

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM
TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**GÖREV TEMELLİ DİL ÖĞRETİM YÖNTEMİNİN ÖĞRENCİLERİN İNGİLİZCE
DERSİNE YÖNELİK AKADEMİK BAŞARILARINA VE TUTUMLARINA ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ
Sibel GÜNAL ŞAHAN

Antalya
2019

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM
TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**GÖREV TEMELLİ DİL ÖĞRETİM YÖNTEMİNİN ÖĞRENCİLERİN İNGİLİZCE
DERSİNE YÖNELİK AKADEMİK BAŞARILARINA VE TUTUMLARINA ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ
Sibel GÜNAL ŞAHAN

Danışman:
Prof. Dr. Günseli ORHON

Antalya
2019

DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı dűşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakçalarda gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanımında alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitű tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

26 / 04 / 2019

Sibel GÜNAL şAHAN

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Sibel Günel Şahan'ın bu çalışması 26.04.2019 tarihinde jürimiz tarafından **Eğitim Bilimleri** Anabilim Dalı **Eğitim Programları ve Öğretim** Tezli Yüksek Lisans Programında **Yüksek Lisans Tezi** olarak **oy birliği çokluğu** ile kabul edilmiştir

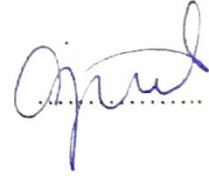
Başkan : Doç.Dr. Harun Şahin
Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü

İMZA


Üye : Doç.Dr. Sadık Yüksel Sıvacı
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Yaşam Boyu Eğitim



Üye (Danışman) : Prof. Dr. Günseli Orhon
Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü



YÜKSEK LİSANS TEZİNİN ADI: Görev Temelli Dil Öğretim Yönteminin Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Akademik Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi

ONAY: Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunun tarihli ve sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Ramazan KARATAŞ
Enstitü Müdürü

TEŞEKKÜR

“Görev temelli dil öğretiminin öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarına ve akademik başarılarına etkisinin incelenmesi” konulu bu çalışma, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Programı “Yüksek Lisans Tezi” olarak hazırlanmıştır. Bu çalışmada, görev temelli dil öğretiminin öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarına ve akademik başarılarına etkisinin incelenmesi konu edilmiştir.

Araştırmam süresince hiçbir yardımı benden esirgemeyen, bana en çok ihtiyaç duyduğum zaman gerekli desteği ve sabrı gösteren, en yoğun zamanlarında bile görüş ve düşüncelerini ile bana yön gösteren, bilgeliği, samimiyeti ve pozitif enerjisiyle benim için umut ve enerji kaynağı olan değerli danışman hocam Prof. Dr. Günseli ORHON’a sonsuz saygı ve teşekkürlerimi sunuyorum.

Araştırma sürecinde ev sahipliği yapan ve öğretmenlik kariyerimde benim için önemli ve güzel izler bırakan Erünel Sosyal Bilimler Lisesi ailesine ve okul müdürü Sayın Özgür UYGUR’a, deneysel çalışmamda bana yardımcı olan sevgili öğrencilerime çok teşekkür ederim.

Hayatımın her anında varlıklarıyla her zaman yanımda olan, her türlü fedakarlığı gösteren ve çalışmam sırasında benim kadar çok emek harcayan annem Selime GÜNAL’a, ellerinden geleni fazlasıyla yaparak bana destek veren aileme ve biricik hayat ışığım eşim Ramazan ŞAHAN’a sonsuz sevgi ve saygılarımı sunuyorum.

Sibel GÜNAL ŞAHAN
Antalya, 2019

ÖZET

GÖREV TEMELLİ DİL ÖĞRETİM YÖNTEMİNİN ÖĞRENCİLERİN İNGİLİZCE DERSİNE YÖNELİK AKADEMİK BAŞARILARINA VE TUTUMLARINA ETKİSİ

Günel Şahan, Sibel

Yüksek Lisans, Eğitim Programları ve Öğretim

Tez Yöneticisi: Prof. Dr. Günseli Orhon

Nisan 2019, 99 sayfa

Yabancı dil olarak İngilizcenin öğretimi, İngilizce dilinin tüm dünyada yaygın olarak kullanımının artması ile birlikte günden güne önemi artmış bir konudur. Bu kapsamda birçok araştırmacı nasıl daha iyi öğretebiliriz sorusuna yanıt bulmak için çalışmalar yürütmektedirler. Bu çalışmaların sonucunda yeni yöntem ve teknikler ortaya atmaktadırlar. Bu çalışmanın amacı da Görev Temelli Dil Öğretiminin öğrencilerin akademik başarı ve derse yönelik tutumları üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla yürütülmüştür. Çalışmada yarı-deneysel yöntemlerden öntest-sontest kontrol gruplu model kullanılmıştır. Çalışmaya Erünel Sosyal Bilimler Lisesi Hazırlık sınıfında 2016-2017 Eğitim Öğretim yılında öğrenim gören 53 öğrenci katılmıştır. Katılımcılar uygun örneklem yöntemi ile belirlenmiştir. Hem nitel hem de nicel yöntemler ile veriler elde edilmiştir. Veri toplama araçları olarak akademik başarı testi, tutum ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS 24 programında ANCOVA ve t-test kullanılarak analiz edilmiştir. Predictions/Tahminler teması belirlenmiş ve 8 hafta boyunca deney grubunda Görev temelli dil öğretimi ile tasarlanmış eğitim uygulanırken kontrol grubunda ders kitabında yer alan etkinliklere dayalı olarak işlenmiştir. Araştırmanın sonucunda Görev Temelli Dil Öğretiminin öğrencilerin akademik başarıları ve İngilizce dersine yönelik tutumları üzerinde olumlu anlamda etkisi olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Görev Temelli Dil Öğretimi, Tutum, Akademik Başarı

ABSTRACT

THE EFFECTS OF TASK BASED LANGUAGE TEACHING TECHNIC IN ENGLISH COURSE ON STUDENTS' ACADEMIC ACHIEVEMENT AND ATTITUDE TOWARDS THE COURSE

Günel Şahan, Sibel

Master D., Department of Curriculum and Instruction

Supervisor: Prof. Dr. Günseli Orhon

April 2019, 99 pages

Teaching English as a foreign language is a topic getting more essential day by day due to increasing commonly use of English language all around the World. Because of that, language teaching researchers continue to carry out studies in order to find an answer to the question of how we can teach it better. Thanks to these studies, new approaches and methods appear. Similarly, the aim of this study is to analyze the effects of Task-based language teaching in English course on students' academic achievement and attitudes towards the course. The pre-test- post-test uneven with control group research model which one of the semi-experimental patterns was employed in the study. The study comprised 53 students who were at the prep. Classes in Erünal Sosyal Bilimler Lisesi during the 2016-2017 Academic year. They were selected through random clustering. Both quantitative and qualitative research paradigm were applied in order to collect data. Data collection tools were academic achievement tests, attitude scale towards English course. The data were analyzed on SPSS 24 by using ANCOVA and t-test. The thema Predictions was selected for the study and for 8 weeks while courses designed according to TBLT were applied in the experimental group, the courses designed according to the course book activities were applied in the control group. The result of the research, it was revealed that TBLT in English has a positive influence on students' academic success and attitude towards English course.

Key words: *Task-based Language Teaching, Academic Success, Attitude*

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR	<i>ii</i>
ÖZET	<i>iii</i>
ABSTRACT	<i>iv</i>
İÇİNDEKİLER	<i>v</i>
TABLolar LİSTESİ	<i>vi</i>
I. BÖLÜM	<i>1</i>
GİRİŞ	<i>1</i>
1.1. Problem Durumu	2
1.2. Problem Cümlesi	5
1.3. Araştırmanın Amacı	5
1.4. Araştırmanın Önemi	6
1.5. Varsayımlar	6
1.6. Sınırlılıklar.....	6
1.7. Tanımlar.....	6
1.8. Kısaltmalar.....	7
II. BÖLÜM	<i>8</i>
KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	8
2.1. Yabancı Dil Öğretiminin Tarihsel Süreci	8
2.2. Görev Temelli Dil Öğretimi	13
2.3. Tarihsel bakış açısıyla Görev Temelli Dil Öğretimi	13
2.4. Görevin Tanımlanması	17
2.5. Görev Bileşenleri	19
2.6. Öğretmen ve Öğrenci Rollerini	21
2.7. Görev Türleri	22
2.8. Görev Temelli Dil Öğretiminin Temel İlkeleri	26
2.9. Görev Temelli Dil Öğretim Süreci	28
2.9.1. Görev öncesi aşama	30
2.9.2. Görev Döngüsü/ Aşaması	32
2.9.3. Görev Sonrası Aşama/ Dile Odaklanma	34
2.10. Görev Temelli Yöntem ile ilgili Yapılmış Çalışmalar	35

III. BÖLÜM	38
YÖNTEM	38
3.1. Araştırmanın Yöntemi	38
3.2. Çalışma Grubu	39
3.3. Veri Toplama Araçları.....	40
3.3.1. Akademik Başarı Testi.....	40
3.3.2. Geçerlik ve Güvenirlik.....	41
3.3.3. Tutum Ölçeği	41
3.4. Verilerin Toplanması.....	42
3.5. Verilerin Analizi	43
IV. BÖLÜM	45
BULGULAR	45
4.1. Araştırmanın örneklem grubuna ait bilgiler	45
4.2. Akademik Başarı Testine Ait Öntest Puanlarına İlişkin Bulgular.....	46
4.3. Araştırmanın Akademik Başarı ile İlgili Alt Problemlerine İlişkin Bulgular.....	47
4.4. Tutum ile İlgili Alt Problemlere İlişkin Bulgular	49
V. BÖLÜM	53
SONUÇ VE TARTIŞMALAR	53
5.1. Akademik Başarı Değişkenine İlişkin Sonuçlar	53
5.2. Tutum ile İlgili Alt Problemlere İlişkin Sonuçlar.....	54
5.3. Öneriler.....	58
5.3.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler.....	59
5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	60
KAYNAKÇA	61
EKLER	65
EK-1: Belirtke Tablosu	65
EK-2: Akademik Başarı Testi	66
EK-3 İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği	71
EK-4: Deney Grubu Ders Planları	74
ÖZGEÇMİŞ:	98
İNTİHAL RAPORU:	99

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1: Görev Türleri Tablosu	25
Tablo 2. Araştırma Gruplarına Ait Cinsiyet Değişkenine Ait Bilgiler.....	45
Tablo 3. Gruplara Ait Geçmiş Dönem Ders Başarısının Ortalamaları	45
Tablo 4: Deney ve Kontrol Gruplarına ait Başarı Testi Öntest Puanlarının Betimsel İstatistikleri.....	46
Tablo 5: Deney ve Kontrol Gruplarına ait Başarı Testi Sontest Puanlarının Betimsel İstatistikleri.....	46
Tablo 6 Deney ve Kontrol Gruplarına Ait Akademik Başarı Öntest Puanlarının Karşılaştırılması	47
Tablo 7: Deney ve Kontrol Gruplarına Ait Akademik Başarı Sontest Puanlarının Karşılaştırılması	47
Tablo 8: Deney ve Kontrol gruplarının Ön-test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Akademik Başarı Testi Son-test Puanlarına Ait ANCOVA Sonuçları	48
Tablo 9: Son-test Puanlarına Ait Bonferroni Testi Sonuçları	49
Tablo 10: Deney Grubunun Ön ve Son-test Başarı puanlarının grup içi karşılaştırmaları	49
Tablo 11 Deney ve Kontrol Gruplarına ait Tutum Ölçeği Öntest Puanlarının Betimsel İstatistikleri.....	50
Tablo 12 Deney ve Kontrol Gruplarına ait Tutum Ölçeği Sontest Puanlarının Betimsel İstatistikleri.....	50
Tablo 13: Deney ve Kontrol Gruplarının Sontest Tutum Puanlarının Karşılaştırılması.....	51
Tablo 14: Deney Grubunun Ön ve Son-test Tutum puanlarının grup içi karşılaştırmaları.....	51

I. BÖLÜM

GİRİŞ

Yabancı dil öğretimi geçmişten günümüze kadar önemini yitirmeden gelen konulardan birisidir. Dilin işlevi ve özelliklerini düşündüğümüz zaman bu konunun neden önemini yitirmediğini daha iyi kavrayabiliriz. Dil bir toplumun kendisini ve kültürünü ifade etmesini sağlayan iletişim aracıdır (Ergün, 2014) Dünya üzerinde birçok toplum ve dil bulunmasına rağmen küreselleşme hızını göz önüne aldığımızda ulusların yalnızca kendi ana dillerini kullanarak iletişim sağlamaları güçleşmektedir (Demirel, 2014). Bu bağlamda bireylerin ana dilleri dışında ikinci bir dili öğrenme gereklilikleri ortaya çıkmıştır. Öğrenilecek olan ikinci dilin belirlenmesindeki tarihsel süreç, politik beklentiler, kültürel veya teknolojik bağlantılar gibi boyutlar düşünüldüğünde ikinci yabancı dil olarak öğrenilen dillerin başında ortak iletişim dili olarak da adlandırılan İngilizce bulunmaktadır (Crystal, 1997).

Yabancı dil öğrenilmesinin gerekli olmasının yanı sıra yabancı dil öğretimini etkili hale getirecek yöntemler ve tekniklerin neler olduğu da araştırmacıların ilgi odağındadır. Tarihsel sürece baktığımızda dil öğretimi konusunda birçok farklı yaklaşım ve yöntem olduğunu görmekteyiz. Genel anlamda her biri bir önceki kullanılan yöntemin eksik kaldığı noktaları tamamlamak veya dil öğretimine alternatif sunmak amacıyla ortaya çıkmıştır (Kırkgöz, 2014). Herkesin ortak noktada bulunduğu fikir bu yöntemlerin dil öğretiminde kolaylık sağlayacağı yönündedir (Hamamcı, 2013).

Bu yöntemlere baktığımız zaman geleneksel yöntemlerin dilin yapısal boyutuna odaklandığını günümüze yaklaştıkça ise iletişim boyutunun ön plana çıktığını söylemek mümkündür. İletişimin öne çıkan özelliği onun yaratıcı bir etkinlik oluşudur, diğer bir anlatımla dil sadece yapısal kurallar ile ifade edilemez çünkü dili kullananlar duruma ve niyete uygun olarak sözcük veya ifadeleri belirlemek, zihnindekileri anlatabilmek için kullandığı dil ile uyum içinde olmak zorundadır.

Benzer şekilde yapısal kuralların ön planda olduğu çeviriye dayalı yöntemlerin dil öğretiminde yetersiz olduğu görüşünden hareketle, N.S. Prabhu iletişimsel boyutun ön plana çıktığı yöntemlerden olan Görev Temelli Dil Öğretim yönteminin temellerini oluşturmuştur. Prabhu (1987) dil öğretiminde anlamın ve iletişimin ön plana çıkarılacak şekilde yeniden şekillendirilmesini öne atar. Buna göre; yapısal kurallara dayalı öğretim programının önceden belirlenmiş dil öğelerini ve buna uygun olarak tasarlanmış sınıf içi etkinliklerini gerektirir,

iletişimsel bir etkinlik olsa bile bu etkinlik ancak programın gerekliliğini karşılayacak şekilde olacaktır. Ancak dilin doğal kullanımını önceden tahmin edilebilen dil öğelerini barındırmaz. Bu bağlamda, dil öğretimi gerçek yaşamın içinde olmalıdır ya da gerçek yaşamı sınıf ortamına taşınması söz konusu olmalıdır. Sınıf ortamında gerçek yaşamın yansımaları olarak da karşımıza görev kavramı çıkmaktadır. Burada öğrenciler kendilerine verilen görevleri tamamlamaya çalışırlar ancak en önemli durum görevleri gerçekleştirirken hedef dil aktif olarak kullanılmalıdır çünkü görev temelli dil öğretiminde dil ulaşılması gereken bir hedeften ziyade iletişim kurmamızı sağlayan araçtır. Yapısal kurallar yani dilbilgisi kuralları görevlerin tamamlanması sırasında kendiliğinden edinilmeye başlanır ve görev sonunda öğretmen ihtiyaç gördüğü noktalarda düzeltmeler yapar. Ancak odak noktası her koşulda dilin aktif kullanılmasıdır. Bu sayede öğrenci dil öğrenme sürecini içselleştirerek hedef dili öğrenme konusunda daha başarılı olduğu ifade edilebilir.

Bu araştırmada da söz konusu süreçlerin incelenmesi için çalışmalar yürütülmüştür. Bu kapsamda bu çalışma görev temelli dil öğretim yönteminin öğrencilerin akademik başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisinin olup olmadığını belirlemek adına yapılmıştır. Bu çalışmalar ile öğrencilerin İngilizce dersindeki akademik performanslarının artırılması hedeflenerek sosyal bilimler lisesi İngilizce hazırlık sınıfında okuyan 53 öğrenci ile toplamda 8 haftalık süre boyunca yürütülmüştür.

1.1. Problem Durumu

Türkiye’de dil eğitimini ekonomi, zaman ve kazanım boyutları altında incelediğimizde elde edilen sonucun istendik düzeyde olmadığını söyleyebiliriz. Nitekim 2016 yılında EF Education First tarafından hazırlanan 2016 İngilizce Yeterlilik Endeksi raporunda göre Türkiye katılımcı 72 ülke arasında 51.sırada yer almakta ve 47,89 ortalamasıyla İngilizce yeterliliği çok düşük olarak ifade edilmektedir (Epi, 2016).

Bu durumun altında yatan sebepler pek çok boyutta ele alınabilir. Aktaş’ın (2005) belirttiği gibi bu boyutlar öğretmen yeterlikleri, öğrenci ilgisi, kullanılan yöntem ve teknikler, ders materyali, öğrenme ortamı gibi başlıklar altında ele alınabilir. Yöntem ve teknikler boyutunu ayrıca ele aldığımızda dil öğretim tarihi boyunca ortaya çıkmış çeşitli yaklaşımlar ve bu yaklaşımlara dayanarak pek çok farklı yöntem ve teknik geliştirildiğini görebiliriz.

Dil öğretimi ilk olarak Latince ve Yunanca gibi klasik diller olarak adlandırılan dillerin eski yazılı metinlerin çevrilmesi ve dilbilgisi kurallarının öğrenilmesine dayalı olarak yapılmakta ve dinleme, konuşma gibi beceriler göz ardı edilmekteydi (Bekleyen, 2015). Buna bağlı olarak da

öğrenilen dilin gerçek yaşamda kullanımını konusunda sıkıntılar ortaya çıktığını ifade edebiliriz. Süreç içerisinde bununla ve buna benzer sebeplerle beraber dil öğretiminde iletişim becerileri ön plana çıkmaya başlamıştır ve dil öğretimini daha etkili hale getirebilmek adına yeni yaklaşım ve yöntemler ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşım ve yöntemlere hala yenileri eklenmektedir.

Günümüz dil öğretimine baktığımızda dilin öncelikli olarak bir iletişim aracı olduğunu ve sadece dilbilgisi boyutunu değil aynı zamanda konuşma, yazma, okuma, dinleme gibi dört temel dil becerisinin sosyal, kültürel ve pragmatik boyutlar ile birlikte dil öğretiminin kapsamı içinde yer alması gerektiği savunulduğunu görüyoruz (Neuner, 1995 ve Fanselow, 1993 akt. Aktaş, 2005). Küreselleşme hızını, insanların birbiri ile iletişim kurabilme imkânlarını hesaba kattığımız zaman dilin en önemli işlevlerinden olan iletişim işlevinin gerçek yaşamda kullanılmasına olanak sağlamayan ezber dayalı olarak belirli kalıp ifadeleri öğretmek zaman ve emek israfı olacaktır. Nitekim dil eğitimi almakta olan bireylerin en sık ifade ettikleri sorun hedef dilde iletişim kurmakta güçlük çektikleridir. Bu bireylerin dilbilgisine dayalı etkinlikleri yapabilmekte olduğunu, belli ölçüde okuduklarını anlayabilmekte ancak bildiklerini ya da öğrendiklerini gerçek yaşam ortamına aktaramadıklarını söyleyebiliriz. Buradan hareketle hedef dili kullanabilmek için dilbilgisi yapıları veya kelimeleri bilmek tek başına yeterli değildir, aynı zamanda iletişimsel becerilere de sahip olunması gerektiği sonucuna ulaşabiliriz.

Dünya genelinde baktığımız zaman iletişim becerilerinin dil öğretiminde odak noktası haline gelmesiyle beraber dil öğretiminde yenilik arayışları başlamıştır. 1980'li yılların başında iletişimin önem kazanmasıyla beraber dilbilgisi ve çeviri yöntemi gibi yapıya odaklanan yöntemler yerini günlük hayatta konuşulan dilin daha fazla kullanıldığı ve öğrenci etkileşiminin arttığı yöntemlere bırakmıştır (Larsen-Freeman, 2004).

Benzer şekilde Türkiye'de son zamanlarda yapılan çalışmaları incelediğimizde de dil öğretiminde iletişim becerilerinin ön plana çıkarıldığını görüyoruz. Örneğin, Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 2016 yılında yayınladığı Hazırlık Sınıfı Bulunan Ortaöğretim Kurumları İngilizce Dersi (Hazırlık, 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programını incelediğimizde öğrencilerin İngilizce dilinde daha akıcı, doğru ve etkili iletişim kurabilmesini sağlamayı hedeflediğini, kazanımların da iletişimsel işlevler çerçevesinde belirlendiğini görmekteyiz (MEB, 2016).

Buradan hareketle dil öğreniminde iletişim boyutunun oldukça önemli olduğunu ve öğrencinin dili kullanabilmek adına sürecin içerisinde aktif olması gerektiği ve de hedef dilde günlük

hayatta karşılaşılabileceği durumlara çözüm getirebileceği dil yeterliği sağlayabilecek öğrenme etkinlikleri oluşturmak gerektiğini söyleyebiliriz.

Bu çalışmada da iletişim becerilerinin ön plana çıkarıldığı, gerçek yaşamın sınıf ortamına aktarılması gerektiğini savunan Görev Temelli Dil Öğretimi esas alınarak uygulama yapılacaktır. GTDÖ öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik görevler hazırlamayı amaçlayan modern dil öğretim yaklaşımıdır (Carrigan, 2009). Bu yöntem; hedef dilin günlük kullanımını esas alan içeriklere sahip öğrenme ortamlarını öğrenciye sunmayı amaçlar (Larsen-Freeman, 2004). Buna dayalı olarak yürütülen çalışmada GTDÖ aracılığıyla çalışmaya katılacak olan öğrencilerin İngilizce dersinde akademik başarılarının dört dil becerisi açısından artması ve derse yönelik tutumlarının olumlu anlamda etkilenmesi hedeflenmektedir.

Diğer bir deyişle, bu araştırma ile çözüm bulmayı hedeflediğimiz problem Türkiye’de yabancı dil eğitiminin istendik seviyede olmaması ve dil öğrencilerin dili aktif olarak kullanmakta sıkıntı çekmesidir. Dil öğrenmekte olan bireyler yoğun geçen bir eğitimin ardından bile kendilerini ifade etmekte zorlanmakta olduklarını ifade etmektedirler. Dil bilgisi yapılarına dayalı ya da belirli kalıpların öğretilmesi dili aktif olarak kullanmaya yetmemektedir. Aksine dil öğretiminin odak noktasında öğrencilerin o dili anlayarak ve o dili kullanarak öğrenebileceği bir dizi bağlantılı görevler yer almalıdır (Prabhu,1982 akt. Kırkgöz,2014). Ayrıca diğer bir açıdan bakacak olursak, o dil ile ilgili eğitim aldıkları halde bunu günlük yaşama aktaramaması ve konuşma becerilerinin eksik kalması gibi sebeplerden dolayı öğrencilerin yabancı dil derslerine karşı tutumu da olumsuz anlamda etkilenmektedir. Görev temelli dil öğretimine dayalı olarak ders işlenilmesinin araştırmaya katılan öğrencilerin akademik başarılarını arttırabileceği ve derse yönelik tutumlarını olumlu anlamda etkileyeceği düşünülmekte ve bu çalışmanın çıkış noktasını oluşturmaktadır.

1.2. Problem Cümlesi

Görev Temelli Dil Öğretiminin derste uygulanmasının sosyal bilimler lise hazırlık sınıfında öğrenim gören öğrencilerin İngilizce akademik başarılarını ve derse yönelik tutumlarını olumlu anlamda etkilemekte midir?

Alt problemler

- Başarı testlerinden elde edilen ön test puanlarının etkisi kontrol edildiği durumda çalışmada yer alan deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Deney grubunun başarı testlerinden elde edilen ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Kontrol grubunun başarı testlerinden elde edilen ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Deney grubunun başarı testinden elde edilen öntest-sontest puanları farkı ile kontrol grubunun öntest-sontest puan farkı arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Tutum ölçeğinden elde edilen ön test puanlarının etkisi kontrol edildiği durumda çalışmada yer alan deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Deney grubuna uygulanan tutum ölçeğinden elde edilen ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Kontrol grubuna uygulanan tutum ölçeğinden elde edilen elde edilen ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu çalışma sayesinde dil becerilerinin etkin bir şekilde kullanıldığı verimli öğretim etkinlikleri ile derslerin yürütülmesine katkı sağlanacağı düşünülmektedir. Ayrıca, öğrencilerin, ders içinde öğrendiklerini günlük yaşamdaki kullanımlara aktararak hedef dilde iletişim kurabilmelerinin sağlanması ve derse yönelik olumlu tutum geliştirmesi hedeflenmektedir.

1.4. Araştırmanın Önemi

Yarı deneysel olarak yürütülecek bu çalışma, görev temelli dil öğretim metodunun öğrencilerin İngilizce dersindeki akademik başarılarına ve derse yönelik tutumlarına olumlu anlamda etkisi olup olmadığının belirlenmesi, çalışmanın sonucu ve önerilerinin Türkiye’de verilen dil eğitimine katkı sağlaması açısından önem arz etmektedir. Ayrıca bu çalışma, dil eğitimcileri için sınıflarında kullanabilecekleri iletişim becerilerini ön plana çıkaran yöntemlere alternatif sunması, dil eğitiminde iletişim becerilerinin önemini vurgulaması, dil eğitiminin günlük yaşamdan soyutlanmamasını ifade etmesi ve konu ile ilgili çalışmalar yürütecek araştırmacılara yol göstermesi gibi açılardan da önemli olduğu görülebilir.

1.5. Varsayımlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin uygulama sürecinde istekli olup derslere devamlı katılım sağladığı ve bu öğrencilerin kullanılan ölçeklere ve görüşme sorularına samimi ve dürüst cevap verdikleri varsayılmaktadır. Ayrıca, görev temelli dil öğretiminde yer alan görevlerin sonucunda elde edilmesi beklenen çıktıların, kazanımlara denk geldiği varsayılmaktadır.

Araştırma sürecinde deney ve kontrol gruplarında yapılan uygulamalar aynı araştırmacı tarafından yürütülmüştür ve durumun araştırmanın iç geçerliği sağladığı varsayılmaktadır.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma, çalışma grubu olarak Antalya ili Döşemealtı İlçesindeki Erünel Sosyal Bilimler Lisesi Hazırlık sınıfında öğrenim gören öğrenciler, içerik olarak öğretim programında yer alan 7. Tema olan Predictions teması, zaman aralığı olarak 2016-2017 Eğitim-Öğretim Yılı 2. Dönem ve kullanılan veri toplama araçları ile sınırlı tutulmuştur.

1.7. Tanımlar

Yaklaşım: Dilin, öğretme ve öğrenmenin doğası ile ilişkili ve birbiri ile bağlantılı bir dizi varsayımdan oluşur (Anthony, 1963 akt Richards ve Rodgers, 2001).

Yöntem: Seçilen yaklaşıma göre öğretim sürecinde kullanılacak içeriğin ve materyallerin belirli bir sıra sırayı takip ederek sunulması için hazırlanan kapsamlı bir plandır (Anthony, 1963 akt Richards ve Rodgers, 2001).

Dil: Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan doğal bir araç, kendine özgü kuralları olan ve bu kurallar etrafında gelişen canlı bir varlık, dayanağı bilinmeyen zamanlarda oluşmuş bir gizli anlaşmalar sistemi, seslerden meydana gelen toplumsal bir oluşumdur (Ergin, 2000).

Görev Temelli Dil Öğretimi: Görev temelli dil öğretimi dil öğretim sürecinin planlanması ve uygulanmasının temel yapı taşı olarak görev kavramını ortaya atan bir yaklaşımdır (Richards ve Rodgers, 2001).

Görev: Öğrencilerin dilin anlama, uygulama, üretme, etkileşim kurma gibi boyutlarında aktif rol almasını sağlayan sınıf içi etkinliklerdir (Nunan, 2006).

Görev Çerçevesi: Görev temelli dil öğretim üzerine araştırma yapan Willis tarafından oluşturulan ve görev öncesi, görev döngüsü, dile odaklanma aşamalarını kapsayan bir görevin uygulama planıdır (Willis, 2004).

Akademik Başarı: Belirli bir öğretim programının sonucunda öğrencinin programın belirlenmiş hedeflerine ulaşma düzeyidir (Demirel, 2012a).

Tutum: Bireyi belli kişiler, nesnelere ve durumlar karşısında olumlu veya olumsuz davranışlar göstermeye iten öğrenilmiş eğilim (Demirel, 2012a).

1.8. Kısaltmalar

GTDÖ: Görev Temelli Dil Öğretimi

II. BÖLÜM

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Yabancı dil öğrenimi ve öğretimi her zaman önemini koruyan bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Yabancı dil nasıl etkili ve kalıcı öğrenilir? sorusu araştırmacılar, eğitimciler, öğretmenler ve öğrenciler başta olmak üzere toplumda yer alan hemen herkesin cevap aradığı bir sorudur. Süreç içerisinde verilen cevaplara göre yeni yöntem ve yaklaşımlar ortaya atılmış ve çalışmalar sürdürülmüştür. Bu bölümde ilk olarak yabancı dil öğretiminin tarihsel sürecinde yer alan yöntem ve yaklaşımlardan bahsedilecektir. İkinci olarak çalışmanın çekirdeğini oluşturan görev temelli dil öğretim yöntemi geniş bir açıdan ele alınacak ve son olarak görev temelli dil öğretimi üzerine yapılmış araştırmalar incelenecektir.

2.1. Yabancı Dil Öğretiminin Tarihsel Süreci

Tarihsel süreçte bakıldığı zaman insanların yabancı dil öğrenmelerindeki amaçları değişmiş olsa da dil öğrenmeye duyulan ihtiyaç hiç azalmamıştır. İletişim ve ulaşım gibi alanlardaki teknolojik gelişmelerin insanların arasındaki mesafeyi kısaltmasıyla beraber artan iletişim ihtiyacı yabancı dil öğreniminin önemini arttırmıştır. Tarihsel süreçte insanların yabancı dil öğrenme amaçlarındaki ve yeterliklerinde meydana gelen değişimden dolayı dil öğretim yöntemi ve yaklaşımlarının da değişmesini gerektirmiştir (Richards ve Rodgers, 1999).

17. yüzyılda insanların yabancı dil öğrenme amaçları edebi eserleri okuyabilmek, zihinsel gelişimlerine katkı sağlamak, entelektüel bilgi birikimi edinmek gibi sıralanabilirken günümüze gelindiğinde yabancı dil öğrenmedeki amaçların anlamlı ve akıcı iletişim kurabilmek şeklinde değişim geçirdiğini görebiliriz. Örneğin, 1800'lerde konuşulan bir dil olma özelliğini yitirmiş (Howatt ve Smith, 2014) olmasına rağmen Latince o yıllarda öğretilmeye devam ediyordu. Ancak zaten konuşulan bir dil özelliği kalmadığı için öğretilmesindeki esas amaç iletişim kurmak değil, eski yazılı metinleri okuyabilmek ve zihinsel eğitimi desteklemektir. Klasik diller olarak adlandırılan Latince ve Yunanca mükemmel diller olarak algılandığı için uzunca bir süre öğretilmeye devam edilmiştir. Modern Diller olarak adlandırılan diğer diller arasında yer alan İngilizcenin Avrupa okullarında okutulmaya başlandığı zaman da bu klasik ve mükemmel olarak anılan dillerin öğretilmesinde kullanılan yöntemin uygulandığını görmekteyiz. Bu yöntem Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi (Grammar-Translation Method) olarak karşımıza çıkmaktadır (Mitchell ve Vidal, 2001). Klasik dillerden farklı olarak daha önce de belirtildiği

gibi İngilizce yaşayan bir dildi ve dilbilgisi-çeviri yöntemi dediğimiz bu yöntemin bu dil için uygun olmadığı anlaşılmıştır. Nitekim sözel iletişim becerilerinin sınırlı olması öğrencilerin dili konuşamıyor olması ve yabancı dilde konuşma yeterliliğine duyulan talebin artmasıyla bu yöntemin yetersiz olduğu anlaşılmıştır. Bu durum dil öğretiminde yeni arayışları beraberinde getirmiştir. Örneğin, Fransa’da Latince öğretmeni olan F. Gouin Almanca öğrenmek için binlerce kelime ezberlemiş, edebi eserleri birden fazla kez çevirmiş ancak konuşamadığını fark etmiştir. Öte yandan küçük yeğenin ana dilini kısa bir sürede edindiğini gözlemlemiş ve birbirini tamamlayan seri cümleleri bir arada kullanarak dil öğretiminin mümkün olacağını ifade etmiştir (Brown, 2001). Gouin gibi sayılı birkaç dil bilimci daha çocukların dil edinimine dayanarak dil öğretim yöntemleri geliştirmeye çalışmışlardır ancak bu çabalar sınırlı olarak kalmıştır. Richards ve Rodgers (1999)’un belirttiği gibi dillerin ses sistemlerini ele alan Sesbilim dalının kurulmasıyla dil öğretiminde konuşma süreçlerine yeni bir bakış açısı getirilmiş oldu ve bu sayede dil öğretiminde yenilikçi hareket başlamış oldu. Howatt ve Smith (2014) ifade ettiği gibi modern diller olarak adlandırılan dillerin Avrupa’da öğretilmesiyle başlayan bu tarihsel süreç aşağıdaki gibi gösterilmektedir:

Avrupa’da Modern Dil Öğretimi (1750 – 1920):

1. Klasik Dönem 1750 – 1880

Odak Noktası: Klasik Dillerin Öğretim yöntemlerini kullanmak

İlgili Öğretim Yöntemleri: Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi (Grammar-Translation Method)
Geleneksel Yöntem

2. Yenilikçi Hareket Dönemi 1880-1920

Odak Noktası: Konuşma Dilini Öğretmek

İlgili Öğretim Yöntemleri: Doğal Dil Öğretim Yöntemi (The Natural Method) Düzvarım Yöntemi (The Direct Method)

Avrupa’da ve Avrupa’nın Ötesinde İngilizce Dil Öğretimi

3. Bilimsel Dönem (1920 -70)

Odak Noktası: Dil Öğretiminde Bilimsel Dayanaklardan yararlanmak

İlgili Öğretim Yöntemleri: Sözel Yaklaşım/Durumsal Dil Öğretimi (Oral Approach/Situational Language Teaching) İşitsel-Dilsel Yöntem (Audiolingual Method)

4. İletişimsel Dönem (1970 – 2000+)

Odak Noktası: Gerçek-Yaşam İletişim Becerilerinin Öğretimi

İlgili Öğretim Yöntemleri: İletişimsel Dil Öğretim Yöntemi, Görev Temelli Dil Öğretim Yöntemi

Yukarıda yer alan sürece baktığımızda dil öğretimindeki odak noktasının değişmesiyle beraber yöntem ve tekniklerinde bu doğrultuda değiştiğini görebiliriz. Hem dil öğrenmedeki ihtiyaçların değişmesi hem de dönemin eğitim anlayışındaki değişim hem de bu süreçte eğitim alanlarındaki yapılan araştırmalar sonucunda ortaya atılan kavramlar dil öğretim sürecini de etkileyerek yenilik arayışlarını da beraberinde getirmiştir.

Dil öğretimindeki yenilik arayışları sonucunda çocukların ana dillerini öğrenme süreçlerinden esinlenerek ve bireylerin hedef dilde düşünmelerini sağlamaya dayalı Düzvarım Yöntemi (The Direct Method) Doğal Dil Öğretim Yöntemi (The Natural Method) gibi yöntemler ortaya çıkmıştır. Düzvarım yöntemi, yabancı dilin resimlerle, nesnelere veya canlandırmalar yoluyla öğretilmesi gerektiğini ortaya atar. Bu yöntem, mantıklı teorik altyapıya sahip olmaması gerekçesiyle eleştirilmiştir (Brown, 2001).

II. Dünya Savaşı'nın başlaması da dil öğretim yöntemlerinin yön değişmesine sebep olan ana etkenlerden birisi olmuştur (Mitchell ve Vidal, 2001). Amerika'nın da savaş sürecine dâhil olmasıyla, Amerikan askerlerinin hem kendi müttefikleriyle hem de düşman hattında bulunan ülkelerin dillerini konuşabilecek yeterliğe sahip olması gerektiği için dil öğrenmek için ihtiyaç ortaya çıkmıştır (Brown, 2001). Bu nedenle, 1942'nin başında Amerika Hükümeti 55 devlet üniversitesi ile anlaşarak çeşitli rütbelerdeki askerlerin gerekli stratejik bilgileri çözümleyebileceği ve tercüme edebileceği yabancı dil öğretim yöntemi geliştirmelerini talep etti (Mitchell ve Vidal, 2001). Bu süreç sonunda, ordu üzerinde oldukça büyük başarı sağlayan İşitsel-Dilsel Yöntem (Audio-Lingual Method) ortaya çıkmıştır. Davranışçı Kurama göre şekillenen bu yöntemde dil öğretimi uyarıcı ile davranış arasında bağ kurarak sağlanabileceği iddia edilir. Yapısal alıştırmalar, tekrarlamalar, sesletim, yerine koyma gibi etkinliklerin etrafında oluşturulan bu yöntem katı davranışçı yaklaşımları nedeniyle eleştirilmiştir. Brown (2001)' un da belirttiği gibi işitsel-dilsel yöntem uzunca bir süre yaygın olarak kullanılsa da dil öğretimi için davranış değiştirmek ve sesli tekrarların yeterli olmadığı anlaşılmışla popülerliğini yitirmiştir.

Yabancı dil öğretimi konusunda en etkili yöntemi bulma arayışında olan araştırmacılar çalışmalarının sonucunda 1970-1980 yılları arasında Tüm Fiziksel Tepki (Total Physical

Response), Sessiz Yol (Silent Way), Grup ile Dil Öğrenme (Community Language Learning), Telkin Yöntemi (Suggestopedia) gibi alternatif öğretim yaklaşımları ortaya çıkmıştır (Richards ve Rodgers, 1999).

Kısaca bu yöntemleri açıklamak gerekirse; Tüm Fiziksel Tepki Yönteminde öğretmen hedef dildeki dilbilgisi kurallarının ve kelimelerin çoğunu uygun emir cümleleri ile aktarır ve öğrenci ise bu ifadelere bedeniyle yanıt verir (Asher, 1966). Emir cümlelerinin etkili olma sebebini ise şöyle açıklayabiliriz: Beyin ve sinir sisteminde dil edinimi için belirli bir sıralama bulunmaktadır ve bu sıraya göre dinleme konuşmadan önce başlar. Beden işittiği dil ile birlikte hareket eder. Tıpkı ana dili tek bir kelime etmeden aylarca dinleyen bir bebek gibi yabancı dil öğreniminde de hedef dilde konuşmadan önce o dile gerektiği kadar maruz kalınmalıdır (Asher, 1977 akt Richards ve Rodgers, 1999). Diğer bir araştırmacı olan Caleb Gattegno ise Sessiz Yol yöntemini ortaya atarak ana dil ediniminin sadece taklit ve alıştırmalar yoluyla olmadığını ve yabancı dil ve ana dil edinim süreçlerinin birbirinden farklı olduğunu iddia eder (Oral, 2014). Bu yöntem öğrenme için problem çözme yaklaşımı etrafında şekillenmektedir (Brown, 2001). Çünkü bu yöntemde öğrenci öğrenme ezber ya da tekrarlar yoluyla değil eğer öğrenci keşfeder, çözüm bulmaya çalışır ya da üretirse gerçekleşir (Richards ve Rodgers, 1999). Gattegno'ya göre öğretmenin ise öğrencileri keşfetme ve dili üretme konusunda cesaretlendiren, öğrenmeyi kolaylaştıran bir rol üstlenirken bu süreçte mümkün olduğunca sessiz kalması gerekmektedir.

Bu süreçte ortaya çıkan yöntemlerin davranışçı yaklaşımlardan uzaklaştığını ve onun yerine humanistik yaklaşımlardan etkilendiğini ve araştırmacıların insan ve öğrenme psikolojisine yöneldiklerini gözlemlemek mümkündür. Örneğin, bir diğer yöntem olan Grupla Dil Öğrenme Yöntemi (Community Language Learning), Carl Rogers'ın humanistik psikoloji yaklaşımından etkilenen ve yetişkinlerin genellikle yeni öğrenme ortamlarında kendilerini tedirgin hissettiklerini tespit eden psikolog Curran tarafından ortaya atılmıştır (Larsen ve Freeman, 2003). Benzer şekilde, Lazonov öğrenme sürecinde öğrencinin psikolojik engeller yarattığını ve bu sebeple yeteneklerini ve zihnini yeterince kullanmadığını iddia ederek Telkin Yönteminin (Desuggestopedia) temellerini atmıştır.

Tüm bu yöntemlerin günümüz dil öğretimi sürecine katkı sağladığını ifade edebiliriz. Sınıf ortamlarının öğrencilerin rahat olabilecekleri şekilde tasarlanmaya çalışılması, öğrencilerin derse karşı olumlu tutum kazanmasına önem verilmesi, öğrencinin öğrenme sürecinde aktif rol alması ya da öğrenme sürecinde motivasyonun sağlanması gibi çalışmalar hala günümüzde devam ettiğini gözlemleyebiliriz. Ancak, güçlü yönleri olmasına rağmen yukarıda bahsedilen yöntemlerin dil öğretimi konusunda yetersiz kaldıklarını söyleyebiliriz.

1980 sonrasında bu yöntemlerin yerini İletişimsel Dil Öğretim Yöntemine (Communicative Language Teaching Method) almıştır. Önceki yöntemlere baktığımız zaman, bu yöntemlerde öğrencilere kelime bilgisi ve dilbilgisi yapıları aktarılmaya çalışıldığını ancak bu dille nasıl iletişim kuracaklarını konusunda yetersiz kaldıklarını ifade edebiliriz. Larsen ve Freeman (2004) 'ın aktardığı gibi eğitimciler dil öğretiminde istenilen hedefe ulaşıp ulaşılmadığını sorgulamaya başlamışlar ve sonucunda öğrencilerin sınıf içinde doğru cümleler kurabildiklerini ancak gerçek yaşamda iletişim kuramadıkları tespit edilmiştir. Diğer bir ifade ile öğrenciler dil bilimsel kuralları biliyor ancak dili kullanamıyorlar sonucu ortaya çıkıyor. Hymes (1971)'ın da dediği gibi iletişim kurabilmek için “dilbilgisel yeti” (linguistic competence) yeterli değildi ve öğrencilerin “iletişimsel yetiye” sahip olmaları gerekiyordu (Larsen ve Freeman, 2004). Bu gözlemler ve çalışmalar iletişimsel yaklaşımın dil öğretiminde yer edinmesine katkı sağlamıştır. Bu yöntemde temel olan, öğrencilerin iletişime dayalı etkinliklerle hedef dili aktif ve işlevsel olarak kullanımını sağlayacak eğitim uygulamalarını ortaya çıkarmaktır (Paker, 2014).

İletişimsel yaklaşımın dil öğretiminde etkisini göstermesiyle beraber dil araştırmacıları bu yaklaşımdan yararlanarak dil öğretiminde görevlere yer verilmesi yoluyla iletişimsel yetinin geliştirilebileceği iddiasıyla görev-temelli dil öğretim yöntemini (Task-based Language Teaching) ortaya attılar (Kırkgöz, 2014). Bu yöntemi ilk ortaya atan Prabhu (1987) dil öğretiminde anlamın ve iletişimin ön plana çıkarılacak şekilde yeniden şekillendirilmesi gerektiğini ifade eder. Buna göre; yapısal kurallara dayalı olarak yapılan öğretim kendine ait programının önceden belirlenmiş dil öğelerini ve buna uygun olarak tasarlanmış sınıf içi etkinliklerini gerektirir, iletişimsel bir etkinlik olsa bile bu etkinlik ancak programın gerekliliğini karşılayacak şekilde olacaktır. Ancak dilin doğal kullanımı önceden tahmin edilebilen dil öğelerini barındırmaz. Bu bağlamda, dil öğretimi gerçek yaşamın içinde olmalıdır ya da gerçek yaşamı sınıf ortamına taşınması söz konusu olmalıdır. Sınıf ortamında gerçek yaşamın yansımaları olarak karşımıza görev kavramı çıkmaktadır. Kısacası Ellis (2004)'in de belirttiği gibi geleneksel yöntemlerde öğrenci hedef dili kullanmaya değil sadece dili öğrenmeye çalışır, oysaki görev temelli bir derste öğrenci hedef dili gerçek yaşam bağlamında kullanır. Görev temelli dil öğretimi bir sonraki bölümde ayrıntılı olarak ele alınacaktır.

Benzer sebepler ve amaçlarla Türkiye’de de dil öğretimi alanında çeşitli çalışmalar yapılmaktadır. Güncel olarak kullanımda olan İngilizce dersi öğretim programını incelediğimizde öğretim organizasyonlarının iletişimsel yaklaşımlara göre düzenlendiğini görebiliriz. Eğitim politikalarında dil öğretimine yönelik olarak dil öğretiminin erken yaşlarda başlaması ya da yabancı dilin ağırlıklı ders olarak seçilerek haftalık ders saatinin artırılması gibi

çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. Ancak EPİ 2016 yılındaki dil yeterliliğine ilişkin raporunda ülkemizin 72 ülke arasından 51. sırada yer alması işleyişte süregelen problemlerin varlığına işaret etmektedir. Bu problemlerin sınıf içindeki öğretim organizasyonlarının iletişimsel odaklı olmamasından kaynaklandığını ve de derslerin verimli olmadığını söylemek mümkündür.

Bu çalışmada iletişimsel yaklaşım uygulamalarından olan görev temelli öğretim metoduna uygun öğretim etkinliklerinin sınıf ortamına aktif olarak taşınmasının söz konusu probleme bir çözüm sunup sunamayacağı incelenmeye çalışılmıştır.

2.2. Görev Temelli Dil Öğretimi

Bu bölümde görev temelli dil öğretimi, tarihsel süreci, görevin tanımlanması, görev aşamaları, görev çeşitleri, görev temelli dil öğretiminin temel ilkeleri, öğrenim süreci gibi boyutlarıyla ele alınacaktır.

2.3. Tarihsel bakış açısıyla Görev Temelli Dil Öğretimi

Görev temelli yaklaşıma yönelik artan ilginin sebebini açıklayabilmek için geriye dönüp bakabiliriz. Çünkü uygulamalı dil bilim adında görev temelli yaklaşıma yönelik artan ilgi bile kendi başına önemli bir gelişme olarak karşımıza çıkmaktadır. 1970’li yıllardan itibaren, dil bilgisi yapısal odaklı öğretim etkinliklerden ziyade dilin kullanımını ve anlamayı ön plana çıkaran iletişimsel yöntem hem ders kitaplarında hem dil öğretim metotlarını hem de dil öğretmenleri yetiştirilmesi sürecinde önemli ölçüde değişim meydana getirmiştir. İletişimsel yaklaşımın dil öğretimindeki yansımalarından birisi de dil öğretim etkinliklerinin görevleri esas olarak düzenlenmesidir.

Bu alanda çalışma yapan araştırmacılardan Ellis (2004)’e göre İkinci dil edinimi ile ilgilenen araştırmacılar ve dil öğretmenleri öğrencilerden dönütler elde ederek ikinci yabancı dil öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini anlamaya çalışırlar. Bu dönütlerin dilin doğru ve akıcı kullanılmasından iletişimsel becerilerin gözlenmesi alanlarında çeşitlilik gösterebilir. Örnek vermek gerekirse boşluk doldurma tarzı alıştırmalar genellikle dilin yapısal olarak doğru kullanılması ile ilişkilidir. Ancak dil öğrencilerin gerçek yaşamdaki iletişim becerilerinin de ne düzeyde olduğu konusunda dönütlerin toplanması gerekir. Öğrencilere gerçek hayatta karşısına çıkabilecek durumlara ilişkin tecrübeler edinme şansı sunmadıkça öğrencilerin dili doğru ve akıcı konuşması için gerekli dil yeterliliğini kazandırmamız güç olacaktır. Buna ilişkin dönütlerin sınıf ortamında elde edilmesi için neler yapılması gerektiğine cevap olarak “görev” kavramı ortaya çıkmıştır. Dil öğrenmenin görevler aracılığı ile olması gerektiği düşüncesi ilk olarak Prabhu tarafından Hindistan’da İletişimsel Öğretim Projesinde çalışırken ortaya

atılmıştır. Burada sözü edilen dil görevleri anlamayı ön plana çıkararak ve gerçek yaşam kullanımını ile bağlantı kurabilen etkinliklerdir.

Prabhu ile başlayan bu süreç görev temelli dil öğretiminin temelini oluşturmuştur. Bununla beraber süregelen zamanda görev temelli dil öğretimi ile ilgili birçok araştırmacı çalışmalar ortaya koymuştur. Görev temelli dil öğretiminin dört farklı araştırmacı tarafından ele alınış şekillerine ilişkin bilgilerin karşılaştırılması aşağıdaki gibidir:

Willis (1996) `e göre görev temelli dil öğretimi:

- Görevlerde gerçek yaşam dili kullanılır.
- Gerçek yaşam ve üretim odaklı görevler gibi görev çeşitleri bulunur.
- Hem dil odaklı hem dil odağından uzak görevler yer alır.
- Dil desteği yoktur.
- Dilbilgisi yapısı odaklanma görev öncesi ve sonrası aşamasında var ancak görev döngüsü aşamasında yoktur.
- Öğrenci merkezlidir.
- Geleneksel yaklaşımlara karşı durur.

Long (1985;1991;2014) `e göre Görev temelli dil öğretimi:

- Görevlerde gerçek yaşam dili kullanılır.
- Gerçek yaşam ve üretim odaklı görevler gibi görev çeşitleri bulunur.
- Dil odağı öncelikli değildir.
- Dil desteği vardır.
- Dilbilgisi yapısı odaklanma görev aşaması sırasında yer alır.
- Öğrenci merkezlidir.
- Geleneksel yaklaşımlara karşı durur.

Skehan (1998;2011) `e göre Görev temelli dil öğretimi:

- Görevlerde gerçek yaşam dili kullanılır.
- Görev çeşitleri pedagojik üretim odaklı görevler şeklindedir.
- Sadece dil odağından uzak görevler vardır.
- Dil desteği yoktur.
- Dilbilgisi yapısına odaklanma sadece görev öncesi aşamasında vardır.
- Öğrenci merkezlidir.

- Geleneksel yaklaşımlara karşı durur.

Ellis (2003) `e göre Görev temelli dil öğretimi:

- Görevlerde gerçek yaşam dili kullanılır.
- Görev çeşitleri hem pedagojik hem de gerçek yaşamda karşılaşılabilen bilgilere dayalı üretim odaklı görevler şeklindedir.
- Hem dil odaklı hem dil odağından uzak görevler yer alır.
- Dil desteği olabilir.
- Dilbilgisi yapısı odaklanma tüm aşamalarda yer alabilir.
- Öğrenci merkezlik gerekli değildir.
- Geleneksel yaklaşımlara karşı değildir.

Yukarıdaki karşılaştırmada yer alan özellikleri dikkate aldığımız zaman görev temelli dil öğretimde hedef dilin işlevsel, pragmatik ve anlamlı sınıf içi etkinliklerle öğrencilere sunulduğunu ifade edebiliriz. Ayrıca bu araştırmacıların gerçek yaşam dilini görevlerde kullanılması konusunda fikir birliğinde olduğunu da görebiliriz. Bu öğretim metodu öğrencilere günlük yaşamda yer aldığı şekliyle hedef dilin yazma, konuşma, okuma ve dinleme becerilerini görevler aracılığı ile tecrübe edilmesine imkânlar sağlamaktadır. Görev temelli öğretim dört dil becerisinin de geliştirilmesini amaçladığı için bu beceriler görevler içerisinde bir bütün olarak sunulur. Öğrenciler bu görevler aracılığı ile gerçek yaşam ve sınıf ortamı arasında bağlantı kurabilir hale gelir. Söz konusu görevler öğrencinin dili anlamlı ve akıcı bir şekilde kullanmasına fırsat tanımayı hedefler çünkü sınıf dışındaki yaşamda dil kullanımını anlamlı bir şekilde ve kısa sürede dönüt vermeyi gerektirir. Ayrıca gerçek yaşamda da tüm dil becerileri iç içe geçmiş durumdadır. Benzer şekilde Nunan (2004) da dört dil becerisinin bir arada sunulması gerektiğini savunmuştur. Diğer bir ifade ile görev temelli dil öğretiminde görevler öğrencilere farklı iletişim fırsatları sunarak öğrencilerin tüm dil yeterliklerini geliştirmeyi hedefler.

Kısaca özetlemek gerekirse, bu yöntemde görevlerin tamamlanması için yapılan etkinlikler ile öğrencilerin dil kullanmakta ustalaşmalarını sağlarken aynı zamanda öğrencinin ihtiyacına cevap da verilmektedir (Richards ve Rodgers, 2001).

Görev kavramını ortaya atan ve görev temelli dil öğretimine öncülük eden ilk kişi daha önce de belirtildiği gibi Prabhu 'dur. Dil öğretiminde görevlerden yararlanılması ve görev temelli öğretim metodu olarak anılması N.S. Prabhu'nun (1987) Hindistan'da bulunan Bangalore'de ilk ve orta öğretim düzeyinde öğrenci ve gönüllü öğretmenler ile 1-3 yıl boyunca yürütmüş olduğu projeye ve bu projeye dayalı olarak yazdığı kitabına dayanmaktadır. Çeşitli isimlerle

adlandırılrsa da çalışmayı yürütenler bu proje iletişimsel öğretme projesi olarak adlandırmaktadır. Sınıf içinde dil bilimsel olarak hazırlanmış ders programları ile öğrencilere kazandırılacak olan girdilerin düzenlenmesine yönelik çabalar ya da bu girdilere yönelik olarak kasıtlı ve önceden planlanmış etkinlikler ile belirli dil bilgisi alıştırmalarının yapılmasının dil bilgisi yeterliliğinin geliştirilmesine bir faydası bulunmamaktadır. Üstelik arzu edilen anlamaya yönelik zihinsel süreçlere de zararı bulunmaktadır. Bu nedenle Prabhu ve proje ekibine göre dil öğretimi anlama süreçlerini ön plana alan durumların oluşturulması ile yürütülmelidir. Öğrenciler görevleri tamamlarken, diğer arkadaşları ile iletişim kuracaklar, gerekli yerlerde dinleyecek ve gerekli yerlerde açıklama isteyecekler, yani birbirlerini anlamaya çalışacaklardır. Kısacası öğrenciler görevler esnasında hedef dilde sorgulamalar yapacaklardır. Hedef dil öğrencilerin seviyesinden üstünde de olsa bu süreç içinde altyapı olarak öğrenimi destekleyecektir (Larsen ve Freeman, 2004).

Bu yöntemin araştırmacılarından birisi olan Willis (1996) göreve dayalı öğretimin iletişimsel dil öğretimine göre, daha akla yatkın ve daha ileri düzeyde olduğunu öne sürmüştür. Çünkü bu yöntemle gerçek yaşamda karşılaşılabileceğimiz durumlar sınıf ortamına aktarılabilir ve bu sayede gerçek bir etkileşimin oluşmasına imkân tanır.

Yöntemin bir diğer araştırmacı olan Nunan (2004) ise görev temelli dil öğretiminin temel özelliklerini şu şekilde ifade eder;

- İçerik belirlerken ihtiyaç temel alınır
- Hedef dilde etkileşime girerek iletişim kurulması sağlanmalıdır.
- Gerçek yaşamın öğrenme ortamı ile bağlantısının olmasına dikkat edilmeli.
- Öğrencilerin sadece dile değil aynı zamanda öğrenme sürecine de dikkat etmeleri sağlanmalıdır.
- Otantik okuma parçalarının öğrenme ortamına dahil edilmelidir.
- Sınıf ortamındaki öğrenmeye katkı sağladığı için öğrencinin kişisel tecrübelerinin arttırılması sağlanmalıdır.

Richards ve Rodgers (2001)'ın Feez (1998)'den aktardığına göre ise yöntemin özellikleri şunlardır;

- Sonuca değil sürece odaklanılır.
- İletişim ve anlamı ön planı çıkaran görevler yöntemin temelidir.
- Öğrenciler hedef dili görevler sırasında o dilde etkileşime girerek iletişim içinde ve farkında olarak öğrenirler.

- Görevler ya öğrencilerin gerçek yaşamda karşılaşılabilecekleri (otantik görevler) ve çözmeleri gereken otantik durumlar olabilir ya da pedagojik olarak belirli bir amaca sahip olan görevler (eğitimsel görevler) olabilir.
- Bir görevin zorluk derecesi öğrencinin yaşam deneyimi, görevin karışıklığı ve görevi tamamlamak için gerekli olan dil desteği gibi birçok değişkene bağlıdır.

Yukarıda yer alan özelliklerden yola çıkıldığında, GTDÖ`de yer alan görevlerin gerçek yaşamın içinden olması yani otantik olması yöntemi olumlu kılan bir özelliktir. Aynı zamanda görevler esnasında, öğrencinin hedef dilde etkileşime girmesi, sorular sorarak cevaplar almaya çalışması da yöntemin olumlu yanları arasında yer almaktadır. Bir diğer olumlu özellik olarak, GTDÖ`de yer alan görevlerin öğrencinin ihtiyacına yönelik, anlamlı ve ilginç etkinliklerden oluşmasını ve öğrenci merkezli bir yöntem olmasını da ekleyebiliriz. Ayrıca diğer önemli bir noktada, bu yöntemde ne öğretileceğine değil nasıl öğretileceğine odaklanılır (Nunan, 2001). Anlam ve yapı birlikte öğretilir. Öğrenci görev sırasında kendi seviyesine uygun cümleler ve kelimeler kullanır bu süreçte yapının doğru olup olmadığına önem verilmez. Önemli olan öğrencinin dili akıcı bir şekilde kullanmaya çalışmasıdır. Bu bakımdan görevlerle öğretim sürecinin öğrencide oluşabilecek kaygı durumunu azaltacağını ifade edebiliriz. Kaygı durumundan sıyrılan öğrenci hedef dile odaklanacak ve o dilde bir şeyler ifade etmekten kaçınmayacaktır. Hata yapmaktan korkmayacaktır ve dili diğer arkadaşları ile iletişim kurmak için kullanmaya çalışacaktır. Sonuç olarak dil öğrenme süreci kolaylaşacaktır.

2.4. Görevin Tanımlanması

Görev temelli dil öğretim yöntemini anlayabilmek için öncelikle metodun kilit noktası olan görev kavramını ele alıp tanımlamamız gerekmektedir. Bu konuda tam anlamıyla bir fikir birliği bulunmamakla beraber yapılan tanımlamaların görevin kapsamı, gerekli dil becerileri, görevin çıktıları veya görevin otantik olması gibi boyutlara yönelik olduğu söylenebilir. En geniş tanımlama Long (1985) tarafından yapılmıştır.

Long (1985)'a göre görev kişinin kendisi ya da diğer kişiler ile beraber gönüllü veya bir ödül karşılığında yapılan küçük işlerdir. Buna göre görev; bir çiti boyamaktan, bir çocuğu giydirmekten, uçuş rezervasyonu yaptırmaktan, çek yazmak ya da bir adresi bulabilmek gibi çok çeşitli alanlarda olabilir. Diğer bir anlatımla günlük hayatta karşımıza çıkabilecek dili kullandığımız ya da kullanmadığımız herhangi bir işlem olabilir.

Benzer şekilde Breen (1989) de geniş bir tanımlama yapmakta ve görevi yeni öğrenilen dil ve onun iletişim boyunca kullanılabilmesi için gerekli olan bilgi ve kapasitenin geliştirebilmesi

için fırsatların sağlandığı yapısal bir plan olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda baktığımızda görev tanımı ile etkinlik kavramları birbirinden çok farklı kavramlar gibi durmamaktadır. Ancak diğer araştırmacılar görev tanımı bu kadar geniş tutmamakta ve anlamı ön plana almakta olduğunu görüyoruz.

Prabhu (1987) görevi öğrencilerin verilen bilgileri kullanarak zihinsel süreçleri aktif olarak kullanarak istenilen çıktıya ulaşmasını gerektiren ve öğretmenin süreci kontrol ve düzenlemesini imkân tanıyan etkinlik olarak tanımlamış. Görev bileşenleri bölümünde bahsedildiği gibi Prabhu'nun da burada görevlerin sonunda elde edilecek kazanımları çıktı olarak ele aldığını görmekteyiz.

Nunan (2004) Long ve Breen'in tanımları çok geniş olduğunu ve Long'un tanımındaki bazı görevlerin hiçbir dil bilme durumunu gerektirmediğini öne sürerek eleştirmiştir. Nunan (2004)'a göre görev öğrencinin anlamı/mesajı vurgulayabilmek için dil bilgilerini harekete geçirirken diğer yandan anlamlandırmaya uygulamaya üretmeye çalışma ve etkileşim halinde olmasını gerektiren sınıf içi uygulamalardır. Ancak odak noktası dil yapılarını kullanmak değil anlamı karşıya aktarmaktır. Bu tanımıyla Nunan eğitsel nitelikteki görevlere ve iletişimsel açılarından anlamın önemine dikkat çekmiştir.

Skehan (1998) diğer yapılan tanımları derleyerek karakteristik özellik belirlemeye çalışmıştır. Buna göre; görevin tanımlanmasında bazı öncelikler söz konusudur. Anlam esastır. Gerçek yaşam ile görev arasında bir miktar bağlantı olmalıdır. Görevin değerlendirilmesi çıktı olarak ele alınır. Bu tanımda ise görevlerin tamamlanmasının gerekliliğini ve görevlerin anlamlı olması vurgulandığını görüyoruz.

Willis ve Willis (2007) çalışmalarında görevi tanımlamak için şu soruları kullanmışlardır:

- Aktiviteler öğrencinin ilgisini çekiyor mu?
- Odak noktası anlam mı?
- Sonucunda çıktı elde ediliyor mu?
- Çıktı bağlamında başarı elde ediliyor mu?
- Aktiviteler gerçek yaşam ile ilişkili mi?
- Tamamlanması öncelikli mi?

Yukarıda yer alan sorulara verilecek cevaplar düşünüldüğünde Skehan ve Willis & Willis 'in görev tanımları birbirine benzerlik göstermekte olduğunu söyleyebiliriz. Ellis (2004) ise görevi

içeriğın uygun ve doğru şekilde aktarılmasını sağlayan, çıktıları başarabilmek için dilin faydacı olarak kullanılmasını gerektiren iş planı olarak tanımlanmaktadır.

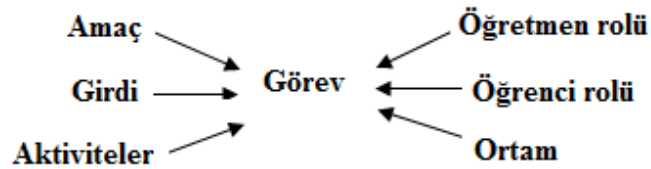
Bu çalışmada ise çıktı kavramına denk geldiği varsayılarak sosyal bilimler liseleri hazırlık sınıfları İngilizce dersi öğretim programında yer alan kazanımlar dikkate alınarak kazanımlar belirlenmiştir. İlâveten, bu kazanımları gerçekleştirmeye yönelik olarak yapılan, öğrencinin aktif olarak dili kullanmasını sağlayan ve anlamaya yönelik zihinsel süreçlerin işe koşulduğu gerçek yaşam ile ilişkili olarak düzenlenmiş etkinlikler görev olarak ele alınmıştır.

2.5. Görev Bileşenleri

Görev tanımını daha iyi kavrayabilmek ve öğretim sürecinde görevleri etkili olacak şekilde tasarlayabilmek için görev bileşenlerini bilmek gerekir. Bir önceki bölümde görev tanımlarının araştırmacılara göre değiştiği ifade edilmişti. Benzer şekilde, görev bileşenleri araştırmacının tanımına kaynak oluşturduğu için belirlenen bu bileşenler de farklılık göstermektedir. Ancak bazılarının ortak ya da benzer bileşenlerden bahsettiğini ifade edebiliriz.

Görev bileşenleri Ellis (2004) tarafından amaç, dilsel girdi, koşullar, ilerleme ve muhtemel çıktı olarak ele alınmaktayken Nunan (2001) amaç, girdi, uygulama süreci, öğretmen- öğrenci rolleri ve ortam olarak ele alır. Amaç bileşeni görevler sonucunda elde edilmek istenen şeyi ifade eder. Öğrencinin ihtiyacına, öğrencinin profiline ve amacın kapsamına göre genel ve özel amaçlar olarak gruplandırılabilir (Nunan, 2001). Genel amaç olarak günlük yaşamında kullanacağı dil yeterliğini arttırmak, özel amaç olarak ise bir meslek alanında kullanılacak dil yeterliğini arttırmak örnek gösterilebilir.

Şekil 1: Görev Bileşenleri (Nunan, 2001)



Amaçlar yöntemin uygulayıcısına görevleri tasarlama aşamasında ve uygulama süreci aşamasında yol gösterir. Bu açıdan amaç bileşeni önemlidir. Belirli bir amaç çizgisinde ilerlemeyen görevler birbiri ile bağlantısı olmayan rastgele belirlenmiş etkinlikler haline dönüşebilir. Ayrıca öğrencinin neden o etkinliği yaptığını bilmemesi öğrencinin motivasyonunu düşürebilir.

Girdi bileşeni öğrencinin görevler esnasında maruz kalacağı hedef dil olarak tanımlanabilir. Öğrenciler zengin girdilerle desteklendiği zaman dil yeterliklerinin de aynı oranda geliştirileceğini söylemek mümkündür.

Ortam bileşeni uygulamanın yapılacağı alanı yani sınıfları ifade eder. Sınıf düzeninin öğrencilerin birbiri ile kolaylıkla iletişime geçebileceği şekilde düzenlenmesi görevlerin tamamlanmasına ve sağlıklı uygulamalar yapılmasına yardımcı olur. Örneğin bazı görevlerde öğrenciler grup olarak bazılarında ise çiftler olarak çalışabilirler. Uygulama öncesinde görevin niteliğine uygun olarak sınıf düzenlenmesi yapılarak öğrencilerin etkileşim kurmasına yardımcı olunması gerekir.

Diğer sözü edilen bileşen uygulama sürecidir. Adından da anlaşılacağı üzere yöntemin sınıf içerisinde hayat bulmuş halidir. Yönteme uygun olarak hazırlanmış dil içeriklerinin yine yönteme uygun olarak sınıfta öğrenciye sunulması ve öğrencilerin bu içerikle kendilerinden beklenen görevleri hedef dilde etkileşime geçerek tamamlama işlemleri olarak ifade edilebilir. Nunan (2001) uygulama sürecini kısaca öğrencinin kendine verilen girdi ile ne yaptığıdır şeklinde tanımlayarak uygulama sürecini gerçek yaşam ile ilişki, dil becerilerinin kullanım düzeyi, dilin akıcı ve doğru kullanımı gibi boyutları dikkate alarak sınıflandırmıştır.

Muhtemel çıktılar bir diğer bileşen olarak ele alınmaktadır. Çıktıları kısaca görevlerin sonucunda ortaya çıkması gereken ürün, performans ve dil becerileri olarak tanımlanabilir. Her görevin amacına ve girdilerine göre bir çıktısı olması gerekmektedir. Willis (2004)'in örneğinden yararlanacak olursak, öğrencilere bir resim gösterilerek onlardan resmi betimleyen dört cümle yazmaları ve daha sonra sıra arkadaşı ile paylaşmaları istenen bir aktivite çıktı bakımından eksiktir. Böyle bir aktivitede iletişim amacı yoktur sadece dilbilgisi yapısının tekrar edilmesi söz konusudur. Aynı etkinlikten yola çıkarsak, resim öğrencilere kısa süreli olarak gösterilir ve hafızalarında kaldığı kadarıyla dört doğru ve iki yanlış cümle yazmaları istenir. Öğrenciler yazdıkları cümleleri diğerleri ile paylaşır ve hangileri doğru hangileri yanlış olduğunu hatırlamaları istenir. Böyle bir çıktıyı elde edebilmek için öğrenciler öncelikle anlama odaklanacaklardır ve sonrasında anlamı aktarabilmek için çalışacaklardır.

Çıktı bileşeni ürün ve sonuç olmak üzere iki şekilde değerlendirilmektedir. Tablo tamamlama, listeleme gibi etkinlikler ürün, açıklama ve karşılaştırma gibi etkinlikler süreç boyutuna örnek gösterilebilir.

Görevlerin sonunda elde edilecek çıktıların açık ve anlaşılır olması, girdi ve yöntemlerle uyumlu olması, GTDÖ yönteminin sınıf içerisindeki başarısını arttıracaklarını ifade edebiliriz.

Öğrenciler çıktıya ulaşmak için görev aşamaları takip etmek ve çıktıya ulaşmak için hedef dil ile etkileşime girmeleri gerekecektir. Eğer görev sonunda beklenen çıktı öğrencilere açıkça ifade edilmezse görev başarısız olacaktır. Ayrıca beklenen çıktılar görev temelli dil öğretimine göre belirlenmemişse diğer bir ifade ile anlam ve hedef dilde etkileşimi gerektirmiyorsa yöntemin etkili olması beklenemez.

Öğretmen ve öğrenci rollerine de bileşenler arasında yer verilmektedir. Ancak bu konu ayrı bir başlık altında ele alınacaktır.

2.6. Öğretmen ve Öğrenci Roller

Görev temelli dil öğretimi öğrenci merkezli bir yaklaşıma sahiptir. Dolayısıyla öğrencilerin dil öğrenme sürecinin aktif katılımcısı olması istenir. Daha önce de belirtildiği gibi bu yöntemde öğrenciler görevi tamamlamak için etkileşim içinde olmaları gerekmektedir. Bu nedenle çoğunlukla derslerde görev esnasında küçük gruplar halinde çalışmaları veya eşli çalışmaları tercih edilmektedir. Öğrenciler grupla çalışma sırasında iş birliği yapmayı bilmeli, grup içindeki sorumluluğunu yerine getirmeli ve en önemlisi bu grupla çalışmalarında istekli ve grubunu benimsemiş olmalıdır. Tüm sınıf ya da bireysel çalışma sistemine alışmış olan öğrenciler bu aşamada uyum sürecine ihtiyaç duyabilirler (Richards ve Rodgers, 2001).

Görev öncesinde öğrenciler kısa bir süre hazırlık yapabilir, küçük notlar alabilir ya da kelimeleri not edebilir. Görev sırasında grupla veya eşli çalışırken diğerleri ile etkileşime geçecekler, bilgilerini paylaşacaklar ve yeni ürünler ortaya koyacaklardır. Bu aşamada onlardan beklenen sadece anlamın aktarılması değil aynı zamanda o anlamı aktaracak yapıları da bulmaya çalışmaları ve buna ek olarak dilin iletişim boyutunda nasıl kullanıldığını gözlemlemeleridir (Richards ve Rodgers, 2001).

Öğretmen bu yöntemde görevler aracılığı ile öğretim sürecini tasarlar. Görevlerin hazırlanması, seçilmesi, düzenlenmesi ve uygulaması süreçlerini yönetmek öğretmenin temel sorumlulukları arasında yer almaktadır (Richards ve Rodgers, 2001). Görev öncesi aşamada öğrencilere tamamlamaları gereken görev ile ilgili bilgilendirme yaparak görevi açık ve anlaşılır hale getirmelidir ve yardımcı kelimeler veya küçük ipuçları içeren etkinliklerle öğrenciyi hazır hale getirmeye çalışmalıdır (Richards ve Rodgers, 2001). Bu aşamada doğrudan dilbilgisi yapısı verilmez ancak anlamı aktarmaya yarayacak yapılar için ipuçları yer alabilir (Willis, 2004). Görev aşamasında öğretmen sadece gözlemci olmalı ve gruplara mümkün olduğunca müdahale etmemelidir. Eğer bir grubun ana dili fazlasıyla kullandığını tespit ederse yanlarına giderek İngilizce kullanmaları konusunda teşvik edebilir (Larsen-Freeman, 2004).

Öğretmenin bir diğer sorumluluğuyorsa bilinç arttırmaya çalışmasıdır. Öğrenciler dil öğrenme süreçlerinden haberdar olmalıdır. Öğretmenin hedef dilde etkileşim kurarak dili öğrenebilecekleri, dili özgürce ve yanlış yapmaktan korkmadan kullanabilmeleri için öğrencileri güdülemesi gerekmektedir. Bu nedenle süreci iyi gözlemlemeli ve yürütmelidir.

2.7. Görev Türleri

Her bir görev amaca ve çıktıya sahip olmalıdır. Ancak her görev her amaca her öğrenci profiline ya da her dersin içeriğine uygun değildir. Görevler tasarlanırken öğrenci ihtiyaçları, dil yeterlilikleri, öğretim sürecinin amaçları ve elde edilmesi muhtemel çıktılara dikkat edilmesi gerekmektedir. Bu açıdan görevler farklı türlere ayrılır.

Görevlerin tür, zorluk, karmaşıklık bakımından farklılık göstermesi ve görevin zorluk derecesine göre sıralanması izlenecek yolu oluşturması açısından önemlidir (Skehan, 1998 akt. Yaylı, 2004). Görevlerin öğrenci seviyesine uygun olacak şekilde düzenlenmesi ve seçilmesinin söz konusu yöntemin başarısıyla doğrudan bir etkisi bulunmaktadır. Öğrenci görevin altında ezilmemeli ya da görev onun için basit kalmamalıdır. Öğrencinin bu görev sürecinde istedik davranışları gösterebilmesi için görevlerin kolaydan zora olacak şekilde tasarlanması gerekmektedir.

Alanyazını incelediğimiz zaman Görev Temelli Dil Öğretimi alanında çalışma yürüten her araştırmacı tıpkı görev tanımında ve görev birleşenlerinde olduğu gibi kendisine göre görev çeşitlendirmesi yapmış olduğunu görüyoruz.

Bu yöntemin ilk uygulayıcılarından olan Prabhu (1982) görevleri üç başlık altında gruplandırır. Bu gruplar sırasıyla; boşluk doldurma görevleri (information gap), mantıksal çıkarım yapma görevleri (reasoning gap) ve kendini ifade etme görevleri (opinion gap) şeklindedir. Buna göre boşluk doldurma görevlerine bir tablodaki eksik bilgileri diğer öğrencilere sorarak veya verilen bilgilere göre doldurulması örnek verilebilir. Mantıksal çıkarım yapma görevlerinde ise öğrencinin verilen bilgidan hareketle örneğin bir tablodan ya da zaman çizelgesinden hareketle çıkarım yapması ya da bilgiler arasında bağlantı kurmaya çalışması söz konusudur. Uçuş kalkış ve varış saatlerini ve varış noktalarını içeren bir tabloyu yorumlayarak hedef dilde cümleler kurması örnek görevler arasında yer alabilir. Kendini ifade etme görevlerinde ise sunulan bir duruma uygun olarak bireylerin tercihlerini, duygu ve düşüncelerini ifade etmelerinden bahsedilebilir. Örneğin, bir hikâyenin sonuna alternatif yazmak ya da hikâye tamamlamak bu görevler arasında yer alabilir.

Bir diğer sınıflandırma Pattison (1987) tarafından yapılmıştır. Buna göre görevler yedi gruba ayrılmıştır. Bu gruplandırmada görevler, soru ve cevaplar, diyalog ve rol-yapma, eşleştirme, iletişim stratejileri, resim ve resimli hikâyeler, yapbozlar ve problemler, tartışma ve karara varma başlıkları altında ele alınır.

Richards ve Rodgers (2001)'a göre ise görevler; jigsaw, boşluk doldurma, problem zme, karar verme ve fikir alışverişi başlıkları altında olmak üzere beş gruba ayrılmıştır.

Diğer bir araştırmacı, Nunan (2001) görevleri dil boyutu açısından ele alarak görevleri iki ana başlık altında sınıfladığını görüyoruz. Bu sınıflandırmaya göre görevler gerçek yaşam görevleri ve eğitsel görevler olarak ayrılırlar. Gerçek yaşam görevleri, öğrencinin gerçek yaşamdaki dil ihtiyaçlarının ön plana çıkarıldığı otantik görevler olarak tanımlanırken eğitsel görevleri ise sınıf içinde gerçekleşen bireyleri gerçek yaşama hazır hale getirmeyi amaçlayan görevler şeklinde tanımlayabiliriz. Bu görevler sınıf ortamı ile gerçek yaşam arasında köprü kurmayı amaçlaması açısından önemlidir.

Benzer şekilde Willis (2004) görevleri listeleme, karşılaştırma, sıralama ve sınıflama, problem zme, kendini ifade etme ve yaratıcı görevler olmak üzere altıya ayırdığını görüyoruz. Yaratıcı görevler diğer tüm görev türlerini içerebildiği gibi Nunan'ın bahsettiği gerçek yaşam görevlerine de benzer olabilecek özelliktedir.

Willis (2004) e göre;

Listeleme: Listeleme görevleri ilk bakışta yaratıcılıktan uzak gibi algılanabilir ancak uygulama sırasında ğrenci kendi fikirlerini açıklarken konuşma becerisini tetiklemektedir. Bu tarz görevler; Beyin fırtınası gibi öğrencinin sınıfa veya grupça kendi bilgi tecrübelerinden yararlanabileceği etkinlikleri bilgi toplama gibi öğrencinin birbirlerine soru sorarak istenilen bilgiyi topladığı etkinlikleri kapsayabilir. Örneğin, ğrenciler gideceği bir tatili düşünerek yanlarına alacakları eşyaları listeleyebilirler.

Sıralama ve Gruplandırma: Bu tarz görevler 4 ana süreci kapsamaktadır.

- Eylemleri ya da olayları mantıklı veya kronolojik olarak birbiri ardına sıralamak.
- Kişisel değerler ya da belirli kriterlere göre maddeleri derecelendirmek.
- Belirli başlıklar altında gruplandırma ya da kategorilere ayırma.
- ğeleri farklı açılardan sınıflandırabilme.

Örnek olarak, öğrenciler en ideal tatil planında olması gereken özellikleri sıralayabilir.

Karşılaştırma: Bu tarz görevler genel anlamda benzerlikleri ve farklılıkları belirlemeyi gerektirir. İki resim ya da iki metin arasında ya da farkların tespit edilmesi bu görevler arasındadır. Örneğin öğrencilere iki farklı marketin broşürü verilerek karşılaştırmaları istenebilir.

Problem çözme görevleri: Bu görevlerde öğrenci düşünce ve muhakeme becerilerini kullanarak verilen probleme çözüm sunmaları gerekir. Küçük yap-bozlar gibi etkinlikler olabileceği gibi gerçek yaşamda karşılanabilen problemler bu görevler arasında yer alabilir. Örnek olarak ise bir hikâyenin sonunu tahmin etmekte gibi etkinlikler örnek verilebilir ya da öğrencilere bir gazetenin tavsiye bölümleri için yazılmış bir mektup verilerek yazıdaki kişi için tavsiyeler bulmaları istenebilir.

Kişisel Tecrübelerin Paylaşım: Bu görevler öğrencinin kendisi hakkında özgürce konuşmasını ve tecrübelerini diğerleri ile paylaşmasına yardımcı olmaktadır. Belirli bir hedefe yönelik olamamaktadır ve sınıf içinde uygulanması daha zordur. Örneğin, etik veya sosyal ikilem durumları verilerek öğrencilerin konuya ilişkin görüşlerini belirtmelerini kapsayan etkinliklerdir.

Yaratıcı Görevler: Diğer görevlere nazaran daha fazla aşamadan oluşan bu görevlerde genellikle grup çalışmaları tercih edilir. Bu görevler genel olarak etkileşimin daha fazla olduğu etkinliklerdir. Örneğin, bir evin yeniden dekor edilmesi için bir plan oluşturmaları istenebilir ya da kendi ütopya ülkelerini yaratmaları bu görevlerden birisi olabilir. Bu görevler diğer görevleri problem çözme, listeleme gibi görevleri de içinde barındıran etkinliklerden oluşabilir. Gerçek yaşamda karşılaşılabilen olaylara benzer durumların canlandırılmasında örneğin vezneden pul almak gibi, öğrenciler diyalogu hazırlayıp, planlayıp ya da video kaydı yapabilir. Daha sonra gerçek yaşamdan bir diyalog dinleyerek aslında neler söylemeleri gerektiğini fark edebilir. Aynı şekilde kendi arkadaşlarının çalışmalarından da yararlanabilirler.

Tablo. 1: Görev Türleri Tablosu

Görev Temelli Dil Öğretimi Alanında Çalışma Yürüten Kişiler	Görev Türleri
Prabhu (1982)	Boşluk doldurma görevleri (information gap) Mantıksal çıkarım yapma görevleri (reasoning gap) Kendini ifade etme görevleri (opinion gap)
Pattison (1987)	Soru ve cevaplar Diyalog ve rol-yapma Eşleştirme, iletişim stratejileri Resim ve resimli hikâyeler Yapbozlar ve problemler Tartışma Karara varma
Richards (2001)	Jigsaw Boşluk doldurma Problem çözme Karar verme Fikir alışverişi
Nunan (2001), (2004)	Gerçek yaşam görevleri Eğitsel görevler
Willis (2004)	Listeleme Sıralama Gruplandırma Karşılaştırma Problem çözme Kişisel Tecrübelerin Paylaşım Yaratıcı Görevler

Aşağıda yer alan tabloda alanyazında Görev Temelli Dil Öğretimi üzerine çalışmalar yürüten araştırmacılar tarafından ortaya atılan ve yukarıda açıklamalarına yer verilen görev türleri listelenmiştir. Tablodaki listelenen bu görev türlerine baktığımızda Richards ve Pattison'ın görev listelerinin birbiri ile oldukça benzer olduğunu görüyoruz. Prabhu tarafından belirtilen türlere baktığımız zaman ise gerçek yaşam teması altında herhangi bir görev belirtmediğini onun yerine iletişim ve anlamın ön plana çıkacağı görev türleri tanımladığını görmekteyiz. Ancak bu durumdan Prabhu'nun gerçek yaşam kavramından uzak olduğu anlaşılmamalıdır. Prabhu'nun tanımlamasını hatırlayacak olursak öğrencilerin birbiri ile iletişime geçmesi gerektiğini ve bu süreçte hedef dili anlamlandırması için zihinsel süreçlerin aktif olması

gerektiğini ifade ederken bunu sağlayacak görevlerin gerçek yaşam ile bağlantılı olması gerektiğini vurgulamıştır. Görev türlerini gerçek yaşam kavramı üzerinden sınıflandıran araştırmacı Nunan olduğu görülmektedir. Bu açıdan en sade sınıflamayı yapan Nunan`ın görev türleri ile Willis`i karşılaştıracak olursak kişisel tecrübelerin paylaşımı ve yaratıcı görev türlerini gerçek yaşam görevleri ile eşleştirebiliriz. Diğer görev türlerini de eğitsel görev türlerine denk olduğunu ifade edebiliriz. Ancak burada Willis`in de tüm görev türlerinde gerçek yaşam ile bağlantı kurulmasının önemini vurguladığını atlamamak gerekmektedir.

Bu çalışmada ders planlarında uygulanacak olan görevler tasarlanırken Willis (2004) in belirttiği görev türleri ve Nunan (2001) belirttiği gerçek yaşam görevleri ile ilgili görüşleri dayanak alınmıştır. Özellikle yaratıcı görevler diğer tüm görev türlerini de içinde barındırmasından dolayı işlevsellik bakımından daha iyi bir ders planı hazırlanmasına destek vermektedir.

2.8. Görev Temelli Dil Öğretiminin Temel İlkeleri

Görev temelli dil öğretiminin en genel amacı öğrencilerin dil becerilerini onlara iş birliği yaparak, iletişim ve etkileşim sağlayacak fırsatlar sunmaktır. Diğer bir anlamda öğrenilen dilin günlük yaşamda kullanıldığı durumların sınıf içine aktarılması ve öğrencilerin birbiri ile etkileşim ve iş birliği içinde dili pratik etmesidir. Temel ilkelerini farklı araştırmacıların açısından aşağıdaki şekilde sıralayabiliriz.

Görev Temelli Dil Öğretiminin Temel İlkeleri:

Willis (2004) `e göre

- Faydalı, işlevsel ve otantik dil ortaya konmalıdır.
- Hedef dil kullanılmalıdır.
- Görevler öğrencinin dili kullanmaya teşvik edici olmalı.
- Görev döngüsü sırasında belirli aşamalarda dile odaklanılmalıdır.
- Dile odaklanma değişik zamanlarda az ya da çok ön plana çıkarılmalıdır.

Ellis (2004) `e göre

- Görevler uygun zorluk seviyesinde hazırlanmalı.
- Her bir ders için hedefler açık ve net belirtilmeli.

- Öğrenciler görevde ne yapacakları hakkında uygun şekilde yönlendirilmelidir.
- Öğrencilerin görevler esnasında aktif bir rol üstlendiğinden emin olunmalı.
- Öğrenciler görev esnasında risk alması yönünde cesaretlendirilmeli.
- Öğrencilerin görev sırasında anlamaya odaklandıkları sağlanmalıdır.
- Öğrencilere hedef yapılara odaklanabileceği fırsatlar sunulmalıdır.

Skehan (2001) 'a göre

- Hedef yapılardan bir dizi seçilmeli; tek bir yapıya bağlı kalınmamalı ve sistematik bir dil yapısı sunulmalı.
- Görevler öğrencinin hedef yapıyı tecrübe etmesi için uygun ve işlevsel olmalı.
- Görevler akıcılık veya doğruluk gibi hedefleri dikkate alarak sıralanmalı.
- Bilinçli müdahalelerle olabildiğince çok hedef yapılara odaklanılan etkinlikler sunulmalı.
- Öğrencilerin bilişüstü stratejilerini harekete geçirerek onların ne öğrendiği ve ne öğreneceği konusunu takip etmeleri sağlanmalı.

Yukarıdaki ilkeler esas olarak özetlemek gerekirse, görev temelli öğretimin temel ilkeleri aşağıdaki gibidir;

- Görevler belirlenirken öğrencilerin seviyesi dikkate alınmalıdır ve görevler kendi içinde kolaydan zora olacak şekilde sıralanarak ders planı haline gelmelidir.
- Her ders için hedefler de görevler de açık ve anlaşılır şekilde belirtilmelidir.
- Öğrenci görevi neden ve nasıl gerçekleştireceğini bilmelidir ve o görevi mutlaka tamamlamalıdır.
- Görevler sırasında hedef dil aktif olarak kullanılmalıdır ve bu yönde teşvik edilmelidir çünkü dil öğrenmenin esas nedeni iletişim kurabilmektir. Bu anlamda öğrenciye dili kullanacağı fırsatlar sunulmalıdır.
- Öğretmen hedef dilin kullanımını teşvik etmelidir.

- Anadilin kullanımını sadece açıklamaya ihtiyaç duyulan kısımlarda yer almalıdır ve sınırlı olmalıdır.
- Öğrenciler görevi gerçekleştirirken anlamaya odaklanmalıdırlar, öğrenciler risk almalı ve hata yaparak doğrusunu keşfetmelidir.
- Görevler sırasında öğrenciler aktif olarak rol almalıdır ve öğrencilerin grup çalışmalarında sorumluluk almalıdırlar.
- Öğrenciler ne öğrendikleri ve ne öğrenecekleri konusunda bilinçli olmalılar ve öğrenme sorumluluğunu almalıdırlar.
- Görev döngüsü sırasında dile odaklanılsa da görev sonrası aşamada hedef yapılar odaklanılmalı ve görev döngüsü sırasında kullanılan dile dönüt ve düzetmeler verilmelidir.
- Öğrenciler dilin otantik kullanımını içeren, işlevsel görevler ile desteklenmelidir.
- Görev temelli dil öğretiminde görevler dört dil becerisini de geliştirecek şekilde tasarlanmalıdır.

2.9. Görev Temelli Dil Öğretim Süreci

Görev temelli yöntemin ilkelerini dikkate aldığımız zaman görevlerin ders içinde hassas bir şekilde yer alması gerektiğini ve öğrencilerin bu süreç içerisinde mutlaka ki neler yapacaklarından haberdar olması gerektiğini görmekteyiz.

Lee (2000) de görevlerin belirli bir düzen haline getirilmesinin önemini vurgularken aynı zamanda bunun öğrencilere ne yapmaları gerektiği ve görevin tamamlandıkları durumda neler elde edecekleri bilgisini sağladığını belirtmektedir. Bu anlamda görev temelli ders planı oluştururken söz konusu görevlerin birbirini tamamlayacak, öğrenciyi adım adım yapacağı göreve hazırlayacak ve görev içinde kullandığı hedef yapıya odaklanmasını sağlayacak şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Görevler eğer doğru bir düzen içinde sunulmazsa öğrencilerin bazı hatalı öğrenmelerini kalıcı hale getirebilir. Bunu dikkate alarak görev öncesi, görev aşaması, görev sonrasında yer alacak etkinlikler sistematik bir biçimde birbirini tamamlamalıdır.

Bu alanda çalışma yürüten araştırmacılar genel çerçeveyi üç aşama olarak ele almaktadırlar. Buna göre görev temelli bir ders görev öncesi, görev döngüsü/ Görev süreci/ görev sonrası

olmak üzere üç temel aşamadan meydana gelir. Öğrencilerin görevleri yerine getirebilmeleri ve sonucunda hedeflenen kazanımlara ulaşabilmeleri için bu aşamaların takip edilmesi gerekmektedir.

Bu konu en kapsamlı şekilde Willis (2004) tarafından ele alınmıştır. Willis bu aşamaları tek çatı altında toplayarak görev temelli dil öğretim şemasını oluşturmuştur. Bu şema görev çerçevesi olarak adlandırılmaktadır. Görev çerçevesinde bu temel üç aşamadan görev döngüsü aşamasının görev, planlama, raporlama olmak üzere kendi içinde aşamaları bulunur. Son aşama görev sonrası aşamayı dile odaklanma olarak ele alır. Dile odaklanma aşaması analiz ve pratik olmak üzere iki başlık altında değerlendirilir. Willis'in ortaya atmış olduğu bu şema görev temelli dil öğretimine dayalı bir ders tasarımı için taslak olarak da değerlendirilebilir. Bu aşamalarda öğretmen ve öğrencilerin yapması gerekenlere ilişkin bilgiler ilerleyen kısımlarda ayrıntılı olarak ele alınacaktır.

Görev Temelli Dil Öğretim Görev Çerçevesi (Willis, 2004):

Görev Öncesi:

Öğretmen

- Konunun tanıtılması
- Öğrencilere gerekli olabilecek önbilgilerin hatırlatılması
- Görevin tanıtılması
- Benzer bir görev kaydının paylaşılması

Öğrenciler

- Etkinliklerde geçen ifade ve kelimeleri not alınması
- Bireysel olarak göreve hazırlanılması

Görev Döngüsü:

1. Görev

Öğrenciler: küçük gruplara ayrılıp görev için çalışırlar.

Öğretmen: Öğrencileri gözlemler ve onları motive eder.

2. Planlama

Öğrenciler: görevi nasıl yaptıklarını, ne öğrendiklerini kapsayan bir rapor hazırlarlar ve sınıfa sunacakları görevi prova ederler.

Öğretmen: Öğrencilere tavsiyede bulunur ve raporların hazırlanması için yardım eder.

3. Raporlama

Öğrenciler: sözlü raporlarını sınıfa sunarlar ya da yazılı raporlarını gösterirler.

Öğretmen: oturma başkanı gibi görev alarak konuşmacıları yönlendirir. Kısa dönütler verebilir. Benzer bir görev sunabilir.

Dile Odaklanma:

1. Analiz

Öğrenci: Bilinç arttırıcı etkinlikleri yapar, dil yapıları ve kullanımlarını kavrar.

Öğretmen: Raporlama kısmında aldığı notlar üzerinde çalışır, öğrencilerin dikkatini faydalı kelime veya ifadelerle çeker, hatırlatmalarda bulunur.

2. Pratik

Öğretmen: Analizden sonra gerekli alıştırmaları yürütür.

Öğrenciler: Kelimeleri, ifadeleri tekrar eder. Görev sırasında kullandıkları yapıları tekrar eder ve faydalı ifadeleri defterlerine not alırlar.

2.9.1. Görev öncesi aşama

Görev öncesi aşamanın genel amacı dil edinimini destekleyen görevleri tamamlayabilmesi için öğrencinin hazırlanmasıdır (Ellis, 2004). Hedeflenen içerik hakkında bilgi vermek için görev öncesinde yapılan etkinlikler tüm öğrencileri kapsamalı, ilgili bir içerik sunmalı ve tüm bunların ötesinde yapılacak görev için ilgi uyandırması gerekmektedir (Willis, 2004). Bu aşamada öğrenciler neyi neden yaptığını iyi bir şekilde anlamalıdır. Her bir ders için bir ya da iki tane görev öncesi etkinlik yeterli olabilir. Bu görevlerin birçoğu tüm sınıf etkileşimi ile başlayabilir ve öğretmenin gözetimindeki grupların ya da ikili çiftlerin çalışmaları ile sürdürülebilir (Willis, 2004).

Diğer bir ifade ile öğrenciden görev sırasında beklediğimiz performansa göre, görev sırasında işine yarayacak hedef kelimeleri ya da dilbilgisi yapılarına göre öğrenciyi kelime ve içerik ile destekleyecek herhangi bir etkinlik görev öncesinde yer alabilir. Öğrenciler bu aşamada hem yeni öğrenilecek kelimelerle ve yapılarla karşılaşacaklardır hem de önceki bilgilerini harekete geçireceklerdir.

Ellis (2004)'e göre görev öncesi aşama öğrencinin benzer bir görevin paylaşarak esas görevde neler yapması gerektiği bilgisini edinmesi, öğrencilerin görevin nasıl yapıldığını gösteren modeli incelemeleri, öğrencilerin görev-dışı tasarlanan etkinliklerle görev sürecine hazırlanmaları ve yapılacak görevin stratejik planlanması gibi adımları içermelidir.

Willis (2004) ise bu aşamayı üç adımda ele alır. İlk adımda içeriğin öğrencilere tanıtılması yer almaktadır. Sınıfta bulunan öğrenciler farklı şehir, ülke ve kültürlerden geliyor olabilir ya da okulun içinde bulunduğu topluluğun sosyo-kültürel seviyesine bağlı olarak yaşam tecrübeleri sınırlı olabilir. Böyle bir durumda öğretmen öğrencileri göreve hazırlarken öncelikle o içerik hakkında bilgi sahibi olmasını sağlamalıdır.

Örneğin, bilim müzesi, gökevi ziyareti ile ilgili bir görev yapılacak olduğunu düşünelim ancak öğrenciler böyle bir yerde daha önce bulunmadıysa ya da bu kavramları önceden bilmiyorsa görev döngüsü sırasında zorlanabilirler. Bu durumda görev öncesi aşamanın odak noktası öğrencilerin konuya aşikâr olmasını sağlamak olarak ele alınabilir.

İkinci adım ise öğrencilerin kelime ve yapıları hatırlamalarına, görev süresince ve de gerçek yaşamda işe yarayacak faydalı ifadelerin, konu ile ilgili önemli yeni kelime ve yapıların tanıtılmasına yardımcı olmaktır. Öğrencilerden bazılarının hazırbulunuşlukları diğerlerinden yüksek olabilir ancak bu aşamanın amacı öğrencilere mümkün olduğunca yeni kelime ya da dilbilgisi yapısı öğretmek değildir. Öğrencilerin görevi tamamlayabilmeleri için onların kendine olan güvenlerini arttırmak ve onları motive etmektir. Öğrencilerin ön öğrenmelerini hatırlatmak için beyin fırtınası gibi etkinlikler yapılması görev sürecini kolaylaştırabilir. Görev öncesi yapılabilecek diğer etkinlikler ise şöyle sıralanabilir; karışık halde verilen kelimeler sınıflandırılabilir, yazılan bir dizi ilişkili kelimedenden ilgili olmayan kelime çıkarılabilir, resimlerle kelime ya da ifadeler eşleştirilebilir, hafıza oyunları, beyin fırtınası, kavram haritası gibi etkinlikler yapılabilir (Willis, 2004).

Son adım olarak öğrenciler görevin kapsamından, görevin amacından ve sonucunda ne elde edeceklerinden açıkça haberdar edilmelidir. Öğretmen nasıl başlayacaklarını, neler yapacaklarını ne kadar süreleri olduğunu açıkça ortaya koymalıdır. Bunun için öğrencilere yönergeler verilebilir, öğretmen iyi seviyede olan bir öğrenci ile görevi yaparak model oluşturabilir veya akıcı bir şekilde konuşan bireylerin o görevi nasıl yaptığını gösteren ses kaydı ya da video paylaşılabilir.

2.9.2. Görev Döngüsü/ Aşaması

Görev döngüsü ya da görev süreci görev temelli dil öğretiminin en önemli parçalarından birisidir. Görev döngüsü öğrencilere görevi tamamlamak için hedef dili kullanabilme imkânı sağlayan aşama olarak tanımlanabilir (Yaylı, 2006). Öğrenciler ikili eşler halinde ya da gruplara ayrılarak dil yeterliklerini ortaya çıkarmak için ve grup arkadaşları ile eşzamanlı çalışarak kendilerinden beklenen görevi bu aşamada gerçekleştirmeye çalışırlar. Bu, sürecin etkileşime ve iş birliğine dayalı olarak yürütülmesine katkı sağlar (Kırkgöz, 2014).

Daha önce bahsedildiği gibi bu görev temelli öğretimin savunduğu fikirlerden birisi öğrencinin deneye yanık dil becerilerini geliştirmeye çalışmasıdır. Bununla beraber öğrencinin hedef dili mümkün olduğunca fazla kullanabileceği, öğrencinin hedef dili kullanmasını teşvik eden görevlerin öğrencilere sunulmasıdır. İşte bu aşamada, öğrenciler sınıf arkadaşları ile beraber görevi tamamlamaya çalışırken risk almaktan ve hata yapmaktan çekinmemelidir ve hedef dili kullanmaya çalışmalıdır. Öğretmen bu aşamada grupları gözlemleyerek, yapılan çalışmalar ile ilgili küçük notlar alabilir ve öğrencileri hedef dili kullanmaları için cesaretlendirir (Kırkgöz, 2014).

Ancak Willis (2004) öğretmenin bu uygulamadaki görevinin kesinlikle öğretmek olmadığını vurgulamaktadır. Öğretmen grupları sadece gözlemlemeli, bir adım geride durarak öğrencilerin kendi kendilerine yetebilmelerine imkân tanımalıdır. Diğer bir ifade ile gruplar arasında gezerek gruplara müdahale etmemeli, herhangi bir telaffuz hatasını düzeltmemeli ya da önerilerde bulunmamalıdır. Hatta öğretmen grupları çok yakından izlememeli bu hem öğrencilerin çekinmelerine sebep olabilir hem de öğrencilerin öğretmene sürekli kelime ya da fikir sormasına sebep olabilir. Bu da öğrencilerin kendilerini ifade etmek için başka kelimeler düşünmesini hem de dili kullanırken risk almalarını engelleyebilir. Öğretmen sadece gerçekten hiçbir şey yapamayacak kadar zorlanan gruba yardım edebilir ya da ana dil kullanımının gereğinden fazla hedef dilde etkileşimin sınırlı olduğu gruba müdahale edebilir. Willis (2004) öğrencilerin hatalarının, tıpkı anne-babaların yeni konuşmaya başlayan çocuğunun hatalarında yaptığı gibi, hoşgörü ile karşılanması gerektiğini ifade ediyor. Ayrıca Willis (2004) e göre tüm öğrenciler dil yeterliği hangi düzeyde olursa olsun görevlerde yer almak için motive edilmesi gerektiğini, eğer grup içinde dışlanmış kalan öğrenci var ise grup üyelerinin arasında iş bölümü tayin edilebileceğini de belirtmiştir. Bu aşamada her ne kadar öğrencilerin görevleri tamamlanması esas olsa da zamanlama konusu da önemli bir ayrıntıdır. Görevin süresi görevin zorluğuna, karışıklığına göre belirlenebilir. Her grubun tamamlama süresinin de farklı olabileceği hesaba katılmalıdır. Erken bitiren grupların sıkılarak dersten uzaklaşmalarını da

önlemek adına tüm gruplar bitirmemiş olsa bile görev süresini dikkate alarak süreci bitirmek yerinde bir davranış olabilir.

Ellis (2004) ise zamanlama konusuna dilde akıcılık ve doğruluk kavramları ile ele alarak biraz daha farklı bir bakış açısıyla yaklaşmaktadır. Buna göre, görev aşamasında performansa (ürün) dayalı ve sürece dayalı seçenekler bulunmaktadır. Diğer bir ifade ile bunlardan birisi görevin kısıtlı bir zaman aralığında yapılması ya da süre konusunda bir kısıtlama olmaması durumudur. Ürüne dayalı olan görevlerde vurgulanan doğruluk iken sürece dayalı görevlerde akıcılık ön plandadır.

Bazı araştırmacılar görevlerde kesinlikle zaman sınırı olması gerektiğini savunurken, Ellis ve Yuan (2003) zaman baskısı olmadan yapılan görevlerde elde edilen dilsel kazanımların daha karmaşık düzeyde ve daha doğru ifadeler içerdiğini belirtmiştir. Ancak eğer ki görevlerdeki hedef doğruluk değil de akıcılık ise o zaman zaman sınırlaması getirmek daha yerinde olabilir. İkincil olarak bu performansa dayalı seçeneklerde görevi gerçekleştirirken öğrenciye girdi bilgiye erişim imkânı da tanıyabilir. Örneğin, boşluk doldurma, tarif etme ve çizme, farkları tespit etme gibi görevlerde öğrenciler görev sonunda girdi bilgiye ulaşmaktadırlar. Üçüncül seçenek olarak ise öğrencilere bilgilerin parça parça verilerek merak duygularının uyandırılmasını içeren görevlerden oluşmaktadır. Örneğin, bir suçla ilgili içerik sunularak dört şüpheli hakkında çıkarım yaparak suçluyu bulmaya çalışılan bir görevde şüpheliler hakkındaki bilgiler parça parça verilebilir. Ancak Ellis (2004) bu seçenekteki görevlerin akıcılık, doğruluk gibi kavramlara etkisi hakkında herhangi bir durum belirtmemiştir.

Görev döngüsü içerisinde iki aşamayı barındırır. Bu aşamalar planlama ve raporlama aşamalarıdır (Willis, 2004).

Planlama

Planlama aşamasında öğrenciler kendilerine verilen görevi raporlayabilmek veya sınıf içerisinde sunabilmek için gruplar halinde ya da çiftler halinde çalışırlar. Öğretmen öğrenciler planlamalarını yaparken onlara tavsiyelerde bulunarak dil gelişimlerine katkı sağlamaya çalışır (Willis, 2004).

Raporlama:

Raporlama aşaması planlamadan hemen sonra gelir. Öğrenciler planladıkları ve tamamladıkları görevi sınıf içerisinde arkadaşları ile paylaşırlar. Öğrenciler birbirlerinin sunumunu dikkatlice dinler veya inceler ve gerekli yerlerde dönüt vermeye çalışırlar. Bu raporlama etkinliği sözlü

sunumlar şeklinde olabildiği gibi yazılı raporlar, ses ve video kayıtları şeklinde de olabilir (Willis, 2004).

2.9.3. Görev Sonrası Aşama/ Dile Odaklanma

Görev temelli dil öğretimine göre son aşama görev sonrası aşamasıdır. Bu aşama Willis 'in çerçevesinde Dile Odaklanma olarak ele alınmaktadır. Görev sonrasında yer alan etkinlikler çeşitlilik gösterse de dile odaklanma aşamasında etkinliklerin yapılma amacı konusunda hedef yapıların ya da kelimelerin odak noktasına alınmasıdır. Görev boyunca öne çıkan dil yapılarının ve kelimelerinin bu aşamada tekrar edilmesi, pratik edilmesi ya da genişletilmesini kapsayan pedagojik etkinlikler uygulanabilir (Skehan, 2007).

Bu aşama dil analizlerini, diğer grupların ve/veya öğretmenin yapılan göreve ilişkin gözlemlerini, yorumlarını tavsiyelerini içerebilir (Lynch, 2001 akt. Zaniga, 2016). Ayrıca bu aşamada, öğrenciler görevi tamamladıktan sonra hatalı kullanımların gözden geçirilmesi de önemli görülmektedir. Bu hatalar tüm sınıf etkileşimli olarak yapılan görevlerin değerlendirilmesi, öğretmenin görevleri gözlemlerken aldığı notlar veya öğrencilerin kendi kendilerini değerlendirmesi gibi yöntemlerle gözden geçirilebilir (Ellis, 2014).

Ellis (2004) bu aşamanın üç esas hedefe ulaşma amacıyla gerçekleştirileceğini belirtmiştir. Buna göre, görev sonrasında öğrencilere görevi tekrar edebileceği fırsat sunmak amaçlanabilir.

İkincil olarak, öğrencilere görevin nasıl yapıldığını gösteren veya model olabilecek bir içeriğin sunulması öğrencilere kendilerini değerlendirme imkânı verilebilir. Son olarak da öğretilmesi hedeflenen yapılar ya da görev sırasında kritik hata olarak görülen kısımların düzeltilmesi için dile odaklanılması için gerekli etkinlikler görev sonrası aşamada uygulanabilir.

Ellis (2004)'e göre, dile odaklanma amacıyla yapılan etkinliklerin öğrencilerin yapmış olduğu hataları kapsamamasına, öğrencide bilinç artışı sağlamasına, farkındalık kazandırmasına ve öğrencinin öğrenmesi beklenen yapıyı kullanıp, pratik yapıp üretme etkinlikleri gibi etkinlikleri içermesine dikkat edilmelidir. Diğer bir ifadeyle öğrenci görev sırasında yaptığı hataları bu aşamada fark etmeli ve dilin doğru kullanımına ilişkin yaşantı kazanmalıdır çünkü dilin akıcı kullanılmasını sağlamakla beraber dilin doğru kullanımını da öğrencilere kazandırmamız gerekmektedir. Eğer ki bu aşamada hatalara ilişkin düzeltmelere yer verilmezse bu hatalar kalıcı hale gelebilir.

Görev sonrası aşamasının amacı bakımından karşılaştığımızda çok farklılık bulunmamakla beraber Willis (2004)'in bu aşamayı ikiye ayırmakta olduğunu ve bu aşamayı dile odaklanma

olarak adlandırdığını görüyoruz. Buna göre bu aşama analiz ve pratik olmak üzere iki boyutta tamamlanmaktadır.

Analiz ve Pratik Boyutları:

Analiz basamağında bilinç kazandıracak etkinlikler yer almalıdır. Pratik basamağında ise analiz basamağında geçen kelime, ifade ya da dil yapılarının pratik yapılması söz konusudur. Analiz kısmındaki etkinliklere örnek olarak; bir metnin okunarak parça içerisinde geçen zaman ifadelerinin bulunması ve bunları sınıflandırmaya çalışmak verilebilir ya da parça içerisinde geçen belli ifadeyi içeren cümleler bulunarak o ifadenin ne anlama geldiği ve hangi koşullarda kullanıldığı tespit edilebilir.

Diğer açıdan ön bilgi olarak belirli bir yapının anlamının ve kullanımının bilgisi verilerek daha sonrasında örnek cümlelerde bu verilen kullanım bilgisinin karşılaştırılmasını içeren etkinlikler de yer alabilir.

Pratik için yapılacak aktiviteler ise kelimelerin tekrar edilmesi, sözlük kullanımı ve kelimelerin anlamları ile eşleştirilmesi, boşluk doldurma, cümleleri yeniden düzenleme gibi etkinlikler şeklinde olabilir.

2.10. Görev Temelli Yöntem ile ilgili Yapılmış Çalışmalar

Dünya çapında olduğu gibi Türkiye’de de bu konu hakkında birçok araştırma yürütülmüştür. Bu çalışmalardan birisi Mutlu (2016) tarafından yürütülmüştür. *Örnek İnceleme: Görev Temelli Öğrenmenin İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Yazma Öz Yeterliliğine Potansiyel Etkisi* konulu araştırmasında İzmir Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulunda öğrenim gören ve dil seviyesi orta düzeyde bulunan 28 öğrenci ile dört hafta boyunca çalışmıştır. Katılımcılardan yaratıcı ve problem çözmeye dayalı yazma görevlerini tamamlamalarını istemiştir. Hem nicel hem nitel veriler topladığı araştırmasında elde ettiği bulgulara göre görev temelli dil öğretimi öğrencilerin yazma öz yeterliğini olumlu anlamda etkilediğini tespit etmiştir.

Halıcı Page (2016) *7. Sınıf Türk Efl Sınıflarında Göreve Dayalı Öğrenim ve Geleneksel Yöntemin Öğrenci Motivasyonu ve Kelime Dağarcığı Etkisi Üzerine Karşılaştırma* yapmak üzere İstanbul’da bir özel okulda yürüttüğü çalışmada yarı deneysel desen kullanarak 48 öğrenci ve 2 öğretmen ile beraber çalışmıştır. Hem nitel hem nicel veriler toplamıştır. Nitel verilerini araştırmaya katılan öğretmen öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla toplamıştır. Elde ettiği bulgulara öğretmenler görev temelli dil öğretim yöntemine

karşı olumlu tutum sergileyerek yöntemin etkili olduğu görüşünü paylaşmışlardır. Öğrencilerin ön ve son testlerden aldıkları puanlara göre yapılan değerlendirme sonucunda da yöntemin öğrenci motivasyonunu olumlu etkilediği ve kelime dağarcığını geliştirdiğini tespit etmiştir.

Başka bir çalışma da Kırkgöz (2011) tarafından yürütülmüştür. “*A blenden learning study on implementing video recorded speaking tasks in task based classroom instruction*” başlıklı bu çalışmada teknoloji kullanımı ile görevler bir araya getirilmiştir ve bu doğrultuda dersler planlanmıştır. Süreçte görevler video kaydına alınmıştır ve araştırmacı ile beraber öğrenciler tarafından değerlendirilmiştir. Bu çalışmanın bulgularına göre üniversite düzeyindeki katılımcıların konuşma becerilerinin geliştirilmesine katkı sağladığı belirtilmiştir.

Muhaimed (2013) Suudi Arabistan’da yürüttüğü araştırmasında görev temelli dil öğretimi ile klasik yollarla dil öğretimini karşılaştırarak öğrencilerin okuduğunu anlama yeterliliklerini geliştirmesi açısından olumlu etkiye sahip olup olmadığını belirlemeye çalışmıştır. Araştırmasında 122 katılımcı ile 10 hafta boyunca sürdürdüğü ve verilerini karma yöntem ile topladığı araştırmasının sonucunda görev temelli öğretim yönteminin öğrencilerin okuma becerileri üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu belirlemiştir.

Moser, Harris ve Carle (2011) Japonya’da ilkökul öğretmenlerinin küçük yaş grupları ile daha kolay çalışabilmeleri için görev temelli yaklaşıma dayanan konuşma eğitimi düzenlenmiştir. Katılımcıların performanslarına ve ön ve son değerlendirmelerine göre yöntemin öğretmenler üzerinde olumlu etkisi olduğu ifade edilmiştir.

Diğer bir çalışma da Yaylı ve Yavuz (2008) tarafından yürütülmüştür. “*Göreve Dayalı Öğrenme Yönteminin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimine Uygulanmasına İlişkin Sorunlar*” adlı bu çalışmada araştırmacılar süreçte karşılaşılan sorunların tespitine ilişkin betimsel bir araştırma yürütülmüştür. Bu çalışmanın bulgularına göre, anadilin gereğinden fazla kullanılması ve öğrencilerin bazı grup üyeleri kişisel sebepler ya da dil yeterlikleri arasındaki farklılık sebebiyle ile çalışmak istememesi gibi sorunlarla karşı karşıya gelinebileceği ve bu sorunların yöntemin başarısını etkileyeceği ortaya konmuştur.

Yaylı (2006) tarafından yapılmış “*The Effects of Task-Based Learning on Male and Female Learners’ Proficiency and Noticing*” adlı bir diğer çalışmada ise 6.sınıf ortaokul seviyesindeki öğrencilerle çalışılmıştır. Bu çalışmada da görev temelli yöntem ile sunum-pratik-üretim yöntemi cinsiyet faktörü dikkate alınarak karşılaştırılmıştır. Ancak bu çalışmanın bulgularına göre görev temelli yöntem ile sunum-pratik-üretim yöntemi arasında ne akademik başarı boyutun ne de cinsiyet boyutunda anlamlı bir fark tespit edilememiştir.

Araştırma sonuçlarına bakıldığı zaman GTDÖ sürecinin öğrencinin sadece dil becerileri ve iletişim becerileri üzerinde değil aynı zamanda derse yönelik tutum ve motivasyonları üzerinde de olumlu etkileri olduğu görülmektedir.

Ancak görev temelli dil öğretimi özensiz ve dikkatsiz bir şekilde uygulanırsa olumsuz sonuçlar da doğurabilir (Skehan, 1996). Öğrenciler tekrar, kelime uydurma ya da aynı şeyi farklı sözcüklerle anlatmak gibi yöntemlere başvurabilirler. Bu durumda iletişimsel kazanım elde edilmemiş olacaktır.

Ayrıca Norris, Brown, Hudson ve Bonk (2012) görev temelli dil öğretim yöntemini bazı görevler haricinde öğrencilerin yorumlama yapabileceği bir ortam sağlayamıyor gerekçesi ve gerçek yaşamda kullanılan dili tüm açıdan yansıtamıyor gerekçesi ile eleştirilmiştir (Büyükkarcı, 2009).

Alanyazından derlenerek yukarıda aktarılan bilgiler ışığında öğrencilerin hedef dilde iletişim kurma konusunda sıkıntı çekmeleri dil bilimcileri ve öğretmenleri öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmek için çalışma yapmaya, farklı yöntemler kullanmaya yönlendirdiği söylenebilir. Dil öğretim süreçlerinde iletişimi ve etkileşimi öne çıkarması bakımından GTDÖ iletişimsel yaklaşıma dayalı yöntemler içerisinde son zamanlarda oldukça popüler olan bir yöntemdir.

Görev temelli dil öğretimi hakkında yapılmış olan araştırmalarda da dil öğretim sürecinde görevlerden yararlanılmasının öğrencilerin dil başarısını arttırdığını ve öğrencinin ilgisini çektiğini ve motivasyonlarını arttırdığı belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerde oluşan kaygı durumunu azalttığı sonuçları elde edilmiştir.

Ek olarak, görevleri tamamlamaya çalışan öğrenciler hem kendi kendilerine araştırma yapıyorlar hem de etkileşim içerisinde diğer öğrencilerle bilgilerini paylaşıyorlar. Bu durumun öğrencinin öğrendiklerini içselleştirmesine katkı sağlayarak nispeten daha kalıcı öğrenme ortamı sağladığı da söylenebilir.

Her ne kadar araştırma sonuçlarının genellenebilirliği ve yöntemin etkililiği konusunda eleştiriler bulunsa da son 10 yılda önemli gelişmeler kaydederek dil öğretmenleri arasında etkili ve verimli bir yöntem olarak tercih edilmeye devam ediyor (Büyükkarcı, 2009).

III. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın yöntemine, çalışma grubu, veri toplama araçlarına, verileri toplama süreci ve elde edilen verilerin analizlerine ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırmada, Sosyal Bilimler Lise Hazırlık sınıfı İngilizce Öğretim programı kapsamında kullanılan ders kitabının 7.teması olan “Predictions” temasının görev temelli dil öğretimi yöntemi ile işlenmesinin öğrencilerin akademik başarılarını ve derse yönelik tutumlarını etkileyip etkilemediği belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın sorularına cevap bulabilmek için, ön test/ son test eşitlenmemiş kontrol gruplu yarı deneysel model tercih edilmiştir. Bu bağlamda, bağımsız değişkenin araştırmacı tarafından manipüle edilerek deneklerden en az iki koşulda bağımlı değişkene ait elde edilen ölçümlerin karşılaştırılmasının söz konusu olduğu deneysel araştırma yöntemiyle araştırma yapılmıştır (Büyüköztürk, Kılıç, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014).

Söz konusu araştırmanın okul ortamında yürütülmesi ve grupların seçkisiz olarak atanmaları okul kurallarına ve yönetmeliklere göre olanaklı olmadığı göz önünde bulundurularak hazır olan gruplar üzerinden çalışma yürütülmüştür. Ancak deney ve kontrol grubu seçimi yansız atama şeklinde yapılmıştır. Bu açıdan araştırmada ön test/ son test eşitlenmemiş kontrol gruplu modelin uygun olduğu görülmektedir (Metin, 2014). Bu desen eşdeğer olmayan karşılaştırma grubu deseni olarak da ifade edilebilir (Christensen, Johnson ve Turner, 2014). “*Bu desende ilk olarak, seçkisiz olarak oluşturulmamış diğer bir deyişle zaten hazır olan gruplarla çalışılır ve hangisinin deney hangisinin kontrol grubunu temsil edeceği yansız atama yoluyla belirlenir. Her iki gruba da uygulama öncesinde öntest uygulanarak bağımlı değişkene ait veriler elde edilip deney grubuna deneysel uygulama yapılırken kontrol grubuna özel bir uygulama yapılmaz ve her iki gruba da son test uygulanılır*” (Metin, 2014:60).

Katılımcıların yansız atama ile belirlenmemesinden dolayı, kontrol ve deney gruplarında bulunanlar birçok değişken bakımından farklılık göstererek eşdeğer olmaması durumu bağımlı değişkeni etkileyebilir ancak ön test uygulaması deseni olumsuz etkileyen durumların ölçülmesine ve incelenmesine yardımcı olur (Christensen vd. 2014).

Bu araştırmaya konu olan bağımsız değişken Görev Temelli Dil Öğretim yöntemi, bağımlı değişkenler ise akademik başarı ve tutumdur. Uygulama sürecine başlarken öncelikle hem deney hem de kontrol grubunda bulunan öğrencilerin derse yönelik tutumlarını belirlemek için tutum testi, akademik hazırbulunluşluklarını belirlemek için Predictions temasının kazanımlarını ölçmeyi amaçlayan akademik başarı testi uygulanmıştır. Aynı zamanda süreci de değerlendirebilmek adına gözlem formları kullanılmıştır.

Akademik başarı testi deney ve kontrol gruplarına uygulanmadan önce benzer özelliklere sahip başka bir öğrenci grubu üzerinde pilot uygulama olarak uygulanmıştır. Pilot uygulama sonucunda ilgili test analizleri yapılarak elde edilen verilere göre gerekli düzeltmeler yapılarak testin son şekli oluşturulmuştur. Bu aşamada tecrübeli alan uzmanlarının da görüşü alınarak test uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Uygulama sırasında deney grubunda görev temelli dil öğretim yöntemine uygun olarak araştırmacı tarafından hazırlanan ders planlarına göre, kontrol grubunda ders kitabı olarak belirlenmiş olan On Screen 1 adlı kitabın önermiş olduğu ders planlarına göre ders işlenmiştir. Uygulama 8 hafta boyunca sürmüştür. Uygulama sonunda öğrencilere tekrar akademik başarı ve tutum testleri kullanılarak elde edilen veriler analiz edilmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırma deneysel bir çalışma olmasından dolayı ve çalışmanın genellenebilirliği söz konusu olmadığından dolayı evren tayinine gidilmemiştir. Bilimsel araştırmalarda örneklem belirlemek için birçok yaklaşım bulunmaktadır (Metin,2014). Bu yaklaşımlardan Frankel ve Wallen (2009)'ın belirttiği seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinin altında yer alan uygun örnekleme yöntemi kullanarak araştırmanın çalışma grubu belirlenmiştir.

Bu araştırmanın çalışma grubu 2016-2017 eğitim öğretim yılında Antalya ili Döşemealtı ilçesindeki sosyal bilimler lisesi hazırlık sınıfında okuyan öğrenciler oluşmaktadır.

Genellikle uygun örneklemin temsil etme gücü düşüktür ancak bazı durumlarda araştırmacının elindeki tek seçenek olabilir. Böyle bir durum söz konusu ise araştırmacı örneklem grubunun demografik yapısını ve diğer niteliklerini dikkate almalıdır(Frankel ve Wallen, 2009).

Araştırmadaki deney ve kontrol grubu yansız atama şeklinde yapılmıştır. Deney grubunda 26 öğrenci ve Kontrol grubunda 27 kişi olmak üzere toplamda 53 öğrenci araştırmaya katılmıştır. Öğrenciler 2015-2016 eğitim öğretim yılında yapılan TEOG merkezi sınav puan aralıkları

bakımından, ilk dönem İngilizce dersi başarısı bakımından ve de birinci dönem başında yapılan yabancı dil seviye belirleme sınavı sonuçları bakımından karşılaştırıldığında grupların birbirine benzer özellikte olduğu belirlenmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri uzman görüşlerine dayalı olarak hazırlanan pilot uygulama, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılarak son şekline ulaşan akademik başarı testi, tutum ölçeği aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırma sürecinde yapılacak olan uygulamanın öğrenci başarısı üstüne etkisi incelenmek istendiği için öğrencilerin belirli bir alanda akademik başarılarını ölçme işini görecektir başarı testlerinden, öğrencilerin derse yönelik tutumlarını belirlemek için tutum ölçeği ve süreci değerlendirmek adına gözlem formlarından yararlanılmıştır.

3.3.1. Akademik Başarı Testi

Başarı testi araştırmacı tarafından, uygulamanın sonucunda öğrencide akademik yöndeki değişimi belirleyebilmek adına geliştirilmiştir. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yürütülerek son şekline ulaşan bu test okuma, dilbilgisi ve kelime bilgisine yönelik çoktan seçmeli, dinleme, konuşma ve yazma olmak üzere beş bölümden oluşmaktadır. Belirtke tablosu hazırlanarak her bölüm için öğretim programında yer alan kazanımların başarı testinde temsil edilmesi için madde havuzu oluşturulmuştur. Bu bağlamda toplam 60 madde hazırlanmıştır. Hazırlanan maddeler alan uzmanları tarafından değerlendirilerek 45 maddeye indirilmiştir. Okuma bölümü için 5 madde, kelime ve dil bilgisi için ise 25 madde, dinleme için 4 madde, yazma bölümü için 6 madde, konuşma bölümü için de 5 madde olarak belirlenmiştir. Maddelerin puan değerleri her bölüme eşit olacak şekilde belirlenmiştir. Her bir bölüm için açıkça anlaşılabilir yönergeler yazılmıştır ve cevaplama süresi için 60 dakikalık ders saati belirlenmiştir. Sınav toplam 100 puan üzerinden değerlendirilmiştir.

Akademik başarı testi deney ve kontrol grubuna uygulanmadan önce pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama 2016-2017 yılının birinci döneminde 9.sınıf iki şubeye toplamda 51 öğrenciye uygulanmıştır. Testte yer alan maddeler analiz edilerek q:ayırt edicilik ve p: güçlük değerleri hesaplanmıştır. Uzman görüşü de alınarak işlevini yerine getiremeyen 7 maddede yeniden düzenlemeye gidilmiştir. Tamamıyla atılan herhangi bir madde olmamıştır.

3.3.2. Geçerlik ve Güvenirlik

Bu bağlamda, uygulama yapılan sosyal bilimler lise hazırlık sınıfları için İngilizce dersi öğretim programının gelecek zaman (Predictions) ünitesi kazanımları bakımından incelenerek belirtke tablosu hazırlanmıştır. Sorular kullanılan ders kitabının öğretmen kaynakları ve farklı ders kitaplarından yararlanarak belirtke tablosunda yer alan kazanımlara uygun olarak hazırlanmıştır.

Ölçülmek istenen özelliği ölçmede nicelik ve nitelik açısından yeterli olup olmadığını ifade eden kapsam geçerliğini belirlemede kullanılan mantıksal yaklaşımlardan biri, uzman görüşü almaktır (Büyüköztürk, 2015). Bu nedenle, test soruları, İngiliz dili ve öğretimi alanından uzmanlara ve aynı seviye gruplarıyla en az on yıl süreyle çalışmış üç İngilizce öğretmenin görüşleri dikkate alınarak gerekli görülen düzeltmeler yapılmıştır. Alınan görüşlerden elde edilen verilere göre test belirtke tablosunda geçen kazanımları kapsamaktadır.

Daha önce belirtildiği gibi pilot uygulama sonucunda yapılan madde analizleri yapılarak p ve q değerleri hesaplanmış ve ayırt ediciliği düşük olduğu belirlenen maddeler tekrar düzenlenmiştir. Araştırmaya veri sağlayan uygulama yapıldıktan sonra da güvenirlilik belirlenmesi çalışmaları yenilenmiştir. Yapılan madde analizleri sonucunda p ve q değerlerinin kabul edilen referans değerlerinde olduğu belirlenmiştir. Uygulanan KR-20 testi sonucunda Güvenirlilik Katsayısı 0,69 olarak hesaplanmıştır. Bu durumda hazırlanan akademik başarı testinin güvenirliliğinin iyi seviyede olduğunu ifade edilebilir.

Ayrıca başarı testinde yer alan açık uçlu soruların puanlamasından doğabilecek yanlılığının önüne geçilebilmesi için rubrik hazırlanmıştır. Bu süreç sonunda akademik başarı testi araştırma sürecinde uygulanmasının geçerlik ve güvenirlilik boyutlarında uygunluğu belirlenmiştir.

3.3.3. Tutum Ölçeği

Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarını belirleyebilmek için kullanılan ölçek, ilk olarak Aiken (1979) tarafından matematik ve fen alanlarına yönelik olarak geliştirilmiştir ve Tunç Özgür (2003) tarafından İngilizce dersine yönelik tutumu belirlemek için uyarlanarak kullanılmıştır. Uyarlanan bu ölçek daha sonraki süreçte Çelebi (2009) ve Çimen (2001) tarafından da kullanılmıştır. Bu çalışmalarda ölçeğin güvenirliliği 0,80 üzerinde olduğu tespit edilmiştir ancak bu çalışmalarda geçerlik ile ilgili herhangi bir bulguya rastlanmamıştır.

Ölçeğin geçerliği ve güvenilirliğini belirlemek üzere Tuncer, Berkant ve Doğan (2015) tarafından açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri uygulanmıştır. Faktör analizi sonuçlarına göre faktör yükleri dikkate alındığında ölçeğin dört faktörlü yapısının uygun olduğu ve toplam varyansı %54,180 olarak ve de Cronbach Alpha katsayısının 0.86 olarak tespit edilmiştir. Bu analizler sonunda ölçeğin yabancı dil olarak İngilizce dersine yönelik tutumların ölçülmesinde kullanılmasının uygun olduğu belirlenmiştir (Tuncer, Berkant ve Doğan, 2015).

Tutum ölçeği 5'li Likert tipinde toplam 24 maddeden oluşmaktadır. Likert tipi derecelendirmesi; (5) = Kesinlikle Katılıyorum, (4) = Katılıyorum, (3) = Kısmen Katılıyorum, (2) = Katılmıyorum, (1) = Kesinlikle Katılmıyorum şeklindedir. Ölçekte bulunan maddelerin 8'i olumsuz, 16'sı olumludur. 16 olumlu maddenin 6'sı anlamca olumsuz yapı olarak olumludur. 7.madde (İnsanlar için diğer dersler İngilizceden daha önemlidir.) ile 23. madde (İngilizce insanların öğrenmesi gereken konulardan birisi değildir.), 6.madde (Almam gerekenden daha fazla İngilizce dersi almak istemem.) ile 14. Madde (Gereğinden fazla İngilizce dersi almak istemem.) birbirini destekleyen maddelerdir. Yapılan geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları kapsamında 24 maddelik bu ölçek 19 madde olarak ele alınmıştır ve 4 boyut altında incelenmiştir. Bu nedenle söz konusu bu araştırmada uygulanan ölçek değerlendirilirken referans alınan geçerlilik güvenilirlik çalışmasındaki gibi 19 madde üzerinden değerlendirilmiştir. 12,15,19,21,24. maddeler değerlendirme dışında tutulmuşlardır. Buna göre ölçekten alınabilecek en düşük puan 19, en yüksek puan ise 95 olarak belirlenmiştir. Olumlu tutum referans değeri 65 olarak belirlenmiştir. 65 ve üzerindeki puanlar olumlu tutumun göstergesidir. Değerlendirme aşamasında olumsuzluk içeren maddeler analiz programına ters çevrilerek girilmiştir.

Ayrıca bu çalışmada güvenilirliği belirlemek için ölçek Erünel Sosyal Bilimler Lisesinden toplamda 53 kişiye uygulanmış ve ölçeğin Cronbach alpha değeri hesaplanmıştır. Buna göre ölçeğin güvenilirlik katsayısı 0,82 olarak belirlenmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Görev temelli dil öğretimine uygun olarak dersler planlanırken öncelikle alanyazı taraması yapılmış ve alanyazında belirtildiği şekilde ders planı yerine geçecek ve görev öncesi, görev döngüsü ve görev sonrası olmak üzere 3 ana bölümden meydana gelen görev çerçeveleri (Willis, 2004) oluşturulmuştur. Görevlerin amaçları belirlenirken MEB Lise Hazırlık Sınıfı İngilizce öğretim programında yer alan ve ders kitabı olarak kullanılan kaynak kitapta yer alan kazanımlar dikkate alınmıştır. Görevlerin içinde yer alan etkinlikler belirlenirken görev temelli yaklaşıma göre hazırlanmış çeşitli kaynak kitaplardan ve yabancı dil öğretimi ile ilgili internet

adreslerinden (www.teach-this.com vb.) yararlanılmıştır. Hazırlanan görev çerçeveleri konu alanı uzmanlarının görüşleri alınarak son şekline ulaşarak uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Hazırlık sınıflarında 12+8 olmak üzere haftada 20 ders saati İngilizce dersi bulunmaktadır ve bir tema için ayrılan ders saati süresi ortalama olarak 6 hafta, 72 ders saatidir. Araştırma sürecinin yürütüleceği tema “Predictions” olarak belirlenmiştir ve görev çerçeveleri belirtilen ders saatini tamamlayacak şekilde 6 hafta olarak planlanmıştır.

Deney grubunda 6 hafta boyunca görev temelli dil öğretimine yönelik hazırlanan ders içerikleri uygulanmıştır. Bu süreçte kontrol grubunda ders kitabı olarak kullanılan kaynak kitabın önermiş olduğu içerikler kullanılarak ders işlenmiştir. Araştırma 2016-2017 Eğitim – Öğretim Yılı 2.yarıyıl Mart ve Nisan aylarında Erünel Sosyal Bilimler Lisesinde yürütülmüştür. İlk hafta ve son hafta akademik başarı testleri ve tutum ölçeklerinin uygulanması ve öğrencilere süreç ile ilgili bilgilendirmeler yapılmıştır. Gönüllülük esasına göre yürütülen araştırma toplamda sekiz hafta sürmüştür.

Araştırmaya öğretmen farklılığından kaynaklanan faktörün etki etmesini önleyebilmek adına dersler araştırmacı tarafından yürütülecektir. Deney ve kontrol gruplarının öğrenim gördüğü her iki sınıfın da ortam şartları birbirine denk özellikte olması ortam ve müdahale etkileşimi etkisinden kaynaklanabilecek problemleri azaltacağı varsayılmaktadır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri, araştırmanın alt problemleri ve hipotezleri dikkate alınarak sosyal bilimler veri analiz programı SPSS 24.0 (Software Package for Statistical Analysis) aracılığı ile betimsel istatistik analizleri, ilişkisiz örneklem t-testi, İlişkili örneklem t-testi ve ANCOVA analizleri kullanılarak analiz edilip yorumlanmıştır.

Öncelikle deney ve kontrol grupları uygun örneklem yöntemiyle seçildiğinden dolayı ön test puanlarının karşılaştırılması uygun görülmüştür. Bu bağlamda puanlar SPSS programına doğru bir şekilde girilmiş ve puanların normal dağılıp dağılmadığı incelenmiştir. Tanımlayıcı istatistikler aracılığı ile mod, medyan, çarpıklık ve basıklık katsayıları gibi değerler belirlenmiştir.

Yapılan analizler sonucunda çarpıklık ve basıklık katsayı değerleri göz önüne alınarak dağılımın -1,5 ile +1,5 referans değerleri arasında kalıp kalmadığına bakılarak normal dağılım gösterip göstermediği konusu belirlenmeye çalışılmıştır. Basıklık katsayısının sıfır olması

durumunda dağılımın normal olduğu ifade edilir (Kurtz, 1999) ancak tolerans değerleri olarak +1.5-1.5 (Tabachnick ve Fidell, 2013) aralığı kabul edilebilir.

Bu araştırmadaki gibi iki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için ilişkisiz örneklem için t-testi kullanılabilir (Büyüköztürk, 2015 s:39). Bu nedenle Ön-test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek için bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi için $p < .05$ değeri referans alınmıştır.

Deneysel araştırmalarda doğru sonuçlar elde edilmesini engelleyen, genellikle iç ve dış geçerlik olarak ikiye ayrılan ve de araştırmacının geçerliğini tehdit eden bazı faktörler vardır. Araştırmanın geçerliğini tehdit eden bu faktörler ortadan kaldırılmaya çalışılmalıdır (Metin, 2014). Bu doğrultuda geçerliği tehdit eden faktörleri mümkün ölçüde azaltabilmek adına, kovaryans analizi (ANCOVA) uygulanarak; araştırma deseni ile kontrol altına alınamayan dış etkenler doğrusal bir regresyon yöntemi ile ortadan kaldırılarak deneydeki işlemin gerçek etkisi belirlenmeye çalışılmıştır (Büyüköztürk, 2015).

Bu analizin kullanılmasına karar verilirken Büyüköztürk (2015)' in belirttiği homojenlik, normal dağılım, regresyon eğimlerinin eşitliği gibi varsayımların karşılanıp karşılanmadığı kontrol edilmiş ve varsayımların karşılandığı görülmüştür.

Kovaryans analizinin amacı, bir araştırmada etkisi test edilen bir faktörün ya da faktörlerin dışında, bağımlı değişken ile ilişkisi bulunan bir değişkenin ya da değişkenlerin istatistiksel olarak kontrol edilmesini sağlamaktır (Büyüköztürk, 2015 s:121). Bu açıdan çalışmanın amacı ile analizin amacının örtüştüğü de açıkça görülmektedir.

Ayrıca, Metin (2014)'in belirttiği iç geçerliği etkileyen, zaman etkisi, olgunlaşma etkisi, istatistiksel regresyon etkisi, öntest etkisi, veri toplama araçları etkisi, deneklerin seçimi etkisi, denek kaybı etkisi, katılımcıların etkisi, gruplama-olgunlaşma etkileşimi etkisi, beklentilerin etkisi, uygulama etkisi, katılımcı etkileşimi gibi faktörler de dikkate alınmıştır. Aynı şekilde dış geçerliği etkileyen seçme ve müdahale etkileşimi etkisi, ortam ve müdahale etkileşimi etkisi ve zaman-müdahale etkisi gibi faktörler de göz önünde bulundurulmuştur.

IV. BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine dikkat edilerek yapılan analizlere ve bu analizler sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Araştırmanın örneklem grubuna ait bilgiler

Tablo 2. Araştırma Gruplarının Cinsiyet Değişkenine ait Bilgiler

Gruplar	Değişkenler	Kişi (N)	Yüzde
Deney	Kız	17	%66,7
	Erkek	9	%33,3
	Toplam	26	%100,0
Kontrol	Kız	17	%62,9
	Erkek	10	%37,1
	Toplam	27	%100,0

Tablo 2.'de cinsiyet faktörü bakımından karşılaştırıldığında sınıflardaki kız-erkek dağılımının birbirine yakın olduğu belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubundaki kız sayıları 17 olarak belirlenmiştir. Erkek sayılarında ise deney grubunda 9, kontrol grubunda ise 10 olarak belirlenmiştir.

Tablo 3. Gruplara Ait Geçmiş Dönem Ders Başarısının Ortalamaları

Gruplar	Değişkenler	\bar{X}	N
Deney	Geçmiş dönem ders başarısı	72,01	26
Kontrol	Geçmiş dönem ders başarısı	68,90	27

Gruplara ait aynı eğitim-öğretim yılının birinci dönemine ait yılsonu İngilizce dersi puan ortalamaları tablo 3’de yer almaktadır. Buna göre grupların başarı ortalamalarının birbirine yakındır.

4.2. Akademik Başarı Testine Ait Öntest Puanlarına İlişkin Bulgular

Öncelikle parametrik istatistiklerin uygulanabilmesi için elde edilen sonuçların gerekli varsayımları karşılaması durumunun belirlenmesi gerekmektedir. Bu nedenle elde edilen veriler betimsel analizler yapılarak dağılımın normal olup olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 4: Deney ve Kontrol Gruplarına ait Başarı Testi Öntest Puanlarının Betimsel İstatistikleri

Gruplar	Çarpıklık	Basıklık	\bar{X}	Medyan	En Yüksek	En Düşük
Kontrol	-.030	-.387	40,66	41,00	64,00	13,00
Deney	.292	-.388	42,07	41,50	75,00	20,00

Tablo 4’de akademik başarı testine ait ön test uygulamasının betimsel istatistiksel değerleri yer almaktadır. Bu tabloda yer alan değerleri incelediğimiz zaman normal dağılım referans değerleri arasında olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 5: Deney ve Kontrol Gruplarına ait Başarı Testi Sontest Puanlarının Betimsel İstatistikleri

Gruplar	Çarpıklık	Basıklık	\bar{X}	Medyan	En Yüksek	En Düşük
Kontrol	-.003	-1,079	59,96	60	89	30
Deney	.211	-.783	71,07	70	95	50

Tablo 5’de son test uygulamasından elde edilen verilere ait betimsel istatistik değerleri verilmiştir. Burada yer alan değerlerinin de normal dağılım aralığında olduğu görülmektedir. Buna göre tablolarda yer alan çarpıklık ve basıklık katsayılarına dayanarak gerekli varsayımların karşılandığı kabul edilerek analizler parametrik istatistikler ile sürdürülmüştür.

Ayrıca, Deney ve Kontrol gruplarına ait öntest puanları ilişkisiz örneklem t-testi yöntemiyle analiz edilerek puanların homojen olduğu ve puanların arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Puanların analizi ile ilgili istatistiksel bilgiler tabloda yer almaktadır.

Tablo 6 Deney ve Kontrol Gruplarına Ait Akademik Başarı Öntest Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	N	\bar{X}	S	T	p*
Deney	26	41,92	12,62	.358	.722
Kontrol	27	40,70	12,14		

*p> 0,05

Analiz sonuçlarına göre grupların öntest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir (p 0.722> 0.05). Ayrıca levene testi sonuçlarına göre puanların homojen dağıldığı belirlenmiştir.

4.3. Araştırmanın Akademik Başarı ile İlgili Alt Problemlerine İlişkin Bulgular

Araştırmada yer alan birinci alt problem aşağıdaki gibidir;

- Başarı testlerinden elde edilen ön test puanlarının etkisi kontrol edildiği durumda çalışmada yer alan deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Bu nedenle grupların başarı testinden aldıkları puanlara ait ortalamaları kendi aralarında karşılaştırmak için kovaryans analizi (ANCOVA) yapılmıştır. Analiz öncesinde gerekli varsayımların karşılandığı belirlenmiştir. Aşağıda yer alan tablolarda analiz sonuçlarına ilişkin bulgular bulunmaktadır.

Tablo 7: Deney ve Kontrol Gruplarına Ait Akademik Başarı Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	N	Sontest*		Düzeltilmiş Ortalamalar	
		\bar{X}	s.hata	\bar{X}	s.hata
Deney	26	71,07	2,51	70,60	1,5
Kontrol	27	59,96	3,15	60,41	1,6

*Akademik Başarı Testinden alınabilecek en yüksek puan 100 en düşük 0'dır.

Tablo 7 incelendiğinde grupların Akademik Başarı Testinden aldıkları son-test puanlarına ait ortalamalar kontrol grubunda 60,41, Deney grubunda 70,60 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 8: Deney ve Kontrol gruplarının Ön-test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Akademik Başarı Testi Son-test Puanlarına Ait ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi (p)
Öntest (Regresyon)	7701,12	1	7701,12	113,59	.000
Gruplar (Sontest)	1272,13	1	12726,86	18,76	.000
Hata	3389,68	50	67,79		
Toplam (düzeltilmiş)	12726,86	52			

*p<.05 olarak alınmıştır.

Düzeltilmiş ortalama puanlara göre deney ve kontrol grupları arasında gözlenen farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan ANCOVA analizi sonuçları Tablo 8'de verilmiştir. Bu sonuçlara göre, öntest puanlarına göre yeniden düzenlenmiş başarı testi ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. $F=18,76$, $p<.05$ olarak elde edilmiştir.

Bu verilere dayanarak, araştırmada kullanılan yöntemin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etkili olmuştur. Ortalamalar arasındaki farka ilişkin etki büyüklüğü değeri $\eta^2=0,75$ olarak hesaplanmıştır. Etki büyüklüğü değerine göre yapılan uygulamanın (bağımsız değişken) akademik başarı (bağımlı değişken) üzerindeki etkisinin büyük olduğu görülmektedir (Cohen, 1988).

Tablo 9: Son-test Puanlarına Ait Bonferroni Testi Sonuçları

(I) grup	j (grup)	Ortalama farkı (I-j)	s.hata	P	Farkın Kaynağı
Kontrol	Deney	-9.81	2.26	.000	Deney> Kontrol
Deney	Kontrol	9.81	2.26	.000	

*p<.05 olarak alınmıştır.

Tablo 9’da elde edilen sontest puan ortalamaları arasında farkın hangi grupların lehine olduğunu tespit edebilmek için uygulanan Bonferroni karşılaştırma testine göre sonuçlar deney grubunun lehine olduğu görülmektedir.

Deney ve Kontrol gruplarının başarı testlerinden elde edilen ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin alt problemlere cevap bulabilmek için uygulanan ilişkili örneklem t-testine ilişkin bilgiler ve ön ve son-test puanları arasındaki farkın karşılaştırılmasına ilişkin bilgiler Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10: Deney Grubunun Ön ve Son-test Başarı puanlarının grup içi karşılaştırmaları

Gruplar	N	Puan	\bar{X}	S	t	P
Deney	26	Sontest	71,07	12,81	20,10	.000
	26	Öntest	42,07	14,07		
Kontrol	27	Sontest	59,96	16,39	11,17	
	27	Öntest	40,66	12,58		

*p<.05 olarak alınmıştır.

4.4. Tutum ile İlgili Alt Problemlere İlişkin Bulgular

Tutum ölçeğinin uygulaması sonucunda elde edilen öntest ve sontest puanları öncelikle betimsel istatistikler ile analiz edilmiştir. Aşağıda yer alan tablolarda tutum ölçeğine ait betimsel istatistikler ile ilgili bilgilere yer verilmiştir. Tutum ölçeğinde alınabilecek en yüksek puan 95 en düşük puan 19’dur.

Tablo 11 Deney ve Kontrol Gruplarına ait Tutum Ölçeği Öntest Puanlarının Betimsel İstatistikleri

Gruplar	Çarpıklık	Basıklık	\bar{X}	Medyan	En Yüksek	En Düşük
Kontrol	-.419	-.1,079	61,37	64,00	75,00	41,00
Deney	.290	.394	57,88	54,00	93,00	22,00

Tablo 11’de görüldüğü üzere çarpıklık ve basıklık katsayıları normal dağılım referansları arasında kalmaktadır. Deney grubunun ortalaması 57,88, kontrol grubunun ise 61,37 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 12 Deney ve Kontrol Gruplarına ait Tutum Ölçeği Sontest Puanlarının Betimsel İstatistikleri

Gruplar	Çarpıklık	Basıklık	\bar{X}	Medyan	En Yüksek	En Düşük
Kontrol	.215	-.293	60,70	61,00	86,00	40,00
Deney	.046	-.114	68,03	66,50	95,00	51,00

Tablo 12’de yer alan değerleri incelediğimizde elde edilen puanların dağılımının normal dağılım sergilediği görülmektedir. Buna göre; tutum ölçeği uygulamasından elde edilen veriler ilişkisiz örneklem t-testi, ilişkili örneklem t-testi yöntemleri ile analiz edilebilmesi için gerekli varsayımları sağlamaktadır.

Tutum ile ilişkili alt problemlerden ilki tutum ölçeğinden elde edilen ön test puanlarının etkisi kontrol edildiği durumda çalışmada yer alan deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını sorgulamaktadır. Bu alt probleme yanıt bulabilmek adına tutum puanları karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmanın yapılabilmesi için t-test yöntemleri kullanılarak analiz işlemleri yapılmıştır.

Tablo 13: Deney ve Kontrol Gruplarının Sontest Tutum Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	N	\bar{X}	S	t	P
Deney	26	68,03	8,62	2,56	.013
Kontrol	27	60,70	11,86		

*p<.05

Tablo 13'ü incelediğimiz zaman deney grubunun sontest puan ortalamaları 68,03 olarak, kontrol grubunun puan ortalamaları ise 60,70 olarak hesaplanmıştır. Söz konusu puanlara baktığımız zaman sonuçların deney grubunun lehine olduğunu ifade edebiliriz. Anlamlılık düzeyine bakıldığında ise elde edilen sonucun istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir.

Deney ve Kontrol gruplarının tutum testlerinden elde edilen ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin alt problemlere cevap bulabilmek grup içi karşılaştırmaları yapabilmek için ilişkili örneklem t-testi uygulanmıştır. Tablo 14'te grup içi karşılaştırmalara ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 14: Deney Grubunun Ön ve Son-test Tutum puanlarının grup içi karşılaştırmaları

Gruplar	N	Puan	\bar{X}	S	t	P
Deney	26	Sontest	68,03	8,62	2,61	.015
	26	Öntest	57,88	16,22		
Kontrol	27	Sontest	60,70	11,84	0,35	
	27	Öntest	61,37	10,14		

*p<.05

Tablo 14'de görüldüğü gibi uygulamadan önce deney grubunun tutum puan ortalamaları 57,88 kontrol grubunun puan ortalamaları 61,37 olarak hesaplanmıştır. Öntest puanlarına göre kontrol grubunun uygulamadan önce derse yönelik tutumlarının deney grubuna nazaran daha olumlu düzeyde olduğu yorumu yapılabilir. Uygulamadan sonra deney grubunun sontest puan ortalaması 68,03 olarak, kontrol grubunun puan ortalaması 60,70 olarak hesaplanmıştır. Grupların öntest ve sontest puanlarına bakıldığı zaman deney grubunun puan ortalaması uygulamadan sonra arttığı gözlemlenmiştir. Puan farkına ilişkin analiz sonuçlarına göre puan farkının istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. Kontrol grubunun öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

Uygulama sürecinde öğrenciler zaman zaman yöntem ile ilgili görüşlerini açıkça belirtmişlerdir. Öğrencilerin samimi duygularla ifade etmiş oldukları cümleler elde edilen bulgular ile paralellik göstermektedir. Öğrencilerin verdiği ifadeler şu şekildedir;

Ö1: Bazı konuları sunum, poster yaparak anlatmayı deneyebiliriz.

Ö2: İngilizce dersi tekdüze geçtiği için katılmak istemiyorum ama farklı etkinlikler yapılırsa katılabilirim.

Ö3: Ders saati çok fazla olduğu için sıkılıyorum eğlenceli etkinlikler olursa daha kalıcı öğrenebiliriz.

Öğrenciler genel olarak ders saatinin fazla olmasından, ders sırasında sıkıldıklarını ve etkinliklerin daha çeşitli olması gerektiği konusunda ortak fikir belirtmişlerdir. Bazı öğrenciler kelime ezberlemeye ya da dilbilgisi yapılarını ezberlemeye yönelik etkinlikler talep ederken bazı öğrenciler ise eğlenceli etkinlikler ile konuşma becerisinin ağırlıklı olmasını talep etmektedir.

Uygulama sonunda işlenen derse yönelik sorulan sorulara öğrencilerin cevapları aşağıdaki gibi özetlenebilir.

Ö4: Arkadaşlarımla karşılıklı diyaloglar yapmak bence benim açımdan daha çabuk öğrenmemi sağlıyor, yanlışlarımı daha çabuk düzeltiyorum.

Ö5: Sınıfça ya da grupça çalışınca daha akılda kalıcı oluyor öğrenme.

Ö6: Yapılan etkinlikler sayesinde İngilizce'ye merakım daha da arttı. Eskisine göre İngilizcem daha iyi olduğumu düşünüyorum.

Ö7: Grup çalışmaları çok hoşuma gidiyor çünkü arkadaşlarımla ortak bir şeyler yapabiliyorum. Uygulamayı değerlendirmeye yönelik olan sorulara öğrencilerin verdiği yanıtlara göre, öğrencilerin büyük çoğunluğu derslerin daha eğlenceli geçtiğini ve derse gelme isteklerinin arttığını belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin grup çalışmalarında kendilerini daha rahat hissettiklerini ifade edebiliriz.

Elde edilen bulguların ışığında, göreve dayalı dil öğretim yönteminin uygulandığı deney grubunda yer alan öğrencilerin olumlu ifadeleri kontrol grubu ile karşılaştırıldığında daha fazla olduğu görülmektedir.

V. BÖLÜM

SONUÇ VE TARTIŞMALAR

Bu bölümde, araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre ortaya çıkan sonuçlara, bu sonuçlar ışığında ilgili tartışmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.1. Akademik Başarı Değişkenine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın akademik başarı değişkeni ile ilgili birinci alt probleme ilişkin sonuçları şu şekilde değerlendirebiliriz:

Deney ve kontrol gruplarının son testten elde ettikleri puanların arasında anlamlı bir fark olup olmadığının tespit etmek adına gerekli analizler yapılmıştır ve bu analizlerden elde edilen bulgular incelendiğinde son test puanları arasındaki farkın deney grubunun lehine olduğunu görüyoruz. Bu bulgulara dayanarak görev temelli dil öğretim yönteminin öğrencilerin İngilizce akademik başarıları üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu ve öğrencinin akademik başarısını arttırdığı yorumunu yapabiliriz.

Ayrıca diğer alt problemlere cevap bulabilmek adına gruplar içi ön ve son testler arasındaki farklar değerlendirilmiştir ve bu farkların arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Grup içi ön ve son test puan farklarının arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiş ve bu farkın deney grubunun lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun etki değeri analiz edilerek 0.75 değeri elde edilmiştir. Bu bulgular ise bize görev temelli planlanmış sürecin diğer bir ifade ile araştırmanın bağımlı değişkeninin öğrencilerin akademik başarısı üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Görev Temelli Dil Öğretiminin öğrenciye sağladığı öğrenme ortamının öğrenmeyi kolaylaştırdığı ve öğrencilerin akademik başarısı üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç alanyazında yer alan daha önce yapılmış olan araştırmaların sonucuyla da paralellik göstermektedir.

5.2. Tutum ile İlgili Alt Problemlere İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın tutum değişkeni ile ilgili alt problemlere ilişkin sonuçları şu şekilde değerlendirebiliriz:

Daha önce belirtildiği gibi tutum değişkeni ile ilgili problemlere yanıt bulabilmek için Aiken (1979)'da geliştirilen ve daha sonrasında Tunç Özgür (2003) tarafından İngilizceye uyarlanan tutum ölçeği öntest ve sontest olarak uygulanmıştır. Elde edilen verilere gerekli analizler uygulandığında sontest puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı ve deney grubunun lehine olduğu görülmüştür. Tutum ölçeğine ek olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu da kullanılmış ve görüşme formları betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir.

Bu sürecin sonunda elde edilen bulgulara göre son test puanları arasındaki farkın deney grubunun lehine olduğu görülmekte olup görev temelli dil öğretim metodunun öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Nitekim görüşme formlarından elde edilen bulgular da bu durumu destekler niteliktedir.

Uygulama öncesinde deney grubunun derse yönelik tutum ortalamaları kontrol grubunun gerisindeyken uygulama sonrasında fark edilir derecede arttığı istatistiksel olarak hesaplanmıştır. Görüşme formlarında öğrenciler de süreçten daha çok zevk aldıkları, derse katılmak konusunda daha istekli olduklarını, dersin sıkıcı ve monoton olmadığını ve bu sayede daha fazla şey öğrendiklerini düşündüklerini ifade etmişlerdir.

Ayrıca öğrenciler bu sürecin özgüvenlerine de önemli ölçüde katkısı olduğunu belirten ifadelerde de bulunmuşlardır. Bu durum Willis (2004)'in de söz ettiği görevlerin en önemli hedeflerinden biri olan öğrencilere kendi seviyesinde bildiği hedef dil içeriğini kullanırken kendine güven duymasını sağlamak hedefi ile uyumlu olduğu da görülmektedir.

Deney grubunun derse yönelik tutumlarındaki olumlu yöndeki artışındaki sebepleri düşünecek olursak dersin monotonluktan uzaklaşması, öğrencilerin kendilerine güven duyduğu ortamların oluşmasının yanı sıra görevlerin gerçek yaşamda karşılaştıkları durumları içermesi, dili kullanmaya öğrencileri teşvik edici özellikte olmasının da etkili olduğunu ifade edebiliriz.

Diğer bir neden olarak ise öğrencilerin görevi tamamlayabilmeleri için anlama odaklanmaları aynı zamanda kendi hatalarından doğrusunu öğrenmeleri ve risk almaları da gösterilebilir.

GTDÖ ile yürütülen derslerde öğrencilerin de aktif olmaları ve süreç içerisinde sorumluluklarını almaları da diğer sebepler arasında yer alabilir.

Bu bağlamda elde edilen sonuçların alanyazında yer alan diğer araştırmacıların yapmış oldukları çalışmaların sonuçlarıyla paralellik gösterdiği görülmektedir.

Sonuç olarak görev temelli dil öğretimine dayalı olarak yürütülen dersin öğrenciler için geleneksel yöntemlerle yürütülen derse göre;

- Daha faydalı olduğunu
- Öğrencilerin hedef dili daha fazla kullanabildiği
- Derslerin daha ilgi çekici ve eğlenceli olduğu
- Öğrencilerin daha istekli olduğu
- Öğrencilerin daha aktif ve etkileşim içinde olduğunu ifade edebiliriz. Bu anlamda yöntemin öğrencilerin hem akademik başarılarını hem de tutumlarını olumlu etkilediği yorumunu yapabiliriz.

İngilizcenin yabancı dil olarak öğretilme süreci diğer ülkelerde olduğu gibi Türkiye’de de uzun bir geçmişe sahiptir. Yapılan çalışmalar gösteriyor ki Türkiye’de yürütülmekte olan dil öğretim süreci diğer ülkeler ile karşılaştırıldığında etkili ve verimli değildir. 2016 yılında EF Education First yapmış olduğu çalışmanın raporuna göre 72 ülkenin arasında 51. sırada yer alıyor olması (Epi, 2016) bu görüşü desteklemektedir.

Öğretim programına göre oldukça uzun bir süre İngilizce dersi almalarına rağmen öğrencilerin yeterli iletişim becerilerine sahip olamadığı ve dil ediniminde ve dili günlük yaşamında kullanmakta güçlükler yaşadığı gözlenmektedir. Bu sebeple, 2005 yılından itibaren yapılandırmacı yaklaşımı temel alarak eğitim üzerinde birçok değişikliğe giden Türkiye’de dil öğretimi üzerine yapılan çalışmalar da bu yönde hız kazanmıştır. Öğretim programları iletişim becerilerini ön plana çıkaracak şekilde yeniden güncellenmiş ve dil öğretimi üzerinde yaş faktörünün önemini vurgulayan çalışmalar dikkate alınarak 2.sınıftan itibaren dil öğretimine başlanmıştır. 2018 yılında tekrar güncellenen İngilizce öğretim programına baktığımız zaman İletişim, motivasyon ve gerçek yaşam kavramlarının sıklıkla vurgulandığını görebiliriz.

Cameron (2001)’dan aktarıldığı üzere motivasyon öğrencinin başarısı üzerinde önemli olduğu için öğretim programı, dil öğrenimini ilgi çekici, eğlenceli ve farklı gelişimsel aşamalarda öğrenci ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde olmasını hedeflemelidir, böylece öğrenci hedef dili

öğrenmek konusunda daha istekli olacaktır (MEB, 2018). Ayrıca iletişimsel yaklaşıma göre düzenlenen programa göre sınıf materyalleri ve öğretme araç-gereçleri otantik olmalı ve gerçek yaşamda kullanılan dili mümkün olduğunca çok yansıtabilmelidir (MEB, 2018).

Bu alanda Bakanlığın yürütmekte olduğu bir diğer çalışma 2023 Eğitim Vizyonu çalışmasıdır. Bakanlık tarafından yayınlanan vizyon bilgilendirmesine baktığımız zaman haftalık belirlenen ders saatleri yerine yaş gruplarını temel alarak dil öğretimine gidileceği ve öğretim programı, ölçme değerlendirme, eğitim yöntemleri gibi boyutlarda düzeltmeye gidileceği ifade edildiği görülmektedir (MEB, 2019). Ayrıca, ülke genelinde okul türlerine ve seviyeye göre çeşitlendirilmiş dil öğretim programlarının uygulanacağı, 2-4.sınıf seviyelerinde oyun tabanlı öğrenme yaklaşımına düzenlemeler yapılacağı, 5-8. Sınıflar için farklılaştırılmış eğitim modeli ile öğrencilerin kendi hazırbulunuşluk seviyelerine göre öğrenme ihtiyaçlarına odaklanılacağı belirtilmektedir. Lise seviyesinde ise okul türüne göre özel amaçlı İngilizce modeli esas alınarak öncelikli dil becerileri geliştirilmeye çalışılacaktır (MEB, 2019).

Bu açıdan bakıldığında zaman yenilenen öğretim programı ve 2023 vizyonu ile yapılması planlanan eğitim süreci Görev Temelli Dil Öğretiminin bakış açısından çok da uzak değildir. Benzer şekilde Görev Temelli Dil Öğretim sürecinde temel nokta gerçek yaşam ve üretim odaklı görevler aracılığı ile anlama odaklanabilmeyi ve iletişim becerilerinin geliştirebilmeye odaklanılır. Burada da görevler seçilirken öğrencilerin seviyesi önemlidir ve görevler kolaydan zora olacak şekilde ders planı hazırlanır. Ayrıca GTDÖ yer alan görevler tamamlanırken öğrencilerin aktif olarak sürece katılması ve hedef dili kullanması teşvik edilmelidir, çünkü temel amaç iletişim kurabilmektir. Dilin günlük yaşamda kullanımını içeren işlevsel görevler ile ders içeriği zenginleştirilmelidir. Bu bağlamda öğrenci öğrenme sorumluluğunu üstlenerek öğrenme sürecinde aktif bir rol alarak gerçek yaşamın içinde bulunan görevler ile karşılaşacaktır ve bu görevleri tamamlayabilmek için hedef dilde iletişim becerilerini kullanacaktır. Bu görevler aynı zamanda seviyelerine ve ilgi alanlarına uygun olacağı için görevleri tamamlama konusunda istekli olacaktır.

Bu araştırmada da verilerin analiz sonucuna göre GTDÖ'nin öğrencilerin akademik başarılarına ve derse yönelik tutumlarına olumlu anlamda etkilediği ve öğrencilerin süreç içerisinde daha istekli ve aktif olduklarının belirlenmiştir.

Bu elde edilen sonuçlar, 7. Sınıf seviyesinde GTDÖ'nin öğrencilerin motivasyonuna ve kelime öğrenimi üzerine etkisini araştıran ve bu yöntemin öğrencilerin motivasyonunu arttırdığını ve kelime öğrenimi üzerinde olumlu etki yarattığını belirleyen Halıcı Page (2016)'in çalışması ile benzer olduğu görülmektedir.

Ayrıca benzer şekilde kelime öğretimi üzerine çalışma yürüten Rahman (2016) GTDÖ yönteminin Kuzey Irak'ta mevcut kullanılan yöntemler ile karşılaştırıldığında öğrencilerin kelime öğrenimi üzerinde olumlu anlamda etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Yine aynı çalışmada deney grubunda bulunan öğrencilerin etkinliklere istekli şekilde dâhil olarak kontrol grubu ile karşılaştırıldığında hedef dili daha kolay kullandıklarını, bu durumun öğrencilerin hedef dilde öğrendiklerini aktif olarak kullanmalarına katkı sağladığını da belirtmiştir.

Yapılan diğer araştırmalarda GTDÖ yönteminin konuşma becerisinin yanı sıra yazma ve okuma becerileri üzerinde de etkileri incelenmiştir. Huang (2016) ve Ahmed ve Bidin (2016) araştırmalarında GTDÖ yönteminin yazma becerilerinin olumlu anlamda etkilediğini belirtmişlerdir. Muhaimed (2013) okuma becerileri üzerinde yürüttüğü çalışmasında bu yöntemin etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Burada örnek gösterilen çalışmalarda ve alanyazındaki diğer araştırmalara bakıldığı zaman araştırmaların büyük çoğunluğunda yöntemin etkili olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmalar da öğrencilerin dil öğrenimini kolaylaştırdığı, öğrenciler için ders sürecini eğlenceli ve dinamik hale getirdiği, öğrencilerin hedef dili tecrübe edebildikleri ve bu sayede öğrenciler olumlu tutum geliştirmesine yardımcı olurken dil becerileri geliştirmesinin vurgulandığı görülmektedir. Bu çalışmada verilerin ışığında elde edilen sonuç alanyazında yapılan çalışmalar ile uyumludur.

5.3. Öneriler

Her ne kadar yapılan çalışmalar GTDÖ yönteminin etkili olduğunu vurgulasa da dil öğretiminde karşılaşılan problemler açısından değerlendirecek olursak etkili yöntem teknik kullanmak sadece bir boyutudur.

Türkiye’de öğretim programı kapsamında uzun yıllar ve yoğun ders saatleri İngilizce öğretimine ayrılıyor olmasına rağmen öğrencilerin İngilizce öğrenmede ve bu dili kullanabilme konusunda sıkıntı yaşamaktadırlar. Bu süreçte öğretmenlerin gerek kendi dil öğrenme tecrübelerinden kaynaklı gerek alışkanlıklardan kaynaklı olarak geleneksel yöntemleri kullanmaya ve ağırlıklı olarak dil yapılarının ve kelimelerin öğretimi konusunda eğilime sahip olduğu gözlenmektedir. Bunu İletişim becerilerinin daha geri planda kaldığı şeklinde de yorumlayabiliriz.

Ancak 2018 yılında ortaöğretim kurumlarına giriş için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan sınavda İngilizce dersinin ortalamasının 51,46 (MEB, 2018) olarak hesaplanması yaşanan sıkıntıların sadece konuşma becerisi ile değil aynı zamanda okuma becerisi gibi diğer dil becerileri ile de ilgili olduğunu göstermektedir.

Diğer bir taraftan özellikle devlet okullarında öğrenim gören öğrencilerin İngilizce dersine karşı tutumlarının da genel olarak olumsuz olduğu gözlenmektedir. Öğrenciler sıklıkla İngilizce dersini yapamadıklarını ve anlamadıklarını bu nedenle dersi de sevmedikleri gibi yorumları yapmaktadırlar.

Bakanlığın yürütmekte olduğu yenilik çalışmalarının yaklaşık on yılı geçmiş süredir devam etmesine karşılık henüz hedeflenen seviyelere gelinmediğini ifade edebiliriz. GTDÖ yönteminin de etkili bir yöntem olarak ders süreçlerinde kullanılması önerisi bu bağlamda tek başına Türkiye’de yaşanan dil sıkıntısını gidermeye yetmeyecektir. Ancak hem Türkiye’de hem de dünyada etkili dil öğretimi üzerine çalışmalar yürüten araştırmacıların dil öğretiminde öğrencinin öğrenme sorumluluğunu üstlenmesi, derslerin öğrencilerin ilgisine yönelik ve onlara zevk verecek tasarımlarda olması gerektiği ve dili anlamlı öğrenebilmek adına öğrenilen dili aktif olarak kullanmalarını teşvik edecek öğrenme ortamlarının olması ve bu öğrenme ortamlarının gerçek yaşamın kendisini yansıtmaları gerektiği konularında hem fikir oldukları görülmektedir.

Bu nedenle GTDÖ yönteminin etkili ve daha yaygın olarak kullanılması dilin anlamlı öğrenileceği gerçek yaşam görevleri ile öğrenme süreçlerini zenginleştirerek öğrencilerin dili kullanmalarını teşvik ederek dil öğretimini destekleyerek yaşanan sorundaki yöntem boyutuna çözüm aşamasında katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

5.3.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Bu bölümde mevcut bilgiler ışığında uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir. Bu araştırmaya göre, uygulayıcılar görev temelli dil öğretimini daha yaygın olarak öğrenme süreçlerine dâhil etmelidir. Bu bağlamda uygulayıcı olan öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimler, çalıştaylar, seminerler gibi eğitimler düzenlenerek görev temelli eğitimin ne olduğu, görev tanımının ne olduğunu, bu yönteme göre ders planlamasının nasıl olduğunu aktarmak gereklidir. Bu hem yenilenen öğretim programının kazanımlarının gerçekleşmesi hem de 2023 Eğitim Vizyonunda yer alan hedeflere ulaşılması konusunda yardımcı olacaktır.

Buna ek olarak ders araç-gereçleri içerisinde de örnek ders planları, örnek görevleri, görev çerçevelerini, gerçek yaşamın sınıfa taşınmasına yardımcı olabilecek tavsiyeleri kapsayan materyallere yer verilmelidir. Bakanlığa bağlı olan ve öğretmenler tarafından bilgi paylaşımına açık olan EBA üzerinde de görev temelli dil öğretimine yönelik planlanmış ders içerikleri, görev tasarımları ve örnek iyi uygulama görsellerine yer verilmelidir.

Sadece alan öğretmenlerinin değil aynı zamanda okul yöneticilerinin ve diğer branş öğretmenlerinin de görev temelli dil öğretimi konusunda bilgi sahibi olması ve yönetic rolünde bulunanların uygulayıcı olarak öğretmenleri teşvik edici bir rol üstlenmesi de sürecin yaygınlaştırılması açısından önemlidir.

Diğer paydaşların da bu süreç hakkında bilgi sahibi olması uygulayıcının süreç içerisinde kendini daha rahat ifade etmesine ve yöntemi uygulama konusunda daha istekli olmasına katkı sağlayabilir. Bu nedenle sadece öğretmen ve yöneticiler değil aynı zamanda öğrenciler ve veliler de görev temelli dil öğretiminin ilkeleri, özellikleri, öğrenci ve öğretmen rolleri konusunda temel düzeyde bilgi sahibi olmalıdır. Öğrencinin süreçte kendisinden beklenenleri bilmesi öğrenme sorumluluğunu üstlenmesi açısından önemlidir. Velilerin süreç hakkında bilgi sahibi olması okul-öğrenci-aile arasında olması gereken güven bağının kurulmasına yardımcı olacaktır.

5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Alanyazında yapılan benzer çalışmalara bakıldığı zaman uygulamaların lisans düzeyleri ya da ortaokul düzeylerinde olduğu lise düzeyinde yapılan araştırmaların sınırlı olduğu gözlenmiştir. Araştırmanın verileri sosyal bilimler lisesinde gerçekteştirilen uygulama sürecinden sonra elde edilmiştir. Söz konusu okullara öğrenci kabulü MEB tarafından yapılan geçiş sınavından alınan puanlara ve sıralamalara göre yapılmaktadır. Bu anlamda araştırmacılar, meslek ve teknik liseleri, fen liseleri, anadolu liseleri gibi farklı lise türlerinde çalışmalar yaparak alana katkı sağlayabilirler.

Bu araştırma hazırlık sınıf düzeyinde İngilizce dersi öğretim programına dayalı olarak okulda var olan sınıf gruplarının rastgele deney ve kontrol grupları olarak atanmasıyla yürütölmüştür. Gelecekte benzer çalışma yürütecek araştırmacılar için deney ve kontrol gruplarını yansız atama yöntemi ile homojen olarak oluşturularak uygulama yapmaları önerilir.

Bu çalışmaya temel olan alanyazı taramasında ulaşılabilen kaynaklar incelendiğinde söz konusu yöntemin ağırlıklı olarak İngilizce dersine yönelik kullanıldığı gözlenmiştir. Diğer öğretilen yabancı diller arasında Türkçe ve Arapça ile ilgili yapılmış çalışmalar mevcut olsa da yaygın değildir. Bu nedenle Rusça, Almanca, İşpanyolca gibi yabancı dil olarak öğretilen diğer diller üzerinde çalışma yapılarak yöntemin etkisi incelenebilir.

Bu çalışma sonucunda GTDÖ yönteminin öğrencilerin akademik başarılarında ve derse yönelik tutumlarında olumlu anlamda etkisi olduğu fikrine ulaşılmıştır. Buna dayanarak araştırmacılar farklı yöntem ve yaklaşımların öğrencilerin İngilizce dersindeki akademik başarılarına ve tutumlarına yönelik etkilerini araştırabilirler. Ayrıca, GTDÖ ile ilgili hem ulusal düzeyde hem de uluslararası düzeyde alanyazı taranarak meta-analiz çalışmaları yürütölebilir.

KAYNAKÇA

- Ahmed, R. Z., & Bidin, B., J., S. (2016). The effect of Task-Based Language teaching on writing skills of EFL learners in Malaysia. *Open Journal of Modern Linguistics*, 6, 207-218.
- Aktaş, T. (2005). Yabancı dil öğretiminde iletişimsel yeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(1).
- Asher, J. J. (1966). The Learning Strategy of the Total Physical Response: A Review. *The modern language journal*, 50(2), 79-84.
- Bekleyen, N. (Ed.). (2014). *Dil Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Breen, M. (1989). The evaluation cycle for language learning tasks. In Johnson, R.K. (Ed.). *The second language curriculum*.
- Brown, H.D. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (2nd Ed.). New York: Longman
- Büyükkarcı, K. (2009). A critical analysis of Task-Based Learning. *Kastamonu Education Journal*, 17(1), 313-320.
- Büyüköztürk, Ş. (2015). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem akademi yayıncılık
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (18.baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Crystal, D. (1997). *English as a global language*. (1.Baskı) Cambridge university press.
- Christensen, L.B., Johnson, B.R., Turner, L.A. (2014). *Araştırma yöntemleri, desen ve analiz*. (A. Aypay, Çev. Ed.) Ankara: Anı Yayıncılık
- Carrigan, R. P. (2009). Implementing language acquisition in classrooms. *The Education Digest*, 75(4), 57.
- Cohen, J. (1988). *Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates
- Çelik, S. (Ed.). (2014). *Approaches and Principles in English as a Foreign Language (EFL) Education*. Eğitim Kitap.
- Demirel, Ö. (2012). *ELT Methodology*. Ankara: Pegem Akademi.

- Demirel, Ö. (2012a). *Eğitim Sözlüğü*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2014). *Yabancı Dil Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ergün, M. (2014). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Ellis, R. (2004). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (Ed.). (2005). *Planning and task performance in a second language* (Vol. 11). John Benjamins Publishing.
- Ellis, R. (2009). Task-Based Language Teaching: sorting out the misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics*, 19(3),221-246.
- Ellis, R. (2014). Taking the critics to task: The case for task-based teaching. *New Perspectives on the Development of Communicative and Related Competence in Foreign Language Education*, 28, 23.
- Ergin, M. (2000). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul:Bayrak Basım Yayın Dağıtım.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education* (7th ed.). New York NY: McGraw-Hill.
- Hamamcı, Z. (2013). Yabancı Dil Öğretimi Tarihçesinde Yöntem İncelemesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. 1(2).
- Howatt, A. P., & Smith, R. (2014). The history of teaching English as a foreign language, from a British and European perspective. *Language & History*, 57(1), 75-95.
- Huang,D. (2016). A study on the application of task-based language teaching approach in a comprehensive English class in China. *Journal of Language Teaching and Research*, 7(1), 118-127.
- Hymes, D. (1971). *Competence and performance in linguistic theory*. In R. Huxley & E. Ingram (Eds.), *Language acquisition: Models and methods*. London: Academic Press
- Kırkgöz Y.(2014). "Task-Based Language Teaching ", *Approaches and Principles in English as a Foreign Language (EFL) Education* , Çelik, S., Ed., *Eğiten* kitap, Ankara, ss.241-256.
- Kurz, T. B. (1999). *A review of scoring algorithms for multiple-choice tests*. San Antonio: Southwest Educational Research Association.
- Larsen-Freeman, D. (2004). *Techniques and Principles in Language Teaching* (2nd ed.) Oxford: Oxford University Press

Metin, M. (Ed.) (2014). *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık

Mitchell, C. B., & Vidal, K. E. (2001). Weighing the ways of the flow: Twentieth century language instruction. *The Modern Language Journal*, 85(1), 26-38.

M.E.B. (2016). *Hazırlık Sınıfı Bulunan Ortaöğretim Kurumları İngilizce Dersi (Hazırlık, 9, 10, 11 Ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara.

M.E.B. (2018). *Sınavla Öğrenci Alacak Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezi Sınav Sayısal Bilgiler*. Ankara. Veri Analizi, İzleme Ve Değerlendirme Daire Başkanlığı

M.E.B. (2019). *2023 Eğitim Vizyonu*. Ankara

Muhaimeed, S.A.(2003). Task-based language teaching vs. traditional way of English Language Teaching in Saudi intermediate schools: A comparative study (Yayınlanmamış doktora tezi). Kent State Üniversitesi, Ohio.

Mutlu Değirmenci, S. (2016). A case study: The Potential Impact of Task-based Instruction on EFL Learners' Writing Self-Efficacy. Yayınlanmamış Yüksekisans tezi. Bahçeşehir Üniversitesi. İstanbul.

Nunan, D. (2001). *Designing tasks for the communicative classroom*.(15th ed.) Cambridge: Cambridge University Press

Nunan, D. (2004). *Task-Based Language Teaching*. New York: Cambridge University Press.

Nunan, D. (2006). Task-based language teaching in the Asia context: Defining'task'. *Asian EFL journal*, 8(3).

Page Halıcı, M. (2016). A Comparative Study of Task-based and Traditional Instruction on student motivation and vocabulary development In 7th Grade Turkish EFL Classrooms. Yayınlanmamış Yüksekisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.

Paker, T. (2012). Tartışma: Türkiye’de neden yabancı dil (İngilizce) öğretemiyoruz ve neden öğrencilerimiz iletişim kurabilecek düzeyde İngilizce öğrenemiyor? *Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 89-94.

Prabhu, N. S. (1982). *The Communicational Teaching Project South India*. Madras, India: The British Council.

Prabhu, N. S. (1987). *Second language pedagogy: A perspective*. Oxford: Oxford University Press.

Richards, J. and Rodgers, T. (1999). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Richards, J. and Rodgers, T. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Skehan, P. (1996). *Second language acquisition research and task-based instruction*. In J.

Willis D. (2003) Willis (Eds.) *Challenge and Change in Language Teaching* (17-30).Essex: Longman Limited.

Skehan, P. (1998). A framework for the implementation of task-based instruction. *Applied Linguistics*, 17(1), 38-62.

Skehan, P. (2007). Language instruction through tasks. In *International handbook of English language teaching* (pp. 289-301). Springer, Boston, MA.

Tabachnick, B. G. ve Fidell, LS (2013). *Using multivariate statistics*, 6.

Tuncer, M., Berkant, H. G. ve Doğan, Y. (2015). İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. 4 (2), 260-266

Willis, J. (2004). *A framework for task-based learning*. Edinburgh: Addison Wesley Longman Ltd.

Willis, D ve Willis, J. (2007). *Doing Task-Based Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Yaylı,D. (2004). The implementation of task-based learning in teaching Turkish as a foreign language and learners' thoughts on this implementation. Unpublished doctoral dissertation, Dokuz Eylül University, Turkey.

Yaylı, D. (2006). The Effects Of Task based Learning On Male And Female Learners' Proficiency And Noticing. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 449-468.

Yaylı, D. ve Yavuz, M.A. (2008). Göreve dayalı öğrenme yönteminin yabancı dil olarak türkçe öğretimine uygulanmasına ilişkin sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Dergisi*. 24 (2),58-68.

Yuan, F., & Ellis, R. (2003). The effects of pre-task planning and on-line planning on fluency, complexity and accuracy in L2 monologic oral production. *Applied linguistics*, 24(1), 1-27.

Zaniga, E. (2016). Implementing task-based language teaching to integrate language skills in an EFL program at a Colombian university. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 18(2), 13-27.

EKLER

EK-1: Belirtke Tablosu

Sınıf: Hazırlık Sınıfı

Tema: Predictions (Tahminler)

Table of Specification for the predictions

	Grammar	Vocabulary								Reading	Listening	Writing		Speaking			
	Application	Knowledge								Analysis	Comprehension	Synthesis	Evaluation	Synthesis			
Attainment																	
Content	Using the grammar structure of will future.																
	Practising prepositional phrases.																
	Using the structure of "be going to".																
	Matching synonymous words and phrases related to the topic.																
	Listing the activities that can be done with a computer.																
	Listing the things that can be done with a mobile phone.																
	Matching mobile phone owners to the reasons why they use it.																
	Ranking your gadgets in order of importance.																
	Describing their school.																
	Defining how to use a gadget.																
	Finding differences between today's world and the world in the future.																
	Comparing their school with a special school.																
	Matching future plans & intentions to the speakers of it.																
Listening for specific information.																	
Writing about future plans.																	
Completing an open cloze.																	
Doing Error Correction.																	
Making plan/predictions about the future.																	
Making predictions about schools in the future.																	
Expressing one's ideas in unplanned situations.																	
Total																	
Predictions	x		x		x							x		x		x	7
Future life & schools			x		x					x		x			x		7
Technology						x	x	x	x				x				6
Total	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	20

EK-2: Akademik Başarı Testi

Akademik Başarı Testi

İngilizce Dersi Hazırbulunuşluk Belirleme Sınavı

Değerli öğrenciler, bu sınav Hazırlık sınıfı İngilizce dersi “Predictions” teması ile ilgili sorulardan oluşmaktadır. Sınav beş bölümden oluşmaktadır. Her bir bölümün başında yer alan açıklamaları dikkatlice okuyunuz ve belirtilen şekilde soruları cevaplayınız. Sınav 100 puan üzerinden değerlendirilecektir ve toplam cevaplama süreniz 60’ dakikadır.

Adı & Soyadı:

Sınıf:

Score:

A. Bölümü

Bu bölümde gelecekteki yaşam ile ilgili okuma parçası ve bu parça ile ilgili Evet /Hayır şeklinde cevaplayabileceğiniz soruları bulunmaktadır. Parçayı ve parçanın altında yer alan soruları dikkatlice okuyunuz ve soruları cevaplayınız. Toplam puan 15’dir.

Read the text and answer the questions

Life in the future

According to scientists, there will be much more robots than people in the world by the year 2075. There are already a lot of robots and they do many different jobs for us. Maria Millis is one of the most talented robot designers in the country. She says that a robot is a kind of computer with mechanical arms and hands. She predicts that robots will take over our boring jobs at home. For example, they will do cleaning or take the trash out. They will take part in the different working areas such as the food industry. Maybe, they will take our order and serve our food at the restaurants. But, Millis doesn’t think we’ll see robots as a teacher or a journalist because activities such as teaching and writing are creative jobs.

- | | |
|---|----------|
| 1. Will be there more humans than robots? | Yes / No |
| 2. Is a robot just a machine with arms and hands? | Yes / No |
| 3. Will robots do housework that people don’t want to do? | Yes / No |
| 4. Will we see robots as waiters in the food industry? | Yes / No |
| 5. Will robots be good at teaching and writing? | Yes / No |

B Bölümü

Bu bölümde 25 adet çoktan seçmeli soru bulunmaktadır. Soruları dikkatlice okuyarak cevaplayınız. Her bir sorunun tek bir doğru yanıtı bulunmaktadır. Toplam puan 25’dir.

Choose the correct item.

1. Most of us expect scientists

..... people getting cancer in the near future.

- A) stop
- B) are going to stop
- C) are stopping
- D) will stop

2. Many young people like
..... **the Net in their free time.**

- A) searching B) downloading
- C) texting D) surfing

3. Greg: Do you think that we
..... flying cars in the
future?

Bob: Probably, but it for
many years.

- A) will drive / won't happen
- B) are driving / won't happen
- C) are going to drive/ will happen
- D) will drive / will happen

4. Celine: I've got a headache.

Tim: Wait a second, honey! I
..... a painkiller for you.

- A) am going to get
- B) will get
- C) am getting
- D) get

5. Altar: Scientists think that many
animals will become extinct due to
extreme weather conditions unless people
take precautions.

Kelebek: Poor! We have to do something
to prevent this happen.

Altar:?

Kelebek: As a first step, we are going to
inform people about it.

- A) Yeah, You're right. What are we going
to do?
- B) You know we cannot do anything.
- C) What are you going to do on your
vacation?
- D) What's your plan after attending the
seminar about recycling?

6. Rebecca: Have you decided what to do
when you graduate?

Jane: Sure! Everything is planned.
Ias a computer
programmer in a company.

- A) am going to work
- B) will work
- C) am working
- D) works

7. Alex: What do you think about the
schools in the future?

Bill: I think they definitely will be very
different from now.

Alex: What do you mean?

Bill: I mean

- A) Students won't use textbooks to learn.
- B) Students will use tablets to keep in
touch.
- C) There won't be communication
problems.
- D) They will be the same as usual.

Complete the text with suitable items.

Nowadays, tablets are very popular **8**
..... students. They can **9**
notes and information on them. They can
record their lesson to study later. They can
also research a school project. . Students
can also **10** educational games
and test their knowledge on a topic.

8

- A) at B) with C) for D) from

9

- A) keep B) hold C) record D) put

10

- A) read B) research C) play D) watch

**11. Which words are incorrect in the
sentence?**

Peter are going to go on a holiday
1 2 3 4 5
next sommer in plane.
6 7 8 9

- A) 3 / 5 / 9
- B) 2 / 7 / 8
- C) 2 / 4 / 8
- D) 3 / 7 / 9

12. The Internet is a very good way to a topic.

- A) search B) research
- C) teach D) catch

13. One of your friends invites you to her wedding but you aren't sure you will be able to go. What do you say?

- A) Absolutely!
- B) Perhaps I'll come.
- C) I'm sure I will be there.
- D) I certainly will!

14. Andy: Do you know there is a school in Australia where the students don't play football and basketball in their sports lessons? Instead, they learn to juggle and fly fast through the air on trapeze.

Julie:

.....

Andy: Yeah! Isn't it awesome? The students study circus skills such as acrobatics, clowning and tightrope walking.

- A) Wow! Does it really exist?
- B) Do you want to attend the school?
- C) Where is the school?
- D) Not a bad idea, huh?

15. Your boyfriend asks you what you are doing on your holiday. How do you respond?

- A) I don't really know.
- B) I don't think so.
- C) Not really.
- D) Probably not.

16. The words are matched to their synonyms. Which one of the following pairs is mismatched?

- A) harm = damage
- B) prevent = stop
- C) run = operate
- D) teach = find out

17. I'm going toall of my files on a USB flashdriver to keep them safe.

- A) store B) contain
- C) hold D) record

18. Amy uses a scanner to to pictures onto her computer.

- A) print B) copy

- C) support D) show

19. Many students think that tablets are definitely the coolest gadget for school because with them they can

..... ..

- A) go online and read some articles
- B) keep notes during the lesson
- C) research a class topic
- D) keep in touch with their friends

20. With the interactive whiteboards in our school, teachers can

..... lessons to send to students.

- A) attend B)save
- C)watch D)read

21. In our classroom, we use to type up our notes instead of notebooks.

- A) smartphones
- B) audio recorders
- C) video cameras
- D) laptops

22. The trams in town run electricity.

- A)in B) on C) with D) below

23. Max usually uses his social media accounts to keep touch with her friends.

- A) at B) on C) in D) up

24. Altar likes texting messages his smartphone.

- A) up B) in C) from D) on

25. This brand new tablet is excellent condition.

- A) with B) in C)at D) of



C. Bölümü (Listening)

Bu bölümde dinleme parçasına ait eşleştirme soruları bulunmaktadır. Öncelikle aşağıdaki soruları okuyunuz ve dinleme parçasını dikkatlice dinleyerek konuşmacı ile yaz için yapmış olduğu planı eşleştiriniz. Toplam puan 20'dir.

You are going to hear four speakers talking about their plans for the summer. Match the statements (A-E) to the speakers (1-4). One statement is extra and does not match any of the speakers.

- A I won't have much time for relaxing.
- B I really like to play computer games.
- C I'll be at the seaside.
- D I'm going to do many different activities.
- E I just want to rest.

Speaker 1	
Speaker 2	
Speaker 3	
Speaker 4	

D. Bölümü (Writing)

Bu bölümde yaz tatilinizde neler yapacağınız ile ilgili bir e-mail yazmanız gerekmektedir. Yazdığınız mail 50-100 kelime aralığında olmalıdır. Mailinizde nereyi ziyaret edeceğinizden, neler yapacağınızdan, nerede kalacağınızdan bahsedebilirsiniz. Toplam puan 20'dir.

Write an email to your friend in another country (50 – 100 words), saying how you are going to spend your summer holidays. In your email:

- say what place you are visiting.
- explain what you're going to do there.
- tell him/her where you're going to stay.

E. Bölümü (Speaking)

Bu bölüm konuşma becerilerinizi ölçmeye yönelik olarak hazırlanmıştır. Tv programına katılan bir bilim insanı olduğunuzu düşünün. Program sunucusu size gelecekteki yaşam ile ilgili tahminlerinizi paylaşmanızı istedi. Neler söylersin? Toplam puan 20'dir.

Imagine that you are a scientist and you're in a TV program related to future life styles. Speaker asks you what you think about future life, what will happen in the future. What do you say?

Key notes: Technology, Robots, people
Schools, Students, gadgets
Environment, Weather Conditions, Animals

EK-3 İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

Değerli katılımcı,

Bu ölçeğin uygulanma amacı sizlerin İngilizce dersine yönelik tutumunuzu belirlemektir. Aşağıda bu amaçla hazırlanmış 24 maddelik bir ölçek bulunmaktadır. Her bir maddeyi dikkatlice okuduktan sonra, bu maddelere ne derece katıldığınızı belirlemek için maddelerin sağ tarafında bulunan 5 seçenektен sizi en iyi ifade eden seçeneği işaretleyiniz. Her madde için yalnızca bir tane seçeneği işaretleyerek yanıt veriniz ve ölçekte yer alan tüm maddelerin cevaplandığından emin olunuz. Seçenekler “Hiç Katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Biraz Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde verilmiştir. Cevaplama süresi yaklaşık 15 dakika sürmektedir. Katılımınız ve samimi olarak verdiğiniz cevaplar için teşekkürlerimi sunarım.

Sibel GÜNAL ŞAHAN

Sıra	Sorular	Kesinlikle Katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Biraz Katılıyorum (3)	Katılıyorum (4)	Kesinlikle Katılıyorum (5)
1	İngilizce çok ilgi çekici bir ders <u>değildir</u> .					
2	İngilizce becerilerimi geliştirmek ve bu dili daha fazla öğrenmek isterim.					
3	İngilizce çok değerli ve gerekli bir derstir.					
4	İngilizce kendimi gergin ve rahatsız hissetmeme sebep oluyor.					
5	Genellikle okulda İngilizce öğrenmekten zevk aldım.					

6	Almam gerekenden daha fazla İngilizce dersi almak <u>istemem</u> .					
7	İnsanlar için diğer dersler İngilizceden daha önemlidir.					
8	İngilizce çalışırken son derece sakinim.					
9	İngilizce çalışmayı nadiren severim.					
10	Daha fazla İngilizce bilgisi öğrenmeye meraklıyım.					
11	İngilizce beynimizi geliştirir ve düşünmeyi öğretir.					
12	İngilizce kendimi huzursuz ve aklı karışık hissetmeme sebep oluyor.					
13	İngilizce benim için zevkli ve güdüleyicidir.					
14	Almam gerekenden fazla İngilizce dersi almak <u>istemem</u> .					
15	Günlük hayatta İngilizce özellikle önemli <u>değildir</u> .					
16	İngilizceyi anlamaya çalışmak beni endişelendirmez.					
17	İngilizce anlamsız ve sıkıcıdır.					
18	Eğitimim boyunca alabildiğim kadar İngilizce dersi almaya çalışırım.					
19	İngilizce medeniyet gelişimine katkıda bulunmuştur.					
20	İngilizce benim en çok korktuğum derslerden biridir.					
21	İngilizce alıştırmalar yapmayı severim.					

22	İngilizceyi çok çalışmak için çok istekli <u>değilim</u> .					
23	İngilizce insanların öğrenmesi gereken konulardan biri değildir.					
24	İngilizce derslerimi yapmaya çalışırken tedirgin olmam.					



EK-4: Deney Grubu Ders Planları

LESSON 1

Task Based Lesson Plans

Unit 7: Predictions

Pre-Task

Answer the question: “Are you curious to know what will happen in the future?”

Watch a video about the future life in a cartoon movie and compare the today’s life with the one in the video.

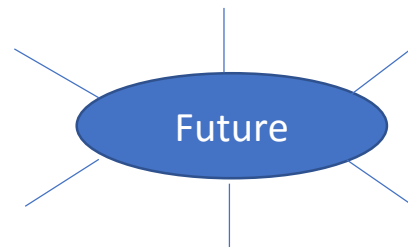
Here is the link: <https://www.youtube.com/watch?v=e8SC6bny1SA&t=2s>

Look at the pictures and guess what will happen in the future.





Think about and find some words related to the future and complete the mind map.



Task- Cycle

Imagine that you have your own planet. Draw a planet, Give a name to it and write a description of the future life in your planet. Share it with your friends. *It should include these words; Population, eco-friendly, extinct, diseases, smog, fumes, electricity, harm, treat, run on, prevent, learn.*

Think about these:

- Technology/ Robots
- Medicine
- Weather conditions
- Transportation



Follow-up task

Please read the text on your student's book and compare it with your description in the previous task.

Analyse and Practice

(Teacher highlights the language and grammar used for the task and carries form-focused activity.)

Match the words in bold in the sentences with their synonyms.

operate - stop - find out - make - damage - go up - cure

1. The cars will interact with other cars to **prevent** accidents.
2. Medicine in the future will **treat** many diseases.
3. Clean energy won't **harm** the environment.
4. People will **learn** how to live on other planets.
5. These cars will **run** on electricity instead of petrol.
6. The population of the planet will **rise** to around 9 million people.

Study the box and write the rule of the structure.

<p>Will you be at home this evening?</p> <p>What will happen in the future?</p> <p>Will you get a job in a few years?</p>	<p>Susan likes travelling. She is in Paris now. Next week she'll be in Tokyo.</p> <p>=She will</p> <p>Leave some food in the garden. The cat will eat it.</p> <p>Probably, robots will clean the houses and they will do the washing-up.</p> <p>I think the weather will be cold tomorrow.</p>	<p>tomorrow</p> <p>soon</p> <p>next year</p> <p>next week</p> <p>next Sunday</p> <p>someday</p> <p>in about 10 years</p> <p>in a few years</p> <p>in a few months</p>
<p>Will you call me this morning? Yes, I will / No, he won't.</p>		

RULE: _____

(After students write the rule, teacher also writes some rules about usage of the structure.)

Study these sentences:

We use will + infinitive

- To make predictions based on what we think or believe will happen in the future.
I think it will rain tonight.
- To make on-the-spot decisions
It's cold. I'll close the window.

- To promise to do something
I promise I'll pay you back on Friday.
- To threat
Don't do it again or I'll tell the teacher.

Read the sentences below and mark them as;

- A** (a prediction based on what we think)
- B** (an on-the-spot decision)
- C** (a promise)
- D** (a threat)

- 1 That box looks heavy. I'll help you with it
- 2 I believe cars will be electric in the next twenty years.....
- 3 I promise I won't tell anyone what you said.
- 4 Stop reading my text messages or I'll tell Dad.
- 5 I feel a bit thirsty. I think I'll have something to drink

LESSON 2

Predictions and Certainty & uncertainty words

Pre-task

(Teacher introduces topic and asks students to guess what they will do in five years. After that, teacher asks them to complete the questionnaire.)

Read & complete the questionnaire about yourself. Circle the most suitable answer.

DO YOU THINK?

Certainty & Uncertainty

In about 5 years;	%99	%50-60	% 5-10
Do you think you will pass all your exams?	<i>Absolutely</i>	<i>Perhaps</i>	<i>I don't think so</i>
Do you think you will travel abroad?	I certainly will	Maybe	Not real
Do you think you will graduate from high school?	Definitely	Probably	I don't think so Do
Do you think you will get married?	I certainly will	Maybe	Not really
Do you think you will learn a foreign language?	Definitely	Probably	I don't think so
Do you think you will learn how to play the guitar?	Absolutely	Perhaps	Not really
In a few days;			
Will you prepare breakfast to your family?	Definitely	Probably	I don't think so
Will you do your all homework?	Absolutely	Perhaps	Not really
Will you go to a rock concert?	I certainly will	Maybe	Not really

Task Cycle

(Teacher explains clearly what students should do to complete the task. Teacher will have students write a short paragraph about their predictions for their life in the future. She asks them to use the time expressions written on the board and not to write their name on it.)

Use these time expressions and write a short paragraph about the predictions for your life in the future. Please do not write your name and do not share it with your partner.

You can start as in here;

I'm sure I will graduate from high school in a few years and I think I will probably get a well-paid job in a company in about 5 years. I think I will _____



Planning

(Teacher has students complete a checklist including the steps that they follow for the planning stage.)

Report

When time is up, teacher gathers their writings and reads aloud each of them. Students try to guess who writes them and categorize them into three groups as the most interesting, interesting and not bad.

Students also correct their friends' sentences if it is necessary.

Analysis and practice

(Teacher highlights the language and grammar used for the task and carries out form-focused activity.)

Put in **will** ('ll) or **won't**.

- 1 Don't drink coffee before you go to bed. You won't sleep.
- 2 'Are you ready yet?' 'Not yet. I be ready in five minutes.'
- 3 I'm going away for a few days. I'm leaving tonight, so I be at home tomorrow.
- 4 It rain, so you don't need to take an umbrella.
- 5 A: I don't feel very well this evening.
B: Well, go to bed early and you feel better in the morning.
- 6 It's Bill's birthday next Monday. He be 25.
- 7 I'm sorry I was late this morning. It happen again.

Write sentences beginning **I think ...** or **I don't think ...**

- 1 (Diana will pass the exam) I think Diana will pass the exam.
- 2 (Diana won't pass the exam) I don't think Diana will pass the exam.
- 3 (we'll win the game) I
- 4 (I won't be here tomorrow)
- 5 (Sue will like her present)
- 6 (they won't get married)
- 7 (you won't enjoy the film)



LESSON 3

Pre-Task

(Teacher introduces the topic of the lesson and shows some pictures about holiday plans. Teacher asks students which one they prefer as a holiday destination and why they choose it.)

Holiday plan 1:



Antalya/ Patara Beach

Help caretta caretta reach the sea

Be a zookeeper

Feed animals and clean their cage

Holiday Plan 2



Egypt/

see the pyramids

learn about history and culture

try traditional food

Holiday Plan 3



France/ Paris

see Eiffel Tower

go sightseeing

buy souvenirs

(After that, Teacher asks students conduct a survey about holiday habits and preferences. They are going to ask each other about holiday. Students are only allowed to have the same name once.)

Study with your classmates. Ask questions to your friends and conduct the survey. Be careful! You can have the same name only once.

For example: "Do always you take many photos on holiday?"

Task-Cycle

(Teacher delivers worksheet to each students and asks them to complete the missing parts by asking questions to each other because information on the worksheet A fills the missing parts on worksheet B and vice versa.)

Holiday Plans

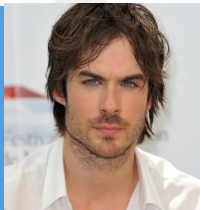



Student A

Study with your partner. Ask and answer questions to find the missing information in the following tables. Before you start, please think of the questions you need to ask to complete the information.

When you have finished, compare your tables and discuss your own holiday plans.

Examples: *Where is Sean going to go on holiday?*

How is he going to get there?

Information	 Ilan Somerhalder	 Selena Gomez	 Zara Larsson	 Your Friend
Destination		Australia	Tibet	
Transport			by air	
Length of stay	Three weeks	Five weeks		
Date of departure	18 th July			
Plans while on holiday		Go surfing, see a kangaroo, visit the Great Barrier Reef	go climbing, go trekking, see Mount Everest	

Holiday Plans

Student B

Study with your partner. Ask and answer questions to find the missing information in the following tables. Before you start, please think of the questions you need to ask to complete the information.

When you have finished, compare your tables and write down your own holiday plans.

Examples: *How long is Sean going to stay there?*

When is he going to leave?

What is he going to do on his holiday?

Information	 Ian Somerhalder	 Selena Gomez	 Zara Larsson	 Your Friend
Destination	France			
Transport	by boat	by air		
Length of stay			a month	
Date of departure		28th March	8th November	
Plans while on holiday	Visit the Eiffel Tower Meet friends. Try traditional French Cheese			

Planning

(Teacher has students complete a checklist including the steps that they follow for the planning stage.)

Report

Students share their holiday plans to their classmates and compare their plans with each other.

Analysis and practice

(Teacher highlights the language and grammar used for the task and carries out form-focused activity.)

1. Read the survey answers. Then complete the survey with information about yourself.

What are you doing next week?

Lily: My vacation is next week. I'm going to travel with my friends. We are going to London. We're going to visit Buckingham Palace and we're going to stay at a 5-star hotel in the city centre.

Maria: We have a small farm near here. I'm going to stay there. Mom wants to grow some tomatoes in the farm, so I'm going to help her.

Kay: My graduation is a week from now. So, next week, my friends are going to throw a graduation party in the gym of the school. We're going to dance happily and eat some cake.

You: _____

2. Read the survey answers and answer the questions.

What is Lily going to do next week? _____

Where is Lily going to visit next week? _____

What's Maria's mom going to do? _____

What's Maria going to do next week? _____

What is Kay going to do at the party? _____

3. Please, study the chart and complete the rule.

Who's going to visit Buckingham palace?	Lily is going to travel abroad.	tomorrow
What are you going to do ?	I'm going to throw a party = I am	next year next week next Sunday
Where is she going to stay ?	She is going to stay at a 5-star hotel.	two weeks from now six months from now
Is he going to help his mom? Yes, he is/ No, he isn't.		

Rule: _____

Complete the sentences. Use **going to** + one of these verbs:

eat do give lie down stay walk wash watch wear

- 1 My hands are dirty. I'm going to wash them.
- 2 What are you going to wear to the party tonight?
- 3 I don't want to go home by bus. I _____.
- 4 John is going to London next week. He _____ with some friends.
- 5 I'm hungry. I _____ this sandwich.
- 6 It's Sharon's birthday next week. We _____ her a present.
- 7 Sue says she's feeling very tired. She _____ for an hour.
- 8 There's a good film on TV this evening. _____ you _____ it?
- 9 What _____ Rachel _____ when she leaves school?

LESSON 4

Task Based Lesson Plans

Unit 7: Predictions

Pre-Task

(Teacher introduces the topic of the lesson and Show some pictures taken from some brochures and ask some questions about the pictures.)

Look at the pictures and guess where they were taken. What are these?

MORE GREAT DEALS

- Samsung GALAXY Note™** \$758 (U.P. \$898) + FREE USB FLASH DRIVE
- Samsung GALAXY Note™** \$678 (U.P. \$698)
- Samsung GALAXY S II** \$558 (U.P. \$598) + FREE CASE & USB FLASH DRIVE
- Samsung GALAXY Tab 2 (10.1)** \$398 + FREE USB FLASH DRIVE
- Samsung Star™ 3** \$118 (U.P. \$198) + FREE BLOCKER/DESIGN NOTE PAD
- mini** \$138 (U.P. \$228) + FREE BLOCKER/DESIGN NOTE PAD
- Samsung GALAXY W** \$348 (U.P. \$398) + FREE BLOCKER/DESIGN NOTE PAD
- Samsung S3600i** \$88 (U.P. \$98)

ACCESSORIES

- Samsung GALAXY S II Flip Cover \$68
- Samsung Original Battery \$58 (For Note II, Note, S II and S II)
- Samsung Tab™ 10.1 Collector's Kit \$58
- Micro USB Car Adapter \$38
- Micro USB Head Adapter \$38

...AND MANY MORE!

COMEX II
1st - 4th September 2012 (Daily)
Level 06, Booth 6711

Because everyone's different, we make every one different.

- HTC EVO 3D** \$895 (New) + FREE GIFTS worth \$100: HTC Casing, 16GB Memory Card. Features: 4.3" 3D Display with qHD resolution, 5mp camera with 30/30 video recording capability, Dual core 1.2GHz Processor, Android 2.3™ with HTC Sense™.
- HTC Flyer** \$899 + FREE GIFTS worth \$100: \$100 HTC Accessories Voucher. Features: 7.0" capacitive touch Screen, HTC Pen support, 1.5Ghz processor, Integrated Timemark for audio capture, Android with HTC Sense™.
- HTC Sensation** \$838 + FREE GIFTS worth \$100: HTC Casing, 16GB Memory Card. Features: 4.3" Display with qHD resolution, 8mp camera with dual-LED flash, Dual core 1.2GHz processor, Android 2.3™ with HTC Sense™.
- HTC Incredible S** \$758 + FREE GIFTS worth \$100: \$90 HTC Accessories Voucher. Features: 4.0" capacitive touch screen, 5mp camera with LED flash, Android 2.3™ with HTC Sense™.
- HTC Desire S** \$688 + FREE GIFTS worth \$100: \$90 HTC Accessories Voucher. Features: 3.7" capacitive touch screen, 5mp camera with LED flash, Android 2.3™ with HTC Sense™.
- HTC Salsa** \$568 + FREE GIFTS worth \$100: \$90 HTC Accessories Voucher. Features: 3.4" capacitive touch screen, 5mp camera with LED flash, One touch Facebook Button, Android 2.3™ with HTC Sense™.
- HTC Wildfire S** \$388 + FREE GIFTS worth \$100: HTC Designer Case, \$50 HTC Acc. Voucher. Features: 3.2" capacitive touch screen, 5mp camera with LED flash, Android 2.3™ with HTC Sense™.

Terms & Conditions

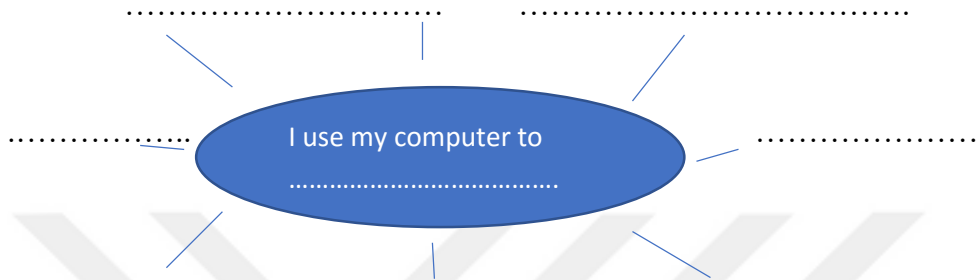
- * All handsets comes with 12 months local warranty.
- * Brightstrik Singapore reserves the rights to amend any information without prior notice.

AAAS COM

(Teacher asks more questions about technology usage and ask students complete a mind-map)

Answer the questions and complete the mind map.

- Are you interested in technology? Why /Why not?
- How often do you use your computer or smartphones?
- What do you use your computer for?



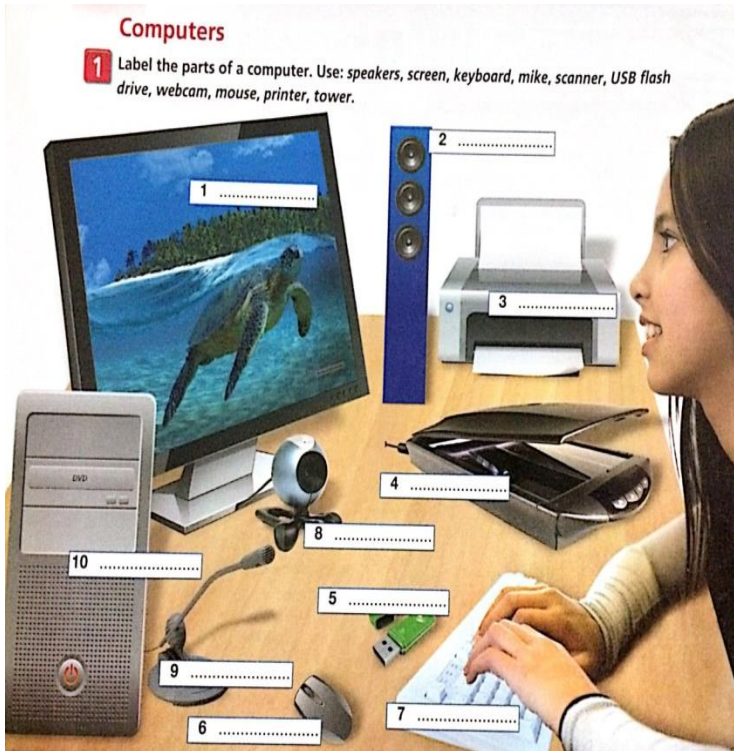
(Teacher asks students do a vocabulary exercise. Teacher has students label the pictures with suitable words.)

Now study with your students book. Please complete the exercise 1 & 2.

Task Cycle

(Teacher gives clear instructions to the students and separate into the groups of five. Teacher asks them to prepare a real brochure for a technology store.)

Work in groups. Imagine that you are owner of technology store but you have some financial problems. People don't know anything about your store, so they don't buy anything. And you have a brilliant idea



2 a) Fill in: *copy, listen, record, make, contains, store, press, takes, move, shows*.

- 1 We *make* copies of documents on paper with it.
- 2 It's the set of buttons we to operate a computer.
- 3 We the cursor around the screen with it.
- 4 We pictures or documents onto our computer with it.
- 5 It's the flat surface that files and pictures.
- 6 We can to a song with them.
- 7 It's a video camera that pictures and shows them on a website.
- 8 We files in it and take it with us.
- 9 We use it to sounds.
- 10 It the motherboard, hard drive, CD/DVD drive, etc.

b) Which part of the computer is each sentence in Ex. 2a about?

to increase your sales. Prepare a brochure to introduce the gadget that you sell. Your brochure must be interesting and include these;

Names of gadgets,
Features of gadgets,
Prices and discounts,

Why the customer buys it,
Planning

(Teacher has students complete a checklist including the steps that they follow for the planning stage.)

Report : Students present their brochures to their classmates and gather feedback. Students also rank the brochures according to their preferences as a customer.

Analysis and practice :Students complete the exercises on their students' book. After that, teacher writes more sentences on the board to practice the usage of prepositions.

Technology in the classroom

4 a) Choose the correct word.

2 Video cameras make it possible to **film/take** experiments or **record/write** performances.



1 Tablets help students **keep/hold** notes.



3 Students can use laptops instead of notebooks to **key/type** up their notes.



4 Interactive whiteboards make it possible to **watch/attend** videos, go online to **research/search** a topic or even to **save/keep** lessons to send to students who were absent.



5 Audio recorders help students **record/play** information to use while **studying/reading** at home.



b) Which of these are there in your school/college? How do you use them in the classroom? Tell the class.

In our school/college we have ... We ...

Gadgets

5 a) Listen to a teacher talking to his class and fill in the percentages.



b) Which of these gadgets have you got?

6 Fill in: *texts, surfs, goes, watches, playing, downloads.*

- 1 Peter often *goes* online to get news or information.
- 2 Ian likes computer games on his smartphone.
- 3 Kelly her friends when she can't meet them.
- 4 Bob the Net to keep up-to-date with what's going on.
- 5 Roger his favourite songs at low prices.
- 6 Becky her favourite films online.

7 You will listen to three people explaining how they use their mobile phones. Listen and match the sentences (A-D) to the speakers (1-3). One sentence is extra.

- A I keep in touch with my friend.
- B I usually try new games without paying.
- C I only do my shopping online.
- D I go online to find out what's happening in the world.

Speaker 1	
Speaker 2	
Speaker 3	

8 **SPEAKING** Have you/your friends got a mobile phone? How do you use it? Tell your partner.

Prepositions

9 Choose the correct preposition.

- 1 He makes his phone calls **on/in** his smartphone.
- 2 Use your keypad to type **in/at** your message.
- 3 Mobile phones **with/of** built-in video cameras are very popular **at/with** teenagers.
- 4 The computer comes **of/with** Windows 8 and is **at/in** excellent condition.

10 **WRITING** What gadgets do you use? What for? Write a few sentences. Read them to the class.

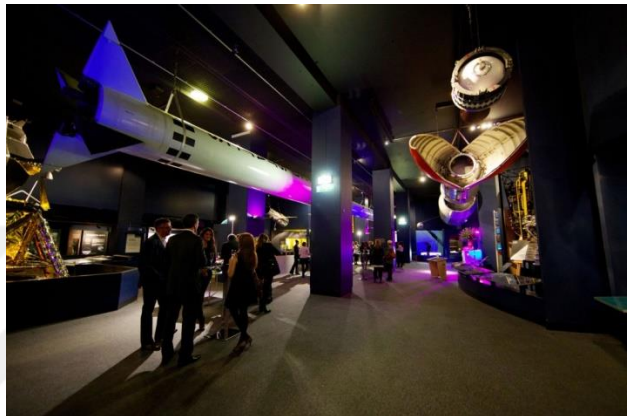
LESSON 5

Task Based Lesson Plans

Time: 3x40'

Pre-task

(Teacher introduces the topic and shows a few pictures of the planetarium and science museum. Then, she gives some situations and asks them what they do or say.)



A friend invites you to visit the Planetarium but you're not sure you will be able to go. What do you say?

Your brother asks you what you are doing next Sunday. You don't have any plans. How do you respond?

Task Cycle

Following that, teacher asks sts study with their partner and explains they both have a text but text are different and they have to find out the differences.)

Student A

Study with your partner. You both have a text about Helen's weekend plan. But your plans are not the same. There are 6 differences.

Take it in turns to ask and answer questions to try to find what is different. Put a circle around any differences you find. (You needn't tell your partner.)

You can ask;

Where is Helen going to? or **Is she going to museum?**
With whom is she going to there? or **Is she going to there with her friends?**
What is she going to do there? or **Is she going to build a robot?**
Is she sure about having great time?

Helen: I have a great plan for the weekend. I'm going to the Planetarium with my friends this weekend. I'm sure we will enjoy it. It is an amazing place. There's so much going on there. We're going to travel through space! We're going to observe the sky. Isn't it awesome? I want to do some hands-on activities. I am going to build my own rocket! Probably, my friends will check out some of the interactive activities or maybe they will see a 3D show. We will definitely have a great time.

When you have finished, compare your texts.

Student B

Study with your partner. You both have a text about Helen's weekend plan. But your plans are not the same. There are 6 differences.

Take it in turns to ask and answer questions to try to find what is different. Put a circle around any differences you find. (You needn't tell your partner.)

You can ask;

Where is Helen going to? or **Is she going to museum?**
With whom is she going to there? or **Is she going to there with her friends?**
What is she going to do there? or **Is she going to build a robot?**
Is she sure about having great time?

Helen: I have a great plan for the weekend. I'm going to the Science Museum with my brother tomorrow. I'm sure we will enjoy it. It is an amazing place. There's so much going on there. We are going to see a robot exhibition. We are going to see what tasks they can perform. Isn't it awesome? My brother wants to do some hands-on activities. So, he is going to attend a workshop and build his own robot. Probably, I will check out some of the interactive activities or maybe I will see a 3D show. We will definitely have a great time.

When you have finished, compare your texts.

Planning

(Teacher has students complete a checklist including the steps that they follow for the planning stage.)

Report

Students write the text again by changing 10 items in it and compare what they write with each other.

Analysis and practice

(Teacher carries out a listening activity to practise the language used in the task.)

Read the rubric, then underline the key words in the statements.

You are going to hear four speakers talking about their plans for the weekend. Match the statements (A-E) to the speakers (1-4). One statement is extra and does not match any of the speakers.

- A I'm doing something to improve my area.
- B I won't have much time to do things!
- C I'm going to try something for the first time.
- D I'm planning something relaxing.
- E I'll be at the seaside!

Speaker 1	
Speaker 2	
Speaker 3	
Speaker 4	

LESSON 6

Task Based Lesson Plans

Time: 3x40'

Pre-task

(Teacher introduces the topic of the lesson, shows a map illustrating tour route and brochures, and initiates a discussion about places to travel and make them do the activities on the students' book.)

Task-Cycle

(Teacher gives clear information about the task. Teacher delivers worksheet to each students and asks student A to read the text aloud and students B to complete the route of the tour.)

Student A

Study with your partner. Read the text to your partner and help him/her complete the route of the tour and answer the questions if she/he asks.

I'm so excited because we're going on holiday this summer. I think it will be amazing. Look at the map. It's our tour plan. First day of the tour, we are going to fly to London. We are going to join the Great Gorilla Run. We're going to run all over London to raise money to help endangered gorillas. Perhaps, I will wear a gorilla costume. Next day, we are going to visit Paris. My mum want to have lunch at Eiffel Tower, so we are going to eat lunch at Eiffel Tower. If we have enough time, we will visit the city of lights. Then, we're going to visit Milan. Maybe, we will see Leonardo da Vinci's famous painting, The Last Supper. Do you know it's 520 years old? In the end of the tour, we're going to Budapest. We will probably go shopping in the Great Market Hall and buy some food or old things.

Student B



Student B

Please, study Europe map and listen to your friend carefully to find out your friend's route. Circle the correct activities according to the text and ask him/her what she will do in Paris or Budapest to complete missing activities. If it is necessary, you can ask more questions.

(After that, the teacher asks the students to draw a map showing the route of the holiday plan and write an e-mail between 50-100 words about summer holiday including information of where they are going, what they are going to do etc.)

Planning

(Teacher has students complete a checklist including the steps that they follow for the planning stage.)

Report

Students change the e-mails and check each other's sentences.

Analysis and practice

(Teacher writes some sentences on board and asks sts to correct the mistakes in the sentences and highlights the language and grammar used for the task and carries out form-focused activity about word orders on the students' book.)

Rubric analysis

1 Read the rubric and look at the underlined words. Use them to answer the questions.

Write an email to your English-speaking pen-friend (50-100 words) giving details of your holiday plans. In your email:

- mention where you're staying.
- give details of a place you're going to visit.
- say what you're going to do there.

- 1 What are you going to write?
- 2 Who is it to?
- 3 What's it about?
- 4 How many pieces of information must you include?

Model analysis

2 Read the email and complete the missing words.

3 Read the email again and match the paragraphs to the headings.

- 1 closing remarks; enquiry about friend's holiday plans
- 2 opening remarks; holiday destination
- 3 planned activities

4 Find examples of *will be*, *be going to* and the **present continuous** (future meaning) in the email.

5 Find and replace the opening and closing remarks with appropriate ones from the Useful Language box.



Hi Peter!

▶ How are you? I'm going **1)** holiday next week and I'm really excited! My friends and I are visiting Jersey in the Channel Islands. We're staying **2)** a campsite near the Durrell Wildlife Park.

▶ I'll really enjoy our visit to the Wildlife Park. I'm **3)** to be zookeeper for a day! **4)** the morning, I'm going to feed the animals and clean their cages. In the afternoon, I'm helping the vets take care **5)** the animals. They're going to let **6)** handle a snake! It **7)** be scary but amazing!

▶ How about **8)** ? Are you going on holiday somewhere? Write soon.

Yours,
Tim

Word order

6 Rewrite the sentences putting the words in the correct order.

- 1 It/an/will/experience/amazing/be
..... !
- 2 I'm/beach/take/clean-up/in/a/going/to/part
.....
- 3 I'm/have/time/on/sure/great/I'll/a/holiday
..... !
- 4 We/hotel/at/staying/a/five-star/aren't
.....
- 5 My/by/campsite/travelling/car/are/friends/to/the
.....
- 6 Are/going/animal/you/on/visit/the/to/island/shelter/an
..... ?

ÖZGEÇMİŞ:

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı: Sibel GÜNAL ŞAHAN

Doğum Yeri ve Tarihi: Bornova - 8/11/1989

Eğitim Durumu: Lisans

Lisans Öğrenimi: Dokuz Eylül Üniversitesi

Yüksek Lisans Öğrenimi:

Bildiği Yabancı Diller: İngilizce -Rusça

Bilimsel Faaliyetleri:

İş Deneyimi: Müdür Yardımcısı

Projeler: Erasmus+ Projeleri, Öğrenci sempozyum projeleri

Çalıştığı Kurumlar: Çolaklı Yahya Kurt Orta Okulu

Sağırın İlkokulu/ Orta Okulu

Ayten Çağırın Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi

Erünel Sosyal Bilimler Lisesi

İletişim :

E-Posta Adresi: sibelgunal@hotmail.com

Tarih : 26.04.2019

İNTİHAL RAPORU:

GÖREV TEMELLİ DİL ÖĞRETİMİNİN ÖĞRENCİLERİN İNGİLİZCE DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARINA VE AKADEMİK BAŞARILARINA ETKİSİNİN İNCELENMESİ

ORIJINALLIK RAPORU

%7

BENZERLİK ENDEKSİ

%5

İNTERNET
KAYNAKLARI

%5

YAYINLAR

%3

ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	acikerisim.deu.edu.tr İnternet Kaynağı	%1
2	library.cu.edu.tr İnternet Kaynağı	<%1
3	Submitted to Amasya Aniversitesi Öğrenci Ödevi	<%1
4	egitimvebilim.ted.org.tr İnternet Kaynağı	<%1
5	Submitted to Ankara University Öğrenci Ödevi	<%1
6	newwsa.com İnternet Kaynağı	<%1
7	ilkogretim-online.org.tr İnternet Kaynağı	<%1
8	Submitted to Marmara University Öğrenci Ödevi	<%1

Prof. Dr. Paul Akar
Gül

