asılları teze eklenmiştir. Öğrencilerin hedef dili kullanmaya çalışarak yazdıkları yorumlar tırnak arasında kendi yazdıkları şekliyle alınmıştır.

yapılmalı.
6.Çok iyiydi. Konuşma ve yazmamıza yardımcı oldu.
7.Bence çok faydalı doğaçlama yaptığımız bir görevdi. Bu etkinlik benim şimdiye kadar öğrendiğim bütün konuları ve kelimeleri hatırlamamı sağladı üstelik konuşurken yaptık bunu. İyi bir pratikti konuşma için.
8.Eğlenceliydi ve kesinlikle Türkçe konuşma hızımızı geliştirdi. Her restorana gidişimde bu günü hatırlayacağım.
9.Bu etkinlik benim konuşma becerimi geliştirdi ve kelime haznemi geliştirerek Türkçede doğaçlama yapmamı kolaylaştırdı.
10.Bu etkinlik bence hazırlanmamış olsaydı daha etkili olabilirdi ama eğlenceliydi.
11.Bu etkinlik bana çok yardımcı oldu ve benim Türkçemi geliştirmeme yardımcı oldu ayrıca konuşurkenki korkularımın azalmasına sebep oldu.
12.‘Harika bir sınıf’. Yeni çok şey öğrendim. Bana ve arkadaşlarıma Türkçe becerilerimizi geliştirmemizde çok katkısı oldu. Her şey için teşekkürler.
13.Bu etkinlik benim daha iyi konuşmama katkıda bulundu. Yeni kelimeler öğrendim, çok rahat bir restorana gidip artık sipariş verebilirim kelimeleri karıştırmadan.
14.Oldukça eğlenceli bir etkinlikti ve konusu itibarıyla tamamen günlük hayatta uygulanabilirliği vardı, bu yüzden pratik etmek günlük hayat için çok faydalı oldu.
15.Gerçekten eğlenceli ve konuşma pratiği yapmak için güzel bir fırsattı, bu etkinlikle sipariş verirken bazı zor fiilleri nasıl kullanacağımızı da öğrendik.

Ek 6: Pardon bakar mısınız? ☺

Bu etkinliğe 15 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin dil seviyesi A1 düzeyindedir. Bu etkinlik, öğrencilerin otantik ortamlarında her gün karşılaşabilecekleri ve bu doğal ortamda hedef dilde kendilerini daha rahat hissederek konuşma becerilerine katkı sağlamayı hedeflemektedir. Alınan dönütler sonrasında etkinliğe katılan 15 öğrencinin 15’i de etkinliğin konuşma becerilerine katkı sağladığını dile getirmişlerdir.

15 öğrenciden 1 tanesi, konuşmanın yanı sıra yazma becerisine de katkı sağladığını, 1 tanesi yazmadan doğaçlama yapılmış olsaydı daha etkili olabileceğini dile getirmişlerdir. 2 tanesi konuşma sırasında yaşadığı korkuların azalmasına ve güveninin artmasına yardımcı olduğunu, 4 tanesi öğrenilen kelimeleri kullanmada ve hatırlamada itici bir güç olduğunu, 1 tanesi günlük hayatta kullanılabilirliği olması bakımından çok yardımcı olduğunu, 2 tanesi doğaçlamayı da gerektirdiği için eğlenceli ve faydalı olduğunu dile getirmişlerdir. Diğer öğrenciler de değişik şekillerde etkinliği faydalı bulduklarını dile getirmişlerdi._Genel olarak toplam 15 öğrencinin katılımı sonucu alınan geri dönüşlere göre etkinliğin 15 öğrenci tarafından beğenildiği ve faydalı bulunduğu yönündedir.

Bu etkinlik, bir öğretmen olarak benim yönümden oldukça olumlu geçti. Öğrencilerin kendilerini rahat hissettiklerini gözlemledim. Bu etkinliğin, yemek yemek, sipariş vermek ve bir restoranda bulunmak gibi günlük yaşamda çok büyük bir yere sahip olması bakımından, çok önemli olduğunu düşünüyorum. Ülkemize, okumak için gelen öğrencilerin hemen hemen her gün karşılaşacakları bu durumun pratik edilmiş olmasının oldukça faydalı olduğu inancıdayım.

ETKİNLİK 7:

Görevin adı: At bakalım?

Görev: Arkadaşınız sizin bir hafta boyunca neler yaptığınızla ilgili bilgi almak istiyor karşılıklı sorular sorarak geçen hafta neler yaptığınızı konuşuyorsunuz.

Süreç: Öğrencilere yapacakları haftalık program için daha önceden hazırlanmış haftayı ve haftanın günlerini saatleriyle gösteren çalışma kâğıdı dağıtılır. Önce öğrencilerden bir hafta içerisinde yaptıkları etkinlikleri, işleri yazarak verilen haftalık ders programlarını doldurmaları istenir. Bunun için 10 dakika öğrencilere süre verilir. 10 dakikanın sonunda öğrencilere görevleri anlatılır. Öncelikle sınıf düzeni yuvarlak oturacak ve birbirlerinin yüzlerini görecektir. Öğretmenin elinde yumuşak bir top vardır. Öğretmen

sınıftan topu bir öğrenciye atar ve süreci başlatır. Hem model olması açısından, hem de herkesin yapabilmesi açısından, öğretmen ilk diyalogu topu yakalayan ilk kişiyle yapar. Öğrencilerden hazırladıkları ders programlarına bakarak bir diyalog yapması, karşılıklı bu konuşma sırasında ona sorular sorması ve onun sorularına da cevap vermesi gerekmektedir. Bu etkinlik için öğrencilerin geçmiş zaman, şimdiki zaman ve saatlerin kullanımlarını bilmeleri beklenmektedir.

7ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ 7:

1.Karşılıklı haftalık ders programlarımızla ilgili sorular sorduğumuz bu etkinlik benim güvenimi ve Türkçe entelektüel düşünme becerimi artırdı. Yeni kelimeler ve onları bir diyalog içinde nasıl kullanabileceğimi öğrendim.

2.Bence bu etkinlik oldukça faydalıydı. Eğer sınıf biraz pasif olsaydı zor olabilirdi uygulaması. Sınıf arkadaşları arasındaki becerisizlik, yeterince katılım, topun beklemediğin bir anda sana gelmesi ve bu beklenmedik durumun yarattığı komiklikler gerçekten bizde ve sınıfta çok keyifli bir ortam yarattı.

3.Bu aktivite çok güzel ve çok eğlenceliydi. Geçmiş zamanı pratik etmek için çok yardımcı oldu. Kesinlikle daha iyi konuşuyorum artık.

4.Bu etkinlik çok faydalıydı çünkü her zamanki gibi Türkçe dinleme ve diyalogu geliştirme amaçlıydı. Kesinlikle bu tür eğlenceli etkinlikler daha çok olmalı çünkü işin içinde eğlence olduğunda daha iyi öğreniliyor.

5.Önce herkese hazırlaması için haftalık program kâğıdı verildi ve herkes kendi hazırladığı bu programa göre konuştu. Etkinlik oldukça üretkendi çünkü herkesin konuşması gerekiyordu ve sorular sorması gerekiyordu. Sıklıkla hocamız bize bu tür etkinlikler uygulayıp bize ekstra bilgiler sağlıyor. Bu etkinlik de bunlardan biriydi ve

⁷ İngilizce yazılan yorumlar tez içerisinde kullanılmak üzere Türkçeye çevrilmiş ekler bölümünde öğrenci el yazılarıyla asılları teze eklenmiştir. Öğrencilerin hedef dili kullanmaya çalışarak yazdıkları yorumlar tırnak arasında kendi yazdıkları şekliyle alınmıştır.

bizim için artı puan.
6.Ben faydalı buldum çünkü bu etkinlik gerçek hayat diyaloglarında da faydalı.
7.Etkinliği çok sevdim. Çok eğlendik çünkü birbirimize soru sormaya çalışma süreci çok keyifliydi. Ama soruları biraz daha çeşitli tutmak daha iyi olabilirdi, tekrarı önleme açısından.
8.Bu top oyununu çok sevdim. Öğrenciler arasında diyalog yaratmak için eğlenceli bir yöntem. Bu tip etkinlikler bizim Türkçe sözlü iletişim kurmamızı artırıyor.
9.Bu etkinliğin bizim Türkçe iletişim kapasitemizi artıracasına inanıyorum. Bu tür etkinlikler Türklerle nasıl konuşacağımızı gösteren yararlı etkinliklerdir. Ayrıca bizim gerçek hayatta bir öğrenci olarak sorulara nasıl cevaplar vereceğimizi öğreten etkinliklerdir.
10.Bu yaptığımız etkinlik gerçekten faydalıydı, diğer derslerde bizim yaptığımız türden konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler yapılmıyor örneğin bu yaptığımız top etkinliği hem dinleme hem de konuşmaya yönelikti. Hocamız bize bu etkinlikleri seçerek ve uygulayarak çok düşünceli davranıyor.
11.Bu çok güzel bir etkinlikti. Geçmiş zaman kullanarak soru sormamız ve sorulara cevaplar vermemiz gerekiyordu. Sorular biraz daha detaylı olsaydı daha faydalı olabilirdi ama ne olursa olsun iletişimi sağlamış olması açısından çok güzeldi. Hem konuşmamıza hem de telaffuzumuza yardımcı oldu.
12.Bence yaptığımız en güzel etkinlikti. Birbirimize top attık. Grup etkinliği olarak da yapılabilirdi.
13.At bakalım etkinliğinde topu yakalayan kişiye sorular sorup onun sorularına cevap verdik. Sözel etkileşimi artıran bir etkinlikti hem konuşmamızı sağladı hem de bizi cesaretlendirdi. Umarım bol sorulu bu tür etkinliklerden bolca yaparız.

Ek 7: At bakalım?

Bu etkinliğe, 13 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin dil seviyeleri, A1 düzeyindedir. Etkinlik sonrası öğrencilerden gelen geri dönütler, etkinliğe katılan 13 öğrencinin etkinliği konuşma

becerisine katkıda bulunması bakımından faydalı bulunduğu yönündedir. Bu etkinlik öğrenilen dil yapısı olan şimdiki zaman, geçmiş zaman ve saatleri karşılıklı doğaçlama diyaloglara geçerek konuşma becerilerini artırmayı hedeflemektedir. Etkinliğe katılan 13 öğrenciden 4 tanesi gerçek hayatta kullandıkları diyaloglarla aynı olması ve bunu pratik etme fırsatı bulmaları bakımından çok faydalı olduğunu, 2 tanesi etkinliği cesaretlendirici bulduklarını, 2 tanesi daha etkileyici sorular sorulması dâhilinde daha etkili olabileceğini, 4 tanesi etkinliğin çok eğlenceli olduğunu dile getirmişlerdir. Diğer öğrenciler de değişik şekillerde etkinliği faydalı bulduklarını dile getirmişlerdir. Genel olarak toplam 13 öğrencinin katılımı sonucu alınan geri dönütlere göre etkinliğin 13 öğrenci tarafından beğenildiği ve faydalı bulunduğu yönündedir.

Bu etkinlik, benim yönümden de öğrenciler açısından da olumlu geçti. Bu etkinlik uygulandığında, öğrenciler bir süredir aynı sınıfı paylaşıyor oldukları için ve uyguladığım etkinliklere alışmış oldukları için konuşma sırasında daha fazla derse katıldılar ve konuşmaya çalıştılar. Dil seviyeleriyle paralel oranda gelişen konuşma becerileri cümle kurmalarında onlara süreçte oldukça kolaylık sağladı.

ETKİNLİK 8:

Görevin adı: Röportaj

Görev: Bir televizyon programına katılan bilirkşiyle röportaj yapıyorsunuz.

Süreç: Öğretmen öğrencileri ikerli gruplara ayırır ve öğrencilere görevlerini anlatır. Öğrencilerden birinin sunucu diğerkinin de bilirkşi görevinde olması gerekmektedir. Kimin hangi görevi alacağına öğrenciler kendi aralarında karar verirler. Röportaj sırasındaki bilirkşi her hangi bir konunun uzmanı olabilir ve seçtikleri herhangi bir meslekten kişi olabilir. Röportajı yapan ve sorulara cevap veren kişilerin karşılıklı diyalog içinde olması ve konuşmaları soruları ve cevapları takip etmeleri gerekmektedir.

ÖRNEK TRANSKRİPT:

Salahaddin: Merhaba, Hoş geldiniz

Yousuf: Hoş bulduk teşekkür ederim.

S: Sizi görmek ne kadar güzel.

Y: Oooo... çok nazıksınız, teşekkür ederim

S: Hmmm aaaaa... Sizin için birkaç sorum var.

Y: Buyurun sorabilirsiniz.

S: aaa... tıamam.... Türkiye'ye hiç gittiniz mi?

Y: Evet gittim. Aaa..... ziyaret etmek için.

S: aaaa...İstanbul'u beğendiniz mi?

Y: Evet beğendim, insanlar çok harika yani ve çok güzel bir şehir gerçekten.

S: tamam... Şu anda Türkiye ve Amerika arasında neler yaşanıyor değerlendirebilir misin?

Y: Aslında bizim Türkiye ile aramızda hiçbir problemiz yok sadece bazı güvenlik problemlerinden endişe ediyoruz

S: Tamam aaaaa...vize kurallarının daha ne kadar süreceğini düşünüyorsunuz?

Y: çok yakın zamanda çözülecek umarız.

S: Ne gibi adımlar atacaksınız?

Y: En yakın zamanda görüşmeler başlayacağız.

S: tamam..aaa

⁸ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ 8:

1.Eğlenceliydi ben sevdim. ☺

⁸ İngilizce yazılan yorumlar tez içerisinde kullanılmak üzere Türkçeye çevrilmiş ekler bölümünde öğrenci el yazılarıyla asılları teze eklenmiştir. Öğrencilerin hedef dili kullanmaya çalışarak yazdıkları yorumlar tırnak arasında kendi yazdıkları şekliyle alınmıştır.

2.Bence Türkçe dinleme ve konuşma için iyi bir etkinlik. Bu tür etkinliklere dil öğrenirken ihtiyacımız var. Türkçe öğrenmenin en iyi yolu denilebilir.
3.‘Bu çok güzel aktiviteydi. Bu aktivite dinlemeye de yardım etti’.
4.Bu tip etkinliklerle arkadaşlıklar da gelişiyor en azından diyaloga girmiş oluyoruz.
5.‘Çok güzel bir aktivite’. Eğlenceliydi. Konuşma becerisini geliştirmek için harika bir yöntem. Eğlenceyle dopdolu harika bir öğrenme ortamı.
6.Bu gerçekten iyi bir etkinlikti. Bu tür etkinlikler Türkçe anlamamızı ve konuşmamızı kolaylaştırıyor.
7.Etkinlik çok hoştu. Çünkü hem soru sormana hem cevap vermene olanak sağlıyordu, tabii bu arada da diğerlerinin konuşmalarını dinlemeye. Bence bizim için iyi bir pratik oldu ve diğerlerine gülerek de çok eğlendik.
8.‘Bu çok güzel bir etkenlikti’. Çok eğlendik. Sormamız ve cevap vermemiz gerekiyordu. Türkçe iletişime girmek için harika bir yoldu bence. Ne kadar çok konuşursan, o kadar çok öğrenirsin.
10.Bu etkinlik eğlenceli ve faydalıydı. Yine, konuşmamızı ve anlamamızı arkadaşça bir çevrede geliştirmeye yönelikti ki bu da Türkçe gibi karmaşık bir dil öğrenirken çok önemli.
11.Bu etkinlik arkadaşım ile ortak çalışmayı gerektiriyordu. Türkçe yeni kelimeler öğrenmeme yardımcı oldu.
12.Bu etkinlik bence eğlenceliydi. Bu etkinlik benim sınıf içindeki güvenimi artırdı, konuşulanları anlamama, soru sormama yardımcı oldu.
13.Ben bu etkinliği oldukça beğendim, en sevdiğim tarafı da etkinlikten sonra kendimizi videodan izlemek oldu, böylece nasıl konuştuğumuzu gördük. Ben bu tür etkinliklerin yapılmasını istiyorum.

Bu etkinlik, 13 öğrenciye uygulanmıştır. Öğrencilerin dil seviyesi A2 seviyesidir. Öğrencilere verilen yarım saatlik hazırlanma süresi içerisinde öğrenciler gerçekleştirecekleri bu görevle ilgili diğer öğrencilere soru sormakta, araştırma yapmakta özgür bırakıldıkları için öğrencilerin görev için hedef dil kullanıcılarıyla iletişime girmek durumunda kaldıkları gözlenmiştir. Etkinliğe katılan 13 öğrenci de etkinliği ve hazırlanma süresini faydalı bulduklarını dile getirmişlerdir. Göreve katılan 13 öğrencinin 7 tanesi görevin karşılıklı konuşma becerisini geliştirdiğini, 2 tanesi kelime konusunda katkı sağladığını ve 4 tanesi etkinlik sırasında çok eğlendiklerini dile getirmişlerdir. Diğer öğrenciler de değişik şekillerde etkinliği faydalı bulduklarını dile getirmişlerdir. Genel olarak toplam 13 öğrencinin katılımı sonucu alınan geri dönüşlere göre etkinliğin 13 öğrenci tarafından beğenildiği ve faydalı bulunduğu yönündedir.

Bu etkinliğe katılan öğrencilerin seviyesi daha yüksek olduğu için öğrenciler konuşurken kendilerini oldukça rahat hissediyorlardı. Bu etkinlik, öncesinde belirli bir zamanda çalışmayı ve bir planlamayı gerektirdiği için öğrencilerin tekrar etme ve hazırlanma şansları oldu. Bu durum kendilerine daha güvendikleri daha motive oldukları bir atmosfer yarattı. Ben, bu etkinlik sırasında öğrencilerin soru sormaları, araştırma yapmaları, dil yapılarını tekrar etmeleri ve sonucunda konuşma pratiği yapmış olmaları bakımından oldukça faydalı buldum.

ETKİNLİK 9:

Görevin adı: Bir Sorum Olacaktı?

Görev: Sokak röportajları için soru hazırlayan muhabirlersiniz, karşılaştığınız Türk öğrencilere hazırladığınız soruları soruyorsunuz.

Süreç: Öğrencilere görevlerinin ne olduğu açıklanır. Öğrencilere muhabir kelimesi ve görevi açıklanır. Türk öğrencilere sormak üzere en az 5 soru hazırlamaları istenir. Sorular tamamen kendi istekleri ve merakları doğrultusunda olup sorulmadan önce sınıfta yüksek

sesle okunacaktır. Muhabirlerimizin görevi merak ettikleri konularla ilgili mini bir röportaj yapmak olacaktır. Öğrencilere soru hazırlamaları için 15 dakika süre verilir. Soruların okunduktan sonra son hâlini alması yaklaşık toplam bir ders saatini almaktadır. Sorular hazır olduktan sonra öğrenciler kampüse çıkarlar ve süreç başlar.

⁹ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ 9:

1.‘Uyguladığımız sorular çok etkiliydi. Komikti ve Türk dilini uygulamaya yardım etti. Ben bu aktiviteyi çok sevdim’.
2.‘Bu etkinlik çok güzeldi ve zevkliydi. Yeni kelimeler öğrenmemiz için bir şanstı. Çok güzel’.
3.‘Yedi soru aktivite çok seviyorduk. Çok insan var ama aktiviteyi çok sevdim’.
4.‘O aktiviteyi çok sevdim çünkü biraz çılgın bişeydi. Ama çok eğlenceliydi ve komikti. Umarım tekrar ederiz’.
5.‘Aktivite çok yararlı oldu. Bu yardımcı anlayış Türkçe. O da yardımcı konuşan daha iyi Türkçe’.
6.‘Aktivite çok güzel. O bana yardımcı oldu artırmak için benim güven konuşan Türkçe. Herkes memnun’.
7.‘Bu yaptığımız etkinlik gerçekten çok iyi bir öğrenim ortamı hazırladı ve yararlıydı. Kesinlikle konuşma becerisini artırdı. Benim Türkçe hojam üzenlemek yararlı buldu aktiviti. Ben aktiviti çok seviyorum’.
8.‘Geçen hafta aktivitesi çok iyi. Bana güven konuşmak. Türkçe ders çok seviyorum’.
9.‘Harika aktiviti. Çok bilgilendirici. Bu aktiviteyi çok sevdim’.

⁹ İngilizce yazılan yorumlar tez içerisinde kullanılmak üzere Türkçeye çevrilmiş ekler bölümünde öğrenci el yazılarıyla asılları teze eklenmiştir. Öğrencilerin hedef dili kullanmaya çalışarak yazdıkları yorumlar tırnak arasında kendi yazdıkları şekliyle alınmıştır.

10.‘Bu aktiteyi çok sevdim. Eğlenceliydi ve keleme haznemizi artırdı’.
11.‘Bu aktiviteyi çok sevdim’.
12.‘Biz aktivite yaptık. Ben arkadaşşa soru sordum. O arkadaş bana Türkçede cevap verdi. Bu aktivite bana yârdim etti çünkü biz turçede konuştuğuk. Hocam bana ilham verdi çünkü o turkçede konuşuyor’.
13.‘Bu aktiviteyi çok sevdim. O çok yararlı ve yapılan tüm sınıf katılmak. Bütün etkinlikler Türkçe iletişime girmemizde bize yardım ediyor hiçbir birinden daha az değil’.

Ek 9: Bir Sorum Olacaktı?

Bu etkinliğe 13 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin dil seviyesi A1 düzeyindedir. Öğrencilerin soru hazırlama aşamasında yaptıkları araştırma ve görevlerini uygulama sürecindeki hedef dil konuşucularıyla girdikleri karşılıklı diyalog bu etkinliğin amacıdır. Bu etkinliğe katılan 13 öğrenci de görevin hedef dilde konuşma becerilerine katkı sağladığı yönünde geri dönüt vermişlerdir. Öğrencilerin bu etkinlik uygulanırken dil seviyelerinin yükselmiş olması yani A1 sonu diyebileceğimiz seviyeye yaklaşmış olması dolayısıyla öğrencilerimizden gelen geri dönütlerin Türkçe olması dikkat çekmektedir. Etkinlik sonrasında alınan geri dönütlerde 13 öğrencinin 2 tanesi etkinliğin konuşma konusunda kendine olan güvenini artırmaya yardımcı olduğunu, 4 tanesi etkinliği çok eğlenceli bulunduğunu dile getirmişlerdir. Diğer öğrenciler de değişik şekillerde etkinliği faydalı bulduklarını dile getirmişlerdir. Genel olarak toplam 13 öğrencinin katılımı sonucu alınan geri dönütlere göre etkinliğin 13 öğrenci tarafından beğenildiği ve faydalı bulunduğu yönündedir.

Bu etkinlik öncesinde öğrenciler oldukça heyecanlıydılar çünkü öğrenciler, yabancı biriyle diyaloga girmek konusunda zaman zaman çekingen davranıyorlardı. Fakat öğrencilerin yine de istekli olduklarını gözlemledim. Soracakları soruları özenle hazırladılar ve bu aşamada bana dil bilgisi ve kelime konusunda çok fazla danıştılar. Bu bağlamda öğrendiklerini tekrar etmek, yeni kelimeler ve kalıpları danışarak öğrenmek ve aynı zamanda hedef dilde iletişime girmiş olmaları bakımından bu etkinliği çok faydalı buldum.

ETKİNLİK 10:

Görevin adı: Alo hafta sonu ne yaptın?

Görev: Hafta sonu ne yaptığını merak eden arkadaşına telefonda neler yaptığını anlatıyorsun.

Süreç: Öğrencilere görevlerinin ne olduğu açıklanır. Öğrencilere öğretmen tarafından daha önce hazırlanmış olan ve üzerinde etkinliklerin yazılı olduğu kâğıtlar dağıtılır. Öğrencilerin görevi kurayla belirlenen veya isteğe bağlı kişilerin tahtaya gelmesi, kâğıtların üzerindeki bilgilere bakarak arkadaşıyla telefon görüşmesi yapmaktır. Arkadaşının sorusu/soruları üzerine kendisine verilmiş olan kâğıttaki bilgileri kullanarak konuşması gerekmektedir. Bu etkinlikte öğrencilerden doğaçlama sorular yaratmaları da istenmektedir.

- Ev	- Uçak	- Tarihi gezi
- Televizyon seyret-	- Orman	- İstanbul
- Annem	- Koş-	- Yürü-
- Dinlen-	- Eğlen-	- Otobüs
- Kahve	- Kork-	- Uyu-

ÖRNEK TRANSKRİPT:

Umer: Alo, merhaba Rustem. Nasılsın?

Rustem: Merhaba, iyiyim, sen nasılsın?

Umer: İyiyim teşekkürler... Geçen hafta ne yaptın?

Rustem: Geçen hafta İstanbul'a gittim ailemle beraber...

Umer: Ne zaman gittim?

Rustem: Ben. Geçen hafta... (kahkahalar)

Umer: İstanbul'da nası?

Rustem: Çok eğlendim. Yürüdüm, tarihi gezi yaptı, Ya sen ne yaptın?

Umer: Benim aile, biz geldi.

Rustem: Çok güzel...

Umer: Eeeeeet.... Akçakoca gittik.

Rustem: Naaptın orada?

Umer: Oturduk... (Kahkahalar)

Rustem: Ne kadar kaldınız orada?

Umer: İki hafta

Rustem: Çok güzel... Tamam görüşürüz.

Umer: Görüşürüz...

¹⁰ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ 10:

1.Öğrencinin konuşmasını sağlayan ve aynı zamanda dil yapıları üzerinde düşünmesini gerektiren bir etkinlikti. Önceden örnek vererek ve göstererek yapılması bize ayrıca yardımcı oldu. Hocamız, bize kullanacağımız dili ve dil yapılarını da örneklendirerek bizim anlamamızı sağladı.

2.Ben bu etkinliği sevdim çünkü hem dinlemelisin hem de konuşmalısın ki bu da yazmadan daha önemli çünkü gerçekten bir dil kazanımını edinmek için o dili yazmak değil konuşmak gerekiyor.

3.Bu etkinlik gerçekten çok hoştu bu etkinlik sayesinde biz dilbilgisini de pratik etmiş olduk, hocam konuşurken bizi daha çok düzeltin lütfen. ☺

4.Bu hoş bir etkinlikti, Günlük telefon konuşmasında sorulara cevap verdim. Hocamız

¹⁰ İngilizce yazılan yorumlar tez içerisinde kullanılmak üzere Türkçeye çevrilmiş ekler bölümünde öğrenci el yazılarıyla asılları teze eklenmiştir. Öğrencilerin hedef dili kullanmaya çalışarak yazdıkları yorumlar tırnak arasında kendi yazdıkları şekliyle alınmıştır.

bize bu konuda çok yardımcı oluyor. Hep böyle konuşma etkinlikleri yapalım.
5.‘Etkinlik çok güzel’. Gerçekten beğendim. Çok şey de öğrendim. Eski öğrendiğimiz birçok şeyi de tekrar etmiş olduk. Öğretmen birçok kelime verdi, çok eğlenceliydi.
6.Yaptığımız bu etkinlik Türkçe konuşma becerimizi keşfetmemizi sağlayan etkinliklerden biriydi. Daha da ötesinde Türkçe kelime dağarcığımızı da artırdı.
7.‘Bu aktiviti çok zor ve ben birşeyler öğrendim. Bizim öğretmen çok yardımcı çünkü o türkçe seviyor. Ben de türkçeye seviyorum’.
8.Benim söyleyebileceğim, bu sınıfta sadece Türkçe değil aynı zamanda grup içinde nasıl çalışacağımızı da öğrendim. Sınıfım ve bu dili konuşma becerimizi geliştiren hocamız sayesinde Bilkent’te Türklerle iletişim kurabiliyoruz.
9.Bu etkinlik Türkçe öğrenmek için iyi bir yol. Hocamız en iyi olabilmemiz için elinden geleni yapıyor.
10.Bu etkinlik Türkçe diyalog pratiği yapmamız için oldukça faydalı oldu.
11.‘Bu ders/etkinlik benim bir şeyler öğrenmeme çok yardım etti’.
12.Bu etkinlikler Türkçe konuşmamızı sağlıyor ve yanlışlarımızı düzetmemizi. Bence bu tür etkinlikleri daha sık yapmalıyız.
13.‘Hocamızın bize yaptırdığı bu etkinlikler Türkçe konuşmamızda bize çok yardımcı oluyor’.
14.‘Bu çok güzel bir aktiviti. Türkçe çok zor bir dil. Türkçe de konuşmak zor. Bu aktiviteden konuşmak öğreniyorum’.

Ek 10: Alo hafta sonu ne yaptın?

Bu etkinliğe 14 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin dil seviyesi A1 düzeyindedir. Bu etkinlik geçmiş zaman kalıbı ve fiilleri kullanarak günlük yaşamda bir arkadaşıyla doğal gelişen diyalog sırasında karşılıklı konuşmayı sürdürebilmelerine yardımcı olmayı hedeflemektedir. Dolayısıyla etkinlik için seçilmiş fiiller günlük yaşamda genel olarak yaptıkları veya yapabilecekleri fiillerden derlenmiştir. Bu etkinliğe 14 öğrenci katılmıştır.

14 öğrenciden etkinlik sonunda alınan geri dönütler öğrencilerin bu etkinliği konuşma becerilerine katkı sağlayıcı bulduğu yönündedir. 14 öğrencinin 3 tanesi bu etkinlik sayesinde konuşma becerilerinin yanı sıra dilbilgisi yapılarını da pratik etme fırsatı bulduklarını, 1 tanesi bu etkinlikler sayesinde grup içinde nasıl çalışıldığını ve Türklerle nasıl iletişim kurabileceğini öğrendiğini görüşlerinde belirtmiştir. Diğer öğrenciler de değişik şekillerde etkinliği faydalı bulduklarını dile getirmişlerdir. Genel olarak toplam 14 öğrencinin katılımı sonucu alınan geri dönütler sonucunda etkinliğin 14 öğrenci tarafından beğenildiği ve faydalı bulduğu yönündedir.

Bu etkinlik, geçmiş zamanın kullanılmasını gerektiren karşılıklı konuşma etkinliğiydi. Bu etkinliği, telefon görüşmesi olarak planlama sebebim, Avrupa Dilleri Ortak Çerçevesinin kazanımlarına göre, bu düzey öğrencilerinden telefon görüşmeleri yapabilmeleri beklentisidir. Etkinlik sırasında, telefonla konuşurken kullanmaları gereken, anlamadığını tekrar ettirme, selamlaşma gibi dil yapılarını tanımaları ve kullanabilmeleri açısından bu etkinliğin faydalı olduğu kanısındayım.

ETKİNLİK 11:

Görevin adı: Dublajla

Görev: Bir film şirketi seslendirme yapmak üzere Türkçeyi yabancı aksanıyla konuşan kişileri aramaktadır. Stüdyodasınız ve seslendirme yapıyorsunuz.

Süreç: Öğrencilere görevlerinin ne olduğu ve ne yapmaları gerektiği net bir şekilde açıklanır. Öğrencilere seslendirme yapacakları sahne sesi alınmış şekilde izlettirilir. Sahne bir dizinin 1 dakikasını kapsamaktadır. Ve seslendirme için en az bir grupta 3 öğrenci olmak zorundadır. Öğrenciler seslendirecekleri kadın ve erkek oyuncular gruplarındaki dağılıma göre kendileri seçerler. Süreç boyunca 1 dakikalık sahne öğrencilerin ihtiyaçları dâhilinde defalarca izlettirilir.

¹¹ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ 11:

1.‘Bu aktivite çok güzel. Çok eğlenceliydi, çok güldük. Bundan daha fazla olsun’.
2.‘Bu aktiviti çok güzel ve eğlenceli idi. Yalnız bu aktiviti çok çok çok zor idi çünkü aktarım yapmak lazımdı’.
3.‘Aktiviti çok eğlenceliydi ve komikti ama biraz zordu çünkü oynamak lazım’.
4.‘Çok güzel aktiviti’ ve çok eğlenceliydi.
5.‘Aktivite en iyisiydi, çok eğlenceliydi, konuşma becerinizi geliştirir’.
6.‘Bu aktivite gerçekten iyi için konuşma becerileri ve aynı zamanda bu gerçekten komik ve eğlenceli’.
7.‘Bu aktivite çok iyi benim konuşma becerileri için çok eğlenceli ayna zamanda’.
8.‘Bu aktiviti faydalı, kelimeler hatırlamaya yardımcı olur’.
9.‘Bu aktivite çok eğlenceliydi çok komikti ve bu tür etkinlikler dilimizi geliştirmemize yardımcı oluyor’.
10.‘Bu çok güzel aktivite ve çok eğlenceliydi’’. Bunca eğlence Türkçe konuşma konusunda kendimize olan güvenimizi artırdı. Hayal gücümüzü kullanmamızı sağladı.
11.‘Bu aktivite çok güzel ve onu sevdim. Rol oyunu diyaloglarımızı harekete geçirmemiz gerektiğinden Türkçe sunumumuza yardımcı oldu’.
12.‘Bugün biz bir aktivite yaptık. Biz TV dan rol yaptık. Bu aktivite türkçede konuşuyor yardım ettik. Biz diyalog ezberledik çünkü biz türkçede konuşuyoruz’.
13.‘Bu aktivite çok yararlı. Biz zevk çok fazla çünkü bu komikti. Bu en iyi aktivitesi bu yılın. Dublaj zor ama çok iyi oldu’.
14.‘Aktivite çok eğlenceliydi, dublaj eğlenceliydi. Farklı bir deneyim oldu. Şimdiye kadar ki en iyi etkinlik olduğunu düşünüyorum. Türkçe konuşmak kesinlikle yardımcı

¹¹ İngilizce yazılan yorumlar tez içerisinde kullanılmak üzere Türkçeye çevrilmiş ekler bölümünde öğrenci el yazılarıyla asılları teze eklenmiştir. Öğrencilerin hedef dili kullanmaya çalışarak yazdıkları yorumlar tırnak arasında kendi yazdıkları şekliyle alınmıştır.

olur’.
15.‘Çok tatlı bir aktiviti. Youtube’li video gibi oyuncuyuz’. Konuşmaya çok yardımcı oldu ve insanları birbiriyle etkileşim içine soktu.

Ek 11: Dublajla

ÖRNEK TRANSKRİPT:

Talaj: Sana söylemek gerekli, önemli bişey var.

Balaj: Ne yaptın?

Usman: Bana ne oldu anlatsana. Heyecanlın helalde.

Balaj: Kapa çenenı. Eminim o kadar önemli olmayacak.

Talaj: Neee... Çok önemli. Çok çok önemli...

Balaj: O zaman ne oldu anlat, ne?

Talaj: Ha.. Bugun arkadaşlarla buluştum, seninle tanışmak istiyor, ilgileniyor musun?

Usman: Oyle mi?

Balaj: Kim o? Tamam tanışabilirsin.

Usman: Okulda tanıştığın kişi bu durumu daha önce söyledi.

Balaj: Üzgünüm, anlamadım.

Talaj: Hadi görüşürüz.

Bu etkinliğe 15 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin dil seviyeleri A1 düzeyindedir. Bu etkinlik öğrencilere grup hâlinde karşılıklı diyaloga girme fırsatı sunmayı hedeflemektedir. Öğrencilerin zaman zaman dublajdaki uyumu yakalamak için doğaçlama yapmalarını gerektirir. Etkinliğe katılan 15 öğrenciden alınan geri dönütler incelendiğinde 15 öğrencinin 15’i de etkinliği faydalı bulduklarını belirtmişlerdir. Bu etkinliğe katılan 15 öğrencinin 13’ü etkinliğin çok eğlenceli olduğunu, 2 tanesi etkinliğin zor olduğunu, 1 tanesi hayal gücünü geliştirdiğini, 1 tanesi etkileşimi sağladığını dile getirmişlerdir. Diğer öğrenciler de değişik şekillerde etkinliği konuşma becerisine yardımcı olması bakımından faydalı bulduklarını

dile getirmişlerdir. Genel olarak toplam 15 öğrencinin katılımı sonucu alınan geri dönüşlere göre etkinliğin 15 öğrenci tarafından beğenildiği ve faydalı bulunduğu yönündedir.

Bu etkinlik, öğrencilerin en keyif alarak çalıştıkları konuşma etkinliklerinden biriydi. Olayı tanıma, gerekli cümleleri gerekli zamanda ve tonda söyleyebilmeleri açısından oldukça dikkat gerektiren bir etkinlikti. Öğrenciler, görevleri sırasında çok eğlendiler ve kendilerini oldukça rahat hissettiler. Süreç sırasında, öğrencilerin oldukça motive olduklarını yaptıkları görevden keyif aldıklarını gözlemledim.

ETKİNLİK 12:

Görevin adı: Pişirdim Oldu

Görev: Ülkenize özgü bir yemeğin tarifini veriniz

Süreç: Öğrencilerle, bir ders öncesinde, ülkelerine özgü yemeklerle ilgili bir sohbet yapılır. Sohbet neticesinde öğrencilerden bir ders sonrası için bir yemeğin tarifini yapmaları istenir. Öğrencilerin görevi verilen bu bir haftalık sürede çeşitli görseller yardımıyla sunumu gerçekleştirmektir. İster bilgisayar sunumu olsun ister kartonların üzerine yapıştırılarak yapılmış bir sunum olabilir. Sunum 2-3 dakikayı geçmeyecek şekilde hazırlanır ve sınıf ortamında sunulur. Sunum sonrası yiyecekler hakkında konuşulur.

ÖRNEK TRANSKRİPT:

Rus Salatası

... Yanlıştır. Gerçek adı Rus salatası değil Alviye... Evet alviye. Onun yaratıcısı bir Fransız'dır. İsim Alviyedir. Ve o rus değildir. Rus salatası için malzemeler.... 5 tane yumurta, iki tane büyük havuç, 4 orta boy patates, tuzlu salatalık, sivitane ya da mayonez,

domuz sosisi 400 gr. Yeşil soğanda ekleyebilirsiniz amaaaa....Yemek yapmaya başladınız. Yumurtaları kaynatın, 10 dakika 15 dakika... Patatesleri ve havucu da kaynatın, onları suda kaynatın, sosisleri ve salatalığı doğrayın, küplere...

Sonra yumurtaları küplere doğrayın. Havuçları ve patatesleri küplere doğrayın. Hepsini küplere doğrayın. Sonra mayonezle karıştırın. Tuz ekin ve Afiyet olsun.

¹²ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ 12:

1.‘Bu aktiviti çok eğlenceliydi. Biz konuştuk, yemek tarifi verdik’.
2.Sunumlar öğrencilerin konuşma becerisine katkı sağlayabilir. Bence sunum iyi bir fikir şu anki seviyemiz için.
3.İnsanların önünde konuşmak benim için her zaman korkutucu olmuştur ama kendimi kendi ülkemizin bir yemeğinin sunumunu yaparken iyi hissettim. Bize yardımcı oldu bu etkinlik.
4.Her şekilde çok faydalıydı. Ülkemizin yemeğini sunduk.
5.‘Biz yemek tarif ettik, bu aktiviti sevdim. Bu aktiviti yaralandım’.
6.‘Bu aktiviti çok yararlı’.
7. Türkçe yaptığımız bu sunumlar çok faydalı çünkü herkesin önünde kalkıp konuşmaya başlıyorsun ve o zaman aslında yapabildiğini görüyorsun.
8.Bence etkinlik çok faydalıydı. ‘Bu aktiviti çok eğlenceliydi, biz Türkçe konuşuyoruz’.

Ek 12: Pişirdim Oldu ☺

Bu etkinliğe 8 öğrenci katılmıştır. Katılan öğrencilerin dil seviyesi A1 düzeyindedir. Bu etkinlik dilbilgisi konusu olan dilek şart ve emir kipi ekleri öğretildikten sonra öğrencilerimize sunum olarak verilmiştir. Bu etkinlik, öncesinde bir haftalık bir çalışma gerektirmektedir. Öğrenciler verilen bu süre içerisinde kendilerine verilmiş olan konu dahilinde verilerini toplama ve sunumlarını istedikleri görselleri, kişileri, mekanları

¹² İngilizce yazılan yorumlar tez içerisinde kullanılmak üzere Türkçeye çevrilmiş ekler bölümünde öğrenci el yazılarıyla asılları teze eklenmiştir. Öğrencilerin hedef dili kullanmaya çalışarak yazdıkları yorumlar tırnak arasında kendi yazdıkları şekliyle alınmıştır.

kullanarak yapmakta özgür bırakılmışlardır. Bir haftalık sürenin ardından etkinlik sınıf içerisinde sunum olarak sınıfta diğer öğrencilere sunulmuştur. Bu etkinlik öğrencilerin sözel anlatım becerisini geliştirme yönünde tasarlanmıştır. Öğrencilerin sunum öncesinde, esnasında ve sonunda kendilerini rahat hissettikleri gözlenmiştir. Görev sonrasında 8 öğrenciden geri dönüt alınmıştır. 8 öğrenci de etkinliği konuşma becerilerine katkıda bulunmuş olması bakımından faydalı bulduklarını dile getirmişlerdir. 10 öğrenciden 1 tanesi bu tür bir etkinliğin aynı zamanda doğaçlama yeteneğini de geliştirdiğinin, 3 tanesi kelimeleri bulup doğru kullanmaları konusunda yardımcı olduğunu, 3 tanesi de telaffuz konusunda faydalı bulduklarını dile getirmişlerdir. Diğer öğrenciler de değişik şekillerde etkinliği faydalı bulduklarını dile getirmişlerdir. Genel olarak toplam 10 öğrencinin katılımı sonucu alınan geri dönütlere göre etkinliğin 10 öğrenci tarafından beğenildiği ve faydalı bulunduğu yönündedir.

Bu etkinlikte, öğrencilerin oldukça rahat ve kendilerinden emin konuştuklarını gözlemledim. Bu etkinlik önceden hazırlık gerektirmesi ve konuşma esnasında görsel materyallerden yararlanılıyor olması bakımından öğrencileri hem motive eden hem de konuşma esnasında kendilerini rahat hissetmelerini sağlayan bir etkinlik oldu. Bir öğretmen olarak, bu seviyedeki öğrencilerin, her fırsatta bu tür etkinliklerin içinde olmalarının, konuşma becerilerini geliştirebilmelerine çok katkı sağladığı kanısındayım.

ETKİNLİK 13:

Görevin adı: En sevdiğim şehir

Görev: Atlas Dergisinin düzenlediği bir foruma katılıyorsunuz. Forumun konusu Türkiye’de hangi şehirde yaşamak istersiniz? Neden? Forumu yapan kişi size sorular soracak, bir arkadaşınız size forum öncesi gelebilecek sorularla ilgili ön röportaj yaparak yardımcı oluyor.

Süreç: Öğrenciler ikiye bölünür herkes istediği arkadaşıyla çalışabilir. Sınıftaki

sayıya göre kişi sayısı 3 de olabilir. Öğrencilere kısaca görevleri anlatılır. Öğrencilere diyaloglarını hazırlamaları için süre verilir. Öğrenciler hazırladıkları diyalogları sınıf önünde sunarlar.

ÖRNEK TRANSKRİPT:

Muhammad: Hangi şehirde yaşamak istiyorsun?

Farid: İstanbul'da yaşamak istiyorum. Ya sen?

M: Ben de İstanbul'da. Neden?

F: İstanbul'u daha çok seviyorum çünkü orada daha çok lüks restoranlar var... (kahkahalar) ve alışveriş merkezleri var. Sen neden yaşamak istiyorsun İstanbul'da?

M: Ben... Çünkü daha büyük. Yaşam olarak da daha heyecanlı daha eğlenceli ve daha canlı bir şehir. Bir de neden Ankara seviyorsun?

F: Ankara'yı seviyorum ama Ankara İstanbul'la kıyasladığımız da daha küçük ve daha az seçenekler var, restoranlar falan açısından. Sen neden seviyorsun Ankara'yı?

M: Ben de eee.... Ankara çok küçük ve huzurlu şehir ama ben huzurlu bir şehirde yaşamak istemiyorum. Bu yüzden... Sen denizi seviyor musun?

F: Evet denizi... İstanbul'u bir taraftan bu yüzden seviyorum çünkü orda hem deniz var hem boğaz var. Ben denize bakınca sakinleşiyorum. Sen seviyor musun denizi?

M: Sevmez miyim? Herkes seviyor. Bi de şehri güzel yapıyor. İstanbul'un neresini seviyorsun? Neresini tercih ediyorsun yaşamak için?...

¹³ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ 13:

1. 'Bu aktivite çok faydalı çünkü iyi konuşmak çok önemli bir şey bence'.

2. 'Bence evet konuşmak çok önemli, bu sorular normal konuşmalarda fazla çıkmayabilir

¹³ İngilizce yazılan yorumlar tez içerisinde kullanılmak üzere Türkçeye çevrilmiş ekler bölümünde öğrenci el yazılarıyla asılları teze eklenmiştir. Öğrencilerin hedef dili kullanmaya çalışarak yazdıkları yorumlar tırnak arasında kendi yazdıkları şekliyle alınmıştır.

ama gerçekten gelince zorlanabiliriz. Burada pratik yaparsak gerçek konuşmalarda rezillik yaşamayız’.
3. ‘Bu aktivite bence güzeldi çünkü daha yaratıcıydı. Başka derslerde böyle aktiviteler yok o yüzden bu Türkçe dersinin özeliği. Konuyu da çok beğendim ben ve böyle konular hakkında konuşmayı seviyorum. Böyle aktiviteler çok faydalı öğrenciler için’.
4. ‘Yaptığımız aktivite çok önemli çünkü bizim konuşmamızı geliştiriyor. Hocanın bize verdiği konular da çok güzel çünkü günlük hayatta kullanabileceğimiz konular, örneğin Türkiye’de hangi şehirde yaşamak istersiniz? Neden? Bu soru iş görüşmesine gittiğimizde sorulabilecek bir soru’.
5. ‘Konuşma zamanı bence dil öğrenim zamanından daha faydalı oluyor. Kelimeleri daha iyi ve net telaffuz etmemize yardımcı oluyor. Bu yüzden daha rahat konuşabiliyoruz’.
6. ‘Bu aktivite çok güzel çünkü bizi geliştiriyor ve pratik yapıyoruz bu da çok önemli. Biz konuşurken kendimizi göstermiş oluyoruz ve ne kadar Türkçe bildiğimizi öğreniyoruz. Bu bizim için çok önemli çünkü iş hayatına atılınca bunun gibi konuşmalar yapıcaz’.
7. ‘Sınıfta yaptığımız aktiviteler Türkçeyi geliştirmemize yaradı. Sunumlar sahne korkusunu yok eder ve bu tip aktiviteler olmasaydı Türkçeyi öğrenemezdim’.

Ek 13: En sevdiğim şehir

Bu etkinlik, 7 öğrenciye uygulanmıştır. Öğrencilerin dil seviyeleri A2 düzeyindedir. Öğrenciler bu sunumu hazırlarken yarım saat boyunca serbest bırakıldılar. Bu süre içerisinde kendilerinden hedef dil konuşucularından yardım almaları beklendi. Öğrenciler bu sürenin sonunda öğrenciler sunumlarını diğer öğrencilerin önünde sunarlar. Geri dönüt aşamasında, öğrenciler hedef dil konuşucularıyla keyifli karşılıklı konuşmalar yaptıklarını sözel olarak dile getirmişlerdir. Bu etkinliğe katılan 7 öğrencinin 7’si de etkinliğin konuşma becerisine faydalı olduğuna dair geri dönüt vermişlerdir.

Bu etkinlik için öğrencilere bir hazırlanma süresi verilmiştir. Öğrenciler bu zaman sürecinde bir grup üç olmak üzere ikiyeşerli olarak çalışmışlardır. Sunum öncesi birçok dil kalıbı için ve kelime için bana danışmışlardır. Sunum öncesinde ezber yapmaya çalışan

öğrencilerin oldukça keyifli zaman geçirdiklerini gözlemledim. Konuşma etkinliklerine ve sürece bir süre sonra alışmaya başlayan öğrencilerin daha motive olduklarını gözlemledim. Konuşma becerisinin yarattığı endişenin bilincinde olan bir öğretmen olarak, her fırsatta yapılabilecek bu tür etkinliklerin, öğrencilerin bu becerilerini geliştirmeleri için çok büyük bir fırsat olduğu inancındayım.

ETKİNLİK 14:

Görevin adı: Reklam gibi oldu

Görev: Grup arkadaşlarınızla gitmekten hoşlandığınız bir yer hakkında bilgilendirici bir video hazırlıyorsunuz, orada bulunan insanlarla sohbet ediyor ve sorular soruyorsunuz.

Süreç: Öğrenciler üçerli grup hâlinde çalışmak için çalışmak istedikleri arkadaşlarını seçerler. Sınıftaki sayıya göre gruptaki öğrenci sayıları değişiklik gösterebilir.

Öğrencilere görevleri anlatılır. Gitmek istedikleri yeri seçmeleri, yapacakları tanıtımla ilgili bilgileri bir araya getirmeleri, süreçte yapacaklarıyla ilgili gerekli hazırlıkları yapmaları ve soracakları soruları yazmaları için öğrencilere süre verilir. Sınıf içinde öğrenciler gerekli hazırlıkları tamamladıktan sonra öğrencilere görevlerini gerçekleştirebilmeleri için zaman verilir. Süreç sonunda öğrenciler sınıfa gelir ve sürecin nasıl geçtiğiyle ilgili geri dönüt verirler.

ÖRNEK TRANSKRİPT: 14

Y: Merhaba benim adım Yechan.

R: Benim adım Rou.

U: Benim adım Umer.

Y: Şey aaaa.... Bugün size Bilkent'te bulunan bir yer hakkında bilgi vermek istiyoruz.

Görevimiz video hazırlamak bu yüzden şimdi Starbucks'dayız.

R: Merhaba birkaç soru sorabilir miyim?

Ö: Tabii.

R: Tamam. Burada ne yapıyorsunuz?

Ö: Projem var, çizim yapıyorum.

R: Starbucks'ta.

Ö: Starbucks'ta.

R: Projeyi Starbucks'ta.

Ö: Evet.

R: Kaç dakikada geliyorsunuz?

Ö: Yurttan 5-10 dakikada geliyorum.

R: Buranın servisini seviyor musunuz?

Ö: Seviyorum, güzel bence. Hızlı bayağı.

R: Tamam. Buraya kimler geliyor?

Ö: Okulun öğrencileri, aynı şekilde hocaları.

R: Fiyatlar nasıl burada?

Ö: Fiyatlar standart. Her yerde aynı olduğu için burada da standart.

R: Tamam teşekkür ederiz. İyi günler.

¹⁴ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ: 14

1. 'Aktivite eğlenceliydi. Çok şey öğrendim. Konuşma becerilerimi geliştirmeme yardımcı oldu'.

2. 'Bu birçok güzel aktivite'. Kesinlikle Türkçe konuşma becerisini geliştiriyor.

¹⁴ İngilizce yazılan yorumlar tez içerisinde kullanılmak üzere Türkçeye çevrilmiş ekler bölümünde öğrenci el yazılarıyla asılları teze eklenmiştir. Öğrencilerin hedef dili kullanmaya çalışarak yazdıkları yorumlar tırnak arasında kendi yazdıkları şekliyle alınmıştır.

3. 'Bu aktiviti çok güzel'.
4. 'Bu aktivitiyi çok sevdik, biraz komikti ama reklam yapmaya öğrendik (bir yere tanıtmak)'.
5. 'İyi bir etkinlikti. İnsanlarla birlikte olmak ve onlarla etkileşimde olmak eğlenceliydi. Dili en uygun şekilde öğrenmemize yardımcı oldu'.
6. 'Video çok komik 😊'.
7. 'Bu aktiviti çok güzel. Ben çok eğlendim. Diğer insanlarla iletişim kurmak güzeldi. Türkçe konuşmamıza yardım etti. Sanırım bunun gibi daha fazla faaliyet yapmalıyız'.
8. 'Bu aktiviti çok güzeldi. Her şey yolundaydı, çok mutlu oldum bu aktiviti yaptık. Türkçe konuşmama yardım etti'.
9. 'Bugünkü etkinlik bizim için gerçekten ilginç ve yararlı oldu. Konuşma, cevaplara göre soru sormamız gerektiğinden dinleme ve konuşma becerilerimize yardımcı oldu'.
10. 'Bu gün biz bir aktivite yaptık. Bu aktivite'de biz Türkçe'de konuştuk. Öğretmen ile değil ama arkadaşlarla, Coffe Break'te. Bu aktivite yardım etti Türkçe konuşuyorda'.

Ek 14: Reklam gibi oldu 😊

Bu göreve 10 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin dil seviyesi A1 düzeyindedir. Öğrenciler verilen zamanda bilgi vermek istedikleri mekanları konuşmak istedikleri kişileri kendileri seçme konusunda özgür bırakılmıştır. Bu etkinlik öğrencilerin okul içerisinde veya dışında gidebilecekleri herhangi bir yerde karşılaştıkları hedef dil konuşucularıyla iletişime girebilmelerini hedeflemektedir. Bu etkinliğe katılan 10 öğrencinin 10'u da görevin karşılıklı konuşma becerilerine yardımcı olduğunu belirtmiştir. 10 öğrenciden 1 tanesi görevle ilgili girdikleri soru cevap şeklindeki karşılıklı konuşmanın doğası gereği dinleme ve konuşmayı aynı anda gerektirdiğini, 2 tanesi gittikleri yerdeki hedef dil konuşucularıyla iletişim kurmanın eğlenceli olduğunu, 4 tanesi etkinliğin çok eğlenceli olduğunu belirtmişlerdir. Diğer öğrenciler de değişik şekillerde etkinliği faydalı bulduklarını dile getirmişlerdir. Genel olarak toplam 10 öğrencinin katılımı sonucu alınan geri dönüşlere göre etkinliğin 10 öğrenci tarafından beğenildiği ve faydalı bulunduğu yönündedir.

Bu etkinlik, öğrencilerin çok keyif alarak gerçekleştirdikleri bir etkinlik oldu. Bir öğretmen olarak, dil öğrencilerinin mümkün olduğunca hedef dilin konuşulduğu ortamlarda bulunmaları gerektiği kanısındayım. Bu etkinlik, öğrencileri hedef dil konuşucularıyla bire bir etkileşime sokabiliyor olması bakımından oldukça önemliydi. Bu tür etkinliklerin ders programlarına entegre edilmesinin, öğrencilerin konuşma becerileri açısından çok önemli rol oynadığı ve öğrencilerin bu beceriyi geliştirmelerine çok katkı sağladığı inancındayız.



3. BÖLÜM

SONUÇ

Belirttiğimiz gibi, iletişimsel yaklaşım dili bir iletişim aracı görürken görev odaklı yaklaşım dili etkileşim aracı olarak görmektedir. Burada kullanılan etkinlikler, öğrenenleri sosyal toplumda birer sosyal aktör olarak görüp dil edinimi sağlamaları amacıyla onlara görevler tanımlar. Bu sosyal aktörler, görevlerini yerine getirirken etkileşim içinde bulunurlar. Bu gerçekler ışığında görevi onların yaptığı amaca yönelik eylemler olarak tanımlayabiliriz.

Görev sırasında gerçekleştirilen bu eylemlerin, her biri kişi tarafından belirlenir. Bu görevlerin ve etkinliklerin yardımıyla öğrenciler daha kolay motive olurlar ve derse katılım artar çünkü öğrenciler süreçten keyif alırlar. Kitaplarda eksik bulduğumuz ve dört beceriden biri olan konuşma becerisini, görev odaklı yaklaşımda kullanılan teknikler yardımıyla geliştirme amacıyla yola çıktığımız bu tez de araştırma sorularımız olan aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- 1) Göreve Dayalı Öğretim Yönteminin sunduğu yöntemler Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde bir metod olarak kullanılan *İzmir Yabancılar için Türkçe ve Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe* kitaplarında her ünite de kullanılmakta mıdır?
- 2) Göreve Dayalı Öğretim Yönteminin etkinlik özelliklerinden faydalanarak oluşturulan etkinliklerle ve alınacak olan öğrenci görüşleri sonucunda, öğrenci görüşleriyle etkinliklerin öğrencilerin konuşma becerilerine katkı sağladığı sonucuna ulaşılabilir mi?
- 3) Göreve Dayalı Öğretim Yönteminin sunduğu yöntemler kullanılarak Avrupa Ortak Başvuru Metninde hedeflenen A1-A2 düzeyinde konuşma becerisine ulaşmak mümkün mü?
- 4) Göreve Dayalı Öğretim Yönteminin etkinlik özelliklerinden faydalanarak oluşturulan etkinliklerle ve alınacak olan öğrenci görüşleri sonucunda öğrenci görüşleriyle etkinliklerin öğrenci güdülemesine katkısı sağladığı sonucuna ulaşılabilir mi?

İzmir Yabancılar için Türkçe ve Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe kitaplarının konuşma etkinliklerini incelediğimizde iki kitapta da öğrenenleri yeterince etkileşime sokacak iletişim odaklı etkinliklerin az olduğunu görmekteyiz. Her iki kitapta da, sözel iletişimi tetikleyici ve bir dil öğreniminde olmazsa olmaz sayılan konuşma becerisine yardımcı dokunacak etkinliklerin öğrencileri doğal ortamlarında iletişime sokacak boyutta olmadıklarını görmekteyiz. Bu durum, kitaplar okutulurken her iki kitabın da öğrencilere yeterince iletişim kurabilecekleri etkinliklere yer vermediğini gösterir.

Hâlbuki araştırmalar, konuşma becerisinin dil öğreniminde çok önemli bir yeri olduğunu göstermektedir. İki kitabı, piyasada dil öğretiminde kullanılan diğer kitaplarla kıyasladığımızda konuşma becerisine diğer kitaplarda verilen kadar yer verilmemiş olduğunu görmekteyiz. *İzmir Yabancılar için Türkçe ve Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe* kitaplarını birbiriyle kıyasladığımız da ve içindeki iletişim odaklı etkinliklere baktığımızda *Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe* kitabında bu beceriye yönelik etkinliklere daha sık rastlanmıştır.

Fakat verilen etkinliklerin, fazla etkileşim gerektirmeyen, öğrenciler arası iletişimi fazla sağlamayan ve öğrenciyi bir durum içine sokmayan mekanik konuşma bölümlerinden ibaret olduğunu görmekteyiz. Örneğin, *Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe* kitabında 19 sayfada ‘Soralım-Anlatalım’ başlıklı etkinliğinde öğrencilere sınıfta neler var? Sınıfta kaç sandalye var? Sınıfta kimler var? Sınıfta kaç öğrenci var? Soruları öğretmen tarafından yöneltilmektedir ve öğrenciler bu sorulara cevap verir. Kitap bu alıştırmayı bir konuşma etkinliği olarak sunmaktadır.

Aynı kitaptaki bir başka örnek ‘Yerleştirelim, Konuşalım’ başlığıyla yine konuşma etkinliği olarak veriliyor. Yönerge bir diyalog içinde bırakılan boşlukların kutuda verilen kelimelerle tamamlanmasını ve sonra konuşulmasını istiyor. Fakat ne konuşulması ve kimin kiminle konuşması gerektiği belirtilmiyor. Bu alıştırma ve bunun benzeri alıştırmalar kitapta konuşma etkinliği altında verilmektedir. Fakat bu etkinlikler öğrencilerin yeterince iletişime geçmelerini sağlamaktadır. Tam bu noktada, dünyanın dört bir yanında dil öğretiminde kullanılan ve tezimizin metodoloji kısmında örnekler verdiğimiz bu kitaplarda biraz önce yukarıda vermiş olduğum örnek etkinliklerden daha etkili olduğunu düşündüğümüz

etkinliklere rastlamaktayız. Her ne kadar bu kitaplarda kullanılan etkinliklerin de tam olarak öğrencileri etkileşime sokan iletişimsel odaklı olmadığını görüyor olsak da her üniteye konuyla ilgili mutlaka dört beceriden biri olan konuşma becerisine yer verildiğini görüyoruz. Bilkent Üniversitesinde okutulan *İzmir Yabancılar için Türkçe ve Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe* Kitaplarının okutulması esnasında öğrencilerden aldığım dönütler doğrultusunda ve kendi öğretmenlik deneyimlerim esnasında karşılaştığım durumlar sonucunda gelinen nokta kullanılan bu iki metodun da konuşma becerisi konusunda zayıf kaldığıdır.

Öğrencilerin konuşma becerisini desteklemek, sınıf içi etkileşimi ve iletişimi artırmak adına sınıf içinde uygulanan ekstra konuşma etkinlikleri, bu tezin konusu ve araştırma konusu olmuştur. Bu tezde bu uygulamaları yapmadan önce araştırmalarımızı yaparken karşılaştığımız ve temelde aynı hususlara dayanan fakat iletişimsel yaklaşımı bir uzantısı olan görev odaklı yaklaşımın sunduğu etkinlikler esas alınmıştır.

Ünitelerdeki konulardan AOBM'nin temel dil becerisi olarak kabul ettiği karşılıklı konuşma ve sözlü anlatım becerilerinin kazanımlarından¹⁵ yola çıkılarak ve alanyazın araştırmamız sırasında kullanılan etkinlik özelliklerine uygun olarak hazırlamış olduğumuz konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler öğrencilerimize görev ve etkinlik adı altında verilmiştir. Etkinlikler uygulandıktan sonra öğrenci görüşlerine başvurulmuştur.

Öğrencilerden görüşlerini alırken, uygulanmış olan bu etkinliğin kendilerinin konuşma becerilerine faydalı olup olmadığı, geri dönütler yoluyla sayısal verilere dayanmadan yorumlanmıştır. Öğrencilerin dil seviyeleri tam olarak yaşadıkları deneyimi hedef dilde anlatmaya yetmediğinden ötürü kendilerinden İngilizce yorum alınmış fakat kullanabildikleri oranda hedef dili de kullanmaları istenmiştir. İngilizce yazılan yorumlar tez içerisinde kullanılmak üzere Türkçeye çevrilmiş ekler bölümünden öğrenci el yazılarıyla asılları teze eklenmiştir. Öğrencilerin hedef dili kullanmaya çalışarak yazdıkları

¹⁵ Kara, M. (2011). Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni Doğrultusunda Türkçe Öğrenen Yabancılar A1-A2 Seviyesinde Türkçe Öğretim Programı Örneği. *Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks*, 3(3), 157-195.

yorumlar tırnak arasında kendi yazdıkları şekliyle alınmıştır. Eylem odaklı yaklaşımın *Türkçenin Yabancı Dil olarak Öğretiminde A1-A2 Düzeyi Öğrencilerinin Konuşma Becerisine Katkısı ve Öğrenci Görüşleri* adlı bu tezde toplam 4 sınıf katılmıştır. Sınıfların mevcut toplamı 74 kişiden oluşmaktadır. Görüşlerine başvurulmuş öğrenciler uygulamanın yapıldığı gün sınıfta bulunan öğrencilerden oluşmuştur.

Alınan geri bildirimler değerlendirildiğinde öğrencilerin uygulanan etkinliklerin hepsi ile ilgili verdikleri geri dönütler kendilerine verilen etkinlik ve görevlerin konuşma becerilerine katkı sağladığı yönündedir. Bu da göstermektedir ki, kitaplara ilave olarak konularla ilgili etkileşimi artıran etkinlik ve görevler öğrenenlerin hedef dilde konuşmalarına katkı sağlamakta ve motive etmektedir.

Sonuç olarak eylem odaklı yaklaşımın sunduğu yöntemler, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde bir öğretim metodu olarak kullanılan *İzmir Yabancılar için Türkçe ve Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe* kitaplarında her üniteye kullanılmamakta, kullanılan konuşma etkinlikleri öğrencilerin etkileşimli bir iletişime girebilmeleri konusunda yetersiz olmakta ve öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmede eksik kalmaktadır. Bu eksikliğin tespiti sonucu ortaya çıkmış olan tezimiz öncelikle eylem odaklı yaklaşımın etkinlik özelliklerinden faydalanarak oluşturulan etkinliklerle, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma becerilerine katkı sağlamayı amaçlamıştır.

Bu süreçte, öğrencilerimize göreve dayalı öğretim yönteminde kullanılan etkileşim ve iletişim gerektiren çeşitli sınıf içi ve sınıf dışı etkinlikler uygulanmıştır. Etkinlik sonrasında öğrencilerden etkinlikle ilgili görüşler alınmıştır. Verilen geri dönütler analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Öğrencilerden alınan geri dönütler doğrultusunda yapılan etkinliklerin öğrencilerin konuşma becerilerine katkı sağlamış olduğu, öğrencilerin motivasyonunu artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

KAYNAKÇA

- Akram,A. and A. Malik (2010). Integration of Language Learning Skills in Second Language Acquisition. *International Journal of Arts and Sciences* 3 (14):231-240 (2010)
- Ames. C. and Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Student Learning strategies and motivation. *Journal of Educational Psychology*, 3, 260-276.
- Asher, J. (2007). TPR: After forty years, still a very good idea. http://www.tpr-world.com/mm5/TPRarticles/TPR_after_forty.pd
- Bhushan, A. (2010). From tasking purposes to purposing tasks. *ELT Journal*, 56/3, 280–288.
- Bourguignon, C. (2003). De l’approche communicative à l’approche communicationnelle : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures. *Synergie Europe* N° 1.
- Breen, M. (1998). Navigating the discourse: On what is learned in the language classroom. In W. Renandya and G. Jacobs (eds) . *Learners and Language Learning*. Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.
- Brown, G. A.and Yule, G. (1983). *Teaching the spoken language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, H. D. (1987). *Principles of language learning and teaching*. Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice Hall
- (1994). *Principles of Language Learning and Teaching*. San Francisco: Prentice Hall Regents.
- (2001). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. White Plains, NY: Longman.
- Bruner, J. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Buriro, G. A., & Hayat, T. (2010). Task-based learning: An in-class ELT experiment. *Journal of Educational Research*.
- Bygate, M. (2002). *Speaking*. In C., Roland and D., Nunan (Eds). *Teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carter, R. and Nunan, D. (2001). *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Celce-Murca, M. (1991). *Teaching English As a Second or Foreign Language*. Heinle&Heinle Publishers.
- Cooper, R. L., & Fishman, J. A. (1977). A study of language attitudes. In J. A. Fishman, R. L. Cooper, & A. W. Conrad (Eds.), *The spread of English*. (pp. 239-276). Rowley, MA: Newbury House.
- Cuma, İ.F.(2017). Yabancı Dil Olarak Türke Öğretiminde Öğrenci Memnuniyeti. SEFAD, 2017 (38): 179-196
- Cunningham, F. M. (1999). English language learners' speaking skill. Eric Digest. <http://www.Eric.ed.gov>
- Curran, C.A.(1976).*Counselling-Learning in Second Languages*. Apple River Press.
- Davies, P and Pearse,E. (2002).*Succes in English Teaching*. Shangai Foreign Language Education Press.
- Demirel, Ö. (2012). *Yabancı Dil Öğretimi*. Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Doff, A. (2010). *English Unlimited A1 Starter Book*. Cambridge University Press.
- Doğan, C. (2012) *Sistematik Yabancı Dil Öğretim Yaklaşımı ve Yöntemleri*. Ensar Neşriyat, İstanbul.
- Douglas B.(2001) *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. New York: Addison Wesley Longman.
- Dornyei, Z. (2001). *Teaching and Researching Motivations*. Longman. Pearson Education Limited.
- Ellis, R. (1992). *Second Language Acquisition & Language Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- (1997). Explicit knowledge and second language pedagogy. In L. Van Lier and D. Corson (eds., *Encyclopedia of Language and Education Vol 6: Knowledge about Language*. Dordrecht: Kluwer Academic.
- (1997). The empirical evaluation of language teaching materials. *ELT Journal* 51: 36–42.
- (2000). Task-based research and language pedagogy. *Language Teaching Research*, 4,193-220.
- (2003). *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

- (2005). Planning and task performance in a second language. Amsterdam, The Netherlands: John Benjamins.
- (2006). The methodology of task-based teaching. Paper presented at the 2006 Asian EFL Journal Conference, Pusan, Korea.
- Feez, S. (1998). *Text-Based Syllabus Design*. Sydney: National Center for English Teaching and Research.
- Fish, S. (2003). Is there a text in this class? – The authority of interpretative communities. 12.ed. Cambridge, USA: Harvard University Press.
- Foster, P. and P. Skehan. (1999). The influence of planning and focus of planning on task-based performance. *Language Teaching Research* 3: 215–247.
- Frost, R. (2004). A Task-based Approach. http://www.teachin5.genglish.org.uk/think/methodology/task_based.shtml.
- Graham-Marr, A. (2004). *Communication Spotlight Pre Intermediate SB*. Abax.
- Hengirmen, M. (2006). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri ve Tömer Yöntemi*. Engin Yayın Evi, Ankara.
- Hymes, D.H. (1972). On Communicative Competence In: J.B. Pride and J. Holmes (eds) *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin, pp. 269-293.
- Göçer, A. (2017) *International Journal of Languages' Education and Teaching* Volume 5, Issue 4, December 2017, p. 1-16 Received Reviewed Published Doi Number 02.10.2017 10.11.2017 25.12.2017 10.18298/ijlet.2087 Features, Using and Functions of Communication Method in Teaching Turkish as a Second Language.
- Günay, D. ve diğerleri. (2013). *İzmir Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı*. Papatya Yayıncılık.
- Jing, G. W. (2005). Contextual influences on instructional practices: a Chinese case for an ecological approach to ELT. *TESOL Quarterly*, 39, 635 –660.
- Kara, M. (2011). Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni Doğrultusunda Türkçe Öğrenen Yabancılar A1-A2 Seviyesinde Türkçe Öğretim Programı Örneği. *Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks*, 3(3), 157-195.
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Larsen-Freeman, D. (1986). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Hong Kong. Oxford University Press.
- (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

- (2003). *Teaching Language: From Grammar to Grammar*. Boston, MA: Thompson-Heinle.
- Leaver, B. & Willis, J. (2004). *Task-based instruction in foreign language education*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Lee I, Ramsey R. *The Korean language*. Albany, NY: State University of New York Press; 2000.
- Lee J. (2001). *Tense and aspect in Korean*. Seoul: KookHak Publisher.
- Levlet, W. J. M. (1989). *Speaking: from Intention to Articulation*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Littlewood, W. (1981). The Task Based Approach: Some Questions and Suggestions. *ELT Journal* 58(4), 319-326.
- Liu, M. (2007). Chinese students' motivation to learn English at the tertiary level. *Asian EFL Journal*, 8(1), 143-147.
- Long, M. H. & Crookes, G. (1992). Three approaches to task-based syllabus design. *TESOL Quarterly*, 26, 27–56.
- Lozanov, G. & Gateva, E. (1988). *The Foreign Language Teacher's Suggestopedic Manual*. Switzerland: Gordon & Breach Science Publishers.
- McBeth, C., Rachel, F., Isabelle R. (2011). *Together 6e L'anglais en action*. Edition Maison de Langue, Paris.
- McDonough, J. & Shaw, C. (2003). *Materials and Methods in ELT: A Teacher's Guide*. 2nd edition. Blackwell Publishing Ltd.
- Newton, J. 2001. Options for vocabulary learning through communication tasks. *ELT Journal* 55: 30– 37.
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (1992). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (1996). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (1999). *Second Language Teaching and Learning*. Boston: Thomson/Heinle.
- (2006). Task-based language teaching in the Asia context: Defining 'task'. *Asian EFL Journal*, 8(3), 12-18.

- Osam, N. (1993). An Evaluation of the Audiolingual Method and the Communicative Approach in a Turkish State High School: A Case Study. A Master Thesis, Hacettepe University Institute of Social Sciences.
- Oxford, R., and Shearin, J. (1994). Language learning motivation: Expanding the theoretical framework. *The Modern Language journal*, 79, 505-518.
- Oxford, R.(2001). Integrated Skills in the ESL/EFL Classroom. *ESL Magazine*, Vol.E6, No.1,January/February2001.
- Peck, S. (2001). Developing Children's Listening and Speaking in ESL. In Celce-Murcia, M. (Ed.) *Teaching English as a Second or Foreign Language*, 3rd edition, 139-149. Boston: Heinle Cengage Learning.
- Prabhu, N. S. (1987). *Second language pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- Puren, C. (2004). L'évolution Historique Des Approches En Didactique Des Langues Cultures ou Comment Faire L'unité Des «Unités Didactiques», Congrès Annuel de l'Association pour la Diffusion de l'Allemand en France (ADEAF), École Supérieure de Commerce de Clermont-Ferrand, 2-3 Novembre 2004, France.
- (2006). De l'approche communicative à la perspective co-actionnelle. *Le Français dans le monde*, no : 347, ss.37-40.
- Richards, J. C. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press.
- (2006) *Communicative Language Today*. Cambridge University Press. 2006.
- Richards, J. C. and T. Rodgers (1986). *Approaches and methods in language teaching: A description and analysis*. Cambridge: Cambridge University Press problem-solving activities in language classrooms.
- (2006). *Approaches and Methods in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press.
- (2007). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press
- (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge. Cambridge University Press
- Sánchez, A., (2001). Sequencing of activities and motivation', in V. Codina and E. Alcón, (eds.). *Language Learning in the Foreign Language Classroom*. 107-126.
- Scarcella, R. and Oxford, R.(1992). *The Tapestry of Language Learning: The Individual in the Communicative Classroom*. Boston: Heinle & Heinle.
- Scrivener, J. (2005). *Learning Teaching*. Macmillan Publishers.

- Scrivener, J.(2003). *Teaching Grammar*. Oxford: Oxford University Press.
- Seedhouse, P. (1999). Task-based interaction. *ELT Journal* 53: 149–156.
- Shehadeh, A. (2005). Task-based language learning and teaching: Theories and applications. In C. Edwards, & J. Willis (Eds.), *Teachers Exploring Tasks in English Language Teaching* (pp. 13-30). U.K.: Palgrave Macmillan.
- Shen, R. (2003). A critical analysis of the advocacy of the task-based syllabus. *Tesol Quarterly* 28: 127-157.
- Skehan, P. (1996). Task-based instruction. *Language Teaching*, 36, 1-14.
- (1996). A framework for the implementation of task- based instruction. *Applied Linguistics*, 17 (1), 38-62.
- (1998). Task-based instruction. *Annual Review of Applied Linguistics*: 268–86.
- Skehan, P. and P. Foster. (1977). Task type and task processing conditions as influences on foreign language performance. *Language Teaching Research* 1: 185–211.
- Stern, H.H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. England. Oxford University Press.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output and its development. In S. Gass, C. Maden (Eds.). *Input in Second Language Acquisition*. Roleway, Mass: Newbury House.
- (2005). Legislation by Hypothesis: The case of Task based Instruction. *Applied Linguistics*, 26(3), 376-401.
- Tschimer, E. (1996). Scope and Sequence: Re- thinking Beginning Foreign Language Instruction. *Modern Language Journal*, 80, 1-14.
- Ur, P. (1996). *A Course in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (2006). *A Course in Language Teaching: Practice and theory*. Cambridge:Cambridge University Press.
- Uzun,N.E. (Editor), Kurt, C.Aygun, Nurşen.F.,Leblebici,E. Altınkaynak,C, Özden.(2009). *Yeni Hitit1, Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı*. Ankara Üniversitesi Tömer.
- Vietor , W . (1882). *Der Sprachunterricht t muss umkehren*. O.R. Reisland, Leipzig .
- Williams, D. (1984). Developing Criteria for Textbook Evaluation. *ELT Journal* Volume 37/3 July 1983.
- Willis, J. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. Harlow: Longman.
- Willis, D. (2004). *Doing Task-based Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

- Wilson, J. A. (1997). A program to develop the listening and speaking skills of children in a first grade classroom. In C. Smith, (Ed). Skills students use when speaking and listening. <http://eric.indiana.edu>.
- Yaylı, D., Bayyurt, Y. (2014). Yabancılar Türkçe Öğretimi Politika ve Yöntemler. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yuan, F. and R. Ellis. (2003). The effects of pre-task planning and on-line planning on fluency, complexity and accuracy in monologic L2 oral production. Applied Linguistics 24: 1



EK 1:

Ammar Saleh Khan 21603153 EE → Very helpful. AHMED IMAM SHAH EEE This in class activity helped me practising the things we learnt in class and speak and understand the directions all at once. Adony Nou Saadeh 21500008 - ARCH. yes it helped:) <u>Muhammad Khan</u> <u>Mechanical Engineering</u> This exercise really helped me improve my speaking and made me comfortable with the words	Asad Turab Moosvi 21504235 CTIS Yes, it does help. Niha Zahrah Ladineh Architecture yes I really enjoyed it & it helped alot. Name: Mohammed Amer Eweis department: CTIS Yes, it helps Ever, help you	Khurram Sulaman Architecture. It helps me speak turkish as this exercise requires verbal communication.
HATIM ZAHID Electrical Electronics engineering We had to think in turkish and it was very helpful.		

EK 2:

I think it is really good and my
if we practice it a lot more.

11.
This really interesting activity helped
my learning for the presentation
since I got a lot of practice
of speaking.
These activities should be used
more often.

Speaking actually improved our
speaking ability in Turkish language.
To correctly pronounce words and
clearly and slowly speak a language
to what I learned. It was exciting
as I presented my favorite personality
in Turkish language. Learning from
others presentation was also a plus point.

• Atamohammed Giziari.

As far as my perspective is concerned presentations and talking in
front of the class helps me a lot and it allows me practice talking
Turkish.

Muhammad Omar Saitto

→ This Turkish activity helped my speaking
ability to form structured sentences
and pronounce them efficiently, but
most of all, it improved my Turkish
vocabulary.

Presentations in Turkish helped
a lot. Because when you
stand up in front of people
and talk you understand
how well you actually
know the language.
It even improves improvisation
in the language.

NIHA ZAHRAH LADINWALA

Presentations help greatly in learning the
language, because it helps you to listen
and speak at the same time. Also it
gives you an opportunity to practice your explain
skills. When speaking to Turkish speakers sometimes
it is hard to practice the language because
you don't feel like you will be able to explain
your point. This activity ~~also~~ makes you
more comfortable speaking Turkish with
other people.

Atay Ay Bakkal

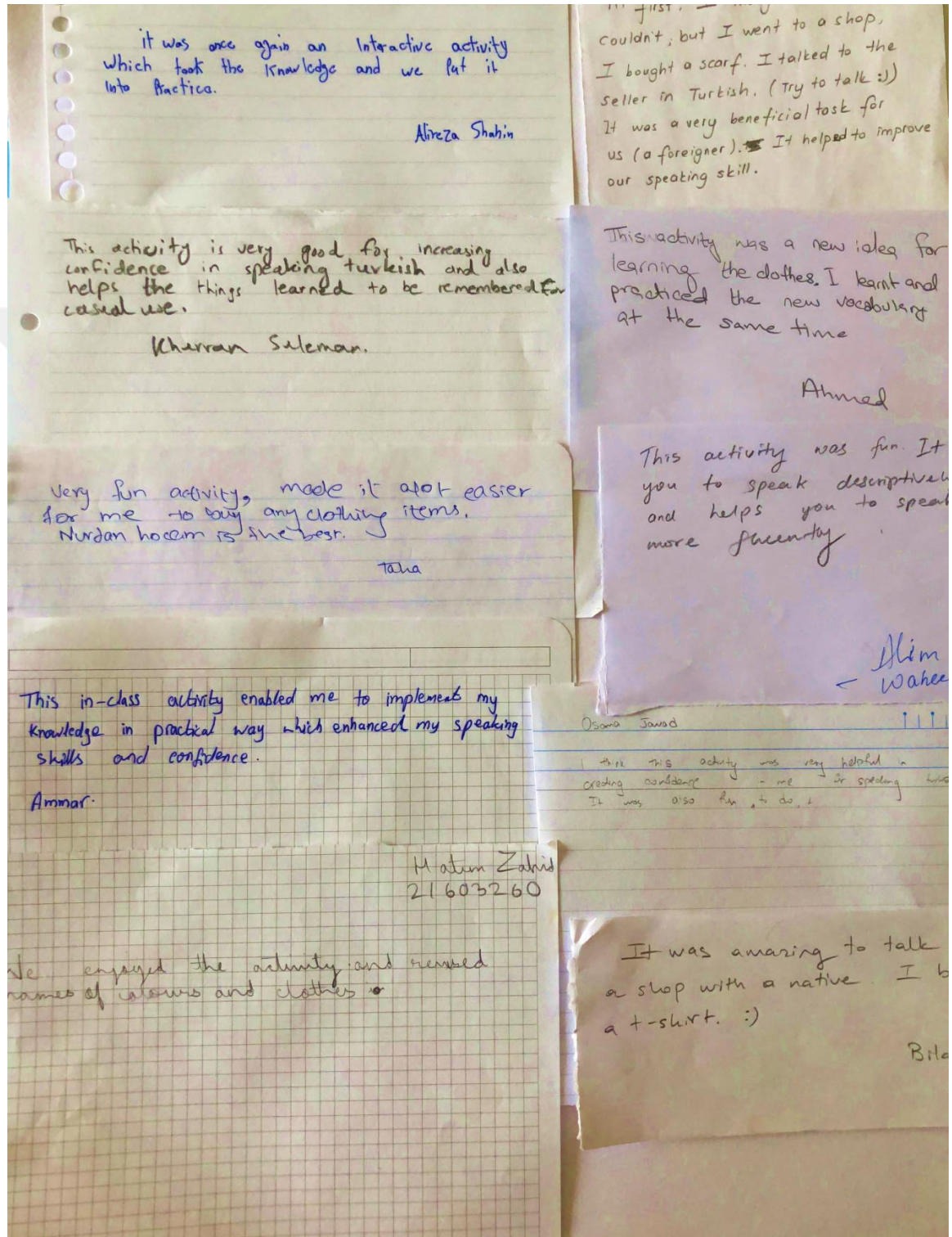
The presentations do help
when speaking as we normally
don't tend to talk, whereas
in these 2-3 minutes we
get the chance to express
our ideas/opinion fully in Turkish.
It sort of pushes us to speak
~~and~~ think, and communicate
in Turkish.

Presentations and oral activity
which involves speaking or
reading other than book
helps us to learn not only
formal language but expressions
that we use in day today
life. This activity helped us
to improve our skills by
practicing the thing we learnt
in class.

• The ability to speak well is not ~~that~~ much
different than mathematical problems. The
more you practise it, the better you get at
it. Hence, I believe that this speaking activity
will not only clear ~~the~~ ^{some} basic rules of Turkish
language but also improve our speaking
and presentation skills.

It is really helpful as
it involves speaking to many
people which ensures that
the other people have to
understand you. So, it helps
in pronunciation and correct
use of words, if in fact
of a Turkish speaker.

EK 3:



Ek 3: Dostlar alışverişte görsün😊

EK 4:

I had so much fun, we learned some important words. We had teamwork and also individual effort. Time passed very quickly.

This in-class activity helped us to get together and do group work. That was really fun and learning too. Hocam good teaching tactics. Ammar.

This activity was really enjoyable. Learning vocabulary was fun and easier. Speaking for the word without saying it was challenging. Ahmed I Sha

Fun game, required instant recall and will create retrieval clues which makes it easier for future recall.

Really good exercise to have fun at the same time recall back words fairly.

It was helpful after people got familiar with the words. This was true for my recognition, not explaining.

The game was good apart from the cheating, it was enjoyable. I think it would be better if there were harder words but could not be acted out easily.

This game reminded me of my old vocabulary and forgotten words. It improved speaking skills. I was able to explain a verb without having the word. It was so fast and little hard to keep up.

I liked the game. It was very interesting.

This game was interesting and helped us use the Turkish words we know without using any movements to explain.

Out of all the presentations and activities we have done, this was the most effective (and fun).

Word game to do it again!

Very fun game.

This class activity, despite being fun, improved my

Fun game, required instant recall and will create retrieval clues which makes it easier for future recall.

It helps you to understand actions better and as a result it is more understandable. This creates better understanding.

It helps with learning words (verbs) that are with other words, which helps us to learn them better and to apply them in daily life.

The activity is fun and involves interest and involvement from the class as well as increase vocabulary.

Very fun game. It was fun, interactive & helpful in improving my Turkish. I especially liked the fact that it required us to use our speaking, thinking & listening abilities at the same time. Usually all exercises or assignments are only one of these.

EK 5:

Task Feedback: Alison Shan

It was a interesting task due to the fact that we needed to find 100 native speakers and ask the questions from them and it was helpful in a sense that we had to get in an interactive conversation which have found to be really helpful in every language.

12/04/2020 - BUSHRAH

"This task helped me get over my fear of speaking Turkish with others as my Turkish skills are not developed enough. This gave me a boost of confidence. Although this activity didn't increase my vocabulary or grammar, this task gave me a boost of confidence which will help me speak Turkish more often and gradually improve it."

Task Feedback: Bushrahan

Interesting exercise. We don't get to interact much with Turkish people but this gives a boost to helps with pronunciation + spelling.

ye, thank it helps speaking and communicating which will help with Turkish people especially. It builds the ability to know if it was done being hard.

Task Feedback: Bushrahan

The activity helps in the pronunciation of Turkish words more and asking question to other people in Turkish manner. you get more better in listening to what others are saying.

Task Feedback: Bushrahan

This activity is interesting but it doesn't improve Turkish much because the answers are really yes/no or other simple words. However, it improves pronunciation and spelling abilities.

Task Feedback: Bushrahan

The activity was useful in developing academic Turkish skills using the words that are difficult to pronounce and high but explicable task. In the end we found it helpful for the Turkish speaking task to improve the confidence is increased.

Task Feedback: Bushrahan

It helps with oral Turkish and with understanding spoken Turkish.

Task Feedback: Bushrahan

This questionnaire helped me in every task that improved my vocabulary like instead of saying iyi günler we can say hoş günler and many more words.

Task Feedback: Bushrahan

This activity is useful because it gives a boost to the confidence in speaking Turkish and it helps improve the pronunciation and spelling.

Task Feedback: Bushrahan

The activity was useful in developing academic Turkish skills using the words that are difficult to pronounce and high but explicable task. In the end we found it helpful for the Turkish speaking task to improve the confidence is increased.

Task Feedback: Bushrahan

It helps with oral Turkish and with understanding spoken Turkish.

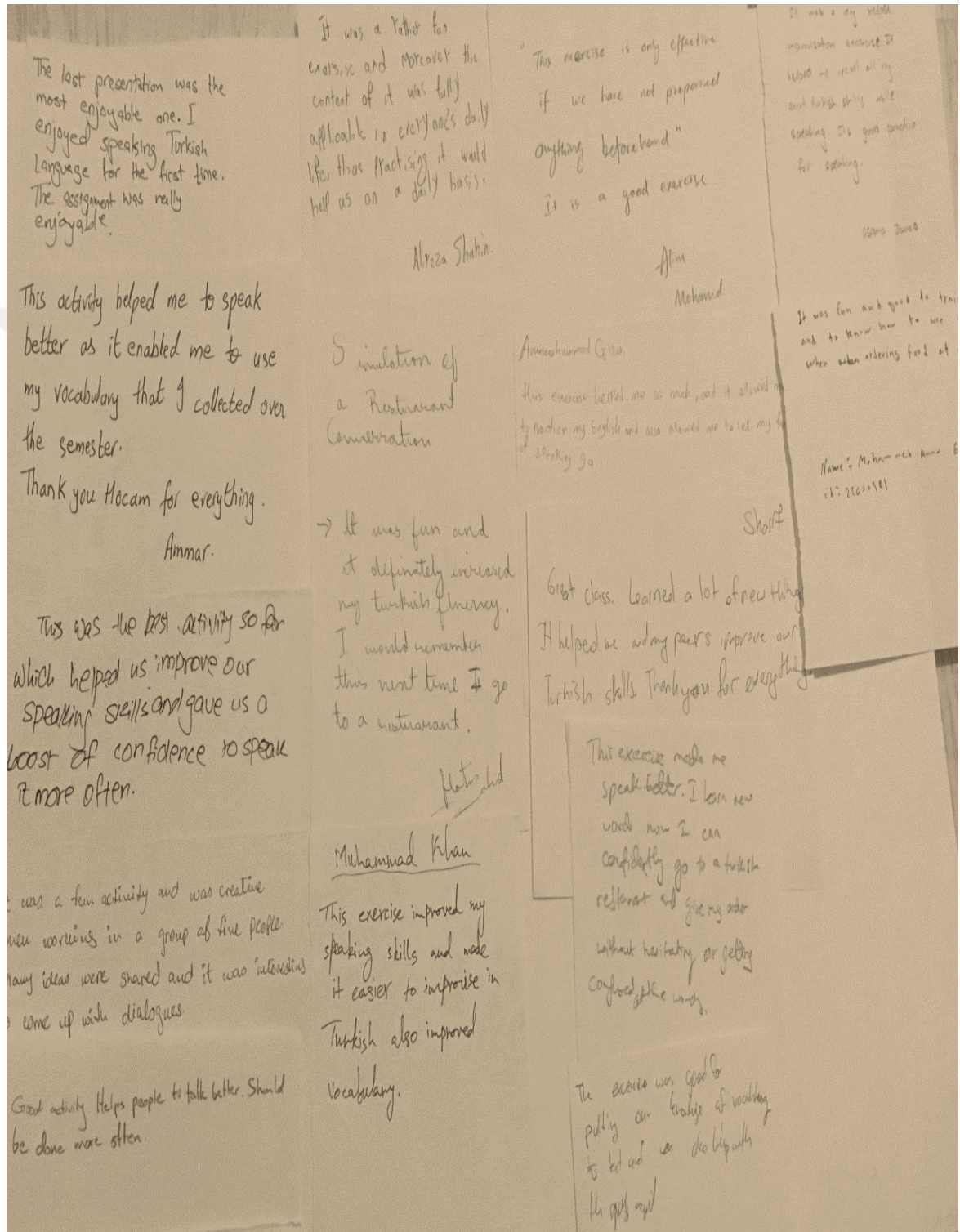
Task Feedback: Bushrahan

This questionnaire helped me in every task that improved my vocabulary like instead of saying iyi günler we can say hoş günler and many more words.

Task Feedback: Bushrahan

The activity is useful because it gives a boost to the confidence in speaking Turkish and it helps improve the pronunciation and spelling.

EK 6:



EK 7:

The activity "Pass it" that is throwing the ball and asking three questions from the person who caught it. It is a good activity in order to develop speaking skills but more questions can be asked. It not only enhances speaking but also speaking and gives confidence to speak the language. I hope that such activities will increase and there will be more questions.

The activity we did really help us speak in Turkish. The new modes of studying does not deal with improving speaking but the activity we did, throwing the ball, not only helped in speaking but also in listening. Nurdan here is really thoughtful in selecting activity. Bora got 9/10.

This activity was the best we throw the ball to one another.

Activity needed a bit more group interaction.

The ball is pointless tho you feel me?

güzel % = $\frac{11}{10}$

Je crois que cette activité va augmenter notre capacité à communiquer en turque. Ces activités sont bien efficaces pour apprendre comment parler avec des turques et poser et répondre à des questions quotidiennes qu'on utilise souvent dans notre vie comme étudiants en turquie.

I find it cool and helpful because the activity can help us in real life conversation.

This activity helped me because as always it encourages listening and conversational skills in Turkish. I should have more fun activities because you learn about Turkish while having fun.

Bu aktivite çok güzel. It was fun. Helped in practicing past tense skills. I can speak in a better way after this activity.

Bu Aktivite Çok Sevdim. It helped a lot in speaking Turkish especially using Past tense in our communication. But the number of question were a little less. More questions would have meant more time to speak and explore more words (in Turkish). Overall I enjoyed the activity, and I think activities like this will help our speaking skills.

The activity we did of asking each other weekly choices increased confidence in our speaking skills. We learned new words and the way to use them in our conversation.

J'aime le tour du ballon. C'est une façon amusante de produire un dialogue entre les étudiants. Et bien sûr ça booste notre capacité à communiquer en Turque à l'oral.

--i love the activity, specially that it's not boring, we have fun asking each other. But there should be more questions, with more variety; because at the end, we had to repeat the same question and we were almost repeating answers (nothing new). But the of activity is nice.

Feedback:

Everyone was given a schedule to make and then everyone talked about their respective schedule. The activity was productive as everyone got to talk, and ask questions. Frequently, the Hocam deviated from the activity to provide extra information, which is always helpful. The activity was designed to make it more interesting and interactive, which is always a plus.

Rabio Shah Wadhvani

This activity is useful. Active class is better than passive, then it could bring negative effects. Like awkwardness between. With enough activities, it can cause unexpected things. Create good mood.

Ek 7: At bakalım?

EK 8:

Bu çok güzel aktivite.
Bu aktivite dinlemek ve
görmek için.

enjoyable activity I liked it.

J'ai bien apprécié cette activité.
Ce que j'ai aimé le plus est le fait
qu'on peut voir la vidéo après
pour mesurer notre niveau en
terme de communication orale.
- Je voudrais bien faire de telle
activité de temps en temps.

This activity was enjoyable.
This activity increased my
confidence in class and increased
my ability to understand and
answer questions in Turkish.

- This activity helps to co-work
with friends in order to recreate
the aspect of well-working in
class.
- It also helps to learn more
new words and new tenses in
Turkish language.

- Çok afetim
- Ben çok akli ben
- Ama domuzluk çok
- Ben çok türkçe konuşuyorum
- Bu aktivite tekrar istiyorum
lutfen

It is good activity
to improve listening and
speaking of Turkish language.
It is necessary to have
such activity in order
to learn the language.
It can be said as the best
way to learn Turkish.

Cette activité était plutôt sympathique,
et elle encourage bien les étudiants
à travailler et se concentrer puisque
c'est une activité collective.
Parfois je ne comprends pas les
questions pour répondre mais tant mieux
on apprend.

The second activity was fun
and helped in learning at the
same time. Again, this encouraged
speaking and understanding, which is a
friendly environment, which is very
important in learning a complex
language like Turkish.

Bu Çok Güzel Bir Aktivite. We
Enjoyed a lot, it was fun. It
helps to understand the question
and then answer it. It is a
great way for communication in
Turkish. Hence the more you
speak the more you learn.

The activity is so nice
because it gives you the
chance to ask and answer
questions, and hear others talk. It's
a good practice, and we had
fun laughing at others.)

This activity was really good.
Activities like these help us
speak and understand better
as we are required to understand
the question before giving the
answer.

Çok Güzel aktivite
Eğlenceliydi.
Perfect way to enhance speaking
skills. Great learning with
fun.
- Rabia Shah.

These activities will help to make it
or at least to have chances to
a conversation.

EK 9:

Biz geçen hafta . aktivite yaptık.
Ben arkadaşla soru sordum.
O arkadaş bana türkçede
cevap verdi. Bu aktivite
bana yardım etti çünkü
Biz türkçede konuştuk.
Nurdan hoca bana ilham
verdiğünü o türkçede konuşuyor.

Bu aktiviteyi çok sevdim,

Bu aktiviteyi çok sevdim.
It's funny and vocabulary
improving.

Uyguladığımız sorular çok
etkiliydi.

Konuk ve Türk dilini
uyguladığımız yardım etti.
Ben (Nurdan) bu aktiviteyi çok
sevdim.

Poo
(Kusum
Guliyev)

The activity we did was
really helpful in creating a
good learning environment. The
activity definitely boosted our
speaking skills.
Benim Türkçe hocam düzenlemek
yasadı böyle aktivite. Bu
aktiviteyi çok seviyorum.

The activity was nice, funny,
creative.
we had a chance to know new words
in a funny way

Çok güzel
Verg nice
Çok ilginç

Yedi soru aktivite. Çok se
Am çok insan var ama aktivite

Yezhan Choi

Geçen hafta aktivitesi çok iyi.
Ben bana güven konuşmalı.
Türkçe ders çok seviyorum

Feedback (Question-Answer Session)
Bu aktiviteyi çok sevdim. O çok yararlı ve yapılan
tüm sınıf katılmak. Every activity is helping us
communicate more and more in Turkish and this
activity is no less.

Muhammad Yousuf Bashir

Salahuddin

Feedback
Aktivite çok güzel.
O bana yardımcı oldu artırmak
için benim güven konuşan
Türkçe. Herkes memnun.

O Aktiviteyi çok sevdim çünkü
biraz gıcık bir şeydi. Ama çok
eğlenceliydi ve komikti.
Umarım tekrar ederiz. ♥
Hayat

Ek 9: Bir sorum olacaktı?

EK 10:

Bu çok güzel bir aktivite. Türkçe çok zor bir dil. Türkçede konuşmak zor. Bu aktivite'den konuşmak öğreniyorum. Nurdan Hoca konuşmak bana öğretir.

Nurdan Hoca çok iyi bir Türkçe öğretmeni. The activities she conducts really help us speaking Turkish better.

Bu ders/etkinlik benim birçok şeyi öğrenmeye çok yardım etti. Nurdan hanım çok Galışkan. These activities help/urge us to speak in Turkish and correct our mistakes. A.Bence, we should have more activities like this.

This activity is efficient ~~in the same~~ in making us learn and practice conversations in Turkish. We should do it more!

This activity is good in order to learn Turkish. The teacher helps us to bring the best out of ourselves. Öğretmen çok güzel ve çok yardımcı.

- As I know and with the extreme climate will note that this class not only helped me to learn Turkish but also work in the groups.

- Thanks to the class and tutor who helped to level up our abilities in speaking we can communicate outside Bilkent.

Aktivite çok güzel.
Gerçekten beğendim.

Learned alot. Revised all the previously learned Turkish. Gave key words/vocabulary words. It was fun.

- Rabia Shah

- Bu aktivite çok zor ve ben bir şeyler öğrendim.

- Bizim öğretmen çok yardımcı çünkü o Türkçe seviyor.

- Ben de Türkçe seviyorum.

The activity we did helped us explore our Turkish language speaking skills. Further the activity helped us increase our Turkish vocabulary.

It's a very nice activity. I learned how to answer ~~that~~ ^{those} questions ^{that} we use daily in our lives. Nurdan hoca çok tatlı zaten, she's so helpful! I wish we practice this activity always.

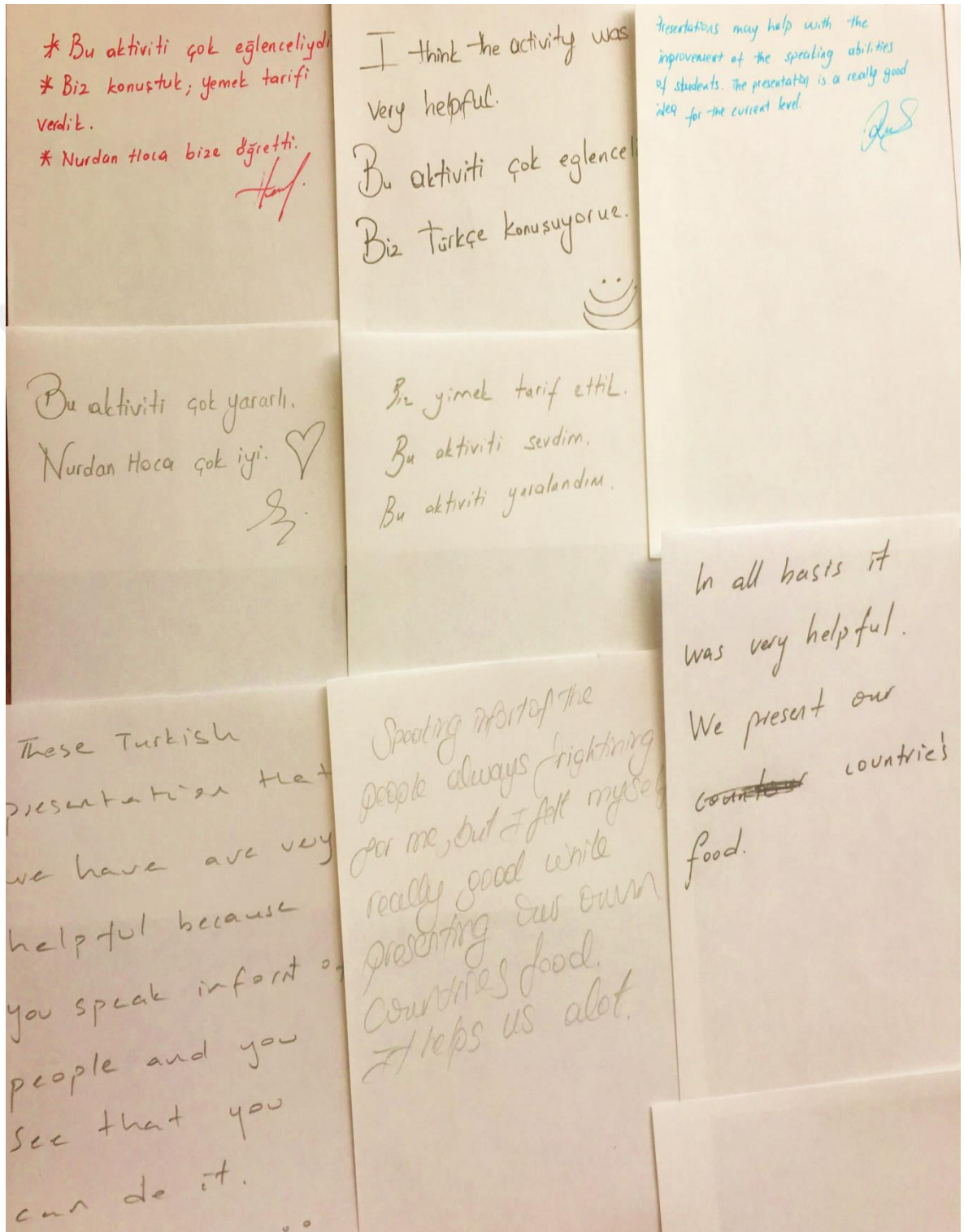
It's really nice activity that we can practice the grammar that we had and if you correct us it's will be good too. ♡

It encourages students to talk and to think about grammar and the structure. You also gave examples beforehand, so that was very helpful because we could start based off of the examples. ~~For example~~ You also explain in a language we understand, so that is also very helpful.

I liked the activity since it encouraged listening and speaking in Turkish, which is better than only writing in Turkish because real knowledge of Turkish is used when speaking to others in Turkish and not writing it.

Ek 10: Alo hafta sonu ne yaptın?

EK 12:



Ek 12: Pişirdim Oldu ☺

EK 13:

Hamam Ismail 21500445

Bu aktivite çok faydalı ~~ve~~ çünkü iyi konuşmak en önemli bir şeydir. Bence, ~~bu da çok önemli.~~

Bence Evet. Konuşmak çok önemli. Verilen sorular ~~ve~~ bize formal konuşmalarda fazla ~~handya da olur~~ o yüzden gerçekten gelme zorlanabiliriz. Burada pratik yaparsak, gerçek konuşmalarda rezillik yaşamayız.

Bu aktivite bence güzel di çünkü daha yaratıcıydı. Başka derslerde böyle aktivite yok o yüzden bu türkiye dersene özellik yapıyor.

Konu da çok beğendim ben ve böyle konular hakkında konuşmak seviyorum.

Böyle aktivite çok faydalı öğrenciler için.

yaptığımız aktivite çok önemli çünkü bizim konuşmamızı geliştiriyor. Hoca bize verdiği konular da çok güzel çünkü günlük hayatta kullanabileceğimiz konular. Örneğin, Türkiye'de hangi şehirde yaşamak istersiniz? Neden? Bu soru, ş mulakata gittiğimizde sorulabilecek bir soru.

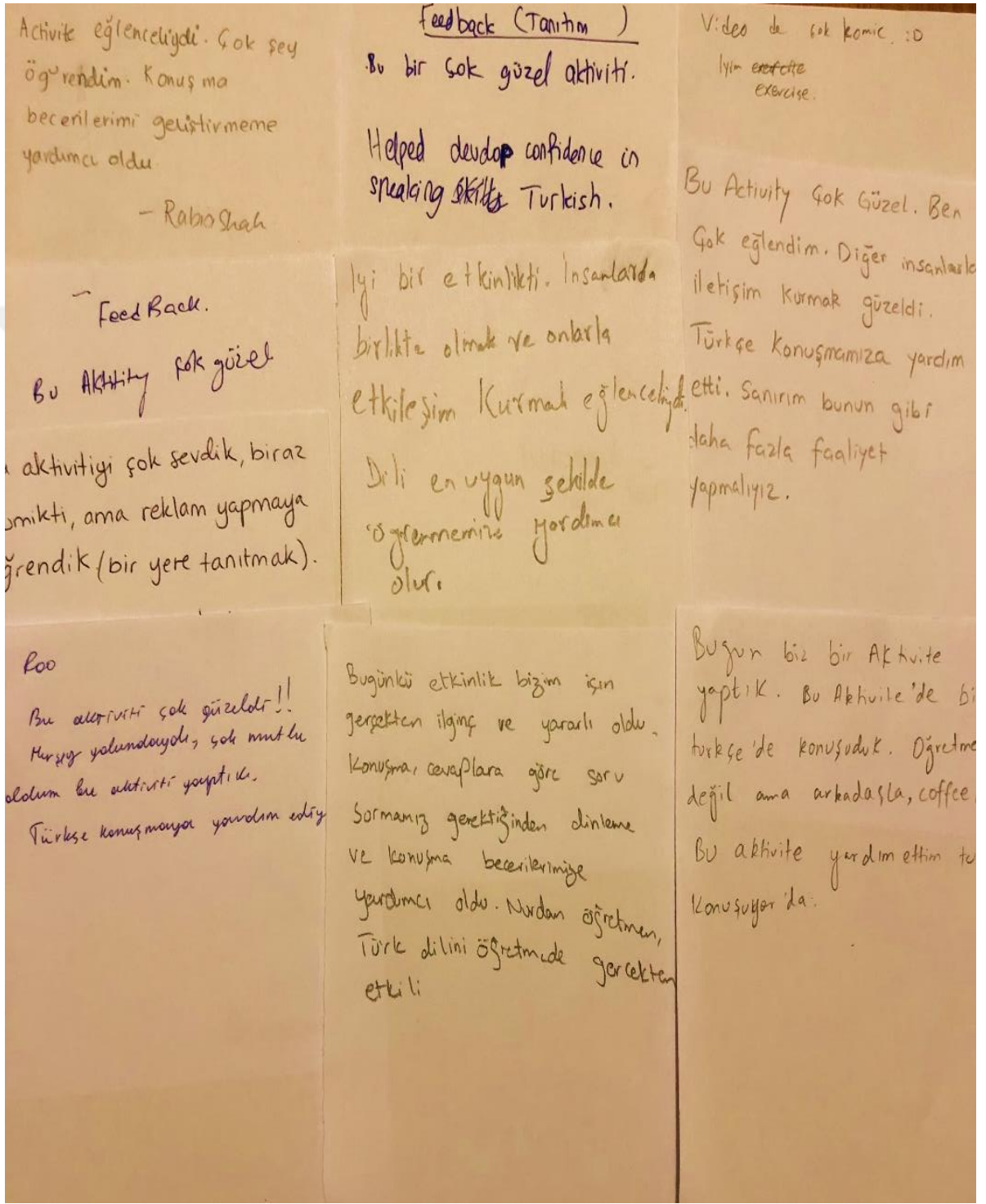
Konuşma aktiviteleri benzeri dil öğrenim zamanı daha faydalı oluyor. Kelimeleri daha iyi ve net telaffuz etmemize yardımcı oluyor. Bu yüzden daha rahat konuşabiliyoruz.

- Bu aktivite çok güzel çünkü bizi geliştiriyor ve pratik yapıyoruz bu da çok önemli.
- Biz konuşurken kendimizi gözlemli oluyoruz, ve ne kadar bildiğimizi öğreniyoruz.
- Bu bizim için çok önemli çünkü iş hayatında atılınca bunun gibi konuşmaları yapabiliriz.

Sınıfta yaptığımız aktiviteler geliştimemizi yaradı. Söylenler sahne konusunu yok eder ve genel de bu tip aktiviteler olmasaydı türkçemizi öğrenemezdim.

Ek 13: En sevdiğim şehir ☺

EK 14:



Ek 14: Reklam gibi oldu ☺

EK 15:

¹⁶Tablo 4: A1-A2 Düzeyi Kazanımlar Tablosu (Kara,2011:s.157-195)

SEVİYE: A1, A2			
TEMEL DİL BECERİSİ: KARŞILIKLI KONUŞMA			
AMAÇLAR: Karşılıklı konuşma kalıplarını kullanma (A1, A2) Türkiye Türkçesinin alfabesini ve ses özelliklerini tanıma (A1) Sayı, nicelik, fiyat ve zaman kavramlarını bilme (A1) Günlük ilişkileri gerçekleştirgi uygun konuşma kalıplarını yerinde kullanma (A1) Günlük hayatta gerekli olan durumlarda ya da bir sohbetle basit soru kalıplarını kullanma ve sorulara cevap verme (A1) Günlük hayatta beden dilinin (işaret, jest ve mimikler) yardımıyla temel ihtiyaçlarını karşılama (A1) Mağaza, postane ve bankalardaki basit işlemleri yerine getirme (A2) İnsanlara dileklerini ileme, ne iş yaptığını, boş zamanlarında neler yaptığını sorma ve sorulduğunda cevaplama (A2) Davette bulunma, davete cevap verme; görüşmesinde neler yapacağını, görüşmesinin nerede olacağını planlama (A2) Yavaş ve anlaşılır bir şekilde sorulan adresleri basit cümlelerle tarif etme (A2)			
KAZANIMLAR	KALIPLAŞMIŞ İFADE/METİN ÖRNEKLERİ	BİLGİLER	
		KÜLTÜREL İLİŞKİ	DİL BİLGİSİ (Ses/Şekil/Anlam Bilgisi) AÇIKLAMALAR
Türkiye Türkçesinin alfabesini tanıma.	A(a), B(b), C(c), Ç(ç), D(d), E(e), F(f), G(g), Ğ(ğ), H(h), İ(i), J(j), K(k), L(l), M(m), N(n), O(o), Ö(ö), P(p), R(r), S(s), Ş(ş), T(t), U(u), Ü(ü), V(v), Y(y), Z(z).	Türkçenin ses özelliği	➤ Türkiye Türkçesinin alfabesi tanınır. ➤ Hedef kitleye farklı gelen Türkiye Türkçesindeki ünlü ve ünsüz sesleri üzerinde durulur ve öğrencilerden bu farklı seslerin doğru söyleniş istenir.
Hece yapısını tanıma.	A-li, ev-de, al-tın, sı-ra, alt, sil-gi, bir, çok, kar, kar, Türk ...	Türkçede her hecede bir ünlü bulunur.	➤ Türkiye Türkçesinin hece yapısı tanınır. Öğrencilerden heceleri doğru söyleneni istenir. ➤ Doğru hecelemenin konuşma ve

EK 16:

¹⁶ Tablolar M. Kara'nın Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni Doğrultusunda Türkçe Öğrenen Yabancılarla A1-A2 Seviyesinde Türkçe Öğretim Programı Örneğinden direkt alıntılanmıştır. (Kara,2011:s.157-195)

Tablo 5: A1-A2 Düzeyi Kazanımlar Tablosu (Kara,2011:s.157-195)

				okuma bozukluklarını gidereceği vurgulanır.
Selamlaşma kalıplarını kullanır.	-Merhaba/Selamün aleyküm/Günaydın/İyi günler/İyi akşamlar/İyi geceler -Merhaba/Aleyküm selam/Günaydın/...	Selamlaşma Günün farklı saatlerinde selamlaşma kalıpları farklıdır.		➤ Öğrencilerden günün farklı saatlerine uygun selamlaşma kalıplarını kullanmalarını beklenmektedir.
Tanışma kalıplarını kullanır.	- Benim adım Murat. Senin/sizin adın(ız) ne(dir)? - Benim adım (da) Mehmet' (tır). - Memnun oldum, (Mehmet). - Ben de memnun oldum (Murat). - Nasılsın(ız)? - İyiyim, teşekkür ederim/sağ olun(uz)/ Biraz rahatsızım/hastayım vb. Sen/siz nasılsın(ız)? - Teşekkürler/teşekkür ederim, ben de iyiyim./Geçmiş olsun.	İletişim Kurma -iz,-ız,-üz,-üz vb. ekler, yeni tanıştığımız kişilere ve bizden yaşça, makama/büyük insanlara karşı kullanılır.	Soru sözcükleri (Ne, kim, nasıl?) Büyük ünlü uyumu	➤ Öğrencilerden öncelikle tanışma esnasında adı, soyadı, hâl hatır sormaları beklenmektedir.
Vedalaşma kalıplarını kullanır.	-Görüşürüz/Hoşça kal/Allah'a ısmarla/Güle güle/Ügürlar olsun/Allah'a emanet ol(tunuz)! -Görüşürüz/Hoşça kal(tınız)/Yolumuz açık olsun! ...	Vedalaşma Gidecek kişiye ve gidilecek mesafesine ve kalınacak zamanın süresine uygun olarak vedalaşma kalıbı kullanılır.		➤ Günün farklı saatlerine uygun vedalaşma kalıplarını kullanmalarını beklenmektedir.
Kendini tanıtır.	Benim adım Elif. 19 yaşımdayım. Türkiyeliyim. Ankara'da yaşıyorum. Gazi Üniversitesinde Türkçe Öğretmenliği bölümünde okuyorum.	Türkçede, yeni tanıştığımız kişilere ve bizden yaşça, makama/büyük insanlara karşı siz zamanı, samimi ve aynı yaştaki kişilere karşı sen zamanı kullanılır	-dir bildirme eki cümleyle kesinlik/emniyet anlamı katar. Kelimelere eklenmeden de kullanılabilir.	➤ Kendini tanıtırken adını, yaşını söylemesi, nereli olduğuna, nerede oturduğuna, nerede okuduğuna ilişkin bilgiler vermesi beklenilir.

Tablo 6: A1-A2 Düzeyi Kazanımlar Tablosu (Kara,2011:s.157-195)

	-Merhaba. Benim adım Merve senin/sizin adın(ız) ne(dir)? -Merhaba. Benim adım (da) Sibel. -Nerelisin(iz) (Sibel)? -Ben Mıgırlıyım. Sen/siz nerelisin(iz) (Merve)? -Ben (de) Aydınlıyım. -(Sevgi) kaç yaşındasın(ız)? -(Ben) 18 yaşındayım. -Ayşe sen/siz nerede oturuyorsun(uz)? -Ben Ankara'da Yenimahalle semtinde oturuyorum.		-İ, -İç, -İç, -İç, vb. ekler cümle ve kibarlık ve nezaket anlamı katar. Şahıs zamirleri Kaç, nerede? Sayılar (100'e kadar)	
Başkasını tanır.	-O/Bu (kadın) kim(dir)? -O/Bu (benim) annem, onun adı Fatma(dır). -Annem ne iş yapıyor?/Çalışıyor mu? -Annem öğretmendir./(Annem) çalışıyor. -Şu adam kim? -O (adam) benim dayım (Ahmet). -Yanımdaki (kadın) kim? -O (kadın benim) yengem. Onun adı Elif(tir). -Elif yengem mühendistir.	Akrabalık adları Türkçede zengin ve Türkçeye özgü akrabalık adları vardır. yenge, enişte, baldız, kayınbirader...	Ünsüz uyumu (benzeşmesi) ➤ Ebeveyn, kardeşleri, akrabaları ve/veya arkadaşlarını tanıtmalarını, tanıma esnasında akrabalık adlarını (amca, hala, dayı teyze, vb.) kullanmaları istenmelidir.	
Başka canlıları/varlıkları tanır.	-Buna (ne) nedir?/Bu nedir? -(Buna) Resim denir./Bu güzel bir resim(dir). -Şu ne(dir)? -(Bu/o) Kelebek./bir kelebek(tir). -O ne ağacı(dır)? -Elma./O, elma ağacı(dır). -O ağaçta çok elma var. -Bunlar/şunlar/onlar ne? -(Bunlar/onlar) kalem/ kalem(ler).		İşaret zamirleri O, bu, şu Onlar, bunlar, şunlar Tekil ve çoğul ad, Çoğul eki (-lar/-ler) ➤ İnsan dışındaki canlı ve cansız (bitki, hayvan, eşya gibi) varlıkların tanıtılması istenir.	

Tablo 7: A1-A2 Düzeyi Kazanımlar (Kara,2011:s.157-195)

Basit ve kısa cümlelerle soru sorar, kısa ve basit cümlelerle sorulan sorulara cevap verir.	-Nerede kalıyorsunuz? -Yurtta /Otele/Pansiyonda/Evde (kalıyorum). -Hangi yurttadır?... -Tahsin Bauguoğlu Yurdunda (kalıyorum). -En sevdiğiniz renk nedir? -Mavi(dır). -Saat kaç? -Saat 14.00.(on dört) -Sınıfta kaç kişi var? -20 kişi/Sınıfta 20 kişi var. -Sınav ne zaman olacak? -Pazartesi. /Pazartesi günü (olacak). -Telefon numaramız nedir? -0554 768 87 98 (sıfır beş yüz elli dört yedi yüz altmış sekiz seksen yedi doksan sekiz)	Kurum ve kuruluş, mekân Renkler Haftanın günleri	Bulunma hâli (-da/-de ; -ta/-te) Ünsüz yumuşaması Kaç? Ne zaman?	➤ Ne, nerede, ne zaman, nasıl, kim vb. soruları sormaları ve cevap vermeleri beklenmektedir. ➤ Karşısındaki saatin kaç olduğunu, günün tarihini, telefon numarasını vb. bilgileri sormaları ve sorularına cevap vermeleri beklenmektedir. ➤ Haftanın günlerini söylemesi beklenir.
	Adres tarif eder.	Sağ, sol, ileri, geri, öni, arkası, vb. kelimeler ile innmek, binmek, çıkmak, geçmek kelimeleri	Yönelme hâli (-a/-e) Kaynaştırma ünsüzü (-y-)	➤ Varılacak yerin adresi sorulur ve adres tarif edilir. ➤ Adres tarif ederken sağ, sol, karşısında, arkasında... gibi ifadelerin kullanılması beklenmektedir.
	Konuşmayı destekleyen beden dilinin (işaret, jest	-Portakal ne kadar?/kaç lira? -Kilosu 2 TL. -Çok ucuz/pahalı, biraz indirim yapabilir misiniz?	"... fiil+-mak istiyorum" ile biten cümle kalıbi	➤ Alışveriş yapma esnasında ürünlerin fiyatını, miktarını sormaları istenmektedir.

Tablo 8: A1-A2 Düzeyi Kazanımlar listesi (Kara,2011:s.157-195)

ve mimikleri) yardımıyla temel ihtiyaçlarını karşılar.	-Kaç kilo/Ne kadar alacaksınız? -Sadece 1 kilo alacağımı/almak istiyorum. -Tamam, indirim yaparım. -Domates kaç lira/?ne kadar? -Domates 1 TL/Domatesin kilosu bir TL'dir.	Ağırlık ölçüleri kg: kilo gram g: gram L: litre	İşyelik Ekleri (-/- i,-u,-ü,-si,-si,-su/- sü)	➤ Pastanede, lokantada sipariş verirken uygun jest ve mimikleri kullanmaları istenmelidir.
	-Hoş geldiniz. Ne istersiniz? -Et/tavuk döner yemek istiyorum. -Yanında içecek ister misiniz? -İçeceklerden ne istersiniz/alırsınız? -Evet, ayran istiyorum./ Hayır istemiyorum, teşekkür ederim. -Hoş geldiniz. Ne istersiniz? -Bir simit ve içecek (almak) istiyorum. -Simit(imiz) bitti/kalmadı, poğaçı ister misiniz? -Evet bir poğaçı lütfen (istiyorum). -Ayran/portakal suyu var mı? -Kalmadı. Karşık meyve suyu var. -Tamam, ben karışık meyve suyu (istiyorum/alayım). -Tatlılardan ne(ler) var? -Baklava, kadayıf, sütlaç ve kazandibi var. -Tamam, bir porsiyon da baklava almak istiyorum/alayım. -Afiyet olsun. -Teşekkür ederim.	Türk mutfak: yiyecek, içecek ve tatlılar karnı yarak, mısakka, kebab, mantı, lahmacun, pide ... Şerbetli tatlılar, sütü tatlılar, pastalar ... Yiyecekler için lezzetli, lezzet, tatlı, nefis, enfes, harika vb. kelimelerin kullanılması	Sonuç ve soyut adlar	➤ Hastanede rahatsızlığını ifade ederken uygun jest ve mimikleri kullanmaları istenmelidir.
	-İyi günler. -Hoş geldiniz.	Türk kültüründe hasta ziyaretinin önemi	Ayrılmış hâli (- dan/-den; -tan/- ten) 3	➤ Vücut organlarının adlarını, en uygun hastalık adlarını ve genel tıbbi terimlerini kullanarak diyalog oluşturmaları beklenmektedir.

Tablo 9: A1-A2 Düzeyi Kazanımlar Tablosu (Kara,2011:s.157-195)

	-Rahatsızlığınız nedir? -Hastayımı/(Benim) karam/başım ağrıyor. -Üşümüştünüz Soğuk almışsınız. Bu ilaçları günde üç defa (sabah, öğlen, akşam) yemekten sonra alınız/içiniz. Geçmiş olsun. -Teşekkür ederim doktor.			Soru edatı (mi/mi, mu/mü?) Ünlü daralması	➤ Farklı ortamlarda yapılan diyaloglarda gereksinim ve isteklerini bildirmeleri ve karşısındakının ihtiyaç ve ricalarını yerine getirmeleri beklenmektedir.
Bir şey rica eder ve başkalarının ricalarını yerine getirir; teşekkür eder.	-Bana Türk kahvesi yapar mısınız? Bir Türk kahvesi alabilir miyim/verir misiniz? -Tabii ki/elbette (yaparım.) Kahveniz nasıl olsun? -Orta şekerli (olsun). -Teşekkür ederim. -Önemli değil. -Bir çay verir misiniz/alabilir miyim/?almak istiyorum./lütüfen bir çay -Elbette/tabii ki. -Çayınız nasıl olsun? -Demli olsun.	Türk kahvesi için sade, orta, şekerli ile çay için demli, tavşankamı açık, paşa çayı, vb. ifadeleri kullanma, Türk kültüründe içecekler	Günlük yaşam Nezaket ifadeleri: lütfen, teşekkür ederim, sağ olunuz, affedersiniz, vb.	Ek fiil geniş zaman (olunlu/olunsuz)	➤ İyi dileklerde bulunma, izin isteme, özür dileme, özel gün kutlamaları vb. durumlarda kullanılan ifadeler (İyi bayramlar!/ Affedersiniz/Rica ederim/Özür diliyorum...) üzerinde durulması önerilmektedir.
Günlük hayatta gerekli temel ihtiyaçlarını karşılamak için nezaket ifadelerini kullanır.	-Merhaba öğretmenim! -Merhaba Ahmet! -Öğretmenim, biraz rahatsızım, eve gidebilir miyim? -Tabii/elbette Ali. Neyin var? Rahatsızlığın ne?/Ne oldu? -Biraz üşümüştüm (öğretmenim.) -Geçmiş olsun Ali. -Sağ olun öğretmenim. -Ahmet, ödenevi niçin yapmadın? -(Öğretmenim) unuttuğum, özür diliyorum./Affedersiniz.			Var, yok	➤ Sorulan soruları (adı, soyadı, yaşı,
Bir mülakattaki	-Adınız?				

Tablo 10: A1-A2 Düzeyi Kazanımlar Tablosu (Kara,2011:s.157-195)

kişisel bilgilerle ilgili basit soruları kısa ve basit cümlelerle cevaplar.	-Merve. -Kaç yaşındasınız? -19 (yaşımdayım). -Kaç kardeşsiniz?/Kaç kardeşin var? -İki kardeşim/İki kardeşim var. -Diğer kardeşiniz okuyor mu? -Evet, ortaokulda okuyor. -Babanızın mesleği nedir?/Babanız ne iş yapıyor? -Babam mimardır.	Meslekler	Şimdiki zaman (-iyor/-ıyor/-üyor)	öğrenim hayatı, medeni durumu, hobi, meslek...) basit cümlelerle yanıtlamaları istenmektedir.
Basit telefon görüşmeleri yapar.	-Alo, iyi/hayırlı günler. -İyi günler. -Zeynep Uludağ'la görüşebilir miyim? - Zeynep Uludağ şu an toplantıda, iki saat sonra tekrar arayabilirsiniz. -Peki, teşekkür ederim. -Hoşça kalın.	Bireyler arası iletişim	Edat (ile)	➤ Telefonla randevu alma, telefona sesli mesaj bırakma, telefon bağlantısına vb. konular üzerinde durulmalıdır.

EK 22:

Tablo 11: A1-A2 Düzeyi Kazanımlar Tablosu (Kara,2011:s.157-195)

SEVİYE: A1, A2

TEMEL DİL BECERİSİ: SÖZLÜ ANLATIM (KONUŞMA)

AMAÇLAR: Basit bir dille, kişisel bilgilerini ifade etme (A1)
 Basit bir dille günlük hayatta neler yaptığna ve bir şeyi yapmayı isteyip istemediğine dair bilgileri ifade etme (A1)
 Basit bir dille konu dışına çıkmadan konuşma (A2)
 Öneri yapabime, önerilere yanıt verebilme (A2)
 Günlük her zaman yapılan işlerle ilgili planları anlatma (Akşamüşii, hafta sonu vb. zamanlarda neler yapacağını, nerelere gidileceğini anlatma) (A2)
 Günlük işlerle ilgili basit görüşmeler yapabime (A2)

KAZANIMLAR	KALIPLAŞMIŞ İFADE/METİN ÖRNEKLERİ	BİLGİLER		
		KÜLTÜREL İLİŞKİ	DİL BİLGİSİ (Ses/Şekil/Anlam Bilgisi)	AÇIKLAMALAR
Basit bir dille günlük hayatta neler yaptığna ilişkin bilgiler verir.	Sabahları uyanırım. Dışerini fırçalarım. Kalıvaltımı yaparım. Okuluma giderim. Akşam eve gelip ders çalışırım. Akşam yemeğini yer ve erkenden yatarım.	Ev ve günlük yaşam Temizlik alışkanlığı Sağlıklı yaşam	Geniş zaman	➤ Rutin yaptıkları, günlük yaptıkları hakkında bilgi vermeleri istenilir.
Bir şeyi yapmayı isteyip istemediğini basit bir dille ifade eder.	Geziye/pikniğe gitmek isteniyorum. Kompozisyon ödevimi yapmak istiyorum.		... -mak/-mek istiyorum kalıbı vurgulanır.	➤ Günlük yapılan işleri, etkinlikleri yapmak istediğini veya yapmak istemediğini kısa cümlelerle ifade etmesi beklenmektedir.
Adını, soyadını, yaşını ve diğer kişisel bilgilerini verir.	Benim adım Murat, soyadım Yakın. 16 yaşındayım. Ankaralıyım. Gazi Anadolu Lisesinde okuyorum. Bilgisayar Mühendisi olmak istiyorum. Basketbol oynamayı severim. Ancak karanlıktan çok korkarım. Biz kalabalık bir aileyiz. Dört kardeşim var.	Kendini Tanıtma Kimlik Hobiler (spor, resim, müzik vb.) Fobiler	Şahıs Ekleri	➤ Kısa ve basit cümlelerle adını, soyadını, yaşını ve diğer kişisel bilgileri vermesi beklenir.
Yaşadığı yere ilişkin	Ankara Türkiye'nin başkentidir. Ankara	Mevsimler	Orta hece ünlüsünün	➤ Yaşadığı bölgenin özelliklerini,

Tablo 12: A1-A2 Düzeyi Kazanımlar Tablosu (Kara,2011:s.157-195)

bilgiler verir.	kalabalık ve güzel bir şehirdir. Ankara'da birçok üniversite vardır. Burada hayat ucuz. Ankara kışın soğuk olur ve Ankara'ya kar yağar. Yazın da çok sıcak olur.	Mekân İklim	düşmesi	iklimini, mekânlarını vb. ile ilgili gözlemlerini söylemeleri beklenmektedir.
Söylenen bir sözü veya ifadeyi anlayıp anlamadığını dile getirir.	"sanım" kelimesi ne demek? Bu kelimenin anlamını biliyor muyum. Bu kelimeyi nerede, nasıl kullanırdım? "barış yapmak" ne demek?		İsim tamlamaları vurgulanır.	➤ Anlamadığı bir kelimenin veya ifadenin anlamını, nerede, nasıl kullanılabileceğini sormaları istenir.
Notlara, bir yazılı metne veya görsel araçlara (diyafram, resim, tablo, vs.) bakarak konuşur.	Tabloda bir aile resmi var. Ortadaki kız uzun boylu. Onun çok uzun elbisesi var. Saçları kıvrıkcık ve siyahtır. Sağdaki baym yüzünde gülümsemeye ifadesi var. Ortadaki büyük annenin elbisesi çok güzel. En küçük çocuğun elinde oyuncak var. Çocuk çok mutlu.	Tasvir ve portre Akarabaklı terimleri Duygular	-ki eki (-daki/-deki...) Yer-yön zarfları	➤ Nesnelerin nitelik ve nicelik özellikleri ile aile fotoğraflarındaki kişilerin fiziksel ve duygusal görünüşlerini ifade eden söz kalıpları doğrultusunda öğrencilerden arkadaşlarına ve aile bireylerine karşı duygularını açıklamaları beklenmektedir.
Dinlediklerini/okunanları uygun vurgu ve tonlamayla yüksek sesle tekrar eder.	Ellerinizi havaya kaldırın! Bir sağa bir sola doğru çevirin! ... Hanımefendi ne yemek istersiniz? Beyefendi siz ne yersiniz?	Oyun, şiiir. Sosyo-kültürel kodlar (sayın, bay, bayan, hanımefendi vb.)	Vurgu ve tonlama	➤ Öğretmen bir oyunu anlatır veya basit bir şiiri okur ve söylediklerini kendi okuduğu gibi onlardan tekrar etmelerini söyler.
Günlük yaşamdaki kısa ve basit bir olayı anlatır.	Ali cuma günü dersten sonra pazara markete gitti. Bir kilo elma, iki kilo üzüm, yarım kilo çilek aldı. Bir demet maydanoz ve bir kilo patates de aldı. Yazın tatile Fethiye'ye gittim. Denize girdim. Orada bir hafta kaldım. Otelin bahçesinde düşüm ve elim kırıldı. Otel görevlileri çok yardım verdi. Benimle çok ilgilendiler.	Alışveriş, meyve ve sebzeler Gezi ve tatil	Sıfatlar (Sayı sıfatları) Görülen geçiş ve öğrenilen (Duyulan) zaman vurgulanır. 181	➤ Konuşmalarında giriş, gelişme, sonuç bölümlerine yer vermesi beklenmektedir.

Tablo 13: A1-A2 Düzeyi Kazanımlar Tablosu (Kara,2011:s.157-195)

	Ailene haber vermişler. Annem ve babam benim için çok telaşlanmış. Yine de benim için çok güzel bir tatildi.				➤ Mekanları betimleyen ifade ve kalıplar üzerinde durulmalıdır. ➤ Bulunduğu yerin hava durumu, mevsimlerin özelliklerini anlatmaları istenilir. ➤ Kısa ve basit cümlelerle bir durum ve olay karşısında dilek, istek, beğeni ve şikâyetlerini söylemesi beklenir.
Manzarayı, mekânları basit ifadelerle betimler.	Bu resimde deniz var. Denizde kayıklar var. Çok güzel çiçekler var. Kadın köpeğiyle doluyor.	Tasvir ve portre	Sıfatlar (Nitelene sıfatları)		
Hava durumu ve mevsimler hakkında bilgi verir.	Ankara'da dört mevsim yaşanmaktadır. Kışınsoğuk olur, ve kar yağar. İlkbaharda havalar ısınır ve çiçekler açar. Yazın çok sıcak olur ve insanlar tatile gider, havuzu girer. Sonbaharda (güzin) havalar yağmurlu olur. Dallarda yapraklar sararır.	Mevsimler Hava olayları	Geniş zaman vurgulanır. Eş anlamlılık ilişkisi		
Dilek, istek, beğeni ve şikâyetlerini kısa ve basit şekilde sözlü olarak ifade eder.	Sayın Yetkili, Personeliniz müşterilere yeterince kıbar davranmıyor. Lütfen bu konuda personelinizi eğitiniz veya uyarıda bulununuz. Sayın Yetkili, Pastanemiz çok temiz. Ürünleriniz de lezzetli. Ancak bu güzel ortamı gürültülü müzik bozuyor. Bu güzel ortamda nefis pasta ve tatlılarımızı daha sessiz veya klasik müzik eşliğinde yemek isteriz. İyi günler. Konya'ya iki bilet almak istiyorum. Üniversitemizdeki yeşil elbise çok güzel ve size çok yakışmış ve sizi daha zarif gösteriyor.	Nezakete, temenni ifadeleri	Sıfatlara vurgu yapılır.		

Tablo 14: A1-A2 Düzeyi Kazanımlar Tablosu (Kara,2011:s.157-195)

Konuşmalarında karşılaştırmalar yapar.	Benim adım Elif. Bizim kalabalık bir aileniz var. Ben ailenin en büyük kızım. İki erkek ve bir kız kardeşim var. Ev işlerinde ben kardeşlerime göre daha çok çalışıyorum. Babam bana kardeşlerimden daha çok görev veriyor. Ben annem gibi olmak istiyorum. Ben eskiye göre daha çalışkanım... Benim odam kardeşlerimin odalarından daha büyük ve daha güzeldir. Kardeşlerimin odası küçüktür.	Ailede, okulda, iş yerinde vb. yerlerde yaşam.	Ayrılmış hâli, daha, en, kadar, --a/e göre, --nın gibi. Zıt anlamlılık ilişkisi	➤ Kişi ve nesneleri karşılaştırmaları beklennmektedir.
--	---	---	---	---



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ
TEZ ÇALIŞMASI ETİK KURUL İZİN MUAFİYETİ FORMU

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ
Türkiyat Araştırmaları ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA

Tarih:27/12/2018

Tez Başlığı / Konusu: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Göreve Dayalı Öğrenme Yönteminin A1-A2 Düzeyi Konuşma Becerisine Katkısı

Yukarıda başlığı/konusu gösterilen tez çalışmam:

1. İnsan ve hayvan üzerinde deney niteliği taşımamaktadır,
2. Biyolojik materyal (kan, idrar vb. biyolojik sıvılar ve numuneler) kullanılmasını gerektirmemektedir.
3. Beden bütünlüğüne müdahale içermemektedir.
4. Gözlemsel ve betimsel araştırma (anket, ölçek/skala çalışmaları, dosya taramaları, veri kaynakları taraması, sistem-model geliştirme çalışmaları) niteliğinde değildir.

Hacettepe Üniversitesi Etik Kurullar ve Komisyonlarının Yönergelerini inceledim ve bunlara göre tez çalışmamın yürütülebilmesi için herhangi bir Etik Kuruldan izin alınmasına gerek olmadığını; aksi durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

27/12/2018
Tarih ve İmza

Adı Soyadı: Nurdan ARSLAN
Öğrenci No: N13247716
Anabilim Dalı: Türkiyat Araştırmaları
Programı: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi
Statüsü: ☐ Y.Lisans ☒ Doktora ☐ Bütünleşik Dr.

DANIŞMAN GÖRÜŞÜ VE ONAYI

Prof. Dr. Mümtaz KAYA

(Unvan, Ad Soyad, İmza)

Telefon: 0-312-2976771

Faks: 0-3122977171

E-posta: turkiyat@hacettepe.edu.tr



**HACETTEPE UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF SOCIAL SCIENCES
ETHICS BOARD WAIVER FORM FOR THESIS WORK**

**HACETTEPE UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF SOCIAL SCIENCES
Turkish Studies TO THE DEPARTMENT PRESIDENCY**

Date: 27 /12/2018

Thesis Title / Topic: The contribution of Task Based Approach to the Speaking Ability of A1-A2 Level in Teaching Turkish as a foreign language

My thesis work related to the title/topic above:

1. Does not perform experimentation on animals or people.
2. Does not necessitate the use of biological material (blood, urine, biological fluids and samples, etc.).
3. Does not involve any interference of the body's integrity.
4. Is not based on observational and descriptive research (survey, measures/scales, data scanning, system-model development).

I declare, I have carefully read Hacettepe University's Ethics Regulations and the Commission's Guidelines, and in order to proceed with my thesis according to these regulations I do not have to get permission from the Ethics Board for anything; in any infringement of the regulations I accept all legal responsibility and I declare that all the information I have provided is true.

I respectfully submit this for approval.

27.12.2018
Date and Signature

Name Surname: Nurdan ARSLAN
Student No: N13247716
Department: Turkish Studies
Program: Teaching Turkish as a Foreign Language
Status: ☐ Masters ☒ Ph.D. ☐ Integrated Ph.D.

ADVISER COMMENTS AND APPROVAL

Prof. Dr. Mümtaz Kaya

(Title, Name Surname, Signature)



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS/DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ
Türkiyat Araştırmaları ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA

Tarih: 27/12./2018...

Tez Başlığı / Konusu: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Göreve Dayalı Öğrenme Yönteminin A1-A2 Düzeyi Konuşma Becerisine Katkısı

Yukarıda başlığı/konusu gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 148 sayfalık kısmına ilişkin, 27.12./2018 tarihinde şahsım/tez danışmanım tarafından Turnitin adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 6 'dır.

Uygulanan filtrelemeler:

- 1- Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç,
- 2- Kaynakça hariç
- 3- Alıntılar hariç/dâhil
- 4- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve bu Uygulama Esasları'nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

27.12.2018

Tarih ve İmza

Adı Soyadı: Nurdan ARSLAN
Öğrenci No: N13247716
Anabilim Dalı: Türkiyat Araştırmaları
Programı: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi
Statüsü: ☐ Y.Lisans ☒ Doktora ☐ Bütünleşik Dr.

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR

Prof.Dr. Mümtaz KAYA

(Unvan, Ad Soyad, İmza)



**HACETTEPE UNIVERSITY
INSTITUTE OF TURKISH STUDIES
THESIS/DISSERTATION ORIGINALITY REPORT**

**HACETTEPE UNIVERSITY
INSTITUTE OF TURKISH STUDIES
TO THE DEPARTMENT OF Turkish Studies**

Date: 27/12/2018

Thesis Title / Topic: The contribution of Task Based Approach to the Speaking Ability of A1-A2 Level in Teaching Turkish as a foreign language

According to the originality report obtained by myself/my thesis advisor by using the Turnitin plagiarism detection software and by applying the filtering options stated below on 27/12/2018 for the total of 148 pages including the a) Title Page, b) Introduction, c) Main Chapters, and d) Conclusion sections of my thesis entitled as above, the similarity index of my thesis is 6 %.

Filtering options applied:

1. Approval and Declaration sections excluded
2. Bibliography/Works Cited excluded
3. Quotes excluded
4. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Turkish Studies Institute Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

27.12.2018
Date and Signature

Name Surname: Nurdan ARSLAN
Student No: N13247716
Department: Turkish Studies
Program: Teaching Turkish as a Foreign Language
Status: ☐ Masters ☒ Ph.D. ☐ Integrated Ph.D.

ADVISOR APPROVAL

APPROVED.

Prof. Dr. Mümtaz KAYA

(Title, Name Surname, Signature)

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Göreve Dayalı Öğrenme Yönteminin A1-A2 Düzeyi Konuşma Becerisine Katkısı

ORIJINALLIK RAPORU

%6

BENZERLİK ENDEKSİ

%6

İNTERNET
KAYNAKLARI

%5

YAYINLAR

%3

ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1

cevrimici-egitim.com

İnternet Kaynağı

%2

2

www.turkishstudies.net

İnternet Kaynağı

%1

3

ÇANGAL, Önder and BAŞAR, Umut. "TÜRKÇE
ÖĞRENEN İRANLILAR İÇİN TURİZM
TÜRKÇESİ ÖĞRETİM PROGRAMI, TERİMLER
SÖZLÜĞÜ VE KONUŞMA KILAVUZU
DENEMESİ", Erzincan Üniv. Fen Edebiyat Fak.
Türk Dili ve Edebiyatı Bl., 2016.

Yayın

%1

4

www.tomer.sakarya.edu.tr

İnternet Kaynağı

<%1

5

www.turkceogretimi.com

İnternet Kaynağı

<%1

6

trdocs.org

İnternet Kaynağı

<%1