



# EĞİTİMDE YENİ YAKLAŞIMLAR DERGİSİ JOURNAL OF NEW APPROACHES IN EDUCATION


Cilt/Volume: 7  
Sayı/Issue: 2

Research Article  
Araştırma Makalesi

Yıl/Year: 2024  
ISSN: 2667-5390

## YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE METİN ODAKLI YAKLAŞIMLA HAZIRLANAN MATERYALLERİN KONUŞMA VE YAZMA BECERİLERİNE ETKİSİ<sup>1</sup>

Dr. Serkan DEMİREL   
muallimserkan@hotmail.com  
MEB

Prof. Dr. Nezir TEMUR   
ntemur@gazi.edu.tr  
Gazi Üniversitesi  
Gazi Eğitim Fakültesi  
Türkçe Eğitimi

Makale Bilgisi (Article Info): Geliş (Received): 19.10.2024, Kabul (Accepted): 03.12.2024, Yayın (Published): 25.12.2024

### ÖZ

Dil öğretiminde kullanılan ders materyalleri belirli yaklaşım ve yöntemi kapsayacak şekilde hazırlanmaktadır. Hazırlanan ders materyalleri kuram ve yaklaşımla desteklenmeli ayrıca kuram ve yaklaşımlar da sınıf içerisinde uygulanabilir olmalıdır. Böylelikle yaklaşım ve uygulama arasındaki olası boşluklar en aza indirilir ve nitelikli dil öğretim materyalleri hazırlanır. Bu amaçla bu çalışmada dil öğretiminde kullanılmak üzere metin odaklı yaklaşıma göre ders materyalleri hazırlanmış, materyallerin öğrencilerin konuşma ve yazma becerisi üzerine etkisi araştırılmıştır. Bu materyallerle deney grubuna 6 hafta ders anlatılmış; grup çalışması, birebir çalışma, çevrim içi eğitimle süreç desteklenmiştir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden yarı deneysel desen ön test-son test eşleştirilmiş kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Toplanan veriler nicel yöntemlerle analiz edilmiştir. Nicel veri analizlerine göre metin odaklı yaklaşım ilkeleriyle hazırlanan materyaller, B2 düzeyindeki deney grubu öğrencilerinin konuşma ve yazma becerilerini geliştirmiştir. Konuşma ve yazma becerisi ön test sonuçlarına göre deney ve kontrol grubu arasında anlamlı fark yok iken konuşma ve yazma becerisi son test sonuçlarına göre deney ve kontrol grubu arasında anlamlı fark olduğu saptanmıştır. Araştırma sonuçlarından hareketle materyal hazırlayıcılara, dil öğreticilerine, araştırmacılara önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Metin odaklı yaklaşım, materyal hazırlama, konuşma becerisi, yazma becerisi.

## The Effect of Materials Prepared with a Text-Driven Approach on Speaking and Writing Skills in Teaching Turkish to Foreigners

### ABSTRACT

Textbooks and materials used in language teaching are prepared according to certain approaches and methods. Course materials should be supported by theories. Theories should also be applicable in the classroom. Thus, possible gaps between approach and application are minimized. Contribution is made to the preparation of qualified language teaching materials. For this purpose, in this research, course materials were prepared according to the text-driven approach to be used in language teaching. The effect of the materials on the speaking and writing skills of the learners was researched. The experimental group was taught six weeks lesson using these materials. The process was supported by group work, one-on-one work, and online education. In the research, a semi-experimental pre-test post-test matched control group design was used. The collected data were analyzed with quantitative methods. According to quantitative data analysis, materials prepared according to the text-driven approach improved the speaking and writing skills of the experimental group students at B2 level. While there was no significant difference in the pre-test results of speaking

<sup>1</sup> Bu çalışma 1. yazar tarafından 2. yazar danışmanlığında “Yabancılara Türkçe Öğretiminde Metin Odaklı Yaklaşımla Hazırlanan Materyallerin Üretimsel Dil Becerilerine Etkisi” başlıklı doktora tezi kapsamında hazırlanmıştır.

and writing skills of the experimental and control groups, there was a significant difference in the post-test results. The research results were discussed. Suggestions have been made to material developers, language teachers and researchers.

**Keywords:** Text-driven approach, material preparation, speaking skills, writing skills.

#### Atıf için (To cite this article):

Demirel, S., & Temur, N. (2024). Yabancılara Türkçe öğretiminde metin odaklı yaklaşımla hazırlanan materyallerin konuşma ve yazma becerilerine etkisi. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi (EYYAD)*, 7(2), 209-227. <https://doi.org/10.70325/eyyad.1567311>

## GİRİŞ

Dil bilgisi çeviri yöntemiyle başlayan dil öğretim yaklaşımlarının sayısı zamanla artmış, farklı yöntem ve yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. Günümüzde sıklıkla tercih edilen iletişimsel yaklaşım, eylem odaklı yaklaşım bu duruma örnek gösterilebilir. Ortaya çıkan yaklaşım ve yöntemler bazı tartışmaları da beraberinde getirmiştir. Nitekim Tekin Özel (2019) iletişimsel dil öğretim yönteminin yapısalcı dilbilim kuramına yönelik eleştiriler sonucunda ortaya çıktığını ifade eder.

Dil öğretimi çoğunlukla dil öğretim setleri ve ders materyalleriyle yapılmaktadır. Bunun yanında akıllı telefon, zenginleştirilmiş kitap ve bilgisayar uygulamaları da kullanılmaktadır. Karakoç Öztürk (2016) ders kitaplarıyla ilgili olarak ödevlendirme, değerlendirme ve takibinin kolay olması, içeriğinin belirli bir düzende olmasından dolayı en temel öğretim materyali olduğunu ifade eder. Ayrıca kitaplardaki kazanımların Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni'ne (D-AOBM) uygun olması, kültürel unsurlar taşıması, öğrenme ilkelerine dikkat edilmesi, içeriğinin güncel olması, metinlerin okunabilirliklerinin öğrenci seviyesine uygun olması, görsellerle desteklenmesi gerektiğini belirtir.

Ders kitapları ve dil öğretim setleri belirli yaklaşım ve yöntem içerecek şekilde öğretim programlarına uygun hazırlanmalıdır. Belirli bir yaklaşıma göre hazırlanan ders materyalleri ile bu materyallerin sınıf içi uygulamaları arasında bütünlük olmalıdır. Ancak bu bütünlük her zaman sağlanamamaktadır. Tomlinson'a (2020a) göre kuram ve uygulamalar arasında bazı boşluklar bulunmaktadır. Kuramın yazıldığı dil ile uygulayıcı arasında dil farkının olması, uygulamalara yönelik zorluklar, kuramlarda kalabalık sınıflara ve ders saatleri gibi sınıf içi unsurlara dikkat edilmemesi; kuram, materyal hazırlayıcıları ve materyal kullanıcıları arasındaki farklı görüşler, kuramların getirdiği yeniliklerin öğrencilere ve materyal hazırlayıcılara cazip gelmemesi başlıca boşluklar olarak açıklanmaktadır.

Geliştirilen kuramlara göre materyallerin hazırlanması önem arz etmekle beraber kuramların ve kuramlara göre hazırlanan ders materyallerinin sınıf ortamında uygulanabilir olması da önemlidir. Materyaller kuramsal alt yapıyla desteklenmeli; kuramlar, yaklaşımlar, teknikler uygulanabilir olmalıdır. Tomlinson (2020b, s.12-14) dil öğretimi için ders kitabı yazar materyal hazırlayıcı kuruluşlara yararlanmaları için ikinci dil edinimi ilkelerini şu şekilde açıklamıştır: Öğrenciler hedef dilin anlamlı, zengin, anlaşılır girdilerine maruz kalmalıdır. Duyuşsal ve bilişsel olarak derslere katılım gösteren öğrenciler hedef dile daha çok maruz kalır. Motivasyonu ve öz yeterliği yüksek öğrenciler daha kolay iletişime geçer. Ana dili edinimindeki zihinsel süreçlerden ikinci dil ediniminde de yararlanılabilir. Öğrenciler girdinin özelliklerini fark ederse bu girdiyi nasıl kullanacağını öğrenebilir. Öğrencilere dili kullanmaları için imkân sağlanmalıdır.

Tomlinson (2020b) yaptığı çalışmalar sonucunda dil öğretiminde kullanılmak üzere metin odaklı yaklaşımı geliştirmiştir. Metin odaklı yaklaşıma göre hazırlanacak dil öğretim materyallerinde altı aşama bulunmaktadır. Bu aşamalar, aşamalara göre öğrenci etkinlikleri ve ilkeler Tablo 1'de gösterilmiştir.

**Tablo 1.** Metin Odaklı Yaklaşım İçin Önerilen Aşamalar

Aşamalar	Öğrenci Etkinlikleri	İlkeler
1-Hazır Bulunma Etkinlikleri	Ana metnin içeriğiyle bağlantı kurmalarına yardımcı olacak kişisel bir şey düşünmek	1-Kişisel bağlantı 2-Görsel canlandırma 3-İç konuşmayı kullanma
2-Başlangıç Yanıtlama Etkinlikleri	Metin ilk deneyimlendiğinde uygulanan hazır bulunma etkinliklerinden görsellerle düşünceler arasından bağlantıyı kurmak	1-Kişisel bağlantı 2-Görsel canlandırma 3-İç konuşmayı kullanma

		4-Duyuşsal ve bilişsel bağlantı 5-Üst düzey becerileri kullanma 6-Anlama odaklanma
3-Aldı Yanıtlama Etkinlikleri	Metne verilecek bireysel yanıtları geliştirmek ve sonra dile getirmek	1-Kişisel bağlantı 2-Görsel canlandırma 3-Duyuşsal ve bilişsel bağlantı 4-İç konuşmayı kullanma 5-Etkileşim
4-Geliştirme Etkinliği 1	Devam ederek, yerini değiştirerek, yazarın bakışını değiştirerek, kişiselleştirerek, ona yanıt vererek vb. metni geliştirmek	1-Kişisel bağlantı 2-Görsel canlandırma 3-İç konuşmayı kullanma 4-Duyuşsal ve bilişsel bağlantı 5-Üst düzey becerileri kullanma 6-Anlama odaklanma 7-Etkileşim 8-Amaçlı iletişim
5-Girdi Yanıtlama Etkinliği	Kullanımı hakkında keşifler yapmak için metnin özgül, dilsel, edimsel, söylemsel, türsel ya da kültürel özelliklerine odaklanmak	1-Kişisel bağlantı 2-Görsel canlandırma 3-İç konuşmayı kullanma 4-Duyuşsal ve bilişsel bağlantı 5-Üst düzey becerileri kullanma 6-Etkileşim 7-Fark etme
6-Geliştirme Etkinliği 2	5'teki keşiflerden yararlanarak 4'teki ilk taslakları gözden geçirmek	4'teki gibi

Dersin zihinde başladığı, materyaldeki görevlerle metnin içeriğine yönelik zihinsel hazırlıkların yapıldığı ilk aşama “Hazır Bulunma Etkinlikleri”dir. Etkinliklerde öğrencilerin doğru cevap vermelerinden çok, metinle bilişsel, duyuşsal ve kişisel bağ kurmaları, iç konuşma yapmaları, düşünmeleri, görselleştirmeleri amaçlanmalıdır (Tomlinson, 2013).

Hazır bulunma etkinliklerinde kullanılacak ilkelere göre görsel canlandırma (visualization) ve iç konuşma (inner speech) dil öğretiminde üzerinde durulması gereken önemli bir konudur. Donald (t.y.) sınıf etkinliklerini gerçek hayatla ilişkilendirmesi ve bilgileri kalıcı hâle getirmesi, doğal bilgi boşluğu oluşturması, beynin sağ ve sol tarafını kullandırması, farklı duyuşsal görüntülerle öğretim süreçlerini çeşitlendirmesi, öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırması gerekçeleriyle görsel canlandırmanın dil öğretiminde kullanılması gerektiğini ifade etmiş ve etkinlik olarak şu örneği vermiştir: Öğrencilere bir yolculuk senaryosu düşündürülür. Bu yolculuk araba, tren, uçak vasıtalarıyla veya yaya olabilir. Öğrenciler bu seyahati görselleştirdikten sonra onlara ne ile seyahat ettikleri, nereye gittikleri sorulur.

İç konuşmanın kavramsal olarak ele alınması dil öğretimindeki önemini ortaya koyacaktır. De Guerrero'nun (2005) Smith, Reisberg ve Wilson'dan alıntılıdığına göre iç konuşmanın çeşitli kaynaklara dayandırılan bazı tanımları bulunmaktadır. Bu tanımlardan birincisi iç konuşma, tamamen ayrı bir konuşma işlevidir. İkincisi, iç diyalogdur. Üçüncüsü, bir şey hakkında düşündüğümüzde, zihnimizde plan yaptığımızda veya sorunları çözdüğümüzde, okuduğumuz kitapları veya duyduğumuz konuşmaları hatırladığımızda, sessizce okuyup yazdığımızda ortaya çıkan zihinsel konuşmadır.

Vygotsky'e (2012) göre iç konuşmada söz dizimi ve ses en aza indirildiği için anlam öne çıkmaktadır. Dış konuşmadaki kısaltmalar gibi iç konuşmada da kısaltmaların olabileceğini şu örnekle açıklamıştır: Durakta otobüs bekleyen yolcular otobüsü görünce “Beklediğimiz otobüs geldi.” gibi tam bir ifade kullanmaz. Bunun yerine “Geliyor, geldi” gibi kısaltılmış bir ifadeyi tercih eder. Kısaltılmış ifadelerin dinleyici ile konuşmacı arasında ortak düşünce olduğunda anlaşma sağlayacağını, ortak düşünce yoksa kısaltılmış ifadelerin karışıklığa neden olacağını belirtir.

Metin odaklı yaklaşımla hazırlanan ders materyallerindeki ikinci aşama “Başlangıç Yanıtlama Etkinlikleri”dir. Bu aşama metni okuma-anlama görevlerinden farklıdır. Bu bölümde temel amaç öğrencilerin dil becerilerini kullanmalarınıdır. Öğrencilerden görsel canlandırmaya devam etmeleri, metinle ilgili bazı tahminler yapmaları, iç konuşma yapmaları ve okurken soru sormaları istenir (Loi ve Thanh, 2022).

Tomlinson (2013) üçüncü aşama olan “Aldı Yanıtlama Etkinlikleri”ni, öğrencilerin metinden öğrendiklerini

geliştirmelerine ve ifade etmelerine yardımcı olan etkinlikler olarak tanımlamıştır. Bu etkinliklerde öğrencilerden metinde söylenenleri veya yapılanları düşünmeleri, duygularını ve görüşlerini ifade etmeleri, hatırladıklarını görselleştirmeleri, resim yapmaları veya taklit etmeleri, metni özetlemeleri veya metinden arkadaşlarına soru sormaları istenebilir. Ayrıca öğrencilerin cevaplarına puan verilmemesi veya cevaplarının eleştirilmemesi gerektiğini, öğretmenin öğrencilere sorular sorarak metnin belirli bölümlerine geri dönmelerine rehberlik edebileceğini veya daha fazla düşünmeyi teşvik etmek için metinden alıntılarla (feeding) öğrencilerin cevaplarını detaylandırmalarına yardımcı olabileceğini ifade eder.

Dördüncü aşama olan “Geliştirme Etkinliği 1”de öğrencilerin dili anlamlı şekilde kullanmaları amacıyla hazırlanan görevler bulunmaktadır. 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).

Tomlinson (2013) beşinci aşamadaki “Girdi Yanıtlama Etkinliği”nde öğrencilerle metin arasında bağ kuran, öğrencilere metnin amaçları ve dili hakkında farkındalık oluşturmayı hedefleyen yorumlama ve farkındalık görevlerinin bulunduğunu ifade ettikten sonra bu görevleri şöyle açıklamıştır: 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 araştırılmasının, bu özelliklerin başka metinlerle karşılaştırılmasının farkındalık görevlerinde yer aldığını söyler. Öğrencilerin yaptığı incelemelerin de geliştirme etkinliği olarak kullanılabileceğini şu örnekle açıklar: Öğrenciler araba reklamlarını inceleyerek reklamların dili ve stratejileri hakkında bilgi sahibi olabilir. Bu bilgilerden yola çıkarak kendileri başka bir araba modelinin reklamını inceleyebilir.

Son aşama “Geliştirme Etkinliği 2”dir. Materyal hazırlayıcılar ve öğreticiler “Geliştirme Etkinliği 1” bölümündeki ilkelere dikkat ederek bu etkinliği tasarlayabilir. Bu etkinlik ihtiyaç olması durumunda hazırlanır. İhtiyaç yoksa bu bölümle ilgili herhangi bir etkinliğin tasarlanmasına gerek yoktur.

Ders materyalleri hedef kitlenin ihtiyacını her zaman karşılamayabilir. Bu durumda öğreticiler ders materyalini kullanmamak veya değiştirmek yerine hedef kitlenin ihtiyacına göre uyarlayabilir. Böylece bu materyaller daha kullanışlı hâle getirilebilir. Materyal uyarlama özellikle öğreticilerin materyal hazırlama sürecinde yararlanması gereken bir yöntemdir. Hyland (2013) materyallerin ekleme (adding), silme (deleting), değiştirme (modifying), sadeleştirme (simplifying), yeniden sıralama (reordering) yöntemleriyle uyarlanabileceğini belirterek bu yöntemleri şöyle açıklamıştır: Ekleme yöntemi, materyallere yeni metinlerin ve etkinliklerin eklenmesidir. Silme yöntemi; materyallerden gereksiz tekrarların, seviye üstü etkinliklerin, kazanımı karşılamayan alıştırmaların çıkartılmasıdır. Değiştirme yöntemi, öğrencilerin ilgisini çekmek için etkinliklerin ve örneklerin yeniden yazılmasıdır. Sadeleştirme yöntemi görev ve etkinliklerin öğrenci seviyesine uygun hâle getirilmesidir. Yeniden sıralama yöntemi öğretim programındaki ünite ve etkinliklerin sırasının değiştirilmesidir.

Bu araştırmada Tomlinson’un (2020b) geliştirdiği metin odaklı yaklaşım aşamalarına göre yabancılara Türkçe öğretmek için ders materyalleri hazırlanmıştır. Hazırlanan materyallerin öğrencilerin konuşma ve yazma becerisi üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Metin odaklı yaklaşıma göre hazırlanan materyallerin öğrencilerin konuşma becerisini geliştirmeye etkisi var mıdır?
2. Metin odaklı yaklaşıma göre hazırlanan materyallerin öğrencilerin yazma becerisini geliştirmeye etkisi var mıdır?

## YÖNTEM

### Araştırma Modeli

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden yarı deneysel desen ön test-son test eşleştirilmiş kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Bu desende hazır olan gruplardan ikisi belli değişkenler üzerinden eşleştirildikten sonra bu gruplar işlem gruplarına seçkisiz olarak atanır. Bu desen seçkisiz atamanın mümkün olmadığı durumlarda önemli alternatifidir (Büyüköztürk ve ark., 2012). Bu çalışmada bağımsız değişkenin (metin odaklı yaklaşımla hazırlanan materyaller) bağımlı değişkenlere (konuşma ve yazma becerisi) etkisi incelenmiştir.

## DeneySEL SÜREÇ

DeneySEL işlemDEN Önce hazır olan iki gruba konuşma ve yazma sınavı ön testleri uygulanmış, ön test analizlerinden sonra gruplar arasında seviye farkı olmadığı tespit edilmiş, seçkisiz atama yöntemiyle deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Deney grubundaki dersler metin odaklı yaklaşımla hazırlanan materyallerle işlenirken kontrol grubundaki dersler mevcut öğretim programıyla devam etmiştir.

Materyallerde yer alacak metinlerin seçiminde Tomlinson'un (2013) belirlediği ölçütler kullanılmış, ölçütleri sağlayan metinlerle Tablo 1'deki aşamalara göre materyaller hazırlanmıştır. Metinler, Sakarya Üniversitesi TÖMER'de okutulan B2 düzeyindeki dil öğretim setinden seçilmiştir. Her üiteden bir metnin seçilmesine dikkat edilmiştir. Metinlerin tamamı bilgilendirici olup metinlerden ikisi dinleme metni, dördü okuma metnidir.

Hazırlanan materyallerle deney grubuna yönelik 6 haftalık uygulama derslerine başlanmış, uygulama süreci araştırmacı tarafından dersin doğal ortamında gerçekleştirmiştir. Deney grubuna haftada 5 saat olmak üzere toplam 30 saat yüz yüze uygulama dersi yapılmıştır. Her uygulama dersinin sonunda materyaldeki etkinliklerle ilgili öğrencilere anket uygulanmış, öğrenci görüşlerine göre materyallerde güncellemeler yapılmıştır.

Metin odaklı yaklaşıma göre hazırlanan materyallerde konuşma, yazma, grupla yazma, drama bölümleri ve alt bölümler bulunmaktadır. Deney grubunun derslerdeki katılımına ilişkin bilgiler kontrol listesine işaretlenmiştir. 6 hafta boyunca konuşma etkinliklerine toplam 41 öğrenci, yazma etkinliklerine 73 öğrenci, grupla yazma etkinliklerine 59 öğrenci, drama etkinliklerine 21 öğrenci (misafir öğrenci ve araştırmacı dâhil) katılmıştır. Yapılan yazma çalışmalarına ilişkin geri bildirimler sınıf içerisinde verilmiş, bunun dışında yazma çalışmaları araştırmacı tarafından toplanarak incelenmiş, değerlendirilen kâğıtlar öğrencilere dağıtılmıştır. Dramalar materyallerdeki etkinlikler bağlamında gerçekleştirilmiş, video kaydına alınmıştır. Drama etkinliklerine 13 öğrenci katılmış, 19 sahneleme yapılmıştır (misafir öğrenci ve araştırmacı hariç). Bu sahnelemelerin süresi toplam 40 dk. 5 sn.dir.

Öğrencilerin konuşma ve yazma becerilerini geliştirmek, hatalarını azaltmak amacıyla uygulama derslerinden sonra 13 saat grup çalışması yapılmıştır. Grup çalışmalarında öncelikle öğrencilerin sınıfta yaptıkları yazma çalışmaları incelenmiştir. Yazma kâğıtları dijital ortama aktarılıp ekrana yansıtılmış, gruptaki öğrencilerle beraber kâğıtlar incelenmiştir. Bu çalışmadan sonra materyaldeki metinlerden yola çıkarak cümle düzeyinde yazma etkinlikleri yaptırılmıştır. Konuşma etkinliklerinde zarf yöntemi kullanılmıştır. Materyallerde kullanılan konuşma soruları küçük kâğıtlara yazılıp zarfa konulmuştur. Gruptaki öğrencilere kâğıt seçtirilip öğrencinin seçtiği konuyla ilgili konuşması istenmiştir. Konuşması biten öğrenciye diğer öğrencilerin soru sorması sağlanmıştır. Soru-cevap yöntemiyle öğrenciler arası etkileşim artırılmıştır. Gruptaki öğrencilerin konuşmaları kayıt altına alınmıştır. Grup çalışmalarına toplam 9 öğrenci katılmıştır.

Benzer şekilde öğrencilerin konuşma ve yazma becerilerini geliştirmek, hatalarını azaltmak amacıyla derslerden sonra öğrencilerle 12 saat çevrim içi birebir çalışma yapılmıştır. Derslerden sonra grup çalışmasına katılmak isteyip çeşitli nedenlerle katılmayan öğrencilerin taleplerine göre akşam dersleri yapılmıştır. Birebir çalışmalar uzaktan eğitim programlarıyla gerçekleştirilmiştir. Yazma kâğıtları dijital ortama aktarılıp bu çalışmalar OneNote programıyla açılmıştır. Öğrencilerle yazma çalışmaları incelenmiş, öğrencilere geri bildirim verilmiş, öğrencilerle etkileşim kurulmuştur. Bu işlemler yapılırken OneNote programıyla derslerin ses kaydı alınmış, sonrasında öğrencilerle ses dosyaları ve çalışma belgeleri paylaşılmıştır. Çevrim içi birebir derslere 8 öğrenci katılmıştır. Uygulama dersleri tamamlandıktan sonra deney ve kontrol grubuna konuşma ve yazma sınavı son testleri yapılarak deneySEL süreç tamamlanmıştır.

## Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Sakarya Üniversitesi TÖMER'de B2 düzeyinde eğitim gören 41 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma gruplarının seçilmesinde amaçsal örneklemeden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yöntemi, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışmasıdır. Sözü edilen ölçüt veya ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir veya önceden hazırlanmış ölçüt listesi kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 120). Katılımcı öğrencilerin B2 düzeyinde olması araştırmacının ölçütüdür. Çalışmaya katılan öğrencilere ilişkin bilgiler Tablo 2'de gösterilmiştir.

**Tablo 2.** Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Cinsiyet Dağılımları

Gruplar	Kadın	%	Erkek	%	Toplam
Deney	9	42,9%	12	57,1%	21
Kontrol	8	40,0%	12	60,0%	20
<b>Toplam</b>	<b>17</b>	<b>41,5%</b>	<b>24</b>	<b>58,5%</b>	<b>41</b>

Tablo 2'ye göre deney grubunda 9 (%42,9) kadın, 12 (%57,1) erkek bulunmaktadır. Kontrol grubunda 8 kadın (%40), 12 (%60) erkek bulunmaktadır. Deney ve kontrol gruplarında kadın ve erkek öğrenci sayısı benzerlik göstermektedir. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ülkelerine göre dağılımı Tablo 3'te gösterilmiştir.

**Tablo 3.** Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ülkelerine Göre Dağılımı

Öğrencilerin Ülkeleri	Deney	Kontrol	Toplam
Afganistan	1	0	1
Çad	0	1	1
Endonezya	4	6	10
Filistin	2	0	2
Irak	1	1	2
İran	0	2	2
Kazakistan	1	0	1
Malezya	0	1	1
Pakistan	3	1	4
Sudan	0	1	1
Suriye	5	0	5
Suudi Arabistan	0	3	3
Ürdün	2	1	3
Yemen	2	3	5
<b>Toplam</b>	<b>21</b>	<b>20</b>	<b>41</b>

Tablo 3'e göre deney grubunda en fazla Suriye'den (n=5), kontrol grubunda en fazla Endonezya'dan (n=6) öğrenci bulunmaktadır. Deney ve kontrol grubunda Endonezya'dan toplam 10 öğrenci, Suriye ve Yemen'den toplam 5'er öğrenci bulunmaktadır. Deney grubunda 9, kontrol grubunda 10 farklı ülkeden öğrenci bulunmaktadır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ana dili dağılımına ilişkin bilgiler Tablo 4'te gösterilmiştir.

**Tablo 4.** Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Ana Dili Dağılımına İlişkin Bilgiler

Öğrencilerin Ana Dilleri	Deney	Kontrol	Toplam
Arapça	12	9	21
Endonezce	4	6	10
Farsça	0	2	2
Fransızca	0	1	1
Özbekçe	1	1	2
Peştuca	1	0	1
Rusça	1	0	1
Urduca	2	1	3
<b>Toplam</b>	<b>21</b>	<b>20</b>	<b>41</b>

Tablo 4'e göre deney ve kontrol gruplarında en fazla ana dili Arapça olan öğrenci, ikinci olarak en fazla ana dili Endonezce olan öğrenci bulunmaktadır. Fransızca, Peştuca, Rusça en az konuşulan dillerdir.

## Veri Toplama Araçları

### *Konuşma Becerisini Değerlendirme Ölçeği*

Sallabaş (2011) tarafından geliştirilen konuşma becerisini değerlendirme ölçeği öğrencilerin konuşma sınavlarının değerlendirilmesinde kullanılmıştır. Ölçek; konuşmaya başlangıç, konuşmanın gelişme bölümü, konuşmanın sonuç bölümü, beden dili ve dilin dış yapı unsurlarını uygulayabilme alt boyutlarıyla 28 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte; “evet” için 3, “kısmen” için 2 ve “hayır” için 1 puanlama sistemi kullanılmıştır. Ölçek, 84 ile 28 puan aralığındadır. Araştırmacı, ölçeği oluşturduktan sonra öğrencilerin konuşmaları üzerinde sınamıştır. Öğrencilerin konuşmaları biri araştırmacı toplam üç alan uzmanı tarafından puanlanmış, elde edilen sonuçlar SPSS programına aktarılıp değerlendirilmiştir. Yapılan istatistiksel işlemde puanlayıcı güvenilirliğini belirlemek için sınıf içi korelasyon katsayısı hesaplanmış ve bu katsayı ,863 olarak tespit edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda puanlayıcılar arası ilişkinin yüksek olduğu ifade edilmiştir.

### *Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı*

Büyükkız (2011) tarafından geliştirilen yazılı anlatım dereceli puanlama anahtarı öğrencilerin yazma sınavlarının değerlendirilmesinde kullanılmıştır. Yazılı anlatım dereceli puanlama anahtarı; sayfa düzeni, başlık, plan ve işleyiş, dil ve anlatım, yazım ve noktalama alt boyutlarıyla 17 maddeden oluşmaktadır. Her bir özellik öğrenci performansı açısından en iyi (4), iyi (3), orta (2) ve en kötü (1) şeklinde puanlanmaktadır. Ölçek, 68 ile 17 puan aralığındadır. Gazi Üniversitesi TÖMER’de 2007-2008 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören 12 farklı ülkeden 50 yabancı öğrencinin kompozisyon kâğıtları araştırmacı tarafından oluşturulan dereceli puanlama anahtarı ile değerlendirilerek sınanmıştır. İşlem, birisi araştırmacı toplam üç uzman tarafından gerçekleştirilmiş, sonuçlar SPSS programında değerlendirilmiş, yazma rubriği puanlayıcı güvenilirlik katsayısı ,790 olarak hesaplanmıştır. Bu değer ,70’ten büyük olduğu için dereceli puanlama anahtarının gerekli güvenilirliğe sahip olduğu araştırmacı tarafından ifade edilmiştir.

### *Kişisel Bilgi Formu*

Araştırmada, öğrencilerin “cinsiyet, ülke, ana dili, ikamet süresi, Türkçe öğrenme süresi” gibi değişkenlere ait bilgilerin toplanması amacıyla araştırmacı tarafından iki alan uzmanının görüşleri alınarak “Kişisel Bilgi Formu” geliştirilmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Araştırmanın verileri, SPSS 24.0 paket programı ile analiz edilmiştir. Nicel veriler için kullanılan analiz yöntemleri Tablo 5’te gösterilmiştir.

**Tablo 5.** Araştırmadaki Nicel Verilerin Analiz Yöntemleri

	Sınıf İçi Korelasyon Katsayısı	Normallik Dağılımı	Bağımsız Örneklem T Testi	Mann-Whitney U Bağımsız Örneklem Testi
Konuşma Becerisi	✓	✓	✓ (Son testte)	✓ (Ön testte)
Yazma Becerisi	✓	✓	✓	-

Tablo 5’te deney ve kontrol gruplarının konuşma ve yazma becerisi sınav sonuçlarında kullanılan analiz yöntemlerine yer verilmiştir. Bu analizler ön test ve son testte yapılmıştır. Puanlama yapan iki kişi arasındaki uyum için sınıf içi korelasyon katsayısına bakılmıştır. Konuşma ve yazma sınavlarının puan ortalamaları normallik dağılımı ile incelenmiştir. Dağılım normal ise bağımsız örneklem t testi, dağılım normal değilse Mann-Whitney U bağımsız örneklem testi uygulanmıştır.

## BULGULAR

### **Konuşma Becerisi Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Konuşma becerisi sınavına ait puanlamalar, TÖMER’de görevli iki öğretim görevlisi tarafından yapılmıştır.

İki puanlayıcının verdiği toplam puanlar arasındaki uyum için sınıf içi korelasyon katsayısına (SKK) bakılmıştır. Tablo 6'da SKK'ye ait analiz sonuçları bulunmaktadır.

**Tablo 6.** Konuşma Becerisi Ön Testinin Sınıf İçi Korelasyon Katsayısı Analizi

	r	F	df1	df2	p
Tek Ölçüm	,858	20,639	40	40	,001
Ortalama Ölçüm	,924	20,639	40	40	,001

Hesaplanan sınıf içi korelasyon katsayısı;  $r < 0,40$  zayıf,  $r = 0,41$  arası  $0,59$  orta,  $r = 0,60$  arası  $0,74$  iyi,  $r > 0,75$  mükemmel olarak kabul edilir (Şencan, 2005). Yapılan analiz neticesinde puanlayıcılar arasındaki tek ölçüm sonucundaki uyum  $r = ,858$  ile mükemmel, ortalama ölçüm sonucundaki uyum  $r = ,924$  ile mükemmel çıkmıştır. Bu sonuca göre ön testte konuşma becerisi sınavını değerlendiren puanlayıcılar arasında mükemmel bir uyum olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarının konuşma becerisine ilişkin ön test puanlarının normallik dağılımını belirlemek için çarpıklık katsayısına bakılmıştır. Tablo 7'de deney ve kontrol grubuna ait analiz sonuçları bulunmaktadır.

**Tablo 7.** Deney ve Kontrol Grubunun Konuşma Becerisi Ön Test Normallik Dağılımı

Grup	N	Çarpıklık (Skewness)	Standart Hata
Deney	21	-1,463	,501
Kontrol	20	-,629	,512

Büyüköztürk (2020) çarpıklık katsayısı analizinde, çarpıklık katsayısı (Ç.K) kendi standart hatasına (S.H) bölündükten sonra çıkan sonuç  $1,96$ 'dan küçükse dağılımın normal olduğunu ifade eder. Analiz neticesinde deney grubunun çarpıklık katsayısı mutlak değeri  $-1,463 / ,501 = 2,92$ 'dir.  $p > 1,96$  olduğu için dağılım normal değildir. Kontrol grubunun çarpıklık katsayısı mutlak değeri  $-,629 / ,512 = 1,22$ 'dür.  $p < 1,96$  olduğu için dağılım normaldir.

Konuşma sınavı ön test sonuçlarına göre dağılım normal olmadığı için parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U bağımsız örneklem testi uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubunun Mann-Whitney U bağımsız örneklem testine ait konuşma becerisi genel ve konuşma becerisi değerlendirme ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin ön test sonuçları Tablo 8'de gösterilmiştir.

**Tablo 8.** Konuşma Becerisi Genel ve Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Ön Test Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	N	Sıra Ort.	Sıra Toplam	U	Z	p
Konuşmaya Başlangıç	Deney	21	25,24	530,00	121,000	-2,660	,008
	Kontrol	20	16,55	331,00			
Konuşmanın Gelişme Bölümü	Deney	21	23,93	502,50	148,500	-1,610	,107
	Kontrol	20	17,93	358,50			
Konuşmanın Sonuç Bölümü	Deney	21	23,19	487,00	164,000	-1,217	,224
	Kontrol	20	18,70	374,00			
Beden Dili	Deney	21	22,86	480,00	171,000	-1,021	,307
	Kontrol	20	19,05	381,00			
Dilin Dış Yapı Unsurlarını Uygulayabilme	Deney	21	23,69	497,50	153,500	-1,476	,140
	Kontrol	20	18,18	363,50			
Konuşma Genel	Deney	21	23,95	503,00	148,000	-2,660	,106
	Kontrol	20	17,90	358,00			



Tablo 8'e göre konuşma becerisi genel ( $p=,106$ ) ön test puan ortalamalarında deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur ( $p>,05$ ). Ön test sonuçlarına göre deney ve kontrol grubunun konuşma becerisi birbirine yakındır. Konuşma becerisi değerlendirme ölçeği konuşmaya başlangıç, konuşmanın gelişme bölümü, konuşmanın sonuç bölümü, beden dili, dilin dış yapı unsurlarını uygulayabilme olmak üzere 5 alt boyuttan oluşması nedeniyle bu boyutlar da Mann-Whitney U bağımsız örneklem testiyle analiz edilmiştir. Tablo 8'e göre konuşma alt boyutlarından konuşmanın gelişme bölümü, ( $p=,107$ ), konuşmanın sonuç bölümü, ( $p=,224$ ), beden dili, ( $p=,307$ ), dilin dış yapı unsurlarını uygulayabilme ( $p=,140$ ) ön test puan ortalamalarında deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur ( $p>,05$ ). Konuşmaya başlangıç ( $p=,008$ ) alt boyutunda deney ve kontrol grubu arasında anlamlı fark vardır ( $p<,05$ ).

### Konuşma Becerisi Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Konuşma becerisi sınavına ait puanlamalar, TÖMER'de görevli iki öğretim görevlisi tarafından yapılmıştır. İki puanlayıcının verdiği toplam puanlar arasındaki uyum için sınıf içi korelasyon katsayısına (SKK) bakılmıştır. Tablo 9'da SKK'ye ait analiz sonuçları bulunmaktadır.

**Tablo 9.** Konuşma Becerisi Son Testinin Sınıf İçi Korelasyon Katsayısı Analizi

	r	F	df1	df2	p
Tek Ölçüm	,794	15,968	40	40	,001
Ortalama Ölçüm	,885	15,968	40	40	,001

Hesaplanan sınıf içi korelasyon katsayısı;  $r<0,40$  zayıf,  $r= 0,41$  arası  $0,59$  orta,  $r= 0,60$  arası  $0,74$  iyi,  $r>0,75$  mükemmel olarak kabul edilir (Şencan, 2005). Yapılan analiz neticesinde puanlayıcılar arasındaki tek ölçüm sonucundaki uyum  $r=,794$  ile mükemmel, ortalama ölçüm sonucundaki uyum  $r=,885$  ile mükemmel çıkmıştır. Bu sonuca göre son testte konuşma becerisi sınavını değerlendiren puanlayıcılar arasında mükemmel bir uyum olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarının konuşma becerisine ilişkin son test puanlarının normallik dağılımını belirlemek için çarpıklık katsayısına bakılmıştır. Tablo 10'da deney ve kontrol grubuna ait analiz sonuçları bulunmaktadır.

**Tablo 10.** Deney ve Kontrol Grubunun Konuşma Becerisi Son Test Normallik Dağılımı

Grup	N	Çarpıklık (Skewness)	Standart Hata
Deney	21	-,754	,501
Kontrol	20	,219	,512

Büyüköztürk (2020) çarpıklık katsayısı analizinde çarpıklık katsayısı (Ç.K) kendi standart hatasına (S.H) bölündükten sonra çıkan sonuç  $1,96$ 'dan küçükse dağılımın normal olduğunu ifade eder. Deney grubunun çarpıklık katsayısı mutlak değeri  $-,754/,501=1,50$ 'dir.  $p<1,96$  olduğu için dağılım normaldir. Kontrol grubunun çarpıklık katsayısı mutlak değeri  $,219/,512=0,42$ 'dir.  $p<1,96$  olduğu için dağılım normaldir.

Konuşma becerisi son test sonuçlarına göre dağılım normal olduğu için parametrik testlerden bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubunun bağımsız örneklem t testine ait konuşma becerisi genel ve konuşma becerisi değerlendirme ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin son test sonuçları Tablo 11'de gösterilmiştir.

**Tablo 11.** Konuşma Becerisi Genel ve Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Son Test Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	N	Ort.	Std. Sapma	df	t	p
Konuşmaya Başlangıç	Deney	21	5,8571	,65465	39	2,024	,050
	Kontrol	20	5,3000	1,06869			
Konuşmanın Gelişme Bölümü	Deney	21	16,5952	,88909	39	9,942	,001
	Kontrol	20	12,8500	2,26588			
Konuşmanın Sonuç Bölümü	Deney	21	5,9286	,23905	39	6,021	,001
	Kontrol	20	4,0500	,74162			
Beden Dili	Deney	21	15,5952	1,15779	39	3,857	,001
	Kontrol	20	13,9250	1,84444			
Dilin Dış Yapı Unsurlarını Uygulayabilme	Deney	21	33,7143	1,35620	39	5,539	,001
	Kontrol	20	29,5000	3,19951			
Konuşma Genel	Deney	21	77,6905	2,52228	39	7,341	,001
	Kontrol	20	65,6250	7,07827			

Tablo 11'e göre konuşma becerisi genel ( $p=,001$ ) son test puan ortalamalarında deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır ( $p<,05$ ). Bu sonuca göre deney grubunun derslerinde kullanılan metin odaklı yaklaşımla hazırlanan materyallerin öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirdiği söylenebilir. Konuşma becerisini değerlendirme ölçeği konuşmaya başlangıç, konuşmanın gelişme bölümü, konuşmanın sonuç bölümü, beden dili, dilin dış yapı unsurlarını uygulayabilme olmak üzere 5 alt boyuttan oluşması nedeniyle bu alt boyutlar da bağımsız örneklem t testiyle analiz edilmiştir. Tablo 11'e göre konuşma becerisi alt boyutlarından konuşmaya başlangıç ( $p=,050$ ), konuşmanın gelişme bölümü ( $p=,001$ ), konuşmanın sonuç bölümü ( $p=,001$ ), beden dili ( $p=,001$ ), dilin dış yapı unsurlarını uygulayabilme ( $p=,001$ ) son test puan ortalamalarında deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır ( $p<,05$ ).

#### Yazma Becerisi Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Yazma becerisi sınavına ait puanlamalar, TÖMER'de görevli iki öğretim görevlisi tarafından yapılmıştır. İki puanlayıcının verdiği toplam puanlar arasındaki uyum için sınıf içi korelasyon katsayısına (SKK) bakılmıştır. Tablo 12'de SKK'ye ait analiz sonuçları bulunmaktadır.

**Tablo 12.** Yazma Becerisi Ön Testinin Sınıf İçi Korelasyon Katsayısı Analizi

	r	F	df1	df2	p
Tek Ölçüm	,791	9,594	40	40	,001
Ortalama Ölçüm	,883	9,594	40	40	,001

Hesaplanan sınıf içi korelasyon katsayısı;  $r<0,40$  zayıf,  $r= 0,41$  arası  $0,59$  orta,  $r= 0,60$  arası  $0,74$  iyi,  $r>0,75$  mükemmel olarak kabul edilir (Şencan, 2005). Yapılan analiz neticesinde puanlayıcılar arasındaki tek ölçüm sonucundaki uyum  $r=,791$  ile mükemmel, ortalama ölçüm sonucundaki uyum  $r=,883$  ile mükemmel çıkmıştır. Bu sonuca göre ön testte yazma becerisi sınavını değerlendiren puanlayıcılar arasında mükemmel bir uyum olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarının yazma becerisine ilişkin ön test puanlarının normallik dağılımını belirlemek için çarpıklık katsayısına bakılmıştır. Tablo 13'te deney ve kontrol grubuna ait analiz sonuçları bulunmaktadır.

**Tablo 13.** Deney ve Kontrol Grubunun Yazma Becerisi Ön Test Normallik Dağılımı

Grup	N	Çarpıklık (Skewness)	Standart Hata
Deney	21	,549	,501
Kontrol	20	-,683	,512

Büyüköztürk (2020) çarpıklık katsayısı analizinde çarpıklık katsayısı (Ç.K) kendi standart hatasına (S.H) bölündükten sonra çıkan sonuç 1,96'dan küçükse dağılımın normal olduğunu ifade eder. Deney grubunun çarpıklık katsayısı mutlak değeri ,549/,501=1,09'dur.  $p < 1,96$  olduğu için dağılım normaldir. Kontrol grubunun çarpıklık katsayısı mutlak değeri -,683/,512=1,33'tür.  $p < 1,96$  olduğu için dağılım normaldir.

Yazma sınavı ön test sonuçlarına göre dağılım normal olduğu için parametrik testlerden bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubunun bağımsız örneklem t testine ait yazma becerisi genel ve yazılı anlatım dereceli puanlama anahtarının alt boyutlarına ilişkin ön test sonuçları Tablo 14'te gösterilmiştir.

**Tablo 14.** Yazma Becerisi Genel ve Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarının Alt Boyutlarına İlişkin Ön Test Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	N	Ort.	Std. Sapma	df	t	p
Sayfa Düzeni	Deney	21	7,3095	1,73548	39	-,384	,711
	Kontrol	20	7,5000	1,52177			
Başlık	Deney	21	1,6429	1,18472	39	,360	,605
	Kontrol	20	1,4750	,83469			
Plan ve İşleyiş	Deney	21	13,9048	2,52299	39	2,062	,057
	Kontrol	20	12,0000	3,63101			
Dil ve Anlatım	Deney	21	11,1905	2,29933	39	-1,306	,168
	Kontrol	20	12,2250	2,41963			
Yazım ve Noktalama	Deney	21	4,2619	,53896	39	,057	,954
	Kontrol	20	4,2500	,75219			
Yazma Genel	Deney	21	38,3095	4,37457	39	,506	,616
	Kontrol	20	37,4500	6,36582			

Tablo 14'e göre yazma becerisi genel ( $p = ,616$ ) ön test puan ortalamalarında deney ve kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur ( $p > ,05$ ). Bu sonuca göre deney ve kontrol grubunun yazılı anlatım ortalamaları birbirine yakındır. Yazılı anlatım dereceli puanlama anahtarı sayfa düzeni, başlık, plan ve işleyiş, dil ve anlatım, yazım ve noktalama olmak üzere 5 alt boyuttan oluşması nedeniyle bu alt boyutlar da bağımsız örneklem t testiyle analiz edilmiştir. Tabloya göre yazılı anlatım dereceli puanlama anahtarı alt boyutlarından sayfa düzeni ( $p = ,711$ ), başlık ( $p = ,605$ ), plan ve işleyiş ( $p = ,057$ ), dil ve anlatım ( $p = ,168$ ), yazım ve noktalama ( $p = ,954$ ) ön test puan ortalamalarında deney ve kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur ( $p > ,05$ ).

#### Yazma Becerisi Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Yazma becerisi sınavına ait puanlamalar, TÖMER'de görevli iki öğretim görevlisi tarafından yapılmıştır. İki puanlayıcının verdiği toplam puanlar arasındaki uyum için sınıf içi korelasyon katsayısına (SKK) bakılmıştır. Tablo 15'te SKK'ye ait analiz sonuçları bulunmaktadır.

**Tablo 15.** Yazma Becerisi Son Testinin Sınıf İçi Korelasyon Katsayısı Analizi

	r	F	df1	df2	p
Tek Ölçüm	,715	8,772	40	40	,001
Ortalama Ölçüm	,834	8,772	40	40	,001

Hesaplanan sınıf içi korelasyon katsayısı;  $r < 0,40$  zayıf,  $r = 0,41$  arası  $0,59$  orta,  $r = 0,60$  arası  $0,74$  iyi,  $r > 0,75$  mükemmel olarak kabul edilir (Şencan, 2005). Yapılan analiz neticesinde puanlayıcılar arasındaki tek ölçüm sonucundaki uyum  $r = ,715$  ile mükemmel, ortalama ölçüm sonucundaki uyum  $r = ,834$  ile mükemmel çıkmıştır. Bu sonuca göre son testte yazma becerisi sınavını değerlendiren puanlayıcılar arasında mükemmel bir uyum olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarının yazma becerisine ilişkin son test puanlarının normallik dağılımını belirlemek için çarpıklık katsayısına bakılmıştır. Tablo 16’da deney ve kontrol grubuna ait analiz sonuçları bulunmaktadır.

**Tablo 16.** Deney ve Kontrol Grubunun Yazma Becerisi Son Test Normallik Dağılımı

Grup	N	Çarpıklık (Skewness)	Standart Hata
Deney	21	-,539	,501
Kontrol	20	-,090	,512

Büyüköztürk (2020) çarpıklık katsayısı analizinde çarpıklık katsayısı (Ç.K) kendi standart hatasına (S.H) bölündükten sonra çıkan sonuç  $1,96$ ’dan küçükse dağılımın normal olduğunu ifade eder. Deney grubunun çarpıklık katsayısı mutlak değeri  $-,539 / ,501 = 1,07$ ’dir.  $p < 1,96$  olduğu için dağılım normaldir. Kontrol grubunun çarpıklık katsayısı mutlak değeri  $-,090 / ,512 = 0,17$ ’dir.  $p < 1,96$  olduğu için dağılım normaldir. Deney ve kontrol grubunun yazma becerisi sınavının son test dağılımı normaldir.

Yazma sınavı son test sonuçlarına göre dağılım normal olduğu için parametrik testlerden bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubunun bağımsız örneklem t testine ait yazma becerisi genel ve yazılı anlatım dereceli puanlama anahtarının alt boyutlarına ilişkin son test sonuçları Tablo 17’de gösterilmiştir.

**Tablo 17.** Yazma Becerisi Genel ve Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarının Alt Boyutlarına İlişkin Son Test Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	N	Ort.	Std. Sapma	df	t	p
Sayfa Düzeni	Deney	21	9,1429	1,84488	39	2,787	,008
	Kontrol	20	7,6250	1,62930			
Başlık	Deney	21	2,0476	1,33140	39	-2,279	,028
	Kontrol	20	2,8500	,85993			
Plan ve İşleyiş	Deney	21	21,8333	1,66082	39	9,047	,001
	Kontrol	20	14,6250	3,23173			
Dil ve Anlatım	Deney	21	16,1667	1,71998	39	6,425	,001
	Kontrol	20	12,1250	2,28194			
Yazım ve Noktalama	Deney	21	6,7143	,84515	39	7,341	,001
	Kontrol	20	5,1250	,48327			
Yazma Genel	Deney	21	55,9048	5,45807	39	7,773	,001
	Kontrol	20	42,3500	5,70803			

Tablo 17’ye göre yazma becerisi genel ( $p = ,001$ ) son test puan ortalamalarında deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır ( $p < ,05$ ). Bu sonuca göre deney grubu derslerinde kullanılan metin odaklı yaklaşımla hazırlanan materyallerin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiği söylenebilir. Yazılı anlatım dereceli puanlama anahtarı sayfa düzeni, başlık, plan ve işleyiş, dil ve anlatım, yazım ve noktalama olmak üzere 5 alt boyuttan oluşması nedeniyle bu alt boyutlar da bağımsız örneklem t testiyle analiz edilmiştir. Tablo 17’ye göre yazılı anlatım dereceli puanlama anahtarı alt boyutlarından sayfa düzeni ( $p = ,008$ ), plan ve işleyiş ( $p = ,001$ ), dil ve anlatım ( $p = ,001$ ), yazım ve noktalama ( $p = ,001$ ) son test puan ortalamalarında deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır ( $p < ,05$ ). Başlık ( $p = ,028$ ) alt boyutunda ise kontrol grubu lehine anlamlı farklılık vardır ( $p < ,05$ ).

## SONUÇ ve TARTIŞMA

Konuşma sınavı son test analizlerine göre metin odaklı yaklaşımla hazırlanan materyaller, B2 düzeyindeki deney grubu öğrencilerinin konuşma becerileri ile konuşma becerisi değerlendirme ölçeğindeki konuşmaya başlangıç, konuşmanın gelişme bölümü, konuşmanın sonuç bölümü, beden dili, dilin dış yapı unsurlarını uygulayabilme alt boyutlarını geliştirmiştir. Yazma sınavı son test analizlerine göre metin odaklı yaklaşımla hazırlanan materyaller, B2 düzeyindeki deney grubu öğrencilerinin yazma becerileri ile yazılı anlatım dereceli puanlama anahtarındaki (başlık alt boyutu hariç) sayfa düzeni, plan ve işleyiş, dil ve anlatım, yazım ve noktalama alt boyutlarını geliştirmiştir. Bu sonuçlara göre deney ve kontrol grubu arasında deney grubu lehine anlamlı fark çıkmıştır. Başlık alt boyutunda kontrol grubu lehine anlamlı fark çıkmıştır.

Alan yazını incelendiğinde yurt dışında metin odaklı yaklaşımla hazırlanan materyallerle ilgili araştırmalar bulunmaktadır. Al-Busaidi ve Tindle (2010) ile Esalati ve Rahmanpanah'ın (2020) hazırlanan materyallerle öğrencilerin konuşma ve yazma becerilerini geliştirmeye yönelik araştırması bulunmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre metin odaklı yaklaşımla hazırlanan materyallerin öğrencilerin konuşma ve yazma becerilerini geliştirdiği ifade edilerek bu araştırma sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir. Ayrıca Alhazmi (2022), Al-Mousawi (2020), Cardona ve ark. (2015), Harper (2019), Loi ve Thanh (2022), Troncoso (2010), St. Louis (2010), Pryor'un (2010) çalışmalarında metin odaklı yaklaşım ile dil öğretim materyali hazırlamanın mümkün olduğu, bu materyallerin öğrencilere kültürel farkındalık kazandırdığı ve öğrencilerin dil becerilerini geliştirdiği ifade edilmiştir. Yurt içindeki alan yazını incelendiğinde metin odaklı yaklaşım aşamalarına göre hazırlanan materyallere ve bu materyallerle ilgili araştırmalara henüz rastlanılmamıştır. Bununla beraber Türkçe öğretiminde, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ve yabancı dil öğretiminde konuşma becerisini geliştirmeye yönelik (Abukan, 2018; Aksu Raffard, 2022; Demir, 2022; Demirci, 2019; Doğan, 2022; Günaydın, 2020; İşci, 2019; Karagöl, 2015; Karagülle, 2020; Kemiksiz, 2016; Kıraç, 2019; Orhan, 2010; Şen, 2018; Yardım, 2021; Yelli, 2021) çalışmalar incelenmiştir. Bu çalışmalarda kullanılan yaklaşım, yöntem, teknik ve model ile öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirildiği ifade edilmiş, bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir. Benzer şekilde Türkçe öğretiminde, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisini geliştirmeye yönelik (Aydın, 2019; Boz, 2018; Çangal, 2020; Ekinci, 2018; Kadan, 2020; Kansızoğlu, 2018; Ören, 2021; Taşkın, 2018) çalışmalar incelenmiştir. Bu çalışmalarda kullanılan yaklaşım, yöntem, teknik ve model ile öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirildiği ifade edilmiş, bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir.

Deney grubunda ana dili Arapça, Endonezce, Urduca, Rusça, Özbekçe, Peştuca olan öğrenciler bulunmaktadır. Konuşma çalışmalarında ana dili Endonezce olan öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha belirgin konuşma hatası yaptığı gözlenmiştir. Bazı harflerin sesletiminde sorunlar tespit edilmiştir. Bu sorunlarla ilgili Erdem Nas ve Yalçınkaya (2021) Endonezyalı öğrencilerin Türkçe ünlü üretimlerini incelemiştir. Araştırmada Türkçe-Endonezce ortak ünlülerin ekleme ve çıkış yerlerinin benzer olmasının diller arası iletişim ve dil edinimi açısından önemli bir özellik olduğunu, bu durumun konuşma becerisine katkı sunacağını belirtmiştir. Araştırma neticesinde /ö/, /ü/ ünlüsünün bulunduğu sözcüklerde sorunlar olduğu, /z/ ünsüzünün bulunduğu sözcüklerin güç seslendirildiği sonucuna varmıştır.

Özbekçe konuşan öğrencilerde ünlü ve ünsüz harflerle ilgili sesletim hataları tespit edilmiştir. Bu durumu Barın (1998) Özbek Türkçesinin diğer lehçelere göre sesletim ve yazım açısından en zor lehçe olduğunu, ünlü ve ünsüz uyumunun olmamasının dikkat edilmesi gereken bir konu olduğunu belirtmiştir. Bu nedenle Özbekçe konuşan öğrencilerin konuşma hatalarının düzeltilmesi için uygulama dışında grup çalışması ve birebir çalışmalar da yapılmıştır. Endonezce ve Özbekçe konuşan öğrencilerin konuşmalarıyla ilgili hatalar diğer öğrencilere göre daha fazla olduğundan burada bu iki gruba ait değerlendirme yapılmıştır.

Tüm (2010) ders kitaplarının, dil yapılarını öğretmede etkili olmasına rağmen karşılıklı konuşma becerisini geliştirmede yeterince verimli olmadığını, drama gibi iletişim araçlarının kullanılması gerektiğini ifade etmiştir. Metin odaklı yaklaşımla hazırlanan materyallerde 5 drama etkinliği kullanılmıştır. Bu etkinliklerde 13 öğrenci tarafından 19 performans sergilenmiştir. Haftalar ilerledikçe dramaya katılan öğrencilerin konuşma becerilerinin ilerlediği gözlenmiştir. Endonezyalı dört öğrenci konuşma etkinliklerine katılırken drama etkinliklerine katılmamıştır.

Öğreticiler, yazma çalışmalarında metne başlık yazmayı öğrencilere hatırlatmalıdır. Özdemir (2019) süreç temelli yazma etkinliklerinde metnin taslak aşaması bittikten sonra başlığın yazılabileceğini belirtmiş ya da önceden belirlenen başlığın, metinle uyumlu olup olmadığını kontrol edilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Metnin başlığından yola çıkarak metnin içeriği tahmin edildiği için başlık, yazma konusuna uygun olmalıdır.

D-AOBM'nin (2021) alımlama stratejilerinden ipuçlarını belirleme ve çıkarım yapma bölümünde metnin içeriğiyle ilgili temel çıkarımların ve metnin ilgili tahminlerin başlıklardan, isimlerden yapılabileceğini ifade eder. Başlık; doğrudan öğretilen, düzenli geliştirilen ve uygulamalı gösterilen yazma becerilerindedir. Başlık yazma sadece yazma becerisiyle değil okuma, dinleme, konuşma, görsel okuma ve yazma gibi diğer dil becerisiyle de ilişkilendirilmektedir (Güneş, 2015).

Öğretmenin yaptığı geri bildirim; yabancı dil öğrenenlerin taslak metinlerdeki yanlışlarının belirlenmesi, öğretmenin öğrencilerin gelişim durumlarını izlemesi, dilbilgisi kurallarına yönelik yanlış varsayım ve genellemeleri görmesi açısından önemli bir bilgi kaynağıdır. Öğrenciler geri bildirimlerle yaptıkları yanlışları görebilirler (Çetinkaya, Bayat ve Alaca, 2016). Öğrencilerin yazma çalışmaları incelendiğinde çeşitli hatalar tespit edilmiş, yazma geribildirimleri çoğunlukla doğrudan düzeltme şeklinde verilmiştir. Yazma kâğıtlarının incelenmesini isteyen öğrenciler, grup çalışmasına ve birebir çalışmalara katılmış, bu derslerde detaylı incelemeler yapılmıştır. Çünkü Çetinkaya, Bayat ve Alaca'ya (2016) göre doğrudan geribildirim öğrencinin yaptığı hatayı nasıl düzeltereğini açıkça gösterirken dolaylı geribildirimde kodlamalarla öğrencinin yanlışını görmesi ya da sezmesi sağlanır. Bu durum dolaylı geribildirimi karmaşık hâle getirebilir. Bu nedenle dolaylı geribildirimi; öğrencilerin en az dikkate aldıkları, düzeltme girişiminde bulunmadıkları geribildirim olarak açıklar.

Tomlinson'un (2013) metin ve etkinlikler öğrencilerin duyuşsal yönünü harekete geçirmeli önerisi ile Takıl'ın (2016) yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılan tekniklerin öğrencilerin duyuşsal ve bilişsel yönüne hitap etmeli önerisi benzerlik göstermektedir. Bu araştırma kapsamında metin odaklı yaklaşımla materyaller hazırlanırken materyallerdeki etkinliklerin öğrencilerin bilişsel, duyuşsal yönünü harekete geçirmesine önem verilmiştir. Materyallerdeki etkinliklerle öğrencilerin iç konuşma ve görselleştirme yapmalarına imkân sağlanmıştır.

Hazırlanan materyallerdeki metinler, bilgilendirici metinlerden oluşmaktadır. Metin odaklı yaklaşımın bir hikâye veya şiirle kullanılıp kullanılmayacağı bu çalışmada sınırlı kalmıştır. Bununla beraber Tomlinson (2013) "Ben Yaşlı, Yaşlı Bir Kadının" adlı bir şiiri kullanarak metin odaklı yaklaşıma uygun bir materyal hazırlamıştır. Bu durum metin odaklı yaklaşımın edebî metin ve şiirle de materyal hazırlamaya uygun olduğunu göstermektedir.

## ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda materyal hazırlayıcılara, dil öğretmenlerine ve araştırmacılara yönelik şu önerilerde bulunulmuştur:

- Tomlinson'a (2001) göre başlangıç düzeyindeki öğrenciler hazırlıksız konuşma becerilerini ilk olarak iç sesleriyle planlar. Bu nedenle öğretmenler öğrencilerin iç seslerini kullanmalarına fırsat vermelidir.
- Konuşma hatalarına yönelik geri bildirimlerde öğretmenlerin hedef kitlenin alfabesi hakkında bilgi sahibi olması etkili geri bildirim yapmasını kolaylaştırabilir. Öğretmenler, hata geri bildirimlerindeki dengeye dikkat etmeli, fazla geribildirim konuşma öz yeterliğini olumsuz etkileyeceğini unutmamalıdır.
- Uygulama derslerindeki drama etkinlikleri öğrencilerin hazırlıksız konuşma becerilerini geliştirmeye katkı sağlamıştır. Bu nedenle öğrenciler drama etkinliklerine katılmaları için cesaretlendirilmelidir. Video kaydına alınan drama etkinlikleri öğrencilerle paylaşılabilir, video kayıtları öğrencilerle izlenerek değerlendirilebilir.
- Hyland'e (2013) göre öğrencilere konu verip yazmalarını istemek yazma becerisi için yeterli iletişimi sağlamaz. Yazma çalışmalarında öğrenciler düşüncelerini nasıl kullanacaklarını bilmeli, taslak yazabilmeli, yazma görevlerini yapabilmek için dil ve tür bilgisine sahip olmalıdır.
- Uygulama derslerinde araştırmacının öğrencilerle beraber yazma çalışmalarına katılması öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye katkı sağlamıştır. Bu nedenle öğretmenler, öğrencilerle yazma çalışmalarına katılarak onları yönlendirebilir.
- Yazma çalışmalarında öğrenciler üretim boyutuna odaklandığı için başlık koymayı untabilmekte,

sayfa düzenini ihmal edebilmektedir. Öğreticiler yazma çalışmalarında sayfa düzeni ve başlığa yönelik hatırlatmalar yapmalıdır.

- Dil öğretim setlerinde metin türleri çeşitlilik göstermelidir. Metinler etkileşim içeren edebiyattan, şarkılardan, gazete ve dergilerden, radyo ve televizyon programlarından ve filmlerden olabilir.
- Dil öğreticileri kullandıkları ders materyalini yeterli bulmadığı durumlarda materyal uyarlaması yaparak metin odaklı yaklaşım aşamalarına göre kendi materyallerini hazırlayabilir
- Öğrencilerin demografik özelliklerinin araştırma sorularına dâhil edildiği çalışmalar yapılabilir.

## Etik Beyan

Bu çalışma etik ilkelere uygun olarak gerçekleştirilmiştir ve etik izinleri 07/11/2023 tarihli ve 19 sayılı kararla Gazi Üniversitesi Rektörlüğü etik kurulu tarafından verilmiştir. Bu çalışmada herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır ve birinci yazar %75, ikinci yazar %25 oranında makaleye katkı sağlamıştır.

## KAYNAKÇA

- Abukan, M. (2018). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazmak için konuş modelinin üretici becerilere etkisi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- 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.
- Al-Busaidi, S. ve Tindle, K. (2010). Evaluating the effect of in-house materials on language learning. B. Tomlinson ve H. Masuhara (Ed.), *Research for materials development in language learning: evidence for best practice* (s. 137-149) içinde. Continuum.
- Aksu Raffard, C. (2022). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ayrık söz edimi öğretimi modelinin karşılıklı konuşma becerisine etkisi*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Al-Mousawi, S. A. (2020). English language materials development: text-driven framework as an approach. *English Language Teaching*, 13(11).
- Aydın, E. (2019). *Yabancılar Türkçe öğretiminde dijital hikâye anlatımının yaratıcı yazma becerisine etkisi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Barın, E. (1998). *Grameri Türkçe olan topluluklara Türkiye Türkçesinin öğretimi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Boz, S. (2018). *Geri bildirim olarak çoklu değerlendirme yaklaşımının Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma becerisine etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Büyükkız, K. (2011). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma becerileri ile öz yeterlilik algıları arasındaki ilişki üzerine bir araştırma* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimlerde veri analizi el kitabı* (28.Baskı). Pegem.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Karadeniz, Ş., Demirel, F. ve Akgün, Ö. E. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (12. Baskı). Pegem.
- 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.
- Çangal, Ö. (2020). *Yabancılar Türkçe öğretiminde sosyal medya kullanımının yazma becerisine etkisi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Çetinkaya, G., Bayat, N. ve Alaca, S. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretim sürecinde yazılı düzeltme geribildirimleri ve öğrencilerin edimsel çıkarımları. *Mediterranean Journal of Humanities*, 6(1), 85-98.
- D-AOBM, (2021). *Diller için Avrupa ortak başvuru metni: öğrenme, öğretme, değerlendirme (tamamlayıcı cilt)*. Millî

Eğitim Bakanlığı.

- De Guerrero, M. C. M. (2005). *Inner speech-L2: thinking words in a second language*. Springer.
- Demir, M. (2022). *Konuşma balkası tekniğinin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerine ve tutumlarına etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi.
- Demirci, E. (2019). *5E öğrenme modelinin ortaokul öğrencilerinin konuşma becerileri ve konuşma kaygılarına etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırıkkale Üniversitesi
- Doğan, F. (2022). *Hikâye anlatma becerisi ediniminin hazırlıksız konuşma becerisi gelişimine katkısı* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Uşak Üniversitesi.
- Donald, Rolf. (t.y.). *Teacher and teacher trainer*. <https://www.teachingenglish.org.uk/article/introduction-using-visualisation> sayfasından 30.11.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Ekinci, Z. (2018). *İşbirlikli yazma etkinliklerinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Erdem Nas G. ve Yalçınkaya S. (2021). Endonezya dili konuşurlarının Türkçe ünlü üretimi (bir r dili uygulaması). *Uluslararası Disiplinler Arası Dil Araştırmaları (DADA) Dergisi*, 2(2), 1-24.
- 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.
- Günaydın, Y. (2020). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde etkileşimli okumanın konuşma becerisine etkisi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Güneş, F. (2015). Başlık ve zihni yönlendirme. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 290-305.
- 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.
- Hyland, K. (2013). Materials for developing writing skills. B. Tomlinson (Ed.), *Developing materials for language teaching* (2. Baskı, s. 391-405) içinde. Bloomsbury.
- İşci, C. (2019) *İkiddilli ortaokul öğrencilerinin konuşma-dinleme becerilerine ilişkin öz yeterlikleri ve Türkçe dersinde karşılaştıkları sorunlar* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Kadan, Ö. F. (2020). *5E öğrenme modelinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazmaya yönelik tutum ve yazma becerilerine etkisi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi.
- Kansızoğlu, H. B. (2018). *Ters yüz edilmiş sınıf modeline dayalı yazma öğretiminin öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeylerine, yazma başarılarına ve kaygılarına etkisi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Karagöl, İ. (2015). *Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce konuşma becerilerinin İngilizceye yönelik tutum, kaygı ve genel öz yeterlikleri açısından yordanması* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ege Üniversitesi.
- Karagülle, H. (2020). *Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde 3 boyutlu öğrenme ortamlarının konuşma becerisine etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Karakoç Öztürk, B. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde materyal tasarımı-süreç ve etkinlikler. F. Yıldırım ve B. Tüfekçioğlu (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kuramlar-yöntemler-beceriler-uygulamalar* (s. 325-351) içinde. Pegem.
- Kemiksiz, Ö. (2016). *Doğrudan öğretim modeliyle 5. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerinin geliştirilmesi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Kıraç, İ. E. (2019). *Bilişsel yük kuramına dayalı İngilizce öğretiminin tümleşik dil başarılarına, öz yeterlik inançlarına ve bilişsel yüke etkisi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- 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.
- Orhan, S. (2010). *Altı şapkalı düşünme tekniğinin ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerini geliştirmesine etkisi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Ören, Z. (2021). *Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde bilgisayar destekli göreve dayalı yazma öğretimi* [Yayınlanmamış



- doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Özdemir, O. (2019). Yazma eğitiminde süreç, tür ve süreç-tür temelli yaklaşımların kullanımları. *GEFAD/GUJGEF*, 39(1), 545-573.
- Pryor, S. (2010). The development and trialling of materials for second language instruction: a case study. B. Tomlinson ve H. Masuhara (Ed.), *Research for materials development in language learning* (s. 207-223) içinde. Continuum.
- Sallabaş, M. E. (2011). *Aktif öğrenme yönteminin ilköğretim 2. kademe öğrencilerinin konuşma becerilerine etkisi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- St. Louis, R. (2010). Can a 48-hour refresher course help first year English for science and technology reading students? A case study of English CIU at Universidad Simon Bolivar, Venezuela?. B. Tomlinson ve H. Masuhara (Ed.), *Research for materials development in language learning* (s. 121-136) içinde. Continuum.
- Şen, E. (2018). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde aktif öğrenmenin üretici becerilerin geliştirilmesine etkisi (gem örneği)* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenirlik ve geçerlilik*. Seçkin.
- Takıl, N. B. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisini geliştirmeye yönelik bir eylem araştırması: döngüsel yazma etkinliği. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 20(1), 299-312.
- Taşkın, Y. (2018). *Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının yazma becerisine ve yazma kaygısına etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Dumlupınar Üniversitesi.
- Tekin Özel, R. (2019). Yabancı dil öğretiminde yeni bir paradigma: Yöntem sonrası dönem. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarib-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 59(2), 1057-1086.
- Tomlinson, B. (2001). The inner voice: A critical factor in L2 learning. *Journal of the Imagination in Language Learning and Teaching*, 4.
- Tomlinson, B. (2013). Developing materials for language teaching. B. Tomlinson (Ed.), *Developing principled frameworks for materials development* (s. 95-118) içinde. Bloomsbury.
- Tomlinson, B. (2020a). Giriş: uygulamalı dilbilim ve materyal geliştirme. N. Yazıcı (Çev. Ed.) ve Ç. Kaygısız (Çev.). B. Tomlinson (Ed.), *Uygulamalı dilbilim ve materyal geliştirme*. (1. Baskı, s. 1-7) içinde. Nobel.
- 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.
- Troncoso, C. R. (2010). The effects of language materials on the development of intercultural competence, B. Tomlinson ve H. Masuhara (Ed.), *Research for materials development in language learning* (s. 83-102) içinde. Continuum.
- Tüm, G. (2010). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde drama tekniğinin rolü. *Turkish Studies*, 5(3), 1898-1920.
- Vygotsky, L. (2012). *Thought and language: Revised and expanded edition*. The MIT.
- Yardım, L. (2021). *Okuma çemberi tekniğinin söz varlığına, konuşma becerisine ve okuma tutumuna etkisi*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Yelli, E. Y. (2021). *Rehberli okuma tekniğinin öğrencilerin konuşma becerilerine etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.

## EXTENDED SUMMARY

People want to learn a foreign language for personal, social, educational and professional reasons. For this purpose, they learn the language in formal and informal educational institutions. The number of language teaching approaches that start with the grammar translation method has increased over time. Different

methods and approaches have been developed. The communicative approach, which is frequently preferred today, and the action-oriented approach can be given as an example for this situation.

Course materials used in language teaching are prepared to cover a certain approach and method. While preparing course materials, materials should be supported by theory and approach. In addition, theory and approach should be applicable in the classroom. Possible gaps between approach and application are minimized and qualified language teaching materials are prepared.

Textbooks and language teaching sets should be prepared in accordance with the curriculum, including certain approaches and methods. There should be integrity between course materials prepared according to a certain approach and the classroom applications of these materials. However, this integrity is not always achieved. According to Tomlinson (2020a), there are some gaps between theory and applications. The main gaps are explained as the language difference between the language in which the theory is written and the practitioner, the difficulties in applications, the lack of attention to classroom elements such as crowded classes and lesson hours in theories, the different views between theory-material preparers-material users, and the fact that the innovations brought by theories do not appeal to teachers and material preparers.

While it is important to prepare materials according to the developed theories, it is also important that theories and course materials prepared according to theories are applicable in the classroom environment. Materials should be supported by a theoretical infrastructure. Theories, approaches, and techniques should be applicable. Tomlinson (2020b, pp. 12-14) explained the principles of second language acquisition for the benefit of material preparation organizations that write textbooks for language teaching as follows: Learners should be exposed to meaningful, rich, and understandable inputs of the target language. Learners who participate in lessons emotionally and cognitively are exposed to the target language more. Learners with high motivation and self-efficacy communicate more easily. The mental processes in mother tongue acquisition can also be used in second language acquisition. If learners realize the characteristics of the input, they can learn how to use this input. Learners should be provided with opportunities to use the language.

For this purpose, course materials were prepared according to the text-driven approach to be used in language teaching in this research. The effect of the materials on the speaking and writing skills of the learners was researched. There are 6 stages in material preparation. Information is provided about these stages.

In the research, a semi-experimental design, pre-test-post-test matched control group design, was used. There are 21 learners in the experimental group and 20 learners in the control group. There were 9 different learners from different countries in the experimental group, while there were 10 different learners from different countries in the control group. The experimental group was taught a 6-week lesson with the prepared materials; the process was supported with group work, one-on-one work, and online education. The collected data were analyzed with quantitative methods using the SPSS package software.

Before the experimental procedure, the two groups that were ready were given pre-tests for the speaking and writing exams. After the pre-test analyses, it was determined that there was no level difference between the groups. Experimental and control groups were created with the random assignment method. The lessons in the experimental group were taught with materials prepared with a text-driven approach, while the lessons in the control group continued with the current curriculum.

The criteria determined by Tomlinson (2013) was used in the selection of the texts to be included in the materials. The material was prepared according to the texts that met the criteria and the text-driven approach stages in Table 1. The texts were selected from the B2 level language teaching set taught at Sakarya University TÖMER. Care was taken to select one text from each unit. All the texts were informative. Two of the texts were listening to texts and four were reading texts.

A total of 30 hours of face-to-face practice lessons were given to the experimental group, 5 hours per week. At the end of each practice lesson, a survey was applied to the learners regarding the activities in the material. Updates were made to the materials according to the learners' opinions.

The materials prepared according to the text-driven approach include speaking, writing, group writing, drama sections and subsections. A total of 41 students participated in speaking activities, 73 students in writing activities, 59 students in group writing activities, and 21 students in drama activities for 6 weeks. Feedback on writing activities was given in the classroom. In addition, writing activities were collected and examined by the researcher. The evaluated papers were distributed to the students. Dramas were carried out

in the context of the activities in the materials and video recorded. 13 students participated in drama activities, and 19 stagings were performed. The total duration of these stagings was 40 min. 5 sec.

A group study was conducted for 13 hours after the practice lessons in order to develop the students' speaking and writing skills and reduce their errors. The writing activities of the students in the classroom were examined in the group studies. After this study, writing activities were carried out at the sentence level based on the texts in the material. The envelope method was used in speaking activities. The speaking questions used in the materials were written on small pieces of paper and placed in the envelope. The students in the group were asked to choose a piece of paper from an envelope and speak about the topic they chose. The other students were allowed to ask questions to the student whose speech had finished. The interaction between the students was increased with the question-answer method. The conversations of the students in the group were recorded. A total of 9 students participated in the group studies. Similarly, in order to improve the students' speaking and writing skills and to reduce their errors, 12 hours of online one-on-one work was done with the students after the lessons. Evening lessons were held according to the requests of the students who wanted to participate in the group study after the lessons but could not for various reasons. One-on-one studies were carried out with distance education programs. The writing papers were transferred to the digital environment and these studies were opened with the OneNote program. The writing studies were examined with the students, feedback was given to the students, and interaction was established with the students. While these processes were carried out, the lessons were recorded with the OneNote program again, and then the audio file and work document were shared with the students. 8 students participated in the online one-on-one lessons. After the completion of the practice lessons, the experimental and control groups were given speaking and writing exam post-tests and the experimental process was completed.

According to the quantitative data analysis, the materials prepared with a text-driven approach improved the speaking and writing skills of the experimental group learners at B2 level. According to the pre-test results of speaking and writing skills, no significant difference was found between the experimental and control groups. According to the post-test results of speaking and writing skills, there was a significant difference between the experimental and control groups ( $p < .05$ ).

According to the post-test analyses of the speaking exam, the materials prepared with the text-driven approach improved the speaking skills of the experimental group students at B2 level and the sub-dimensions of beginning to speak, development of speech, conclusion of speech, body language, and being able to apply the external structure elements of language in the speaking skills assessment scale. According to the post-test analyses of the writing exam, the materials prepared with the text-driven approach improved the writing skills of the experimental group students at B2 level and the sub-dimensions of page layout, plan and operation, language and expression, spelling and punctuation in the written expression rubric (except for the title sub-dimension). According to these results, a significant difference was found in favor of the experimental group between the experimental and control groups. A significant difference was found in favor of the control group in the title sub-dimension.

According to the results of this research, some suggestions were made to material preparers, language teachers, and researchers. Students should be given the opportunity to use their inner voices. Feedback regarding speaking errors should be balanced and should not negatively affect self-sufficiency. Students should be encouraged for drama shows. Teachers can participate in writing activities with students. Attention should be paid to page layout and headings in writing activities. Text-driven approach materials can be designed with different text types. Teachers can adapt the materials they use according to the stages of the text-driven approach.