

Dil Öğretiminde Metin Odaklı Yaklaşımla Hazırlanan Materyallere Yönelik Öğrenici Görüşleri¹

Serkan DEMİREL²

Öz

Bu çalışma; metin odaklı yaklaşımla hazırlanan materyallerin dil öğretimindeki etkisini, metin seçiminde kullanılan ölçütlerin kullanılabilirliğini, uygulama dersiyle yaklaşım-uygulama arasında olası boşlukları tespit etmeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada, konuşma ve yazma becerilerine yönelik metin odaklı yaklaşım aşamalarına göre altı dil öğretim materyali tasarlanmıştır. B2 düzeyinde 21 öğreniciye 6 hafta boyunca metin odaklı yaklaşım materyalleriyle ders anlatımı yapılmıştır. Araştırma modeli olarak nitel araştırmalardan durum çalışması modeli kullanılmış, veriler yarı yapılandırılmış formla toplanmıştır. Toplanan nitel veriler, içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiş; veriler kodlara ve kategorilere ayrılmıştır. Metin odaklı yaklaşım materyallerinin konuşma ve yazma becerilerini geliştirmeye, işlenen derslerin olumlu ve geliştirilmesi gereken yönlerine, Türkçe derslerinde bu materyallerin kullanılması gerekliliğine yönelik görüşler alınmış, oluşturulan kodlara ilişkin öğrenici görüşlerinden örnekler verilmiştir. Bulgular; materyallerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin üretimsel dil becerilerini geliştirmede katkı sağladığını, konuşma ve yazma etkinlikleriyle seçilen metinlerle işlenen konuların ders sürecinde önemli rol oynadığını göstermiştir. Ayrıca materyallerin dil öğretiminde kullanılabileceği, dil öğretimi için metinlerin seçiminde Tomlinson'un belirlediği ölçütlerden yararlanılabileceği sonucu ortaya çıkmıştır. Araştırma sonuçları tartışılarak alan yazınına bazı önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: *Dil öğretimi, konuşma ve yazma becerisi, materyal hazırlama, metin seçimi, metin odaklı yaklaşım.*

¹ Bu çalışma, Prof. Dr. Nezir Temur danışmanlığında "Yabancılar Türkçe Öğretiminde Metin Odaklı Yaklaşımla Hazırlanan Materyallerin Üretimsel Dil Becerilerine Etkisi" başlıklı doktora tezi kapsamında yazar tarafından hazırlanmıştır.

² Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, muallimserkan@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-5039-0372

Kaynak gösterme: Demirel, S. (2026). Dil öğretiminde metin odaklı yaklaşımla hazırlanan materyallere yönelik öğrenici görüşleri. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 11(1), 235-266.

Geliş tarihi: 25.04.2025 – Kabul tarihi: 11.02.2026

Doi:10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v011i1008

Learners' Views on Materials Prepared According to the Text-Driven Approach in Language Teaching

Abstract

This study aimed to determine the effect of materials prepared with a text-driven approach on language teaching, the usability of the criteria used in text selection, and the potential gaps between the theoretical approach and classroom practice. For this purpose, in this research, 6 language teaching materials were designed according to the stages of the text-driven approach to speaking and writing skills. For six weeks, 21 B2-level learners were taught using materials developed through the text-driven approach. In this study, a case study model from qualitative research was used. Data were collected using semi-structured interview forms at the end of the implementation process. The collected qualitative data were analyzed with the content analysis technique. The data were divided into categories and codes. Learner opinions were taken developing speaking and writing skills, positive and negative aspects of the lessons, and using these materials in Turkish lessons. Examples of learner opinions were given for the codes created. The findings are discussed, and recommendations for further research are presented. According to the findings, the materials had a positive effect on the productive language skills of those learning Turkish as a foreign language. Speaking and writing activities and the topics covered with the selected texts have an important place in the course process. In addition, it was concluded that the materials prepared with a text-driven approach can be used in language teaching and the criteria determined by Tomlinson can be used in the selection of texts.

Keywords: *Language teaching, material preparation, speaking and writing skills, text-driven approach, text selection.*

Giriş

Başarılı dil öğretimi; başarılı yöntem, yaklaşım ve tekniklerle yapılabilir. Dil öğretiminde kullanılan yaklaşım ve yöntemler, Richard ve Rodgers (1986; 2001; 2014) tarafından açıklanmış; bunlardan metin temelli öğretim, ayrı bir yaklaşım olarak Richard ve Rodgers'ın (2001; 2014) çalışmasında yer almıştır. Metnin, bağımsız bölüm olarak dil öğretim yaklaşımlarında yer alması, metinle dil öğretiminin önemini ortaya koymaktadır. Dil öğretiminde metni esas alan yaklaşım ve yöntemler; metin temelli öğretim (text-based instruction-TBI), tür odaklı yaklaşım (genre-based approach-GBA), metinle öğrenme (learning with text), metin odaklı yaklaşım (text-driven approach-TDA) olarak adlandırılmaktadır.

Feez'e göre metin temelli öğretimde (text-based instruction-TBI) seçilen metinlerle odaklanılan dil yapılarının öğretimi, metinlerin kullanım bağlamlarını öğrenme, metinler aracılığıyla dil becerilerinin bütüncül olarak geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Dil öğreticisinin yönlendirici, rehber konumunda olması, öğreticinin öğrencileri cesaretlendirerek derse katılımlarının sağlaması yaklaşımın uygulanması açısından önemlidir (akt. Richard ve Rodgers, 2014: 200).

Yaylı ve Yaylı (2014: 145), tür odaklı yabancı dil öğretiminin pek çok açıdan çoklu okuryazarlık eğitimiyle benzerlik gösterdiğini belirterek çeşitli yazma ve konuşma türlerinin derslerde kullanılmasının iletişim uygulamaları açısından önemli olduğunu belirtmiş; Feez ve Joyce (1998), tür odaklı yaklaşım dil öğrenimin öğretmen ve öğrenci arasındaki iş birlikçi çabanın sonucu olduğunu ifade etmiştir.

Metinle öğrenmede; metindeki bilgileri ve dil bilgisi kurallarını aktarma yerine öğrencinin dil becerilerini geliştirecek görev ve etkinliklere ağırlık verilmekte, öğrenci ve öğrencinin zihni merkeze alınmakta, çeşitli etkinlik ve projelerle dil becerileri geliştirilmeye çalışılmaktadır (Güneş, 2013: 624).

Metin odaklı yaklaşım, öğrencilerin yazılı ve/veya sözlü metinlerle etkileşime geçmesi olarak tanımlanmaktadır. Bu yaklaşım; öğrencilerin bireysel cevap vermesini, düşünmesini, iletişim kurmasını, yaratıcı yazma ve dil farkındalık etkinlikleriyle metinle etkileşime geçmesini sağlamaktadır. Başka metinlerle bu etkileşim desteklenmektedir (Tomlinson, 2020b: 23). Dil öğretimi genellikle dil öğretim setleri ve ders materyalleriyle yapılmaktadır. Dil öğretim materyalleri, belirli yaklaşım ve yöntemlerle öğretim

programına uygun hazırlanmalıdır. Belirli bir yaklaşıma göre hazırlanmayan ders materyallerinin kuramsal alt yapısı zayıf kalacağı gibi uygulama alanı yetersiz olan kuramlar da işlevsiz kalacaktır. Yener (2018: 112), yapılan araştırmalarda kuram kullanmamanın araştırmacının kılavuz olmadan hareket etmesine neden olacağını ifade etmiştir. Bununla beraber Tomlinson'a (2020a) göre kuram ve uygulamalar arasında boşluklar bulunmaktadır. Bu boşlukları Tomlinson (2020a: 2); uygulamalara yönelik zorluklar, kuramın yazıldığı dil, kuramlarda kalabalık sınıflara ve ders saatlerine dikkat edilmemesi; kuram, materyal hazırlayıcıları ve materyal kullanıcıları arasındaki farklı görüşler, kuramların getirdiği yeniliklerin öğreticilere ve materyal hazırlayıcılara cazip gelmemesi olarak açıklamıştır.

Materyal geliştirme alanında önemli çalışmaları olan Tomlinson (2011: 8-23), dil öğretimi için materyal hazırlamada dikkat edilmesi gereken bazı ilkeler açıklamıştır. Ayrıca araştırma kapsamında olan yazma becerilerini geliştirmeye yönelik materyal hazırlamada Hyland'in (2013: 392-93) ilkeleri, yine üretimsel dil becerilerinden konuşma becerisini geliştirmeye yönelik materyal hazırlamada Bao'un (2013: 413-416) açıkladığı ilkeler de bulunmaktadır.

Araştırma konusu olan dil öğretiminde materyal geliştirmek amacıyla kullanılan metin odaklı yaklaşım Tomlinson (2020b) tarafından geliştirilmiştir. Bu yaklaşımda ilk olarak materyallerde kullanılacak metinler seçilmekte, bu metinlerden metin havuzu oluşturulmaktadır. Daha sonra metin odaklı yaklaşım aşamalarına göre materyaller tasarlanmaktadır.

Metin odaklı yaklaşımla materyal hazırlamanın en önemli bölümlerinden biri, materyalde kullanılacak metinlerin seçimidir. Tomlinson'un (2013: 101) metin seçiminde önerdiği ölçütler derlenerek Tablo 4 oluşturulmuştur. Buna göre yazılı ve sözlü metinler, etkileşim içermelidir. Etkileşim içeren metinler; okuyucunun ve dinleyicinin duygu, görüş, sezgilerini harekete geçirmekte, onların iç konuşma ve görsel canlandırma (zihinsel imgeleme) yapmasını sağlamaktadır. Öğrencilerin ilgisini çeken metinlerle yapılan dil öğretimi daha etkili olmaktadır (Tomlinson, 2013).

Metin havuzu oluşturulduktan sonra materyaller tasarlanmaya başlanmaktadır. Yöntem bölümünde bir materyalin tasarlanma süreci detaylı anlatılmıştır. Tomlinson'a (2020b: 24) göre metin odaklı yaklaşımla bir ders materyalinin hazırlanmasında altı aşama bulunmaktadır. Bu aşamalar sırasıyla hazır bulunma etkinlikleri, başlangıç yanıtlayıcı etkinlikleri,

aldı yanıtlayma etkinlikleri, geliştirme etkinliği 1, girdi yanıtlayma etkinliği, geliştirme etkinliği 2'dir.

Hazır bulunma etkinliklerinde; öğrencilerin doğru cevap vermelerinden ziyade, metinle bilişsel, duyuşsal ve kişisel bağ kurmaları, iç konuşma yapmaları, düşünmeleri, görselleştirmeleri amaçlanmalıdır (Tomlinson, 2013: 103).

Başlangıç yanıtlayma etkinlikleri, öğrencilerin metni okurken veya dinlerken görsel canlandırma yapmalarına yardımcı olmalıdır. Bu bölüm; kişisel katılımlarına yardımcı olan, karmaşık olmayan ve metni kesintiye uğratmayan etkinlikler içermelidir (Tomlinson, 2013: 103). Başlangıç yanıtlayma etkinliklerinde temel amaç, öğrencilerin dil becerilerini kullanmalarıdır. Öğrencilerden görsel canlandırmaya devam etmeleri, metinle ilgili bazı tahminler yapmaları, iç konuşma yapmaları ve okurken soru sormaları istenir (Loi ve Thanh, 2022: 5).

Aldı yanıtlayma etkinliklerinde; öğrencilerden metinde söylenenleri veya yapıları düşünmeleri, duygularını ve görüşlerini ifade etmeleri, hatırladıklarını görselleştirmeleri, resim yapmaları veya taklit etmeleri, metni özetlemeleri veya metinden arkadaşlarına soru sormaları istenebilir (Tomlinson, 2013: 105).

Geliştirme etkinliği 1'de, öğrencilerin dili anlamlı şekilde kullanmaları amacıyla hazırlanan görevler yer almaktadır. Görevler, bireysel yapılabileceği gibi grup olarak da yapılabilir. Metnin devamını getirme, metnin sonunu farklı şekilde bitirme, metni değerlendirme, metnin bazı yerlerini değiştirme bu bölümde kullanılabilecek başlıca görevlerdendir (Tomlinson, 2013: 105).

Tomlinson (2013), girdi yanıtlayma etkinliğinde öğrencilerle metin arasında bağ kuran, öğrencilere metnin amaçları ve dili hakkında farkındalık oluşturmayı hedefleyen yorumlama ve farkındalık görevlerinin bulunduğunu ifade etmiştir.

Yorumlama görevlerinde, öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri geliştirilip onların metinle derin bağ kurmaları amaçlanır. Farkındalık görevlerinde metnin öne çıkan yönleriyle ilgili olarak öğrencilere farkındalık kazandırmak hedeflenir. Metnin belirli bir özelliğinin araştırılması, bu özelliklerin başka metinlerle karşılaştırılması farkındalık görevlerindendir (Tomlinson, 2013: 105-106).

Son aşama olan geliştirme etkinliği 2'yi materyal hazırlayıcılar ve öğretmenler, geliştirme etkinliği 1 aşamasındaki ilkelere dikkat ederek bu etkinliği tasarlayabilir. Bu etkinlik, ihtiyaç olması durumunda hazırlanır.

Alan yazını incelediğinde metin odaklı yaklaşımla (text-driven approach) ilgili yurt dışında bazı çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmaların bazılarında (Alhazmi, 2022; Cardona, Rico ve Sarmiento, 2015; Harper, 2019) metin odaklı yaklaşım materyallerinin kültürel farkındalık ve kültürler arası iletişim etkisine odaklanılmıştır. Materyallerin dil becerilerini geliştirmeye yönelik araştırmalar da yer almaktadır. Ayrıca alan yazınında konuşma (Esalati ve Rahmanpanah, 2020) ve okuma becerisini geliştirmeye yönelik (Loi ve Thanh, 2022) çalışmalar da yer almaktadır. Metin odaklı yaklaşım ilkelerine göre materyal geliştirme süreçleriyle ilgili (Park, 2013; Al-Mousawi, 2020) çalışma alan yazınında bulunmaktadır. Ancak araştırmalar, metin odaklı yaklaşımla hazırlanan materyallerin sadece bir dil becerisini geliştirmesiyle sınırlı kaldığını göstermektedir. Birden fazla dil becerisini geliştirmeye yönelik metin odaklı yaklaşımla hazırlanan kapsamlı materyallere ve bu materyallerin etkililiğine yönelik öğrenci görüşlerine gereksinim duyulmaktadır. Ayrıca araştırmalarda materyal hazırlama süreçleri anlatılmış fakat materyallerde kullanılacak metinlerin seçilme süreçlerine detaylı şekilde değinilmemiştir.

Bu çalışmanın amacı, Tomlinson'un (2020b) metin odaklı yaklaşım ilkelerine göre hazırlanan materyallerin dil öğretiminde ne kadar etkili olduğunun araştırılmasıdır. Materyallerdeki metinlerin seçilmesinde, Tomlinson'un (2013: 101) önerdiği ölçütler kullanılmıştır. Metin seçiminde alan yazınında farklı bir yöntem kullanılarak bu yöntemin etkililiği incelenmiştir. Metin odaklı yaklaşım (text-driven approach) araştırmaları bir dil becerisiyle sınırlıyken bu çalışmada; konuşma ve yazma becerisine odaklanılmış, materyallere yönelik öğrencilerden görüşler alınarak yaklaşım-uygulama arasındaki olası boşluklar belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca metin odaklı yaklaşım ilkelerine göre materyal tasarımı anlatıldığı için dil öğretimine yönelik materyal hazırlayıcılara da katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu kapsamda, aşağıdaki soruya cevap aranmıştır:

1. Dil öğretiminde metin odaklı yaklaşımla hazırlanan materyallere yönelik öğrencilerin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Yin’ e göre “Durum çalışması ise güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde çalışan, olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan görgül bir araştırma yöntemidir” (akt. Yıldırım ve Şimşek, 2018: 289).

Bu çalışmada, bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır. Yin’e göre bütüncül tek durum deseni, ortada iyi formüle edilmiş bir kuramın desteklenmesi ya da çürütülmesi amacıyla kullanılabilir. Bütüncül tek durumu deseninde kişi, okul, kurum, program gibi tek analiz birimi bulunmaktadır (akt. Yıldırım ve Şimşek, 2018: 300). Bu çalışmada, metin odaklı yaklaşım materyallerinin etkililiği araştırılmıştır. Bunun için materyaller tasarlanmış ve bu materyallerle ders anlatımı yapılmıştır. Metinlerin seçiminde Tomlinson’un (2013: 101) belirlediği ölçütler kullanılmıştır. Dil öğretiminde metin odaklı yaklaşımla hazırlanan materyallerin ve metinlerin seçiminde kullanılan ölçütlerin ne kadar etkili olduğunun tespit edilebilmesi için bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Sakarya Üniversitesi Türk Dili Öğretimi Araştırma ve Uygulama Merkezinde (TÖMER) yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışma gruplarının seçilmesinde, amaçsal örneklemeden ölçüt örnekleme ve kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yöntemi, “Önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Burada sözü edilen ölçüt veya ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da önceden hazırlanmış ölçüt listesi kullanılabilir” (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 122). Katılımcı öğrencilerin B2 düzeyinde olması, araştırmacının ölçütüdür. Araştırmada, metin odaklı yaklaşımla hazırlanan materyallere ilişkin görüşmelerin B2 düzeyindeki öğrencilerle yapılması mümkündür. Bu nedenle bu araştırma için B2 düzeyindeki sınıflar, uygun örnekleme oluşturmaktadır. Araştırmada kullanılan diğer örnekleme yöntemi, kolay ulaşılabilir durum örneklemesidir. Bu örnekleme yönteminde araştırmacıya yakın ve erişilmesi kolay olan bir durum seçildiğinden bu yöntem araştırmacıya hız ve pratiklik kazandırmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 123). Sakarya Üniversitesi TÖMER’deki örneklemin araştırmacının görev

yaptığı yere yakın olmasından dolayı bu örnekleme kullanılmıştır. Tablo 1’de uygulama dersine katılan öğrencilerin sayısı ve cinsiyet bilgilerine yer verilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin cinsiyet dağılımları

	Kadın	%	Erkek	%	Toplam
Öğrenci Sayısı	9	42,9%	12	57,1%	21

Tablo 1’e göre öğrenci grubu 9 (%42,9) kadın; 12 (%57,1) erkek toplamda 21 katılımcıdan oluşmaktadır. Öğrencilerin ülkelerine göre dağılımı Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerinin ülkelerine göre dağılımı

Öğrencilerin Ülkeleri	Öğrenci Sayısı
Afganistan	1
Endonezya	4
Filistin	2
Irak	1
Kazakistan	1
Pakistan	3
Suriye	5
Ürdün	2
Yemen	2
Toplam	21

Tablo 2’ye göre öğrenci grubu en fazla Suriye’den gelen (n=5) öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrenci grubunda dokuz ülkeden katılımcı bulunmaktadır. Öğrencilerin ana dili dağılımına ilişkin bilgiler, Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin ana dili dağılımına ilişkin bilgiler

Öğrencilerin Ana Dilleri	Öğrenci Sayısı
Arapça	12
Endonezce	4
Özbekçe	1
Peştuca	1
Rusça	1
Urduca	2
Toplam	21

Öğrenici grubunda en fazla ana dili Arapça olan öğrenici bulunmakta, ikinci sırada ana dili Endonezce olan öğrenciler yer almaktadır. Özbekçe, Peştuca, Rusça en az konuşulan dillerdir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Görüşmede, araştırma kapsamında cevap aranan sorular için araştırma kapsamındaki kişilerden veri toplanır (Büyüköztürk vd., 2012: 150). Araştırmacı tarafından taslak olarak hazırlanan form, yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi alanında çalışmaları olan doktor öğretim üyesinin görüşüne sunulmuş ve uzmanın önerileri doğrultusunda yarı yapılandırılmış görüşme formuna son şekli verilmiştir. Formda toplam beş soru yer almaktadır. Hazırlanan materyaller üretimsel dil becerilerine yönelik etkinlikler içerdiği için yarı yapılandırılmış formda, konuşma ve yazma becerilerine yönelik iki soru bulunmaktadır. Ayrıca materyallerle işlenen derslerin hem olumlu hem de geliştirilmesi gereken yönlerine ilişkin iki soru sorulmuş, bu sorularla materyallerin geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Materyallerin Türkçe derslerinde kullanılmasına yönelik soruyla materyallerin dil öğretiminde kullanılmasının ne kadar gerekli olduğu tespit edilmek istenmiştir. Materyallerle altı haftalık uygulama süreci tamamlandıktan sonra yarı yapılandırılmış görüşme formuyla nitel veri toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın nitel verileri, içerik analizi tekniğiyle incelenmiştir. “İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayacağı bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır” (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 242). Yarı yapılandırılmış görüşmeye katılan öğrencilere Ö1, Ö2, Ö3 gibi ayrı ayrı kod verilmiştir. Öğrenici görüşlerinden örnekler verilirken bu kodlar kullanılmıştır.

İçerik analizi verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması olmak üzere 4 aşamada gerçekleştirilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 243). Verilerin kodlanma sürecinde, konu alanı iki uzman yer almıştır. Formdaki cevaplar uzmanlar tarafından incelendikten sonra kısaltılarak kodlar çıkarılmış, bu kodlardan kategoriler (temalar) elde etmiştir. Boşta kalan herhangi bir veri olmamıştır. Kodlara ait örnek öğrenici görüşleri, ilgili bölümde yazılmış-

tır. Araştırmadaki 5 soruya ait toplam 12 kategori, 28 kod bulunmaktadır. Kodların uyumu ve kodlayıcılar arası uzlaşma için Miles ve Huberman'ın (1994: 64) [uzlaşılan temalar / (uzlaşılan + uzlaşılmayan temalar)]x100 formülü kullanılmış, uzlaşma sağlanamayan kodlar veri setinden çıkarılmıştır. Kodlayıcılar arası görüş birliği yüzdesi, bu çalışmada 0,90 çıkmıştır. Miles ve Huberman'e (1994) göre kodlayıcılar arası güvenirlilik %80'den büyük ve mümkün olduğunca %90'a yakın olmalıdır.

Metin Odaklı Yaklaşım Göre Metin Seçimi

Metin odaklı yaklaşım materyallerin en önemli aşaması, derste kullanılacak metinlerin seçilmesidir. Tomlinson (2013: 101), metinlerin seçiminde 12 ölçüt bulunduğunu, metinlerin her ölçütten en az 4 ya da 5 puan alması gerektiğini belirtmiştir. Herhangi bir ölçütten 4 puanın altında (yani 1, 2, 3 puan) alan metinlerin, metin arşivine alınmasını önermemektedir. Araştırmacının metin seçiminde önerdiği ölçütlerden uyarlanarak Tablo 4 oluşturulmuştur.

Tablo 4. *Metin seçiminde Tomlinson'un önerdiği ölçütler**

	1p.	2p.	3p.	4p.	5p.
1-	Metin, bilişsel ve duyuşsal olarak ilgimi çekiyor mu?				
2-	Hedef öğrencilerin çoğunun metinle bilişsel ve etkili bağlantı kurma ihtimali var mı?				
3-	Hedef öğrenciler, metni kendi yaşamlarıyla ilişkilendirebilecekler mi?				
4-	Hedef öğrencilerin metinle kendi dünya bilgileri arasında bağ kurma ihtimali var mı?				
5-	Metinde hedef öğrencilerin çoğu için çok boyutlu zihinsel temsil var mı?				
6-	Metin, hedef öğrencilerin farklı kişisel tepki vermesini sağlıyor mu?				
7-	Metnin dil seviyesi, hedef öğrenciler için uygun mu?				
8-	Metnin bilişsel seviyesi, hedef öğrenciler için uygun mu?				
9-	Metnin duygusal seviyesi, hedef öğrencinin yaşına ve olgunluğuna uygun mu?				
10-	Metnin öğrencilerin kişisel gelişimine katkıda bulunma ihtimali var mı?				

- 11- Metin, öğrencilerin çeşitli metin türlerine (örneğin; kısa öyküler, şiirler, romanlar, şarkılar, gazete makaleleri, broşürler, reklamlar vb.) maruz kalmasına katkıda bulunuyor mu?
- 12- Metin, öğrencilerin çeşitli metin tipine (örneğin; anlatı, betimleme, ikna, bilgi, gerekçelendirme vb.) maruz kalmasına katkıda bulunuyor mu?

*Tomlinson, B. (2013). Developing materials for language teaching. B. Tomlinson (Ed.), *Developing principled frameworks for materials development* (s. 95-118) içinde. Bloomsbury kaynağındaki bilgilerle hazırlanmıştır.

Sakarya Üniversitesi TÖMER’de okutulan *Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Ders Kitabı B2*’de bulunan on sekiz okuma ve on sekiz dinleme metni, araştırmacı tarafından incelenmiş; her metin on iki ölçüte göre puanlanmıştır. Puanlama neticesinde metin havuzuna seçilen metinler, dil öğretiminde metin seçimi dersi veren alan uzmanıyla inceleyerek metinlerle ilgili görüş alınmıştır. Puanlama neticesinde on dört metin, havuza alınmıştır. Bunlardan dokuzu, okuma; beşi dinleme metnidir. Metin arşivine alınan on dört metnin tamamı uygulama için kullanılmamıştır. Sakarya Üniversitesi TÖMER’de uygulama süreci altı hafta olduğu için her hafta için bir metin belirlenip materyal hazırlanmıştır. Kullanılacak metinler, Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5. *Uygulamada kullanılacak metinler*

Ünite	Okuma/Dinleme	Kod	Metnin Adı	Metin türü
1. Ünite	1. Okuma Metni	1.1.	Turizmde Çekyat Yöntemi	Bilgilendirici
2. Ünite	3. Dinleme Metni	2.3.D.	Ulaşım Sektöründeki Farklı Olanaklar	Bilgilendirici
3. Ünite	1. Dinleme Metni	3.1.D	Geçmişten Günümüze Moda	Bilgilendirici
3. Ünite	2. Okuma Metni	3.2.	Nasıl Besleniyoruz?	Bilgilendirici
4. Ünite	2. Okuma Metni	4.2.	Hayatta Olmama Rağmen Resmen Ölüyüm	Bilgilendirici
6. Ünite	3. Okuma Metni	6.3.	Geçmişten Günümüze Para	Bilgilendirici

Metinlerin dördü, okuma; ikisi dinleme metni olup tamamı bilgilendiricidir. Metin havuzuna alınan metinler, ölçütlerin tamamından dört ve üzeri puan almıştır. Bir metnin alabileceği en yüksek puan 60’tır. Metinlerin aldığı puanlar şöyledir: “Turizmde Çekyat Yöntemi”, 59; “Ulaşım Sektöründe Farklı Olanaklar”, 60; “Geçmişten Günümüze Moda”, 60; “Nasıl

Besleniyoruz?”, 59; “Hayatta Olmama Rağmen Resmen Ölüyüm”, 59; “Geçmişten Günümüze Para”, 60 puandır.

Metin Odaklı Yaklaşım Göre Materyal Hazırlama

Metin seçimleri tamamlandıktan sonra ders materyalinin hazırlama süreçleri Tomlinson’un (2020b) belirlediği altı aşamaya göre yapılmıştır. Bu aşamalar; hazır bulunma etkinlikleri, başlangıç yanıtlama etkinlikleri, aldı yanıtlama etkinlikleri, geliştirme etkinliği 1, girdi yanıtlama etkinliği, geliştirme etkinliği 2’dir. Bu kapsamda *Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Ders Kitabı B2*’deki (Bölükbaş vd., 2021) “Ulaşım Sektöründe Farklı Olanaklar” metin kullanılarak örnek materyal tasarlanmıştır. Örnek materyale ilişkin bilgiler, aşağıda gösterilmiştir:

Hazır Bulunma Etkinlikleri

Bu bölüm hazırlık süreci olup bölümde üç soru sorulmuştur. Birinci soruda, hayal et/ iç sesle konuşma etkinlikleri yer almaktadır. Örnek materyalde “Hangi ulaşım aracını tercih edersin? Onunla bir yere seyahat ettiğini hayal et.” sorusu sorulmuştur. Buradaki amaç; öğrencileri düşündürmek, onlara hayal ettirmek, iç sesiyle konuşmasını sağlamaktır.

İkinci soru, bilişsel bir sorudur. Örnek materyalde, “Ülkenizde olup başka ülkelerde olmayan ulaşım aracı var mı? Ya da bildiğiniz ilginç ulaşım araçları var mı? Bize tanıttın.” sorusu sorulmuştur. Bu bölümde, öğrencilere bilgiye dayalı bir soru sorularak öğrencilerin bilişsel süreçlerinin harekete geçirilmesi amaçlanmıştır.

Üçüncü soru, duyuşsal bir sorudur. Örnek materyalde, “Ulaşım araçlarında hangi hizmetlerin olmasını istersiniz?” sorusu sorulmuştur. Bu bölümde, duyu ve isteklere yönelik bir soru sorularak öğrencilerin duyuşsal olarak uyarılması amaçlanmıştır. Bu üç sorunun öğrenciyi metne hazırlaması yönüyle de önemli bir işlevi vardır.

Başlangıç Yanıtlama Etkinlikleri

Bu bölüm, okuma anıyla (sırasıyla) ilgili etkinliklerden oluşmaktadır. Metin okunurken etkinlik kapsamında önceden belirlenen yerlerde okuma durdurulur. Öğrencilerden metnin sonrasıyla ilgili tahmin yapmaları istenir. Bu şekilde metinle daha iyi iletişim kurulması sağlanır. Örnek materyalde, “Japonya’da özel trenlerde çok lüks hizmetler sunulmaktadır.” cümlesinden sonra okumaya ara verilip öğrencilere “Bu lüks hizmetler, neler olabilir? Tahmin et.” sorusu sorulmuştur.

Aldı Yanıtlama Etkinlikleri

Metin okunduktan sonra metinle ilgili sorular, bu bölümde yer almaktadır. Metin içi, metin dışı, metinler arası sorular, bu bölümde bulunabilir. Konuşma ve yazma etkinliği yaptırılabilir. Örnek materyalde; “Ülkenizde otobüs, uçak, tren, gemi gibi ulaşım araçlarında verilen hizmetleri yazınız.” etkinliği yapılmıştır. İsteğe bağlı olarak bu etkinlik, grup çalışması olarak yaptırılabilir.

Geliştirme Etkinliği 1

Bu bölümde, dilin üretimsel yönü öne çıkarılmaktadır. Grupla yazma çalışmaları, drama etkinlikleri, tartışma bölümleri bu bölümdeki etkinliklerde yer almaktadır. Örnek materyalde ilk olarak alternatifli konuşma etkinliği hazırlanmıştır. Bu etkinlikte, iki görev vardır. İsteğe bağlı olarak öğrenciden iki görevden birini seçip konuşması istenir. Materyal örneğindeki etkinlik görevleri şöyledir:

Aşağıdaki etkinliklerden birini seç:

- Birleşik Arap Emirlikleri Hava Yolları, bir yolcuya ücretsiz birinci sınıf uçak bileti verecek. Bileti almak için onları ikna edecek bir konuşma yap.
- Japonya’dasın. Özel trene bindin. Bize trende neler yaptığını anlat. Birinci görevde ikna edici bir konuşma görevi bulunmakta, öğrencinin birinci sınıf ücretsiz bilet alabilmesi için bunu gerekçelendirmesi istenmektedir. Öğrencinin amaç-sonuç, neden-sonuç cümleleri kurabilmesi, bu görevde önem arz etmektedir. İkinci görev, hayal etmeye yönelik bir etkinliktir. Öğrenciden metindeki bilgileri de kullanarak özel trende neler yaptığını anlatması istenir.

İkinci etkinlikte yazma çalışması vardır. Örnek materyaldeki yazma çalışması şöyledir:

- Yeni bir ulaşım şirketi kurdunuz. Tanınmak istiyorsunuz. Müşterilerin sizi tercih etmesi için gerekçeler yazın. Grupla çalışın.

Bu etkinlikte, öğrencilere yeni roller sunulmaktadır. Öğrencilerden kendilerini bir şirket sahibi olarak görüp çeşitli reklamlar ve tercih sebeplerini içeren yazma çalışması yapmaları istenmektedir. Öğrencilerin grupla etki-leşime geçerek ikna edici bir metin yazması amaçlanmıştır.

Üçüncü olarak drama etkinliği bulunmaktadır. Örnek materyaldeki drama etkinliği şöyledir:

- Otobüste muavin olduğunuzu düşünün. Yolcuların taleplerini yerine getirin. Konuşma-drama yapın.

Drama etkinliği, dilin hem üretimsel yönünü geliştirmesi hem de öz yeterliği artırması açısından faydalıdır. Gerçek yaşam bağlantısı kurulması için metindeki muavin rolünü bir öğrencinin sahnelemesi istenir. Yolcular öğrencilerden seçilerek muavinin yolcuların taleplerini yerine getirmesi amaçlanır. Otobüsteki ikramlar için sınıfa meyve suyu, çikolata getirilebilir.

Girdi Yanıtlama Etkinliği

Girdi yanıtlama etkinliği, iki bölümden oluşmaktadır: Birinci bölüm, yorumlama görevleridir. Bu bölümde, metnin ana fikrinden yola çıkılarak metin dışı sorular sorulmaktadır. Örnek materyalde, “İnsanların farklı gelir düzeyleri var. Düşük, orta, yüksek gelirli gibi. İnsanlar gelirlerine göre farklı ulaşım hizmeti satın alıyor. Bu konuda ne düşünüyorsunuz?” sorusu sorulmuştur. Bu soruyla öğrencilerin metinden aldıkları bilgilerle ve bu bölüme kadar öğrendikleriyle analiz, sentez, karşılaştırma yapmaları amaçlanmıştır. İkinci bölüm ise farkındalık görevleridir. Bu bölüm daha çok dil yapılarının verildiği bölümdür. Dilin biçim, anlam ve kullanım yönüne dikkat edilmeye çalışılmıştır. Örnek materyaldeki etkinlik şöyledir:

Japonya’da özel trenlerde çok lüks hizmetler sunulmaktadır.

Trenlerde özel odalar bulunmaktadır.

Siz de *-makta* eki olan başka cümleleri metinden bulunuz.

-mAkta eki, cümleye nasıl bir anlam katmış olabilir?

İlk soruda, dilin biçim; ikinci soruda dilin anlam yönü öne çıkarılmıştır. Bu etkinlikte; öğrencilere doğrudan dil yapısı öğretilmemeli, öğrenciye dil yapısı sezdirilmelidir.

Geliştirme Etkinliği 2

Bu bölüm, geliştirme etkinliği 1 ile aynı içeriğe sahiptir. İsteğe bağlı olarak materyallere eklenebilir. Bu etkinlikte, “Arkadaşına metinden yola çıkarak bir soru sor.” etkinliğine yer verilmiştir. Öğrenciler, birbirlerine metinden birer soru sorarak öğrencilerin etkileşime geçmesi sağlanabilir.

Bulgular

Araştırmanın altı haftalık uygulama süreci tamamlandığında öğrencilere yarı yapılandırılmış görüşme formu verilmiş, bu formda öğrencilere beş soru sorulmuştur. İlk olarak “Metin odaklı yaklaşımla geliştirilen mater-

yallerin konuşma becerinizi geliştirdiğini düşünüyor musunuz? Açıklayınız.” sorusu sorulmuştur. Öğrencilerin görüşlerinden elde edilen veriler, kodlara ve kategorilere dönüştürülmüş; bu kodlara ve kategorilere ilişkin bulgular, Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6. *Konuşma becerisine ilişkin öğrencilerin görüşleri*

Kategori	Kod	f	Yüzde
Konuşma becerisi	Konuşmanın gelişmesi (21)	21	57
Duyuşsal katkı	Konuşma öz yeterliğinin artması (10)	10	29
Diğer geliştirici katkılar	Hataların azalması (1)	6	14
	Konuşma hızının artması (1)		
	Konuşulanların daha iyi anlaşılması (1)		
	Derste pratik yapılması (3)		
Toplam		37	100

Yirmi bir katılımcı, konuşma becerisine ilişkin otuz yedi görüş bildirmiştir. Katılımcılar birden fazla açıklama yaptıkları için elde edilen frekanslar, katılımcı sayısından fazla çıkmıştır. Araştırma sorusuna verilen cevaplardan altı kod, üç kategori ortaya çıkmıştır. Bu kodlar incelendiğinde öğrencilerin tamamı (n=21) metin odaklı yaklaşım materyalleriyle işlenen derslerin konuşma becerisini geliştirdiğini belirtmiştir. Bu kategoriye yönelik “Bu uygulama konuşma becerilerimi çok geliştirdi. Ne zaman yeni bir metne geçsek öğretmenle yeni metnin konusu hakkında konuşuyoruz. Bu konuyla ilgili artıları, eksileri ve önemli noktaları konuşuyoruz...” (Ö2) kodlu öğrenci görüş bildirmiştir.

Konuşma öz yeterliğinin artması kodlamasında, duyuşsal katkı kategorisi ortaya çıkmıştır. Bu kategoriye yönelik “...Aslında şimdiye kadar Türkçe konuşmaktan biraz korktum. Çünkü Türkçe konuştuğum zaman hâlâ çok hata yapıyorum. Ama inşallah Türkçe konuşmak için biraz daha cesaretliyim.” (Ö1); “...Ayrıca konuşmaya cesaretim olduğunu düşünüyorum. Artık konuşmaktan korkmuyorum çünkü düşüncelerimi gayet iyi anlatabilirim.” (Ö12); “...Önce biraz utandım. Şimdiyse bir konuyu açık açık konuşabilirim.” (Ö20) kodlu öğrenciler görüş bildirmiştir.

Hataların azalması, konuşma hızının artması, konuşulanların daha iyi anlaşılması, derste pratik yapılması kodlamasında diğer geliştirici katkılar kategorisi ortaya çıkmıştır. Hataların azalmasına yönelik “...bazen hatasız konuşabilirim.” (Ö17); konuşma hızının artmasıyla ilgili “Şimdi daha hızlı

konusabilirim.” (Ö5); konuşulanların daha iyi anlaşılmasıyla ilgili olarak “...Bu dersler Türkçe konuşmaya ve daha iyi anlamama yardımcı oldu.” (Ö6); derste pratik yapılmasıyla ilgili olarak “...Çünkü sınıfta fazla sohbet ediyoruz. Konuşmayı pratik yaparak geliştiriyoruz” (Düzenlenmiştir.). (Ö16) kodlu öğrenciler görüş bildirmiştir.

Öğrencilere ikinci olarak “Metin odaklı yaklaşımla geliştirilen materyallerin yazma becerinizi geliştirdiğini düşünüyor musunuz? Açıklayınız.” sorusu sorulmuştur. Öğrencilerin görüşlerinden elde edilen veriler, kodlara ve kategorilere dönüştürülmüştür. Bu kodlara ve kategorilere ilişkin bulgular, Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. *Yazma becerisine ilişkin öğrencilerin görüşleri*

Kategori	Kod	f	Yüzde
Yazma becerisi	Yazmanın gelişmesi (21)	29	40
	Yazma hatalarının azalması (8)		16
Duyuşsal katkı Bütünleşik beceri	Yazma öz yeterliğinin artması (11)	11	20
	Diğer dil becerilerini geliştirmesi (3)	3	5
Diğer geliştirici katkıları	Kelime bilgisinin artması (3)	10	5
	Hayal etmeyi geliştirmesi (2)		4
	Derste pratik yapılması (5)		9
	Toplam	53	100

Yirmi bir katılımcı, yazma becerisine ilişkin elli üç görüş bildirmiştir. Katılımcılar birden fazla açıklama yaptıkları için elde edilen frekanslar, katılımcı sayısından fazla çıkmıştır. Bu araştırma sorusuna ait yedi kod, dört kategori ortaya çıkmıştır. Yazmanın gelişmesi, yazma hatalarının azalması kodlamasından yazma becerisi kategorisi ortaya çıkmıştır. Bu kodlara ilişkin görüşler incelendiğinde öğrencilerin tamamı (n=21) metin odaklı yaklaşım materyalleriyle işlenen derslerin yazma becerisini geliştirdiğini belirtmiştir. Bu kodlamalara yönelik “Evet, ben şimdi güzel yazma yapabilirim.” (...) (Ö8); “Bu uygulama yazma becerimi geliştirdi.” (...) (Ö16); “Tabii ki bu uygulama benim için çok faydalı oldu.” (...) (Ö2) kodlu öğrenciler görüş bildirmiştir.

Sekiz öğrenci, uygulama dersleriyle yazma hatalarının azaldığını belirtmiştir. Bu durumla ilgili olarak “(...) ek hatalarım vardı. Ama bu derslerden sonra azaldı.” (Ö4); “(...) Yazmada hatalarımı bildim ve o hataları tekrar yapmayacağım.” (Ö5); “Evet, çünkü öğretmen benim yanlış yazımı

düzeltilti ve doğru yazmayı öğretti.” (Ö6); “(...) Önceden yazılarımda çok hata vardı. Ama şimdi az hata var.” (Ö12) kodlu öğrenciler, görüş bildirmiştir.

Yazma öz yeterliğinin artması kodlamasında, duyuşsal katkı kategorisi ortaya çıkmıştır. Bu kategoriye ait on bir öğrenci görüşü incelendiğinde uygulama derslerinin yazma öz yeterliğine katkı sağladığı belirtilmiştir. Yazma öz yeterliğinin artmasına yönelik “(...) Ben şimdi yazarken daha güzel cümleler kurabilirim hem de deyimler kullanabilirim.” (Ö8); “(...) o hataları tekrar yapmayacağım.” (Ö5); “(...) bu şey kesinlikle pozitif bir şekilde beni etkiledi.” (Ö9) kodlu öğrenciler görüş bildirmiştir.

Diğer dil becerilerini geliştirmeye yönelik kodlamada, bütünleşik beceri kategorisi ortaya çıkmıştır. Bu durumla ilgili olarak “Yazma dersi olduğunda hem yazma yazıyoruz hem de konuşma pratiği yapıyoruz” (...) (Ö1); “(...) Bizim konuşma, yazma ve okuma anlama daha iyi oldu. Bizim için bu çok önemlidir. Çünkü bizim konuşmamız ve yazmamız iyi değildi. Şimdi biz Serkan Hoca’nın uygulamasından sonra iyi yazıyoruz ve okuyoruz.” (...) (Ö7); “Evet, bu uygulama konuşmamızı ve yazma becerimizi geliştirdi.” (Ö21) kodlu öğrenciler görüş belirtmiştir.

Kelime bilgisinin artması, hayal etmeyi geliştirmesi, derste pratik yapılması kodlamasında diğer geliştirici katkılar kategorisi ortaya çıkmıştır. Kelime bilgisinin artmasına yönelik “(...) Yeni kelimeler ve yeni konular öğrendik.” (...) (Ö2); “(...) daha çok kelime yazabilirim.” (...) (Ö13); hayal etmeyi geliştirmesine yönelik “Hayal ederek yazma yazabilirim. Hocamızla ilerledik.” (Ö8); “(...) Öncesinde konuyu bilmeden tam o anda düşünerek yazmak çok iyi geldi.” (Ö15); derste pratik yapılmasına yönelik “(...) Özel yazma dersi öğrencilerin eğitimi için çok önemli.” (Ö11); “(...) ve hemen beraber kâğıdı inceleyip hatalarımızı öğrenip yazmamızı geliştirdik.” (Ö15); “(...) Gruplarla yazarak pratik yaptık. Güzel bir uygulama yaptık. Çünkü beraber yazarken biz birlikte çalışıyorduk.” (Ö16); “(...) Çünkü pratik yapmak ve yazmak bizim için daha faydalıydı.” (Ö21) kodlu öğrenciler görüş bildirmiştir.

Öğrencilere üçüncü olarak “Bu uygulamayla işlenen derslerin olumlu yönleri nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Öğrencilerin görüşlerinden elde edilen veriler, kodlara ve kategorilere dönüştürülmüştür. Bu kodlara ve kategorilere ilişkin bulgular, Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. *Derslerin olumlu yönlerine ilişkin öğrencilerin görüşleri*

Kategori	Kod	f	Yüzde
Güçlü Yönler	Konuşma ve yazma etkinlikleri	10	33
	Dersin işleniş yöntemi	7	23
	Derslerin eğlenceli olması	7	23
	İlgi çekici konuların olması	4	14
	Yeni kelimelerin öğrenilmesi	2	7
	Toplam	30	100

Yirmi bir katılımcı, derslerin olumlu yönlerine ilişkin otuz görüş bildirmiştir. Katılımcılar birden fazla açıklama yaptıkları için elde edilen frekanslar, katılımcı sayısından fazla çıkmıştır. Bu araştırma sorusuna ait beş kod, bir kategori ortaya çıkmıştır. Derslerin olumlu yönlerine ilişkin görüşlerden elde edilen verilerden konuşma ve yazma etkinlikleri, dersin işleniş yöntemi, derslerin eğlenceli olması, ilgi çekici konuların olması ve yeni kelimelerin öğrenilmesi kodlaması yapılmış ve bu kodlamalardan hareketle derslerin olumlu yönlerine ilişkin güçlü yönler kategorisi ortaya çıkmıştır. Konuşma ve yazma etkinliklerinin dil becerilerini geliştirmesine yönelik “Bu yöntemli derslerin olumlu yönleri fazladır. Mesela yabancı öğrencilerde konuşma önemli. Konuşurken çok dikkatli oluyorum. Yazarken yazma kurallarına dikkat ediyorum.” (Ö11); “(...) Her derste bir drama sahnesi sergileniyor. Her derste bir konu hakkında yazma yazılıyor. Her derste öğrencilerin konuşmaları gerekiyor.” (Ö12); “Türkçemiz gelişti. Türkçe konuşmaya alıştık. Dinlediğimiz sözleri anlayabiliriz.” (Ö14) kodlu öğrenciler görüş bildirmiştir.

Derslerin işleniş yöntemine yönelik “Sınıfta tartışmaları beğendim. Anlatım şekli güzeldi. Sınıfta pratik yapmayı beğendim.” (Ö8); “Bence uygulamada bilimsel ve olumlu yönler Serkan Hoca tarafından uygulandı. Örneğin bizimle konuşurken “yanlış ve hata yapmaktan korkmayın” diyordu. En önemli şey öğrenmemiz.” (Ö9); “Öğretmen ve öğrenci arasında etkileşim var. Her yeni derste yeni şeyler öğrendim. Çeşitli ders yönteminizi çok seviyorum.” (Ö1); “(...) Hocanın tekniği çok güzel. Beğendim. Her konuyu açık açık anlatıyor. Kuralların nerede kullanılacağını hoca anlatıyor. Ve öğrencilere çok iyi öğretiyor.” (Ö20) kodlu öğrenciler görüş bildirmiştir. Derslerin eğlenceli olmasına yönelik “Hem faydalı hem eğlenceliydi.” (Ö10); “(...) Hiç sıkılmadan öğrenerek hızlı bir şekilde pek çok şey öğrendik.” (Ö15); “Bu derslerde yeni şeyler öğrendim ve eğlendim.” (Ö19);

“(…) Derste çok enerji var. Hoca çok yardımsever.” (Ö5); “(…) Büyük arkadaş olarak öğretiyor. Bu yüzden derslerimizde çok rahatız.” (Ö4) kodlu öğrenciler görüş bildirmiştir.

Derslerde ilgi çekici konuların olmasına yönelik “(…) başka ülkelerle ilgili şeyler öğrendik. Biz iki, üç derste başka ülkenin yemeklerini öğrendik. Çok ilginç oldu. Bizim için böyle dersler çok iyi ve olumlu oldu.” (Ö7); “Biz başka ülkelerle ilgili bilgiler öğrendik. İlginç uygulamalar var. Çok pratik var.” (Ö16) kodlu öğrenciler görüş bildirmiştir.

Yeni kelimeler öğrenmeye yönelik “Hızlı öğrenme. Farklı konularla ilgili yeni kelimeler öğrenme. Rahat anlama.” (Ö2); “(…) Yeni kelimeler, başka ülkelerle ilgili şeyler öğrendik (…)” (Ö7) kodlu öğrenci görüş bildirmiştir. Öğrencilere dördüncü olarak “Bu uygulamayla işlenen derslerin olumsuz yönleri nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Öğrencilerin görüşlerinden elde edilen veriler, kodlara ve kategorilere dönüştürülmüştür. Bu kodlara ve kategorilere ilişkin bulgular, Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9. Derslerin olumsuz yönlerine ilişkin öğrencilerin görüşleri

Kategori	Kod	f	Yüzde
Zayıf Yönler	Olumsuz yönünün bulunmaması	14	64
	Uygulama sürenin az olması	4	18
	Konuların beğenilmemesi	3	14
	Farklı metin türlerinin olmaması	1	4
	Toplam	22	100

Yirmi bir katılımcı, derslerin olumsuz yönlerine ilişkin yirmi iki görüş bildirmiştir. Katılımcılar birden fazla açıklama yaptıkları için elde edilen frekanslar, katılımcı sayısından fazla çıkmıştır. Bu araştırma sorusuna ait 4 kod, 1 kategori ortaya çıkmıştır. On dört öğrenci, uygulama derslerinin olumsuz yönünün olmadığına yönelik “Bence olumsuz şeyler yok. Çünkü bizim için bu dersler olmalı.” (Ö19); “Olumsuz hiçbir şey yok. Çünkü bizim için hepsi çok faydalıydı. Öğrendiklerimiz çok olumlu ve güzeldi.” (Ö7) kodlu öğrenciler görüş bildirmiştir.

Uygulama ders saatinin az olmasına yönelik “Bu uygulamanın olumsuz yönü zaman. Daha fazla zamana ihtiyaç var.” (Ö11); “Sadece bir şey olumsuzdu. Haftada sadece bir gün oldu.” (Ö13) kodlu öğrenciler görüş bildirmiştir.

Bazı konuların beğenilmemesine yönelik “Konular biraz karışık. Konular, bilmeyen öğrenciler için biraz zor.” (Ö16); “(...) Daha önemli konularla değiştirilmesi gereken önemsiz konular var.” (Ö2); “Çok fazla vakit geçiriyoruz. Bazı gereksiz şeylerle ilgilenmek.” (Ö14) kodlu öğrenciler görüş bildirmiştir.

Bir öğrenci materyallerle işlenen derslerin olumsuz yönü olarak farklı metin türlerinin bulunmayışını belirtmiştir. Bu duruma yönelik “Farklı bir kitap okusaydık masal ya da başka kitaplar daha iyi olacaktır.” (Ö17) kodlu öğrenci görüş bildirmiştir.

Öğrencilere beşinci olarak “Türkçe derslerinin bu uygulamayla işlenmesini ister misiniz? Neden?” sorusu sorulmuştur. Öğrencilerin görüşlerinden elde edilen veriler, kodlara ve kategorilere dönüştürülmüştür. Bu kodlara ve kategorilere ilişkin bulgular, Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10. *Türkçe derslerinde bu uygulamanın olmasına ilişkin öğrencilerin görüşleri*

Kategori	Kod	f	Yüzde
Katılıyorum	Uygulamanın gerekli görülmesi	20	54
	Konuşma ve yazmanın gelişmesi	7	19
Katılma gerekçeleri	Derslerin eğlenceli olması	5	14
	Pratik ve özel derslerin yapılması	3	8
	Uygulama yönteminin beğenilmesi	1	2,5
Katılmıyorum	Hayır	1	2,5
	Toplam	37	100

Yirmi bir katılımcı, Türkçe derslerinde bu uygulamanın olmasına ilişkin otuz yedi görüş bildirmiştir. Katılımcılar birden fazla açıklama yaptıkları için elde edilen frekanslar, katılımcı sayısından fazla çıkmıştır. Bu araştırma sorusuna ait altı kod, üç kategori ortaya çıkmıştır. Materyallerin Türkçe derslerinde kullanılması gerektiğine yönelik “Evet, çünkü yabancı öğrenci için çok önemli.” (Ö6); “Türkçe derslerini bu şekilde istiyorum” (Ö11); “Türkçe derslerinin bu uygulamayla işlenmesini istiyorum.” (Ö16) kodlu öğrenciler görüş bildirmiştir.

Konuşma ve yazmanın gelişmesi, derslerin eğlenceli olması, pratik ve özel derslerin yapılması, uygulama yönteminin beğenilmesine yönelik “(...) Çünkü Türkçem ilerledi. Eğer her gün ders olsa muhakkak katılı-

rım.” (Ö8); “(...) Çünkü öğrencinin konuşması ve yazması daha iyi oluyor.” (Ö11); “(...) çünkü benim yazmalarımı ve konuşmalarımı geliştirdi ve daha da gelişmek istiyorum.” (Ö4); “(...) Çünkü Türkçemi çok çabuk ilerletiyor.” (Ö12) kodlu öğrenciler görüş bildirmiştir.

Derslerin eğlenceli olmasına yönelik “(...) çünkü normal derslerden farklı. Normal derslerde biraz sıkılıyorum. Bu yüzden bu dersler iyi.” (Ö19); “(...) Çünkü siz bize farklı şekilde ders anlatıyorsunuz ve dersler iyi geçti.” (Ö3); “(...) Arkadaşlarla eğlenerek Türkçe öğrenirim ve hiç sıkılmadan kolay bir şekilde öğrenirim.” (Ö15) kodlu öğrenciler görüş belirtmiştir.

Özel derslerin olması ve pratik yapılmasına yönelik “(...) Sadece okul der- si yeterli olmuyor. Daha pratik ve özel dersler de lazım. Türkçeyi daha iyi öğrettiği için faydalı. Bizim ihtiyacımız için bu çok önemli. Biz böyle dersler istiyoruz.” (Ö7); “(...) Çünkü bol bol pratik yapmak istiyorum.” (Ö16) kodlu öğrenciler görüş bildirmiştir.

Uygulama yönteminin beğenilmesine yönelik “(...) bence yabancı öğren- ciler Türkçe öğrenecekse Serkan Hoca’nın yöntemini yapmalısınız. Bütün hocalara tavsiye ediyorum.” (Ö9) kodlu öğrenci görüş bildirmiştir. “Türkçe derslerinin hazırlanan materyallerle işlenmesine ilişkin katılı- mıyorum.” kategorisine yönelik bir öğrenci “İstemiyorum. Çünkü bu uygu- lamanın kapsamlı ve kullanışlı olduğunu ve eklenmesine gerek olmadığını düşünüyorum.” (Ö2) şeklinde görüş belirtmiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada, metin odaklı yaklaşımla hazırlanan materyallerin dil öğ- retimindeki etkisine yönelik öğrencilerin görüşleri incelemiştir. Bulgular; materyallerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin üretimsel dil becerilerinde olumlu etki yaptığını, konuşma ve yazma etkinliklerinin işlenen konuların ders sürecinde önemli rol oynadığını göstermektedir. Uygulama dersleri, öğrenciler tarafından faydalı bulunmuştur.

Bulgular, alan yazınındaki çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Öğreni- ciler, metin odaklı yaklaşım materyallerinin konuşma ve yazma becerile- rini geliştirdiğini ifade etmiştir. Bu sonuç ile dil becerisini geliştirmeye yönelik çalışmaların (Esalati ve Rahmanpanah, 2020; Loi ve Thanh, 2022) sonuçları arasında benzerlik bulunmaktadır. Loi ve Thanh (2022), oku- ma becerilerini geliştirmek için metin odaklı yaklaşım ilkeleriyle mater- yal tasarladığı deneysel çalışmasında metin odaklı yaklaşımın yabancı dil

öğretimini ve okuduğunu anlamayı geliştirdiği ifade etmiştir. Esalati ve Rahmanpanah (2020), metin odaklı yaklaşım materyalleriyle yabancı dil sınıflarında konuşma becerisini ve kültürel yeterliği geliştirmeyi amaçladığı çalışmasında sınıf içerisinde kullanılan uygun materyallerin öğrencilerin konuşma ihtiyaçlarını ve farklı kültürleri öğrenmeye katkı sağladığını, öğrencileri motive ettiği belirtmiştir. Ayrıca Loi ve Thanh (2022), okuma becerinin dışında diğer dil becerileri üzerindeki etkisinin araştırılmasını önermiştir. Bu çalışma kapsamında hazırlanan materyaller, konuşma ve yazma becerisine yönelik etkinlikler içermektedir. Öğrencilerin görüşleri neticesinde metin odaklı yaklaşım, konuşma ve yazma becerilerini geliştirmeye katkı sunmuştur.

Öğrencilerin materyallerle ilgili beğendikleri maddeler arasında ilgi çekici konuların (metinlerin) olması, metin odaklı yaklaşım için önemli bir sonuçtur. Çünkü bu yaklaşımın en önemli aşaması, metin seçimidir. Metin, başarılıysa etkinlikler de etkili olacaktır. Bu nedenle öncelikle *Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Ders Kitabı B2*'den metin havuzu oluşturulmuştur. Arşiv oluşturulurken Tomlinson'un (2013) metin seçiminde belirttiği şu ölçütlere dikkat edilmiştir: Yazılı ve sözlü metinler, etkileşim içermelidir. Etkileşim içeren metinler; okuyucunun ve dinleyicinin duygu, görüş, sezgilerini harekete geçirmekte, onların iç konuşma ve görsel canlandırma (zihinsel imgeleme) yapmasını sağlamaktadır. Öğrencilerin ilgisini çeken metinlerle yapılan dil öğretimi daha etkili olmaktadır. Bu sonuç, alan yazınındaki çalışmaların (Loi ve Thanh, 2022; Esalati ve Rahmanpanah, 2020; Cardona ve ark., 2015; Al-Mousawi, 2020) sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Loi ve Thanh (2022), ilgi çekici metinlerin seçilmesinin çok önemli olduğu; Esalati ve Rahmanpanah (2020), ünitelerde ilgi çekici konuların olduğu; Cardona ve ark. (2015) metin odaklı yaklaşımın öğrencilerin düşünme, yansıtma, iletişim kurma becerilerini geliştirdiğini, öğrencilerin yazılı ve sözlü metinlerden memnuniyet duyduklarını, bu tür metinlerle önceki bilgileri ilişkilendirme, bilgiyi artırma, dili kullanma fırsatı verdiğini, etkinliklerin sıralanışlarından memnun olduklarını belirtmiştir. Al-Mousawi (2020), çalışmasında ikinci dil edinim ilkeleriyle metin odaklı yaklaşım ilkelerinin uyumunu tespit etmek için altmış dakikalık "DNA Yolculuğu" adlı çalışmasında ilgi çekici bir metin etrafında etkinlikleri geliştirmeyi amaçladığını, bu şekilde dil ediminin kolaylaşabileceğini açıklamıştır.

Bu çalışmada, ders kitabındaki metinlerden bir havuz oluşturularak ma-

teryaller tasarlanmıştır. Materyaller için yeni bir metin yazılmamıştır. Bu konunun tartışılmasının alan yazını için faydalı olacağı düşünülmektedir. Park'ın (2013) Koreli İngilizce öğretmenleriyle yaptığı çalışmasında on sekiz katılımcıdan on altısı materyal hazırlamada en zorlandığı görevin ilgi çekici metin yazmak olduğunu ifade etmiştir. Bunun nedeni olarak hedef dile metinde yer verilmesinin, dil düzeyinin öğrencilerin dilsel ve bilişsel düzeylerine göre ayarlanmasının zor olmasını göstermiştir.

Uygulama derslerindeki konular; öğrencilerin farklı ülkelerin kültürünü öğrenmesine, kültürel farkındalığına katkı sağlamıştır. Bu sonuç ile alan yazınındaki çalışmaların (Alhazmi, 2022; Cardona ve ark., 2015; Harper, 2019; Al-Mousawi 2020) sonuçları arasında benzerlik bulunmaktadır. Alhazmi (2022), yabancı dil olarak İngilizce öğrenen lise öğrencileriyle yaptığı çalışmasında metin odaklı yaklaşım çerçevesinin öğrencilerin kültürel farkındalığını arttırdığını, metin odaklı yaklaşım materyallerinin takip edilmesinin ve anlaşılmasının kolay, eğlenceli ve ilgi çekici olduğunu ifade etmiştir. Cardona ve ark. (2015), kültürel farkındalığı geliştirmek için metin odaklı yaklaşım ilkeleri çerçevesinde hazırladığı materyallerin farklı bakış açılarına saygı duymayı, herkesin farklı bir birey olduğunu kabul etmeyi, başkalarına ait değerlerin tanınması gerektiğini belirterek metin odaklı yaklaşımla kültürel farkındalığın kazandırılmasının mümkün olduğunu ifade etmiştir. Harper (2019), Shantou Üniversitesinde yaptığı çalışmasında yabancı dil sınıflarında kültürler arası iletişimsel yeterliğin müfredata dâhil edilmesinde sorunlar olduğunu, metin odaklı ve görev tabanlı hazırlanan materyallerin bu sorunu ortadan kaldırdığını, etkinlik ve görevlerle farklı kültürdeki kişilerin birbirlerine yardım ettiğini belirtmektedir. Al-Mousawi (2020), metinlerin özgün olduğunu, yabancı bir ülkede yaşadıkları için öğrencilere kültürel farkındalık kazandırdığını ifade etmiştir. İkinci uygulama materyalinin hazır bulunma etkinlikleri bölümünde “Ülkenizde olup başka ülkelerde olmayan ulaşım aracı var mı? Ya da bildiğiniz ilginç ulaşım araçları var mı? Bize tanıtın.” sorusu öğrencilere yöneltilmiştir. Verilen cevapların tahtaya yazılması istenmiştir. Cevaplar incelendikten sonra bazı ulaşım araçları sadece bir bölgede bulunurken (tuttuk, Asya bölgesi gibi) bazı araçların farklı isimle birden fazla bölgede kullanıldığı öğrenciler tarafından fark edilmiştir. Üçüncü uygulama materyalinin hazır bulunma etkinlikleri bölümünde “Ülkenizdeki meşhur yemekler nelerdir?” sorusu, öğrencilere yöneltilmiştir. Cevaplar, öğrenciler tarafından tahtaya yazılmış; yemeğin görselleri, internet tarayıcısından gösterilmiştir. Öğrenciler, başka ülkelere ait yemekler hakkında etkileşi-

me geçip değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Uygulama dersinde, dünya mutfağı menüsü hazırlanmıştır. Ayrıca dersten sonra Endonezyalı öğrencilerle Sakarya'daki Java Lokantası'nda Endonezya yemekleri yenilmiştir. Dördüncü uygulama materyalinin hazır bulunma etkinliklerinde “Ülkenizde olup başka ülkelerde olmayan kıyafetler hakkında bilgi verir misiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Cevaplar, tahtaya yazılmış; ilgili görseller, ekrana yansıtılmıştır. Endonezyalı ve Pakistanlı öğrenciler, bölgesel kıyafetlerini getirip bunlar hakkında bilgi vermişlerdir. Bu kıyafetleri denemek isteyen öğrencilere fırsat verilmiştir. Farklı kültürlerle olan ilgi, dersteki etkileşimi artırıp dil öğrenimine olumlu katkı sağlamıştır. Memiş (2016: 609), yabancı dil derslerinde öğrencilerin dili daha anlamalarına katkı sunacak kültürel unsurlara yer verilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Metin odaklı yaklaşımla hazırlanan uygulama dersleri; dil öğrenme için iyi bir deneyim olması, uygulamanın bilimselliği, öğrencilerin hata yapmaktan korkmaması, sınıf içi tartışmalara yer verilmesi, dersin sunum şeklinin güzel olması, öğretmen-öğrenci arasında etkileşim olması yönüyle öğrenciler tarafından beğenilmiştir. Cardona ve ark. (2015), en çok beğenilen etkinliklerin farkındalık etkinlikleri ve geliştirme etkinlikleri olduğunu ifade etmiştir. Bunun sebebi olarak farkındalık etkinliklerinde konuşma, akranlarıyla fikir paylaşma, tartışma imkânının olması; geliştirme etkinliklerinde dilin üretim ve etkileşim gerektiren oyunlar ve rol yapmanın bulunması belirtmiştir. Park (2013), katılımcıların materyal hazırlarken en kolay hazırladıkları bölümün hazır bulunma etkinlikleri olduğunu, grupla yazma ve akran geri bildirimleriyle görüşlerini paylaşmanın ilgi çekici olduğunu, metin odaklı materyallerin geleneksel okuma etkinliklerine göre daha bilgilendirici ve iletişimsel olduğunu ifade etmiştir.

Uygulamanın olumsuz yönlerinin tartışılması, materyalleri geliştirmek açısından önemlidir. Öğrencilerden bazıları uygulama ders saatinin az ve haftada bir gün olmasını yetersiz bulduğunu ifade etmiştir. Uygulama sürecinde öğrencilerin dersteki katılımları ve etkileşimlerinden dolayı etkinliklerin tamamlama süresi uzamıştır. Bu nedenle son aşama olan geliştirme etkinliği 2 bölümüne yeterince vakit ayrılamamıştır. Fakat benzer etkinlikler, geliştirme etkinliği 1’de yapıldığı için bu durumun bir kayıp olduğu düşünülmemektedir. Etkinliklerde çok vakit kaybedildiği, daha önemli konularla ilgilenilmesi gerektiğini belirten iki öğrenci bulunmaktadır. Öğrenci, daha önemli konularla ilgili bir açıklama yapmadığı için bu durumla ilgili bir sonuç ve tartışma yapılamamıştır.

Araştırma kapsamında metinlerin tamamı bilgilendiricidir. Metinler, TÖMER’de okutulan ders kitabından seçilmiştir. Bazı etkinlik ve görevlerde farklı metin türleri bulunsun da metinler bilgilendiricidir. Ders kitabında farklı metin türlerinin bulunmaması, uygulamanın metin çeşitliliği açısından sınırlı olmasına neden olmuştur. Şiir ve hikâye metin türü kitapta yer almadığı için bu metin türlerine yönelik bir materyal hazırlanamamıştır. Uygulamaya yönelik olumsuz bir durum olarak “Farklı bir kitap okusaydık masal ya da başka kitaplar daha iyi olacaktı.” şeklinde görüş bildirilmiştir. Benzer şekilde Park (2013), Kore bağlamında yerleşme konusunda iki katılımcının Kore halk masallarını ve ilgi çekici hikâyeleri kullanarak metin odaklı yaklaşımı geliştirmeyi önermiştir. İltar ve Açık (2019), ders kitaplarındaki metinlerin farklı türlerden oluşmasının öğrencilere hedef dille ilgili bilgi sağladığını, metin türlerinin kullanımının düzeylere göre değiştiğini, B2 düzeyinde daha çok edebî metinlere (anlatmaya/göstermeye dayalı), öğretici metinlere (popüler bilimsel makale, sohbet, fıkra) ağırlık verilebileceğini ifade etmiştir. Metin türlerinin çeşitliliği konusunda Yağmur (2018: 203), Türkçe ders kitaplarındaki şiir ve hikâye türünden metinlerin öğrencilerin anlam evrenini zenginleştirmeye yetmeyeceğini ifade ederek betimleyici, açıklayıcı, kanıtlayıcı, söyleşimsel, ikna edici metinlerle görsel öğelere dayalı metinlerin kullanılmasının gerektiğini belirtmiştir.

Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda materyal hazırlayıcılara, dil öğreticilerine ve araştırmacılara yönelik şu önerilerde bulunulmuştur:

- Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılacak metinlerin ölçütleri, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından belirlenebilir. Ölçütler belirlenirken Tomlinson’un ölçütlerinden yararlanılabilir.
- Dil öğretim setlerinde kullanılacak metinler için havuz oluşturulması fikri tartışılmalıdır.
- Dil öğretiminde kullanılacak metin türlerinde çeşitlilik olmalıdır. Metinler; etkileşim içeren edebiyattan, şarkılardan, gazete ve dergilerden, radyo ve televizyon programlarından, filmlerden olabilir.
- Bu çalışmada herhangi bir metin üretimi yapılmamış, ölçütleri sağlayan hazır metinler kullanılmıştır. Ölçütlere uygun yeni bir metin yazılıp materyal tasarlanarak bu metinlerin dil öğretimindeki etkisi araştırılabilir.
- Kültürel unsurlar, kültürel farkındalığı ve etkileşimi artırmaktadır. Ders materyallerinde kullanılacak kültürel unsurlar belirlenerek ders-

lerde kültür aktarımı ve kültürel etkileşim yapılabilir.

- Araştırma için hazırlanan materyaller, üretimsel dil becerilerine yönelik etkinlikler içermektedir. Okuma-anlama, dinleme-anlama, söz varlığı ve dil yapıları etkinliklerini içeren kapsamlı bir ders materyali hazırlanabilir.
- Araştırma; tek bir kurumda, altı haftalık bir uygulama süreciyle sınırlı kalmıştır. Daha kapsamlı materyallerle farklı kurumlarda uygulama yapılarak sonuçlar karşılaştırılabilir.
- Geliştirme etkinliği 2'nin ders materyallerinde kullanılabilmesi için haftalık ders saati dikkate alınmalıdır. Materyallerdeki etkinlikler etkileşim içerdiğinden bu bölümün etkinlikleri için yeterli zaman olmaya bilir. Öğreticiler, ihtiyaç olması hâlinde geliştirme etkinliği 2'yi tasarlayıp ders materyaline ekleyebilir.
- Uygulama dersleri etkileşim içerdiği için ders saati planlamasına dikkat edilmelidir. Konuşma ve yazma etkinlikleri için ortalama yirmi öğrenci için ayrılması gereken süre en az altı saattir. Uygulama derslerinden sonra öğrenci öz yeterliği artırmak için ihtiyaç grupları oluşturup grup dersleri, birebir dersler planlanabilir. Grup dersleri, birebir ders saati öğretici ve öğrencinin durumuna göre değişkenlik gösterebilir.
- Metin odaklı yaklaşım (text-driven approach) ilkelerine yönelik yurt içi araştırmaları yeterli değildir. Materyal hazırlayıcılar, Türkçe öğretmenleri, öğretim programcıları bu ilkelerin etkililiğiyle ilgili araştırmalar yapabilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi'nde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergede “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında açıklanan eylemlerden hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Bu çalışmanın etik izinleri, 07/11/2023 tarihli ve 19 sayılı kararla Gazi Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurulu tarafından verilmiştir.

Çıkar Çatışması

Araştırmada, çıkar çatışmasına yol açacak herhangi bir husus bulunmamaktadır.

Yazar Katkı Oranı

Araştırma, tek yazarlıdır. Yazar; çalışmada başka bir yazarın katkısı olma-

diğını, çalışmanın son hâlini okuduğunu ve onayladığını beyan etmektedir.

Finansman

Bu araştırma herhangi bir fon almamıştır.

Yazma Yardımı için Yapay Zekâ Kullanımı

Yazma yardımı için yapay zekâdan yararlanılmamıştır.

Kaynakça

- [1] Alhazmi, T. F. (2022). The effect of text-driven approach on Saudi efl learners' cultural awareness. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 9(1), 1-27.
- [2] Al-Mousawi, S. A. (2020). English language materials development: text-driven framework as an approach. *English Language Teaching*, 13(11), 40-48.
- [3] Bao, D. (2013). Developing materials for teaching speaking skills. B. Tomlinson (Ed.), *Developing materials for language teaching* (2. Baskı, s. 407-428) içinde. Bloomsbury.
- [4] Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Karadeniz, Ş., Demirel, F. ve Akgün, Ö. E. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (12. Baskı). Pegem.
- [5] Bölükbaş F., Yılmaz, M. Y. ve Keskin, F. (Ed.). (2021). *Yeni İstanbul uluslararası öğrenciler için Türkçe ders kitabı b2*. Kültür Sanat.
- [6] Cardona, L., Rico, C. ve Sarmiento, S. (2015). Developing cultural awareness: the text-driven approach as evidence of a good language teaching practice. *Creative Education*, 6, 1360-1385.
- [7] Esalati, S. ve Rahmanpanah, H. (2020) Promoting intercultural competence and speaking ability through developing language learning materials. *Journal of English Language Research*, 1(1), 49-67.
- [8] Feez, S. ve Joyce, H. (1998). *Text-based syllabus design*. Macquarie University.
- [9] Güneş, F. (2013). Türkçede metin öğretimi yerine metinle öğrenme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6(11), 603-637.
- [10] Harper, J. (2019). A text-driven, task-based approach to the design of materials for teaching intercultural communicative competence, *Journal*

of English Language Teaching and Linguistics, 4(1), 47-66.

[11] Hyland, K. (2013). Materials for developing writing skills. B. Tomlinson (Ed.), *Developing materials for language teaching* (2. Baskı, s. 391-405) içinde. Bloomsbury.

[12] İltar, L. ve Açık, F. (2019). Türkçenin Yabancı dil olarak öğretiminde metin türlerinin sınıflandırılması ve ders kitaplarında yer alan okuma metinlerinin değerlendirilmesi. *Türkiyat Mecmuası-Journal of Turkology*, 29(2), 311-346.

[13] Loi, N. V. ve Thanh D. T. K. (2022). Engaging efl learners in reading: A text-driven approach to improve reading performance. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 26(2), 1-18.

[14] Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2. Baskı). Sage.

[15] Memiş, M. R. (2016). Yabancı dil öğretiminde eğitim ortamı ve kültür aktarımı. *Journal of Turkish Studies*, 11(6), 605-616.

[16] Park, H. (2013, July). *Developing english language teaching materials using a text-driven approach*. Paper presented at the MATSDA (International Materials Development Association), University of Liverpool, Liverpool, UK.

[17] Richards, J. ve Rodgers, T. (1986). *Approaches and methods in language teaching a description and analysis*. Cambridge University.

[18] Richards, J. ve Rodgers, T. (2001). *Approaches and methods in language teaching*, (2.baskı). Cambridge University.

[19] Richards, J. ve Rodgers, T. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3.baskı).: Cambridge University.

[20] Tomlinson, B. (2011). Introduction: Principles and procedures of materials development. B. Tomlinson (Ed.), *Materials development in language teaching*. (2. Baskı, s. 1-31) içinde. Cambridge University.

[21] Tomlinson, B. (2013). Developing materials for language teaching. B. Tomlinson (Ed.), *Developing principled frameworks for materials development* (s. 95-118) içinde. Bloomsbury.

[22] Tomlinson, B. (2020a). Giriş: uygulamalı dilbilim ve materyal geliştirme. N. Yazıcı (Çev. Ed.) ve Ç. Kaygısız (Çev.). B. Tomlinson (Ed.), *Uy-*

gülmali dilbilim ve materyal geliştirme. (1. Baskı, s. 1-7) içinde. Nobel.

[23] Tomlinson, B. (2020b). İkinci dil edinimi ve materyal geliştirme. N. Yazıcı (Çev. Ed.) ve A. Atak (Çev.). B. Tomlinson (Ed.), *Uygulamalı dilbilim ve materyal geliştirme* (1. Baskı, s. 11-29) içinde. Nobel.

[24] Yağmur, K. (2018). Türkçe ders kitaplarının üst düzey bilişsel becerileri geliştirme yeterliliği. H. Ülper (Ed.), *Türkçe ders kitabı çözümlemeleri* (4. Baskı, s. 189-218) içinde. Pegem.

[25] Yaylı, D. ve Yaylı, D. (2014). Tür odaklı yabancı dil öğretilimi ve yabancı dil olarak Türkçe. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, (1), 143-152.

[26] Yener, S. (2018). Sosyal bilimlerde kuramın rolü. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 7(3), 102-113.

[27] Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.

Extended Abstract

There are some methods and applications that are the main field of content in language teaching. Apart from Text-Based Instruction (TBI), there is also Genre-Based Approach (GBA), Learning with Text and Text-Driven Approach (TDA). One of the approaches developed to be used in language teaching is the text-driven approach. The text-driven approach is defined as students interacting with written and/or oral texts, and this approach allows students to respond individually, think, communicate, and interact with the text through creative writing and language awareness activities. This interaction is supported by other texts. According to this approach, the texts to be used in language teaching should be in accordance with the stages of the text-driven approach. Texts should meet twelve criteria. A text archive is created from the texts that meet twelve criteria. Then, the language teaching material is prepared. There are six stages in the text-driven approach. Texts are prepared according to the learner activities and principles in the six stages. These stages are Readiness Activities, Experiential Activities, Intake Response Activities, Development Activity 1, Input Response Activity, Development Activity 2. The aim of this study is to examine the effectiveness of texts selected based on Tomlinson's criteria and the materials prepared in accordance with the text-driven approach, particularly in enhancing speaking and writing skills. While the studies in the literature are limited to a single language skill, this study focuses

on speaking and writing skills and attempts are made to determine possible gaps between approach and application by obtaining opinions from learners regarding the materials. In addition, since the material design is explained according to the text-driven approach principles, it is thought that it will also contribute to those who prepare materials for language teaching. In this context, the answer to the following question was sought.

1. What are the opinions of learners regarding materials prepared with the text-driven approach in language teaching?

In this study, materials were prepared based on the principles of the text-driven approach for those learning Turkish as a foreign language. A 6-week course was taught using these materials. At the end of the application, students' opinions were obtained regarding the materials. In this context, the following questions were sought to be answered. 1. Do you think that materials prepared according to the text-driven approach improve your speaking skills? 2. Do you think that materials prepared according to the text-driven approach improve your writing skills? 3. What are the positive aspects of materials prepared according to the text-driven approach? 4. What are the negative aspects of materials prepared according to the text-driven approach? 5. Would you like Turkish lessons to be taught with materials prepared according to the text-driven approach? In the study, a case study, one of the qualitative research methods, was used. Data were collected from the opinions of those who learned Turkish as a foreign language at B2 level at Sakarya University Turkish Language Teaching Research and Application Center (TÖMER) about the materials prepared according to the text-driven approach. The study was designed according to the holistic single-case design. The qualitative data of the study were examined with the content analysis technique. There are 12 categories and 28 codes in the study. Sample learner opinions regarding the codes are written in the relevant section. The data obtained from the semi-structured learner opinion form was analyzed.

The findings align with those reported in previous studies. Learners improved their speaking and writing skills which can be presented through a text-driven approach. The materials prepared within the scope of this study include activities aimed at improving speaking and writing skills. As a result of the learners' opinions, the text-driven approach contributed to the development of speaking and writing skills. The positive aspects of this application can be mentioned as speaking and writing activities,

application method, the lessons being fun, finding interesting topics, and learning new words. Among the items that the students liked about the materials, the presence of interesting texts (topics) is an important result for the text-driven approach. Because the most important stage of this approach is text selection. If the text is successful, the activities will also be effective. The topics in the practice lessons contributed to the students' learning about the culture of different countries and their cultural awareness. One student stated that he learned things about other countries (food, clothing). Some students made the following statements about the practice lessons: They stated that the practice lessons provided a good experience for language learning, that the practice lesson had a scientific aspect, that they were not afraid of making mistakes, that they liked the in-class discussions and the way the lesson was taught, and that there was interaction between the teacher and the student. The students stated that they liked the lessons taught with materials prepared with a text-driven approach.

Discussing the negative aspects of the practice is important in terms of developing the practice. Some students stated that they found the practice lesson time to be short and that it was insufficient one day a week. During the practice process, the completion time of the activities was extended due to the students' participation and interaction in the lesson. For this reason, not enough time was allocated to the last stage, Development Activity 2. However, since similar activities were carried out in Development Activity 1, this situation is not considered a loss. One student also stated that a lot of time was wasted on the activities, and another student stated that more important issues should have been addressed. However, as the students did not specify what these “more important issues” were, it was not possible to draw any conclusions or initiate further discussion on the matter. The lack of different text types in the course book caused the application to be limited in terms of text diversity. Since the text types of poetry and story were not included in the book, no material could be prepared for these text types. One learner stated that the lack of different text types was a negative aspect of the application.

In line with the results obtained from the research, some suggestions were made for material developers, language teachers and researchers: The texts to be used in teaching Turkish as a foreign language can be determined by the Ministry of National Education. Tomlinson's criteria can be used when determining the criteria. The idea of creating an archive for the texts to

be used in language teaching sets should be discussed. Cultural elements increase cultural awareness and interaction. Cultural elements to be used in course materials should be determined. The materials prepared for the research include activities aimed at improving speaking and writing skills. Comprehensive course material including reading comprehension, listening comprehension, vocabulary and language structure activities can be prepared.