

## Türkçenin İkinci Dil Olarak Öğretiminde Konuşma Becerisinin Görev Temelli Öğretim Yöntemi ile Geliştirilmesi<sup>1</sup>

### Improving Speaking Skills in Teaching Turkish as a Second Language by Task-Based Teaching Method

Bilal Ferhat Karadağ<sup>2</sup>  Ali Göçer<sup>3</sup> 

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Erzincan, Türkiye

<sup>3</sup> Prof. Dr., Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kayseri, Türkiye

#### Makale Bilgileri

##### *Geliş Tarihi (Received Date)*

23.03.2022

##### *Kabul Tarihi (Accepted Date)*

20.06.2022

#### \*Sorumlu Yazar

Tel.: +90 530 474 90 58

Adres: Erzincan Binali  
Yıldırım Üniversitesi Türkçe  
Eğitimi ABD

ferhatkaradag58@gmail.com

**Öz:** Bireylerin ikinci dilde iletişim kurabilmesinin en önemli koşullarından biri iyi kazanılmış konuşma becerisine sahip olmaktır. Böylece kişilerarası iletişimini gerçekleştirerek günlük yaşamını sürdürebilmektedir. Bu araştırmanın amacı, Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma becerilerini gerçek yaşam görevlerine dayalı görev temelli öğretim yönteminden faydalanarak geliştirebilmektir. Bu bağlamda araştırma nitel araştırma yöntemi desenlerinden biri olan eylem araştırması deseniyle gerçekleştirilmiştir. Eylem araştırması süreci araştırmacılar tarafından geliştirilen 8 görevle tamamlanmış ve bu süreçte 16 uluslararası öğrenci katılımcı olarak çalışma grubunda yer almıştır. Araştırmanın verileri gözlem, görüşme ve dokümanlar aracılığıyla toplanmış ve elde edilen veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda görev temelli öğretim yöntemiyle gerçekleştirilen görevlerin, öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirdiği ve onları daha üretken bir yapıya kavuşturduğu görülmüştür. Öğrencilerin süreç sonunda daha akıcı konuşabildikleri, kurdukları cümlelerdeki doğruluk oranının arttığı, farklı sözcükler öğrenerek bu sözcüklerin sesletimlerini başarılı bir biçimde gerçekleştirebildikleri tespit edilmiştir. Buradan hareketle öğrencilerin konuşma becerisini geliştirebilmek için gerçek yaşam görevlerine dayanan görev temelli öğretim yönteminden faydalanılması gerektiği gibi çeşitli öneriler sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Görev temelli öğretim yöntemi, görev, konuşma becerisi, ikinci dil olarak Türkçe

**Abstract:** One of the most important requirements for individuals to be able to communicate in a second language is to have acquired speaking skills. Thus, they can maintain their daily life by realizing interpersonal communication. The aim of the research is to improve speaking skills of learners who learn Turkish as a second language by using task-based teaching method (TBTM) based on real-life tasks. The research was carried out with the action research design, which is one of qualitative research method designs. Action research process was completed with eight tasks developed by the researchers and 16 international learners took part in the study group as participants. The data were collected through observations, interviews and documents. The data were analyzed with content analysis. It was seen that the tasks performed with TBTM improved the speaking skills of the learners and made them more productive. It was determined that learners were able to speak more fluently, the accuracy rate in the sentences they formed increased, and they could successfully perform the pronunciations of these words by learning different words. Various suggestions have been presented like the need to benefit from TBTM on real-life tasks to improve the speaking skills of learners.

**Keywords:** Task-based teaching method, task, speaking skill, Turkish as a second language

Karadağ, B. F. ve Göçer, A. (2022). Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde konuşma becerisinin görev temelli öğretim yöntemi ile geliştirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 469-482. <https://doi.org/10.17556/erziefd.1092264>

#### Giriş

Bireyler günlük hayatta çoğunlukla konuşma aracılığıyla iletişime geçmekte ve sorunlarına da genel olarak bu beceri aracılığıyla çözüm bulmaktadırlar. Aynı durum öğrenilmek istenilen ikinci dilde de söz konusu olup öğrenciler sınıf içi ve sınıf dışı ortamlarda ağırlıklı olarak konuşma becerisi aracılığıyla kendilerini ifade edebilmektedirler. Konuşma becerisi, bünyesinde vurgu, tonlama, sesletim ve durak gibi unsurları barındırmaktadır. Bu unsurların her biri Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde yeterli bir konuşma becerisinin ortaya çıkabilmesi için önemli roller üstlenmektedirler. Bu sayede robotik ve anlamsız bir konuşmanın yerini günlük iletişim diliyle uyumlu ve iletişimi temel edinen bir konuşma alabilmektedir. Haliyle sesletimden veya tonlamalardan kaynaklanabilen yapaylık, bahsi geçen unsurların yeteri kadar kazandırılmasıyla doğal bir görünüme kavuşmaktadır. Çünkü Shumin (2002), bir yabancı/ikinci dilde iletişim kurabilmek için gramer ve anlambilimden daha fazlasının gerektiğini; dil öğrencilerin aynı zamanda yerel konuşucuların kişilerarası

iletişim bağlamında dili nasıl kullandığını çoğu açıdan bilmesine ihtiyaç duyduğunu ifade etmektedir. Ayrıca dil bilgelik, söylem yeterliği, toplum dilbilim yeterliği ve dili etkili konuşabilmek için strateji yeterliğinin de önemli olduğunun altını çizmektedir. Bu açıdan bakıldığında Türkçeyi ikinci dil olarak konuşabilmek için vurgu, tonlama ve sesletim gibi unsurlar kadar dilin art alanının da bilinmesinin önemli olduğu görülmektedir.

Konuşma becerisinin ikinci dil olarak Türkçenin öğretiminde önemli olan unsurlar bulunmaktadır. Bunlar 5Ö ile açıklanmaktadır: öğretici, öğrenci, öğretim yöntem, teknik ve uygulamaları, ödevler, öğrenme ortamları (Emiroğlu, 2013). Bu unsurlar öğrencinin gelişimini ve dil öğrenme biçimini doğrudan etkilemektedir. Bunlardan ilki olan öğretici, her türlü öğrenme sürecinde olduğu gibi Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde de gerek öğrenci üzerindeki etkisi gerekse süreçteki rehberliği açısından önemli bir konumda bulunmaktadır. Güzel ve Barın (2016), dil öğrencisinin konuşma ve dinleme becerilerinde öncelikle öğretici ile iletişim kurduğunu belirterek öğreticinin, öğrencinin dil

<sup>1</sup> Bu araştırma, birinci yazarın "Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde görev temelli öğretim yönteminin iletişimsel beceriler bağlamında kullanımı" adlı doktora tezinden üretilmiştir.

seviyesini bilip cümlelerini de buna göre kurması gerektiğini ifade etmektedir. İkinci unsur olan öğrenci ise sürecin hedeflenen noktada tamamlanabilmesi açısından önemli bir rol üstlenmektedir. Bunun için öğrencilerin özelliklerini dikkate almak gerekmektedir. Türkçenin ikinci dil olarak öğretildiği ortamlarda öğrenciler farklı ülkelere ve farklı milletlere mensup olabilmektedirler. Haliyle her öğrencinin farklı özellikleri ve farklı beklentileri oluşabilmektedir. Bunun için çoğunluk hangi ülkeden ise ona göre bir konuşma becerisi gelişimi takip etmek yerine tüm öğrencilere uyabilecek ve herkesin aktif katılımına fırsat sunacak bir öğretim süreci gerçekleştirilmelidir. Ayrıca Ray ve Seely (2003) öğrencilerin baskı altında hissetmelerine engel olunarak kendilerini ifade etmelerine fırsat veren bir ortam oluşturulması gerektiğini ifade etmektedir.

Konuşma becerisinin gelişiminde bir diğer unsur olan ödev ise öğrencilerin gün içerisinde veya hafta boyunca öğrendikleri yapıların ve sözcüklerin kalıcılığını sağlamaktadır. Çünkü düzenli olarak ödev yapan öğrencinin daha başarılı olduğu bilinmekte ve bilgi ve becerilerinin pekiştirilmesi sağlanmaktadır (Emiroğlu, 2013). Son olarak konuşma becerisinin gerçekleştiği ortamlar ise önemli bir unsur olarak ön plana çıkmaktadır. Konuşma sadece sınıf ortamında değil, günlük hayatta farklı ortamlarda ve uzaktan iletişimde gerçekleşebilen ve geliştirilebilen bir beceridir. Bunun için öğrencilerin kendilerini rahat hissettikleri bir eğitim ortamında süreç yürütülebileceği gibi zorunlu yaşam alanlarını içeren çarşı, pazar, restoran ve hastane gibi ortamlarda da konuşma becerilerini geliştirebilmeleri sağlanabilmektedir. Çünkü bu ortamlar bireylere sınıf ortamında yaşayamayacakları deneyimleri sunarak onlara yaparak yaşayarak öğrenme fırsatı sunmaktadır (Martin, 2004). Rapp (2005), sınıf dışındaki ortamların bireylerin derinlemesine öğrenmesine fırsat tanıdığını ve bu ortamlardaki uygulamaların öğrencilere bilişsel ve sosyal getirilerinin olduğunu belirtmiştir. Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde konuşma becerisinin gelişimi için dikkat edilmesi gereken bir diğer husus ise süreç içerisinde kullanılan öğretim yöntem, teknik ve uygulamalarıdır. Dil öğretiminin gerçekleştirilmesi için özellikle bir yöntemi tercih etmek yerine ihtiyaçlarını karşılayabilecek ve öğrenme sürecine en uygun olabilecek yöntem, teknik ve uygulamalara başvurulmalıdır (Common European Framework Of Reference [CEFR], 2020). Seçilen yöntem ne kadar çok uygulama yapmaya ve yaparak yaşayarak öğrenmeye fırsat tanıyorsa konuşma becerisinin gelişimi de o kadar çok olumlu yönde olabilmektedir. Görev temelli öğretim yöntemi de yapısı itibarıyla bu yöntemlerden biri olarak ön plana çıkmaktadır.

Görev temelli öğretim yöntemi, kısa bir biçimde ifade edilirse bireylerin kendilerine verilen görevleri belirli çerçeveler içerisinde yerine getirmesidir. *Görev öncesi, görev döngüsü ve dile odaklanma aşamalarından* oluşan bu yöntemde amaç, iletişimsel faaliyetler gerçekleştirerek verilen görevleri üst düzey bir etkileşime girerek tamamlayabilmektir. Akbal (2008), bu yöntemin dil öğretiminde uygulamaya yönelik ihtiyaçların artması ve öğrenme psikolojisi doğrultusunda şekillenen önemli görüşler doğrultusunda ortaya çıktığını belirtmektedir. Ellis (2003) görev temelli öğretim yönteminin iletişimsel yaklaşımın önemli bir parçası olduğunu ifade etmiş ve bu yöntemin bir bütün olarak geleneksel yöntemlerden ayrıldığını vurgulamıştır. Yorulmaz

(2009) görev temelli öğretim yönteminin bazı özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır:

- Bu yöntem, iletişimsel yaklaşımın temel ilkelerine göre şekillenmiş ve izlencesini görevler ve görev türleri üzerine kurmuştur.
- Öğretim, yapı ve anlamın bir araya getirilmesiyle gerçekleştirilir.
- Analitik bir program özelliğinde olduğu için öğrenci ve öğrenmeyi temel alan bir yapısı mevcuttur.
- Program, görevi gerçekleştirecek öğrencilerin gereksinimleri ve programlarına göre meydana getirilir. Bu özelliği, onu diğer yöntemlerden ayıran en önemli farkıdır.
- Yöntem, ne öğretilmesi gerektiğinden çok dilin nasıl öğretilceğine odaklanmaktadır.
- Dilin parçalara ayrılmadan bir bütün halinde öğretilmesi gerektiğini savunmaktadır.

Görüldüğü üzere görev temelli öğretim yönteminde, dilin doğal bir süreç içerisinde öğretilerek iletişim temelli görevlerin esas alınması söz konusudur. Ayrıca öğrencilerin süreç içerisinde gerçek yaşam görevlerini deneyimlemesi de görev temelli öğretim yönteminin hedeflerinden biridir. Öğrencilerin bir hasta ziyaretine katılması veya bir emlakçı ile görüşüp daire kiralaması gibi gerçek görevlerin tercih edilmesi, yöntemin doğal iletişim amaçlarıyla bağdaşmaktadır. Bu bakımdan konuşma becerisinin geliştirilmesinde gerçek yaşam deneyimleri önemli olduğu için görev temelli öğretim yöntemi bu amacı gerçekleştirmede yapısı itibarıyla uygun bir niteliktedir. Tüm bu unsurlar düşünüldüğünde, öğrencilerin hedef dili öğrenebilmeleri ve belirli bir düzeyde dil kullanım yeterliği kazanabilmeleri için içeriği, işlevi ve uygulama biçimi açısından görev temelli dil öğretimi yönteminin en uygun yöntem olduğu görülebilmektedir (Göçer, 2017). Çünkü görev temelli öğretim yönteminin asıl amacı uygulamadır. Öğrencilerin görevleri gerçek yaşam bünyesinde gerçekleştirmesi istenmektedir. Bu sayede öğrenciler hedef/ikinci dilin günlük kullanımına katılarak dili keşfetme ve öğrenme şansına sahip olabilmektedirler. Bu da dil görevleriyle mümkün olabilmektedir. Edwards ve Willis (2005) dil görevleri için şu tanımlamaları yapmaktadırlar:

- Bir etkinliktir.
- Dil bilimsel olmayan bir amacı veya hedefi vardır.
- Açıkça belirlenmiş bir çıktısı vardır.
- Dört temel dil becerisinden biri veya tamamı aracılığıyla tamamlanabilir.
- Gerçek dünyada kullanılan dili yansıtarak anlamı iletir.

Öğrenici merkezli olan bu yöntemde sürecin nitelikli bir biçimde tamamlanabilmesi için öğrencilerin de yerine getirmesi gereken sorumlulukları vardır. Süreç başından sonuna kadar öğreticinin yönlendirmelerini ve görev çerçevesinin gerekliliklerini iyi takip etmesi gereken öğrenciler, uygulamanın başarıyla sonuçlandırılmasında öğretici kadar sorumluluk sahibi olup grup içi iletişime de dikkat etmelidirler. Görevleri küçük gruplar halinde gerçekleştirmekle sorumlu olan öğrencilerin bu süreçte grup arkadaşlarıyla yardımlaşması ve sorumlulukları paylaşması gerekmektedir. Richards ve Rodgers (2002) bireysel çalışmaya alışkın olan öğrencilerin grup içi iletişime uyum sağlaması gerektiğini belirterek tüm öğrencilerin dil ötesi

öğelerden, konuşma stratejilerinden, grup arkadaşlarına danışmadan ve bağlamsal ipuçlarından faydalanması gerektiğini belirtmektedir.

Alanyazın incelendiğinde konuşma becerisinin görev temelli öğretim yöntemiyle geliştirilmesine ilişkin çeşitli araştırmalar olduğu görülmektedir. Ahmed (2018), Pakistanlı lisans öğrencilerin İngilizce öğreniminde yazma ve konuşma becerilerini geliştirmeyi amaçladığı çalışmasında göreve dayalı öğretim yönteminden faydalanmıştır. Süreç sonunda bu yöntemin İngilizce konuşma becerisine katkıda bulunduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayu (2017), görev temelli öğretim yöntemini kullanarak öğrencilerin yöntem öncesi ve yöntem sonrası konuşma becerisini belirlemeyi amaçlamıştır. Süreç sonunda araştırmacı, yöntemin öğrencilerin konuşma becerisine olumlu etkilerde bulunduğunu ve yöntem öncesine göre çoğu öğrencinin başarısının arttığını tespit etmiştir. Merouani (2019), görev temelli öğretim yöntemini kullanarak İngilizce öğrenen öğrencilerin konuşma becerisini geliştirebilmeyi amaçlamıştır. Bu amaçla yöntemin konuşma becerisi üzerindeki rolünü ve öğrencilerin bu yöntemle ilişkin tutumunu belirlemeye çalışmıştır. Araştırmacı, İngilizce öğrenen öğrencilerin göreve dayalı öğretim yöntemi sayesinde konuşurken daha bilinçli ve dikkatli olmaya çalıştıklarını belirlemiştir. Ksenia (2011) görev temelli öğretim yönteminin dil öğrenmeye yeni başlayan yetişkinlerin doğruluk, akıcılık ve motivasyonları üzerinde daha etkili olup olmadığını tespit edebilmeyi amaçlamıştır. Araştırmacı, görev temelli öğretim yönteminin özellikle konuşmadaki akıcılık ve öğrenci motivasyonunu yüksek oranda etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Duong et. al (2021), görev temelli öğretim yönteminden faydalanarak konuşma temelli girdi ve çıktı görevleri gerçekleştirdikleri çalışmalarında bu görevlerin sözcük öğrenimi üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Araştırmanın sonunda girdi tabanlı ve çıktı tabanlı görevleri tamamlayan katılımcıların, sözcük öğreniminde diğer gruptan önemli ölçüde fazla sözcük öğrendiklerini tespit etmişlerdir. Panduwangi (2021), öğrencilerin konuşma becerisini geliştirmede görev temelli öğretim yönteminin etkililiğini incelediği çalışmasında, İngilizce öğrenen öğrencilerle görevlerden oluşan dersler işlemiştir. Çalışma sonunda, özellikle doğruluk ve akıcılık açısından öğrencilerin konuşmalarında gelişme olduğunu tespit etmiştir.

Alanyazındaki çalışmalara bakıldığında görev temelli öğretim yöntemi aracılığıyla konuşma becerisine yönelik gerçekleştirilmiş çeşitli dillerde araştırmalar olduğu görülmektedir. Diğer dil alanlarında çalışılan bu durumun Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde de çalışılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Çünkü bir öğrencinin hedef dilde iletişim gerçekleştirebilmesi çoğunlukla konuşma becerisi aracılığıyla olmaktadır. Haliyle öğrencinin diğer bireylerle iletişimini sürdürdürebilmesi için bu becerinin geliştirilmesi önem arz etmektedir. Bu çalışmayı diğerlerinden ayıran özelliği, Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma becerisini geliştirebilmek amacıyla gerçek yaşam görevlerine dayanan görev temelli öğretim yöntemini değerlendirmektir. Böylece konuşma becerisinin geliştirilmesinde gerçek yaşam görevlerinin rolü ortaya konulabilecektir. Çalışmanın alana katkısının da bu inceleme olduğu düşünülmektedir.

Çalışmanın amacı Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde gerçek

yaşam görevlerine dayalı görev temelli öğretim yönteminin kullanılmasını çeşitli veri toplama araçları ve öğrenci görüşleriyle değerlendirmektir. Bu amaç doğrultusunda şu alt amaçlara cevaplar aranmıştır:

1. Görev temelli öğretim yönteminin Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma becerileri üzerinde nasıl bir rolü vardır?
2. Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde, görev temelli öğretim yönteminin grup içi iletişim sürecine katkısı var mıdır, varsa nasıl bir katkı sağlamaktadır?
3. Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin gerçek yaşam görevlerini yerine getirirken ana dili Türkçe olan bireylerle iletişim kurma durumları nasıldır?

## Yöntem

### Araştırmanın Deseni

Araştırma, nitel araştırma yöntemi desenlerinden biri olan eylem araştırmasıyla gerçekleştirilmiştir. “Eylem araştırması uygulamada ortaya çıkan sorunların anlaşılmasına ve çözümlenmesine yönelik olarak uygulayıcıların tek başlarına ya da bir araştırmacı ile birlikte uygulama sürecini çalışmalarını içerir” (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 78). Eylem araştırması alanyazında farklı sayılarda türlere ayrılmaktadır. Hendricks (2006) eylem araştırmasının dört şekilde gerçekleştiğini ifade etmektedir: eleştirel, sınıf, işbirliğine dayalı ve katılımcı eylem araştırması. Bu araştırma yapılan sınıflandırmaya göre katılımcı eylem araştırması olarak değerlendirilmektedir. Çünkü araştırmacılar Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma becerisinde yaşadıkları sorunları çözmeyi ve bu becerilerini geliştirebilmek için görev temelli öğretim yöntemini kullanmayı amaçlamışlardır.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'nin bir üniversitesinde Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen 16 uluslararası öğrenci oluşturmuştur. Çalışma grubu amaçlı örnekleme türlerinden biri olan kolay ulaşılabilir durum örnekleme ile belirlenmiştir. Katılımcıların sekizi kadın, diğer sekizi ise erkektir. Yaş aralıkları 18 ile 26 arasındadır. Katılımcılara ilişkin bilgilere Tablo 1’de yer verilmiştir:

**Tablo 1.** Katılımcılara ilişkin bilgiler

| Kod | Cinsiyet | Ülke       | Dil Seviyesi |
|-----|----------|------------|--------------|
| Ö1  | Kadın    | İran       | B1           |
| Ö2  | Erkek    | İran       | B1           |
| Ö3  | Erkek    | Kazakistan | B1           |
| Ö4  | Erkek    | Irak       | B1           |
| Ö5  | Erkek    | Somali     | B1           |
| Ö6  | Erkek    | Irak       | B1           |
| Ö7  | Kadın    | Somali     | B1           |
| Ö8  | Kadın    | Somali     | B1           |
| Ö9  | Kadın    | Irak       | B1           |
| Ö10 | Kadın    | Cezayir    | B1           |
| Ö11 | Erkek    | Somali     | B1           |
| Ö12 | Erkek    | Irak       | B1           |
| Ö13 | Kadın    | İran       | B1           |
| Ö14 | Kadın    | Somali     | B1           |
| Ö15 | Kadın    | Somali     | B1           |
| Ö16 | Erkek    | İran       | B1           |
| Ö17 | Kadın    | İran       | B1           |

## Verilerin Toplanması/Süreç

Bu araştırma, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu 22/01/21 tarihli E-85748827-050.06.04-64426 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

Araştırmanın veri toplama süreci bir dönem boyunca sürmüş ve katılımcı eylem araştırmasına uygun olarak veriler araştırmacılar tarafından toplanmıştır. Verilerin toplanma sürecine ilişkin detaylı bilgiye Tablo 2’de yer verilmiştir:

**Tablo 2.** Veri toplama sürecine ilişkin bilgiler

| Görev                                  | Uygulama Tarihi | Uygulama Süresi |
|--|-----------------|-----------------|
| Pazar Alışverişi                       | 22.01.2021      | 120 dk.         |
| Haber Muhabirliği                      | 19.02.2021      | 210 dk.         |
| Kiralık Daire İlanı için Görüşme Yapma | 12.03.2021      | 240 dk.         |
| Restoranda Yemek Siparişi              | 02.04.2021      | 270 dk.         |
| İkinci El Eşya Alışverişi              | 16.04.2021      | 270 dk.         |
| Giyim Alışverişi                       | 30.04.2021      | 270 dk.         |
| Bayram Ziyareti                        | 21.05.2021      | 270 dk.         |
| Telefon Tamirati                       | 04.06.2021      | 270 dk.         |

## Veri toplama araçları

Araştırmada veri toplayabilmek için çeşitli veri toplama araçlarından faydalanılmıştır. Böylece elde edilen veriler arasında karşılaştırmalar yapılabilmektedir. Johnson (2005/2015) da araştırmanın verilerinin toplanabilmesi için çeşitli veri toplama araçlarının kullanılması gerektiğini ifade etmektedir.

## Gözlem

Süreç içerisinde gözlemci olarak yer alınıp katılımcı gözlemler gerçekleştirilmiştir. Bu gözlem türünde araştırmacı katılımcıların eylemlerine dâhil olur. Katılımcı gözlem, başka birini gözlemlemeye kıyasla tamamen farklı veriler sunmaktadır. Çünkü bu gözlemler daha uzun süre gerçekleştirilerek araştırmacıya daha ayrıntılı ve doğru bilgi elde etme yeteneği sağlar (Clark vd., 2020). Araştırmada gözlemler gerçekleştirilirken ilgili eylem planlarına bağlı kalınmış ve önemli görülen durumlar not edilmiştir. İlgili gözlem notları diğer veri toplama araçlarıyla elde edilen verileri karşılaştırmada kullanılmıştır.

## Görüşme

Öğrencilere gerçekleştirilen görevler, süreç hakkındaki düşünceleri ve önerileri hakkında çeşitli sorular yöneltilerek görüşme aracılığıyla görüşleri belirlenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanıldığı için görüşme sürecinde esnek hareket edilmiş ve öğrencilerin Türkçe konuşma kaygıları göz önünde bulundurularak soruların kolay anlaşılmasına ve cevap verilmesine çaba gösterilmiştir. Bunun için gerekli yerlerde sondalardan faydalanılmıştır. “Sonda soruları, bir soruya verilen cevabı derinleştirmek, cevapların zenginliğini ve derinliğini artırmak ve katılımcıya arzulanan cevap düzeyi ile ilgili ipuçları vermek için kullanılır” (Patton, 2002/2014, s. 372). Örneğin “Görevlerin Türkçe konuşma beceriniz üzerinde nasıl bir rolü oldu?” sorusunu açıklamak

için “*Mesela sesletim, akıcılık ve kaygı*” gibi şeklinde sorular yöneltilmiştir. Bu doğrultuda 16 öğrenci ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerde araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formundan faydalanılmıştır. Pilot uygulama ve uzman görüşleri doğrultusunda ilgili forma son şekli verilmiştir.

## Araştırmacı Günlüğü

Araştırmacı günlüğü ile sürece ilişkin gözlemler ve düşünceler not edilmektedir. Ayrıca sürecin zamansal takibini yapabilmek açısından araştırmacıların önemli bir başvuru kaynağı olmaktadır (Johnson, 2005/2015). Bunun için araştırma sürecinin başından sonuna kadar önemli görülen durumlar kişisel ifadelerle araştırmacı günlüğüne not edilmiştir. Bu notlar diğer veri toplama araçlarıyla elde edilen verilerin karşılaştırılmasında kullanılmıştır.

## Video Kayıtları

Araştırma sürecinde öğrencilerin sözel olmayan davranışlarını belirleyebilmek ve veri kaybının önüne geçebilmek amacıyla video kayıtları gerçekleştirilmiştir. Böylece öğrencilerin görevlerdeki performansları, konuşma becerisindeki gelişimleri ve gerçekleştirdikleri iletişim süreçleri detaylı olarak belirlenebilmiştir.

## Uygulama süreci

Eylem araştırmasında sınırları kalın çizgilerle belirlenmiş bir çerçeve ortaya koyulamamaktadır. Çünkü eylem araştırması esnek bir süreçtir ve süreç içerisinde elde edilen verilerle yeni uygulama yollarına başvurulabilir. Zaten alanyazın incelendiğinde araştırmacıların farklı modeller öne sürdükleri görülmektedir. Örneğin Johnson (2005/2015), Mills (2014), Stringer (2014) ve Yıldırım ve Şimşek’in (2011) modelleri farklı eylem adımları ve döngülerine değinmektedir. Bu araştırma Yıldırım ve Şimşek’in (2011) eylem araştırması modeline göre yürütülmüştür. Seçilen görevlerin, görev temelli öğretim yöntemi çerçevesi de esas alınarak 8 eylem planı şeklinde genel hatları oluşturulmuştur. Bu bağlamda biçimsel bölüm, içerik bölümü ve değerlendirme bölümü olmak üzere üç ana hat şeklinde bir plan izlenmiştir. Bu ana hatlara ise görev temelli öğretim yönteminin görev çerçevesi olan görev öncesi, görev döngüsü, paylaşım ve uygulama aşamaları uyarlanmıştır. Her görevde gerçekleştirilmesi gereken kazanımlar belirlenmiştir. Böylelikle eylem planına son hali verilerek sürecin aşamalarında neler yapılacağı netleştirilmiştir. Süreç içerisinde elde edilen veriler, görülen aksaklıklar, yaşanan artı ve eksiler ışığında değişiklikler yapılmıştır. Bu plana ilişkin detaylı bilgiye Tablo 3’de yer verilmiştir:

Çalışma Yıldırım ve Şimşek’in (2011) eylem araştırması modeline göre gerçekleştirilmiştir. İlgili modelin basamakları şu şekilde sıralanmaktadır: Araştırma problemine karar verme, eylem araştırması sorularını belirleme, veri toplama, alanyazın taraması, veri analizi ve yorum, eylem/uygulama planı geliştirme, izleme planı geliştirme, eylem planının uygulanması, uygulamanın izlenmesi, uygulamanın analizi ve değerlendirme, yeni eylem planı hazırlama. İlgili basamaklarda şu unsurlar gerçekleştirilmiştir:

**Tablo 3.** Eylem planları için belirlenen görev, kazanım, süre ve veri toplama araçları

| Görev                                  | Kazanım  | Süre    | Veri Toplama Araçları                              |
|--|--|---------|--|
| Pazar Alışverişi                       | Toplumsal yaşam alanlarındaki ihtiyaç ve durumlara (alışveriş, sağlık, güvenlik vb.) ilişkin metinleri/ konuşmaları anlar. Konuşmalara uygun ifade ve kalıpları kullanarak katılır.            | 120 dk. | Gözlem Formu<br>Araştırmacı Günlüğü<br>Video Kaydı |
| Haber Muhabirliği                      | Konuşmalarında konuşma ortam ve bağlamına uygun ifadeleri kullanır. Konuşma esnasında sorular sorar ve kendisine sorulara cevap verir.   | 210 dk. | Gözlem Formu<br>Araştırmacı Günlüğü<br>Video Kaydı |
| Kıralık Daire İlanı için Görüşme Yapma | Vurgu, tonlama ve sesleme dikkat ederek konuşur. Yaşam alanlarındaki ihtiyaç ve durumlara ilişkin konuşmaları anlar.   | 240 dk. | Gözlem Formu<br>Araştırmacı Günlüğü<br>Video Kaydı |
| Restoranda Yemek Siparişi              | Kelimeleri doğru telaffuz eder. İhtiyacı olan herhangi bir konuda ayrıntılı bilgi ve açıklama ister.   | 270 dk. | Gözlem Formu<br>Araştırmacı Günlüğü<br>Video Kaydı |
| İkinci El Eşya Alışverişi              | Diyaloglarında konu bütünlüğünü sağlamaya yönelik ifadeler kullanır. Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili çıkarımlarda bulunur.   | 270 dk. | Gözlem Formu<br>Araştırmacı Günlüğü<br>Video Kaydı |
| Giyim Alışverişi                       | Görüş/eleştiri veya yorumları ayırt eder. Yorum ve değerlendirmeler içeren konuşmalara katılır.  | 270 dk. | Gözlem Formu<br>Araştırmacı Günlüğü<br>Video Kaydı |
| Bayram Ziyareti                        | Kültürel bağlamlara (gelenekler, kutlamalar, festival, taziye, anma vb.) uygun kalıp ifadeleri kullanarak diyaloglara katılır. Kültürel farklılıklar ve benzerlikler üzerine konuşmalar yapar. | 270 dk. | Gözlem Formu<br>Araştırmacı Günlüğü<br>Video Kaydı |
| Telefon Tamiratu                       | Akıcı biçimde konuşur. Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili çıkarımlarda bulunur.   | 270 dk. | Gözlem Formu<br>Araştırmacı Günlüğü<br>Video Kaydı |

*Araştırma problemine karar verme:* Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma becerilerini gerçek yaşamda başarılı bir biçimde kullanmadıkları araştırmacılar tarafından tespit edilmiştir. Bununla beraber gerçekleştirilen alanyazın taramasında öğrencilerin iletişim becerilerinin yeteri kadar geliştirilemediği ve etkinliklerin tekdüze kaldığı görülmüştür. Gerek araştırmacılar tarafında yapılan gözlemler ve kazanılan deneyimler gerekse gerçekleştirilen alanyazın taramaları sonucunda öğrencilerin konuşma becerisinde yaşadıkları problemi çözebilmek için bu beceriye yönelik daha gerçekçi uygulamalara ihtiyaç olduğu saptanmıştır. Bu sorunu çözebilmek için de görev temelli öğretim yönteminden faydalanabileceği tespit edilmiştir.

*Eylem araştırması sorularını belirleme:* Öğrencilerin konuşma becerisinde yaşadığı problem, sorular yoluyla aşağıda ifade edilmeye çalışılmıştır. Bunu yaparken Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi alanyazını dikkate alınmış ve konuşma becerisiyle ilgili çalışmalar üzerinde durulmuştur. Böylelikle soruların yapısına dikkat edilerek alanyazınla ilişkilendirilmeye çaba gösterilmiştir.

*Veri toplama:* Araştırmada farklı veri toplama araçlarından faydalanılmıştır. Bu araçların avantaj ve dezavantajları karşılaştırılarak araştırmanın amacına en iyi hizmet edebilecek olanlar belirlenmiştir. Böylelikle farklı veri toplama araçlarından elde edilen veriler karşılaştırılarak verilerin doğruluğu ve güvenilirliği saptanmaya çalışılmıştır.

*Alanyazın taraması:* Johnson (2005/2015) alanyazın taramasının veri toplamaya başlamadan önce de veri toplama aşamasında da gerçekleştirilebileceğini belirtmektedir. Bu çalışmada genel çerçeveyi belirleyebilmek, araştırma problemini netleştirebilmek, önceki çalışmaların üzerine neler koyulabileceğini tespit edebilmek ve yeni bilgiler inşa edebilmek için alanyazın taraması gerçekleştirilmiştir.

*Veri analizi ve yorum:* Gözlem, görüşme ve dokümanlar yoluyla elde edilen verilerin analizi ve yorumlaması gerçekleştirilmiştir. Elde edilen verilerin analizi ve yorumlamasında veri toplama araçları arasında karşılaştırmalar yapılarak bulguların anlaşılabilir bir biçimde sunulmasına dikkat edilmiştir.

*Eylem/uygulama planı geliştirme:* Araştırmacılar Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde öğrencilerin iletişimsel becerilerini geliştirebilmek için görev temelli öğretim yöntemi çerçevesinde hareket etmişlerdir. Yöntem bünyesinde uygulanacak görevler belirlenerek süreçte eylem araştırmasının esnekliğinden faydalanılarak üzerinde durulacak kazanımlara karar verilmiştir.

*İzleme planı geliştirme:* İzleme planı dâhilinde araştırmacı günlüğü, etkinlik sonrası genel değerlendirme formu ve video kayıtlarından faydalanılmıştır. Bu sayede uygulanan planların etkililiği ve verimliliğine dair fikir sahibi olunarak uzman görüşleri doğrultusunda uygulama planlarına yön verilmiştir.

*Eylem planının uygulanması:* Araştırma boyunca her uygulama öncesinde eylem planları gözden geçirilmiş ve güncellenmiştir. Her eylem planının görev öncesi bölümünde öğrencileri göreve hazırlayabilmek için çeşitli etkinliklere başvurulmuştur. Görev döngüsünde ise öğrencilerin görevi çiftler şeklinde gerçekleştirmeleri sağlanmıştır. Paylaşım ve uygulama aşamasında belirlenen kazanımlara yönelik olarak değerlendirme etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Her eylem planından sonra elde edilen veriler uzmanlarla paylaşılarak bir sonraki eylem planında yapılabilecekler karar verilmiştir.

*Uygulamanın izlenmesi:* Araştırmada, araştırmacılar dışında iki öğretim görevlisi, görevlerin gerçekleştirildiği yerdeki bireyler ve Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı öğrencileri de farklı zamanlarda yer almıştır. Araştırmacılar sürece yönelik bu kişilerden görüşlerini almıştır.

*Uygulamanın analizi ve değerlendirme:* Araştırmada gerçekleştirilen her görevden sonra ortaya çıkan sonuçlar değerlendirilerek uzmanlarla paylaşılmış ve bulgulara göre bir sonraki eylem planına son şekli verilmiştir.

*Yeni eylem planı hazırlama:* Nitel araştırmanın yapısı ve eylem araştırmasının sağladığı esneklik sayesinde araştırma süreci sürekli olarak tutarlılık, etkililik ve yeterlik yönünden sorgulandığı ve uzmanlarla eş zamanlı bir şekilde süreç takibi yapıldığı için uygulamanın sonunda yeni bir eylem planının gerekli olmadığına karar verilmiştir.

Öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilebilmesi için hangi görevlerin uygun olabileceğine uzmanlar ile birlikte karar verilmiştir. Bu doğrultuda 8 gerçek yaşam görevi belirlenerek öğrencilerin gerçek diyaloglara girmeleri ve zorunlu yaşam alanlarındaki konuşma durumlarını deneyimlemeleri amaçlanmıştır. Sosyal çevrelerindeki karşılaşılabilecekleri durumlar da göz önünde bulundurularak şu 8 görevin sırasıyla gerçekleştirilmesi sağlanmıştır:

1. Pazar Alışverişi: Öğrencilere bir pazar ortamında alışveriş yapacakları belirtilerek alışveriş sırasında kullanılacak sözcükler ve söylenecek söz kalıpları paylaşılmıştır. Öğrencilere çeşitli tezgâhlardan meyve veya sebze alacakları, bu ürünlerden ne kadar alacakları anlatılmıştır. Örnek metin okuması ve canlandırmalardan faydalanılarak öğrenciler göreve hazırlanmıştır. Görev sonunda üç değerlendirme etkinliği gerçekleştirilerek öğrencilerin göreve yönelik performansları değerlendirilmeye çalışılmıştır.
2. Haber Muhabirliği: Öğrencilere, görev esnasında insanlara uzaktan eğitim hakkındaki fikirleri, öğrencilerin tavırları, uzaktan eğitim sisteminin kullanımı ve bu sistemler üzerinden gerçekleştirilen sınavlar hakkında sorular soracakları belirtilmiştir. Muhabirlik esnasında cadde veya sokaktaki insanları durdurup izin alarak onlara birkaç soru soracakları, uzaktan eğitim hakkında neler düşündüklerine dair sorular yöneltecekleri bildirilmiştir. Kişilerin verdikleri cevaplara göre yeni sorular üretmeleri gerektiği, bu soruların ise yine konuyla paralel ilerlemesinin gerektiği üzerinde durulmuştur. Görev sonunda iki değerlendirme etkinliği gerçekleştirilerek öğrencilerin göreve yönelik performansları değerlendirilmeye çalışılmıştır.
3. Kiralık Daire İlanı için Görüşme Yapma: Öğrencilere emlakçı dükkânlarına uğrayarak kiralık daire için görüşmeler gerçekleştirecekleri belirtilmiştir. Bu görev esnasında emlakçılara bir daire kiralamak için daire hakkında kirası, aidatı, eşya durumu, konumu ve cephesi ile ilgili çeşitli sorular yöneltecekleri anlatılmıştır. Emlakçı ile görüşme esnasında konuşmanın gidişatına göre daha farklı sorular sorabilecekleri veya kendilerini açıklayabilecekleri ifade edilmiştir. Bunları yaparken vurgu, tonlama ve sesletime özellikle dikkat etmeleri istenmiştir. Görev sonunda iki değerlendirme etkinliği gerçekleştirilerek öğrencilerin göreve yönelik performansları değerlendirilmeye çalışılmıştır.
4. Restoranda Yemek Siparişi: Öğrencilere belirli bir sıraya göre restorana gidileceği ve burada yemek siparişi verilerek garsonlarla ve gerekirse diğer

insanlarla iletişime geçileceği belirtilmiştir. Öğrencilere restorana girişte, yemek siparişinde, yemek sonrasında ve çıkışta çeşitli cümleler kuracaklarından bahsedilmiştir. İhtiyaçları veya öğrenmek istedikleri konularla ilgili sorular sorarak bilgi ve açıklamaları takip etmeleri istenmiştir. Özellikle yemek isimlerini ve diğer sözcükleri doğru telaffuz etmeye özen göstermeleri vurgulanmıştır. Görev sonunda iki değerlendirme etkinliği gerçekleştirilerek öğrencilerin göreve yönelik performansları değerlendirilmeye çalışılmıştır.

5. İkinci El Eşya Alışverişi: Öğrencilere belirli bir sıraya göre ikinci el eşya dükkânına gidileceği ve burada bir ev için gerekli olabilecek eşyaları satın alacakları anlatılmıştır. Bunun için görevli ile iletişime geçecekleri belirtilmiştir. Konuşmaları esnasında diyaloglara uygun ifadelerle cevap vermeleri ve konu bütünlüğünün dışına çıkmamaları üzerinde durulmuştur. Anlık gelişen soru ve cevaplara hazırlıklı olarak dikkat ve farkındalıklarını yüksek tutmaları gerektiği anlatılmıştır. Görev sonunda iki değerlendirme etkinliği gerçekleştirilerek öğrencilerin göreve yönelik performansları değerlendirilmeye çalışılmıştır.
6. Giyim Alışverişi: Öğrencilere belirli bir sıraya göre giyim alışverişine gidileceği ve burada gömlek, pantolon, tişört veya ayakkabı gibi eşyaları satın alacakları anlatılmıştır. Bunun için görevli ile iletişime geçecekleri belirtilmiştir. Konuşmaları esnasında sorular sormaları, yorum ve değerlendirmeler yapmaları üzerinde durulmuştur. Bununla beraber satış personelinin görüş ve yorumlarını dikkatle dinlemeleri istenmiştir. Görev sonunda iki değerlendirme etkinliği gerçekleştirilerek öğrencilerin göreve yönelik performansları değerlendirilmeye çalışılmıştır.
7. Bayram Ziyareti: Öğrencilere görev tanıtılarak çeşitli evlere bayram ziyareti gerçekleştirecekleri anlatılmıştır. Bu doğrultuda evlerdeki bireylerle bayramlaşacakları, onlarla bayram sohbeti yapacakları ve kendi kültürleriyle Türk kültüründeki bayramlar ve kutlamalar arasındaki benzerlik ve farklılıklar hakkında iletişim kuracaklarına değinilmiştir. Kültürel derinliği yakalayabilmek için iletişime geçtiği kişilerin konuşmalarına göre farklı cümlelere başvurabilecekleri öğrencilerle paylaşılmıştır. Görev sonunda iki değerlendirme etkinliği gerçekleştirilerek öğrencilerin göreve yönelik performansları değerlendirilmeye çalışılmıştır.
8. Telefon Tamirati: Öğrencilere çeşitli telefon satan ve tamirati yapan iş yerlerine gidileceği ve burada bozulan bir telefon hakkında konuşmalar gerçekleştirileceği anlatılmıştır. Öğrencilere dükkândaki iletişim esnasında telefon tamirati ve telefonlarla ilgili çeşitli cümleler kuracaklarından bahsedilmiştir. Böylelikle öğrencilerin telefon tamirati görevinde karmaşık konuları başarılı bir şekilde dinleyerek anlaması ve çıkarımları doğrultusunda akıcı bir biçimde sorunlarını anlatabilmesi hedeflenmiştir. Bu sayede yedi görevin kazanımlarıyla beraber son görevde başarılı bir performans sergileyebilmeleri istenmiştir. Görev sonunda iki değerlendirme etkinliği gerçekleştirilerek

öğrencilerin göreve yönelik performansları değerlendirilmeye çalışılmıştır.

### Verilerin Analizi

Elde edilen veriler daha önceden herhangi bir başlık veya sınıflandırma belirlenmediği için içerik analizi ile analiz edilmiştir. Analiz sonucunda ortaya çıkan bulgular çeşitli tema ve kodlar aracılığıyla sunulmuştur. Ayrıca ilgili yerlerde doğrudan alıntılar gerçekleştirilerek katılımcı görüşlerine yer verilmiştir. Bununla beraber uygun yerlerde gözlem, video kayıtları ve araştırmacı günlüğünden de bilgiler araştırmada sunulmuştur.

### Geçerlik ve Güvenirlik

Çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlayabilmek için araştırmacılar tarafından çeşitli eylemler gerçekleştirilmiştir:

- İç geçerliği sağlayabilmek için uzman görüşüne başvurulmuş ve uzun süreli etkileşim içerisine girilmiştir. Ayrıca veri çeşitlenmesi yapılarak doğrudan alıntılardan faydalanılmıştır.
- Dış geçerliği sağlayabilmek için araştırmacının modeli, veri toplama araçları, katılımcılar, verilerin analizi ve uygulama süreci ayrıntılı bir biçimde açıklanmıştır.
- İç güvenilirliği sağlayabilmek için süreç içerisinde video kayıtları gerçekleştirilmiş ve katılımcılarla yapılan görüşmeler kaydedilmiştir. Ayrıca video kayıtlarından elde edilen veriler, diğer veri toplama araçlarıyla elde edilen verilerin karşılaştırılmasında kullanılmıştır.
- Dış güvenilirliği sağlayabilmek için araştırmada ulaşılan bulgular alanyazındaki diğer çalışmalarla benzerlik ve farklılıkları açısından uygun bir şekilde tartışılmıştır.

### Bulgular

Bu bölümde veri analizi sonucunda ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. Çalışmadaki katılımcı görüşleri tablolar aracılığıyla gösterilmiş ve tablo altlarında değerlendirmeler yapılmıştır. Ayrıca gözlem, video kayıtları ve araştırmacı günlüğü ile ulaşılan bulgular da uygun biçimde tabloların altında açıklanmıştır.

### Görev temelli öğretim yönteminin Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma becerileri üzerindeki rolü

Görev temelli öğretim yöntemi içerisinde yer alan görevler, öğrencilerin konuşma becerileri üzerinde farklı roller üstlenmiştir. Öğrenciler, gerçekleştirdikleri görevlerin günlük hayattaki konuşmalarını geliştirdiğini belirtmişlerdir. Böylece günlük hayatta iletişimin önemli bir bileşeni olan konuşma becerisini daha anlaşılır bir şekilde gerçekleştirebilmişlerdir. Bununla beraber sözcükleri daha başarılı bir biçimde seslendirip başkalarının da seslendirme biçimini tanıyabildiklerini ifade etmişlerdir. Bu bakımdan günlük hayattaki konuşma biçimini kavrayabilmişlerdir.

Öğrenciler, Türkçeyi günlük yaşam çevrelerinde öğrenmeye çalışmanın konuşmalarını güçlendirdiğini çünkü

ana dili Türkçe olan kişilerle görüştiklerini ve topluluk içinde bunu deneyimlemenin uygulama fırsatı sunduğunu belirtmişlerdir. Bu sayede sadece Türkçe konuşarak günlük iletişim diline daha hâkim olabildiklerini ifade etmişlerdir. Öğrenciler, görevler ile zorunlu yaşam alanlarında konuşmaya alışabildiklerini, öğrendikleri sözcükleri bu konuşmalarda daha başarılı bir şekilde kullanabildiklerini ve yeni arkadaşlıklar kurarak farklı konuşmalar da gerçekleştirebildiklerini belirtmişlerdir.

Gözlem ve video kayıtları incelendiğinde öğrenci görüşleriyle benzer bulgular tespit edilmiştir. Öğrencilerin gerçek yaşam görevleri aracılığıyla aşamalı bir biçimde konuşma becerilerini geliştirebildikleri saptanmıştır. Süreç başlarında gerek söz dizimi gerekse de doğruluk noktasında problemler yaşayan öğrencilerin süreç sonlarına doğru yaptıkları hatalarda azalmalar olduğu belirlenmiştir. İlk görevlerde ana dili Türkçe olan bireylerle iletişim kurarken yaşadıkları duraksamaların süresinde azalmalar olduğu görülmüştür. Bununla beraber iletişim kurduğu kişiyle bir konu hakkında konuşurken veya o kişiye cevap verirken konuşmadaki akıcılık durumunun son görevle beraber geliştiği gözlemlenmiştir. Öğrencilerin gerçek yaşam deneyimleri aracılığıyla sözcük dağarcıklarının arttığı ve süreç başındaki görevlerde kullandıkları sözcükler ile süreç sonundaki görevlerde kullandıkları sözcüklerin farklılaştığı görülmüştür. İlk başlarda az ve somut sözcükleri kullanırken son görevle birlikte daha çok sözcüğe cümlelerinde yer verebilmişler ve soyut sözcüklerden de faydalanabilmişlerdir.

### Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde görev temelli öğretim yönteminin grup içi iletişim sürecine katkısı

Görevlerdeki grup iletişimine ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin grupla beraber uygulama gerçekleştirmenin çeşitli yönlerine değindikleri tespit edilmiştir. Öncelikle gruptaki arkadaşlarıyla iletişim kurmak için ortak bir dile ihtiyacı olduklarını belirten öğrenciler, Türkçe anlaşmaya çalıştıkları için bunun dolaylı olarak konuşma ve dinleme becerilerine yansıtıldığını ifade etmişlerdir. Bu sayede iyi arkadaşlar edinebildiklerine vurgu yaparak grup içi iletişimin Türkçe anlaşmaya katkısının çok olduğunu belirtmişlerdir.

Öğrenciler, grup içi iletişim ile birbirlerine yardımcı olduklarını ve birbirlerinden de öğrenebildiklerini belirtmişlerdir. Bu durumun görevlere uyum sağlamayı kolaylaştırdığını ve süreç boyunca bu yardımlaşmanın konuşma becerisine olumlu yansıtıldığını ifade etmişlerdir. Ayrıca bu iletişimin öğrenmeyi daha rahat ve kolay hale getirdiğini belirterek kaygı düzeylerinin azaldığını ifade ettikleri görülmüştür.

Grup içindeki iletişim ve etkileşim aracılığıyla öğrencilerin birbirlerinin kültürlerini tanıyabildikleri tespit edilmiştir. Öğrenci görüşlerine göre görev sürecindeki etkileşim sayesinde birbirlerinin kültürlerini daha yakından tanıyabildikleri ve Türk kültürünü de beraber keşfedebildikleri saptanmıştır.

**Tablo 4.** Görevlerin konuşma becerisi üzerindeki rolüne ilişkin öğrenci görüşleri

| Katılımcı Görüşleri   | Kodlar                         | Tema  |
|---|--------------------------------|---|
| Ö1: Görevler bana Türkçe konuşmada çok yardımcı oldu. Yeni arkadaşlar ve onların konuşma şekillerini ve kelimeleri kullanma şekillerini tanıdım.  | Sözcük dağarcığının gelişimi   | Görevlerin Konuşma Becerisi Üzerindeki İşlevi |
| Ö3: Türkçeyi konuşma becerimde bir gelişme oldu. Daha önce söyleyemediğim kelimeleri şimdi biraz olsun daha rahat söyleyebiliyorum.   |                                |   |
| Ö5: İş arkadaşlarımla günlük konuşmalar yapmam gerektiğinden etkilendi, bu yüzden kendimi geliştirdi.   | Günlük konuşma deneyimi        |   |
| Ö6: Sınıf dışında bir iş yaptığım ilk günü hatırlıyorum bir cuma sabahıydı, o gün hocamız bize pazara satın alma öğreticisi gönderdi ve yerel halkla iletişim kurmam için bana çok yardımcı oldu. Bugüne kadar pazara gidiyorum ve o gün hocamızın bize öğrettiği yöntemleri hâlâ kullanıyorum. | Konuşma pratiğinin avantajları |   |
| Ö8: Türkçemizi etkiler çünkü kelimelerden konuşma alıştırmaları yaptığımızda kelimeler dilimizde daha akıcı hale gelir.   | Akıcı konuşma kazanımı         |   |
| Ö10: Bir yere kadar evet pratik yapmak aklımdaki Türkçeyi hatırlamamı sağlıyor.   |                                |   |
| Ö11: Çok iyi oldu. Çünkü gittiğimiz yerlerdeki insanların ana dili Türkçe idi. İngilizce konuşmadık bu yüzden Türkçeyi konuşmama çok etkili oldu.   |                                |   |
| Ö12: Bence büyük bir etkisi oldu çünkü çevredeydim ve örneğin bir restoranda konuşmamız ya da kıyafet almamız gerekiyordu.  |                                |   |
| Ö14: İyi. Bence konuşma becerisi sadece topluluk içinde olmakla güçleniyor.   |                                |   |
| Ö16: Faydalı oldu. Evet, çünkü pratik yapmak Türkçeyi geliştirmektedir.   |                                |   |

Gözlem, video kayıtları ve araştırmacı günlüğü verileri incelendiğinde, görevleri gruplar halinde gerçekleştirmenin öğrencilerin konuşma becerileri üzerinde olumlu etkilerinin olduğu belirlenmiştir. Öğrenciler görevleri nasıl gerçekleştirecekleri, görevlerde nelere dikkat edecekleri ve görev sonrasında sunumlarını nasıl yapacaklarını belirlerken birbirleriyle sürekli bir iletişim içerisinde oldukları için Türkçe konuşmaya çalışmışlardır. Böylece sürekli pratik yapma olanağı buldukları için konuşma becerilerinde ilerlemeler olmuş ve cümlelerindeki akıcılık ve doğruluk oranlarında artışlar meydana gelmiştir. Bununla beraber grup içerisinde birbirlerine yardım ettikleri ve sözcüklerin nasıl seslendirileceğini göstermeleri sayesinde akran yardımlaşması gerçekleşmiştir. Akran yardımlaşması bir süre sonra akran öğrenmesini de beraberinde getirerek öğrencilerin konuşma becerisi noktasında başarılı bir performans sergilemelerini sağlamıştır.

#### **Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin gerçek yaşam görevlerini yerine getirirken ana dili Türkçe olan bireylerle iletişim kurma durumları**

Öğrenci görüşlerine ek olarak gözlem, görüşme ve dokümanlar aracılığıyla elde edilen veriler incelendiğinde öğrencilerin konuşma görevlerini ana dili Türkçe olan bireylerle gerçekleştirmeleri sayesinde çeşitli gelişimler yaşadıkları belirlenmiştir. Özellikle diyalog kurdukları bireyleri dinlerken onların konuşma tempolarını takip edebilmeye başladıkları ve süreç sonuna doğru bu becerilerinde ilerlemeler olduğu gözlemlenmiştir.

Nitekim Ö11 kodlu öğrencinin “İnsanların çoğu o kadar hızlı konuşuyor ki bu da bizim kolay anlamamızı ve onlardan bir şeyler öğrenmemizi o kadar zorlaştırıyor. Ama çok dinledikçe alıyoruz. Son görevde birinci görevden daha çok anladım.” şeklindeki görüşleri bu duruma örnek olarak gösterilebilir. Böylece dinlediklerini anlama noktasında ilerleme kaydeden öğrencilerin konuşurken anladıklarına göre cümleler oluşturabildikleri tespit edilmiştir. Ana dili Türkçe olan bireylerin cümlelerinde yer alan kısaltma ve yöresel söylem gibi farklılıkları süreç içerisinde kavrayabilen öğrencilerin daha sonra bu unsurlara kendi cümlelerinde de

yer verebildikleri verilerden saptanmıştır. Bu da gerçek yaşamdaki doğal iletişim dilinin öğrenciler tarafından aşamalı bir biçimde öğrenilebildiğini göstermektedir.

Gözlem, görüşme ve dokümanlar aracılığıyla elde edilen veriler incelendiğinde öğrencilerin ana dili Türkçe olan bireylerle iletişime geçerken ilk görevlerde çekindikleri ve kısa diyaloglar kurdukları tespit edilmiştir. Ana dili Türkçe olan bireylerin sordukları sorulara ilk başlarda kısa kısa veya tek sözcükten oluşan cevaplar verdikleri ve onlara bir soru yönelmeleri gerektiğinde iletişimi çok uzatmayacak ve derinleştirmeyecek yapıları tercih ettikleri gözlemlenmiştir. Bununla beraber son görevlerde bu durumların artık görülmediği ve öğrencilerin iletişim sürecinde daha anlamlı ve uzun diyaloglar kurdukları belirlenmiştir. Ö3 kodlu öğrencinin “Ben önce hiç Türk arkadaşım olmadı. Markette bir şey almak için ne söylediğimi bilmiyordum. Ama gerçekleştirdiğimiz görevleri yaptım. Şimdi arkadaşlarım var. Türkçe konuşuyoruz. Önceki konuşmamadan fark var. Ben de onlar gibi konuşuyorum, onları anlıyorum.” şeklindeki görüşleri, öğrencilerin süreç içerisinde konuşurken yaşadıkları kaygının azalmasına yönelik bir örnektir. Nitekim araştırmacı günlüğünde de bu durumu destekleyici biçimde şu notlar yer almaktadır:

“Ayrıca heyecan faktörü neredeyse hiç kalmadı. İlk görevlerdeki kaygı düzeyinden eser yok. Bu da öğrencilerin daha rahat iletişim kurmalarına fırsat tanıyor. Normalde soru sorup geçen öğrenciler şimdi süreci daha uzun tutuyor. Kişisel fikirlerini ifade edebiliyorlar.” (Araştırmacı Günlüğü, s. 26)

Gözlem, görüşme ve dokümanlar aracılığıyla elde edilen veriler incelendiğinde öğrencilerin iletişim sürecinde konu bütünlüğüne uygun ifadeler kullanarak konuşabildikleri tespit edilmiştir. Gerçek yaşam görevleri aracılığıyla konudan kopmadan ve uzaklaşmadan konuşabilmeyi deneyimleyebilen öğrencilerin iletişim süreci boyunca bu konuda gelişmeler gösterdikleri belirlenmiştir. Süreç başında uygun cevap verememekten veya mantıklı sorular sormamaktan çekinen öğrencilerin bu kaygılarını yenebildikleri ve konuşma becerilerinde birikimli bir ilerleme gösterdikleri verilerden saptanmıştır.



**Tablo 5.** Görevlerdeki grup iletişimine ilişkin öğrenci görüşleri

| Katılımcı Görüşleri  | Kodlar                           | Tema  |
|--|----------------------------------|---|
| Ö <sub>1</sub> : Her biri bir başka ülkeden olanlarla iletişim kurmaktan çok memnunum. Hepsi öğrenmemde yardımcı oldular. Çok adapte oldum ve gruptan çok faydalandım. | Ortak dil kullanımının artması   | Grup İletişiminin Konuşma Becerisine Yansması |
| Ö <sub>3</sub> : İngilizce bilmese de biz Türkçe konuşma ile anlaştık ve faydalıydı. Onlardan çok şey öğrendim.  |                                  |   |
| Ö <sub>6</sub> : Öğrenmeyi kolay ve rahat hale getirdi.  | Akran yardımının avantajları     |   |
| Ö <sub>7</sub> : Çok beğendim. Biz beraber konuştuğumuz için yardım ettiğimiz için çok faydalı oldu.   |                                  |   |
| Ö <sub>9</sub> : Çok harikalardı ve ondan çok arkadaş edindim. Birbirimize yardım ettik.   |                                  |   |
| Ö <sub>10</sub> : Harika ve en iyi arkadaşlarımı bu şekilde buldum.  | Kültürel farkındalığın gelişimi  |   |
| Ö <sub>12</sub> : Tüm arkadaşlarımız ve öğreticilerimizle Türkçe konuşmak zorunda kaldık. Bu konuşma ve dinleme için çok yararlı oldu.                                 |                                  |   |
| Ö <sub>13</sub> : Bana iyi geldi, çünkü bir Türkçe ile kaynaşıyorduk.  |                                  |   |
| Ö <sub>15</sub> : Grup içindeki iletişim hızlı tanışmaya ve kültürleri öğrenmeye çok faydalıydı.   | Akran öğrenmesinin gerçekleşmesi |   |
| Ö <sub>16</sub> : Çok iyi konuştuk. Ben yapamadığımda o yardım etti, sonra da ben de yardım ettim.   |                                  |   |

### Tartışma ve Sonuç

Gözlem, video kayıtları ve araştırmacı günlüğünden ulaşılan bulgulara bakıldığında, görev temelli öğretim yöntemi aracılığıyla gerçekleştirilen görevler ile öğrencilerin konuşma becerilerinde bir ilerleme olduğu ve süreç öncesine göre kendilerini daha başarılı bir biçimde ifade edebildikleri saptanmıştır. Öğrenciler, süreç içerisinde bireylerle iletişime girerken yaşadıkları sorunların azaldığını ve günlük hayatta konuşulan dili daha iyi kavrayabildiklerini belirtmişlerdir. Bu süreçte kendilerini konuşma becerisinde geliştirebildikleri, daha akıcı konuşabildikleri, cümlelerindeki doğruluk oranının arttığı ve sözcükleri daha başarılı bir şekilde seslendirebildikleri tespit edilmiştir. Merouani (2019), göreve dayalı etkinlikler uygulayarak öğrencilere doğal dil kullanımını edindirmeye odaklı çalışmada öğrencilerin görevler sonunda konuşma becerisinde ilerleme kaydettiğini ve konuşurken daha dikkatli ve bilinçli hareket ettiklerini belirtmiştir. Ayrıca Ayu (2017) görevlerin öğrencilerin konuşma becerilerinde belirgin ilerlemeler kaydetmesine imkân sağladığını belirterek sözcükleri daha rahat seslendirebildiklerini ve cümleleri daha anlamlı kurabildiklerini belirlemiştir. Stroud (2018), görev temelli öğretim yönteminin grup tartışmalarında fayda sağladığını ve öğrencilerin konuşma esnasında akıcılığı ve doğruluğu geliştirebildiklerini gözlemiştir. Ayrıca Panduwangi (2021), görev temelli öğretim ile öğrencilerin akıcı ve doğru konuşabildiklerini tespit etmiştir. Bu çalışmada ise diğer çalışmalardan farklı olarak öğrencilerin günlük iletişim dilini deneyimleyerek konuşmalarında çeşitli söz kalıpları ve kısaltmalar gibi unsurlardan faydalandıkları görülmüştür. Öğrencilerin yerel söylemleri fark ederek iletişim esnasında bu söylemlere göre iletişimlerini şekillendirebildikleri tespit edilmiştir. O hâlde öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek ve daha nitelikli hâle getirmek, akıcı ve doğru konuşmalarını sağlayabilmek ve günlük iletişim dilini öğretebilmek için görev temelli öğretim yönteminin öğrenme ortamlarında kullanılabilirliği görülmektedir.

Görüşme üzerinden ulaşılan bulgular incelendiğinde öğrencilerin süreç içerisinde yeni sözcükler öğrendikleri, sözcüklerin farklı sesletimlerini öğrendikleri ve bunları cümle içerisinde kullanabildikleri saptanmıştır. Ayrıca uygulama yapmanın bu sözcüklerin kavranmasında önemli olduğu ve öğrencilerin süreçte yeni kalıplar da öğrendikleri gözlemlenmiştir. İhtiyaryer (2018), sözcük öğretiminde görev

temelli öğretim yöntemini kullanmanın olumlu etkilerinin olduğunu belirlemiş ve öğrencilerin başarısını artırarak başarılı bir öğretim sürecinin gerçekleştiğini tespit etmiştir. Duong et. al (2021), çeşitli görevlerle katılımcılara 20 sözcük öğretmeye çalıştıkları araştırmalarında, öğrencilerin süreçte çok başarılı oldukları ve verilen sözcüklerin sözlü kullanımında ve anlamını hatırlamada iyi bir performans ortaya koyduklarını tespit etmişlerdir. Cebeci (2006) de sözcük öğretiminde görev temelli öğretim yönteminden faydalanmanın olumlu sonuçlar ortaya çıkardığını belirlemiştir. Bu çalışmada ise diğerlerinden farklı olarak öğrencilerin günlük hayatta kullanılan çoğu söz kalıbını öğrenebildikleri, sözcüklerin yapılarında değişiklikler olabileceğini fark ettikleri ve sözcüklerin yerel söylemlerde farklı şekillerde kullanılabileceğini kavrayabildikleri tespit edilmiştir. O hâlde öğrencilerin konuşma becerisinin gelişebilmesi için sahip oldukları sözcük sayısının artırılması gerektiği, sözcüklerin çeşitli durumlarda farklı anlamlarda kullanılabileceğini öğrencilere öğretmek gerektiği ve bu sözcüklerin öğretiminin görev temelli öğretim yöntemiyle gerçekleştirilebileceği görülmektedir. Zaten Ellis et. al (2019) hedef dil öğrencilerin iyi bir iletişim ortaya koyabilmeleri için sözcük hazinelerinin yeterli düzeyde olması gerektiğini belirterek bu durumun görev temelli öğretim yönteminde önemli bir durum olduğunu ifade etmektedir.

Görevler aracılığıyla öğrencilerin ana dili Türkçe olan insanlarla iletişime geçerken konuşma sırasında yaşadıkları kaygı düzeyinin azaldığı ve günlük iletişim diline daha çok hâkim olabildikleri tespit edilmiştir. Süreç başında çekinen ve insanlarla iletişime geçmek istemeyen öğrencilerin dahi süreç sonunda başarılı bir biçimde iletişime geçebildikleri ve bu süreçte hata yapma korkusu taşımadıkları görülmüştür. Kamalı Arslantaş ve Tokel (2018), görev temelli öğretim yöntemi sonrasında öğrencilerin özellikle ana dili konuşanlarla iletişim kurmaya istekli olduklarını tespit etmiş, bu bireylerle konuşmanın kaygıyı azalttığını ve rahatlatıcı bir etkisinin olduğunu; böylelikle insanlarla daha kolay etkileşim kurabildiklerini saptamıştır. Panduwangi (2021) de benzer sonuçlara ulaşarak bu görevler aracılığıyla öğrencilerin öz güvenlerinde belirgin bir artış olduğunu belirlemiştir. Ahmed (2018), Adiantika ve Purnomo (2018) öğrencilerin konuşurken daha rahat oldukları sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada ise diğerlerinden farklı olarak, öğrencilerin gerçek yaşamda doğal biçimde ana dili Türkçe olan bireylerle iletişim

kurmaları ve bu bireylerin iletişime açık hareket etmeleri sayesinde öğrencilerin kaygılarının azaldığı ve günlük iletişim diline uyum sağlayabildikleri tespit edilmiştir. Ayrıca görevler sırasında ana dili Türkçe olan bireylerle iletişim kurmak amaçlandığı için bu durum öğrencilerin iletişime geçme konusunda bir zorunluluk hissetmelerine katkıda bulunmuş ve başarılı iletişim süreçleri deneyimlerine olanak sağlamıştır. Bu bakımdan düşünüldüğünde Türkçenin ikinci dil olarak öğretildiği ortamlarda ve konuşma esnasında öğrencilerin kaygıdan uzak ve öz güvenli bir biçimde sözel üretimler gerçekleştirmeleri, günlük iletişim dilini kavrayarak kullanabilmeleri için gerçek yaşam görevlerinden faydalanılabileceği ve ana dili Türkçe olan bireylerle iletişim kurmalarının gerekli olduğu anlaşılmaktadır. Çünkü Göçer (2017) öğrencilerin hedef dilde konuşurken kendilerini rahat hissedebilmesi ve öz güven sahibi olabilmeleri için gerçek yaşam görevlerini tercih etmenin büyük artıları olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca Rebahan (2019) yöntemin uygulama sürecinde gerçek yaşama benzer görevlerin oluşturulmasının öğrenciler ve öğretmenler açısından çok önemli olduğu üzerinde durmaktadır.

Veriler incelendiğinde öğrencilerin görevleri gruplar hâlinde gerçekleştirmeleri sonucunda daha başarılı bir performans gösterdikleri, süreç boyunca birbirine yardımcı oldukları ve birbirlerinin eksikliklerini tamamlayabildikleri belirlenmiştir. Böylelikle konuşma becerilerinin geliştiği ve tüm görevler süresince akran öğrenmesinin gerçekleştiği gözlemlenmiştir. Hâliyle grup içi iletişimin görevlerin başarılmasında rolünün olduğu ve bunun konuşma becerisine olumlu yansıdığı görülmüştür. Bryfonski (2019) görev temelli öğretim yönteminin öğrencileri işbirlikli öğrenmeye teşvik ettiğini ve birbirleriyle yardımlaşarak süreci tamamlamaya çalıştıklarını belirlemiştir. Şimşek ve Bakır (2019) ise grup içi iletişim aracılığıyla öğrencilerin birbirlerinden yeni yapılar öğrenebildiklerini ve gruplar içerisinde akran öğrenmesinin gerçekleştiğini saptamıştır. Bu çalışmada diğerlerinden farklı olarak öğrencilerin görevlerde birbirlerine yardımcı olarak iletişimi sağlayabildikleri, iş birliği ile iletişim için dili anlamlı bir şekilde kullanabildikleri, birbirleriyle anlaşabilmek için ortak dil olarak Türkçeden faydalandıkları ve akran yardımlaşması sayesinde yaşadıkları kaygının azaldığı görülmüştür. Willis (1996) görevleri grup şeklinde gerçekleştirmenin kaygıyı azalttığını, yardımlaşmayı artırdığını, dilin sadece gösteriş için değil anlam üretmek için kullanılmasına fırsat tanıdığını ve iletişim stratejisi geliştirerek bunları uygulamaya olanak sağladığını belirtmektedir. Fakat bu çalışmalardan farklı olarak Yaylı (2004), öğrencilerin grup çalışmasından çeşitli nedenlerden dolayı hoşlanmadığını, dil seviyesi farklılıklarının grup içi iletişimi etkilediğini, grup çalışmasından hoşlanmayan öğrencilerin soğuk durduğunu ve istemedikleri kişilerle aynı gruba düşen öğrencilerin hoşnutsuzluk yaşadığını tespit etmiştir. Carless (2002) ise grupta dil üretiminin bazı başarılı öğrencilerle sınırlı kalabileceğini tespit etmiştir. O hâlde öğrencilerin duyduğu kaygının azaltılması, ortak dil olarak Türkçeden faydalanarak daha anlamlı konuşmalar gerçekleştirilebilmesi için öğrencilerin grup çalışmasına motive edilmesi gerektiği görülmektedir. Ayrıca Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde grup çalışmalarından faydalanırken oluşturulan gruplardaki özelliklere dikkat edilmesi; öğrencilerin birbirlerinden öğrenmelerine fırsat tanıyan, olumsuz bir duruma neden

olmayacak eşleştirmeler gerçekleştirilmesi ve konuşmanın gelişmesi için akran yardımlaşmasına katkıda bulunabilecek grupların oluşturulmasına dikkat edilmesi gerektiği anlaşılmaktadır.

Tüm bulgular ve öğrenci görüşleri doğrultusunda görev temelli öğretim yöntemini kullanarak öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilebilmesi için şu öneriler sunulabilir:

- Görev temelli öğretim yöntemi aracılığıyla gerçekleştirilen gerçek yaşam görevleri sonunda Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma becerilerinde ilerleme olduğu tespit edilmiştir. Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde öğrencilerin konuşurken daha öz güvenli hareket edebilmesi, akıcı ve doğru konuşabilmeleri, kısaltma ve söz kalıpları gibi unsurlara konuşmalarında yer verebilmeleri için gerçek yaşam görevlerine dayanan görev temelli öğretim yöntemine başvurulmalıdır.
- Gerçek yaşam görevlerine dayanan görev temelli öğretim yöntemiyle gerçekleştirilen görevler sonunda Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin günlük iletişim dilini kavrayabildikleri, bu dile yönelik farkındalıkları artarak kullanılan söz kalıpları ve yeni ifadeleri öğrenebildikleri ve doğruluk oranı daha yüksek cümleler kurabildikleri anlaşılmıştır. Bunun için Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde öğrencilerin günlük hayatta kullanılan ve farklı biçimlerde gerçekleşen dili keşfetmeleri, bu dili öğrenebilmeleri ve doğruluk oranı daha yüksek cümleler kurabilmeleri için görev temelli öğretim yöntemi bünyesindeki gerçek yaşam görevlerinden faydalanılmalıdır.
- Görev temelli yöntemi çerçevesinde gerçekleştirilen gerçek görevler sonucunda Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin grup içi iletişim kurabildikleri, iş birliği içerisinde hareket edebildikleri, akran yardımlaşmasına başvurdukları, ortak dil olarak Türkçeyi kullandıkları ve böylece iletişimsel becerilerinin gelişim gösterdiği tespit edilmiştir. Öğrencilerin iş birliği içerisinde öğrenme gerçekleştirerek konuşma becerilerini geliştirebilmesi, akran öğrenmesine ve akran yardımlaşmasına olanak sağlanması için gerçek yaşam görevlerine dayanan göreve dayalı öğretim yöntemine başvurulmalıdır.
- Görev temelli öğretim yöntemi çerçevesinde öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirebilmek için bu çalışmada yürütülmeyen farklı gerçek yaşam görevleri tasarlanarak çeşitli çalışmalar gerçekleştirilmelidir.

#### **Yazar Katkı Oranları**

Tüm yazarlar makalenin tüm süreçlerinde eşit oranda rol almışlardır. Tüm yazarlar çalışmanın son halini okumuş ve onaylamıştır.

#### **Etik Kurul Beyanı**

Bu çalışma Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulunda (Protokol No. 01/02) 22.01.2021 tarihli 01 toplantısında alınan onay kararı ile yürütülmüştür.

## Çatışma Beyanı

Yazarlar çalışma kapsamında herhangi bir kurum veya kişi ile çıkar çatışması bulunmadığını beyan etmektedir.

## Kaynakça

- Adiantika, H. N., ve Purnomo, H. (2018). Implementation of task-based instruction in EFL teaching speaking skill. *Indonesian EFL Journal*, 4(2), 12-22. <https://doi.org/10.25134/ieflij.v4i2.1371>
- Ahmed, R. Z. (2018). *The effect of task based language teaching on improving the writing and speaking skills of Pakistani ESL learners* [Unpublished doctoral dissertation]. Universiti Utara Malaysia.
- Akbal, B. (2008). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde görev odaklılık üzerine uygulamalı bir çalışma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi] İstanbul Üniversitesi.
- Ayu, M. M. (2017). *Using task-based-language-teaching to improve speaking ability at the eleventh grade students' of sman 3 bulukumba* [Unpublished doctoral dissertation]. UIN Alauddin Makassar.
- Bryfonski, L. E. (2019). *Task-based teacher training: Implementation and evaluation in Central American bilingual schools* [Unpublished doctoral dissertation]. Georgetown University.
- Carless, D. (2002). Implementing task-based learning with young learners. *ELT Journal*, 56(4), 1-10. <https://doi.org/10.1093/elt/56.4.389>
- 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.
- CEFR. (2020). *Common european framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*. Council of Europe.
- Clark, J. S., Porath, S., Thiele, J., ve Jobe, M. (2020). *Action research*. New Prairie Press.
- Duong, P. T., Perez, M. M., Desmet, P., ve Peters, E. (2021). Learning vocabulary in spoken input- and output-based tasks. *Journal on Task-Based Language Teaching and Learning*, 1(1), 100-126. <https://doi.org/10.1075/task.00005.duo>
- Edwards, C., ve Willis, J. (2005). *Teachers exploring tasks in English language teaching*. Palgrave Macmillan.
- Ellis, R. (2003). *Task based language learning and teaching*. Oxford University.
- Ellis, R., Skehan, P., Li, S., Shintani, N., ve Lambert, C. (2019). *Task-based language teaching - theory and practice*. Cambridge University Press.
- Emiroğlu, S. (2013). Konuşma eğitimi. M. Durmuş ve A. Okur (Ed.), *Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (s. 277-291). Ankara: Grafiker.
- Göçer, A. (2017). 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://doi.org/10.18033/ijla.3570>
- Güzel, A., ve Barın, E. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi* (2. Baskı). Ankara: Akçağ.
- Hendricks, C. (2006). *Improving schools through action research*. Pearson Education.
- İhtiyaryer, B. (2018). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde görev odaklı yaklaşım açısından kelime öğretimi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Johnson, A. P. (2015). *Veri toplama yöntemleri* (Y. Uzuner ve G. Karasu, Çev.). Y. Uzuner ve M. Ö. Anay (Ed.), Eylem araştırması el kitabı içinde (s. 79-108). Anı. (Orijinal eserin basım tarihi 2005).
- Kamalı Arslantaş, T., ve Tokel, S. T. (2018). Anxiety, motivation, and self-confidence in speaking English during task based activities in Second Life. *Kastamonu Education Journal*, 26(2), 287-296. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.363889>
- Ksenia, B. (2011). *Implementing task-based learning of English as L2 at private courses for adult false-beginners in Russia* [Unpublished master's thesis]. Universitet i Stavanger.
- Martin, L. M. W. (2004). An emerging research framework for studying informal learning and schools. *Science Education*, 88(1), 71-82. <https://doi.org/10.1002/sce.20020>
- Merouani, L. (2019). *The role of task based language teaching approach in developing EFL Learners' speaking skill* [Unpublished master's thesis]. Mohamed Kheider University of Biskra.
- Mills, G. E. (2014). *Action research: A guide for the teacher researcher* (5th ed.). New Jersey, NJ: Pearson Education.
- Panduwangi, M. (2021). The effectiveness of task-based language teaching to improve students' speaking skills. *Journal of Applied Studies in Language*, 5(1), 205-214. <https://doi.org/10.31940/jasl.v5i1.2490>
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Çakır ve S. İrez, Çev.) (3. Baskıdan çeviri). M. Bütün ve S. B. Demir (Ed.), Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri içinde (s. 339-427). Pegem Akademi. (Orijinal çalışma 2002 yılında yayımlanmıştır)
- Rapp, W. (2005). Inquiry-based environments for the inclusion of students with exceptional learning needs. *Remedial and Special Education*, 26(5), 297-310. <https://doi.org/10.1177/07419325050260050401>
- Ray, B., ve Seely, C. (2003). *Fluency through TPR storytelling*. Command.
- Rebahan, Z. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki konuşma etkinliklerinin göreve dayalı dil öğretimine göre incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- Richards, J. C., ve Rodgers, T. S. (2002). *Approaches and methods in language teaching* (2nd ed.). Cambridge University.
- Shumin, K. (2002). Factors to consider: Developing adult efl students' abilities. In J.C. Richards ve W. A. Renandya (Eds.), *Methodology in language teaching* (pp. 204- 208). Cambridge University.
- Stringer, E. T. (2014). *Action research* (4th ed.). Sage.
- Stroud, R. (2018). *A task-based language teaching approach to group discussions in Japanese university classrooms: An empirical study of goalsetting and feedback* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Birmingham.

- Şimşek, B., ve Bakır, S. (2019). The use of task-based language teaching method to teach terms and phrases for those learning Turkish as a second language and sample activities. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(2), 719-738. <https://doi.org/10.17263/jlls.586820>
- 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 öğrenici görüşleri* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Yorulmaz, M. (2009). *Göreve dayalı öğretim yönteminin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dinleme becerisinde kullanılmasının avantajları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Trakya Üniversitesi.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Tıpkıbasım). Seçkin Yayıncılık.

## Extended Summary

### Introduction

Speaking skill has important elements in teaching Turkish as a second language: instructor, learner, teaching methods, techniques and applications, assignments, learning environments (Emiroğlu, 2013). These factors directly affect the learner's improvement and language learning style. Although each of these elements is important for the improvement of speaking skill in teaching Turkish as a second language, it is necessary to pay special attention to the teaching methods, techniques and practices used in the process. Instead of choosing a particular method for the realization of language teaching, methods, techniques and practices that can meet students' needs and are most suitable for the learning process should be applied (CEFR, 2018). The more the chosen method gives the opportunity to practice and learn by doing, the more positive the improvement of speaking skill can be. The task-based teaching method stands out as one of these methods due to its structure.

The task-based teaching method, briefly expressed, is that individuals fulfill the tasks assigned to them within certain frameworks. In this method, which consists of pre-task, duty cycle and language-focusing stages, the aim is to complete the given tasks with a high level of interaction by performing communicative activities. In addition, it is one of the goals of the task-based teaching method that learners experience real-life tasks in the process. The preference for real tasks such as attending a patient visit or meeting with a realtor and renting an apartment is compatible with the natural communication purposes of the method.

When the literature is examined, it is seen that there are various studies on the improvement of speaking skill with the task-based teaching method. When the studies in the literature are examined, it is seen that there are studies in various languages on speaking skill through the task-based teaching method. It is thought that it is important to study this situation, which is studied in other language fields, in teaching Turkish as a second language. Because a learner's ability to communicate in the target language is mostly through speaking skills. In this respect, the aim of the study is to evaluate the use of task-based teaching method based on real-life tasks in the improvement of learners' speaking skills in teaching Turkish as a second language, with various data collection tools and learner views.

### Method

The research was carried out with action research, which is one of the qualitative research method designs. The study group of the research consisted of 16 international learners learning Turkish as a second language at a university in Turkey. In order to collect data in the research, observation, interview, video recording and researcher's diary were used. The data obtained were analyzed by content analysis since no title or classification was determined before.

### Findings, Discussion and Results

When the findings obtained from the observation, video recordings and researcher's diary were examined, it was determined that there was an improvement in the speaking skills of the learners with the tasks performed through the task-

based teaching method and they were able to express themselves more successfully than before the process. The learners stated that the problems they experienced while communicating with individuals decreased during the process and they were able to better understand the language spoken in daily life. Merouani (2019), in his study focusing on helping learners acquire the use of natural language by applying task-based activities, stated that learners made progress in speaking skills at the end of the tasks and acted more carefully and consciously while speaking. In addition, Ayu (2017) stated that the tasks allowed learners to make significant progress in their speaking skills and determined that they could pronounce words more easily and construct sentences more meaningfully.

When the findings obtained through the interviews were examined, it was specified that the learners learned new words in the process, learned different pronunciations of words and were able to use them in sentences. İhtiyaryer (2018) determined that using the task-based teaching method in vocabulary teaching had positive effects and found that a successful teaching process was achieved by increasing the success of the learners. Duong et al. (2021), in their research in which they tried to teach 20 words to the participants through various tasks, found that the learners were very successful in the process and performed well in the verbal use and remembering the meaning of the given words.

It has been made firm that the level of anxiety experienced by the learners while communicating with people whose mother tongue is Turkish through the tasks decreased and they can have more command of the daily communication language. It has been observed that even the learners who were hesitant at the beginning of the process and did not want to communicate with people were able to communicate successfully at the end of the process and did not have the fear of making mistakes in this process. Kamalı Arslantaş and Tokel (2018) detected that after the task-based teaching method, learners are especially willing to communicate with native speakers, and talking with these individuals reduces anxiety and has a relaxing effect. Thus, it was determined that they could interact with people more easily.

When the data were examined, it was specified that the learners performed more successfully as a result of performing the tasks in groups, they helped each other throughout the process and they were able to complete each other's deficiencies. Thus, it was observed that speaking skills improved and peer learning took place during all tasks. Bryfonski (2019) made firm that the task-based teaching method encourages learners to learn cooperatively and they try to complete the process by helping each other. Şimşek and Bakır (2019) on the other hand, determined that learners can learn new structures from each other through in-group communication and peer learning takes place within groups. In this study, it was observed that, unlike the others, learners were able to communicate by helping each other in tasks, they could use the language meaningfully for cooperation and communication, they used Turkish as a common language to communicate with each other, and the anxiety they experienced decreased thanks to peer helping each other.

In line with all the findings and learner opinions, the following suggestions can be made to improve the speaking skills of the learners by using the task-based teaching method:

- In teaching Turkish as a second language, a task-based teaching method based on real-life tasks should be used so that learners can act more confidently, speak fluently and correctly, and include elements such as abbreviations and phrases.
- In teaching Turkish as a second language, real-life tasks within the task-based teaching method should be utilized so that learners can discover the language used in daily life and take place in different forms, learn this language and construct sentences with higher accuracy.
- Task-based teaching method based on real-life tasks should be used in order to enable learners to develop their speaking skills by learning collaboratively, and to enable peer learning and peer cooperation.

#### **Author Contribution Rates**

All authors equally took part in all processes of the article. All authors have read and approved the final version of the study.

#### **Ethical Declaration**

The purposes and procedure of the current study were granted approval from the ethical committee of the Erzincan Binali Yıldırım University (Ethics Committee's Decision Date: 22.01.2022, Ethics Committee Approval Issue Numbers: 01/02).

#### **Conflict of Interest Statement**

The authors declare that there is no conflict of interest with any institution or person within the scope of the study.