



**International Journal of Languages' Education and Teaching**  
**Volume 8, Issue 4, December 2020, p. 41-64**

Received	Reviewed	Published	Doi Number
04.11.2020	07.12.2020	30.12.2020	10.29228/ijlet.48167

**Classifications Regarding Task Characteristics Within the Computer-Assisted - Task Based Language Teaching that can be used in Teaching Turkish as a Second/Foreign Language<sup>1</sup>**

*Zeyneb ÖREN<sup>2</sup> & Ahmet BENZER<sup>3</sup>*

**ABSTRACT**

The rapid development of information and communication technologies has brought up the role of computer-based communication in educational contexts. Computer-Assisted Language Learning has also developed by investigating its role within the framework of second language acquisition theories by researchers. Similarly, studies in the field of task-based language teaching have accelerated in recent years and these developments have moved the tasks to computer-based environments. In this regard, the researchers emphasized that the gap between computer-assisted language learning and task-based language learning should be investigated for second language learning and teaching and they drew attention to the advantages and natural synergy of these two approaches together. In this context, there is a requirement for lesson design and online tasks for the unity of these two approaches in second language teaching environments. The aim of this study is to present a holistic perspective by synthesizing the classifications recommended for online task characteristics in the literature. In this context, after giving information about task characteristics and curriculum design in task-based language teaching, classifications related to lesson design and online task characteristics are presented within the scope of the coexistence of these two approaches. At the end of the study, a holistic classification was included based on the classifications for online task characteristics presented in the study.

**Key Words:** Task-based language teaching, Computer-Assisted Language Learning, Online tasks, Second / Foreign language

**İkinci/Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılabilecek Bilgisayar Destekli Dil Öğrenimi ile Göreve Dayalı Dil Öğretiminin Entegrasyonu Çerçevesinde Görev Özelliklerine Yönelik Sınıflamalar**

**ÖZET**

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin hızlı gelişimi bilgisayar temelli iletişimin eğitim bağlamlarındaki rolünü gündeme getirmiştir. Bilgisayar destekli dil öğrenimi (Computer-Assisted Language Learning) de araştırmacılar tarafından ikinci dil edinim kuramları çerçevesinde bu rolün araştırılmasıyla gelişim göstermiştir. Benzer şekilde göreve dayalı dil öğretimi (Task-based Language Teaching) alanında yapılan çalışmalar da son yıllarda oldukça hızlanmış ve bu gelişmeler görevleri, bilgisayar temelli ortamlara taşımıştır. Bu bakımdan araştırmacılar, bilgisayar destekli dil öğrenimi ile göreve dayalı dil öğretimi arasındaki boşluğun ikinci dil araştırmaları için kapanması gerektiğini vurgulamakta ve bu iki yaklaşımın birlikteliğinin avantajlarına ve doğal sinerjisine dikkat çekmektedirler. Bu bağlamda ikinci dil öğretim ortamlarında bu iki yaklaşımın birlikteliğine yönelik ders tasarımına, çevrim içi görevlere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışmanın amacı alanyazında yer alan çevrim içi görev özelliklerine yönelik sınıflamaları sentezleyerek bütüncül bir bakış açısı sunmaktır. Bu bağlamda araştırmada bu iki yaklaşımın özellikleri ortaya konduktan sonra iki yaklaşımın birlikteliği ile ilgili sınıflamalar sunulmuştur. Araştırmanın sonucunda çalışmada sunulan çevrim içi görev özelliklerine yönelik sınıflamalar ışığında bütüncül bir sınıflamaya yer verilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Göreve dayalı dil öğretimi, bilgisayar destekli dil öğrenimi, çevrim içi görevler, ikinci/yabancı dil

<sup>1</sup> Bu çalışma Zeyneb Ören'in, Doç. Dr. Ahmet Benzer danışmanlığında yürüttüğü doktora tezinin bir bölümünden üretilmiştir.

<sup>2</sup> Arş. Gör., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, [oren.zynp@gmail.com](mailto:oren.zynp@gmail.com), ORCID: 0000-0002-3905-8707

<sup>3</sup> Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, [ahmetbenzer@gmail.com](mailto:ahmetbenzer@gmail.com), ORCID: 0000-0003-3579-3699

## Giriş

Bilgisayar destekli dil öğrenimi (BDDÖ) 1980'lerde göreve dayalı dil öğretiminin (GDDÖ) bir ders programı çerçevesinde nasıl ele alınabileceğine yönelik ilk önerileriyle eş zamanlı olarak ortaya çıkmıştır. Göreve dayalı dil öğretiminin, bilgisayar temelli önerilerinin ortaya çıkması çok da uzun sürmemiştir (Ellis vd., 2020: 18-19). Lai ve Li (2011: 499) bilgisayar destekli-göreve dayalı dil öğretiminin birçok avantajı olduğunu ve bu iki dil yaklaşımın doğal sinerjisini vurgulamaktadırlar. Buna göre teknoloji hem etkinliği hem de GDDÖ'ye yönelik katkısı açısından GDDÖ'yü kolaylaştırmakta ve geliştirmektedir. GDDÖ de dil öğrenimi noktasında teknolojinin kullanımını zenginleştirmekte ve BDDÖ için faydalı bir pedagojik çerçeve ve ilkeler dizisi olarak hizmet vermektedir. İki yaklaşım arasındaki bu karşılıklı fayda göz önüne alındığında bu ortaklığı keşfetmeye yönelik daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Hampel (2010: 132) görevlerin başarılı dil öğreniminde çok önemli bir rol oynadığı açık olmasına rağmen çevrim içi ortamda görev tabanlı dil öğrenme ve öğretme çalışmalarının oldukça sınırlı olduğunu ve bu tür görevlerin karmaşık sanal öğrenme ortamları için nasıl tasarlanması gerektiği konusunda yeterince bilgi olmadığını belirtmektedir. Levy ve Stockwell (2006) de 1999 ve 2005 yılları arasında yaptıkları büyük BDDÖ derlemi araştırmasında "dil görevi" ifadesini yedinci en sık kullanılan anahtar kelime olarak tespit etmişlerdir. Dolayısıyla öğrenme teknolojileri ile dil görevlerinin kullanımı arasında açık bir bağlantı olduğundan, bu çalışmaların sınırlı olması ve bir buçuk milyar insanın teknolojinin her türüne ulaşabildiği dünyada bilgisayar destekli dil öğretimi yapılmaması da ilginç bir ayrıntı olarak göze çarpmaktadır (Motteram ve Thomas 2010: 218). Bu bakımdan GDDÖ'nün bu ortamlarda nasıl kullanılacağına, bu ortamlarda kullanılan teknolojik aracın öğrencilerin etkileşim düzeyi üzerindeki etkisine ve onların dil üretimlerine ve kullandıkları stratejilere etkisine yönelik araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır (Stockwell, 2010: 10).

## Göreve Dayalı Dil Öğretimi

Bilgisayar destekli GDDÖ'yü anlayabilmek için BDDÖ'ye pedagojik bir çerçeve ve ilkeler bütünü sunan GDDÖ'nün tarihsel gelişimini ve temel ilkelerinin anlamak gerekmektedir. Dil müfredatına görevlerin dahil edilmesinin önemi 1970 ve 1980'lerin iletişimsel dil öğretimi hareketinde saptanmış ve ikinci dil ediniminde yapılan ilk çalışmalar bir dilin sırayla birer birer öğretilerek parçalara ayrıldığı yapısal dil öğretim yaklaşımının sorgulanmasına yol açmıştır. Yapılan araştırmalar sonucunda sağlanan daha fazla girdi ile de göreve dayalı dil öğretimi, iletişimsel dil öğretiminden ayrılmıştır (Ellis vd., 2020: 3).

Dil görevinin tanımının tam olarak ne olduğuna yönelik bir uzlaşma olmamakla birlikte temel bazı özelliklerinden dolayı özellikle de pedagojik dil görevleri için bir görüş birliğinin ortaya çıktığı görülmektedir. Buna göre bir dil görevi:

- Bir etkinliktir.
- Dil bilimsel olmayan bir amaca veya hedefe sahiptir.
- Belirgin bir çıktısı vardır.
- Tamamlanması için dört dil becerisinden herhangi biri veya tamamını kullanmayı gerektirir.
- Anlamı gerçek dil kullanımını yansıtacak biçimde iletir (Edwards ve Willis, 2005: 18-19).

En kapsamlı görev tanımlarından birini yapan Breen (1989: 187-189)'e göre ise görev, yeni bir dilde gereken bilgi ve kapasitenin geliştirilmesi ve onun iletişim esnasında kullanımında fırsatlar sağlaması için yapılandırılmış bir plandır. Bu tanıma göre bir görev hem kısa bir uygulama alıştırması hem de

kendiliğinden oluşan iletişim gerektiren daha karmaşık bir çalışma planı olabilir. Araştırmacının burada özellikle vurgulamak istediği nokta, daha önceden tasarlanmış bir dil görevinin öğrenci tarafından yeniden yorumlanacak olmasıdır. Dolayısıyla öncesinde tasarlanmış her dil görevi öğrencinin yorumuyla değişecektir. Bu bakımdan araştırmacı bir dil görevinin öğrencinin üzerinde çalıştığı, yorumunu kattığı ve birtakım değişiklikler yapabildiği bir çalışma planı olduğunu savunmaktadır.

Nunan (2004: 1) pedagojik görev ve hedef görevler (ya da gerçek dünya görevleri) arasında ayırım yapmaktadır. Buna göre hedef görevler sınıf dışındaki dünyadaki dil kullanımlarını ifade ederken pedagojik görevler sınıf dışında gerçekleşen görevlerdir. Buna göre bir pedagojik görev anlam odaklı etkinliklerden oluşmakta ve öğrencilerin yapıdan daha çok anlama odaklanmalarını gerektirmektedir. Ayrıca bir görev gerçekleştirilirken görevde birtakım değişiklikler olabileceğinden dolayı konunun tam olarak anlaşılması için öğrenciler arasında anlam müzakeresinin yapılması gerekmektedir (Nunan, 2014: 4). Bir dil görevinin ne olduğuna yönelik uluslararası yazında çok fazla tanım bulunmaktadır. Van den Branden (2006: 7-8) çalışmasında toplam on yedi farklı görev tanımı tespit etmiş ve bu tanımları iki ayrı grupta incelemiştir: “dil öğrenme hedefleri olarak görev tanımları” ve “eğitimsel etkinlik olarak görev tanımları”. Dil öğrenme hedefleri olarak görev tanımlarının ortak noktası, görevlerin amaca yönelik etkinlikler olarak görülmesidir. Eğitimsel etkinlik olarak görev tanımlamalarında ise anlamın öncelikli olması ve öğrencilerin dikkatlerinin öncelikle anlam alışverişine yönlendirmesi gerektiği vurgusu vardır. Bu bakımdan sınıf görevleri, anlamlı etkileşimi kolaylaştırmalı ve öğrenciye anlamlı girdileri işlemek, konu ile ilgili elde edilebilir hedeflere ulaşmak için anlamlı çıktılar üretmek için fırsat sunmalıdır. Görevler öğrenciyi bir dil öğrenen olarak değil, öncelikle bir dil kullanıcısı olarak hareket etmeye davet etmelidir. Van den Branden (2006: 12) bu araştırmasında “göreve dayalılık” kavramının birtakım gerçekleri ifade ettiğini şu şekilde özetlemektedir:

- √ İkinci dil derslerinin kazanım hedefleri, her şeyden önce insanların neden ikinci dili öğrendiklerinin ve hangi işlevsel amaçlar için kullanmak istediklerinin/kullanmaya ihtiyaç duyduklarının bir analizinden türetilmiştir (hedef görevler).
- √ Öğrenciler her şeyden önce onlardan hedef görevler veya benzerlerini (pedagojik görevler) denemeleri ve gerçekleştirmeleri istenerek; bunun için motive edilerek ve bunu yaparken etkileşimsel olarak desteklenerek dil yeterliğini edineceklerdir.
- √ Öğrencilerin dil yeterliğini değerlendirmenin en doğrudan yolu, hedef görevleri veya aynı konu için ara görevleri (değerlendirme görevleri) ne ölçüde gerçekleştirebileceklerini değerlendirmektir.

Ellis vd. (2020: 10) göreve yönelik bu tanımlama fazlalığının sebebinin “çalışma planı olarak görev” ve “sürece dayalı görev” kavramlarının ayırt edilememesinden ve bu tanımların çoğunda yer alan “etkinlik (activity)” kavramının sahip olduğu belirsiz anlamdan kaynaklandığını belirtmektedirler. Etkinlik kavramı, hem bir görevi oluşturan gerçek materyallere (yani çalışma planı) hem de görevin yerine getirilmesinden kaynaklanan dil kullanımına (yani sürece) atıfta bulunduğundan dolayı belirsiz bir anlama sahiptir. Çalışma planı olarak görev, ikinci dilin iletişimsel kullanımı için materyallerin tasarlanması olarak tanımlanmaktadır. Bir görev bir noktada öngörülemeyeceğinden ve süreç açısından da tanımlanamayacağından dolayı başlangıç noktası “çalışma planı olarak görev” şeklinde olmalıdır. Çalışma planı olarak görevin amaçlanan etkinlikle sonuçlanıp sonuçlanmadığı süreç olarak görevin araştırılmasıyla cevaplanabilir (Ellis vd., 2020: 10). Bununla birlikte bir çalışma

planının “görev” olup olmadığının ayırt edilebilmesi için Ellis ve Shintani (2014: 135) birtakım ölçütler belirlemiştir:

**Tablo 1.** Bir çalışma planının görev olabilme ölçütleri

Ölçüt	Tanım
İlk odak anlam üzerinedir.	Çalışma planı, öncelikle öğrencilerin iletişimsel bir amaç için mesajların anlaşılması veya/ve üretilmesiyle ilgilenmelerini sağlamayı amaçlamaktadır (yani öncelikli odak anlam oluşturmak).
Bir çeşit boşluk vardır.	Çalışma planı, bilgi aktarma, akıl yürütme veya görüş bildirme ihtiyacı yaratan bir boşluğu içerecek şekilde tasarlanmıştır.
Öğrenciler çoğunlukla kendi dilbilimsel ve dilbilimsel olmayan kaynaklarına güvenirlir.	Öğrencilerin anlama ve üretim için mevcut dil kaynaklarını (potansiyel olarak hem birinci dil hem de ikinci dil) ve dil dışı kaynaklarını (örneğin, jest; yüz ifadeleri) kullanmaları gerekir. Dolayısıyla dilin açık bir sunumu yoktur.
Açıkça tanımlanmış iletişimsel bir çıktı vardır.	Çalışma planı görevin iletişimsel çıktısını ayrıntıları ile belirtir. Bu nedenle görev başarısı, öğrencilerin dili doğru kullanıp kullanmadığı değil, iletişimsel sonuca ulaşılıp ulaşılmadığı açısından değerlendirilmelidir.

Yukarıdaki tabloda özetlenen ölçütler çerçevesinde bir çalışma planının görev olup olmadığı ayırt edilebilir. Bir çalışma planında ilk odak anlam üzerindeyse, bir çeşit bilgi ya da görüş boşluğu varsa; öğrenciler kendi mevcut dil kaynaklarını ya da dil dışı kaynaklarını kullanabiliyorlarsa ve çalışma planının sonucunda bir iletişimsel çıktıya ulaşıyorsa bu niteliklere sahip bir çalışma planı “görev” olarak nitelendirilebilir.

## Göreve Dayalı Dil Öğretiminde Temel İlkeler ve Ders Programı Tasarımı

GDDÖ'nün bir dil öğretim sürecinde nasıl uygulanacağı ve nasıl daha etkili öğrenme fırsatları sağlayacağına yönelik birtakım çalışmalar yapılmış ve bu çalışmaların sonuçları GDDÖ'nün ilkeleri bağlamında araştırmacılar tarafından tartışılmıştır. Bu ölçütlerin belirlenmesinde ikinci dil edinimi yaklaşımlarıyla ilişkili olarak yapılan araştırmalar oldukça etkili olmuştur. Ellis vd. (2020: 155-156) yapılan bu araştırmalar çerçevesinde araştırmacıların ortaya koydukları birtakım ilkeleri dokuz maddede derlemiştirler. Aşağıdaki tabloda da yer verilen ilkelerden ilk üç maddenin ikinci dil edinimi yaklaşımları çerçevesinde yapılan araştırmalar sonucunda belirlendiğini ve bunların GDDÖ'nün temelini oluşturduğunu vurgulamaktadırlar. Tabloda yer alan diğer beş maddenin ise öğrencilerin görev performansını en uygun hale getiren birtakım ek ilkeler olduğunu belirtmektedirler. Bu ilkeler şöyledir (Ellis vd., 2020: 155-156):

**Tablo 2.** Göreve dayalı dil öğretiminin temel ilkeleri

İlkeler	Açıklama
Yaparak öğrenme	GDDÖ'de dil öğrenimi görev performansı için değil, görev performansı yoluyla gerçekleşir. Dil öğrenimi, öncelikle öğrencilerin kişisel ihtiyaçlarıyla aynı çizgide yer alan tesadüfi bir süreç olarak görülür.

Bireysel gelişim	Öğrenme öğrencilerin içsel izlenceleri çizgisinde gerçekleşir. Görevler öğrencilere görevin içeriğiyle kendi dil kaynaklarını birleştirmeleri için alan sağlar.
Anlamlılık	Görevler öğrencilere gerçek iletişimsel talepler sunar. Görevlerle bağlantılı olarak geliştirilen beceriler, bu nedenle öğrencilerin iletişim ihtiyaçları ve bir dilde yetkin olmanın neleri içerdiğine ilişkin kavramlarla doğrudan ilişkilidir.
Etkileşim	Tüm hedef görevler etkileşimi içermese de GDDÖ öğrencilere anlam müzakeresi ve kendi ikinci dil kaynaklarına dayalı ortak anlayış geliştirmeleri için geniş fırsatlar sağlar. Etkileşim, dil ediniminde itici bir güçtür (Long, 2015) ve öğrenciler karşılaştıkları çeşitli görevler için etkili ve uygun bir şekilde çözümler üzerinde müzakere etmelidirler (Ellis, 2003).
Girdi temelli görevler (dinleme, okuma)	Etkileşimli görevlere ek olarak farklı yaş ve yeterlik düzeyindeki öğrenciler dil üretmelerini gerektirmeyen alıcı görevlerden faydalanabilirler (Ellis, 2001, 2018; Long, 2015; Shintani, 2016).
Çıktı temelli görevler (konuşma, yazma)	Etkileşimli görevlere ek olarak öğrenciler genişletilmiş söylem üretmek (Yule, 1997), hipotezleri test etmek, bağlantılı söylemin gerektirdiği dilin görünüşlerini fark etme fırsatlarına sahip olmalıdırlar (Swain, 1995).
Yapıya odaklanma	Görev performansı ile dil öğrenimi arasında birebir ilişki yoktur. Öğrencilerin dikkati, iletişimsel görevlerin yerine getirilmesi sırasında tesadüfen elde edilmesi zor olan yapılara çekilmelidir (örneğin, Long, 1991, 2015; Ellis, Basturkmen ve Loewen, 2002).
Destekleyici performans (Supporting performance)	Öğrencilerin görevleri gerçekleştirmeleri ve performanslarını geliştirmeleri için fırsatlara ihtiyaçları vardır. Bununla birlikte onlara kendi görev performanslarını en uygun hâle getirebilmeleri için planlama zamanı ve performanslarını yansıtmaya gibi birtakım fırsatlar da verilmelidir (örneğin, Skehan vd., 2012).
Bireysel farklılıklar	Öğrencilerin farklı beceri, motivasyon ve kaygı biçimleri vardır. Görevlere yönelik farklı öğrenci profilleri ile öğrenci performanslarını en uygun hâle getirmek göreve dayalı dil öğretiminde düzenlemeler gerektirir (Robinson, 2011).

Bu dokuz ilke GDDÖ'deki öğrenme sürecine ve bu süreç içerisindeki öğrenene odaklanmayı açıklamaktadır. Bu ilkelere göre süreç içerisinde öğrencinin sadece öğrenci olarak değil uygulayıcı olarak konumlandırıldığı görevlerin tasarlanması ve kullanımına yönelik bir vurgu vardır. Bu noktada Samuda ve Bygate (2008: 18) GDDÖ'deki görevlerin tasarlanmasının altında yatan bu ilkelerin çoğunun kökeninin genel eğitimde meydana gelen gelişmelere borçlu olduğunu belirtmişlerdir. Dewey (1913)'in etkili bir öğrenme için yaparak öğrenme yani tecrübe, ilgi düzeyi ve zihinsel çaba (intelligent effort) gibi görüşlerinden yola çıkarak Samuda ve Bygate (2008: 36) eğitim ortamlarında bütüncül (holistic) ve tecrübeye dayalı görevlere vurgu yapmaktadırlar. Bununla birlikte "yapıya odaklanma" ilkesi çerçevesinde tamamen yapı odaklı görevlerden oluşan bir GDDÖ programı değil de belirli dilsel yapılara yönelik farkındalık arttırmak için seçici bir kullanım önermektedirler.

Göreve dayalı ders programlarında görevler, ders içeriğini seçme ve görevleri sıralamada birincil birim olarak işlev görmektedir. Ders programının tasarlanmasında görevlerin bu şekilde

kullanılmasına yönelik önemli kuramsal çalışmalar mevcuttur (Long, 1985, 2015; Skehan, 1998, 2001; Robinson, 2011, 2015; Ellis, 2003).

Aşağıdaki tabloda bu kuramsal anlayışların görevlerin seçilmesi ve sıralanmasında ne gibi etkileri olduğu her bir araştırmacı perspektifinden özetlenmektedir. Bu tablo alanyazın okumaları çerçevesinde, GDDÖ'de görevlerin seçilmesi ve sıralanmasına yönelik farklı anlayışlara sahip araştırmacıların görüşlerini bütüncül olarak sunmak amacıyla araştırmacının kendisi tarafından sentezlenmiştir:

**Tablo 3.** *Ders planı tasarımında görevlerin seçilmesi ve sıralanması*<sup>4</sup>

GDDÖ'ye Dayalı Ders Programı Tasarım Özellikleri	Prabhu (1987)	Long (1985, 2015)	Robinson (2011, 2015)	Ellis (2003)
Ders programının İşlevi	Kullanıma hazır yapılar (operational constructs)	Açıklayıcı yapılar (illuminative constructs)	Açıklayıcı yapılar	Kullanıma hazır yapılar
Açıklama	Nasıl öğretileneğinden ziyade neyin öğretileneği önemlidir.	Hem neyin öğretileneği hem de nasıl öğretileneği önemlidir.	Hem neyin öğretileneği hem de nasıl öğretileneği önemlidir. Long'un dil yeterliğinden daha çok görev yeterliğine odaklanan yaklaşımı ile Prabhu'nun görevlerin öğrenme süreçleriyle nasıl ilişkilendirileceğini öğretmenlere bırakan yaklaşımı arasında bir anlayışa sahiptir.	Nasıl öğretileneğinden ziyade neyin öğretileneği önemlidir. Prabhu'nun dil bilgisel yeterlilik vurgusunun aksine Ellis, amacın etkileşimsel ve pragmatik yetkinlik geliştirmek olduğunu savunmaktadır.
Görevlerin seçilme ilkeleri	Konu bağlamında görev seçimi	İhtiyaç analizi bağlamında görev seçimi ve daha sonra bu görevlerin pedagojik olarak yapılandırılması	Görevlerin seçiminde görevlerin öğrenenlere yüklediği bilişsel, yeterlik ve duyuşsal talepleri anlamının gerekli olduğunu savunur.	Öğrencilerin göreve yönelik içsel ilgisi, Öğrencilerin göreve yönelik önceki tecrübeleri ve konuya aşinalıkları gibi ölçütler,

<sup>4</sup> Ellis vd. (2020) temel alınarak özetlenmiş ve tablo hâlinde sunulmuştur.

Görevlerin Sıralanması	Öğrencilerin görev çıktısına ulaşma süreçlerindeki zihinsel işlemler dikkate alınmalıdır. (Bilgi boşluğu-akıl yürütme-fikir boşluğu)	İhtiyaç analizi ve pedagojik görevlerin gerektirdiği bilişsel taleplerin sıklık ve önceliği	Görevlerin sıralanmasına yönelik üç aşamalı bir yol olan "SSARC" modelini önerir. <b>1. Aşama:</b> Basitleştirme ve dengede tutma (stabilize) <b>2. Aşama:</b> otomatikleştirme <b>3. Aşama:</b> Yeniden yapılandırma ve karmaşıklaştırma (complexifying)	<b>Görev karmaşıklığını etkileyen birtakım unsurlar:</b> Girdinin dil düzeyi Görev sonucunun kapalı ya da açık olması Sezgisel karar ve müdahaleler. Esneklik
Görev özelliği	İletişimsel görevler dil bilgisel yeterlik olarak atfedilen yeterliğe ulaşmada birer araçtır.	Görevler gerçek dünya görevleridir ve odak nokta öğrencilerin bu gerçek dünya görevlerini gerçekleştirebilme yeterliğidir.	Öğrencilerin sınıfta tamamlayacakları görevlerin iletişimsel koşullarını tanımlamak ve belirlemek için sınıf dışında yaptıkları gerçek dünya görevleridir.	Görevler dil öğrenme için bir araçtır.

Tabloda görüldüğü üzere ders programının işlevine yönelik olarak araştırmacılar arasında iki ayrım söz konusudur: "kullanıma hazır yapılar" ve "açıklayıcı yapılar". Göreve dayalı ders programının işlevine yönelik bu ayrımı yapan Prabhu (1987: 87) bunlardan ilkinin "nasıl öğretileceğinden ziyade ne öğretileceğine yönelik tasarlanacağını" ikincisinin ise bunun tam tersi olarak hem nasıl öğretileceğine hem de bunun sonucu olarak ne öğrenileceğine yönelik tasarlanacağını belirtmektedir.

Tablo 3'te görüldüğü üzere Prabhu (1987) ders programının kullanımına yönelik *hazır bir çerçeve olarak tasarlanmasını* savunmakta ve görevlerin seçilmesine yönelik ise konuya dayalı bir seçimi dikkate almaktadır. Prabhu (1987: 139)'nun *görevlerin sıralanmasına* yönelik ilk odaklandığı nokta ise öğrencilerin görev çıktısına ulaşma süreçlerinde kullanacakları zihinsel işlemlerdir. Buna göre öğrencilerin çıktıya ulaşmada gerekli olan boşlukları doldurmasına yönelik üç yönetsel talep düzeyini şöyle ayırt etmektedir:

- √ Bilgi boşluğu (information gap): bir konu ile ilgili verilen bilginin aktarılması.
- √ Akıl yürütme boşluğu (reasoning gap): çıkarım, tümdengelim, planlama, karşılaştırma, uygulama ya da ilişki ve bağlantıların tanımlanması şeklindeki süreçlerin yoluyla verilen bilgilerden yeni bilgilerin elde edilmesi.
- √ Fikir boşluğu (opinion gap): belirli bir duruma karşılık olarak kişisel tercihlerin, duyguların ya da tutumların belirlenmesi ve dile getirilmesi.

Tablo 3'te yer verilen bir diğer araştırmacı Long (2015) "açıklayıcı yapılar" olarak işlev gören göreve dayalı bir ders programını savunmaktadır. Prabhu görevleri ders programı tasarımında genel bir dil yeterliği geliştirmek için araç olarak kullanırken Long'un yaklaşımında ise odak belirli gerçek dünya görevlerini gerçekleştirebilme yeterliğidir. Long ne öğretiliğiyle ne öğrenildiğini aynı çizgiye getirmeyi amaçlayan bir müfredatı savunmaktadır. Hedef görevler önce bir ihtiyaç analiziyle belirlenir ve daha sonra pedagojik görevler olarak yeniden yapılandırılır. Pedagojik görevlerin sıralanmasında ise ihtiyaç analizi ve bu görevlerin gerektirdiği bilişsel talepler açısından ortaya koydukları sıklık ve öncelik temel alınmalıdır.

Benzer şekilde Robinson (2011) da göreve dayalı bir ders programının *açıklayıcı amaca hizmet* etmesi gerektiğini savunmaktadır. Robinson (2011) görevlerin seçiminde görevlerin öğrenenlere yüklediği yeterlik talepleri, bilişsel ve duyuşsal talepleri anlamının gerekli olduğunu savunmaktadır. Görevlerin sıralanmasının merkezinde bilişsel karmaşıklık (cognitive complexity) vardır. Öğrencilerin bireysel farklılıklarına dayalı olarak karşılaşabilecekleri zorlukları etkileyen unsurların yanı sıra görevlerin durumsal ve bilişsel talepleriyle ilgili unsurları da dikkate alan bir müfredatı önermektedir. Buna göre Robinson (2015) bir ders programında görevlerin sıralamasına yönelik üç aşamalı bir yolu içeren SSARC modelini (simplifying, stabilize, automate, restructure, complexifying) önermektedir. Araştırmacının bu modelinde bilişsel talepler aşamalı olarak artmaktadır.

Son araştırmacı Ellis (2003) ise göreve dayalı ders programını "*kullanıma hazır yapı*" olarak ele almaktadır; ancak dil bilgisel yeterlikle ilgilenen Prabhu'nun aksine göreve dayalı öğretimin amacını, etkileşimsel ve pragmatik yetkinlik geliştirmek şeklinde görmektedir. Ellis (2003) de Prabhu (1987) gibi açıklayıcı bir müfredatın farklı öğrenciler için ve farklı sınıflar arasında gerçekleşecek tüm kaynak çeşitliliğini öngöremeyeceğini vurgulamaktadır. Görev özelliğine yönelik olarak Ellis (2009), Long ve Robinson'dan farklı olarak görevi "gerçek dünya" kavramıyla değil bir dil öğrenme aracı olarak tanımlamaktadır. Görevlerin seçilmesi noktasında ise Prabhu (1987)'nin vurguladığı "öğrencilerin göreve yönelik içsel ilgisi" ve "öğrencilerin göreve yönelik önceki tecrübeleri ve aşinalıkları" şeklindeki benzer ölçütlere göre olabileceğini belirtmektedir. Seçilen görevlerin sıralanmasına ilişkin olarak dört ana başlık altında on altı potansiyel unsur kolay, orta ve zor düzey olmak üzere ele alınmaktadır. Girdi unsurları, etkileşimsel unsurlar, akıl yürütme unsurları ve son olarak çıktı unsurları başlıkları altında her bir ölçüt görevlerin bilişsel talepleri doğrultusunda kolaydan zora gidecek şekilde sıralanmıştır. Örneğin, etkileşimsel unsurlar çerçevesinde yer alan tek bir görevin gerçekleştirilmesinden kaynaklanan bilişsel yük birden fazla görevin gerçekleştirilmesinin gerektirdiği bilişsel yüke kıyasla çok daha azdır, dolayısıyla görevin gerektirdiği talepler ne kadar azsa görevlerin o kadar kolay olacağı söylenebilir. Sonuç olarak Ellis vd. (2020: 198) görevlerin sıralanmasına bu on altı ölçütün bir dizi kaynak ve kılavuz olabileceğini belirtmektedirler.

## **Bilgisayar Destekli Dil Öğrenimi**

Bilgisayar destekli dil öğrenimi öğrencilere eş zamanlı olmayan metin tabanlı fırsatları sunmaya başladığı 1990'lı yılların ortalarında ortaya çıkmış ve üç farklı gelişim aşaması kaydetmiştir. Bu aşamalar şunlardır:

1. Bilgisayar aracılı iletişim (Computer Mediated Communication),
2. Bilgisayar destekli dil öğrenimi (Computer Assisted Language Learning)
3. Sosya-kültürel bilgisayar destekli iletişim (Socio-Personal Computer Mediated Communication) (Lammy ve Hampel, 2007: 7-9).



Lammy ve Hampel (2007: 11) bilgisayar aracılı iletişim ile bu diğer bilgisayar destekli iletişim şekilleri arasındaki ilişkinin birinin diğerinden ortaya çıkması ya da birinin diğerine yol açması şeklinde keskin çizgilerle ayrılmadığını ve dolayısıyla bu gelişim dönemlerinin basit bir yolla ifade edilebilecek kadar derli toplu olmadığını vurgulamaktadırlar.

Bilgisayar destekli dil öğreniminde ikinci dil edinimi araştırmalarının bir temel olarak kullanılmasına çağrıda bulunan ilk araştırmacılarından biri Chappelle (2001)'dir. Chappelle "girdi", "etkileşim" ve "fırsat" sağlama konusunda BDDÖ'nün neler sunabileceğini göstererek ikinci dil edinim kuramları üzerinde yoğunlaşmaktadır. Chappelle'nin buna yönelik belirlediği hedefler üç yönlüdür:

- Bilgisayar temelli dil öğrenim görevlerinin tasarımında ikinci dil edinim kuramlarının uygulanması,
- Bu görevleri inceleyen araştırmaların ilerlemesi,
- Bu amaçla metodolojik araçların geliştirilmesi.

Warschauer (1998) da bilgisayar aracılı iletişimsel öğrenme araştırmalarına sosyo-kültürel bakış açısını dahil ederek başlamıştır. "Bilgisayar aracılı iletişimin" doğasını keşfetmek için girdi ve çıktı kuramları ve sosyo-kültürel öğrenme kuramına dayanan kavramsal çerçeveyi kullanmıştır. Buna göre BDDÖ'nün yeri sosyal etkileşim için bağlamlar sağlamak, mevcut söylem topluluklarına erişimi kolaylaştırmak ve yenilerini oluşturmaktır. BDDÖ de bu sosyal etkileşim ortamının gerçekleştirilebilmesi için çeşitli teknolojik ortamlar sunmaktadır. BDDÖ'de kullanılan bu teknolojik iletişim ortamlarının üç genel kategori altında sınıflandığı görülmektedir: eş zamansız (asynchronous), eş zamanlı (synchronous) ve çoklu ortam (hypermedia/multimedia/hypertextual). Eş zamansız BDDÖ ortamları gerçek zamanlı iletişimin olmadığı (e-posta vb. gibi) ortamları ifade ederken eş zamanlı BDDÖ ortamları etkileşimin gerçek zamanlı olduğu (internet ortamı sohbetler, çevrim içi kelime işlemcisi vb gibi) ortamları ifade etmektedir. Çoklu ortam ise internet sayfalarının oluşturulması ya da yayılması gibi çoklu amaca yönelik ortamlardır (Warschauer, 2007: 3).

Bu üç farklı BDDÖ ortamının kullanım durumunun etkileşimin biçimi ve dil çıktısı açısından birbirinden farklı nitel ve nicel sonuçları olacaktır. Bu bağlamda Blake (2016: 3-15) BDDÖ eş zamanlı moduna (gerçek zamanlı olan) ilişkin olarak etkileşimin oldukça devingen olduğunu, öğrenci merkezli ortamı geliştirdiğini ve aktif anlam müzakeresini desteklediğini belirtmektedir; ayrıca eş zamanlı olmayan BDDÖ için de öğrencilere daha fazla ön planlama süresi sağladığını ve bunun da dil üretiminde doğruluk ve karmaşıklığı arttırdığını ifade etmektedir. Sortillo (2000:77-110) ise Blake (2016)'den farklı olarak gerçek zamanlı olmayan eş zamansız modun da öğrencilere eş zamanlı moddaki gibi fırsatlar sunabileceğini belirtmektedir. Bu fırsatlara ilave olarak öğrencilerin zorlu görevleri gerçekleştirmek için daha fazla zamana sahip olmalarının dil görevlerinde çok daha fazla anlam ve yapıya odaklanmalarını sağlama fırsatını da sağlayacağını ifade etmektedir. Bu noktada eş zamansız ortamlardaki üretime yönelik olarak yapılanlara geri dönülüp bunların tekrar gözden geçirilmesi pedagojik olarak yerinde bir yönelim olacaktır.

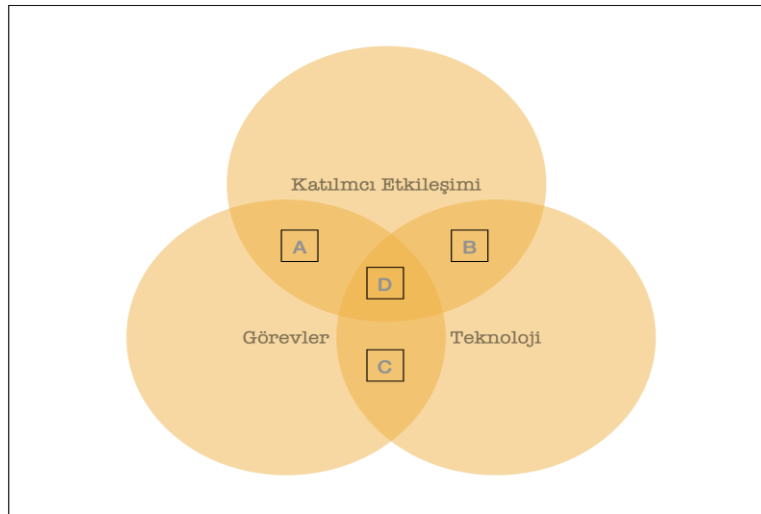
## **Bilgisayar Destekli Dil Öğrenimi ile Göreve Dayalı Dil Öğretimi Entegrasyonu**

Hem bilgisayar destekli dil öğrenimi hem de görev odaklı dil öğretimi 1980'lerin ortasında yaklaşık olarak aynı zamanlarda ortaya çıkmış, birçok farklı aşamadan geçmiş, proje temelli, içerik temelli ve deneysel öğrenmeyi içeren bir dizi kuramsal geçmişin yanında yapılandırmacı ve sosyal yapılandırmacı düşüncüyü de paylaşmaktadırlar. İkinci olarak görev odaklı dil öğretiminin en güçlü ilgisi otantik materyallere dayalı anlamlı, gerçek dünyayla ilişkili, işlevsel dil görevleri sunması son

yıllarda bilgisayar destekli dil öğretimine dayanak oluşturmuştur (Thomas ve Reinders, 2010: 3). Chapelle (2001) de ikinci dil ediniminde bilgisayar uygulamalarında, bilgisayar destekli dil öğrenimi ile göreve dayalı dil öğretimi ve ikinci dil edinimi arasındaki ortaklığın önemini vurgulamaktadır. 21. yüzyılda ikinci dil öğretimi ve öğrenimiyle ilgilenen birinin dil ediniminde kullanılan dil görevlerinin nasıl kullanılacağıyla ilgili olarak teknoloji aracılı dil görevlerinin yapısını kavraması gerektiğini belirtmektedir. Benzer bir biçimde Chong ve Reinders (2020) bu iki alanın ortaklığına ve gelişimine yönelik olarak çok fazla teknolojik unsurun dil sınıfına dahil edilmesinin gelişimsel ve sosyokültürel faydalarına rağmen teknolojinin dil öğrenimi bağlamındaki potansiyelini en üst düzeye çıkarmak için BDDÖ'ye yönelik daha yapısal ve kuramsal bir çerçeveye ihtiyaç duyulduğunu belirtmektedirler. Bu bağlamda GDDÖ ve BDDÖ'nün ortaklığına yönelik yapılan çalışmaların bu çağrıya bir yanıt niteliği taşıdığı söylenebilir. Bu noktada González-Lloret ve Ortega (2014: 6-7) dil öğrenimi için teknoloji ve görevlerin birleştirilmesinin hem bir dil eğitimi yaklaşımı olarak GDDÖ'ye hem de yeni teknolojilerin dönüştürücü doğasına gerçekten yanıt vermesine yardımcı olacağını belirtmektedirler. Bu ortaklığa dayalı olarak vurguladıkları ilk nokta, GDDÖ tarafından belirtilen bir görev tanımıyla çalışmanın önemidir. Böylece teknolojilerin sadece alıştırmaların uzantıları ve çeşitli türlerdeki etkinliklerin bilgisayar platformlarına aktarılması şeklinde kullanılmasından daha çok gerçek görevler ile kullanılabileceğini belirtmişlerdir.

Teknoloji ve görevlerin ortaklığına yönelik yukarıda yapılan açıklamaların daha iyi anlaşılabilmesi için bilgisayar destekli göreve dayalı dil öğretiminin kesişim noktalarının bilinmesi önem arz etmektedir. Bu bakımdan ilk olarak BDDÖ'nün nelere aracılık edebileceğinin anlaşılması gerekmektedir. Buna göre BDDÖ aşağıdaki şekilde görüldüğü üzere dil öğreniminde görevlerin, etkileşimin ve teknolojinin kullanımına aracılık etmektedir (Lamy ve Hampel, 2007: 33):

**Şekil 1.** BDDÖ'deki unsurların karşılıklı etkileşimine yönelik bir model



Şekil 1'de A, B, C ve D alanları üç aracı bileşenin kesişim noktalarını temsil etmektedir: "katılımcı etkileşimi", "görevler" ve "teknoloji". Buradaki aracılık kavramı karşılıklı şekillenmeyi (mutual shaping) ifade etmektedir. A, etkileşim türü ile görev türünün karşılıklı etkisini temsil ederken B, katılımcı etkileşim biçimleri ile belirli teknolojiler arasındaki bağlantıyı temsil eder. C'deki odak noktası ise belirli görev türleri ile belirli teknolojiler arasındaki karşılıklı şekillenmedir. D ise dilin merkezliliğini ifade etmekte ve dil bu ilişkilerin hepsine aracılık etmektedir (Lamy ve Hampel, 2007: 33-34). BDDÖ'nün aracılık ettiği, birbirini etkileyen ve şekillendiren bu üç unsur bilgisayar destekli GDDÖ'nün de ortak bileşenleridir. Dolayısıyla bu üç unsurun kesişim noktasının (D) bilgisayar

destekli GDDÖ'yü temsil ettiği de söylenebilir. Ayrıca bu kesişim noktalarının her biri olası araştırma sorularının ortaya çıkmasını sağlamaktadır. Özellikle görevler ve teknoloji arasındaki kesişim (C), bu kesişimin dil öğretimine ne gibi faydaları olacağını ve ne gibi imkânlar sunacağını ya da dil öğretimini nasıl kolaylaştıracağını anlayabilmek için fırsatlar sunmaktadır (Ziegler, 2016). Bu ortaklığın bir diğer kesişim noktası ise GDDÖ'nün tek bir yönteminin olmaması ve bununla birlikte BDDÖ'nün de en önemli güçlü yanlarından ikisinin 'disiplinler arası ve çok disiplinlilik' özelliği olmasıdır. BDDÖ'nün bu iki özelliği görev tasarımının çok boyutlu olmasını sağlamaktadır (Levy ve Stockwell, 2006).

Skehan (2003:402) teknolojinin dil öğrenim ve öğretimindeki katkılarına ilişkin teknolojinin bu süreçte "yönetici olarak bilgisayarlar", "araç olarak bilgisayarlar" ve "kaynak olarak bilgisayarlar" şeklinde üç farklı rolü olabileceğini belirtmektedir. Bunlardan ilk ikisini bilgisayarların uyarılma yapmak ve uygun kararlar almak noktasında sınıf öğretmenin yerini alabilecek zekadan yoksun olma durumu nedeniyle eleştirmekte ve bilgisayarların öğrenciler için kaynak olma rolüne dikkat çekmektedir. Araştırmacı daha nitelikli bir çıktı elde edebilmek için teknolojinin özellikle görev öncesi etkinliklerde bir dil öğrenme materyali ve girdisi olarak değerlendirilmesini desteklemektedir. Teknolojinin bu kaynak olma rolünün sunduğu fırsatları anlayabilmek amacıyla da üç farklı alanın incelenmesini önermektedir: Öğrenci-bilgisayar kullanım bağlamı, bilgisayarın öğrenci eğitimindeki rolü, tamamlayıcı etkinlik ve yazılımların yeri (Skehan, 2003: 405). *Öğrenci-bilgisayar kullanım bağlamında öğrencilerin hedef dil materyalleri için internet kaynaklarıyla çalışmadan önce öğretmenleri tarafından desteklenmeleri gerektiğini vurgulamaktadır. Bilgisayarın öğrenci eğitimindeki rolüne ilişkin olarak dil öğreniminde öz yönetim (autonomy) için olağanüstü bir potansiyele sahip olduğunu ve öz yönetimin verimli bir şekilde kullanımının öğrenilmesi için de bir fırsat sunduğunu ifade etmektedir. Son olarak araştırmacı tamamlayıcı etkinlik ve yazılımlar bağlamında teknolojinin öğrencilere etkili pedagojik materyaller için erişilebilir bir kaynak sağladığını ve öğrencilere öğrendiklerinin kişiselleştirilmiş bir kaydını oluşturma fırsatını sağladığını belirtmektedir.*

## Bilgisayar Destekli Ortamlardaki Görevlerin Özelliklerine Yönelik Sınıflamalar

Bilgisayar destekli ortamlardaki görevlerin özelliklerine yönelik alanyazında dört çalışma tespit edilmiştir. Bu bölümde bu dört çalışmada yer alan bilgisayara destekli ortamlardaki görev özellik sınıflamalarına yer verilecektir.

### Chapelle (2001)'in BDDÖ görev özellikleri sınıflaması

Chapelle (2001) görev ve teknolojinin birlikteliği konusunda bir görevi nelerin nitelikli yaptığına dair ayrıntılı ve uygun bir kavramsallaştırma olmadan görev tasarımcıları ve araştırmacıları için durumun herhangi bir nitel veriyi yorumlayan, yüzeysel değerlendirme tasarımlarından öteye gitmeyeceğini vurgulamaktadır. Bu bakımdan Chapelle (2001) Tablo 2'de görüldüğü üzere BDDÖ için birtakım görev uygunluk ölçütleri belirlemiştir (Chapelle, 2001: 55):

**Tablo 4.** BDDÖ görevlerinin uygunluk ölçütleri

Dil öğrenme potansiyeli	Yapıya odaklanmanın faydasına yönelik sunulan fırsatın derecesi.
Öğrenciye uygunluk	Öğrenci özelliklerine göre sağlanan uygun koşullar altında dille etkileşim için ne kadar fırsat sunulduğu
Anlama odaklanma	Öğrencilerin dikkatinin dilin anlamına ne derece yöneltildiği

<b>Otantiklik</b>	BDDÖ etkinliği ile öğrencilerin sınıf dışındaki ilgileri çeken dil etkinlikleri arasındaki benzerlik seviyesi.
<b>Olumlu etki</b>	BDDÖ etkinliğinin katılanlar üzerindeki olumlu etkileri.
<b>Uygulanabilirlik</b>	BDDÖ etkinliğinin kullanımını desteklemek için kaynakların yeterliliği.

Yukarıdaki tabloda yer verilen BDDÖ görevlerinin Chapelle (2001)'e göre altı ölçüte sahip olması gerekmektedir. Bilgisayar destekli bir görevde bulunması gereken ölçütlerden ilki "dil öğrenme potansiyeli" özelliğidir. Araştırmacı bir görevin dil kullanımı için sunduğu fırsattan ziyade bir dil öğrenme etkinliği olarak ele alınması gerektiğini belirtmektedir. Dolayısıyla dil kullanımı ve dil öğrenme arasında bir ayrım yapmaktadır. Bu ayrıma göre bir görevin yapıya odaklanmayı sağlaması dil öğrenme potansiyelini de arttıracaktır.

Chapelle (2001: 55-56) "öğrenciye uygunluk" ile dilin uygunluğu, seviye ve öğrenme hedefleri gibi bireysel farklılıkların dikkate alınmasını ve bu bireysel farklılıkların iletişim kurma isteğini de etkileyebileceğinin göz önünde bulundurulması gerektiğini vurgulamaktadır "Anlama odaklanma" kavramından kasıt ise öğrencilerin ilgisinin dilin anlamına yönelik olmasıdır. Bu noktada araştırmacı, görevler bir dil yapısına odaklanmış olsa dahi araştırmacı ve tasarımcıların öğrencilerin ilgilerini anlama odaklamaları gerektiğini vurgulamaktadır. Bir diğer ölçüt olan "otantiklik"e yönelik araştırmacı öğrencilerin iletişim kurma istekliliğini geliştirme ihtiyacına vurgu yapmaktadır. Aynı zamanda bir görevin özgünlük derecesinin öğrencinin sınıf dışında karşılaşması muhtemel görevler arasındaki benzerlik seviyesi olduğunu da belirtmektedir.

Bilgisayar destekli bir görevin olumlu etkisine yönelik Chapelle (2001: 57) dil öğrenmenin ötesindeki faydalarına işaret etmektedir. Dolayısıyla bilgisayar destekli bir görevin öğrenciler için olumlu etkisi, teknolojiyi sınıfın ötesine taşıyıp öğrenme için kullanabilmeleri, hedef kültüre olan ilgilerini arttırmaları ve hedef dili teknoloji aracılı olarak kullanmalarına yardımcı olacak pragmatik yeterlikler kazanmalarını sağlayacak üstbilişsel stratejilerin geliştirebilmeleri olabilir. Araştırmacının belirlediği son ölçüt ise uygulanabilirlik ölçütüdür. Bu kavram öğrenciler ve öğretmenler için bir sınıf veya dil programının belirli şartları dahilinde bilgisayar destekli bir görevi uygulayabilmenin ne kadar kolay olduğunu ifade etmektedir.

Özetle bilgisayar destekli bir görev yapıya odaklanma fırsatı sağlıyor, öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulunduruyor, öğrencilerin dikkatlerini anlama odaklamalarını sağlıyor, özgün ve sınıfın ötesinde faydalar sağlıyorsa ve son olarak uygulanması kolaysa bu özellikleri taşıyan bir görev öğrencilerin yeterliklerini geliştirmelerine yardımcı olacaktır.

### **Doughty ve Long (2003)'un BDDÖ görev özellikleri sınıflaması**

Doughty ve Long (2003) aşağıdaki tabloda GDDÖ'nün 10 yönetsel ilkesini kısaca tanımlamış ve daha az yaygın olarak öğretilen diller için özel uzaktan eğitim durumlarında bu ilkelerin teknolojik seçenekler arasındaki tercihleri nasıl etkileyebileceğine dair örnekler vermişlerdir. Burada araştırmacılar teknolojinin dil öğretiminde kullanımına yönelik olarak özellikle uzaktan eğitimle öğrenilen daha az yaygın dillerin öğretiminde faydalı olabileceğini belirtmişlerdir. Dolayısıyla bu bağlamlarda kullanılacak görevlere yönelik bir tasarım önerisi sunmuşlardır. Ayrıca GDDÖ'nün bu 10 yönetsel ilkesinin öğretiminin tutarlı bir tasarımla bütünleştirme girişiminin faydalı olacağını da vurgulamaktadırlar. Bu ilkeler şöyledir (Doughty ve Long, 2003: 52):

Tablo 5. BDDÖ için Dil Öğretiminin Yöntemsel İlkeleri

	İlkeler	İkinci dilde uygulamalar	BDDÖ'ndeki uygulamalar
<b>ETKİNLİKLER</b>			
1	Analiz birimi olarak metinleri değil dil görevlerini kullanın.	Görev odaklı dil öğretimi (hedef dil görevleri, pedagojik dil görevleri, dil görevlerini sıralama)	Simülasyonlar, özel dersler, kelime işlem yazılımları (worldware)
2	Yaparak yaşayarak öğrenmeyi geliştirme		
<b>GİRDİ</b>			
3	Girdiyi detaylandırma (basitleştirmeme; sadece otantik olan metinlere de güvenmeme)	Anlam konusunda uzlaşma, etkileşimsel olarak değişiklik yapma, ilişkilendirme	Bilgisayar aracılığıyla iletişim/tartışma, yazarlık yapma
4	Zengin girdi sağlama	Çeşitli girdi kaynaklarına maruz bırakma	Derlem; bağlamli dizin (concordancing)
<b>ÖĞRENME SÜREÇLERİ</b>			
5	Tüme varımsal öğrenmeyi destekleme	Dolaylı öğretim	Tasarım ve kodlama özellikleri
6	Yapıya odaklanma	Dikkat: yapı-odaklı haritalandırma	Tasarım ve kodlama özellikleri
7	Olumsuz geribildirim verme	Hataya yönelik geribildirim (örneğin değişiklik yapma) hatayı düzeltme	Cevaba yönelik geribildirim
8	Öğrenenlerin ders programına riayet etmek /zihinsel süreçleri geliştirmek	Gelişimsel hazırlık için pedagojik uygulamaları zamanlama	Uyarlanabilirlik

9	İşbirlikli öğrenmeyi geliştirme	Anlamda etkileşimsel yapma uzlaşma, değişiklik	Problem-çözme; bilgisayar-aracılığıyla iletişim/tartışma
<b>ÖĞRENENLER</b>			
10	Öğretimi bireyselleştirme (iletişimsel ihtiyaçlara göre ve psikodilbilimsel olarak)	İhtiyaç analizi; bireysel farklılıkları düşünme (bellek ve yetenek gibi) ve öğrenme stratejileri	Alt dallara ayırma, uyarlanabilirlik, özerk öğrenme

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere ilkeler dört ayrı kategori altında ele alınmış ve her bir ilkenin ikinci dil uygulamalarındaki gerekçeleri ile ilgili maddenin BDDÖ ortamlarındaki uygulama örneklerine yer verilmiştir. Tabloda “etkinlikler”, “girdi”, öğrenme süreçleri” ve “öğrenenler” şeklinde dört başlık yer almaktadır. Etkinlik kategorisi altında yer alan ilkelere göre uzaktan öğretim yoluyla yapılan bir dersin merkezinde görevler olmalı ve bu görevler öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerini teşvik edici olmalıdır. Doughty ve Long (2003: 58) yaparak yaşayarak öğrenmeyi teşvik edecek BDDÖ’deki en iyi uygulamaların, pedagojik görevlerin bilgisayar simülasyonlarının yapılması olduğunu ifade etmektedirler. Böylece öğrenciler azaltılmış stres koşulları altında ve eylemlerinde gerçek sonuçlar olmaksızın bu ortamlarda tecrübe kazanabileceklerdir. “Girdi” kategorisi altında ise girdiyi detaylandırma ve zengin girdi sağlama özellikleri görülmektedir. Burada araştırmacılar hem otantik metinlerin hem de basitleştirilmiş metinlerin (yapay- kurgu metinler) psikodilbilim açısından öğrenciler için uygun olmadığını belirtmektedirler. Buna göre otantik metinler çok ileri düzeydeki öğrenciler dışındaki öğrenciler için genellikle karmaşıktır. Basitleştirilmiş metinler ise dil öğrenimindeki değerlerin büyük bir kısmının kaybolmasına sebep olmaktadır. Dolayısıyla ayrıntılı girdi bunlar için bir alternatif oluşturmaktadır. Girdiye yönelik detaylandırma ise öğrencilerin anlam müzakeresi sırasında uzlaşmaya varmada en çok karşılaşılan durumdur. Bunun BDDÖ’deki uygulamalarına yönelik olarak araştırmacılar etkileşimin eş zamanlı olduğu ortamlarda özellikle dikkat edilmesi gereken bir nokta olduğunu belirtmektedirler. Öğrencilerin ortak bir anlayışa varmaları için gereken ayrıntıları birbirine doğal olarak verdikleri çevrim içi sohbet ortamlarının bunlardan biri olabileceğini belirtmekte ve derlemlerin de zengin girdi sağlayan ortamlar olduğunu vurgulamaktadırlar.

Öğrenme süreçleri kategorisi altında ise beş farklı özellik sıralanmıştır. Buna göre bilgisayar destekli bir görev tümevarımsal öğrenmeyi desteklemelidir. Bununla birlikte öğrencilerin bir görevi gerçekleştirmek için ihtiyaç duydukları dil yapıları da GDDÖ’nün örtük öğrenme prensibi çerçevesinde kullanılabilir. “Yapıya odaklanma” ilkesini araştırmacılar anlam odaklı bir ders çerçevesinde, çeşitli pedagojik yöntemleri kullanarak öğrencilerin sorun yaşadıklarını fark edip onların dikkatini kısaca ilgili dilsel yapıya odaklamak şeklinde ifade etmektedirler. Yedinci ilke olan olumsuz geribildirim ise dil öğrenimini kolaylaştırıcı bir unsur olabileceğini ve uzaktan eğitim bağlamlarında eş zamanlı iletişimde öğrencilerin sohbet odalarında birbirlerini düzeltmeleri gibi ya da e-posta gibi eş zamanlı olmayan yazılı iletişimde yeniden düzenleme sağlayabileceğini belirtmektedirler (Doughty ve Long, 2003: 65). Öğrenme süreçlerine yönelik sekizinci ilke ise “öğrenenlerin ders programına riayet etmek- zihinsel süreçleri geliştirmek” ve son ilke ise “işbirlikli

öğrenmeyi geliştirme"sidir. Bu noktada öğrencilerin bir sonraki gelişim aşamasına geçişlerini kolaylaştıran materyaller hazırlanmalı ve bu materyaller BDDÖ ortamlarında da uyarlanabilir olmalıdır. Ayrıca öğrenme sürecinde yer alan görevler iş birliğini teşvik edecek şekilde olmalı ve uzaktan eğitimin yapıldığı ortamlarda işbirliğine dayalı görevler için açık hedefler belirlenmelidir.

Tabloda yer alan son kategori olan "öğrenenler" çerçevesinde sadece bir özellik belirtilmiştir. Buna göre bireysel farklılıkları dikkate alarak uyarlanmış bir öğretimin önemine vurgu yapılmıştır. Uzaktan eğitimde kullanılacak teknolojik seçeneklerin sağladığı zengin girdi bireysel farklılıklara yönelik önemli bir unsur olacaktır. İlgili araştırmacılar yukarıda belirtilen 10 yöntemsel ilkenin tamamının iyi tasarlanmış olma olasılığının oldukça düşük olduğunu ve bu nedenle uzaktan yabancı dil kurs tasarımcılarının özenli bir tasarım ve değerlendirme bileşenleri geliştirmeleri gerektiğini vurgulamaktadırlar.

### Hampel (2010)'ın BDDÖ Görev Özellikleri Sınıflaması

Hampel (2010: 132) başarılı bir dil öğreniminde görevlerin önemli bir rol oynadığı açık olsa uzaktan eğitim ortamlarında göreve dayalı dil öğrenim ve öğretiminin sınırlı olduğunu ve bu tür görevlerin karmaşık sanal öğrenme ortamları için nasıl tasarlanması gerektiği konusunda yeterli bilginin bulunmadığını belirtmektedir. Görevlerin öğrencileri en iyi nasıl motive edeceği ve destekleyeceği, etkileşimi ve diyalogu nasıl geliştirebileceği, ortamın olanaklarını kullanırken ve ortamın zorluklarını dikkate alarak dil edinimini nasıl destekleyebileceği ve eğitimsel bağlamın bu tasarımı nasıl etkileyebileceğine dair soruların cevaplanması gerekmektedir. Bu sorulara cevap bulmak için Hampel, Ellis (2003: 21) ve Oxford (2006) görev çerçevesini bir başlangıç noktası olarak ele almıştır. Buna göre Hampel (2010: 140-141), Ellis (2003: 21)'in görev çerçevesinde yer alan beş tasarım özelliğiyle Oxford (2006)'un görev çerçevesinde yer alan beş tasarım özelliğini birleştirerek uzaktan eğitimde yer alacak görevlerin nasıl gerçekleştirilebileceğine dair açıklama ve örneklere yer vermiştir (Hampel, 2010: 142-143):

**Tablo 6.** *Uzaktan Eğitimde Görev Tasarımı*

Tasarım özelliği	Dil görevi özelliklerini çevrimiçi ortamda gerçekleştirme	
1	Hedef	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Çok katmanlı</li> <li>• İletişim becerilerinin geliştirilmesi (dil kullanımı, etkileşim)</li> <li>• İş birliği</li> <li>• Topluluk duygusu oluşturmak</li> <li>• Yansıtma</li> <li>• Elektronik okuryazarlığın gelişimi (araçların kullanımı, internette arama yapma)</li> <li>• Basılı ders materyallerine güncelliği ekleme</li> <li>• Ödevler için hazırlanma</li> </ul>
2	Dil görevi türleri	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Karma, çoklu beceriler kadar basit becerileri de içerir.</li> <li>• Bireysel dil görevleri (internette arama yaparak bilgi edinme gibi)</li> <li>• Etkileşimli dil görevleri (bilgi ya da tecrübe, tartışma, görüşmelerin paylaşılması gibi)</li> <li>• Sıklıkla dil görevleri bir çalışma haftası boyunca etkileşimli dil görevlerine imkân sağlayan bireysel dil görevleriyle ilişkilendirilir.</li> <li>• Oyunlar</li> </ul>

3	Dil görevinin önemi	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Çoğunlukla düşük biçimlendirici (low-stakes) dil görevleri</li> <li>• Bazı etkinlikler değerlendirmeye katkı sunar ve bu nedenle bunlar yüksek biçimlendirici (higher-stakes)<sup>5</sup> görevlerdir.</li> </ul>
4	Girdi	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Girdi türlerinin bir araya getirilmesi (web siteleri, makaleler, tartışma soruları, anket soruları, bilgi edinmek için kullanılan tablolar, sunular ve forum, blog ve wikiler gibi diğer öğrencilerin katkıları)</li> <li>• Yaklaşımındaki çeşitlilikler temel olarak yazılı ama aynı zamanda resimler (harita, fotoğraf gibi) ve ses</li> <li>• Daha özel girdi sunan dil görevlerinden daha çok öğrenen girdisine dayalı olan dil görevlerine doğru bir hareket</li> </ul>
5	Koşullar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bilginin paylaşılması</li> <li>• İşbirliği için kişilere dağıtılmış etkinlikler</li> </ul>
6	Dilbilimsel karmaşıklık	<ul style="list-style-type: none"> <li>• İlgili seviyeye (örneğin, B1-B2 gibi) uygun dilbilimsel yoğunluk</li> <li>• Dil çeşitliliği</li> <li>• Söylemin çeşitli biçimleri</li> </ul>
	Bilişsel karmaşıklık	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dil görevinin bileşenleri açısından çeşitli bilişsel karmaşıklık (örneğin internette yapılan aramalarda düşük karmaşıklıktan tartışmalarda ve işbirlikli bilgi yapılandırma etkinliklerinde daha yüksek düzeyde karmaşıklığa)</li> <li>• Sistem bileşenleri açısından yüksek bilişsel karmaşıklık (Moodle, World Wide Web)</li> </ul>
7	İşlem süreçleri	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bireysel etkinlikler</li> <li>• Grup etkinlikleri (Çoğunlukla öğretmen grupları içinde, ama anket gibi bazı etkinlikler 10 tane öğretmen grubu büyüklüğündedir.)</li> <li>• Ders takvimini takip ederek doğrusal ilerleme</li> <li>• Zamanlama: belirli bir hafta önerilmektedir (derse uygun) ama etkinlikler genellikle açık uçludur</li> </ul>
8	Tahmin edilen çıktılar: Ürün Süreç	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Yeni bilgi (forum, blog, anket veya wikiler üzerinden bireysel veya paylaşımlı)</li> <li>• Tartışmalar (forum)</li> <li>• Dil kullanımı (tartışma, betimleme, yorum yapmak için vb.)</li> <li>• Yüksek düzeyde zihinsel süreçler, örneğin internette bulunan bilgiyi değerlendirme gibi</li> <li>• Bilgi ve tecrübeyi paylaşma</li> <li>• Topluluk bilinci oluşturma</li> </ul>
9	Öğretmenle ilgili unsurlar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğretmenin dil görevi rolleri sınırlıdır (cesaretlendirme ve destek verme (öğrenciye))</li> <li>• Bazı dil görevlerinde (örneğin değerlendirmeye ilgili) daha detaylı ve yapılandırılmış geribildirim gerekir</li> </ul>
10	Öğrenenle ilgili unsurlar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grup üyesi, araştırmacı, öz değerlendirme yapan kişi ve görev çözümleyicisini içeren dil görevi rollerini bir araya getirme,</li> <li>• Bireysel öğrenme stillerine hitap etmeyi hedefleyen dil görevi çeşitlilikleri</li> </ul>

Yukarıdaki tabloda GDDÖ'deki görev özelliklerinin bilgisayar aracılığıyla harmanlanmış bir uzaktan dil kursundaki pedagojik ilkelere yer verilmiştir. Burada özellikle bu tasarım öncesinde yapılmış olan iki pilot çalışmanın verileri dikkate alınarak gerekli düzenlemeler yapılmıştır (örneğin, öğretmenlerin aşamalı desteğinin önemi gibi.) (Hampel, 2010: 150). Tabloda sınıflanan toplam on görev özelliğinin

<sup>5</sup> Çevrimiçi etkinlikler kursun oldukça önemli bir bölümünü oluşturduğundan, öğrencilerin derse katılımını teşvik etmek amacıyla bazı etkinlikler değerlendirmeye tabi tutulur; bu tür görevlerden bazılarına ödevlerin biçimlendirici bölümü statüsü verilir (Hampel, 2010: 145).



her birine yönelik bilgisayar destekli ortamlarda nasıl kullanılabileceğine yönelik açıklama ve örneklerle yer verilmiştir. Uzaktan eğitimde görev özelliğinin ilk maddesi olan bir görevin hedefi işbirliğini pekiştiren ve elektronik okuryazarlığı destekleyen çok katmanlı hedefler olmalıdır. Dolayısıyla da görevler uzaktan öğrenmede başarılması zor olan öğrencilerin birbiriyle etkileşimini telafi etmeyi amaçlayan etkileşimli görevler çok daha baskın olmalıdır; ayrıca gerçekleştirilen bireysel görevler de etkileşimli dil görevlerine fırsat verecek şekilde tasarlanmalıdır. Dil görevinin önemine yönelik ise karşımıza iki kavram çıkmaktadır: low-stakes tasks ve high-stakes tasks. Buna göre araştırmacı öğrencilerin derse katılımını teşvik etmek amacıyla bazı görevlerin değerlendirmeye tabi tutulması gerektiğini belirtmektedir. Bu tür görevlerden bazılarını ödevlerin biçimlendirici bölümü statüsü verilmektedir. Öğrenme hedeflerine yönelik girdinin çeşitli olması hem sözlü hem de görsel yöntemlerin kullanılarak uzaktan eğitim ortamları için tasarlanması gerekmektedir. Araştırmacı görev koşullarının oldukça basit olduğunu ve görevlerin çoğunun öğrencilerle paylaşılan girdiye dayandığını vurgulamaktadır. Dilbilimsel karmaşıklık ve bilişsel karmaşıklık özelliklerine bakıldığında görevlerin uzaktan eğitim ortamlarında gerçekleştirilme durumlarında öğrencilerin kurs içeriğinde karşılaşacakları kelimeler dışında bilgisayar ve internetle ilgili kelimeleri içeren öğretim diline de maruz kalacaklardır. Ayrıca görevlerin türüne göre internet aramaları gibi daha az karmaşık görevlerden daha karmaşık tartışmalara ve bilgi oluşturma etkinliklerine kadar karmaşıklık düzeyi çeşitlilik gösterecektir. Dolayısıyla hem dilbilimsel hem de bilişsel anlamda daha karmaşık içerik ve görevlerde öğrencilere aşamalı destek sağlamak ve uzaktan eğitimde görev tasarımı aşamalı olarak planlamak önem arz etmektedir.

Bireysel etkinliklerden grup etkinliklerine kadar görevlerin uygulanmasında seçilen yöntemsel seçeneklerin ortak özelliği öğrencilere esneklik sağlamasıdır. Araştırmacı ürün açısından ön görülen sonuçlara yönelik olarak bireysel veya forum tartışmaları yoluyla öğrencilerin ortaklaşa yaptıkları blog gönderileri veya yorumlar, anketler veya wikilerde toplanan bilgiler şeklinde yeni bilgilerin oluşturulması olarak açıklamaktadır. Süreç olarak ise dil kullanımı; bilgi ve deneyim paylaşımı ve analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesini içermektedir. Son olarak uzaktan eğitimde görevlere yönelik öğretmenlerin daha fazla desteğine ihtiyaç olduğu ve öğretmenlerin daha ayrıntılı ve yapılandırılmış geribildirimlerde bulunması gerekmektedir. Uzaktan eğitimde görevlerin öğrencilere yüklediği rol ise özerk öğrenmedir. Başlangıçta öğretmenleri tarafından sağlanan aşamalı desteğin kademeli olarak azaltılmasıyla öğrencilerin kendi başlarına bağımsız çalışabilmeleri, kendi öğrenimlerinin öz değerlendiricisi olabilmeleri beklenmektedir.

#### **González-Lloret ve Ortega (2014)'nın BDDÖ görev özellikleri sınıflaması**

González-Lloret ve Ortega (2014: 5-6) GDDÖ'nün çağdaş anlayışlarına ilişkin okumaları (Norris, 2009; Samuda ve Bygate, 2008; Van den Branden, 2006; Van den Branden, Bygate ve Norris, 2009) sonucunda görev ve teknolojinin birlikteliği konusunda aşağıdaki beş temel ölçütü sınıflamışlardır (González -Lloret ve Ortega, 2014: 5-6):

**Tablo 7.** Teknoloji ile dil görevlerinin birlikteliğinde beş temel özellik

Beş temel ölçüt	Açıklamalar
Öncelikli olarak anlama odaklanma	Önden planlanmış bir dil öğrenme hedefi olsa bile, öğrenmenin bir kısmı isteğe bağlı olmalı ve herhangi bir özel dil yapısına odaklanma, öğrenenlerden gizlenmelidir veya en azından dil görevi modülünün önemli bir kısmı için dolaylı olmalıdır.

Hedefe yönelme	Dil görevi planı, dil ve eylem tecrübesini bir arada sunmalıdır, yani dil görevi herhangi bir bilgi konusunda bazı boşlukları (some gap in information) veya bilgi aktarımını içinde barındıran, dil kullanımını teşvik eden, ayrıca duyuşsal ve/veya estetik kimlik değerini (aesthetic identity investment) güçlendiren bazı öğelerle birlikte iletişimsel amaçların (öğrencilerin ihtiyaçlarını ve isteklerini de göz önünde bulundurarak) tasarımına yol açmalıdır. Ayrıca görevin tamamlanmasından kaynaklanan, iletişimsel çıktılar sunmalı (örneğin sözlü veya yazılı bir mesajın üretilmesi, muhataplar veya dünya üzerinde istenen bir etkinin gerçekleştirilmesi) ve/veya iletişimsel olmayan çıktılar da sunmalıdır (uçuş rezervasyonu yapma, bir plan oluşturma, oynama/bir oyunu kazanma vb.)
Öğrenci merkezlik	Bir çeşit ihtiyaç analizi talep eden dil görevi aracılığıyla öğrenenlerin ihtiyaçları ve istekleri karşılanmalıdır; dil görevi, öğrencilerin kendi dilbilimsel olan ve olmayan kaynaklarını ve dijital becerilerini işe koşup kullanmalarını sağlamalı ve böylece dil görevi süreçlerinde ve araçlarında tekdüzelik yerine esneklik ve çeşitliliğe izin vermelidir.
Bütünsellik	Bir dil görevi, biçim-işlev-anlamı bütünleştirerek dil kullanımının gerçek dünyadaki süreçlerinden yararlanır; bu tanımlayıcı özellik tartışmalı ve karmaşık olan ama yine de görev odaklı dil öğretiminin bütün tanımlarının merkezinde yer alan 'özgünlük' ve 'gerçek dünya ilişkisi' kavramlarıyla ilişkilidir.
Yansıtıcı öğrenme	Eğitimde Dewey prensiplerini izleyen deneysel öğrenme, her zaman yansıtma döngüsünü ve öz yansıtmayı içerir, çünkü eğitimin amacı (dil eğitimi de dahil olmak üzere) bilgiyi yapılandırma ve entelektüel ve ahlaki gelişimi sağlamadır, böylelikle bir dil görevi doğrudan tecrübe aracılığıyla öğrenme veya kelimelerle bir şeyi yapmayı önerse de aynı zamanda yansıtıcı üst düzeyde öğrenme için fırsatlar da içermelidir.

Yukarıdaki tabloda GDDÖ tarafından sunulan görev özellikleri dikkate alınarak beş tanımsal özelliğe yer verilmiştir. Bu beş tanımsal özelliğe yönelik olarak teknoloji aracılı tasarımların geliştirilmesi, izlenmesi ve değerlendirilmesinde nelerin dikkate alınacağı açıklanmıştır. González-Lloret ve Ortega, 2014: 5-6) GDDÖ'nün bu beş tanımsal özelliğinin referans noktaları haline getirilmesinin teknoloji ve görev birlikteliği noktasında çok önemli şeylerin başarılmasını sağlayacağını vurgulamışlardır. Ayrıca bu görev özelliklerinin teknolojiyi dil öğrenimi için görevlerin tasarımıyla bütünleştirme yollarını belirleme (ve teknolojiler için de istenen yeterlikleri hedefleme) noktasında da rehberlik edebileceğini belirtmişlerdir.

## Sonuç

GDDÖ'nün bir dil öğretim sürecinde nasıl uygulanacağına ilişkin ikinci dil edinimi yaklaşımlarıyla ilgili olarak yapılan araştırmalar oldukça etkili olmuştur (Ellis vd., 2020:155). Bu araştırmaların sonuçlarının GDDÖ'ye birtakım ilkeleri kazandırmada önemli etkileri olduğu daha önce belirtilmiştir. Bununla birlikte bu ikinci dil edinim kuramcılarının önde gelen isimleri (Doughty ve Long, 2003; Robinson; 2001; Skehan, 1998). GDDÖ'nün dil öğrenimi için teknolojik tasarımların düzenlenmesine yardımcı olabilecek bir çerçeve olduğunu da kabul etmektedirler. Bu bağlamda geçtiğimiz 25 yıl içinde araştırmacılar, BDDÖ ve GDDÖ birlikteliğinin doğal sinerjisini dikkate alarak çeşitli çalışmalar yapmışlardır. Bazı araştırmacılar bu çalışmada yer verildiği gibi görev ve teknolojinin ortaklığına

yönelik çevrim içi görevlerin özelliklerinin tasarımına odaklanırken (Chapelle, 2001; Doughty ve Long, 2003, Hampel, 2010, Gozales-Lloret ve Ortega, 2014) bazı araştırmacılar da (Appel ve Giabert, 2002; Freiermuth ve Huanm, 2012; Park, 2012; Tanaka, 2005; Payant ve Bright, 2017; Chen, 2012; Rashid, Watson ve Cunningham, 2017; Chen ve Brown, 2012; Solares, 2014; Krajka, 2012; Mavili, 2018) görev ve teknoloji ortaklığına yönelik uygulamalı çalışmalar yapmışlardır. Yapılan bu çalışmaların sonuçlarına bakıldığında iki yaklaşımın ortaklığının motivasyon üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu (Appel ve Giabert, 2002; Freiermuth ve Huanm, 2012), iletişimsel yetiyi geliştirdiği (Park, 2012), işbirlikçi etkileşimi sağlayarak görevi yorumlama ve tamamlamada etkisi olduğu (Tanaka, 2005; Payant ve Bright, 2017), öğrencilerin sözlü yeterlik, motivasyon ve kültürlerarası farkındalıklarını güçlendirdiği (Chen, 2012), öğrencilerin özgüvenini ve öğretmen-akran etkileşimini artırdığı (Rashid, Watson ve Cunningham, 2017), öğrencileri daha üst düzey karmaşık ve çeşitli cümle yapıları oluşturmada motive ettiği (Chen ve Brown, 2012), dil öğrenimini zenginleştirdiği ve yeni yetkinliklerin gelişimini sağladığı (Solares, 2014), iş birlikçi çevrim içi ortamların güçlü bir araç olduğu (Krajka, 2012), okuma ve yazma becerilerinde deney grubu lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği (Mavili, 2018) yönünde sonuçlar elde edilmiştir. Görevlerin başarılı dil öğreniminde çok önemli bir rol oynadığı açık olmasına rağmen çevrim içi ortamda göreve dayalı dil öğrenme ve öğretme çalışmaları oldukça sınırlıdır ve bu tür görevlerin karmaşık sanal öğrenme ortamları için nasıl tasarlanması gerektiği konusunda yeterince bilgi yoktur. Hampel (2006: 32) dil görevi tasarımında teknolojik araçların süreci kolaylaştırdığının göz önünde bulundurulması gerektiğini vurgulamaktadır. Anlaşılır bir dil görevi işlem sırasıyla yapılandırılmış ortamlar etkileşime de fırsat sağlamakta ve yüksek düzeyde eleştirel düşünmeye olanak tanımaktadır, ayrıca grup içi uyumu desteklemektedir; ancak yapılandırılmamış ortamlar öğrenenleri öğretmeni takip eden bireylere dönüştürmektedir. Levy ve Stokwell (2006: 83) bilgisayar temelli iletişim görevlerinin sadece öğrencilerin diğerleriyle otantik bir etkileşim kurması anlamına gelmediğini, aynı zamanda öğrencilerin ürünlerinin öğretmen ve araştırmacılar tarafından kolayca gözlemlenmesini sağladığını ifade etmektedirler.

Bu çalışmada teknolojinin görevlerle bütünleştirilmesinin kuramsal alt yapısını oluşturan GDDÖ'nün temel ilkeleri, ders programı tasarım önerilerinin sentezi sunulmuştur. Bununla birlikte bu iki yaklaşımın ortaklığı çerçevesinde alanyazında teknoloji ve görevlerin birlikteliği kapsamında çevrim içi görev özelliklerine yönelik yapılan sınıflamalara da yer verilmiştir. Aşağıda yapılan sınıflamalara yönelik bütüncül bir yaklaşım sunması amacıyla ilgili sınıflamaların üst başlıkları tablo hâlinde sunulmuştur:

Tablo 8. Çevrim İçi Dil Görevi Özelliklerine Yönelik Sınıflamaların Özeti

Chapelle (2001)	Doughty ve Long (2003)	Hampel (2010)	González-Lloret ve Ortega (2014)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Otantiklik</li> <li>• Anlama odaklanma</li> <li>• Öğrenciye uygunluk</li> <li>• Dil öğrenme potansiyeli</li> <li>• Olumlu etki</li> <li>• Uygulanabilirlik</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Etkinlikler</li> <li>• Girdi</li> <li>• Öğrenme Süreçleri</li> <li>• Öğrenenler</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hedef</li> <li>• Dil görevi türleri</li> <li>• Dil görevinin önemi</li> <li>• Girdi</li> <li>• Koşullar</li> <li>• Dilbilimsel karmaşıklık</li> <li>• Bilişsel karmaşıklık</li> <li>• İşlem süreçleri</li> <li>• Tahmin edilen çıktılar: ürün ve süreç</li> <li>• Öğrenenle ilgili unsurlar</li> <li>• Öğretmenle ilgili unsurlar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bütünsellik</li> <li>• Öncelikli olarak anlama odaklanma</li> <li>• Öğrenci merkezlilik</li> <li>• Yansıtıcı öğrenme</li> <li>• Hedefe yönelme</li> </ul>

Yukarıdaki tasarım özelliğine yönelik sınıflamalara bakıldığında Hampel (2010)'ın özellik sınıflamasının en detaylı sınıflama olduğu görülürken diğer araştırmacılardan farklı olarak araştırmacının sınıflamasında “dilbilimsel karmaşıklık”, “bilişsel karmaşıklık” ve “öğretmenle ilgili unsurlar” gibi başlıklar yer almaktadır. Doughty ve Long (2003)'un sınıflamasındaki “etkinlik” kategorisinin altında yer alan dil görevlerinin kullanımı ve yaparak öğrenmeyi geliştirme vurgusundan farklı olarak Hampel (2010) çevrim içi dil görev türlerinin özelliklerine yönelik ayrıntılı örnekler vermiş ve “dil görevinin önemi” şeklinde ayrı bir kategoriye de yer vermiştir. Hem Doughty ve Long (2003)'un hem de Hampel (2010)'ın sınıflamasında benzer şekilde “zengin dil girdisi” vurgusu vardır; ancak Hampel (2010) girdi türlerinin bir araya getirilmesi gibi birtakım açıklama ve örneklere detaylı olarak yer vermiştir.

Öğrenenlere yönelik sınıflamaların hepsinde öğrenci merkezliliği ve bireysel öğrenme stillerini dikkate alan dil görev çeşitliliğine vurgu yapılmıştır. Buna yönelik kategoriler sırasıyla “öğrenciye uygunluk” (Chapelle, 2001), “öğrenenler” (Doughty ve Long, 2003), “öğrenciyle ilgili unsurlar” (Hampel, 2010), “öğrenci merkezlilik” (González-Lloret ve Ortega, 2014) şeklindedir.

Hampel (2010)'ın “hedef” başlığı çerçevesinde yaptığı açıklama ve örnekler, González-Lloret ve Ortega (2014)'nın “hedefe yönelme” çerçevesinde yaptığı açıklamalarla benzerlik göstermektedir. Bu benzerliğe ilişkin olarak öğrencilerin ihtiyaç ve istekleri çerçevesinde iletişimsel becerilerinin geliştirilmesi ve çevrim içi görevlerin tasarımının bu amaca yönelik olması şeklinde bir vurgu vardır.

Chapelle (2001) ile González-Lloret ve Ortega (2014) sınıflamalarında diğer araştırmacılardan farklı olarak sırasıyla “otantiklik” ve “bütünsellik” özelliklerine de yer vermişlerdir. Chapelle (2014) “otantiklik” ve “bütünsellik” kavramlarını GDDÖ'de de vurgulanan öğrencilerin sınıfta ve gerçek dünyada gerçekleştirecekleri görevler arasında bağlantı olarak açıklamaktadır; ancak González-Lloret ve Ortega (2014)'nın zaman içerisinde teknolojinin sınıf dışında iletişim ve öğrenme için yaygın olarak kullanımından dolayı teknolojinin bugün GDDÖ'nün merkezinde olduğu yönündeki görüşleri, ‘özgünlük’ ve ‘gerçek dünya ilişkisi’ kavramlarını kapsayan ve daha geniş bir anlama sahip olan “bütünsellik” özelliğini ortaya çıkarmıştır (Chapelle, 2014).

Ayrıca Chapelle (2001) sınıflamasında “anlama odaklanma” kavramını öğrencilerin ilgisinin dilin anlamına yönelik olma ölçüsü olarak tanımlanırken González-Lloret ve Ortega (2014) dil öğreniminin rastlantısal olması gerektiğini vurgulamak için “öncelikli olarak anlama odaklanma” şeklinde tanımlamaktadırlar. Chapelle (2014: 326)’ye göre bu iki kavram arasındaki fark, anlama odaklanmanın görevler biçime (bir dil yapısına) odaklanmış olsa dahi araştırmacıların ve tasarımcıların öğrencilerin ilgilerini anlama odaklamaları gerekmektedir. “Öncelikli olarak anlama odaklanma” kavramı ise teknoloji aracılı GDDÖ’nün güçlü bir metodolojisini ortaya koymakta ve bir dil yapısının öğretiminin öğrencilerden gizlenmesini ve dolaylı olması gerektiği anlamına gelmektedir.

Sonuç olarak yukarıdaki tabloda sunulan özellik sınıflamalarında yer verilen bazı özelliklere yönelik araştırmacıların farklı kavramlarla benzer durumları ifade ettikleri tespit edilmiştir. Bu bağlamda araştırmacıların ele aldığı tanımlardan en kapsamlı özellik sınıflamasının Hampel (2010) sınıflaması olduğu görülmektedir. Bu sınıflamaya ek olarak González-Lloret ve Ortega (2014)’in sınıflamasında yer verilen “bütünsellik”, “öncelikli olarak anlama odaklanma” ve “yansıtıcı öğrenme” özelliklerinin de eklenmesiyle daha kapsayıcı bir çevrim içi görev özellik sınıflamasına ulaşılabileceği söylenebilir. Hampel (2010)’in sınıflamasında öğrencilerin kendi öğrenmelerini değerlendirmelerine imkân tanıyan bir tasarım vurgusuna “öğrenenler” özelliği içerisinde yer verilse de bu özelliğin ayrı bir tanım olarak ele alınmasının daha etkili olacağı düşünülmektedir. Ellis vd. (2020)’nin göreve dayalı dil öğretiminin temel ilkeleri içerisinde yer verdikleri öğrencilerin görevleri tamamlamaları ve performanslarını geliştirmeleri için sağlanan fırsatların yanı sıra yansıtıcı öğrenmeyi de kapsayan “destekleyici performans” özelliği göz önüne alındığında yansıtıcı öğrenme kavramının ayrı bir başlık olarak ele alınması önem arz etmektedir. Benzer şekilde Hampel (2010)’in sınıflamasında vurgulanmayan GDDÖ’nün temel ilkelerinden biri olan anlama odaklanma özelliğinin “özgünlük” ve ‘gerçek dünya ilişkisi’ kavramlarını kapsayan ve daha geniş bir anlama sahip olan “bütünsellik” özelliğinin de sınıflamaya eklenmesi uygun görülmektedir. Özetle Hampel (2010)’in çevrim içi görev sınıflaması ve buna ilave edilen üç özellik (bütünsellik, öncelikli olarak anlama odaklanma ve yansıtıcı öğrenme) yapılacak bir çevrim içi görev tasarımının uygun olacağı söylenebilir. Bu çalışma kapsamında sentezlenen çevrim içi görev özelliklerine yönelik sınıflamaların Türkçenin gerek anadili gerekse yabancı/ikinci dil olarak öğretiminde tasarlanacak çevrim içi görevlerde kullanılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

## Kaynakça

- Appel, C., ve Gilabert, R. (2002). Motivation and task performance in a task-based web-based tandem project. *ReCALL*. 14(1), 16-31.
- Breen, M. (1989). The evaluation cycle for language learning tasks. In Johnson, R. K. (Ed.), *The Second Language Curriculum* (187-206). Cambridge: Cambridge University Press.
- Blake, R. (2016). Technology and the four skills. *Language Learning & Technology*. 20(2), 129-142. <http://ilt.msu.edu/issues/june2016/blake.pdf>. Erişim Tarihi: 20.11.2020.
- Chapelle, C. A. (2001). *Computer applications in second language acquisition: Foundation for teaching, testing and research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chen, J. C. C. (2012). Designing a computer-mediated, task-based syllabus: A case study in a Taiwanese EFL tertiary class. *The Asian EFL Journal Quarterl*. 14(3), 63-98.

- Chen, J. C. C. ve Brown, K. L. (2012). The effects of authentic audience on English as a second language (ESL) writers: A task-based, computer-mediated approach. *Computer Assisted Language Learning*. 25(5), 435-454.
- Chong, S. W. ve Reinders, H. (2020). Technology- mediated task-based language teaching: A qualitative research synthesis. *Language Learning and Technology*. 24 (3), 1-18.
- Doughty, C. J ve Long, M. (2003). Optimal psycholinguistic environments for distance foreign language learning. *Language Learning and Teaching*. 7 (3), 50-80.
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Edwards, C. ve Willis, J. (2005). *Teachers exploring tasks in English language teaching*. New York: Palgrave Macmillan.
- Ellis, R. (2009). Task-based language teaching: Sorting out the misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics*. 19 (3), 221-246.
- Ellis, R. ve Shintani, N. (2014). *exploring language pedagogy through second language acquisition research*. New York: Routledge.
- Ellis, R., Skehan, P., Li, S., Shintani, N. ve Lambert, C. (2020). *Task-Based Language Teaching/ Theory and Practice*. Cambridge University Press. UK.
- Freiermuth, M. R. ve Huang, H. (2012). Bringing Japan and Taiwan closer electronically: A look at an intercultural online synchronic chat task and its effect on motivation. *Language Teaching Research*. 16(1), 61-88.
- González-Lloret, M. ve Ortega L. (2014). *Technology-mediated TBLT: Researching Technology and Tasks*. John Benjamins Publishing Company: Amsterdam/Philadelphia.
- Hampel, R. (2010). Task design for a virtual learning environment in a distance language course. M. Thomas ve H. Reinders (Ed.). *Task-Based Language Learning and Teaching with Technology*. (131-154). New York: Continium Books.
- Krajka, J. (2012). Web 2.0 online collaboration tools as environments for task-based writing instruction. *Ankara Üniversitesi Eğitim bilimleri Fakültesi Dergisi*. 45 (2), 97-117.
- Long, M. (1985). A role for instruction in second language acquisition: Task-based language teaching. Hyltenstam, K. ve Pienemann, M. (Ed.), *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Levy, M., ve Stockwell, G. (2006). *Call dimensions: options and issues in call*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lamy, M. N. ve Hampel, R. (2007). *Online communication in language learning and teaching*. New York: Palgrave Macmillan.
- Lai, C. ve Li, G. (2011). Technology and task-based teaching: A critical review. *CALICO Journal*. 28, 498-521.
- Long, M. (2015). *Second language acquisition and task-based language teaching*. Oxford: Wiley-Blackwell.

- Motteram, G. ve Thomas, M. (2010). Afterwors: Future directions for technology mediated tasks. M. Thomas ve H. Reinders (Ed.), *Task-Based Language Learning and Teaching with Technology*. (218-239). New York: Continium Books.
- Mavili, S. (2018). Ortaokulda teknolojiyle bütünleşik görev temelli yabancı dil öğretiminin İngilizce dil yeterliliğine etkileri. Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Teknolojileri Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. UK: Cambridge University Press.
- Prabhu, N. (1987). *Second language pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- Park, M. (2012). Implementing computer-assisted task-based language teaching in the Korean secondary. A., Shehadeh ve C. A., Coombe (Ed.), *Task-based language teaching in foreign language contexts: Research and implementation*, (215-240). Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Payant, C. ve Bright, R. (2017). Technology-mediated tasks: Affordances considered from the learners' perspectives. *TESOL Journal*. 8(4), 791-810.
- Robinson, P. (2001). Task complexity, task difficulty and task production: Exploring interactions in a componential framework. *Applied Linguistics*. (22), 27-57.
- Robinson, P. (2011). *Second language task complexity*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Robinson, P. (2015). The cognition hypothesis, second language task demands, and the SSARC model of pedagogic task sequencing. Bygate, M. (Ed.), *Domains and Directions in the Development of TBLT* (87-122). Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Rashid, S., Watson, K., & Cunningham, U. (2017). Task-based language teaching with smartphones: A case study in Pakistan. *Teachers and Curriculum*, 17(2), 33-40. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Sortillo, M. S. (2000). Discourse functions and syntactic complexity in synchronous and asynchronous communication. *Language Learning and Technology* 4(1), 77-110. [https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/10125/25088/1/04\\_01\\_article3.pdf](https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/10125/25088/1/04_01_article3.pdf). Erişim tarihi: 10.09.2020.
- Skehan, P. (2003). Focus on form, tasks and technology. *Computer Assisted Language Learning*, 16(5), 391-411.
- Samuda, V. ve Bygate, M. (2008). *Tasks in second language learning*. UK: Palgrave Macmillan.
- Stockwell, G. (2010). Effects of multimodality in computer-mediated communication tasks. M. Thomas ve H. Reinders (Ed.), *Task-based language learning and teaching with technology*. (83-105). New York: Continium Books.
- Solares, M. E. (2014). Textbooks, tasks, and technology (An action research study in a textbook-bound Efl context. Lloret, M. G. ve Ortega, L. (Ed.), *Technology-mediated TBLT: researching technology and tasks*, (79-113). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Tanaka, N. (2005). Collaborative interaction as the process of task completion in task-based CALL classrooms. *The JALT CALL Journal*. 1(2), 21-40. <https://journal.jaltcall.org/storage/articles/JALTCALL%201-2-21.pdf> Erişim tarihi: 05.10.2020.

- Thomas, M. ve Reinders, H. (2010). Deconstructing tasks and technology. M. Thomas ve H. Reinders (Eds.), *Task-Based Language Learning and Teaching with Technology*. (1-17). New York: Continium Books.
- Warschauer, M. (1998). Online learning in sociocultural contexts, *Anthropology and Education Quarterly*, 29(1): 68–88.
- Warschauer, M. (2007). Technology and writing. C. Davison ve J. Cummins (Ed.), *The International Handbook of English Language Teaching* (sayfa 1-15). Norwell, MA: Springer. <http://education.uci.edu/uploads/7/2/7/6/72769947/technology-writing.pdf>. Erişim tarihi: 06.11.2020.
- Van den Branden, K. (2006). *Task-based language education: from theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ziegler, N. (2016). Taking technology to task: Technology-mediated TBLT, performance, and production. *Annual Review of Applied Linguistics*, 36, 136–163. <https://doi.org/10.1017/s0267190516000039>. Erişim tarihi: 12.09.2020.