

Makale türü / Article type: Araştırma / Research

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Görev Temelli Öğrenme Yönteminin Dilin İletişimsel İşlevi Açısından Önemi*

The Importance of Task-Based Learning Method in Point of Communication Function of Language in Teaching Turkish as a Foreign *

Prof. Dr. Ali Göçer

Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, gocerali@gmail.com

ORCID: 0000-0002-6880-2611

Arş. Gör. Bilal Ferhat Karadağ

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ferhatkaradag58@gmail.com

ORCID: 0000-0002-5301-2860

Özet

Görev odaklı öğretim yöntemi, bireylerin kendilerine sunulan görevleri gerçekleştirerek hedef dili öğrenmelerine olanak sağlamaktadır. Çalışmada bu yöntemin günlük hayattaki dil kullanımını hangi ölçüde kazandırabildiğini belirlemek amaçlanmıştır. Durum belirleme amacıyla gerçekleştirilen çalışma, veri toplama aracı olarak gözlem, görüşme ve video kayıtlarının tercih edildiği nitel araştırma yöntemi doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Araştırma, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi TÖMER’de gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar 17 yabancı uyruklu öğrenciden oluşmaktadır. Uygulama verileri 2018 yılında toplanmıştır. Veriler içerik analiziyle analiz edilmiştir. Geçerlik ve güvenilirlik için uzman görüşünün alınması, katılımcı teyidi ve uzun süreli etkileşim gibi geçerlik ve güvenilirliği artırıcı stratejilerden yararlanılmıştır. Araştırmanın sonunda, katılımcıların iletişim dili olarak Türkçe konuşma düzeylerinde ilerlemenin olduğu ve günlük hayatta bir problemle karşılaşmadıkları belirlenmiştir. Bulgulara göre görev odaklı öğretim yönteminin günlük hayatta kullanılan iletişim dilini kazandırmada başarılı olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Görev odaklı öğrenme, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, iletişim, göreve dayalı öğrenme, görev temelli öğrenme

JEL Sınıflandırması: I29

Abstract

The task-oriented teaching method has a structure that allows individuals to learn the target language by performing the tasks offered to them. In study, it is aimed to determine to what extent this method can bring language use in daily life. This study, which was carried out for the purpose of determining the situation, was carried out in line with qualitative research method in which observation, interview and video recordings are preferred as a data collection tool. The research was carried out in Erzincan Binali Yıldırım University TOMER. The participants consist of 17 students. Implementation data were collected in 2018. The data were analyzed with content analysis. For validity and reliability, elements such as obtaining expert opinion, confirming the participants and long-term interaction were used. In the end, it was determined that there was an improvement in level of Turkish speech as the communication language of the students and that they did not encounter problems in daily life. According to findings, it can be said that the task-oriented teaching method is successful in gaining communication language used in daily life.

Keywords: Task-oriented learning, teaching Turkish as a foreign language, communication, task-oriented learning, task-based learning.

JEL Classification: I29

* Bu çalışma, 30 Ekim-1 Kasım 2018 tarihleri arasında Çanakkale’de düzenlenen ‘İkinci Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Sempozyumu’ nun bildiri kitabında basılan çalışmanın geliştirilmiş ve genişletilmiş halidir.

* This study is the developed and expanded version of the study published in the proceedings book of the "Second International Social Sciences Education Symposium" held in Çanakkale between 30 October and 1 November 2018.

GİRİŞ

Yıllar boyunca dil öğretiminin nasıl olması gerektiği durumu, günümüzdeki gibi dil öğretimi üzerinde çalışmalar gerçekleştiren eğitimcilerin de üzerine eğildikleri ve inceledikleri bir durum olmuştur. Süreç içerisinde çeşitli yöntemlerden faydalanılmış ve bir yöntemde problem oluşunca farklı yöntemlerin test edilmesi veya yöntemlerin geliştirilmesi gibi uygulamalara gidilmiştir. Nitekim Cebeci (2006), dil öğretiminde ve dil öğreniminde bir standart yakalayabilmek, hatta en etkili öğretim yöntemini saptayabilmek için pek çok araştırmanın gerçekleştirildiğini belirtmektedir. Çünkü dünya durmadan değişmekte, bununla beraber kişilerin dil öğrenme konusundaki ihtiyaç ve beklentileri de farklılaşmaktadır. Kişiler farklı nedenlerden dolayı yabancı dil öğrenmek istemekte ve bunu karşılayabilmek için de çeşitli yollara başvurumaktadırlar. Haliyle sürekli değişen ve gelişen bir ortamda dil öğretim metodlarının, kişilerin dil öğrenme arzusunu giderebilmek için değişmeden ve gelişmeden sürekli aynı şekliyle varlığını devam ettirebilmesi mümkün olamamaktadır.

Kargı (2014), dil öğretim metodlarının değişmesine neden olarak yabancı dil öğretiminde hedeflenen duruma en uygun kullanışlı bir öğrenme ve öğretme ortamının oluşturulamamasını göstermekte; bunun da öğretilmesi amaçlanan bilgilerin dil öğrencileri tarafından içselleştirilmesine bir engel oluşturduğunu belirtmektedir. Bu durumu engellemek için yabancı dil öğretiminde tercih edilen metod, ortam ve materyallerin yeniden biçimlendirilmesi ve içeriklerinin daha devingen bir hale getirilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Çünkü Selim (2015), yabancı dil öğretim yöntemlerinin amacının çoğunlukla öğrenilmesi hedeflenen dilde iletişim kurmak olduğunu belirtmektedir. Buradan da anlaşılmaktadır ki dil öğretimini gerçekleştirmek için kullanılan metodların öncelikli hedeflerinden biri, dili öğrenen bireyin öğrenilmesi hedeflenen dilde günlük iletişim dilini kullanması amacını gerçekleştirerek bireyi, günlük sosyal yaşamında çok da tercih edilmeyen yapay ve kullanışsız bir dil kullanımından uzak tutmaktır. Zaten Yaylı ve Yavuz (2008) da dil öğretiminde gramer kurallarından ziyade günlük iletişim dilinin daha önemli bir konuma geldiğini ifade etmektedir. Haliyle insanlar da ana dillerinde iletişim kurarken düz ve kurallı ifadelerden ziyade daha çok devrik ve değişebilen cümleler tercih etmektedirler. Dolayısıyla yabancı dil öğrenmek isteyen kişiler de öğrenilmesi hedeflenen dilin konuşulduğu ortamlardaki iletişimi benimseyebilmek için gündelik hayatta kullanılan iletişim dilini kavrayabilme hususuyla karşılaşabilmektedirler. Çünkü Göçer (2017b) hedef dili öğrenmek isteyen kişinin içinde yaşadığı topluluğun hayat şekillerini de gözlemleyerek özümsemesi ve hem sosyal hayatını zenginleştirmesi hem de sosyal aktivitelere dâhil olabilmesinin yolunun ilgili toplumun dilini belirli bir düzeyde kavrayıp iletişimde bulunabilmesine bağlamaktadır. Bu açıdan bakıldığında dil öğrenen bireylerin buldukları yere veya ortama uyum sağlamaları için günlük hayattaki iletişim sürecine hâkim olmaları gerekmektedir. Bu sayede öğrenilmesi düşünülen dilin kullanıldığı ortamlarda iletişim sürecini kavrayabilir ve kendi görüşlerini aktarmaları gerektiğinde konuşma esnasında daha etkili cümleler kurabilmektedirler. Çünkü bir dili doğru ve anlaşılır bir şekilde konuşabilmek aynı zamanda o dili biliyor olabilmenin de bir ölçütüdür (Karadağ ve Göçer, 2018). Dil öğrencilerinin kullanılan iletişim diline hâkim olabilmeleri için de dilin öğretildiği öğrenme yerlerine uygun metod ve tekniklerin öncelikli olarak tercih edilmesi beklenmektedir. Tüm bu hususlar göz önüne alındığında, bireylerin hedef dili öğrenebilmeleri ve belirli bir düzeyde dil kullanım yeteneği kazanabilmeleri için en etkili yöntemin görev temelli öğrenme yönteminin -hem içeriği hem de işlevi ve uygulama biçimleri düşünüldüğünde- olduğu görülmektedir (Göçer, 2017a).

Akbal (2008) göreve dayalı dil öğretiminin, yabancı dil öğrenimi alanında gerçekleştirilen araştırmaların uygulamaya dönük çalışmaları ve öğrenme psikolojisiyle alakalı önemli görüşlerin doğrultusunda, iletişimsel yaklaşımın bünyesinde alternatif bir seçenek olarak ortaya çıktığını belirtmektedir. Buna ek olarak dil öğretimi için kullanılan metodların öğrenme ortamlarındaki uygulamalarda yetersiz kalması ve iletişimi sağlayabilmede istenilen düzeyde başarılı olamaması da görev temelli öğretim yönteminin bir alternatif yöntem olarak ortaya çıkmasında etkili olmuştur. Ayrıca 70'li yıllara kadar yabancı dil

öğretimiyle gramer öğretiminin birbirine benzer şekilde olduğunun düşünülmesi ve dil öğretimi konusunda yeni arayışlara girilmesi de görev temelli öğretim yönteminin literatüre dâhil olmasında etkili olmuştur (Richards, 2002). Tüm bu arayışlar sonucunda görev temelli dil öğretim yöntemi ilk defa 1982 yılındaki Bangladore araştırma raporunda, Güney Hindistan’da Prahbu tarafından geliştirilmiştir. Prahbu, bireylerin eğer zihinlerini içerisinde bulunacakları görevlere verebilirlerse daha işlevsel bir öğrenme gerçekleştirebileceklerini belirtmektedir (Akbulut, 2014). Ellis (2003) de görev odaklı öğretim yönteminin iletişimsel yaklaşımın önemli bir uzantısı olduğunu belirterek geleneksel metotlardan farklılaştığını ifade etmektedir. Ona göre müfredatlar eğer görev odaklı olursa hem ne öğretileceği sorusu ortadan kalkacak hem de nasıl öğretileceği hususu belirli olacaktır. Böylelikle de yöntem ve program arasındaki keskin farklılık giderilecektir. Metot ve program alanlarına yönelik önerilerde bulunarak görev odaklı öğretim yönteminin iletişimsel yaklaşımın belirli unsurlarına karşı önemli bir alternatif olarak literatüre girdiğini iddia etmektedir. Çünkü 80’li yılların ilk başlarında dil öğretim yöntemlerinin ortaya çıkması ve özellikle son yirmi yıl içerisinde dil konuşucularının iletişimsel yeteneklerine daha çok dikkat edilmesiyle görev temelli öğretim yönteminin yabancı dil ediniminde yaygın bir biçimde kullanılması sağlanmıştır. Ayrıca üründen ziyade sürece odaklanan ders programlarının oluşturulması ve bireylerin gerçek dile yakın bir dil kullanımlarını teşvik etmek için iletişime yönelik görevlerin de kurgulanması bu süreci hızlandırmıştır. (Jeon ve Hahn, 2000).

Göreve dayalı öğretim yöntemi, yapısı itibariyle etkileşimli ve öğrenci merkezli öğretim yöntemleri bünyesinde bulunmakta ve bireylerin verilen görevleri gerçekleştirerek yabancı dili öğrenmelerine katkı sağlamaktadır. İletişimsel dil öğretimi ile benzer özelliklere sahip olan bu yöntemde dil öğretim metodu iletişimsel faaliyetlere dayanır ve bireyler arasındaki etkileşimin yüksek düzeyde gerçekleştiği bir öğrenme ortamında öğrencilerin tamamlamakla yükümlü oldukları çeşitli görevlerden oluşur (Selim, 2015). Bundan dolayı ders işleniş sürecinde gerçekleştirilmesi gereken görevler dersin bir parçasıdır ve bu görevler uygulanırken bireylerin aktifliği süreç boyunca devam etmektedir. Bu süreç içerisinde öğrenciler yazarlar, hedef dil konuşucusunu dinlerler ve uygun zamanlarda farklı tepkilerde bulunurlar. Bunlara ek olarak ise dil öğrenen öğrenciye günlük hayatında karşılaşabileceği bir biçimde görev sunulur ve öğrencinin bu görevle ilgili olarak çevresindeki bireylerle iletişime geçerek görevi yerine getirmesi ve dili tüm boyutlarıyla kavrayabilmesi amaçlanır. Zaten Şahin (2019) de görevlerin gerçek yaşam görevlerinden seçilmesi gerektiğini belirtmektedir. Yorulmaz (2009: 43-44), görev temelli öğretimin bazı niteliklerini şöyle açıklamıştır:

- Görev temelli öğretim yöntemi iletişimsel bir yöntem olduğu için programını görevler ve görev biçimlerini temel alarak oluşturmuştur.
- Görev temelli öğretimde gerçekleştirilen öğretim, yapı ve anlamın birleştirilmesiyle yapılır.
- Görev temelli öğretim, analitik programa uygun olmasından dolayı öğrenci ve öğrenme temelli bir yöntemdir. Program, katılımcının ihtiyaç ve programlarına göre şekillendirilir. Bu özelliği görev temelli öğretim yöntemini diğer metotlardan ayıran dikkate değer bir farkıdır.
- Bu yöntem, ne öğretilmesi gerektiğinden ziyade dilin nasıl öğretilmesi gerektiğine odaklanır.
- Görev temelli öğretim, hâlihazırda var olan metotlardaki gibi dilin bölünerek değil de bir bütün şeklinde öğretilmesini amaçlar.

Anahtar sözcüğü ‘görev’ olan görev odaklı öğrenme yönteminin kurucusu olarak görülen Prahbu (1987) hedef dili öğrenenlerin, kendilerine ayrılan düşünme sürecinde onlara sunulan bilgilerle bir sonuca varmaları gerektiğini ifade etmektedir. Dili öğreten bireylerin ise bu düşünme zaman dilimini kontrol altında tutarak gereken uygulamaları dil öğrencilerine göstermesini de ‘görev’ olarak ifade etmektedir. Yani metot bünyesinde bulunan bu görevler, hedef dili öğrenen öğrencinin iletişim gayesiyle restoranda bir yemek siparişi vermesinden arkadaşlarıyla beraber hastanede bir hasta ziyareti gerçekleştirmesine kadar çok çeşitli iletişim ortamlarını içermektedir. Skehan (Skehan’dan aktaran Yaylı, 2004) bu görevleri,

öncelikli amacı anlam olan uygulamalar şeklinde tanımlanmaktadır. Görevdeki başarının bir üretim başarısı şeklinde değerlendirilebileceğini ve görevlerin genel itibarıyla gerçek hayattaki dil kullanımına benzediğini ifade etmektedir. Buradan da anlaşılmaktadır ki göreve dayalı öğretim yönteminin özünde günlük iletişim dilini öğrencilere kazandırabilmek esastır. Bunu gerçekleştirmek için tercih edilen görevler Willis'e (Willis'ten aktaran Yaylı, 2004) göre şu şekilde sıralanmaktadır:

Listeleme: Beyin fırtınası ve olguları bulma uygulamaları bu türdeki görevlere örnek teşkil etmektedir. Öğrenciler eski bilgilerinden faydalanarak üzerinde durdukları konuya yeni bir şey eklemeye çalışırlar. Dil öğrenenler, karşılıklı fikir alışverişiyle ya da kaynak taraması yoluyla çeşitli bilgi ve olgulara ulaşırlar. Listeleme görevlerinin sonunda fazla miktarda konuşma uygulamaları bulunmaktadır.

Sıralama ve Sınıflandırma: Bu türdeki görevler gerçekleştirilirken farklı süreçler yaşanabilmektedir. Dil öğrenenler, bazı durumları ve olayları kronolojik ya da mantık çerçevesinde sıralayabilir. Bazen de sıralamayı gerçekleştirmek için kendi kriterlerinden faydalanabilirler. Bu sıralamaları yaparken önceden belli olan başlıkları tercih edebilecekleri gibi, herhangi bir başlık kullanmadan da sıralama yapabilirler.

Karşılaştırma: Bu türden görevlerde ise dil öğrenenler olayların ve nesnelerin farklı veya benzer taraflarını bulabilmek için karşılaştırma yapmaktadırlar.

Problem Çözme: Dil öğrenenlerin akıl yürütme ve entelektüel güçlerinin devreye girebilmesi problem çözme görevleriyle olabilmektedir. Ele alınan problemin zorluğuna göre yapılabilecekler ve gerekli zaman belirlenir. Gerçek yaşamla ilgili olan problemler sayesinde dil öğrenenler varsayım üretebilir, bireysel deneyimlerini ele alabilir ve problemle ilgili bir çözüm arayışına girebilirler.

Kişisel Deneyimlerin Paylaşımı: Bu tür görevlerde dil öğrenenler herhangi bir kısıtlamaya maruz kalmadan konuşarak hem kendilerini anlatabilir hem de diğer kişiler hakkında bilgi sahibi olabilir. Günlük konuşma dili bu türdeki görevlerde baskın olduğu için sürecin kontrol edilmesi zordur. Ayrıca bu tür görevlere hedef koyabilmek de güçtür.

Yaratıcı Görevler: Bu görev türünde dil öğrenenler grup veya eşler şeklinde koordine olarak bir amacı gerçekleştirmeye çalışırlar. Diğer görevlerden daha fazla aşaması olan yaratıcı görevler, yukarıda bahsi geçen diğer görevleri de kendi içlerinde uygular. Dil öğrenenlerin öğrenme ortamı bazen sınıf dışına çıkabilir. Verilen görevleri başarıyla tamamlayabilmek için yapılandırma yeteneği ve ekip ruhuna ihtiyaç vardır. Dolayısıyla yaratıcı görevler diğer görevlere nazaran daha yüksek bilişsel süreç ve kişiler arasında iş birliği gerektirir.

Willis (1996) görev temelli öğretim yöntemini üç çerçeve içerisinde değerlendirmektedir. Dil öğrenenlerin uyacakları kurallar ve gerçekleştirecekleri uygulamalar bu üç çerçeve içinde belirtilmiştir. Buna rağmen dil öğrenmek isteyen öğrenciler bu çerçeveye adım adım uymak zorunda değildirler. Yani bazı yerlerde esneklikler tanınabilmektedir. Buna ek olarak bireylerin ilgi ve isteklerine göre çeşitli uygulamalara başvurulabilmektedir. Willis, duruma göre çerçevede gösterilen bazı yerlere yer verilmezken bazı bölümlere ise daha fazla vakit ayrılabilmesini belirtmektedir. Dolayısıyla görevler yerine getirilirken uyulacak çerçevede kişiler, konular ve görevlerin çeşitliliği belirleyici bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Willis'in (1996) görev temelli öğretim yöntemine dair çerçevesi şu şekilde gösterilebilir:

GÖREV ÖNCESİ BÖLÜM

Konuya ve Göreve Giriş

Öğretmen, ilgili konuyu katılımcılarla beraber inceler, faydalı sözcükleri ve cümleleri vurgulayarak katılımcıların ilgili görevin talimatlarını kavramalarına ve hazırlık yapmalarına destek olur. Dil öğrencileri, eğer varsa daha önceden gerçekleştirilmiş benzer bir uygulamanın kayıtlarını dinleyebilir/izleyebilir ya da bir metnin görevle alakalı olan bölümünü okuyabilirler.



GÖREV DÖNGÜSÜ

Görev	Planlama	Sunum
Katılımcılar görevi ufak gruplar ya da eşler biçiminde gerçekleştirirler. Öğretmen uygulamayı dışarıdan gözler, iletişime dair tüm hareketleri destekler ama hiçbir şekilde düzeltme yoluna gitmez. Çünkü görevler özel bir duygudur ve katılımcılar bu konuda kendilerini kısıtlanmış hissetmemelidirler.	Katılımcılar, görevi hangi biçimde gerçekleştirdiklerini, ne karara vardıklarını ya da ne gibi şeyler keşfettiklerini sözel veya yazılı biçimde sınıfa sunmak üzere hazırlanırlar. Sunum kısmı isteyen herkese açık olduğundan dolayı katılımcılar normal olarak hata yapmak istemeyeceklerdir. Bu yüzden öğretici, dil konusunda tavsiyeler vermek zorunda kalabileceği için bu duruma hazırlık yapmalıdır.	Gruplar hazırladıkları raporu herkese sunar veya yazılı olan raporlarını kendi aralarında değiştirme yoluyla aralarında karşılaştırma yaparlar. Öğretmen bir yönetici sıfatıyla raporlara dair görüşlerini bildirir.

4 Katılımcılar, bu süreçleri tamamladıkları andan itibaren gerçekleştirdikleri göreve benzeyen ve önceden gerçekleştirilmiş bir uygulamanın kayıtlarını dinleyebilir/izleyebilir ve o görevi gerçekleştirenlerin uygulamalarıyla kendi uygulamalarını karşılaştırabilirler. Veya kendilerinkine benzeyen bir durumu ya da yazılı olarak sundukları çalışmalarına yakınlık gösteren başka bir uygulamayı okuyabilirler.



DİLE ODAKLANMA

İnceleme	Uygulama
Katılımcılar dinleme kayıtlarının ya da kullanılan metnin çözümlenmiş biçimini bazı hususlarda inceler ve fikirlerini ifade eder. Sözcük kitaplarına varsa yeni sözcükler, tümceler ve kalıp yapıları not ederler.	Öğretici çözümlenme esnasında ya da daha sonra verilerde oluşan yeni sözcüklerin, tümcelerin ve kalıp yapıların uygulamasını düzenler.

Şekil 1. Görev temelli öğretim yöntemi çerçevesi

Görüldüğü üzere göreve dayalı öğretim yöntemi, bünyesinde günlük hayatla ilgili görevler barındıran ve iletişimsel yaklaşımı ön planda bulduran bir yöntem olarak ön plana çıkmaktadır. Hedefleri arasında günlük iletişim dilini ön sıralara koymak da bulunan görev temelli öğretim yöntemi çeşitli araştırmacılar tarafından farklı konularda çalışılmıştır. Bu çalışmalar içerisinde ise öncelikle Yaylı'nın (2004) araştırmasına bakmak gerekir. Araştırmacı, görev temelli öğretimi yabancılara Türkçe öğretimi sahasında uygulamış ve bu uygulamalara ilişkin öğrenici görüşlerini ve süreçte yaşanan problemleri çalışmada şekillendirmiştir. Göçer (2017) ise alanyazın incelemesi yoluyla şekillendirdiği araştırmasında, göreve dayalı öğretim yöntemine ilişkin çeşitli bilgileri geniş bir kaynak setinden taramış ve bu yönteme dair kavramsal bir çerçeve meydana getirmiştir. Diğer bir araştırmacı Yorulmaz (2009), yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde görev temelli öğretimin dört temel dil becerisinden biri olan dinlemede

kullanıldığında nasıl avantajları olabileceğini alanyazını tarayarak netleştirmeye çalışmıştır. Bu çalışmalara ek olarak Akbal (2008), başlangıç seviyesindeki kullanıcılar için yayımlanmış olan *Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe 1* ders kitabının çeşitli bölümlerinde bulunan etkinliklerin görev temelli öğretim yöntemindeki görev kapsamında bir özellik gösterip göstermediğini araştırmış; araştırma sonucunda bu etkinliklerin büyük bölümünün görev niteliği taşımadığını tespit etmiştir. Bu konuyla ilgili çalışma gerçekleştiren diğer bir araştırmacı Akbulut (2014) ise öğrencilerin dil yeteneklerinin, Milli Eğitim programında yer alan içerik ve konulara uyumlu biçimde oluşturulan bazı görevler aracılığıyla iletilebilir hale getirilemeyeceğini tespit etmeye çalışmış ve görev temelli öğretimin bireyler üzerinde ve öğrenme ortamında yabancı dil öğrenmeye dair olumlu sonuçlar doğurduğu bilgisine varmıştır.

Literatürden de görüleceği gibi göreve dayalı öğretim yöntemi yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sahasında çeşitli biçimlerde işlenmiş olsa da bu yöntemin öncelikli gayesi olan dilin iletişimsel yönünü geliştirmesiyle ilgili herhangi bir araştırma literatürde yer almamaktadır. Bunun için göreve dayalı öğretim yönteminin, kitaplarda yer alan görevlere uygunluğu ya da müfredata uygunluğunun araştırılmasına ek olarak günlük iletişim dilini hangi yönde etkilediğinin de belirlenmesinin gerektiği düşünülmektedir. Çünkü öncesinde değinildiği ve literatürden de anlaşılacağı gibi göreve dayalı öğretim yöntemi dilin iletişim kapsamına daha fazla eğilerek iletişimsel yaklaşımla paralellik göstermektedir. Bu araştırmayı diğer çalışmalardan ayrı kılan niteliği de görev temelli öğretim yönteminin, Türkçenin yabancılarla öğretildiği ortamlarda dilin iletişim özelliğini kazandırabilme konusunda nasıl bir rolünün bulunduğunu belirleyebilme gayesidir. Ayrıca süreç içerisinde yeni verileri dâhil ederek çalışmanın boyutunu görebilme amacı da diğer çalışmalardan ayrılan bir özelliğidir. Katılımcılardan alınan cevaplar ve gerçekleştirilen gözlemlerle, yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde görev temelli öğretim yöntemi tercih edildiğinde dilin iletişim özelliğinin nasıl bir biçim kazanabileceği belirlenebilecektir. Bu sayede de öğrencilere, gerçek hayatta kullanılan ve sınıf ortamına göre biraz daha doğallaşan günlük dilin kazandırılması amaçlanan ortamlarda ya da bu metodu kendi öğretim süreçlerinde kullanmayı düşünen öğretmenlere katılımcı görüşleri ve yapılan gözlemler aracılığıyla bir yol haritasını gösterilebilecektir. Araştırmanın da alana olan katkısının bu yol haritası olduğu düşünülmektedir.

Bu amaçla çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde göreve dayalı öğretim yönteminin dilin iletişimsel açıdan önemini öğrenci görüşleri, gözlem ve video kayıtları yoluyla değerlendirmek amaçlanmıştır. Bu bağlamda dilin iletişimsel boyutunu öne çıkarmak ve günlük iletişim dilini kazandırmak için göreve dayalı öğretim yönteminin derslerde kullanımına yönelik öğrenci görüşlerinin ve gözlemlerin nasıl olduğu sorusu yanıtlanmaya çalışılmıştır.

1. YÖNTEM

1.1. Çalışmanın Deseni

Araştırma, nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışmasıyla gerçekleştirilmiştir. Durum çalışması, araştırmacının bir durumu veya bir programı, süreci, eylemi, olayı, bir veya daha fazla kişiyi derin bir biçimde analiz ettiği desendir. Bu desen çoğunlukla değerlendirme süreçleri gibi pek çok sahada kullanılmaktadır (Stake, Yin'den aktaran Creswell, 2014). Yin (2009), dört çeşit durum çalışması türünün olduğunu ifade etmektedir. Bunlar: bütüncül tek durum deseni, gömülü yani iliştilmiş tek durum deseni, bütüncül çoklu durum deseni ve iliştilmiş çoklu durum desendir. Araştırmada bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2011) bütüncül tek durum deseninin adından da anlaşılacağı üzere bir birey, bir kurum, okul veya bir program gibi tek bir analiz birimine sahip olduğunu belirtmektedir. Eğer ortada iyi formüle edilmiş bir kuram bulunuyorsa, bunun doğrulanması veya olumsuz yanlarının gösterilmesi amacıyla bu desenin kullanılabilirliğini ifade etmektedir. Bu çalışmada bütüncül tek durum deseninin tercih edilmesinde, öğrencilere on hafta süresince göreve dayalı öğretim yöntemi çerçevesinde günlük iletişim dilinin kazandırılmaya çalışılması ve göreve dayalı öğretim yönteminin belirtildiği gibi dilin iletişimsel boyutunu ön plana çıkarıp çıkarmadığını inceleme çabası etkili olmuştur. Böylelikle bahsi geçen

iyi formüle edilmiş kuramın doğruluğu teyit edilecektir. Bunun sonucunda da bulgulara ve ulaşılan sonuçlara göre bir değerlendirme yapılabilecek ve yabancı dil öğretim sürecinde görev temelli öğretim yönteminden faydalandığında nasıl bir resmin ortaya çıkacağı belirlenebilecektir.

1.2. Çalışma Grubu

Çalışmanın katılımcılarını belirlemek için amaçlı örneklem türleri altında değerlendirilen durum örnekleme türlerinden faydalanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2011) bu örneklemin araştırmaya hız ve pratiklik kazandırmasının yanında araştırmacının diğer örnekleme türlerini kullanma olasılığının bulunmadığı durumlarda tercih edildiğini belirtmektedir. Bu çalışmanın uygulandığı ilde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin gerçekleştirildiği tek yer TÖMER kurumu olduğu için örneklem türü olarak kolay ulaşılabılır durum örnekleme türünden istifade edilmiştir.

Bu doğrultuda çalışma grubu, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi'nin TÖMER kurumunda öğrenim gören ve Türkçe öğrenen on yedi öğrenciden oluşturulmuştur. Katılımcılar Türkiye'de yükseköğrenim görmek amacıyla Türkiye'ye gelmiş; fakat bunun için gerekli olan C1 sertifikasını henüz alamadıkları için bahsi geçen TÖMER'de Türkçe eğitimi almaktadırlar. Katılımcıların tümünün cinsiyeti erkek olup yaşları on sekiz ile yirmi altı arasında değişmektedir. Çalışma grubunda yer alan katılımcıların tümü haftada 30 saat Türkçe dersi almaktadırlar. Bulgular bölümünde öğrencilerin ifadelerine yer verilirken gerçek adları verilmemiş, bunun yerine farklı adların tercih edilmesi yoluna gidilmiştir (Örneğin, Timur, Kutay, Yasemin gibi). Çalışma grubunda yer alan katılımcılara dair bilgilere aşağıdaki tabloda yer verilmiştir:

Tablo 1: Katılımcılar hakkında bilgiler

Katılımcının mensup olduğu ülke	Katılımcı sayısı	Dil seviyesi
Türkmenistan	4	B1
Afganistan	3	B1
Moritanya	2	B1
Suriye	2	B1
Somali	2	B1
Irak	1	B1
Yemen	1	B1
Kazakistan	1	B1
Çad	1	B1

1.3. Veri Toplama Araçları

Uygulama verileri 2018 yılında toplanmıştır. Çalışmada birden fazla veri toplama aracı kullanılması yoluna gidilmiştir. Böylelikle hem çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğini artırmak hedeflenmiş hem de çalışma durumu araştırması olduğu için derinlemesine bilgiyi ortaya koymak amaçlanmıştır. Ayrıca birden fazla veri toplama aracı kullanılarak, tek bir veri toplama aracı kullanılması halinde ortaya çıkabilecek olası hataların önüne geçilmeye çalışılmıştır.

1.3.1. Gözlem

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından ilki gözlemdir. Bu veri toplama türünde ihtiyacı hissedilen verilerin çeşitli hedefler belirlenerek, onların çıplak gözle veya bir araç yardımıyla izlenmesi yoluyla toplanması amaçlanır. (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2014). Gözlem türlerinden ise yapılandırılmamış alan çalışması olan katılımcı gözlem tercih edilmiştir. Bu gözlem türüyle öğrencilerin göreve dayalı öğrenme yöntemiyle uygulamaları icra ederken nasıl bir performans gösterdiklerini saptamak ve günlük hayattaki iletişim biçimini hangi seviyede kullandıklarını belirleyebilmek hedeflenmiştir. Bunun için de sınıf gözlemleri gerçekleştirilmiştir.

1.3.2. Görüşme

Araştırmada veri toplamak için tercih edilen bir diğer araç ise görüşmedir. Patton (2014) görüşmenin amacının, görüşülen kişilerin dünyayı nasıl gördüklerini anlamak, kullandıkları terminoloji ve yargıları öğrenmek ve kişisel bakış açılarıyla deneyimlerinin karmaşıklığını ortaya koyabilmek olduğunu ifade etmektedir.

Öğrencilerin, göreve dayalı öğretim yönteminin gerçek hayattaki iletişim dilini kazandırmadaki rolüne dair düşüncelerini belirlemek hedeflendiği için çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme türü kullanılmıştır. Merriam (2013), katılımcıların algıladığı dünyayı kendi düşünceleriyle anlatmalarını sağladığını belirttiği bu görüşme türünde soruların esnek cümlelerden oluşması gerektiğini ya da görüşmenin farklı tekniklerle hazırlanması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu çalışmada da yarı yapılandırılmış görüşmenin esneklik özelliğinden yararlanılarak öğrencilerin yanıtlarına göre formda yer alan sorular tekrar gözden geçirilmiştir. Görüşmeler esnasında veri kaybı yaşamamak için katılımcılara bilgi verilerek görüşme süreci ses kayıt cihazından faydalanılarak kaydedilmiştir. Böylelikle hem veri kaybı önlenmek istenmiş hem de görüşme sürecini tekrar dinleme olanağı elde edilmiştir. Katılımcılarla yapılan görüşmelerin süresi yirmi beş ile otuz dakika arasında değişmektedir.

Görüşme sürecinde yarı yapılandırılmış görüşme formundan faydalanılmıştır. Bu form içerisinde yer alan sorular yarı açık uçludur. Oluşturulan form daha sonra belirlenen amaca uygun olup olmadığı, ayrıca anlaşılabilirliği ve uygulanabilirliğini kontrol edebilmek için bir alan uzmanı bir de nitel araştırma uzmanına sunulmuştur. Uzmanların görüşleri doğrultusunda ilgili formun ikinci ve dördüncü sorularının iki tane sondasında düzeltmeler yapılmıştır. Bu aşamadan sonra ilgili formun bir katılımcı ile pilot uygulaması gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama değerlendirildiğinde formda herhangi bir problemin olmadığı görülmüştür.

1.3.3. Doküman İncelemesi

Veri toplamak için kullanılan bir diğer araç ise video kayıtlardır. Video kayıtları doküman olarak incelenmiştir. Johnson (2015), video kayıtlarının katılımcıların sözel olmayan davranışlarını ve ders boyunca oldukları yer, hareket ve performansları hakkında bir bilgi sağladığını ifade etmektedir. Araştırmada, gerçekleştirilen kayıtlar aracılığıyla ulaşılan videoların sonraki süreçte tekrar incelenebilmesi ve göreve dayalı öğretim yönteminin uygulandığı süreçte gerçekleşen olayların daha sonra detaylı bir biçimde resmedilebilmesi hedeflenmiştir. Bu sayede de gözlem sürecinde araştırmacının dikkatinden kaçma ihtimali olan verilerin süreçte kaybolmasının önüne geçilmeye çalışılmıştır.

1.1. Verilerin Analizi

Çalışmanın verilerini analiz edebilmek için içerik analizinden faydalanılmıştır. Bu analiz türündeki asıl amaç araştırma sürecinde elde edilen verileri daha açık bir şekilde ifade edebilecek kavramlar ve ilişkiler ortaya koyabilmektir. (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Yani içerik analizinde birbirine benzeyen veriler, bazı ölçütler çerçevesinde birleştirilerek okuyucuların idrak edebileceği bir biçimde yeniden düzenlemektir. Bu araştırmada da birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar şeklinde birleştirilmiş ve okuyucunun kavrayabileceği bir biçimde aktarmak amaçlandığı için içerik analizine başvurulmuştur. Analiz gerçekleştirilirken veri yığını özenli bir biçimde incelenmiş ve birkaç defa okumalar gerçekleştirilmiştir. İnceleme bitiminde bazı kodlar oluşturularak bunlar belirli kategoriler etrafında düzenlenmiştir. Örnek verilirse, öğrencilerden alınan yanıtlar doğrultusunda ‘etkili konuşma’ kategorisi oluşturulmuş ve bu kategori altında ‘yeni sözcük kullanımı, doğru anlaşılma ve kalıp ifadeler’ tarzında kodlar üretilmiştir. Bu kategoriye örnek vermek gerekirse “*Çarşıda gezdiğimizde, alışverişe çıktığımızda ‘Bakar mısınız abi?, size zahmet olmazsa gibi cümleleri söylüyorum.*” cümlesi ‘etkili konuşma’ kategorisine dahil edilerek bu katılımcı görüşünden ‘kalıp ifadeler’ kodu oluşturulmuştur.

1.2. Geçerlik ve Güvenirlilik

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlayabilmek amacıyla bazı durumlara dikkat edilmiştir. İlk olarak çalışılan hususla ilgili olarak etkileşim süresi uzun tutulmuştur. Bu sayede göreve dayalı yöntemin uygulandığı öğrenme ortamlarına yönelik gözlemleri genişletebilme fırsatı sağlanmıştır. Bu uygulamadan sonra ise verilerin çeşitlenmesi yolu tercih edilmiştir. Çeşitli veri toplama araçlarıyla veriler toplanmış ve bu verilerin birbirlerini destekleyici ve teyit edici bir tarzda sunulmasına önem verilmiştir. Bu işlemlerden sonra ise içerik analiziyle analiz edilen veriler ve sonuçlar katılımcılarla paylaşılmış, katılımcıların verdiği cevaplar ve yapılan transkript işleminin doğruluğu kontrol edilmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2011) de araştırmaya katılan bireylerin düşüncelerini alma konusunda bir sakınca olmadığını ve bu düşünceleri almadaki amacın durumu mümkün olduğu ölçüde doğru ve tarafsız bir şekilde betimleme olduğunu belirtmektedir. Süreç sonunda ise benzer alanda çalışmalar yapan iki araştırmacıya ulaşılan sonuçlar gösterilmiş ve onlardan görüş belirtmeleri istenmiştir. Bu sayede çeşitli veri toplama araçlarıyla ulaşılan bulgulardan çıkan sonuçlar uzman görüşleriyle sağlam bir yapıya büründürülmeye çalışılmıştır. Ayrıca varsa farklı düşünceleri belirlemek amaçlanmıştır. Son olarak bulgular oluşturulurken katılımcı görüşleri doğrudan aktarılmıştır. Aktarım yapılırken katılımcı ifadelerinde herhangi bir düzeltmeye gidilmemiştir.

2. BULGULAR

Çalışmada görev temelli öğretim yöntemi kullanılarak öğrenci görüşleri alınmıştır. Bu görüşler önceden de değinildiği gibi çeşitli veri toplama araçlarıyla toplanmış ve farklı bulgular saptanmıştır. Toplanan verilere detaylı bakıldığında, öğrencilerin görevler esnasında farklı psikolojik duygulara büründükleri, grup içindeki iletişimde bir artışın meydana geldiği, katılımcıların Türkçe konuşma sıklıklarının artış gösterdiği, Türkçeyi düzgün bir biçimde konuşmaya özen gösterdikleri saptanmıştır. Bu verilere ek olarak görevlerin sayesinde içinde buldukları ortamlarda Türkçeyi daha rahat konuşabildikleri, görevlerden bazılarını çok beğenip bazılarını ise ısınamadıkları ve gerçekleştirilen görevlerin günlük hayatta konuşulan iletişim dili için yararlı olduğu belirlenmiştir. Bunlara ilave olarak öğrenciler Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği derslerde görev temelli öğretim yönteminin daha fazla tercih edilmesi gerektiğini ve ilerleyen zamanlardaki derslerde de görev temelli öğretim yönteminden yararlanılması gerektiğini vurgulamışlardır. Ayrıca öğrencilerin dinlediklerini anlama konusunda yaşadıkları problemleri büyük ölçüde atlattıkları, konuşma temposundan kaynaklanan karşıdaki kişiyi takip etme konusunda yaşadıkları zorlukları yenebildikleri ve eskisine göre dil içerisindeki çeşitli kısaltma ve kalıpları kavrayabildiklerini belirtmişlerdir.

Görev temelli öğretim yöntemi çerçevesinde uygulamaları gerçekleştiren öğrenciler çeşitli psikolojik durumlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu durumlardan ilki görevler gerçekleştirilirken öğrencilerin eğlenceli vakit geçirmesidir. Uygulanan görevler öğrencilerin hoşuna gitmiş ve bunları gerçekleştirirken çok eğlendiklerini söylemişlerdir. Bu konuyla ilgili olarak Asaf *“Hasta ziyareti canlandırmamız çok komikti. Arkadaşların canı sağ olsun bizi çok güldürdüler. Yani çok eğlendim.”* cümleleriyle gerçekleştirilen görev türüne örnek vererek içeriğinden dolayı güzel ve eğlenceli anlar yaşadığını ifade etmiştir. Onunla benzer görüşler bildiren Murat ise *“Pazar alışverişi eğlenceli bir etkinlik. İnsanlar ile insanların içinde onlarla konuşuyorsun. Abiden 1 kg domates istersin, o gülüp 1,5 kg verir. Bunlar beni eğlendirdi.”* ifadeleriyle tıpkı Asaf gibi görevler sırasında eğlendiğini ve insanlarla konuştuğunu belirtmiştir. Katılımcıların görevleri gerçekleştirirken büründükleri bir başka psikolojik durum ise kendilerini heyecanlı hissetmeleri olmuştur. Önceki süreçlerde böyle bir deneyimle karşılaşmadıkları için heyecan içerisinde olduklarını ifade eden katılımcılar, pek çok kez sabırsız bir biçimde görev sırasının kendilerine gelmesini ve görevi uygulamayı istediklerini söylemişlerdir. Nitekim Fırat *“Ben bu etkinliklerde çok heyecanlı oldum. Çünkü ben o etkinlikte param çok olup sevgilim ile konuştum ve Türkçemi geliştirmekte faydası oldu. Benim hiç sevgilim yoktu, heyecanlandım.”* sözlerini paylaşarak hayatında ilk defa bir şeyi rol icabı da olsa deneyimleyecek olmanın heyecanını yaşadığını belirtmiştir. Bunun da kendisini ziyadesiyle heyecanlandığını ifade etmiştir. Bu iki durumla birlikte bazı katılımcıların görevleri gerçekleştirirken sinirli bir psikolojik duruma büründükleri de belirlenmiştir. Örneğin Rıza *“Ben garson olup oynarken çok sinirlendim. Biraz zor oldu, güzel yapamadım.”* cümlelerini

sarf ederek görevi gerçekleştirirken rolüne bürünemediği için sinirlendiğini, bunun da görevi tam anlamıyla gerçekleştirilmede sıkıntı yarattığını belirtmiştir.

Video kayıtları ve gözlem notları incelendiğinde katılımcıların ifadeleriyle bu kayıtlar aracılığıyla elde edilen veriler arasında bir yakınlık bulunduğu dikkat çekmektedir. Ulaşılan verilere göre öğrenciler görevlerin bir bölümünde rol gereği, diğer bölümünde ise gerçek hayatı deneyimlerken bu süreçte türlü psikolojik duygular yaşamışlardır. Ayrıca bu psikolojik süreçlere hızlı uyum sağlamışlar ve yapmakla yükümlü oldukları görevleri yerine getirebilmek için üst düzeyde emek göstermişlerdir. Bahsi geçen bu görevler öğrencilerin kişisel özelliklerine göre onlarda farklı beklentiler oluşturmuş, bazıları için hayatta bir eksiklik hissettiği kısmı doldururken bazıları için ise uygulanması zor bir husus olarak değerlendirildiği için istenmeyen olumsuz hareketlerin görülmesine yol açmıştır.

Gerçekleştirilen görevler sonucunda ulaşılan başka bir bulgu ise uygulamalar aracılığıyla öğrencilerin grup içerisindeki iletişimlerinin değişmesi olmuştur. Grup içerisinde bireyler kendi aralarında iletişim kurarken ana dillerinden faydalanmak yerine Türkçe konuşmayı tercih etmeye başlamışlar ve bireyler arasındaki karşılıklı samimiyet ve saygının olumlu bir biçimde değiştiğini belirtmişlerdir. Bu konuya ilişkin Bayram *“Grup olarak yaptığımız etkinlikler iletişim kurmamızı sağladı. Bazı arkadaşlar ile çok konuşmuyordum ama beraber iş yaptığımız için çok konuştum onlarla. Hem de Rusça değil Türkçe konuşmayı istedik hep.”* sözlerini sarf ederek tamamlanan görevler esnasında katılımcılar arasında birbiriyle iletişim kurmayanların artık iletişime geçtiklerini belirtmiştir. Buna ek olarak ise birbirleri arasında ortak iletişim dili için Türkçeyi tercih ederek Rusçayı eskisi kadar kullanmadıklarını vurgulamıştır. Karşılıklı iletişimin gelişmesi için kelime hazinesinin de artması gerektiğini düşünen Kemal ise *“Pazar alışverişi dâhil birçok kelime öğrendim. Bendeki kelime arttıkça arkadaşları ve sizi daha iyi dinliyorum.”* ifadeleriyle yeni sözcük ve bilgi kazanımı aracılığıyla günlük yaşamda Türkçe iletişim kuranları daha verimli bir biçimde takip edebildiğini vurgulamıştır. Kemal’in bu sözlerini Özgür şu cümlelerle desteklemiştir:

“Birbirimizin anlamadık kelimeleri arkadaşlardan soruyorduk. Onlar da bilmediklerini bizden sorardılar. Bunun için çok güzel kelime bilip sokakta konuşurduk.”

Video kayıtları ve gözlem notları incelendiğinde öğrencilerin ifadeleriyle bu kayıtlar aracılığıyla elde edilen veriler arasında bir benzerlik olduğu dikkat çekmektedir. Katılımcılarla yapılan görüşmelerde elde edilen iletişim ortamının farklı bir havaya bürünmesi ve sözcük varlığının giderek artması gözlem kayıtlarında yer alan bulgularla da paralellik göstermektedir. Ek olarak video kayıtlarından elde edilen veriler incelendiğinde ise öğrencilerin görevlere verilen aralarda bile çalışmaya devam ettikleri ve aralarında gerçekleşen iletişimde günlük hayatta kullanılan sözcükleri pek çok kez kullandıkları tespit edilmiştir.

Uygulamalar sonrasında ulaşılan diğer bir bulgu ise öğrencilerin Türkçe iletişim kurma sıklığının gelişmesi olmuştur. Öğrenciler kendi grup arkadaşları ve öğretmenleriyle uzun bir şekilde Türkçe konuşmak için gayret gösterdiklerini ve bunda da önemli bir düzeye kadar başarılı olabildiklerini ifade etmişlerdir. Bu durumla ilgili olarak Hasan *“Biz bu görevleri yaparken arkadaşlarla ne görev yapacağımızı birbirimize söylüyoruz. Türkçemizi geliştirmek için onlarla hocalarımızla uzun uzun konuşuyoruz.”* şeklinde düşüncelerini paylaşmıştır. Yiğit ise *“Bu görevleri yaparken sadece ve çokça hep Türkçe konuşuyorduk. Çünkü aramızda Afgan, Suriyeli ve Yemenli arkadaşlarımız da vardı. Onlarla Türkçe konuştuğumuzda her gün iletişim arttı.”* ifadelerini bildirerek uzun süre Türkçe konuşmanın iletişimi arttırdığını ve günlük konuşmaları daha sık yapabildiklerini vurgulamıştır.

Ulaşılan bulgular incelendiğinde, gerçekleştirilen görevler sonrasında öğrencilerin uygulamaları tamamladıktan sonra Türkçe konuşurken artık daha özenli hareket ettikleri, bu uygulamaların gerçek hayatta kullandıkları Türkçeyi etkili bir şekilde geliştirdiğini ve nitekim sosyal bir ortama girdiklerinde Türkçe konuşurken rahat olabildiklerini belirtmişlerdir. Örneğin bu hususla ilgili olarak Cemal *“Kelimelere dikkat ediyorduk. Böylece konuşmamız biraz güzel oldu. Bir lokantaya gittiğimde tavukgöğsü ve meyve*

suju siparişi veririm. Eskiden arkadaş derdi hep siparişi.” sözlerini ileterek artık kelimeleri daha dikkatli kullandığını ve kendini doğru ifade etmek için çabaladığını belirtmiştir. Cemal ile aynı görüşleri paylaşan Orhan ise *“Konuşmada okul yetersiz kaldı. Başka dil öğrenmek için göreve çok çalıştım. Mesela bir lokantada arkamdan biri geldi ve Türkçe bilmiyordu. Ben ona tercüman oldum ve daha iyi hissettim. Çünkü yaptığımız göreve çok benzemişti.”* ifadelerini belirterek görev sayesinde tercümanlık dahi yapabildiğini vurgulamıştır. Son olarak bu durum ile ilgili Deniz *“Bu görevlerden sonra konuşmam çok gelişti. Çünkü her görevde durmadan konuşuyorduk. Telaffuzu zor olan kelimeleri öğrendim ve markette alışveriş yaparken rahatça konuşurum.”* görüşlerini paylaşmış ve yapılan görevlerin telaffuzdan markette alışveriş yapmaya kadar ona çok şey kattığını ifade etmiştir.

Çalışmanın geliştirilmesi sürecinde özellikle dinleme becerisine yönelik kayda değer bulgular da saptanmıştır. Bunlardan ilki öğrencilerin dinlediklerini anlama konusunda yaşadıkları sıkıntıları atatabildiklerini belirtmesi yönünde olmuştur. Katılımcılar, gerçek görev döngüsünde uyguladıkları etkinliklerin onlara pratik yapma şansı verdiğini, derslerdeki dinlemelere göre gerçek hayattaki dinlemelerin çok farklı olmasından dolayı bu dinlemelere görevler sayesinde alışabildiklerini ve dış dünyada kitapvari bir konuşma olmadığı için sokakta konuşulan dile adapte olabildiklerini belirtmişlerdir. Bu sayede de dinlediğini anlama probleminin minimum düzeye indiği belirlenmiştir. Bu konuyla ilgili olarak Kutay *“Türkçe baştan anlamadım. Lakin bu restoran olsun, hastane olsun, röportaj olsun beni çok yükseltti. Misal önceden konuşulduğunda çok hızlı diyordum lakin şimdi dinliyorum ve de anlıyorum.”* ifadeleriyle bahsi geçen dinlediğini anlama yetisinin gelişimini destekler nitelikte cümleler kurmuştur. Kutay’a ek olarak Talha ise *“Yani hocam çok dinledim. Önce hiç sözcük anlamadım. Sonra bir tane iki tane anladım. En sonda sözdeki kelimelerin çoğunu anladım. Anlamam çok gelişti.”* cümlelerini söylemiş ve süreç içerisinde dinlediğini anlama becerisinin adım adım nasıl geliştiğini sözcük üzerinden kaba bir hesapla aktarmıştır.

Katılımcıların bu görevler sürecinde üzerinde durdukları diğer bir durum ise konuşma temposuyla ilgili olmuştur. Öğrenciler görevler esnasında Türk bireylerle doğrudan muhatap oldukları için çoğu zaman onların konuşma tempolarına yetişemediklerini belirtmişler ve genellikle daha yavaş olmalarını istediklerini ifade etmişlerdir. Süreç sonlarında ise bu konuda daha kabiliyetli bir konuma geldiklerini ifade ederek karşısında konuşan kişinin sözlerini daha az kestiklerini vurgulamışlardır. Mesela bu duruma yönelik olarak Yasemin *“Dışarıda Türk insanla röportaj yapıyorum ama hızlı olduğu için hep elimle yavaş diyorum. Çünkü anlamıyorum. Bundan yeni soru soramıyorum. Hep elimle yavaş yavaş yapınca adam da elime baktı. Utandım. Ama son günlerde bu olmadı. Yani çok az oldu. Eskiden çoktu.”* söylemleriyle gerçekleştirdiği bir görevden örnek vererek konuşma temposunu anlamada ne kadar sıkıntı yaşadığını belirtmiştir. Hatta bunun beden dilini etkilediğini ifade ederek son görevlerde artık bu sıkıntıyı çok az yaşadığını vurgulamıştır. Aynı problemi dile getiren bir diğer katılımcı Tuğçe ise *“Türk insana anlamıyorum dedim hızlı konuştu. Anlamadım dedi hızlı konuştu. Ama ben yavaş olsun istedim. O yüzden anlamadım dedim. Sonra görevlere çalışırken buna çok dikkat ettim. Arkadaşla da konuştum ve hep hazır gittim. Sonra büyük şekilde anlamaya başladım.”* sözlerini paylaşarak Yasemin ile aynı konulara değinmiş ve görevlere daha hazır bir halde gidince artık daha rahat bir şekilde konuşma temposunu anlayarak dinleyebildiğini söylemiştir.

Katılımcılar dinlemeyle ilgili olarak en son ise çeşitli kısaltma ve kalıplara ilişkin görüş belirtmişlerdir. Dil kalıpları içerisinde yer alan bu ifadeleri başta anlayamadıklarını ve bunları birer sözcük sandıklarını ifade etmişlerdir. Daha sonra ise bu ifadeleri aslında bildiklerini ama kısaltıldığı için kavrayamadıklarını söylemişlerdir. Örneğin bu durumla ilgili olarak Timur *“Konuştuğum kadın bana ‘Gitcez nolcak?’ dedi. Dedim ne dedi bu insan. Sonra başka bir kadın ‘De hadi ya!’ dedi. Onu da anlamadım. Sonra sordum ve öğrendim. Onlar sözcükleri kısaltıyormuş. Ben de böylece farklı sözleri öğrendim ve kullandım. Dinlerken de anladım.”* cümlelerini paylaşmış ve dil kullanıcılarının konuşurken yaptıkları kısaltmaları ve kalıpları başta bilmediği için anlayamadığını belirtmiştir. Daha sonra ise görevler sayesinde bunları daha iyi

kavrayabildiğini ve artık kendisinin de günlük yaşamında bu tarz ifadelere konuşmasında yer verdiğini yukarıdaki sözcükler aracılığıyla paylaşmıştır.

Dinleme becerisiyle ilgili olarak katılımcıların belirttiği görüşleri karşılaştırmak için video ve gözlem kayıtlarına bakıldığında büyük oranda birbirini destekleyici verilere ulaşılmıştır. Özellikle katılımcıların dinlediklerini anlama konusunda yaşadıkları ilerleme hem gözlem hem de video kayıtlarından anlaşılmaktadır. Katılımcıların beden dilleri süreç başlarında dinlediklerini anlamada yaşadıkları sıkıntıyı belirgin bir biçimde göstermiştir. Ayrıca video kayıtları incelendiğinde katılımcıların yüzlerinde oluşan mimik ve jestler de bu konuda yaşadıkları sorunu açıkça ortaya koymuştur. Fakat süreç sonlarında bahsi geçen durum çok fazla gözlemlenmemeye başlanmış ve öğrencilerin anladığını belli eden yüz ve beden ifadeleri kendilerini net bir biçimde ortaya koymuştur. Bununla beraber hem konuşma temposuna hem de dil kalıplarına ilişkin veriler de gözlem ve video kayıtlarıyla benzerlik göstermektedir. Katılımcıların üzerinde durdukları konuşma temposunu yakalayamama sorunu özellikle röportaj etkinliğinde açık bir şekilde görülmüştür. Çünkü katılımcılar dış mekânda Türk bireylerle çeşitli konularda röportaj yapmaya çalışırken onların konuşma hızlarına yetişememeleri video kayıtlarından detaylı bir şekilde görülmektedir. Buna ek olarak dil kullanımında yapılan kısaltmaları duyduklarında da ne anlama geldiğini bilmedikleri süreç boyunca yapılan gözlemlerde de saptanmıştır. Bu durumlar görev çerçevesinin sunum ve dile odaklanma aşamalarında öğrenciler tarafından dile de getirilmiştir. Bu aşamalarda öğrencilerle karşılıklı paylaşım gerçekleştirilip çeşitli açıklamalar yapıldıktan sonra yeni yapılan görevlerde bahsi geçen problemlerin çok fazla bir şekilde yaşanmadığı gözlemlenmiştir. Ayrıca video kayıtları incelendiğinde konuşma temposuna dair yaşanan sıkıntı da son görevlere doğru artık iyice azalmış ve yerini bireyler arasında sağlıklı ve akıcı bir diyaloga bırakmıştır.

Gerçekleştirilen uygulamalar sürecinde tutulan gözlem notları ve yapılan video kamera görüntüleri öğrencilerin ifade ettikleri görüşlerle önemli bir şekilde yakınlık göstermektedir. Gözlem notları ve video görüntüleri incelendiğinde öğrencilerin sözcükleri eskiye göre daha doğru bir şekilde sesletebildikleri ve harfleri tam anlamıyla kullanarak konuşabildikleri belirlenmiştir. Ayrıca sadece kendileriyle yetinmeyip grup arkadaşlarının da konuşmalarını takip ettikleri ve onları daha dikkatli olarak iyi bir iletişime yönlendirdikleri görülmüştür. Görevler gerçekleştirilirken ve bu görevler sonuçlandırılırken öğrencilerin eskisine nazaran artık daha etkili bir şekilde Türkçe konuşabildikleri ve dinleyebildikleri video görüntülerinden tespit edilmiştir. Dinlediğini anlayabilmek için öğrenciler ayrıca gayret sarf etmişler ve çabalarının sonuçlarını da olumlu bir şekilde alabilmişlerdir. Son olarak ise sınıf dışı ortamlarda uygulanan görevlerde öğrencilerin önemli bir derecede özgüvenli davrandıkları ve gerçek hayattaki iletişim diline sıklıkla başvurdukları saptanmıştır.

SONUÇ

Araştırmada yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde göreve dayalı dil öğretim yönteminin tercih edilmesinin, dilin iletişimsel niteliğini ön plana çıkarıp çıkarmadığını video kayıtları, katılımcı görüşleri ve gözlemler aracılığıyla değerlendirmek hedeflenmiştir. Çalışma verilerinden ulaşılan sonuçlara göre göreve dayalı öğretim yöntemi, grup içi iletişimi artırmada etkili olmuş, katılımcıların Türkçe konuşma sıklıklarını artırmış ve düzgün bir şekilde Türkçe konuşmaya dikkat edilmesine imkân tanımıştır. Ayrıca yöntem, katılımcıların girdikleri ortamlarda Türkçeyi daha rahat konuşabilmelerine zemin oluşturmuştur. Bunlara ek olarak ise yöntem bünyesinde gerçekleştirilen görevlerin günlük iletişim dili için yararlı olduğu belirlenmiştir. Alanyazına bakıldığında benzer sonuçlara ulaşılan başka çalışmaların da olduğu görülmektedir. Wesche (2000), görevi yerine getirmeye çabalayan öğrencilerin diğer öğrencilerle etkileşime geçtiğini, bunun da kapasitelerinin üzerine çıkarak dili daha sonraki süreçlerde kullanabilmek için hedef dilin kullanımıyla ilgili bilgiler ile kendi bilgisini örtüştürebilmesini sağladığını belirtmektedir. Böylelikle de örtüştürülen bilginin içselleştirilebileceğine değinmektedir. Haliyle dili doğal ortamlarda kullanma fırsatını da sağladığını belirtmektedir. O halde öğrencilerin etkileşim içerisine girerek dili

içselleştirmesi ve doğal ortamlarda dili daha rahat kullanabilmesinin istendiği durumlarda göreve dayalı dil öğretim yönteminden faydalanılabileceği görülmektedir.

Göreve dayalı öğretim sayesinde katılımcılar konuşma becerilerine daha çok eğilerek Türkçeyi daha etkili bir biçimde kullanabilmişlerdir. Bu durumla ilgili olarak Yaylı ve Yaylı (2011) da bireylerin hem konuşma hem de yazma uygulamalarında çeşitli diller kullandıklarını belirterek, görev çerçevesinde yapılan konuşmaların kişilerin günlük hayatta gereksinim duyabilecekleri türe yakın olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca bu görevler esnasında öğrencilerin günlük hayattaki dili kullanmalarına destek olunması ve hazırlıksız konuşmalara imkân tanınması gerektiğini de söylemektedir. Bu yüzden görev temelli öğretim yönteminin süreç içerisine yayılması ve uygulanabileceği kadar uygulanmasının, bireylerin kurdukları cümlelerin uzunluğunun artmasına yardımcı olabileceği düşünülmektedir. Ek olarak bu durumun gerçek hayattaki iletişim dilini öğrencilere benimsetme konusunda da faydalı olabileceği görülmektedir. Zaten Richards ve Rodgers (2001) da sınıf içerisinde öğrencilere rol verip canlandırma veya bilgiyi tahmin etme gibi görev temelli uygulamaların, öğrencileri iletişime ve etkileşime sokarak konuşma becerilerini geliştireceğinden bahsetmektedir. Bu konuya ek olarak İşcan ve Karagöz (2016) konuşma becerisinin tüm teorilerin pratiğe dönüştürüldüğü ve tüm bilgileri bir anda dilimiz yoluyla kullandığımız bir alan olduğunu vurgulayarak bu becerilerin gerçeğe yakın uygulamalarla geliştirilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Bu durumda, öğrenenlerin konuşma becerilerinin geliştirilerek daha etkili iletişim kurmalarının istendiği durumlarda görev temelli öğrenme yöntemine başvurulabileceği anlaşılmaktadır.

Yöntem bünyesinde ifade edilen cümlelerin sesletimine dikkat edilmesi ve söylenen sözcüklerin zenginleştirilerek artırılması, öğrencilerin konuşurken kendilerini daha rahat ifade etmelerine katkıda bulunacak, ayrıca Türkçe düşünebilme hazinesine fayda sağlayacaktır. Göçer (2017a) de bu durumun, katılımcıların dil becerisini kazanmada ve bu becerileri kullanma deneyimi sağlamada çok önemli olduğunu belirtmektedir. Çünkü bahsi geçen uygulamaların, bireylerin inisiyatif alma, karar verme ve görevi uygularken çerçevesi belirli bir izleni içerisinde hareket etmesine olanak tanıyacağını ve kişilerin daha üst düzey öğrenme gerçekleştirebilmelerine fırsat sunacağını ifade etmektedir. Bu araştırmada da öğrenciler aynı biçimde deneyimler geçirmişler ve özellikle karar verebilme hususunda özgüvenli davranabilmişlerdir. Bu yüzden günlük yaşamda bireylerin hızlı karar vermeleri gereken ya da bir iletişim esnasında kriz ortamını yönetmeleri gerektiğinde gerçekleştirdikleri görevlerin onlara bir rehber gibi yol gösterebileceği düşünülmektedir. Çünkü Brown ve Yule (1983), konuşma esnasında başvuru kelime ve cümle kalıplarının büyük bir oranda tekrar edildiğini, hatta bireylerin birbirlerinin konuşmalarını keserek konuşma sürecine dâhil olduklarını belirterek konuşma dilinde cümlelerin her zaman düzgün bir şekilde aktarılamayacağını belirtmişlerdir. Bundan dolayı da görev odaklı öğretim yönteminin bu gibi durumları ortadan kaldırmada etkili olacağı görülmektedir.

Ulaşılan bulgulara detaylı bakıldığında görev temelli öğretim yönteminin, birbirinden ayrı milletlere ait olan bireylerin aynı ortamda buluşabilmesine olanak vererek ortak bir iletişim dilinde buluşmaya katılımcıları ittiği belirlenmiştir. O halde iletişim dili olarak sadece Türkçenin kullanılmasının istendiği durumlarda ve dilin iletişim boyutunun önemini artırma konusunda görev temelli öğretim yöntemine başvurulabilir. Yaylı ve Yavuz (2008) da yaptıkları çalışmada bu verilere benzer sonuçlar saptamıştır. Öğrencilerin grup çalışmasının çoğunlukla dil gelişimleri bakımından yararlı olduğunu ifade ederek; görev temelli öğretim yönteminin farklı düşünceleri öğrenme ve bireyler arasında öğrenebilme imkânı sunduğu için çok yararlı olduğunu belirtmişlerdir. O halde derslerinde grup çalışmalarını ön planda tutmak isteyen ve gruptaki bireylerin de birbirinden öğrenmelerini sağlamaya çalışan öğreticiler Türkçe derslerinde bu yöntemden faydalanabilirler. Çünkü ulaşılan bulgulara göre bu metot akran öğrenmesine de fırsat tanıdığı için etkileşimi üst seviyede tutmak isteyen öğreticiler, derslerinde bu metodun çerçevesine dikkat ederek bir izleni hazırlayabilirler. Ayrıca Gücüyeter, Şeref ve Karadaoğan (2019) da sosyal etkinlikler yönünden zengin bir öğrenme ortamının oluşturulmasının motivasyonu ve performansı olumlu yönde etkilediğini belirterek etkileşim seviyesine dikkat çekmektedir.

Bulgular incelendiğinde öğrencilerin dinlediğini anlama noktasında ve dinlemeyle ilgili bazı hususlarda problemler yaşadıkları saptanmıştır. Bu durumun da dinleme sürecine olumsuz etki ettiği görülmüştür. Literatür incelendiğinde benzer sonuçlara ulaşılan başka çalışmaların da olduğu görülmektedir. Örnek olarak Melanlıoğlu (2016), Bosna-Hersek'te Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin dinleme alışkanlıkları üzerine yaptığı çalışmada katılımcılarla dinleme becerisine yönelik görüşmeler gerçekleştirmiştir. Bu görüşme verilerine göre öğrencilerin dinleme alışkanlığı veya dinlediğini anlama konusunda yeterli birikime sahip olmadıklarını belirlemiştir. Bunu da düzeltmenin yolunun dinleme becerisine yönelik derslerin artırılarak daha fazla uygulamaya yönelik etkinliklere yer verilmesinden geçtiğini vurgulamıştır. Saptanan bu sonuç, çalışmanın da bulgularıyla örtüşmektedir. O halde öğrencilerin dinleme konusundaki becerilerini geliştirebilmek için dinlemeye yönelik etkinliklerin çeşitlendirilmesi ve dinlediğini anlama konusunda yaşadıkları sıkıntıları atlatabilmeleri için daha çok gerçek yaşama yönelik uygulamaların yaptırılması gerektiği çalışmaların sonuçlarından anlaşılmaktadır.

Bulgulara bakıldığında görev temelli öğretim yönteminin bireylerin günlük hayatta kullanılan dile yakın olmalarına olanak tanıdığı belirlenmiştir. İzadpanah (2010) metot çerçevesinde tercih edilen görevlerin gerçek hayata uyum sağlama konusunda fırsat vermesi gerektiğini belirterek bu görevlerin gerçek yaşama yönelik bir köprü özelliği taşıması gerektiğini bildirmiştir. Dolayısıyla kurgulanan görevlerin, gerçek hayattaki dil kullanımı gibi kullanımının sağlandığında nasıl faydalarının olacağı belirlenerek, bu yararlar göz önünde bulundurularak görevlerin gerçekleştirilmesinin gerektiğini vurgulamaktadır. Zaten Skehan (1996) da göreve dayalı öğretim yönteminde dilin, günlük hayatta olduğu gibi mantıklı bir şekilde sunulmaya çalışıldığını ve yine bu yöntemde dilin amaç değil araç olduğunu vurgulamaktadır. Kayır ve Arı (2018) da öğrencilerin, röportaj yapmak, mektup yazmak veya bir arkadaşına hediye etmek gibi görevler içeren gerçek hayatla ilişkili öğrenme ortamlarında daha üst düzey bir seviyede öğrenme gerçekleştirebildikleri üzerinde durmuştur. Bu sebeple kişilerin yapaylıktan uzak ve görüşlerini daha etkili ifade etmesinin istendiği durumlarda göreve dayalı öğretim yönteminden istifade edilebilir.

Tüm bu sonuçlar ve ulaşılan bulgular vasıtasıyla görev temelli öğretim yönteminin kullanımıyla ilgili şu öneriler sunulabilir:

- Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği ortamlarda iş birliğine dayanan etkinlikler gerçekleştirmek ve grup içi iletişimin sağlıklı bir şekilde yürütülmesinin amaçlandığı durumlarda göreve dayalı öğretim yönteminden faydalanılabilir.
- Öğrencilerin telaffuz becerilerini geliştirebilmek ve Türkçe konuşma sıklıklarını artırmak için göreve dayalı öğretim yöntemine başvurulabilir.
- Öğrencilerin sosyal yaşam çevrelerinde konuşulan dile aşina olabilmeleri ve bu dili kavrayabilmeleri için bu yöntemden yararlanılabilir.
- Farklı ülkelerden ve farklı ırklardan oluşan bir öğrenci grubunun tek bir dil olarak Türkçe konuşmalarının istendiği zamanlarda göreve dayalı öğretim yöntemi öğrenme sürecinde kullanılabilir.
- Öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerini geliştirebilmek ve dinlediklerini daha iyi kavrayabilmeleri isteniyorsa bu yöntemde başvurulabilir.
- Eğer öğrenciler konuşma temposundan kaynaklanan bir anlama problemi yaşıyor ve dil kısaltmalarını da kavrayamıyorsa görev temelli öğretim yönteminin uygulama çerçevesi içerisinde bu sıkıntıların giderilmesi için belirli görevler oluşturulabilir.
- Öğrencilerin dili daha işlevsel kullanmaları ve kendilerini daha rahat ifade etmeleri isteniyorsa bu yöntemin avantajlarından faydalanılabilir.

Çatışma Beyanı: Bu çalışmanın hazırlanması ve uygulanması aşamalarında yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması yaşanmamıştır.

KAYNAKLAR

- Akbal, B. (2008). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde görev odaklılık üzerine uygulamalı bir çalışma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akbulut, N. (2014). *Teaching English to young learners through task-based language teaching* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Brown, G. A. & Yule, G. (1983). *Teaching the spoken language*. Cambridge University.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (18. Baskı). Pegem Akademi.
- Cebeci, N. (2006). *The effectivity of task-based activities on vocabulary competence designed in accordance with the common European framework* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Creswell, J. W. (2014). *Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları – araştırma deseni* (4.Baskı). Selçuk Beşir Demir (Çev.). Eğiten Kitap.
- Ellis, R. (2003). *Task based language learning and teaching*. Oxford University.
- Göçer, A. (2017a). Görev temelli öğrenme yönteminin Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde kullanımı, özellikleri ve işlevleri. *International Journal of Language Academy, Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Özel Sayısı*, 5(2), 313-328. <http://dx.doi.org/10.18033/ijla.3570>
- Göçer, A. (2017b). Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde iletişimsel yöntemin özellikleri, kullanımı ve işlevleri. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(4), 1-16. <http://dx.doi.org/10.18298/ijlet.2087>
- Gücüyeter, B., Şeref, İ. & Karadoğan, A. (2019). Tutor destekli öğretim modeli'nin yabancı öğrencilerin Türkçe konuşma becerilerine ve kaygı düzeylerine etkisi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 64, 535-552. <https://doi.org/10.14222/Turkiyat4054>
- Hismanoğlu, M. & Hismanoğlu, S. (2011). Task-based language teaching: what every EFL teacher should do. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 46-52. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.049>
- Izadpanah, S. (2010). A study on task-based language teaching: From theory to practice. *US-China Foreign Language*, 8(3), 47-56. <http://www.davidpublisher.org/Home/Journal/UCFL>
- İşcan, A. & Karagöz, B. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisi kazandırmada filmlerin kullanımı. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(4), 1265-1278. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/265454>
- Jeon, I. & Hahn, J. (2006). Exploring EFL teachers' perceptions of task-based language teaching: A case study of Korean secondary school classroom practice. *Asian EFL Journal*, 8(1), 123-143. <http://www.asian-efl-journal.com>
- Johnson, A. P. (2015). *Eylem araştırması el kitabı* (2.Baskı). Yıldız Uzuner ve Meltem Özten Anay (Çev.). Anı.
- Karadağ, B. F. & Göçer, A. (2018). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde drama yönteminin akıcı konuşma üzerindeki rolü. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(1), 431-446. <http://dx.doi.org/10.7884/teke.4142>
- Kargı, B. (2014). Yabancı dil öğretimine "eylemsellik" bağlamında öğrenen odaklı bakış. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 357-366. <http://10.7822/omuefd.33.2.2>
- Kayır G. & Arı, A. (2018). Türkçe ve Türk kültürü dersi'nde görev temelli etkinliklerin İsviçre'de yaşayan Türk çocuklarının akademik başarı ve motivasyonlarına etkisi. *Turkish Studies*, 13(19), 1125-1146. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13952>
- Melanlıoğlu, D. (2016). Bosna Hersek örneğinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen çocukların dinleme alışkanlıkları. *Avrasya Etüdlere*, 50(2), 529-546. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/avrasya>
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma – desen ve uygulama için bir rehber*. Selahattin Turan (Çev.). Nobel.

- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir (Çev.). Pegem Akademi.
- Prahu, N. S. (1987). *Second language pedagogy*. Oxford University.
- Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University.
- Richards, J. C. (2002). Addressing the grammar gap in task work. J. C. Richards, W. A. Renendya (Ed.), *Methodology in language teaching* içinde (p. 153-166). Cambridge University.
- Selim, İ. (2015). *Görev odaklı dil öğretimi ile Arapça dil bilgisi öğretimi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Skehan, P. (1996). Task-based instruction. *Language Teaching*, 36, 1-14.
<https://www.cambridge.org/core/journals/language-teaching>
- Şahin, M. (2019). *Görev temelli dil öğretim yöntemi'nin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde kullanımı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.
- Wesche, M. (2000). Content-based, task-based, and participatory approaches. Russell N. Campbell and William E. Rutherford (Ed.), *Techniques and principles in language teaching* (Second Edition) içinde (p. 137-158). Oxford: Oxford University.
- Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning*. Longman Limited.
- Yaylı, D. (2004). *Göreve dayalı öğrenme yönteminin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde uygulanması ve bu uygulamaya ilişkin öğrenci görüşleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Yaylı, D. & Yavuz, M. A. (2008). Göreve dayalı öğrenme yönteminin yabancı dil olarak Türkçe öğretimine uygulanmasına ilişkin sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(24), 58-68.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/pauefd>
- Yaylı, D. & Yaylı, D. (2011). Yabancı dil öğretimi yaklaşımları ve yöntemleri. Derya Yaylı ve Yasemin Bayyurt (Ed.), *Yabancılar Türkçe Öğretimi* içinde (s. 7-28). Anı.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Tıpkı basım). Seçkin.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research- design and methods* (4th Edition). SAGE.
- Yorulmaz, M. (2009). *Göreve dayalı öğretim yönteminin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dinleme becerisinde kullanılmasının avantajları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.