

Writing Activities in Teaching Turkish as a Foreign Language in the Context of Action-Oriented Approach

Eylem Odaklı Yaklaşım Bağlamında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Etkinlikleri*

Şükran Dilidüzgün**

ABSTRACT: The Common European Framework adopts the idea that language use comprises the actions performed by people as social agents and action-oriented approach in language teaching. People carry out tasks to fulfil communicative aims in real context activating proper strategies in specific domains (personal, public, occupational, educational), in different themes producing/comprehending different text types. The aim of this study is to contribute to organize writing activities in terms of form and content inspecting to what extend action-oriented approach has been adopted in developing writing skills in teaching Turkish as a foreign language. In this context, the writing activities in the set of İstanbul Turkish for Foreigners taken as sample since used widely has been classified under the categories of communicative language competences (linguistic, sociolinguistic, pragmatic), task, strategy, domains, themes and text types as compenents of action-oriented approach applying documentary analysis. At the end of the research, it has been seen that many writing activites in İstanbul could not be regarded as tasks mainly because of lack of input,that activities do not aim to develop sociolinguistic competence but require it and that text types are not parallel with the illustrative scales provided for levels in CEF.

Keywords: Teaching Turkish as a Foreign Language, action-oriented approach, writing activities, task.

ÖZ: Ortak Avrupa Çerçevesi'nde, dil kullanımının sosyal aktörler olarak şahıslar tarafından gerçekleştirilen eylemleri kapsadığı düşüncesi doğrultusunda dil öğretiminde eylem odaklı yaklaşım benimsenmektedir. İnsanlar gerçek iletişim bağlamlarında uygun stratejileri işleterek belli alanlarda (kamusal, kişisel, mesleki, eğitsel), farklı temalarda, farklı metin türleri oluşturarak/alımlayarak iletişimsel amaçlarını gerçekleştirebilecekleri görevleri yerine getirirler. Bu çalışmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisini geliştirmede eylem odaklı yaklaşımın ne oranda benimsenebildiğini irdeleyerek yazma çalışmalarının biçim ve içerik açısından düzenlenmesinde yol gösterici bir kaynak oluşturmaktır. Bu amaçla, Türkçe öğretiminde yaygın olarak kullanıldığı için örneklem olarak alınan 'İstanbul' Yabancılar için Türkçe setinde yer alan yazma çalışmaları doküman analizi yöntemiyle eylem odaklı yaklaşımın bileşenleri olarak iletişimsel dil yetisi (dilsel, sosyodilbilimsel, pragmatik), görev, strateji, alan, tema ve metin türü kategorileri altında sınıflandırılmış ve nicel olarak ifade edilmiştir. Araştırmanın sonunda İstanbul setindeki yazma etkinliklerinin çoğunun girdi eksikliği nedeniyle görev niteliği taşımadığı, sosyo-dilbilimsel yetiyi geliştirmeyi 'hedefleyen' değil 'gerektilen' etkinlikler olduğu ve metin türlerinin OAÇ'de düzeyler için belirlenen ölçütlerle paralel olmadığı görülmüştür.

Anahtar sözcükler: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi, eylem-odaklı yaklaşım, yazma etkinlikleri, görev.

* This article was presented at the 1. International Conference of Teaching Turkish as a Foreign Language in Gent, Belgium on 24-26 April, 2015.

** Assoc. Prof., İstanbul University, Turkish Department, sdilid@yahoo.com.

Giriş

Dil, sosyal etkileşimin ve iletişimin bir gereği olarak doğmuştur. Dil öğrenmenin genel amacı hedef dili akıcı (tereddütsüz), doğru ve edimsel olarak etkili (alıcıyı rencide etmeden) bir şekilde kullanabilmektir (Ellis, 2003). Bunu başarmanın en etkili yolu da öğrencilerin sınıfta gerçek dil ortamlarını deneyebilecekleri durumlar yaratabilmektir. Dil öğretimi, “Ya iletişimsel olaylara doğrudan katılım ya da bir metni doğrudan kullanma sonucu hedef dili öğrenme yeteneği ve bilgisidir” (Common European Framework [Ortak Avrupa Çerçevesi (OAÇ)], 2000, s. 123). Dil öğretiminde dil yapılarının anlamı sadece semantik bağlamla sınırlandırılmaz, önemli olan söylemsel boyutta kazandıkları edimsel anlamlardır. “Söylem ve yapısal bilgi birbirine bağımlıdır ve birlikte geliştirilmelidir” (Cook, 1989, s. 79). Bu, öğrenenlerin dili kendi için kullanmalarını gerektirecek görevler-tartışmalar, problemler, oyunlar vb. tasarlanmasıyla geliştirilebilir (Willis&Willis, 2007).

Dil öğrenmeyi de içine alan dil kullanımı, hem genel yetiler (edinilen bilgi, beceri, bireysel özellikler [varoluş yetisi], öğrenme yeteneği) hem de özel iletişimsel dil yetileri (dilsel, sosyodilbilimsel, edimsel [pragmatik]) geliştiren bireyler ve sosyal aktörler olarak şahıslar tarafından gerçekleştirilen eylemleri kapsar. İnsanlar, görevleri yerine getirmek için uygun stratejileri harekete geçirerek, spesifik alanlardaki (kamu, kişisel, mesleki, eğitsel) temalarla ilgili metin üretme ve anlamaya yönelik dil süreçlerini içeren dil etkinliklerine katılmak için çeşitli bağlamlarda ve şartlarda ve çeşitli sınırlamalar altında ellerindeki yeteneklere başvururlar. Böylece yetenekleri pekiştirilmiş ya da değişmiş olur (OAÇ, 2000).

Eylem odaklı yaklaşımda, eylemler sosyal aktörler olarak dil kullanıcılarının gerçekleştireceği kişisel ya da öğrenme ortamında üretilen bir ihtiyaç/hedefle (goal) gerçekleştirilirse ve sonuçta belirli bir çıktıya (outcome) ulaşırsa görevden söz edilebilir (Willis, 1996). Ancak görevin asıl amacı çıktıyı elde etmek değildir, bu süreçte öğrenenlerin dil öğrenimlerini geliştirici şekilde dili kullanmalarındır. Dil eğitimi dil edinimi ile değil dil kullanımı ile ilgilidir (Ellis, 2003). Bu görüşe göre dil eğitiminde, öğrencilerin yaşadıkları süreç asıldır; bu süreçte öğrenci, etkileşimsel bir bağlamda hedef dile maruz bırakılmalı, hedef dili kullanarak çözebileceği problemlerle karşı karşıya kalmalıdır. Diğer bir deyişle, eylem odaklı yaklaşımın uygulanabilmesi için görev odaklı yöntem benimsenmeli ve bu yöntemin gerektirdiği materyal ve teknikler hem sınıf ortamında (öğrenci, öğretmen rolleri) hem de ders kitaplarında yer bulmalıdır.

Eylem Odaklı Yaklaşım Bileşenleri

OAÇ (2000, s. 98), iletişimsel dil yetisini dilsel, sosyodilbilimsel ve edimsel boyutta bileşenlerine ayırmaktadır. Dilsel yetiler sözcük, dilbilgisi, anlambilgisi, sesbilgisi, yazım ve sesletim yetileriyle sınırlıdır. Sosyodilbilimsel yetinin sosyo kültürel bir boyutu vardır ve toplumda uzlaşım nitelik taşıyan selamlama, hitap, hatır sorma gibi dilsel belirleyicileri, nezaket kurallarını, atasözleri ve deyimler gibi halk bilgeliği ifadelerini, değişik bağlamlarda kullanılan diller arasındaki dizgesel farklılıkları belirten söyleyiş biçim farklılıklarını, lehçe ve ağız belirleyicilerini kapsar. İşlevsel dil kullanımını kapsayan edimsel yetiler ise söylemsel yeti (iletilerin nasıl yapılandırıldığı/kurgulandığı ve düzenlendiği), işlevsel yeti

(iletilerin iletişimsel işlevleri) ve tasarımsal yeti (iletilerin etkileşimsel ve aktarımsal çizgeye göre sıralanışı) altında metin oluşturma ölçütleri, metin türü ve yapısı bilgisidir.

Görevler yerine getirilirken duruma göre OAC’de yapılan eylem odaklı yaklaşım tanımında karşılaşılan kavram/boyutlardan (genel ve iletişimsel dil yetileri, anlama ve anlatma etkinlikleri, alanlar ve temalar, kullanılan stratejiler ve görevler) biri öğrencilerin gereksinimlerine ya da öğretimin amaçlarına göre ağır basabilmektedir. Salvation Army (Fakirlere yardım sağlayan bir organizasyon) resmine bakarak resmi tanımlama, resimde Hristiyan ve asker olarak adlandırılmalarının işaretlerini bulma, içlerinden birinin duygu ve düşüncelerini açıklama ve ressamın özellikle neyi vurgulamak istediğini belirleme etkinlikleri ile resmin temayı nasıl taşıdığını gözlemlemek için “temayı” temel olarak alarak ressamın niyetini tahmin etme stratejisi gerçekleştirilmektedir. 1600’lü yıllara ait resme bakarak dönemin politik durumu hakkında bilgi edinmede ise “tema”ya öncelik verilmiştir.

Bir kentin 1970’li yıllardaki haliyle şimdiki halinin verildiği iki resim ve kullanılacak fiillerin şimdiki zaman çekimlerinden oluşan bir girdi ile bir kişiden kentin o yıllardaki durumunu dinleme ve şimdiki durumunu anlatma, yeni gelen öğrenciye okulu tanıtmak için verilen resimlere bakarak ve verilen fiilleri kullanarak ortaçlı tümceler oluşturmak “dilsel yeti”yle ilgilidir. “Edimsel yeti”nin gerçekleştirildiği etkinliklerde ise verilen çekimli fiillerden yararlanarak diyalogun tamamlanması ile “işlevsel yeti” ağırlık kazanmıştır.

Görev zinciri şeklinde geliştirilen etkinliklerde bu boyutların birden fazlası yer alabilir. Örneğin; Fransız kalem arkadaşlarını ağırlayan Alman öğrenciler belli bir saatte çıkış kapısında buluşmak için anlaşılır, fakat Alman öğrenciler farklı bir kapıya gittikleri için buluşamazlar. Birinci etkinlikte, Fransız öğrenciler kendi aralarında Fransızca konuşurken yardım etmek isteyen bir Alman’a Almanca cevap vermek zorunda olduklarından hem geçmiş zamanı kullanmak hem de karşılaşılan bir problemi olay sırasına göre anlatmak durumunda kaldıkları için hem dilsel hem de edimsel yetiyi kullanmak durumundadırlar. İkinci etkinlik, dinlenen tümcelerin başka bir tümcenin nesnesi olarak aktarıldığı tümcelerden oluşturulduğu için “alıştırma” görüntüsü olmasına rağmen duruma ilgili olduğu ve kullanılan dil yapısı sözcük durumuna uyduğu ve belirgin bir çıktıya (duruma uygun bağdaşık bir bütün oluşturan tümceler) sahip olduğu için dilsel yetiyi vurgulayan görev niteliğindedir. Üçüncü etkinlikte, Alman öğrencilerin ne almak istediklerini söyledikleri resimler ve alışveriş merkezinin planı girdi olarak sunulmuş, Fransız öğrencilerin Alman arkadaşlarının ne alacaklarını aktardıkları, bunları nereden alacakları ve bu dükkânların nerede olduğunun konuşulduğu diyaloglar oluşturulması istenmiştir. Bu etkinlik durumun bir zorunluluğu olarak doğmuş, belirgin bir çıktısı vardır. “Dilsel yeti” yer almasına rağmen konuşma modeli oluşturma bağlamında “edimsel yeti” ve alışveriş merkezinin yerleşim planı açıklandığından “sosyokültürel yeti” öncelik kazanmaktadır. Eylemin bütünlüğünü bozmamak için anlama ve anlatma becerileri öğrencilerin gelecekte başlarına gelebilecek bir durumu halledebilmeleri için gerçekleştirecekleri ve sırası büyük bir görev tarafından belirlenen olası görevlerle gerçekleştirilir. Gerçek görevler öğrencilerin gerçek yaşamlarında karşılaştıkları problemleri çözme çabasından oluşmaktadır.

Görevin tanımı

Sınıf etkinlikleri; alıntılama (citation), benzetim (simulation) ve kopyalama (replication) olarak sınıflandırılabilir (Willis, 2004). Alıntılama etkinliklerinde yapı belli bir bağlamda yineleniğinden bu etkinlikler yapı-odaklıdır. Benzetim etkinlikleri de yapı odaklıdır, ancak canlandırmalarla öğrenilen yeni yapı gerçek iletişim durumlarına benzetilerek kullanılır. Örneğin, sınıfta arkadaşlarının kahvaltıda ne yediğini bulabilmek için geniş zamanda sorular sorma ya da ‘hayatınızdaki en mutlu gün’ hakkında bir deneme yazma, seyredilen bir çizgi filmi anlatma eğlenmek ya da bilgilendirmek için değil dilin/yapının doğru kullanıldığını göstermek için yapılır. Yapı odaklı etkinlikler “alıştırma” olarak nitelendirilmektedir. Kopyalama etkinlikleri ise “görev” olarak alınmaktadır, çünkü anlam odaklıdır. Öğrenciler dil yapısını kullanma derecelerini göstermeyi değil görevi gerçekleştirebilmek için kendi dil dağarcıklarını kullanarak ve bilişsel süreçler işleterek bir çıktı oluşturmayı amaçlarlar. Ellis (2003), Widdowson’ın alıştırma ve görevi ayıran şeyin yapıXanlam değil anlamın türü olduğu düşüncesiyle; 1. Görevde dilin bağlam içinde kullanıldığı edimsel anlam önemliyken alıştırmaların semantik anlamla ilgili olduğunu, 2. Katılımcıların rolleri açısından da görevlerde tesadüfi durumlarla katılımcıların gerçek dil kullanıcı olması gerekirken alıştırmalarda katılımcıların amaçlı öğrenme durumlarında öğrenci konumunda olduklarını belirtmiştir. Kısaca; görev de alıştırma da “bir dili öğrenme” ortak amacına sahiplerse de aralarındaki fark, bu amacın gerçekleştirildiği araçta yatmaktadır. İletişimsel görevlerin amacı hedef dilde gerçek iletişimler canlandırmak; yani dil kullanımı için gerçek nedenler yaratmak ve dil çalışması için doğal bir bağlam oluşturmaktır (Willis, 1996, s. 1).

Dinleme-anlama bağlamında yapılan etkinliklerde öğrencilerin dinledikleri metinde duydukları belirli sesleri işaretlemeleri sadece “biçim (form)”le ilgilidir, ayrıca gerçek hayatta duyulan seslerin işaretlenebileceği bir durum söz konusu olmayacağından bir görev değildir. Oysa bir resmin betimlendiği metni resimle karşılaştırarak yedi yanlışın bulunduğu ve resmin tekrar çizildiği bir etkinlik, hedef anlama odaklandığından, yaygın bir etkinlik olup öğrencilerin ilgisini çekeceğinden ve yönergeyle resmin tekrar çizilmesiyle bir çıktı oluşacağından görev niteliğindedir (Goullier, 2007). Noel Baba’ya yazılmak için tamamlanan bir mektup belli insana belli bir amaçla yazılmış ve kültürel bir gerçeklik olduğu için, üç fotoğrafa (bir partideki insanlar-partide insanların unuttukları şeyler-insanların isimleri ve resimleri) bakarak kişileri arayıp kimin neyi unuttuğunu saptamak ve eşyaları sahiplerine nasıl iletileceği konusunda anlaşmak belirgin bir çıktı oluşturacağından, zaman zarflarından yararlanarak bir öykünün bölümlerini doğru sıraya koyma (edimsel söylem edinci) paragrafların anlamlarına odaklanıldığından, bilgisayar kullanımı üzerine hazırlanacak bir anket belirgin bir çıktısı ve anlam tartışması yaratacağından birer görevdir.

Görevlerin özgünlük niteliği kütüphaneden ödünç kitap almak, form doldurmak gibi gerçek yaşam görevleri olmalarında gizlidir. Görev odaklı öğrenme müfredatında okul dışında öğrencilerin olağan deneyimlerini içeren konuların alınması; bilindik konularla karşılaşıldığında edinilmiş bilginin harekete geçeceği şema teorisi ve bilginin geçmiş yaşam deneyimlerle yapılandırıldığı sosyokültürel teori ile temellendirilmektedir (Bayyurt, 2010). Ancak bir seri resme bakarak öykü oluşturma, iki resim arasındaki farkları bulma, haritadaki binaları bulma vb. görevler gerçek yaşam görevleri gibi gözükmeseler de anlam belirleme

bağlamında iletişimsel bir davranış kazandırdıklarından etkileşimsel özgünlüğü gerçekleştirirler.

Görevler bir döngü çerçevesinde gerçekleştirilir. Konuyla ilgili temelin atıldığı, görevin ve hedeflenen çıktının açıklandığı görev-öncesi, öğrencilerin grup halinde çalıştıkları, anlama odaklandıkları, dil yapısını emin olmadan güvenli ve gerekli bir durumda kullanarak risk aldıkları görev ve çıktıları/ürünleri paylaştıkları görev sonrası aşamaları vardır (Willis, 1996). Ellis (2003, s. 17), görevlerin öğrenenleri anlam odaklı dil kullanımına sokan çalışma planları olduğunu ve görevin amacını (çıktı) ve katılımcıların bunu gerçekleştirmek için ne yapması gerektiğini tanımlayan yönergelerin bu planın temel parçaları olduğunu Wright'ın “Görevler girdi verileri ve yönergelerden oluşmuştur” tümcesiyle desteklemiştir.

Bu örnekler Shekan (1998)'in belirttiği “görev” özellikleriyle genelleştirilebilir. Görev; anlamın öncelikli olduğu, iletişimsel bir problemin dil kullanımı ile bilişsel süreçler işletilerek çözüldüğü, gerçek dünya etkinlikleri ile ilişkili, görevin tamamlanmasının esas alındığı ve değerlendirmesinin çıktı bağlamında yapıldığı etkinliktir. Alanda yapılan tanımlamalarda görevin bazı özelliklerine odaklanılmıştır: Tepki (Richards, Plat and Weber, 1986), türetilmiş bir çıktı (Prabhu, 1984), anlam odaklı (Nunan, 1989), gerçek bir çıktı ile hedef-kaynaklı (Willis, 2004), içerik-kaynaklı bir çıktı ile bir çalışma planı (Ellis, 2003) ve çıktının değerlendirilmesi ile anlam odaklı (Shekan, 1998). Görev, Ellis (2003)'in belirlediği niteliklerle şöyle şemalaştırılabilir:



Şekil 1. “Görev”in içerik bileşenleri

Görev tasarlamak için eğitsel açıdan üç temel sınıflandırmadan söz edilmektedir (Willis, 2004): 1. Boşluk prensibi: İletişimsel bir etkileşimin zorunlu olacağı öğrenenlerin görevi tamamlayabilmesi için gerekli bilginin diğer öğrenende/metinde bulunduğu bilgi boşluğu prensibi, sınıfların ders programlarından bir öğretmenin programını belirlemek gibi mantık boşlukları ya da öyküyü tamamlayıp aslı ile karşılaştırma gibi düşünce boşlukları etkinlikleri oluşturulur. 2. Karara/çözüme ulaşma; 3. Listeleme, sıralama ve sınıflama, karşılaştırma ve aykırılık, problem çözme, deneyimleri paylaşma, yaratıcı görevler/projelerin yanı sıra tahmin etme, ayrık bilgi görevleri, sıralama, yeniden kurma ve bellek görevleri gibi metin odaklı görevlerle bilişsel süreçleri işletme.

Görev Odaklı Dil Öğretimi

Görev Odaklı Dil Öğretimi üç neden üzerine oturtulmaktadır (Willis, 2004, s. 8):

1. Dil öğretimi çizgisel bir boyutta bilgilerin eklenmesiyle gelişmez, karmaşık organik bir süreçtir, dilbilgisi maruz kalınan dil kullanımı ile bilinçaltında kavranır; yani farklı bir dil yapısını öğretme hemen bu yapıda uzman olmayı sağlamaz.

2. Yapı, en iyi anlam dikkate alındığında öğrenilir; yani öğrenenler kendi düzeylerinin biraz üzerinde, ilgilerine ve gereksinimlerine uygun gerçek yaşam bağlamlarında dil kullanımına maruz kalacakları anlaşılabilir girdiye gereksinim duymaktadırlar (Girdi Hipotezi).

3. Öğrenenler hedef dili gerçek amaçlar için kullanabilecekleri imkanlara gereksinim duyarlar (Çıktı/Etkileşim Hipotezi). Yöntembilimi görev odaklı eğitimin temel ilkesi durumuna gelmekte, öğrenenlerin ne öğreneceğinin değil nasıl öğreneceğinin belirlenmesi üzerine çaba harcanmaktadır (Ellis, 2003).

Nunan (2006) görev odaklı müfredatın içerik seçiminde gereksinim odaklı yaklaşımı belirlediğini, hedef dilde etkileşimle iletişimin öğrenileceğini vurguladığını, öğrenme durumlarında özgün metinler sunduğunu, yalnız dile değil öğrenmeye de odaklanılacak fırsatlar verdiğini, öğrenenin kişisel deneyimlerini de sınıf öğretiminin bileşeni olarak arttırdığını, sınıftaki dil öğrenimini dışarıdaki dil kullanımı ile birleştirdiğini belirtmektedir. Öğrenme-odaklı yaklaşımın benimsendiği bu yöntemde kullanılan eğitsel görevler ‘anlam odaklı etkinlik’ niteliği taşımaktadır (Richards ve Rodgers, 2001, s. 223). Böylece, sınıf içinde doğal öğrenme olanakları sunar, anlamı yapının üzerinde tutsa da yapı öğrenimine de hizmet verir, esasen güdüleyicidir, öğrenen odaklı eğitim felsefesi ile uyumludur, ancak öğretmen girdi/yönetimine de izin verir, doğruluğu göz ardı etmeden akıcı iletişimin gelişimine katkı sağlar ve geleneksel bir yaklaşımla beraber kullanılabilir (Ellis, 2009, s. 242).

Dil Öğretiminde Yazma Becerisi

Üretme çalışmalarının dolaysız ve temel bir şekilde dil edinimine katkı sağladığını Ellis (2003, s. 112) şöyle açıklar: “Üretme, öğrenenlerin bildiklerini uygulamalarına /kontrol etmelerine, söylemlerini/dil bilgilerini otomatikleştirmeye yardımcı olur ve öğrencileri ‘anlama’nın gerçekleştiremeyeceği sözdizimsel işleme sokar”. Yazma ise, kendi başına bir öğrenme sürecidir ve uzun planlama süreleri gerektirir. Öğrenenler kendi mevcut dil sistemlerini ifade etmek istediklerine uyarlamaları ve kullanmaları konusunda güçlerini sonuna kadar kullanırlar. Hairstone (1994, s. 124)’un belirttiği gibi yazı, düşüncenin ve dilin keşfedilmesi; yenilenip değiştirilmesidir. Yazma iletişim becerisi olduğu kadar öğrenme ve gelişmenin bir yoludur, çünkü bu yazmadan önce ve yazım esnasında keşif ve buluşlar için stratejiler gerektirir. Ancak, öğrenmek için yazmak (dili öğretme/sınama amacı ve iletişimsel amaç/belli bir metin türü yok) ile yazmak için yazmak (beceri geliştirme, metin türü odaklı, dilbilgisi sadece araç) kavramlarını birbiriyle karıştırmamak gerekir (Harmer, 2004). Yazma amaç, içerik, sözcük dağarcığı, söz dizimi, dilbilgisi, süreç, teknik, katılımcı, düzenleme gibi bileşenlere ayrılır (Kılınç ve Tok, 2011) ve bunlardan birinin ağır basması sonucu biçimsel, işlevsel, yaratıcı yazma, süreç-odaklı, içerik odaklı, okur/janra odaklı yazma yaklaşımları ortaya çıkar.

Görev odaklı yaklaşımda yazma döngünün doğal bir parçasını oluşturur; okunan/söylenen şeyi hatırlamak için özel not tutulur, grup halinde yaratıcı yazma yapılır, bazen de topluma bilgi sunulur, görev döngüsünün çıktısı yazılı bir metin olabilir. Yazılan şeylerden fayda sağlayan okuyucular için yazmak motivasyonu artırır: Turistler için bir yöreyi tanıtım/neler yapılır rehberi, aileler için okulun kısa tarihi, diğer öğrenciler tarafından okunacak sınıf gazetesi, bir arkadaş için tatil günlüğü vb. (Willis, 1996).

Dilidüzgün (2012) tarafından yapılan araştırmada İngilizce ders kitaplarındaki yazma bölümlerinde görev öncesi olarak önce e-posta, başvuru formu, mesaj metin türleri gibi yaşamda sık karşılaşılan yazılı metinlerin içerik ve biçim çalışmalarıyla çözümlenerek tür bilgisinin verildiği, girdi olarak da resim ve sözcükler, içerik bileşenleri (maddeler/sorular) ya da metin türüne uygun bağdaşık sözcükler verilerek benzer metin türlerinin çıktı olarak oluşturulmasının istendiği görülmüştür. Harmer (2004)'ın yazmayı indirgediği tür ve süreç bileşenleri burada gerçekleştirilmektedir. Bu yöntem Byrne, (1988)'in belirttiği yazma programı maddelerinden nasıl yazılacağını öğretme, uygun ve ilgili yazılı kaynakları sağlama, farklı metin türlerinin nasıl yazılacağını öğretme, yazma görevlerini gerçekçi ve öğrencilerin gereksinimleriyle ilişkili yapma ve yazma becerisini diğer becerilerle bütünleştirme maddeleri ile uyumaktadır.

Araştırmanın Amacı

Yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinin; OAÇ'de temel alınan eylem odaklı yaklaşımı gerçekleştirebilip gerçekleştiremediği bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır. Araştırmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğretim ortamlarındaki yazma etkinliklerinin dil öğrenenleri ne derece sosyal aktörler olarak değerlendirebildiğini sorgulamak ve bu alanda materyal geliştirme sürecinde bulgular kapsamında gerekli bilgi ve katkı sağlamaktır. Araştırmanın alt problemleri ise şunlardır:

1. Yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarındaki yazma etkinlikleri görev niteliği taşımakta mıdır?
2. Yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarındaki yazma etkinlikleri araştırmada belirlenen eylem odaklı yaklaşım bileşenlerini ne derece karşılamaktadır?

Yöntem

Türkiye'de kullanılan yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarının çalışma evrenini oluşturduğu araştırmada, basım tarihi yeni olduğu ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yaygın olarak kullanıldığı için 'İstanbul' Yabancılar için Türkçe seti (A1, A2, B1, B2, C1+) örneklem olarak alınmıştır. 'İstanbul' Yabancılar için Türkçe setinde her düzey 6 ünite ve üç konudan (örneğin, 1. Ünite; 1A, 1B ve 1 C konularından oluşmaktadır.), yalnız C1+ düzeyi 12 üniteden oluşmaktadır. Her konunun sonunda yer alan yazma bölümünde 1 yazma etkinliği bulunmaktadır. Araştırma, her düzey için 18 ve C1+ düzeyi için 36 olmak üzere yazma bölümlerindeki toplam 108 etkinlikle sınırlandırılmıştır, diğer beceriler ve dilbilgisi bölümlerinde yer alan yazma etkinlikleri (Dilbilgisi alıştırmaları, okuma metni altı

sorularının yanıtlanması vb.) araştırmanın kapsamına alınmamıştır, çünkü o etkinliklerin öğrenmek için yazmak amacı taşıdıkları düşünülmektedir. Nitel araştırma yönteminin benimsendiği bu çalışmada doküman analiziyle toplanan verilerin analizi için betimsel analiz uygulanmıştır. Betimsel analizde, elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara/kategorilere göre özetlenir ve yorumlanır (Fraenkel and Wallen, 2003). Bu bağlamda, önce yazma etkinliklerinin görev nitelikleri tartışılacak, daha sonra yazma etkinliklerinde, araştırmada eylem odaklı yaklaşım bileşenleri olarak tanımlanan iletişimsel dil yetisi, strateji, alan, tema ve metin türü kategorilerinde ve alt kategorilerinde hangi çalışmalara ne oranda yer verildiği nicel ve nitel olarak saptanacaktır.

Yazma etkinlikleri eylem odaklı yaklaşımın bileşenleri olarak belirlenen kategorilerde tanımlanırken OAC (2000)'de belirlenen temalar, iletişimsel dil yetisi bileşenleri ve dış bağlamda kullanım-betimleyici kategorileri temel alınmıştır.

Temalar: 1. Şahsi kimlik, 2. Evin çevresi ve evdeki çevre, 3. Günlük yaşam, 4. Boş zaman ve eğlence, 5. Gezi, 6. Kişilerle ilişkiler, 7. Sağlık ve vücut bakımı, 8. Eğitim, 9. Alışveriş, 10. Yiyecek ve içecek, 11. Hizmetler, 12. Mekânlar, 13. Dil, 14. Hava durumu

İletişimsel dil yetisi bileşenleri: İletişimsel dil bileşenleri Şekil 2’de sınıflandırılmıştır.

İletişimsel dil yetisi		
DİLSEL	SOSYODİLBİLİMSEL (Sosyo kültürel)	EDİMSEL (metinsellik ölçütleri, metin türü-yapısı)
-Sözcük, -Dilbilgisi, -Anlambilgisi, -Sesbilgisi, -Yazım -Sesletim	-Uzlaşım Dilsel belirleyiciler (selamlama, hitap, hatır) -Nezaket kuralları -Halk bilgeliği ifadeleri (atasözleri, deyimler) -Söyleyiş biçem farklılıkları -Lehçe /ağız belirleyicileri	-Söylemsel yeti (iletilerin nasıl yapılandırıldığı/ kurgulandığı ve düzenlendiği) -İşlevsel yeti (iletilerin iletişimsel işlevleri) -Tasarımsal yeti (iletilerin etkileşimsel ve aktarımsal çizgeye göre sıralanışı)

Şekil 2. İletişimsel dil yetisi bileşenleri

Dış bağlamda kullanım: Betimleyici kategoriler: Yazma etkinlikleri dört alanda (kişisel, kamusal, mesleki ve eğitsel) maruz kalınan kurumlar, kişiler, nesnelere, olaylar, işlemler ve metinler başlıkları altındaki betimleyici kategorilerle değerlendirilmiştir.

Bulgular

“İstanbul” Yabancılar için Türkçe öğretim setindeki yazma etkinliklerinin eylem odaklı yaklaşımın görev, iletişimsel dil yetisi, strateji ve alan bileşenlerine göre oranları Tablo 1’de gösterilmiş ve bileşenlere ait bulgular tabloya göre açıklanmıştır.

Table 1. Yazma etkinliklerinin eylem odaklı yaklaşım bileşenlerine göre oranları

Seviye	Görev	İletişimsel dil yetisi						strateji	alan			
		dilsel	sosyodil	edimsel			kişisel		kamu	eğitsel	mesleki	
				sy	iy	ty						
A1(x/18)	0	15	1	1	0	1	0	15	2	1	0	
A2(x/18)	1	13	0	4	0	1	0	14	3	0	1	
B1(x/18)	5	5	0	11	1	1	3	15	2	0	1	
B2(x/18)	7	0	0	14	4	0	0	14	2	2	0	
C1(x/36)	24	3	2	24	6	1	3	23	7	5	1	
T (x/108)	37	36	3	54	11	4	6	81	16	8	3	

Yazma Etkinliklerinin Görev Nitelikleri:

Görev bileşeni bağlamında İstanbul setinde yer alan tüm yazma etkinlikleri üç grup altında toplanabilir:

Görev Olmayan Etkinlikler: Genellikle dilin doğru kullanılması amacını taşımaktadırlar. *A1* düzeyinde; karışık harflerden sözcük oluşturma, ev resmine göre nesnelere adını yazma, verilen sıfatları kullanarak kendini tanıtmaya, bir günde neler yaptığını/hobilerini/bayramları/ailesini yazma, resimdeki iki odayı karşılaştırma (var-yok); *A2* düzeyinde; hayatını (doğum yeri, eğitim, ikamet)/geçen yaz yaptıklarını/nerede tatil yapacağını/soğuk havada giydiklerini/hayatındaki en önemli insanın neler yapmış olduğunu/en son rüyasını yazma, kafede/mağazada rica/başarı-yardım için tavsiye tümceleri yazma, yabancı bir şehirde başına gelebilecekleri yazma; *B1* düzeyinde; önceki hayatı şimdiki ile karşılaştırma (-ken), hayatındaki pişmanlıklar (-malı)/hayatından duyduğu memnuniyet (-se), özlü söz açıklama, yakın arkadaşla ilişkileri yazma, *C1+* düzeyinde; nedenleştirme yapıları kullanarak sanatı sevip sevmediğini yazma gibi hedef dil yapısının kullanılmasını hedefleyen etkinliklerdir.

Aynı şekilde; *A1* düzeyinde bazı rollere göre [doktor-hasta, garson-müşteri/evlilik yıldönümü (karı-koca)] diyalog yazma, Türkiye'ye gelecek bir arkadaşla telefonda konuşma; *A2* düzeyinde dünya turunda nerelere gitme/neler yapma, başbakan olursa yapacaklarını, iş görüşmesi diyalogu yazma, *B2* düzeyinde verilen durumlarda duyguları ifade eden mektup yazma etkinlikleri de “benzetim” niteliği taşıdıklarından görev sayılmazlar.

Ayrıca, *B2* düzeyinde seyahat hazırlıklarını, en keyif aldığı tatili, modayı takip etmenin önemini yazma, *C1+* düzeyinde ülkesinin sinemaları hakkında bildiklerini, “İnsanları Güldürmenin Yolları” metnini okuyarak ilgili bir kompozisyon, “kredi kartları neyin nesii” sözünden yola çıkarak günlük hayattaki rolünü yazma etkinlikleri iletişimsel bir amacı, girdisi ve hedef okur kitlesi olmadığı için anlamlı değildir.

Girdi eksikliği olan görevler: Bazı etkinlikler görev amacı taşımakla birlikte “girdi eksikliği” sebebiyle bunu gerçekleştiremezler. Olası girdi eksiklikleriyle bu etkinlikler şöyle belirtilebilir: *A1* düzeyinde; gün/saat/yer verilerek arkadaşla buluşma diyalogu yazma (kişilerin ajandaları, yerin haritası), form doldurma (formun ne için gerektiği), aileye e-posta yazarak İstanbul'u ve arkadaşları tanıtmaya (kategori ve yönerge) etkinlikleri bunlar arasındadır. *A2* düzeyinde; annenin kızına yemek tarifi vermesi (metin türüne özgü dil kullanımı, içerik), resimlere göre kişilerin fiziksel özelliklerini yazma (başka birinin tarifi),

televizyonda dinlenen bir haberi yazma (aynı konuda gazete haberi), ülkesinin iklimini yazma (amaç, örnek metin ve kullanılacak dil), film özeti yazma (örnek özet, yapı, dil/sözcük), *B1* düzeyinde; hayalindeki evi verilen kategorilere göre yazma (amaç, ev ilanları), ev arkadaşıyla iş bölümü diyalogu yazma (örnek metin, dil), hayatındaki en önemli başarıyı/pişmanlığı yazma (amaç), mesleklerle ilgili bir kompozisyon/güçlü yönlerini/zekâ alanlarını örneklerle yazma (meslek tablosu, iş ilanları), aileden birine mektup yazma (amaç), devletin komşu ülkelerle ilişkisini yazma (amaç, dünya haritası); *B2* düzeyinde; ülkesindeki önemli turizm çeşidini (dil, plan), evleneceğiniz kişinin karakteri (dil, amaç), burcunun karakteri ile ilişkisi (burçların özellikleri, arkadaşlarının karakter özellikleri), sosyal grupları giyim tarzı, saç, aksesuar, davranış ve müzik ile ilişkilendirme (görsel, okuma metni), yaptığı bir icattan haber metni yazma (icat haberleri, planlama), dil yanlışı ile yaşanan ilginç bir olay (dil yanlışı sınıflandırma tablosu, arkadaşlarının yaşadığı olaylar), bir ürünü tanıtan bir reklam metni yazma (sessiz TV reklamı), ilgilerini çeken bir konuyu resim, video vb. materyallerden yararlanarak sunma; *C1+* düzeyinde; hangi zamana gitmek istedikleri (tarihi zamanlarla ilgili bilgi, amaç), Mevlana'nın aşk tanımından anladıklarını yazma (amaç, ünitadaki okuma metni), edebi bir aşk mektubu yazma (dil, amaç), lokantada hesap fazla gelince dilek ve şikayet kutusuna mektup atma (menü fiyatları ve hesap, dil), film senaryosu yazma (film senaryosu çözümleme), resimlerden birini seçerek verilen resim okuma aşamaları için birer paragraf yazma (örnek metin, alt kavramlar), bir olay hakkında raporu (boş) göz önüne alarak polis ve mağdur arasında geçen konuşmaları yazma (gazete/TV haberi), verilen durumdan yola çıkarak bir şikayet mektubu yazma (metin türüne özgü yapı bilgisi).

Görevler: *A2* düzeyinde masalı tamamlama, *B1* düzeyinde verilen iş ilanına uygun olarak içeriği verilen bir e-posta yazma, bir yaşam koçu olarak özellikleri verilen bir hastaya önerilerde bulunma, 122 yaşındaki bir günü anlatma, dinleme metninde geçen karaktere bir mektup yazma, bir ülkeye başkan seçimi (parti, slogan, vaatler, seçim konuşmaları ve seçim); *B2* düzeyinde belli alanlarda teknolojinin olmadığı bir hayatı (karşılaştırma), geçmişteki mucitlere verilen noktalara değinerek teşekkür mektubu yazma, gelecek için bir ulaşım aracı tasarlamak, verilen maddelere göre geçmiş ve şimdiki evlilik modasını karşılaştırma, ülkenin turistik bir yeri ile ilgili resimli bir sunum hazırlama, İstanbul'da bir saatlik bir tur hazırlama [bilgi, görüşler, sayısal bilgiler (ziyaretçi, ücret, tarih)]; *C1+* düzeyinde ülkesinde kullandığı takvimin ortaya çıkış hikâyesini (dinleme metni), ülkesinin en ünlü bilim adamı hakkında bilgi (kaynak eserler), gerçek ya da ilk aşk/başarı da şans mı çalışma mı/şans oyunları/devlet kuşu konusunda düşüncelerini yazma, öğrenci belgesi almak için verilen açıklamalara göre dilekçe yazma (dinleme metni), 65 yaşında tehlikeli bir durumda gözünden film şeridi gibi geçen hayatı yazma, insanoğlunun şaşırtan iki davranışı (Eflatun'un sözü), tarih boyunca insanların bilgiyi kayıt altına almasıyla ilgili bilimsel yazı, eğitimde ailenin ve okulun öneminin karşılaştırılması, İstanbul'a hiç gelmemiş birine şehri anlatmak, suçluları topluma kazandırma konusunda düşünceleri yazma, bir hapisane müdürü olarak suçluların eğitimi için yapılacakları yazma, mizah unsuru içeren fıkra/masal yazma, karşılıkları verilen argo sözcükleri kullanarak polisiye bir hikâye yazma, paranın olmadığı bir dünya için öykü yazma, özlü sözden yola çıkarak düşüncelerini yazma, çevre sorunları ile ilgili bir kampanya afişi hazırlamak, Mars'a giden bir astronot arkadaşına mektup

yazma, televizyon izleme anketi hazırlama-uygulama-raporlaştırma, ürün tanıtımı yapmak, “Sosyal Medya ve Başarı” üzerine verilen konu başlıklarından yararlanarak deneme yazma.

İletişimsel Dil Yetisi:

İletişimsel dil yetisinin dilsel, sosyodilbilimsel ve edimsel (söylemsel, işlevsel, tasarımsal) bileşenlerine göre değerlendirildiğinde; *A1* ve *A2* düzeylerinde, etkinliklerin neredeyse tümünün garson/müşteri arasında diyalog yazma, bir gününü/rüyasını yazma, ülkenin iklimini yazma gibi öğrencilerin dil bilgilerini ölçen benzetim alıştırmaları olmasıyla dilsel boyut ağırlıktadır. Özellikle *B1* düzeyinden sonraki düzeylerde hayalindeki evi yazma, bir konu/söz/duygu hakkında kompozisyon yazma (*B1*), ülkesindeki evlilik modası, teknoloji olmaması (*B2*), özgeçmiş, eğitimde aile mi okul mu, sosyal medya ve başarı (*C1+*) konularında yazma gibi etkinliklerle edimsel yetinin söylemsel yeti boyutu önem kazanmıştır (54/108). Bunun yanı sıra; tanışma (*A1*)/iş görüşmesi (*A2*)/iş bölümü (*B1*)/polis-mağdur diyaloglarındaki boşlukları doldurma (*C1+*) gibi tasarımsal yeti; Emine Hanım’a takdir (*B1*)/ mucitlere teşekkür/arkadaşa özür (*B2*)/ aşk, şikâyet mektupları, resim eleştirisi, ürün tanıtımı (*C1+*) gibi işlevsel yeti boyutlarıyla da edimsel yetiyi gerektiren etkinliklerin yoğun olduğu görülmektedir. Sosyodilbilimsel bileşen ise, akrabalık adlarıyla aileyi (*A1*), dilekçe/argo sözcüklerle hikâye yazma (*C1+*) gibi etkinliklerle çok az yer almaktadır.

Dil Becerilerini Kullanma Stratejisi:

Strateji olarak; iş başvuru e-posta/en önemli başarı/pişmanlık (*B1*) /özgeçmiş/dilekçe/resim eleştirisi (*C1*) kategorilerinin verilmesi ile yalnızca metin türlerinin gerektirdiği içerik bileşenlerinin olması gerektiği vurgulanmıştır.

Alan:

Yazma etkinliklerinin neredeyse tamamı (81/108) kişisel alanla ilgili olup kamu (16/108), eğitsel (8/108) ve mesleki (3/108) alanlar tüm düzeylerde eşit oranlarda onu izlemektedirler. Hobiler/aile (*A1*), tatil, giyecek, başarı konularında kişisel düşünceler (*A2*), hayalindeki ev, güçlü yönleri, pişmanlıkları (*B1*), burçlar, tercih ettiği kıyafetler, icadı (*B2*), bazı konulardaki (aşk, şans oyunları) düşünceleri, ülke sinemaları bilgisi (*C1*) kişisel alan etkinlikleridir. Biletçi/yolcu diyalogu (*A1*), hayali başbakan, cafede vb. rica etme (*A2*), yaşam koçu olarak önerileri, başkan seçim konuşması (*B1*), evlilik modası, sosyal gruplar (*B2*), lokantada şikâyet, polis-mağdur, hapisane müdürü, çevre sorunları kampanyası, televizyon seyretme anketi, ürün tanıtımı (*C1*) kamusal; öğrenci formu (*A1*), turistik bir yer tanıtımı, bir saatlik İstanbul turu (*B2*), dilekçe, en ünlü bilim adamı, kullanılan takvim, bilgi depolama yolları, eğitimde okul/aile (*C1*) eğitsel; iş görüşmesi (*A2*), iş başvuru e-postası (*B1*), özgeçmiş mesleki alanlarla ilgili etkinliklerin tümüdür.

Tema:

Temalar, alanlarla koşutluk gösterir bir şekilde dağılım göstermektedir (Tablo 2).

Table 2. Yazma etkinliklerinin temalara göre dağılımı

Seviye	Tema													
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
A1(x/18)	4	2	2	1	2	5	1	0	0	0	0	0	1	0
A2(x/18)	3	0	2	2	5	3	0	0	0	1	1	0	0	1
B1(x/18)	8	1	3	0	0	3	1	1	0	0	1	0	0	0
B2(x/18)	4	0	3	3	5	2	0	0	0	0	0	0	1	0
C1+(x/36)	8	0	3	5	3	8	1	5	1	0	2	0	0	0
Top. (108)	27	3	13	11	15	21	3	6	1	1	4	0	2	1

Yazma etkinlikleri en çok şahsi kimlik (27) temasında toplanmaktadır. Bunu, bütün düzeylerde eşit oranlarda kişilerle ilişkiler (21), gezi (15), günlük yaşam (13), boş zaman ve eğlence (11), eğitim (6), hizmetler (4), evin çevresi ve evdeki çevre/sağlık ve vücut bakımı (3), dil (2), alışveriş/yiyecek ve içecek/hava durumu (1) izlemektedir. Etkinlerde mekân (0) teması işlenmemiştir.

Metin Türü

OAÇ'de 'yazılı anlatım' ve 'yazışma' alanlarında düzeylere göre belirtilen kazanımlar açısından bakıldığında etkinlikler metin türünün özellikleri doğrultusunda amaç ve içerik bağlamında şu şekilde değerlendirilmiştir:

A1 düzeyinde metin düzeyine geçilmediği için OAÇ'ye uygun bir şekilde bağımsız tümceler gerektiren hobiler/akrabaları tanıtmaya, neler yaptığını anlatmaya vb. monolog ve diyalog oluşturma ve form doldurma gibi kişisel bilgileri basit cümlelerle isteyebileceği/aktarabileceği etkinliklerin yanında A2 düzeyine göre bir dizi tümce yazmasını gerektiren bayramları anlatmaya gibi etkinlikler yer alırken OAÇ'de belirtilen kartpostal yazma kazanımı için etkinlik yoktur. E-posta özgün formda yer alırken öğrenci ve otel formları gerçekten uzaktır.

A2 düzeyinde önermeler arasında ilişki kurmayı gerektirmeyen bir dizi basit ifadeler yazma amaçlanmaktadır. Kendi hayatı/tatili/giydikleri/rüyası/ ailesi, yaşam koşulları, geçmişteki eğitimi, şu andaki veya en son zamanlardaki işi ile ilgili bir dizi basit tümleçler ve cümleler yazma, önemli bir kişi hakkında yazma kısa, basit hayali biyografiler yazma kazanımlarını karşılıyorken, acil alanlardaki hususlarla ilgili kısa, basit notlar/mesajlar alma/yazma kazanımı yerine bir haber/iş görüşmesi/propaganda/film özeti/dünya turunda neler yapılacağı (B1) ile ilgili yazma seviyeyi aşmaktadır. Teşekkür ve özür ifade eden çok basit kişisel mektuplar yazma yerine rica/ olasılık/tavsiye tümceleri istenmiştir; bu durumda bir dizi basit tümleçleri ve cümleleri "ve", "ama", "çünkü" gibi basit bağlaçlar kullanarak yazma kazanımı için ortam hazırlanamamaktadır. Ayrıca insanlar hakkında basit şiirler yazma çalışması da yoktur.

B1 düzeyinde düşünceleri/duyguları/deneyimleri çizgisel bir şekilde ifade etme ve günlük yaşam gereksinimleri için not alma/soru sorma için yazma hedeflenmiştir. İstanbul B1 düzeyinde yazma kazanımları arasında en çok deneyimleri, duyguları ve olayları biraz ayrıntılı bir şekilde betimleyen kişisel mektuplar yazma (hayatındaki en önemli başarı, pişmanlık, dinleme metnindeki Emine Hanım'a mektup, hayatından duyduğu memnuniyet, aileye mektup) ve makul doğrulukta, soyut ve somut konularla ilgili bilgi ve fikirleri ifade etme, bilgi denetleyebilme (on yıl önceki hayatla şimdiki hayatımız, meslekler, 122 yaşında hayatınız, güçlü yönleriniz, özlü söz açıklama, komşu ülkelerle ilişkiler) gibi kişisel

düşüncelerin açıklandığı kazanımlara odaklanılmıştır. Önemli noktaları anlaşılır bir biçimde aktaran, günlük hayatındaki diğer insanlara derhal gerekte olan basit bilgileri ifade eden notlar yazma (yaşam koçu olarak tavsiye verme) ve sorunlar hakkında soru sorabilir veya sorunları açıklama (başkan olarak propaganda konuşması), kazanımları için de dolaylı da olsa etkinlik vardır. Acil gereken basit bilgileri sormada/ifade etmede, önemli bulduğu noktaları aktararak, kişisel mektuplar/notlar yazma (iş başvurusunda bilgi soran e posta), ilgi alanındaki konularda ayrıntılı betimlemeler yazma (hayalindeki ev), bir dizi deneyimleri, duyguları ve tepkileri basitçe bağlanmış bir metinde tanımlayarak yazma (yakın arkadaşla ilişkiler) kazanımları için de etkinlikler vardır. Bununla beraber, sorgu ileten ve sorunları anlatan mesajları alma, müzik ve film gibi soyut ve kültürel konularda bilgi veren ve düşüncelerini ifade eden kişisel mektuplar yazma, farklı öğeleri birleştirerek çizgisel bir düzende ilgi alanına ait bildik konularda açık metinler yazma, bir olayın/seyahatin betimlemesini yazma, bir hikâyeyi anlatma, basit denemeler yazma, özet yazma, rapor yazma ve alanında alışılmış rutin ve rutin olmayan bilgiler hakkında kendi fikrini yazma kazanımlarının çoğunun A2 düzeyinde yer aldığı gözlemlenmektedir.

B2 düzeyinde üst-düzyer düşünme becerilerini gerektiren kazanımlarla birlikte iletişimsel amacı gerçekleştiren metin türüne uygun yazma konusuna vurgu vardır. Oysa; bu düzeyde yapılan etkinliklerin çoğu-seyahatten önce yapılacaklar, ülkesinde turistin gezeceği yerler A2 düzeyinde; en çok keyif alınan tatil, evlenilecek kişinin özellikleri, burcunun özellikleri, duygularını anlatan mektup, eski-yeni evlilik modası, sosyal gruplara göre insanların görünüşleri, yaptığı dil yanlışıyla ilgili anı B1 düzeyinde- düzeyin altındadır ya da reklam metni yazma (C1) gibi üstündedir. Aynı zamanda, bir sorunla ilgili fikirleri/çözümleri değerlendirme, bir film/kitap/oyunun eleştirisi yazma, bir bakış açısını destekleyen/ ona karşı çıkma sebepleri, avantajları ve dezavantajları tartışan bir deneme/rapor yazma, birkaç kaynaktan elde edilen bilgileri/tartışmaları sentezle birleştirme, haberleri ve görüşleri yazıyla ifade etme ve diğerleriyle ilişkilendirme, duygu derecesini ifade eden/olayların ve deneyimlerin kişisel önemini vurgulayan ve yazdığı kişinin yazdıkları hakkında yorum yapma kazanımlarını karşılayan etkinlik yoktur.

Bununla birlikte; kaynaklardan bilgi sentezleyip çeşitli konular hakkında ayrıntılı metinler yazma (Turistik bir yer sunumu, bir saatlik İstanbul turu), fikirler arasındaki ilişkileri işaret ederek ve ilgili yazın türünün kurallarına uyarak, gerçek/hayali olayları/deneyimleri anlatma (Teknoloji olmasaydı, eski mucide mektup), ilgi alanına ait konular hakkında anlaşılır, ayrıntılı yazma (ilgisini çeken bir konu sunumu), önemli noktaları vurgulayarak, destekleyici ayrıntılarla sistematik bir tartışmanın geliştirildiği bir deneme/rapor yazma (gelecek için hangi ulaşım aracı/icat, modayı takip etmenin önemi) kazanımları için az sayıda etkinlik vardır.

C1 ve C2 düzeylerinde daha çok hedef kitle, bakış açısı, biçem, metin yapısı, metin türüne odaklanan ve eleştirel metinler yazma hedeflenmektedir. Bununla beraber; C1+ düzeyinde B2 düzeyine uygun olarak duygu/düşünceleri paylaşma ve ayrık bilgi görevleri yoğunluktadır. Dilekçe yazma, özgeçmiş yazma, şikâyet mektubu (2), film şeridi gibi hayat, İstanbul'u anlatma, polis-mağdur diyalogu, en çok güldüğü şey, astronota mektup yazma gibi B1 düzeyinde ve dönmeyi istediğiniz zaman, en ünlü bilim adamı, Mevlana'nın aşk tanımının yorumu, ülkeniz sineması, bilgiyi depolama yolları, hapisane müdürünün suçlu

eğitimi için yapacakları, paranın olmadığı bir dünya gibi etkinlikler B2 düzeyine uygundur. OAC’de C1 ve C2 düzeyleri için belirlenen hedef okuyucu kitlesine uygun, kendinden emin, kişisel ve doğal bir biçimle anlaşılır, ayrıntılı, iyi yapılandırılmış ve gelişmiş betimlemeler ve hayali metinler yazma; okuyucunun belirgin noktaları ayırt edebilmesini sağlayacak uygun ve etkili, mantıklı bir yapı sunma kazanımlarını karşılayan etkinlikler yoktur.

C1 + düzeyinde karmaşık metinleri uygun ve etkin bir biçimde ve okuyucunun belirgin noktaları bulmasına yardım eden mantıklı bir yapıda kullanarak yazma (hangi sanat dalını sevdiği), karmaşık konulardan oluşan, ilgili çarpıcı meselelerin altını çizerek bakış açısını bir hayli genişletip ve destekleyerek, uygun bir sonuçla da toparlanan, anlaşılır, iyi yapılandırılmış metinler yazma (Aşk hakkında görüşler, suçluları topluma kazandırmak için yapılacaklar, eğitimde aile mi okul mu, kredi kartının günlük yaşamdaki yeri, özlü sözden deneme), seçilen yazı tarzına uygun bir biçimle anlaşılır ve tümüyle sürükleyici hikayeler/deneyimler anlatma (Takvimin ortaya çıkış tarihi, senaryo yazma, bir vakayı sunan anlaşılır, akıcı, karmaşık raporlar, makaleler veya denemeler yazma (televizyon seyretme anket raporu), ya da önerileri ve edebi eserleri eleştiren bir değerlendirme üretme (resim eleştirisi), çarpıcı meselelerin altını çizerek, karmaşık konular hakkında anlaşılır, iyi-yapılanmış açıklamalar yazma (şans oyunlarındaki diğer faktörler, insanoğlunun en şaşırtan iki davranışı), sebepler, ilgili örnekler ve destekleyici noktalarla bakış açılarını bir hayli genişletme ve destekleyebilme (şans mı çalışma mı, devlet kuşuna inanma, sosyal medya ve başarı), kendisini tam ve anlaşılır bir biçimde ifade edebilme, hitap edilen kişiye esnekçe ve etkin bir biçimde anlatma (edebî aşk mektubu), dili esnekçe ve etkince kullanarak, duygusal, imalı ve şaka yapma kullanımı dâhil, kişisel yazışmalarda kendisini açıkça ve tam olarak ifade etme (mizah içeren yazınsal metin, argo ile hikaye, çevre sorunları afişi, ürün tanıtımı) kazanımları için yeterli etkinlik yoktur.

Sonuçlar ve Tartışma

“İstanbul” Yabancılar için Türkçe setindeki yazma etkinliklerinde çoğunlukla öğrenmek için yazma amacının gerçekleştirildiği görülmektedir. OAC (2000)’de benimsenen eylem odaklı yaklaşımda, dil öğrenenlerin, iletişime katılmak amacıyla, özel alanlardaki temalarla ilgili metin üretme ve anlamaya dayalı görevleri yerine getirmek için uygun stratejiler geliştirebilen, iletişimsel dil yetileri gelişmiş sosyal aktörler durumuna gelmeleri hedeflenmektedir. Bu bağlamda, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yeterli önemi bulamayan “yazma” etkinliklerinde de öğrenenlerin farklı alanlarda, farklı temalarda uygun stratejiler işleterek iletişimsel amaçlara göre farklılaşan metin türlerini üretebilmeleri için iletişimsel dil yetisinin tüm boyutlarını geliştirebilecekleri etkinlikler yer almalıdır. Yapılan araştırmada YDOT yazma etkinliklerinin bu açıdan değerlendirilmesiyle görev, iletişimsel dil yetisi, strateji, alan, tema ve metin türü bağlamında şu sonuçlara varılmıştır:

Görev: A1 ve A2 düzeylerinde genellikle benzetim etkinlikleri yer almaktadır. B1 ve B2 düzeylerinde çok az sayıda görev olmakla beraber C1+ düzeyinde girdi eksikliği olan görevlerle birlikte çok sayıda görev vardır. Bağımlıdan bağımsıza giden bir aşama olduğu söylenemez. Oysa daha başlangıçtan itibaren öğrenenler dili kullanarak öğrendikleri görevleri gerçekleştirmelidirler. Başlangıç düzeyinde bile görev öncesi, aşamalandırılmış

görev zinciri, metin ve transkriptteki dilsel yapıların çalışılmasıyla kısa metinler/karşılıklı konuşma kayıtları sunulabilir (Willis, 2004, s. 10).

Metin üretmek için bağlam oluşturacak girdi eksikliği dolayısıyla tüm düzeylerde görev niteliği kazanamayan etkinlikler vardır. C1+(7A) da yazma çalışmasında resim okuyarak bir eleştiri yazısı yazılması istenmiştir ve resim okuma aşamaları (Tanımlama, analiz, yorumlama, yargı) alt başlıklarla girdi olarak sunulmuştur; ancak bu aşamalarda uzmanlık gerektiren kavramlar olduğu gibi cevabı olmayan (sanatçı adı, eserin adı/yılı, dönemindeki önemli olaylar) sorular da vardır; ayrıca daha önce öğrenci bir resim eleştirisi metniyle karşılaştırılmamıştır. C1 (8B) düzeyinde “polis-mağdur diyalogu yazma” etkinliği de olay raporu boş olduğundan, olayı resimleyen bir görsel de bulunmadığından benzetim niteliğinde kalmıştır. Üretme öncesi okuma metni üzerinde türün anlatım, biçim ve içerik özellikleri keşfedilememekte, örneğin; ünitenin (C1[10]) ilk sayfasında kazandırılacak “BECERİLER” kısmında “başvuru, talep gibi uygun tarzda mektuplar yazabilme” hedeflenmesine rağmen okuma metinleri düşünce yazılarından oluşmaktadır.

Benzetim etkinlikleri boşluk prensibi, çözüme ulaşma ve bilişsel süreç işletme sonucu bir çıktıya ulaşma gerçekleştirilerek kopyalama etkinliklerine dönüştürülebilir. A1(4A)’da “aileni tanı” yapı etkinliği, doldurdukları aile ağaçları girdi olarak verilip birbirlerinin ailelerini tanıttıkları ya da kendi yazdıkları aile tanımlarını arkadaşlarının girdi olarak alıp aile ağaçlarını çizdiği (çıktı) anlamlı etkinliklere dönüştürülebilir. B1(4A)’daki “Güçlü yönlerinizi yazın” yerine, tahtaya yazılan mesleklerden herkesin kendine uygun olan mesleği seçmesi ve nedenlerini yazması bir çıktı oluştururken aynı zamanda öğrencilerin birbirlerinin yazılarını girdi olarak okuyarak arkadaşlarının seçtikleri mesleği tahmin etme görevi gerçekleştirilebilir. Zevk için okuma ve dinleme dışında beceriler tek başlarına kullanılmadığından öğretmenler göreve bağlı olarak dil becerilerini kaynaştırmalıdır; yazma da okuma, kontrol etme ve gözden geçirmeyi gerektirir (Willis, 1996). B2 (3B)’de “Burçlar ve burcu-kişiliği hakkında yazma”, burç özelliklerini okuduktan sonra herkesin bir arkadaşının hangi burçta neden olduğunu yazması, adını söylemeden sınıfa okuması, sınıfın o kişinin kim olduğunu tahmin etmesi çıktısı ile sonuçlanabilir.

Shekan (1998), iletişimsel çıktının dil edinimine doğrudan/dolaylı sağladığı katkıyı altı madde ile belirtmektedir:

1. Öğrenenin konuştuğu kişinin daha anlaşılır bir girdi sunabilmesi için daha ayarlanmış bir girdi üretmesine yardım eder (bir açıklama için ricada bulunma),
2. Öğrenenin dikkati, çıktıyı oluştururken kullanacağı için girdinin sözdizimsel süreçlerine çekilir,
3. Öğrenen dil hakkındaki hipotezlerini test eder, yeni anlatımları/yapıları dener ve bunların o bağlam içinde anlaşılıp anlaşılmadığını görür, anlaşılmadıysa yardım alır,
4. Akıcılığı arttıran otomatikleşmeyi geliştirir (örn; metin türüne özgü kavram ve yapılar dair stok geliştirme),
5. Söylem becerilerini geliştirir (örn; kanıtlayıcı bir metinde aşamaları belirtme),
6. Öğrenen, dille/sözcüklerle oynayarak, bireysel bir bakış açısı ile anlatarak/betimleyerek, düşüncelerini kanıtlayarak kişisel bir anlatım (voice) geliştirir.

İletişimsel dil yetisi: “İstanbul” setinde, A1 ve A2 düzeylerinde dilsel yetiyi, diğer düzeylerde söylemsel yetiyi geliştiren değil gerektiren yazma etkinlikleri çoğunluktadır; sosyodilbilimsel boyut yok denecek kadar azdır. Ayrıca, bütüne bakıldığında, yazma çalışmaları dilsel yeti bağlamında hedef dil yapısını uygulama ortamları da sunmamaktadır. Örneğin; B1 (3B)’de “gerek” yapısını öğretirken “122 yaşındasın, bir günlük sayfası yaz,” yazma etkinliği vardır; oysa bunun yerine ilk defa yurt dışına çıkacak bir arkadaşına neler yapması gerektiğini bildiren bir e-posta yazılabilir. Emir kipinde dolaylı anlatımda, “hayalindeki meslek” sorulmaktadır. Oysa okula yeni gelen bir öğretmenin kuralları bir arkadaşına ya da seyahate çıkan bir annenin direktiflerinin bir kardeşe iletilebileceği gerçek yaşamsal durumlar yaratılabilir. B2 (1A)’da dönüşlülük fiili hedeflenirken, yazmada etken çatılı fiilleri gerektiren “seyahat hazırlıkları” sorulmaktadır. Bu bulgular doğrultusunda, yazma etkinliklerinin iletişimsel dil yetisi kazandırmada yetersiz kaldığı söylenebilir.

Strateji: Shekan (1998), dil gelişiminde iletişimin rolünün anlamın belirlenmesi ve stratejik yetinin uygulanması olarak iki noktayla genelleştirilebileceğini söylemiştir. “İstanbul” seti yazma etkinliklerinde çok az alıştırmada yalnız metnin içeriğinde hangi bilgiler yer alması gerektiği belirtilerek yönlendirici olmaya çalışılmıştır; ancak strateji uygulama iletişimin amacına uygun olarak metin türüne özgü dilsel/biçimsel/içeriksel özellikleri ve metni değerlendirmeye dair bilgileri gerektirmektedir.

Alan: Yazma etkinliklerinin %80’inin kişisel alanda kalmış olması eylem odaklı yaklaşımın öğrenenleri sosyal aktörler olarak görme prensibiyle uyuşmamaktadır. Etkinliklerin görev niteliği kazanmalarıyla kişilerin sosyal etkileşim içinde olduğu kamu, mesleki ve eğitsel her alanda kullanılan metinlerle etkinlik gerçekleştirmesi sağlanacaktır. Ayrıca üniteleri oluşturan temaların bu bağlamda bir kez daha gözden geçirilmesi gerekmektedir.

Tema: Kişisel alanda yoğunlaşmış olması en çok “şahsi kimlik” temasının kullanılmasına yol açmakla beraber kişisel alanda olması gereken garanti, yönerge, dergi, roman, broşür gibi metin türleri de yeterince yer almamakta, genelde mektup ve deneme türü yazılar üretilmesi istenmektedir. Ayrıca, ünite temalarıyla yazma konuları paralellik gösterememektedir. B2 (4B) konusunda “Moda” teması işlenirken yazma etkinliğinde “Evlilik Modası” adı altında (eskiden ve şimdi düğün, gelinlik, damatlık, düğünde oynanan oyunlar, yemekler) konudan sapılmıştır. Bunun yerine 80’li yıllarda oynayan bir film/dizi seyrettilerip kıyafetlerin bugünle karşılaştırıldığı bir metin yazılması karşılaştırma göreviyle üst-düzyen düşünme becerilerini hedef alan B2 kazanımları yerine getirilebilecektir. Evlilik ve aşk temaları da çok yinelenmektedir.

Metin türü: İletişimsel amaç/problem/anlam/çıktı/bilişsel süreç içermedikleri, belli dil yapılarına odaklanılmadığı ve belli bir metin türü/anlatım biçimi benimsenmediği için görev olmayan ya da girdi eksikliği ile görev niteliği kazanamayan etkinlikler sonucu türsüz yazılar doğmaktadır; çünkü iletişimsel amacı olmayan, iletişimsel bir gereksinmeyi karşılamayan yazılar metin değildir ve türsüz metin olmaz (Beaugrande, 1985; Dilidüzgün, 2010). Ülkenizin iklimi, rüyanızda gördüğünüz/pişman olduğunuz şeyler, bildiğiniz sosyal gruplar, şans oyunları hakkınızdaki düşünceleriniz gibi yazılar hangi amaçla, kime, nerede söyleneceği belirlenmemişse “metin” değildir. Ancak görevler sonucu bir metin türü ortaya çıkabilir.

Kimi etkinlikler metin türü belirtilmesine rağmen de görev sayılamamaktadırlar. Örneğin; “ailenize nerede olduğunuzu, duygularınızı, çevrenizdeki haberleri anlatan bir mektup yazın (B1[6B])” etkinliği iletişimsel amacı olmadığı ve öğrencinin dil yapılarını kullanıp kullanmadığını görme amacı taşıdığı için benzetimdir; ancak dinleme metninde evli ve çocuklu nispeten geç yaşta üniversite okuyan bir kadına takdir mektubu yazmak (B1[4C]) bir görevdir; çünkü burada dinleme metni “girdi”dir, iletişimsel bir amaç/kime yazıldığı kısaca, bağlam bellidir ve hedef dil yapısı (rağmen, bile) kullanma ortamı doğmaktadır. B2 (1C) konusunda okuma metni bir gezi yazısıdır ve yazmada da öğrencilere “Neresi, kaç gün, konaklama, anılar” başlıklarını kullanarak en çok keyif aldıkları tatili gezi yazısı şeklinde yazmaları istenmiştir. Ancak, okuma parçasında türün dil, kurgu, içerik özellikleri irdelenmemiş ve nasıl bir strateji uygulaması gerektiği belirtilmemiştir. Görev temelli öğretim programı için metin türü çözümlenmeleri gereklidir (Bygate, 1987; akt. Willis, 2004). Verilen kategorilerde bir yazı ancak “anı” türünde olabilir. Oysa gezi yazılarının çağrı işlevleri de olduğu için “işlevsel yeti” de ağır basmaktadır. Bu bağlamda bir “girdi” sunulmadığı ve bir “amaç” olmadığı için bu tür bir etkinlik de görev değil benzetimdir. Bu bağlamda, seyredilen bir belgesel sonucu bir gezi yazısı oluşturulabilir, herkesin daha çok neden etkilendiği ve en etkili anlatım belirlenebilir.

Metin türü OAC (2000) belirtilen kazanımlar bağlamında değerlendirildiğinde yazma etkinliklerinin düzeye göre paralellik göstermediği gözlemlenmektedir. Tek tümcelerin hedeflendiği A1 düzeyinde tümce dizilerini gerektiren A2 düzeyi etkinlikler bulunurken; A2 düzeyinde de bazı etkinlikler A1 düzeyinde, etkinliklerin çoğu da çizgisel anlatımın gerçekleştirildiği B1 düzeyindedir. B1 düzeyinde duygu ve düşünceleri anlatmak ağır basarken günlük yaşamda not alma, sorma gibi yazma ihtiyaçlarını gerçekleştiren kazanımlar karşılanamamıştır. Üst-düzyen düşünme becerileri ve metin türü bilgisini gerektiren B2 düzeyinde A2, B1 gibi düzeyin altında ya da C1 gibi düzeyin üstünde etkinliklere rastlanırken bazı kazanımları karşılayan hiçbir etkinlik yoktur, 8/18 oranında etkinlik B2 kazanımlarına karşılık gelmektedir. Hedef kitle, bakış açısı, biçem, metin yapısı, metin türü ve eleştirel metinlere odaklanan C1+ düzeyinde B2 düzeyine uygun olarak duygu/düşünceleri paylaşma ve ayırık bilgi görevleri yoğunluktadır, C1+ (7B) de seviyeye uygun olmayarak paragraf yazdırılmaktadır; bazı kazanımları karşılayan etkinlik bulunamazken etkinliklerin yarısı (19/36) kazanımlara uygundur.

Düzeyler için belirlenen kazanımlara uygun metin türleri belirlenemediğinden öğrencilere dil kullanımını yansıtan metinleri anlama ve anlatma süreçleri yaşatılamamaktadır. Yazma çalışmalarını düzenlerken OAC (2000)’ de düzeylere göre kazanımlar, hedef dil yapısı ve metin türü/yapı özellikleri göz önüne alınmalıdır. Öğrencilerin ne yazmak istedikleri ve neye ihtiyaç duydukları belirlenmelidir (Willis,1996).

Öğretmenler de ellerindeki materyallerden görevler oluşturabilirler, ayrıca ders kitaplarındaki benzetim etkinlikleri geliştirilerek kopyalama etkinliklerine dönüştürülebilir. Örneğin, çizgi filmin ilk bölümü sınıfın yarısına (A), ikinci bölümü de diğer yarısına (B) seyrettirildikten sonra ikili gruplar (AB) oluşturularak grupların filmin tümünü yazmaları/anlatmaları istenir ve gruplar arasında farklılık olup olmadığına bakılır (Willis, 2004). ‘Plaj resmine bakarak dönüşümlü olarak resimde ne olduğunu söyleyen tümceler yapın’ etkinliği yerine 20 saniye resme baktıktan sonra, resimdeki kişileri/nerede

olduklarını/ne giydiklerini listeleyin, herkes kişileri betimlerken en çok anlatılan iki kişiyi ve nedenini belirleyin ya da resmin siyah beyaz versiyonunda en az on şeyi hatırladığınız renkleriyle boyayıp arkadaşınızla karşılaştırın, hatırladığınız şeylerin rengini arkadaşlarınıza anlatın ve birbirinizinkiyle ve asıl resimle karşılaştırın gibi bellek görevleri yapılabilir.

Kaynakça

- Bayyurt, Y. (2000). Task-Based Language Learning and Teaching. B. Haznedar, H. H. Uysal (Eds.) *Handbook for Teaching Foreign Languages to Young Learners in Primary Schools* (pp. 89-121). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Beaugrande, R. de. (1985). Text Linguistics in Discourse Studies. In A. Van Dijk (Ed.), *Handbook of Discourse Analysis*, Volume I, Disciplines of Discourse (pp. 41-71). San Diego, USA: Academic Press
- Byrne (1988). *Teaching Writing Skills*. London and New York: Longman.
- Cook, G. (1989). *Discourse*. Oxford: Oxford UP.
- Council of Europe (2000). *A Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Language Policy Unit.
- Dilidüzgün, Ş. (2010). *Metindilbilim ve Türkçe Öğretimi*. İstanbul: Morpa
- Dilidüzgün, Ş. (2012). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Söylemsel Yeti Geliştirme Bağlamında Değerlendirilmesi. E. Yılmaz, M. Gedizli, E. Özcan ve Y. Koçmar (Haz.) *Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Üzerine Çalışmalar* (ss. 342-350). Ankara Pegem Akademi.
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2009). Task-based language teaching: Sorting out the misunderstanding. *International Journal of Applied Linguistics*, 19 (3), 221-246. Retrieved from <https://philliria.files.wordpress.com/2010/12/rod-ellis-task-based-language-teaching-sorting-out-the-misunderstandings.pdf>. (02.02.2015).
- Fraenkel, J. R., ve Wallen, N. E. (2003). *How to Design and Evaluate Research in Education*. Boston: Mc Graw Hill.
- Goullier F. (2007). *Council of Europe Tools for Language Teaching*. Paris: Les Editions Didier/Conseil de l'Europe. Retrieved from http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Goullier_Outils_EN.pdf. (03.02.2015)
- Grabe, B. (1997). Discourse Analysis and Reading Instruction. In T. Miller (Ed.), *Functional Approaches to Written Text: Classroom Applications* (pp. 2-18). Washington, D.C.: English Language Programs.
- Hairstone M. (1994). The Winds of Change. Thomas Kuhn and the Revolution in the teaching of Writing. *Landmark Essays on Writing Process*, (pp. 113-127). Sondra Perl (Ed.). USA: Hermagoras Press.
- Harmer J. (2004). *How to Teach Writing*. Longman.
- Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching*. UK: Pearson, Longman
- Kılınç, A. ve Tok, M. (2011). Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Öğretimi. A. Kılınç, A. Şahin (Ed.), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi* (ss. 256-278). Ankara: Pegem Akademi.
- Lindemann, H. J. (2002). The principle of Action-Oriented Learning. Retrieved from <http://www.halinco.de/html/docde/HOL-prinzip02002.pdf> (01.02.2015).
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Nunan, D. (2006). *Task-based language teaching in the Asia context: Defining 'task'*. Retrieved from <http://khoaanh.net/index.php?module=News&func=display&sid=1276> (02.02.2015).
- Prabhu, N. S. (1984). Procedural syllabuses. In T. E. Read (Ed.), *Trends in language syllabus design* (pp. 272-280). Singapore: Singapore University Press/RELC.
- Richards, J., Platt, J. & Webber, H. (1986). *A Dictionary of Applied Linguistics*. London: Longman
- Richards, J. & Rodgers T. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Rosario M. (1995). A Task-Based Approach to Language Teaching: The Case for Task-Based Grammar Activities. *Revista Alicantina de Estudios Ingleses* 8, 91-100. Retrieved from http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/5412/1/RAEI_08_08.pdf. (02.02.2015)
- Shekan, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Uzun Subaşı, L. (2003). Yazma Süreci ve Öğretimi. C. İleri (Ed.), *Türkçe Sözlü ve Yazılı Anlatım*, (ss. 73-94). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Willis, J. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. Essex: Longman.
- Willis, J. R. (2004). Perspectives on Task-Based Instruction: Undertaking Our Practices, Acknowledging Different Practitioners. B.L. Leaver, J.R. Willis (Eds), *Task-Based Instruction in Foreign Language Education* (pp. 3-47). Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Willis, D. ve Willis, J. (2007). *Doing task-based teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Yaylı, D. (2009). Yabancı Dilde Yazma Eğitiminde Yaklaşımlar. D. Yaylı, Y. Bayyurt (Ed.) *Yabancılar Türkçe Öğretimi, Politika, Yöntem ve Beceriler* (ss. 71-90). Ankara: Anı Yayıncılık.