

Göreve Dayalı Öğrenme Yönteminin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimine Uygulanmasına İlişkin Sorunlar¹

Derya Yaylı², Mehmet Ali Yavuz³

Özet

Bu araştırmanın amacı Göreve Dayalı Öğrenme yöntemini Yabancı Dil Olarak Türkçe alanında uygulamak ve bu uygulamaya ilişkin sorunları ortaya koymaktır. Araştırmaya Litvanya Vilnius Üniversitesi Filoloji Fakültesi Litvan Filolojisi-Türk Dili Programından 10 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerle yapılan Göreve Dayalı Öğrenme uygulaması sırasında katılımcı öğrenciler gözlenmiş, öğrencilerden günlük tutmaları istenmiş ve uygulama sonunda her bir öğrenciyle yüz yüze görüşme yapılmıştır. Elde edilen nitel veriler betimsel analiz yöntemiyle daha önceden belirlenmiş olan çerçeveye göre değerlendirilmiştir. Göreve dayalı öğrenme görev çerçevesinin uygulanması sırasında anadili kullanımının, grup çalışmasının ve görev türleri konularının sorun yarattığı bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: Yabancı Dil Olarak Türkçe; Göreve Dayalı Öğrenme; Anadili kullanımı; Grup çalışması; Görev türleri

Problems in the Implementation of Task-Based Learning into Teaching Turkish as a Foreign Language

Abstract

This study aims at implementing Task-Based Learning to the teaching of Turkish as a Foreign Language and investigating problems throughout the implementation process. The study was carried out with 10 students of the Lithuanian Philology-Turkish program at the Faculty of Philology, Vilnius University. The participants were observed, asked to keep a diary during the implementation and interviewed individually immediately after the implementation. All the data collected were descriptively analyzed within a predetermined framework. The study revealed that the use of mother tongue during the tasks, group work and task types are the major problems considering the implementation.

Keywords: Turkish as a Foreign Language; Task-based Learning; Mother tongue use; Group work; Task types

¹ Bu makale Dr. Derya Yaylı'nın doktora tezinden üretilmiştir.

² Yrd.Doç.Dr., Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi AD Denizli, e-posta: dyayli@pau.edu.tr; Faks: 0 258 296 12 00

³ Yrd.Doç.Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngiliz Dili Eğitimi AD İzmir, e-posta: ali.yavuz@deu.edu.tr

Giriş

Yabancı dil öğretimine yaklaşımlar ve dil öğretim yöntemleri sürekli bir değişim içindedir. Tarihsel gelişmeye bakıldığında, yabancı dil öğretiminin 1970’li yıllara kadar dilbilgisi öğretimi ile aynı tutulduğu görülmektedir (Richards, 2002). Yapısal-durumsal izlencelerin bekleneni verememesi üzerine, dil öğretiminin daha çok işlevsel-kavramsal bir izlenceye dayanması gerekliliği düşüncesi ortaya çıkmıştır. Yani dil öğretiminde dilbilgisi kuralları değil günlük iletişim dili önemli hale gelmiştir. Dilbilgisi öğretimi önemini fazlasıyla yitirmiş, hatta neredeyse tamamen göz ardı edilmeye başlanmıştır. Özellikle Krashen ve Terrell (1983) tarafından önerilen Doğal Yaklaşım, dil öğretiminde anadili öğreniminin örnek alınarak, dili öğrenen kişinin hedef dile uzun süreli maruz bırakılmasını ve kesinlikle dilbilgisi kurallarının verilmemesi gerektiğini savunur. Krashen’a (1982) göre, kişi yabancı dili öğrenirken kuralları kendi bulup çıkarır ve bu da dili edinmesini sağlar. 1980’lerin ortalarında *İkinci Dil Edinimi* araştırmalarının görevlere önem vermeye başlamasıyla öğrencilerin öğrenme stratejileri ve bireysel özellikleri de incelenmeye başlanmıştır. Her bir öğrenciye özel bilişsel ve üst-bilişsel öğrenme stratejilerinin çalışılması (O’Malley ve Chamot, 1990) sınıflardaki dil öğretiminin yeniden gözden geçirilmesini sağlamıştır.

Richards ve Rodgers’a (2001) göre, öğrencileri görev çalışmasına yöneltmek, onlara yapıya odaklanmış bir ortamda dil öğretimine göre daha iyi öğrenme ortamı sağlamaktadır. Görev ortamları, öğrencilere sadece zengin algılanabilir girdi ortamı sağlamakla kalmayıp aynı zamanda onların anlamı paylaşarak iletişim kurmalarını sağlamaktadır. Bu yeni yaklaşımın Willis (1996) gibi bazı yandaşları Göreve Dayalı Öğrenmenin (GDÖ) İletişimsel Dil Öğretimi yaklaşımının daha mantıklı ve geliştirilmiş biçimi olduğunu vurgulamışlardır. Bu yöntemde *görev*, ders planlamanın ve öğretme sürecinin kalbi olarak önerilir (Richards ve Rodgers, 2001). GDÖ, iletişimsel bir dil öğrenme yöntemi olması bakımından son yıllarda dil öğrenimi alanında saygın bir yer edinmiştir. Willis’e (1996) göre, bu yöntem gerçek iletişimi içeren etkinlikleri sınıf ortamına taşır. Bu etkinlikler anlamlı görevlerden oluşmalıdır. Yani, öğrenciye anlamlı gelen dil, öğrenme sürecini olumlu yönde destekler. Görev, bu yöntemin anahtar sözcüğüdür ve İletişimsel Yaklaşımın izlencelerinden biri olan göreve dayalı izlence GDÖ’nün çıkış noktası olmuştur. Kısacası, GDÖ dili günlük yaşamda olduğu gibi anlamlı bir bağlam içinde sunmaya özen gösterir ve bu yöntemde dil iletişimin amacı değil aracıdır. Richards ve Rodgers (2001) görevi “dili kullanarak gerçekleştirilen bir etkinlik ya da amaç” (s. 224) olarak tanımlamaktadır.

Dört beceri açısından bakıldığında, görev döngüsünün bu becerileri geliştirmek için öğrencilere fırsatlar sunduğu gözlenmiştir. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri ayrı ayrı ele alınmaz. Öğrenciler görevlerini yerine getirmek için bu becerileri bir arada kullanırlar. Dyer (1996), yazma becerisinde kullanılan sürece dayalı yazma öğretimini eleştirerek problem çözmeye dayalı ve bir süreç-sonuç ilişkisi kuran göreve dayalı yazma etkinlikleri önermiştir. Öğrenciler görev sırasında okurlar, notlar alırlar, bir topluluğa konuşur ve hedef dili anadili olarak konuşanları dinlerler.

Günümüzde Türkçe bir yabancı dil, bir ikinci ya da üçüncü dil olarak öğretilmekte ve yabancılar tarafından Türkçe öğrenmeye talep artmaktadır. Türkçeyi yabancı dil ya da ikinci dil olarak öğrenmek isteyenlerin kimliği konusuna değinen Çotuksöken (1983) Türkçe dersleri almak isteyen yabancıları şöyle sınıflandırıyor: (1) Türk üniversitelerinde öğrenim yapmak isteyen yabancı öğrenciler, (2) yurt dışındaki Türk Dili ve Doğu kültürleri öğrencileri, (3) Almanya gibi ülkelerdeki üçüncü kuşak Türkler ve (4) geçici olarak Türkiye'ye yerleşen yabancılar. Çotuksöken'in bu listesi daha da zenginleştirilebilir. Türkçeyi farklı bir dil olduğu için öğrenmek isteyenler, Türkiye sempatisinin etkisiyle Türkçeye yönelenler de vardır. Türkiye'ye son yıllarda artan turist akını da Türkçeye olan ilgiyi artırmaktadır. Tüm bu veriler dikkate alındığında, Türkçe öğrenmek isteyen yabancıların sayısının çok yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu yüzden, Türkçe kurslarının sayısının artması kadar alanda yetişmiş öğretmen sayısının artmasına da gereksinim duyulmaktadır. Çünkü anadili ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi birbirinden çok farklı alanlardır.

Yabancı Dil Olarak Türkçe (YDT) alanında yapılan birçok araştırmada varolan sorunlar dile getirilmiştir (örneğin, Doğan, 1989; Ekmekçi, 1992; Öden, 2001; Tezcan, 1990; Vandewalle, 2000; Yakut, 1983) ve yabancı ülkelerde Türkçe öğretiminin durumu tartışılmıştır (örneğin, Alkaç, 2001; Chakar, 2001; Çıtırıkaya, 2000; Çotuksöken, 1983; Emin, 2000; Öden, 2001; Tezcan, 1990; Yakut, 1983). Yabancı Dil Olarak Türkçe alanında yapılan bazı araştırmaların konusunu yöntem önerisi (örneğin, Aydın, 1996; Rona, 2001; Rona ve Parsons, 2002), sınıf içi etkinlikler (örneğin, Kırvar, 2000; Öden, 2001) ve dillerin karşılaştırılması (örneğin, Cumakunova, 2000; Vandewalle, 2000) gibi konular oluşturmuştur. Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi alanında yapılan araştırmalar yetersiz kalmıştır. Genel anlamda, dil öğretimi alanında yapılan araştırmaların çok büyük bir bölümü İngilizce'nin yabancı dil olarak öğretilmesi alanında gerçekleştirilmiştir. Diğer diller ise daha az çalışılmıştır. Türkçeye ilişkin çalışmaların çoğu, daha çok dilbilimsel ve dilbilgisel alana yoğunlaşmış; yönetime ilişkin çalışmalar ise kısır kalmıştır.

Göreve Dayalı Öğrenme'nin uygulama deneyimleri ve sorunlarını tartışan araştırmalara gereksinim vardır. Aynı zamanda YDT alanında da çağdaş bir yöntem çalışması eksikliği hissedilmektedir. Bu yüzden, bu araştırma GDÖ görev çerçevesinin Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanına uygulanmasında karşılaşılan sorunları tartışmayı amaçlamaktadır. Bu çalışmanın alanyazında önemli bir eksikliği tamamlayacağı, GDÖ ve YDT alanlarına yeni bir bakış açısı getireceği ve bu alanlarda gelecekte yapılacak araştırmalara da ışık tutar nitelikte olacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Bu çalışma, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yabancı öğrencilerle GDÖ yönteminin uygulanmasına ilişkin sorunları ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Araştırmada nitel veri araştırmacı gözlem notları, öğrenci günlük raporları ve yüz yüze görüşme tekniği ile toplanmıştır.

Araştırma Grubu

Araştırmanın katılımcıları, Litvanya Vilnius Üniversitesi Litvan Filolojisi-Türk Dili Programı'ndan 10 üçüncü sınıf öğrencisidir. Litvan Filolojisi-Türk Dili Programı ilk öğrencilerini 2001 yılında almış ve bu öğrencilerin mezun olduğu 2005 yılında yeni öğrenciler programa katılmışlardır. Araştırmaya 13 öğrenci ile başlanmıştır. 2 öğrenci derslere düzenli devam etmediği için araştırma dışında tutulmuştur. 1 öğrenci ise görüşme sorularının pilot edilmesi sürecine katıldığı için araştırma dışında kalmıştır. Örneklem içindeki öğrenciler Litvanya vatandaşı üniversite öğrencileridir. 9 öğrenci 20-21 yaşlarında, 1 öğrenci ise 30 yaşındadır. 8 öğrenci kız, 2 öğrenci erkektir. 30 yaşında olan öğrenci erkektir. Üç yıldır Türkçe öğrenen öğrenciler en az 1 kez Türkiye'ye gitmişlerdir. Haftada 6 saat Türkçe, 6 saat ise Türk Edebiyatı dersleri almaktadırlar. Bu derslerin dışında Litvanca ve seçmeli dersleri vardır. 6 saatlik Türk Edebiyatı dersi Litvanya vatandaşı bir öğretim üyesi tarafından yürütülmektedir. Öğrenciler Türkçe derslerinde TÖMER tarafından hazırlanmış olan Hitit serisi ders kitaplarını kullanmaktadırlar. Bu serinin çalışma kitapları ve kasetleri de Vilnius Üniversitesi Türkçe Merkezi'nde bulunmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu nitel araştırmada üç çeşit nitel veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlar araştırmacı öğretmen gözlem notları, öğrenci günlük raporları ve yüz yüze görüşme tekniğidir. Bu üç veri toplama aracından gözlem ve görüşme önceden belirlenmiş olan çerçeve sınırları içinde hazırlanmıştır. Üç farklı nitel veri toplama yoluyla veri çeşitlemesine gidilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmacı Öğretmen Gözlem Notları: Araştırmayı yürüten araştırmacı, aynı zamanda GDÖ yaklaşımıyla dersler hazırlayıp sınıfta bu dersleri yürüten öğretmen olduğu için araştırmanın doğal bir parçası olmuştur. Larsen-Freeman ve Long (1991) bu tür gözlemlerde yani araştırmacının araştırma sürecine dahil olduğu gözlemlerde araştırmacının gözlem notlarını etkinliğin hemen arkasından kaydettiğini belirtiyor. Bu araştırmada da araştırmacı derslerin öğretmeni olduğu için gözlemlerini derslerden sonra not etmiştir. Ancak araştırmanın geçerliğini korumak için gözlem sırasında hatırlamayı sağlayacak küçük notlar almıştır.

Öğrenci Günlük Raporları: Araştırmada kullanılan diğer bir nitel veri toplama aracı öğrenci günlükleridir. Günlükler gerek yabancı dil öğretimi gerekse öğrencilerin öğrenme süreçlerinin incelenmesi için kullanılmış veri toplama yöntemlerinden biridir (Larsen-Freeman ve Long, 1991). Önel (1997), öğrenci günlüklerinin sınıf içi araştırmalarda kullanılmasının etkin bir veri toplama aracı olduğunu söylüyor. Öğrencilerin düşünceleri, gözlemleri, yansıtmaları ve tutumları günlükleri incelenerek toplanabilir. Bu nitel araştırmada öğrencilerin görevlerle yapılan derslerden sonra görüş ve gözlemlerini günlüklerine yazmaları istenmiştir. 8 haftalık uygulama döneminden sonra da öğrenciler bu gözlem ve düşüncelerini bir rapor halinde araştırmacıya sunmuşlardır.

Yüz Yüze Görüşme: Bu nitel araştırmada esnekliğinden ve sistemliliğinden dolayı görüşme tekniği olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme soruları görüşme öncesinde hazırlanmış, başka bir Türkçe öğretmeni ile tartışılmış, pilot edilmiş ve görüşme sırasında alt sorularla şekillendirilmiştir. Görüşmeler her bir öğrenci için 20-25 dakika sürmüş ve öğrencilerin izniyle tüm görüşmelerin ses kaydı alınmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen verilerin yorumlanmasında betimsel analize başvurulmuştur. Betimsel analizde elde edilen verilerin mantıklı ve anlamlı bir şekilde okuyucuya sunulması önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2004). Bu yüzden, veri analizi için bazı aşamaların gerçekleştirilmesi gerekir. Bu araştırmada da bazı aşamalardan geçilmiştir. *Çerçeve Oluşturma* aşamasında GDÖ'nün temelini oluşturan görev için Willis (1996) ve Skehan (1996b) tarafından önerilen görev çerçevesi esas alınmıştır. Araştırmacı gözlem formu ve yüz yüze görüşme soruları görev çerçevesine bağlı kalınarak hazırlanmış, yani genel temalar önceden belirlenmiştir. Bazı alt temalar ise araştırma sürecinde kendiliğinden oluşmuştur. Öğrenci günlükleri için bir çerçeve sunulmamış, ancak bu raporlar araştırmacının önceden belirlediği çerçeve dahilinde analiz edilmiştir. *Tematik Çerçeveye Göre Veri İşleme* aşamasında elde edilen veriler daha önce saptanan çerçeveye göre sınıflandırılmış ve yapılandırılmıştır. Bazı veriler çerçeve dışında olduğu için araştırma dışında kalmıştır. Elde edilen veri içinden yapılacak olan doğrudan alıntılar da bu aşamada belirlenmiştir. *Bulguları Tanımlama* aşamasında önceden yapılandırılmış olan veriler tanımlanmış ve alıntılarla desteklenmiştir. Olabildiğince yalın ve açık bir dille anlatılmaya çalışılmıştır. *Bulguları Yorumlama* aşamasında ise bulgular açıklandıktan sonra ilişkilendirme ve yorumlama çalışmaları yapılmıştır. Araştırmacının yorumu dahilinde neden-sonuç ilişkileri ve gerekli karşılaştırmalar yapılmıştır. Katılımcılara ait ifadelerden bazıları bulgu olarak sunulmuştur. Katılımcılar, kimliklerinin korunması amacıyla T1-T10 arasında kodlarla anılmıştır.

Bulgular

GDÖ'nün sınıf içi uygulamasına ilişkin nitel araştırma sınırlıdır (Carless, 2002, 2003). Bu yüzden ortaya çıkan sorunların gözlemlenebilmesi için çok farklı ortamlarda durum çalışmalarına gereksinim duyulmaktadır. Bu araştırmada gözlem notları ve katılımcı öğrenci görüşleri çerçevesinde belirginleşen sorunlar şu başlıklar altında incelenecektir: anadili kullanımı, grup çalışması ve görev türleri seçimi.

Anadili Kullanımı

Bu araştırma Litvan Filolojisi-Türk Dili programı öğrencilerinin anadili kullanmalarının görev türü ve dil düzeylerine bağlı olmadığını ortaya çıkarmıştır. Yani katılımcı öğrenciler görevlerin neredeyse tümünde ana dilleri olan Litvancayı kullanmışlardır.

Genellikle Litvanca konuşuyoruz. Çünkü daha önce söylediğim gibi bazıları kötü Türkçe konuşuyor. Litvanca konuşmak daha kolay. Görevi de yapmak kolay oluyor bu şekilde. (T1)

Türkçe konuşuyoruz ama bence daha çok olmalı çünkü Litvanca kullanıyoruz. Her şeyi söylemek Türkçe bizim için zor geliyor. Bazı şeyleri Litvanca anlatıyoruz. (T3)

Beraber çalıştığımız zamanlar daha çok Litvanca konuşuyoruz. Çünkü bizim için daha kolay Litvanca konuşmak.(T4)

Litvanca konuşmak bana kolay geliyor. Diğer Litvanlarla Türkçe konuşmak garip geliyor. Galiba bu yüzden.(T7)

Biz Litvanca konuşuyoruz ama biz bir şey yazmalıyız o zaman Türkçe. Çünkü daha kolay bir şey söylemek. Fikirler geliyor, Litvanca söylüyoruz. Sonra Türkçeye çeviriyoruz.(T8)

Bazı araştırmalar anadili kullanımının eğitim amaçlı olabileceğini ve yasaklanmaması gerektiğini ortaya koymaktadır (Elridge, 1996). Ancak, bu araştırmada belirlenen anadili kullanım miktarı bu eğitimsel amacı aşmakta ve Litvanca Türkçenin yerini almaktadır. Bu durumda alınması gereken bazı önlemler vardır. Carless (2002) ilk önlem olarak öğretmenin iyi bir model olarak sadece hedef dilde konuşması gerektiğinin üstünde duruyor. Böylece öğrenciler de öğretmeni taklit edip, örnek alıp hedef dilde konuşmaya gayret göstereceklerdir. Bu araştırmada araştırmacı öğretmenin anadili Türkçedir ve öğretmen derslerinde sadece Türkçe konuşmuştur. Yani model olmanın fazla işe yaramadığı gözlenmiştir. Bunun dışında geriye kalan öğretmenlerin öğrencilere hedef dilde konuşmanın yararlarını iyi anlatması ve o yönde güdülemesi olmalıdır (Carless, 2002). Bu araştırmanın ortaya çıkardığı bir gerçek, katılımcı öğrencilerin hedef dil olan Türkçeyi kullanma yönünde yeteri kadar istekli olmadıkları ve bunun gerekliği bilincine ulaşmadıklarıdır.

Grup Çalışması

Grup çalışması, GDÖ'nün ana unsurlarından biridir. Zhang (1994), GDÖ projesinin sonunda öğrencilerin neredeyse tamamının grup çalışmasından hoşlandığını bulmuştur. Bu araştırmada, gözlem notları birçok görev esnasında bazı öğrencilerin göreve katılmadığını, heyecan duymadığını ve grupların oluşturulması sırasında memnuniyetsizliklerini sözlü olarak da ifade ettiklerini ortaya çıkarmaktadır. İlk iki görevde öğrenciler için ayağa kalkarak grup oluşturmak fikri itici gelmiştir. Daha sonraki görevlerde bu memnuniyetsizlik göstergeleri ortadan kalkmıştır. Özellikle istemedikleri kişilerle aynı gruba düşen katılımcıların yüz ifadeleri ve farklı arkadaşlarıyla anadilinde konuşmaya başlamaları bu izlenimi yaratmıştır. Bu huzursuzluk daha sonra diğer veri toplama kaynaklarıyla da doğrulanmıştır. Bazı katılımcılar günlüklerine her görevi kimlerle yaptığını ve o kişiyle ilgili ve grup çalışmasıyla ilgili düşüncelerini belirtmişlerdir:

Ben T6 ile çalıştım ama sonra T6 kötü okuduğu için yazdığımız şey pek anlaşılmadı. (T1)

Grup olarak çalışmak daha ilginçti. Bazı kişilerle çalışmak zordu. Grupla çalışmakta hem fayda hem de zarar var. Gruptan bazı kişiler daha az çalışıyordu, fakat işbirliği yaparak sonuçlar daha iyiydi, çünkü rekabet daha iyi neticeler veriyor. (T5)

Ders ilginç, ama benim için T1 ile çalışmak zor oldu, çünkü o Türkçe çok iyi bilir ve her şey tek yapmak istedi, galiba istemedi, ama yaptı ve ne söylediğim beni duymuyordu.(T6)

Bu defa T3 ile vardım. T1'den daha iyi.(T6)

Her böyle özel bir dersimizde farklı farklı bir insanla çalışmalıyız, ortak bir iş yapmalıyız. Bana göre öyle bir çalışmanın hem avantajları hem de dezavantajları vardır. Kesinlikle her zaman ayrı ayrı bir insanla çalışırken, onunla bir görevi paylaşırken, yeni ve faydalı şeyleri öğrenebilirsin, fakat grubumuzun bütün öğrencilerin Türkçe bilgileri aynı değildir, çok farklıdır, bu yüzden bazı insanlarla ortak çalışması biraz zor geliyor. (T7)

Görev Türleri Seçimi

Bu araştırmada seçilen görevlerde öğrencilerin eksik oldukları yönler ve ilgi alanlarına önem verilmiş ve farklı dil becerilerinin bir araya getirilmesine özen gösterilmiştir. Buna rağmen, tam anlamıyla her görev için öğrencinin ilgisinin çekilemediği gözlenmiştir. Ancak katılımcılar genel anlamda görevlerin çoğu hakkında bir şikayette bulunmamışlardır. Katılımcılara en çok hangi görevi beğendikleri sorulmuş ve şu yanıtlar alınmıştır:

Belki yolculuk planlama. Ne bileyim, haritaya bakıyorduk. Nereye gitmek istediğimizi söylüyorduk, hayal ediyorduk. (T1)

Şiirin adını seçmek. Bir de şeyi, şiirlerde boş satır vardı, onu da kendimiz düşünebilirdik. (T2)

Yolculuk hakkında çok beğendim. İyiydi çünkü yaz bakımından konuştuğumuz zaman Türkiye'ye gitmek, İtalya'ya gitmek, İspanya'ya gitmek böyle konuşuyoruz. (T3)

Şiir çünkü böyle bir şey hiçbir zaman yapmadık ya da şiir seviyorum. Yaratıcılık bir ders oldu, bu yüzden. Herkes heyecanlı çalışıyordu. (T4)

Müzik hoşlandığım için müzikli olan. Eğlenceli geldiği için. (T5)

Seyahat ve sonra ne zaman şarkı... çok ilginç. Vardı çok ilginç dersler. (T6)

Bir yolculuk hakkında bir şey yaptık. Heyecanlı oldu. Hem ders yapmak, hem de yolculuk hakkında düşünmek. (T7)

Yolculuk hakkında. Çünkü herkes çok farklı yazdılar. Çok komik oldu ve bilmem, en çok onu sevdim. (T8)

En iyi şiirlerdir. Çünkü şiirleri çok beğeniyorum. Ben kendim yazıyorum onun için. (T9)

Televizyonla ilgili olan. Özel sebepler çünkü ben gazetelerle ilgileniyorum. (T10)

Katılımcı öğrencilerin tercihlerinde özellikle yolculukla ilgili görevin ön plana çıktığı görülmektedir. Şiir, müzik ve gazete gibi özel ilgi alanı öğrenciler de o konuları içeren görevleri seçmişlerdir. Katılımcılara aynı şekilde hangi görevi beğenmedikleri de sorulmuştur:

Televizyon görevini beğenmedim. Çünkü dinleme çok kötüydü. Kayıt iyi değildi.(T1)

Mektup yazmak. Bana sıkıcı geldi. Çünkü ben yazma görevlerini hiç sevmem. (T2)

Vardı bir. Görevdi. Bir kız TÖMER'e gitmek istiyordu. Bir mektup yazmak bilmiyordu. Yani onun yerinde biz bu mektubu yazdık. Bu yani çok çok özel değildi çünkü birkaç defa böyle mektupları yazıyorduk. (T3)

TÖMER olarak bir şey yazıyorduk, sıkıcı oldu. O resmi bir şey olduğu için. (T4)

TÖMER'e mektup yazmak. Yaptığım bir şeydi, ilginç değildi. (T5)

En sıkıcı ne zaman mektup yazdık. Yalnız okuduk, yazdık, sıkıcı oldu. Çok resmi oldu. (T6)

Mektubu yazmak sıkıcı oldu ama iyi bir şeydi. Gelecekte kullanabiliriz bunu.(T7)

Bir ders çok önemli...ölüm için. Ölüm değil ama bu kişiyi bilmedim, bunun için çok ilginç değildi.(T9)

Katılımcılar beğendikleri ya da beğenmedikleri görevlerle ilgili gerekçelerinde ilgi alanlarını öne çıkarmışlardır. Yani katılımcılara ilginç gelen görevler daha çok beğenilmiştir. Dilsel gereksinimlerini karşılama ölçütü ilginçlik kadar önemli bir rol oynamamıştır. Daha önce benzerini yapmış oldukları TÖMER'e mektup yazma görevi onlara ilginç ve yeni gelmemiştir. Özetle katılımcı öğrencilerin görevlere karşı güdülenmesinin önem derecesine göre şu unsurlara bağlı olduğu sonucuna varılmıştır: (1) Görevin ilgi alanlarına hitap etme derecesi, (2) görevin yeni ve farklı olması ve (3) görevin dilsel gereksinimleri karşılıyor olması.

Araştırma sınıf içerisinde uygulanacak görevleri seçmenin oldukça önemli bir sorun olduğunu göstermiştir. Öğrencinin ilgi duymadığı görevler (TÖMER'e mektup yazmak gibi) Murphy'nin (2003) belirttiği gibi sadece öğretmen istediği için yapılmakta ve harcanan çaba çok az olmaktadır. Gözlem sırasında da söz konusu görev talimatları verilirken T5 "Biz bunu yapmıştık." şeklinde sözlü bir tepkide bulunmuştur. Birkaç katılımcı (T1, T2, T3 ve T7) da bu sözü onaylamıştır. Bu da söz konusu görevin öğrencilerin ilgisi açısından doğru bir seçim olmadığını ortaya koymuştur.

Tartışma

Araştırmada yer alan katılımcıların beyanlarından görevleri yaparken çok fazla Litvanca konuştukları anlaşılmaktadır. Araştırmacının gözlem notları da bu durumu doğrulamaktadır. Yapılan bazı araştırmalar anadilinde konuşmanın yararlı olabildiğini ancak bunun çok fazla yapılmaması gerektiğini göstermiştir. Swain ve Lapkin (2000), görevlerle öğrenen öğrencilerin görevi yürütmek, dikkati odaklamak ve kişisel etkileşim amaçlarıyla anadili kullandıklarını belirlemiştir. Anadili kullanımının yararlı olabileceğini belirten Swain ve Lapkin bu yüzden anadili kullanımının yasaklanması gerektiğini ancak teşvik de edilmemesini önermişlerdir. Anadili hedef dilin yerini asla almamalı, sadece gerektiğinde destek görevi görmelidir. Çünkü anadili kullanılmadan bazı görevlerin başarısızlıkla sonuçlanabileceği üzerinde durulmuştur. Öte yandan, Eldridge (1996) Türkiye’de bir ortaöğretim kurumunda yaptığı çalışmaya dayanarak, anadili kullanımını yasaklamanın öğrenme etkinliğini artırdığına yönelik bir bulgunun olmadığını, diller arası gidiş gelişin bir amacının olduğunu ve eğitimsel temellere dayandığını belirtmiştir. Eldridge’e (1996) göre, öğretmenin mutlak amacı hedef dilde iletişimi sağlamaktır. Ancak öğretmen diller arası geçişlere karşı esnek olabilmelidir.

Araştırmanın ortaya çıkardığı diğer bir sorun katılımcıların *bazı insanlarla* çalışmak konusunda çekince içinde bulduklarıdır. Bu durum gerek kişisel sorunlardan gerekse dil düzeyi farklılıklarından kaynaklanmaktadır. DiNitto (2000), yaptığı bir araştırmada gruplarla yapılan görevler içinde gerçekleşen işbirlikli öğrenmenin yararlı olamayabileceğini, başarının sağlanması adına işbirliği kavramının dayandığı düşünsel temelin desteklenmesi için sınıf ortamında gerekli düzenleme ve anlayışın yerleştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Öğrenme süreci toplumsal bir süreç olduğu için öğretmenlerin yarattıkları ortam konusunda dikkatli olmaları gerekmektedir. Carless (2002), grup içi dil üretiminin bazı öğrencilerle sınırlı olduğunu bulmuştur. Grupta lider konumunda olan öğrenci görev için gerekli olan dil üretiminin önemli bir bölümünü gerçekleştirmektedir. Oysa görevlerin ve grup çalışmasının amacı tüm öğrencileri anlamlı bir etkileşim içine sokmaktır. DiNitto (2000) ve Carless (2002) tarafından gündeme getirilen sorunlar Vilnius Üniversitesi’nde gerçekleştirilen bu araştırmayla da doğrulanmıştır. Grup çalışmasının toplumsal bir boyutu vardır ve grup içinde ortak dil üretimi bakımından önemlidir. Bu yüzden, grupların oluşturulması konusu ciddi bir sorun olarak görülmelidir.

Yabancı dil sınıfında geliştirilen görevleri genellikle yabancı dil öğretmenleri seçmektedir. Öğretmen görevleri öğrenci gereksinimlerini de göz önüne alarak (Skehan, 1996b; Willis, 1996) sınıfa getirir. Skehan (1996a) görevlerin yapı ve anlamı bir araya getirmesi gerektiğini ve belirlenmiş ölçütlere göre sıralanabilir olmaları gerektiğini belirtmiştir. Murphy (2003), öğrenme ürününün üç ana unsurun sonucu olduğunu vurgulamaktadır: öğrencinin katkısı, görev ve görevin yapıldığı durum ya da şartlar. Görevin sonucunda ortaya çıkan ürünün niteliği öğretmen niyetiyle öğrencinin görevi algılamasının ne derece çakışabileceğiyle doğru orantılıdır. Eğer öğrenciler görevlerin kendi öğrenme gereksinimlerini karşıladığını düşünürlerse görevi başarmaya uğraşacaklardır. Eğer görev ve gereksinimleri

örtüşmüyorsa, sadece öğretmenin amaçları doğrultusunda sadece görevi bitirmek amacına sahip olacaklardır ve bunu da en az çabayla yapacaklardır.

Daha önce sunulan sonuçlar ışığında, YDT öğretmenlerine, programları geliştiren eğitimcilere, Milli Eğitim Bakanlığı ve Yüksek Öğretim Kurulu'na, YDT alanında akademisyen yetiştiren kurumlara ve bu alanda çalışacak diğer araştırmacı ve bilim adamlarına bazı önerilerde bulunulabilir. Görevlerin yerine getirilmesinde çokça gözlenen anadili kullanımı GDÖ'nün temel ilkeleriyle çatışmaktadır. Öğretmen, öğrencilere neden hedef dilde konuşmaları gerektiğini çok iyi anlatmalı, iyi bir model olmalı ve sadece anlamın engellendiği durumlarda anadili kullanımına izin vermelidir.

Görevlerin yerine getirildiği grupların oluşturulmasında öğretmenlere önemli sorumluluklar düşmektedir. Farklı görevler için farklı gruplar oluşturulmalı ve öğrencilerin her zaman aynı kişilerle çalışmasının önüne geçilmelidir. Grup çalışması GDÖ'nin önemli bir unsurudur ve birbirinden öğrenme ortamı sağlamaktadır. Böyle bir ortamda bazı öğrencilerin edilgen kalmaları ve bazı öğrenciler ile çalışmak istememeleri yabancı dil öğretiminde anlamlı sosyal öğrenme ortamını zedelemektedir. Böyle durumlarda dengeyi kuracak olan yabancı dil öğretmeni olmalıdır. Bu da öğretmenin öğrencilerin dil ve sosyal özelliklerini iyi bilmesi anlamına gelmektedir.

Görevler öğrenci ilgi alanları göz önünde tutularak seçilmeli ve geliştirilmelidir. Bu araştırmada öğrencilerin gezi ve müzik gibi konuları içeren görevleri daha çok beğenip mektup yazma gibi görevleri beğenmemesi onların ilgi alanlarının dikkate alınması gerekliliğinin önemini gözler önüne sermiştir. Öğrencilerin dil öğretim yöntemlerinin sınıf içi uygulamalarıyla ilgili görüşleri tüm eğitimcilere bir fikir vermelidir.

Bu araştırma Göreve Dayalı Öğrenme'yi YDT ortamında uygulamayı ve bu uygulamada oluşacak sorunları tartışmayı amaçlamıştır. YDT alanında yöntem çalışmalarına koşut olabilecek ve dilbilimciler ve dil eğitimcileri tarafından yapılacak çalışmalar yöntemlerin daha sağlam bir tabana oturmasına yardımcı olacaktır.

Kaynakça

- Alkaç, G. (2001). İspanya'da Türkçe öğretimi: Güncel durum ve yönetsel uygulamalar. *Milli Eğitim Bakanlığı, Avrupa Konseyi 2001 Avrupa Dilleri Yılı: Avrupa'da Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sempozyumu Bildirileri*.
- Aydın, Ö. (1996). *Yabancı dil olarak Türkçe dilbilgisi öğretimi*, Ankara: Kendi Yayını.
- Carless, D.R. (2002). Implementing task-based learning with young learners. *ELT Journal*, 56(4), 1-10.
- Carless, D.R. (2003). Factors in the implementation of task-based teaching in primary schools. *System*, 31, 485-500.
- Chakar, S. (2001). Bulgaristan'da Türk dilinin ana dil veya yabancı dil olarak öğretilmesi. *Milli Eğitim Bakanlığı, Avrupa Konseyi 2001 Avrupa Dilleri Yılı: Avrupa'da Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sempozyumu Bildirileri*.
- Cumakunova, G. (2000). Yakın akraba diller arasındaki benzerlik ve farklılıkların öğrenime yansımaları. *Uluslararası Dünyada Türkçe Öğretimi Sempozyum Bildirileri*. Ankara: AÜ Basımevi.
- Çıtırıkaya, A. (2000). Danimarka'da Türkçe öğretimi. *Uluslararası Dünyada Türkçe Öğretimi Sempozyum Bildirileri*. Ankara: AÜ Basımevi.

- Çotuksöken, Y. (1993). Yabancıların Türkçe öğrenirken karşılaştıkları güçlükler ve yaptıkları yanlışlıklar. *Türk Dili Dergisi Dil Öğretim Özel Sayısı, Temmuz-Ağustos*, 88-94.
- DiNitto, R. (2000). Can collaboration be unsuccessful? A sociocultural analysis of classroom setting and Japanese L2 performance in group tasks. *The Journal of Association of Teachers of Japanese*, 34(2), 179-210.
- Doğan, A. (1989). Yabancıların Türkçeyi öğrenirken karşılaştıkları güçlükler ve yaptıkları bazı hâtaalar. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 6(1-2), 259-261.
- Dyer, B. (1996). L1 and L2 composition theories: Hillock's 'environmental mode' and task-based language teaching. *ELT Journal*, 50(4), 312-317.
- Ekmekçi, Ö. (1992). The use of Turkish as a second language. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(8), 42-62.
- Eldridge, J. (1996). Code-switching in a Turkish secondary school. *ELT Journal*, 50(4), 303-311.
- Emin, E. (2002). Romanya'da Türk dilinin karma gruplarda öğretimi. *Uluslararası Dünyada Türkçe Öğretimi Sempozyum Bildirileri*. Ankara: AÜ Basımevi.
- Kırvar, S. (2000). Hızlandırılmış öğrenme metodu ile Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi. *Uluslararası Dünyada Türkçe Öğretimi Sempozyum Bildirileri*. Ankara: AÜ Basımevi.
- Krashen, S. D. (1982). *Second language acquisition theory. In principles and practice in second language acquisition*. London: Pergamon Press.
- Krashen, S.D. ve Terrell, T. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon.
- Larsen-Freeman, D. & Long, M. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. London: Longman.
- Murphy, J. (2003). Task-based learning: the interaction between tasks and learners. *ELT Journal*, 57(4), 352-360.
- O'Malley, M. J., & Chamot, A.U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Öden, E. (2001). Türk dili öğretiminde iki dillilik ve Kuzey Amerika'da Türkçe. *IV. Uluslararası Dünyada Türkçe Öğretimi Sempozyum Bildirileri*. Ankara: AÜ Basımevi.
- Önel, Z. (1997). Teacher initiated research: Action research. *The English Teaching Forum*, 35(1), 56-60.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Richards J.C. (2002). Addressing the grammar gap in task work. In J.C. Richards ve W.A Renandya (Eds.), *Methodology in language teaching*. Cambridge University Press.
- Rona, B. (2001). Dil öğretiminde yöntem sorunu. *Milli Eğitim Bakanlığı, Avrupa Konseyi 2001 Avrupa Dilleri Yılı: Avrupa'da Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sempozyumu Bildirileri*.
- Rona B. ve Parsons, E. (2002). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dilbilgisel öncelikler ve program geliştirme. *V. Uluslararası Dünyada Türkçe Öğretimi Sempozyum Bildirileri*. Ankara: AÜ Basımevi.
- Skehan, P. (1996a). A framework for the implementation of task-based instruction. *Applied Linguistics*, 17(1), 38-62.
- Skehan, P. (1996b). Second language acquisition research and task-based instruction. In J. Willis ve D. Willis. *Challenge and Change in Language Teaching*. Essex: Longman.
- Swain, M. ve Lapkin, S. (2000). Task-based second language learning: The uses of the first language. *Language Teaching Research*, 4(3), 251-274.
- Tezcan, N. (1990). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi. *Çağdaş Türk Dili*, 34(3), 1055-1063.
- Vandewalle, J. (2000). Batı dillerini konuşan öğrencilerin Türkçedeki eylemlerde karşılaştıkları bazı güçlükler. *Uluslararası Dünyada Türkçe Öğretimi Sempozyum Bildirileri*. Ankara: AÜ Basımevi.
- Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning*. Essex: Longman.
- Yakut, A. (1993). Batı Almanya'da Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğrenilmesi ve Öğretilmesi, *Türk Dili Dergisi Dil Öğretim Özel Sayısı, Temmuz-Ağustos*, 95-101.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2004). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Zhang, F. (1994). The Implementation of a task-based syllabus for a group of beginning learners of Chinese. *Final Report for a 1994 National Teaching Development Grant*. Australia.