T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

DOKTORA TEZİ

YURT DIŞINDA TÜRKÇE ÖĞRENENLERİN SÖZ EDİM KULLANIMLARININ GELİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK BİR EYLEM ARAŞTIRMASI

Hatice Dilek ÇAĞ

TEZ DANIŞMANI
PROF. DR. Fatma BÖLÜKBAŞ KAYA

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ PROGRAMI

İSTANBUL-2022

T.C
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

DOKTORA TEZİ

YURT DIŞINDA TÜRKÇE ÖĞRENENLERİN SÖZ EDİM KULLANIMLARININ GELİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK BİR EYLEM ARAŞTIRMASI

Hatice Dilek ÇAĞ

DANIŞMAN
PROF. DR. Fatma BÖLÜKBAŞ KAYA

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ PROGRAMI

İSTANBUL-2022

T.C
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

DOKTORA TEZİ

YURT DIŞINDA TÜRKÇE ÖĞRENENLERİN SÖZ EDİM KULLANIMLARININ GELİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK BİR EYLEM ARAŞTIRMASI

Hatice Dilek ÇAĞ

DANIŞMAN
PROF. DR. Fatma BÖLÜKBAŞ KAYA

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ PROGRAMI

İSTANBUL-2022

4802180177 öğrenci numaralı Hatice Dilek ÇAĞ tarafından hazırlanan bu çalışma 27/05/2022 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi programında Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Jürisi

Prof. Dr. Fatma BÖLÜKBAŞ KAYA
(Danışman)
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi

Prof. Dr. Şükran DİLİDÜZGÜN
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi

Prof. Dr. Latif BEYRELİ
Marmara Üniversitesi
Atatürk Eğitim Fakültesi

Doç. Dr. Dilek FİDAN
Kocaeli Üniversitesi
Eğitim Fakültesi

Doç. Dr. Mehmet YALÇIN YILMAZ
İstanbul Üniversitesi
Türkiyat Araştırmaları Fakültesi

ÖN SÖZ

Yurt dışındaki öğrencilerin ders dışında Türkçeye maruz kalmamaları; dil öğrenmenin başat koşulu olan bağlamsal olarak anlamlı ve zengin girdiye ulaşmalarını engellemekte, bu da onların edimsel yeterliklerinin gelişmesini, dili uygun ve yerinde kullanmalarını olumsuz etkilemektedir. Bu nedenle, bu çalışmada yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin söz edim kullanımlarının geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırılması yürütülmüştür.

Bu çalışmanın her aşamasında yanımda olan, akademik hayatın en önemli ve en zor sayılabilecek aşamalarından biri olan doktora tezi yazma sürecini benim için kolaylaştıran ve keyifli hâle getiren çok saygıdeğer tez danışmanım Prof. Dr. Fatma Bölükbaş Kaya hocama bu süreçte yolumu aydınlattığı ve bana öğrettikleri için teşekkür ediyor, kendisine ömrümün sonuna kadar minnettar kalacağımı belirtmek istiyorum. Tez jürisinde yer alan ve değerli fikirleriyle bu çalışmayı zenginleştiren sayın hocalarım Prof. Dr. Şükran Dilidüzgün ve Prof. Dr. Latif Beyreli'ye teşekkürlerimi sunuyorum. Yabancılara Türkçe öğretimi alanıyla bizleri tanıştıran, "Türkçe yüreğinize düşen bir cemre olmalı" diyerek bizleri Türkçe sevdalısı olarak yetiştiren sayın Dr. Erol Barın'a, fikirleriyle bakış açımı değiştiren ve ufkumu genişleten sayın Doç. Dr. Dilek Fidan'a, tezin birçok aşamasında sabırla destek olan arkadaşlarım Bilgesu Görüm'e ve Görkem Arslan'a en içten duygularımla teşekkürlerimi sunuyorum. Tezimi okuyarak değerli fikirlerini paylaşan Dr. Funda Yeşil'e, ünitelerin hazırlık aşamasında desteğini esirgemeyen Dr. Doğuş Murat Kardaş'a ve fikirleriyle ünitelerin zenginleşmesini sağlayan arkadaşım Meral Çoban'a çok teşekkür ediyorum. Bu araştırmaya ev sahipliği yapmayı kabul eden Comenius Üniversitesi Sanat Fakültesine ve bu araştırmaya katılmayı kabul eden Comenius Üniversitesinin değerli öğrencilerine çok teşekkür ediyorum. Son olarak her zaman beni destekleyen değerli aileme ve tezimi yazarken bana gösterdiği sonsuz anlayış, saygı ve destek için biricik eşim Tolga Çağ'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Hatice Dilek ÇAĞ

ÖZET

YURT DIŞINDA TÜRKÇE ÖĞRENENLERİN SÖZ EDİM KULLANIMLARININ GELİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK BİR EYLEM ARAŞTIRMASI

Bu araştırmanın amacı, yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin hedef dile ve kültüre maruz kalmamalarından kaynaklanan sorunların azaltılması ve dil öğrenme ortamının öğrencilerin edimsel gelişimleri üzerindeki olumsuz etkilerinin giderilmesidir. Bu amaçla alanyazın, öğretici ve uzman görüşlerinden yararlanılarak selamlaşma, rica ve özür söz edimlerini içeren bağlam temelli ve dört temel dil becerisine dayandırılarak hazırlanan altı ünite, yurt dışında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen A1 ve A2 düzeyindeki 19 öğrenciye 9 ila 11 hafta süreyle uygulanmıştır. Öğrenci görüşleri, araştırmacı günlüğü ve uzman görüşlerinden yola çıkılarak üniteler tekrar düzenlenmiştir. Eylem araştırması olarak yürütülen bu araştırmada, Konuşma Tamamlama Testi ve Söz Edimleri Öz Yeterlik Ölçeği ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Nitel verilerin çözümlenmesinde içerik analizi ve betimsel analiz; nicel verilerinin çözümlenmesinde ise bağımlı t testi ve eta kare kullanılmıştır.

Nitel ve nicel çözümlemelerin sonucunda, bağlam temelli söz edimleri öğretiminin öğrencilerin söz edim kullanımlarını geliştirmelerine katkı sağladığı görülmüştür. Bağlam temelli söz edimleri öğretimi; A1 düzeyinde, Türkçe öğrenme süresi 1 yıldan az olan, 3 ve üzeri yabancı dil bilen, Türkiye'de hiç bulunmamış veya 1 ila 3 ay arasında Türkiye'de bulunmuş öğrencilerin söz edim kullanımlarını daha olumlu yönde etkilemiştir. Bu bulgular, yabancı dil sınıflarında söz edimi öğretimine özel olarak yer verilmesinin "dil yeterlik düzeyi" ve "hedef dilin konuşulduğu ülkede kalma süresine" kıyasla edimsel gelişim üzerinde daha etkili olduğuna işaret etmektedir.

Araştırma sonuçları, edimsel gelişim için dil bilgisel yetkinliğin zorunlu olmadığını ama belli oranda gerekli olduğunu ve söz edimlerinin A1-A2 düzeylerindeki öğrencilere öğretiminde dil yapılarının kalıp biçiminde sunulmasının daha faydalı olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin söz edimlerine yönelik öz yeterlik algılarının hem ön hem son testte yüksek olduğu görülmekle birlikte, bağlam temelli söz edimleri öğretiminin öğrencilerin söz edimlerine yönelik öz yeterlik algıları üzerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı belirlenmiştir. Öğreticilerle yapılan görüşmelerle yurt dışında Türkçe öğrenen öğrencilerin başta dil öğrenme ortamlarından kaynaklı olarak söz edimlerini; bağlama, konuşma ortamına, iletişimin muhataplarına uygun şekilde kullanmakta sorunlar yaşadıkları saptanmıştır. Sonuç olarak Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde iletişimin temelini oluşturan ve dilin işlevsel kullanımının en temel aracı olan söz edimlerinin yurt dışında Türkçe öğrenen öğrencilere, öğreticilerin görüşlerinden ve alanyazından yola çıkılarak oluşturulacak ders izlenceleriyle planlı ve sistemli bir şekilde sunulmasının öğrencilerin söz edim kullanımlarını geliştirebileceği söylenebilir.

ABSTRACT

ACTION RESEARCH ON ENHANCING THE USE OF SPEECH ACTS AMONG STUDENTS LEARNING TURKISH LANGUAGE ABROAD

The aim of this research is to eliminate the negative effects of the language learning environment on the pragmatic development of students who learn Turkish as a foreign language and to reduce the problems caused by students' not being exposed to the target language and culture. For this purpose, six context-based units which include four basic language skills aiming to teach the speech acts of greeting, request and apology were prepared. The units, which were prepared based on the existing literature, instructor and expert opinions, were taught to 19 students at A1 and A2 levels who had been learning Turkish as a foreign language for 9 to 11 weeks. The units were rearranged based on student opinions, researcher's observation notes and expert opinions. Instruments utilized as the pre and post tests in this study, which was carried out as an action research, were Speech Completion Test and Speech Acts Self-Efficacy Scale. Content analysis and descriptive analysis methods were used to analyse the qualitative data while dependent t test and eta square were used in the analysis of the quantitative data.

As a result of the qualitative and quantitative analyses, it has been found that the teaching of the context-based speech acts contributed to the development of students' speech act usage. Teaching of context-based speech acts had a more positive effect on the students' speech-act usage who are at A1 level, had been learning Turkish for less than 1 year, could speak 3 or more foreign languages, had never been to Turkey or had been in Turkey for 1 to 3 months. These findings indicate that on-purpose inclusion of speech act instruction in foreign language classes is more effective on pragmatic development than "language proficiency level" and "the length of stay in the country where the target language is spoken".

The results of the research show that grammatical competence is not compulsory for pragmatic development, but it is necessary to a certain extent, and it is more beneficial to present language structures in the form of patterns in teaching speech acts to students at A1-A2 levels. Students' self-efficacy perceptions towards speech acts were high in both the pre-test and post-test, and it was found that context-based speech acts teaching did not cause a significant difference on students' self-efficacy perceptions towards speech acts. Interviews with teachers revealed that students learning Turkish as a foreign language have problems in using speech acts in accordance with the context, the speaking environment and the interlocutors of the communication, primarily due to the language learning environment. As a result, the planned and systematic presentation of the speech acts, which form the basis of communication and are the most basic tool of functional use of language, with course syllabuses to be designed based on the opinions of the teachers and the existing literature can be expected to improve the students' use of speech acts.

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ ..... **iii**

ÖZET ..... **iv**

ABSTRACT ..... **v**

İÇİNDEKİLER ..... **vi**

TABLOLAR LİSTESİ ..... **xii**

ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **xv**

GRAFİKLER LİSTESİ ..... **xvi**

KISALTMALAR LİSTESİ ..... **xvii**

BÖLÜM I: GİRİŞ **1**

1.1. Problem Durumu 1

1.2. Amaç/Hipotezler/Problemler ve Alt Problemler 4

1.3. Önem 4

1.4. Sayıltılar (Varsayımlar) 5

1.5. Sınırlılıklar 5

1.6. Tanımlar 6

BÖLÜM II: KAVRAMSAL ÇERÇEVE / ALAN YAZIN VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR **7**

2.1. Türkçenin Yurt Dışında Yabancı Dil Olarak Öğretimine Genel Bir Bakış 7

2.2. Edim Bilimi 25

2.2.1. Dil Felsefesinden Edim Bilimine ve Söz Edimleri Kuramına 25

2.2.2. Söz Edimleri Kuramı 28

2.2.1.1. Austin ve Söz Edimleri Kuramı 28

2.2.2.2. Searle ve Söz Edimleri Kuramı 33

2.2.3. Edim Bilimi ve Edim Bilimi Çalışmaları 40

2.2.3.1. Karşılaştırmalı Edim Bilimi 44

2.2.3.2. Aradil Edim Bilimi 45

2.3. Edimsel Yeti 48
2.3.1. Edimsel Yeti Kavramı 48
2.3.2. Edimsel Yetinin Gelişimini Etkileyen Faktörler 50
2.3.2.1. Girdiyle İlgili Faktörler 51
2.3.2.2. Öğrenciyle İlgili Faktörler 54
2.3.2.2.1. Edimsel Farkındalık 54
2.3.2.2.2. Edimsel Aktarım 56
2.3.2.2.3. Dil Yeterlik Düzeyi 60
2.3.2.2.4. Dil Bilgisel Yetkinlik 61
2.4. Yabancı Dil Sınıflarında Söz Edimlerinin Öğretimi 63
2.4.1. Söz Edimi Öğretim Modelleri ve Yaklaşımları 68
2.4.2. Ders Kitaplarında Edimsel Yeti ve Söz Edimleri 75
2.5. Söz Edimlerinin Nezaket Kurallarına Uygun Kullanımı 78
2.5.1. Kibarlık Kuramı 78
2.5.2. Kibarlık Stratejileri 81
2.6. Söz Edimlerine Bağlam Temelli Yaklaşım 83
2.7. Selamlaşma Söz Edimi 90
2.7.1. Selamlaşma Söz Ediminde Dilsel Bağlam 93
2.7.2. Selamlaşma Söz Ediminde İlişkisel Bağlam 94
2.7.3. Selamlaşma Söz Ediminde Durumsal Bağlam 95
2.7.4. Selamlaşma Söz Ediminde Kültürel Bağlam 96
2.8. Rica Söz Edimleri 98
2.8.1. Rica Söz Ediminde Dilsel Bağlam 100
2.8.2. Rica Söz Ediminde İlişkisel Bağlam 102
2.8.3. Rica Söz Ediminde Durumsal Bağlam 103
2.8.4. Rica Söz Ediminde Kültürel Bağlam 103
2.9. Özür Söz Edimi 105

2.9.1. Özür Söz Ediminde Dilsel Bağlam 108
2.9.2. Özür Söz Ediminde İlişkisel Bağlam 109
2.9.3. Özür Söz Ediminde Durumsal Bağlam 110
2.9.4. Özür Söz Ediminde Kültürel Bağlam 113
2.10. Öz Yeterlik Kavramı 117
2.11. İlgili Alanyazın Araştırmaları 121
2.11.1. Türkçenin Yurt Dışında Yabancı Dil Olarak Öğretimine İlişkin Yapılmış Çalışmalar 121
2.11.2. Söz Edimleri ve Edimsel Yetiyle İlgili Yapılmış Çalışmalar 126
2.11.2.1. Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar 126
2.11.2.2. Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar 131
BÖLÜM III: YÖNTEM 136
3.1. Araştırmanın Modeli 136
3.1.1. Eylem Araştırması Süreci 138
3.1.2. Ortam 146
3.2. Evren ve Örneklem/Çalışma Grubu 147
3.2.1. Katılımcılar 147
3.2.1.1. Araştırmacı 148
3.2.1.2. Geçerlik Komitesi 148
3.2.1.3. Öğrenciler 149
3.2.1.4. Öğreticiler 150
3.3. Veri Toplama Araçları 152
3.3.1. Görüşme 153
3.3.1.1. Öğreticilerle Görüşme 153
3.3.1.2. Öğrencilerle Görüşme 156
3.3.2. Konuşma Tamamlama Testi 156
3.3.2.1. Konuşma Tamamlama Testlerinin Hazırlanması 157
3.3.2.2. Söz Edimleri Uygunluk Ölçeği Puanlama Anahtarı 162

3.3.3. Söz Edimleri Öz Yeterlik Ölçeği 164
3.3.4. Araştırmacı Günlüğü 165
3.3.5. Video Kayıtları 166
3.3.5. Geçerlik Komitesi Görüş Çizelgesi 166
3.4. Veri Toplama Süreci 167
3.4.1. Hazırlık Aşaması 167
3.4.2. Öğreticilerle Görüşmelerin Yapılması 167
3.4.3. Ön Testlerin Uygulanması 168
3.4.4. Bağlam Temelli Söz Edimleri Öğretiminin Uygulanması 168
3.4.5. Son Testlerin Uygulanması 169
3.5. Eylem Araştırmasında Geçerlik ve Güvenirlik 169
3.6. Verilerin Çözümlenmesi 172
3.6.1. Nitel Verilerin Analizi 172
3.6.2. Nicel Verilerin Analizi 173
BÖLÜM IV: BULGULAR 175
4.1. Bağlam Temelli Söz Edimleri Öğretiminin Uygulanması Sonucunda Elde Edilen Bulgular 175
4.1.1. Bağlam Temelli Söz Edimleri Öğretiminin Öğrencilerin Söz Edim Kullanımlarına Etkisi 175
4.1.1.1. Nicel Bulgular 175
4.1.1.2. Nitel Bulgular 187
4.1.2. Bağlam Temelli Söz Edimleri Öğretiminin Öğrencilerin Öz Yeterliklerine Etkisi 193
4.2. Öğretim Sürecine Yönelik Bulgular 195
4.2.1. Selamlaşma Söz Edimi Ünitesine Yönelik Bulgular 195
4.2.2. Rica Söz Edimi Ünitelerine Yönelik Bulgular 199
4.2.2.1. 1. Rica Ünitesinin Uygulanmasından Elde Edilen Bulgular 200
4.2.2.2. 2. Rica Ünitesinin Uygulanmasına Yönelik Bulgular 202

4.2.2.3. 3. Rica Ünitesinin Uygulanmasına Yönelik Bulgular 204

4.2.3. Özür Söz Edimi Ünitelerinin Uygulanmasına Yönelik Bulgular 205

4.2.3.1. 1. Özür Söz Edimi Ünitesine Yönelik Bulgular 207

4.2.3.2. 2. Özür Söz Edimi Ünitesine Yönelik Bulgular 208

4.3. Söz Edimlerinin Öğretimine Yönelik Öğretici Görüşleri 211

BÖLÜM V: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER 225

5.1. Uygulamaların Öğrencilerin Söz Edim Kullanımlarına Etkisine İlişkin Tartışma ve Sonuç 225

5.2. Katılımcıların Özelliklerine Göre Uygulamaların Etkisine İlişkin Tartışma ve Sonuç 232

5.3. Söz Edimlerinin Bağlamsal Özelliklerine Göre Uygulamaların Etkisine İlişkin Tartışma ve Sonuç 236

5.4. Uygulamaların Öğrencilerin Söz Edimlerine Yönelik Öz Yeterliklerine Etkisine İlişkin Tartışma ve Sonuç 240

5.5. Öğreticilerin Söz Edimlerine İlişkin Görüşlerine Yönelik Tartışma ve Sonuç 240

5.6. Öneriler 247

KAYNAKLAR 250

EKLER 276

EK-1: Söz Edimi Üniteleri 276

EK-2: Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma İzin Belgesi 342

EK-3: Comenius Üniversitesi Araştırma İzin Belgesi 343

EK-4: Etik Kurul Onayı 344

EK-5: Öğreticiler İçin Onam Formu 345

EK-6: Öğrenciler İçin Onam Formu (Türkçe) 346

EK-7: Öğrenciler İçin Onam Formu (Slovakça) 347

EK-8: Konuşma Tamamlama Testi (Türkçe) 348

EK-9: Konuşma Tamamlama Testi (Slovakça) 351

EK-10: Söz Edimleri Öz Yeterlik Ölçeği (Türkçe) 354

EK-11 : Söz Edimleri Öz Yeterlik Ölçeği (Slovakça) 355
EK-12: Uzman Görüş Formu Örneği 356
EK-13: Geçerlik Komitesi Görüş Çizelgesi Örneği 357
ÖZ GEÇMİŞ..... 358

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1-1: A1-A2 Düzeyleri için Sosyo Dilsel Uygunluk Betimleyicileri 3
Tablo 2-1: Türkçenin Yurt Dışında Öğretildiği Eğitim Kurumları 9
Tablo 2-2: Ülkelere Göre Türkçe Öğretilen Eğitim Kurumlarının Sayısı 22
Tablo 2-3: Austin ve Searle'ün Söz Edimleri Sınıflandırması 39
Tablo 2-4: Söz Edimleri Öğretim Modelleri 70
Tablo 2-5: Yüz Tehdit Eden Söz Edimlerinin Sınıflandırılması 80
Tablo 2-6: Selamlaşma Söz Ediminde Kibarlık Stratejilerinin Kullanımı 97
Tablo 2-7: Rica Söz Ediminin Gerçekleşme Koşulları 99
Tablo 2-8: Rica Söz Ediminin Bileşenleri 100
Tablo 2-9: Rica Söz Ediminde Bakış Açısı 101
Tablo 2-10: Rica Söz Ediminde Söz Dizimsel Hafifleticiler 101
Tablo 2-11: Rica Söz Edimini Hafifleten Diğer Araçlar 101
Tablo 2-12: Rica Söz Ediminde Kibarlık Stratejilerinin Kullanımı 104
Tablo 2-13: Özür Söz Ediminin Gerçekleşme Koşulları 107
Tablo 2-14: Türkçede Kullanılan Özür Dileme İfadeleri 109
Tablo 3-1: İş-Zaman Çizelgesi 143
Tablo 3-2: Araştırmanın Veri Toplama Planı 145
Tablo 3-3: Öğrencilere İlişkin Bilgiler 149
Tablo 3-4: Öğrencilerin Türkçe Dışında Bildikleri Yabancı Diller 150
Tablo 3-5: Öğrencilerin Türkiye'de Bulunma Süreleri 150
Tablo 3-6: Öğreticilere İlişkin Bilgiler 151
Tablo 3-7: Öğreticilerin Görev Yaptıkları Ülkeler 152
Tablo 3-8: Alt Problemlere Göre Veri Toplama Araçları 152
Tablo 3-9: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formunda Yer Alan Sorular 155
Tablo 3-10: Sosyal Konum İçin Ölçütler 158
Tablo 3-11: Sosyal Güç İçin Ölçütler 158

Tablo 3-12: Rica Söz Ediminde Dayatma Derecesi İçin Ölçütler 158

Tablo 3-13: Özür Söz Ediminde Suçun Ciddiyeti İçin Ölçütler 158

Tablo 3-14: Selamlaşma Söz Edimi Konuşma Tamamlama Testi 160

Tablo 3-15: Rica Söz Edimi Konuşma Tamamlama Testi..... 161

Tablo 3-16: Özür Söz Edimi Konuşma Tamamlama Testi 161

Tablo 3-17: Söz Edimleri Uygunluk Ölçeği Puanlama Anahtarı..... 162

Tablo 3-18: Puanlayıcılar Arası Güvenirlik Analizi 163

Tablo 3-19: Görüşme Kayıtlarının Süreleri ve Sayfa Sayıları 167

Tablo 3-20: Bağlam Temelli Söz Edimleri Öğretiminin Uygulanma Tarihleri 168

Tablo 3-21: Nitel Araştırmalarda Geçerlik ve Güvenirlik Ölçütleri 170

Tablo 4-1: Konuşma Tamamlama Testleri Bağımlı T Testi Sonuçları..... 175

Tablo 4-2: Öğrencilerin Dil Yeterlik Düzeylerine Göre Ön-Son Test Ortalama Puanları 176

Tablo 4-3: Öğrencilerin Bildikleri Yabancı Dil Sayısına Göre Ön-Son Test Ortalama Puanları 177

Tablo 4-4: Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Sürelerine Göre Ön-Son Test Ortalama Puanları 178

Tablo 4-5: Öğrencilerin Türkiye'de Bulunma Durumuna Göre Ön-Son Test Ortalama Puanları 179

Tablo 4-6: Öğrencilerin Türkiye'de Bulunma Sürelerine Göre Ön-Son Test Ortalama Puanları 180

Tablo 4-7: Sosyal Güce Göre Selamlaşma Konuşma Tamamlama Testi Ön-Son Test Ortalama Puanları 181

Tablo 4-8: Sosyal Konuma Göre Selamlaşma Konuşma Tamamlama Testi Ön-Son Test Ortalama Puanları..... 182

Tablo 4-9: Durumsal Bağlama Göre Selamlaşma Konuşma Tamamlama Testi Ön-Son Test Ortalama Puanları 182

Tablo 4-10: Sosyal Güce Göre Rica Konuşma Tamamlama Testi Ön-Son Test Ortalama Puanları 183

Tablo 4-11: Sosyal Konuma Göre Rica Konuşma Tamamlama Testi Ön-Son Test Ortalama Puanları 183

Tablo 4-12: Durumsal Bağlama Göre Rica Konuşma Tamamlama Testi Ön-Son Test Ortalama Puanları 184

Tablo 4-13: Dayatma Derecesine Göre Rica Konuşma Tamamlama Testi Ön-Son Test Ortalama Puanları..... 184

Tablo 4-14: Sosyal Güce Göre Özür Konuşma Tamamlama Testi Ön-Son Test Ortalama Puanları 185

Tablo 4-15: Sosyal Konuma Göre Özür Konuşma Tamamlama Testi Ön-Son Test Ortalama Puanları 185

Tablo 4-16: Durumsal Bağlama Göre Özür Konuşma Tamamlama Testi Ön-Son Test Ortalama Puanları 186

Tablo 4-17: Suçun Ciddiyetine Göre Özür Konuşma Tamamlama Testi Ön-Son Test Ortalama Puanları 186

Tablo 4-18: Söz Edimleri Öz Yeterlik Ölçeği Bağımlı T Testi Sonuçları..... 194

Tablo 4-19: Söz Ediminin Türüne Göre Öz Yeterlik Ölçeği Bağımlı T Testi Sonuçları 195

Tablo 4-20: Yurt Dışında Türkçe Öğrenenlerin Söz Edim Kullanımları..... 211

Tablo 4-21: Yurt Dışında Türkçe Öğrenenlerin Söz Edim Kullanımlarını Olumsuz Etkileyen Unsurlar 212

Tablo 4-22: Yurt Dışında Türkçe Öğrenenlerin Söz Edim Kullanımlarını Olumlu Etkileyen Unsurlar 214

Tablo 4-23: Yurt Dışında Türkçe Öğrenenlerle Türkiye'de Türkçe Öğrenenlerin Söz Edim Kullanımlarının Karşılaştırılması 215

Tablo 4-24: Yurt Dışı ve Türkiye'deki Öğrencilerin Söz Edim Kullanımlarındaki Farklılığın Sebepleri..... 216

Tablo 4-25: A1-A2 Düzeyinde Öğrencilerinin İhtiyaç Duyacağı Söz Edimleri..... 217

Tablo 4-26: Söz Edimlerinin Açık/Örtük Sunulmasına İlişkin Görüşler..... 218

Tablo 4-27: Söz Edimleri Öğretiminin Nasıl Olması Gerektiğine İlişkin Görüşler 219

Tablo 4-28: Söz Edimlerinin Dil Bilgisiyle Eş Zamanlı/Ayrı Öğretilmesine İlişkin Görüşler..... 219

Tablo 4-29: Söz Edimlerinin Öğretiminde Öğretim Ortamının Niteliğine İlişkin Görüşler..... 222

Tablo 4-30: Öğretim Programı ve Ders Kitaplarında Söz Edimlerinin Öğretimine İlişkin Görüşler 223

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2-1: Edimsel Yetinin Gelişimini Etkileyen Faktörler 51

Şekil 2-2: Söz Edimlerine Bağlam Temelli Yaklaşım 85

Şekil 2-3: Öz Yeterlik, Öğrenme ve Katılımın Genel Çerçevesi 118

Şekil 3-1: Eylem Araştırması Döngüsü 139

Şekil 3-2: Eylem Araştırması Süreci 139

Şekil 3-3: Alanyazın Tarama Süreci 141

Şekil 3-4: Araştırmanın Eylem Planı 142

Şekil 3-5: Eylem Araştırmasında Nitel Veri Toplama Teknikleri 145

Şekil 3-6: Haftalık Eylem Planı 146

Şekil 4-1: Söz Edimlerinin Dil Bilgisiyle Neden Eş Zamanlı/Ayrı Öğretilmesi Gerektiğine Dair Görüşler 221

GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik 2-1: Türkçe Öğretilen Kurumların Kıtalara Göre Dağılımları 23

Grafik 2-2: Yurt Dışında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimiyle İlgili Yapılan Yayınların Yıllara Göre Dağılımı 122

Grafik 2-3: Yurt Dışında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimiyle İlgili Yapılan Çalışmaların Yayın Türüne Göre Dağılımı..... 123

Grafik 2-4: Yurt Dışında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimiyle İlgili Yapılan Çalışmaların Konulara Göre Dağılımı 123

Grafik 2-5: Yurt Dışında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimiyle İlgili Yapılan Yayınların Ülkelere Göre Dağılımı..... 125

Grafik 2-6: Yurt Dışında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimiyle İlgili Yapılan Çalışmaların Araştırma Yöntemine Göre Dağılımı 125

Grafik 4-1: Ön ve Son Test Sonuçlarına Göre Öz Yeterlik Puanlarının Sınıflandırılması..... 193

Grafik 4-2: Öz Yeterlik Ortalama Puanlarının Söz Edimlerine Göre Dağılımı..... 194

KISALTMALAR LİSTESİ

A: Yüz tehdit eden eylemin ağırlığı

ABD: Amerika Birleşik Devletleri

DD: Dayatma derecesi

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

OBM: Avrupa Ortak Başvuru Metni

Ö: Öğrenci

ÖĞR: Öğretici

SD: Suçun derecesi

SK: Sosyal konum

SG: Sosyal güç

TİKA: Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı

BÖLÜM I: GİRİŞ

Bu bölümde; araştırma problemi, araştırmanın amacı, hipotezi, sınırlılıkları ve varsayımları açıklanmıştır.

1.1. Problem Durumu

Öğrenmenin çok yönlü yapısı düşünüldüğünde öğrenme sürecini olumlu veya olumsuz etkileyebilen birden çok faktörün varlığından söz edilebilir.[1] Yabancı dil öğrenim sürecini etkileyen öğretmen (yetkinlik, tutum vb.), öğrenci (yaş, zekâ, motivasyon vb.), öğretim yöntem ve teknikleri, ders kitapları, öğrenme ortamı ve çevresel unsurlar gibi birden çok faktör bulunmaktadır.[2] Ders dışındaki öğrenme ortamlarının dil öğrenme sürecine etkisi çevresel faktörler ile açıklanabilir. Çevresel faktörler, dil öğrenmenin başat koşulu olan girdinin sağlanabilmesi ve öğrenmenin sınıf dışında da devam ettirilebilmesi adına dil öğretiminde oldukça önemlidir. Knight (2007), öğrencilerin ders dışında hedef dili kullanma oranı arttıkça dil yeterliklerinin geliştiğini gözlemlemiştir. Hedef dilin konuşulduğu ülkede dil öğrenmenin; edimsel yeterliğe etkisi (Enslen, 2010; Wai-Cook, 2012), toplum dil bilimsel yeterliğe etkisi (Barron, 2006; Regan, 1998) dil öğrenme stratejilerine etkisi (Morita, 2010) üzerine farklı araştırmalar mevcuttur. Aynı zamanda Mendelson (1998), Pellegrino (1998) ve Polanyi (1995) gibi araştırmacılar, öğrencilerin hedef dilin konuşulduğu ülkede dil öğrenme deneyimlerini araştırmışlardır. Çalışmalar her ne kadar farklı kavramlar üzerine yapılmışsa da ortak noktaları, hedef dilin konuşulduğu ülkede dil öğrenmenin öğrenme sürecine ve öğrencilerin dil yeterliğine olumlu etkilerinin olduğunun gözlenmiş olmasıdır. Tüm bu olumlu etkilerine rağmen, dil öğretiminin sadece hedef dilin konuşulduğu ülke ile sınırlandırılması mümkün değildir.

Günümüzün şartlarının bir gereği olan yabancı dil öğrenme ihtiyacı ve Türkçeye duyulan ilginin artması, Türkçenin yabancı dil olarak hem yurt içinde hem de yurt dışında öğretiminin yaygınlaşmasını sağlamaktadır. Yurt dışında Türkçenin

[1] Ayrıntılı bilgi için bkz. Seven, M.A. ve Engin, A.O. (2008). Öğrenmeyi etkileyen faktörler. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12(2), 189-212.
[2] Ayrıntılı bilgi için bkz. Özer, B. ve Korkmaz, C. (2016). Yabancı dil öğretiminde öğrenci başarısını etkileyen faktörler. Ekev Akademi Dergisi, 20 (67), 59-84.
Türkoğlu, S. (2004). Dil öğretiminde başarıyı etkileyen etmenler. Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 9, 457-469.

yabancı dil olarak öğretimi; Yunus Emre Enstitüsü, Millî Eğitim Bakanlığı, Maarif Vakfı gibi kurumlar aracılığıyla üniversitelerin, Türk okullarının, kurs merkezlerinin çatısı altında sürdürülmekte ve her geçen gün yaygınlaşmaktadır. Türk kültürünün, Türkçenin ve Türkiye'nin tanıtılması adına önemli olan bu faaliyetler için okutman gönderimi, ikili anlaşmaların sağlanması, kitap temini, sınıf donanımı gibi bürokratik ve mali sıkıntıların yanında, Türkçenin öğretilmesinde de çeşitli zorluklar ve problemlerle karşılaşılmaktadır. Yurt dışında Türkçenin farklı kurumların çatısı altında öğretilme zorunluluğunun bir gereği olarak, Türkçe öğretiminin standartlaştırılamadığı görülmektedir. Ders saatlerinin azlığı sebebiyle öğrencilere kazandırılması istenen yeterliklerinin daha uzun zamana yayılması karşılaşılan bir diğer problemdir. Öğrencilerin ders dışında dile maruz kalmamaları ve sınıfta öğrenilenlerin günlük hayatta kullanılamaması, Türkçe öğretiminin sadece sınıf ile sınırlı kalmasına sebebiyet vermekte, bu da öğrencilerin gerçek yaşam durumlarıyla karşılaşmalarını sınırlandırmakta ve dilin kültürel, toplumsal ve kullanım boyutlarının öğretilmesini güçleştirmektedir. Öğrencilerin Türk kültürünü yeteri kadar tanıyamamaları, Türk toplumunun nezaket kurallarına hâkim olamamaları sebebiyle öğrendikleri dilsel yapılardan bağlama uygun olanı seçmekte sıkıntı yaşadıkları görülmektedir.

Yumun (2008, s.7), hedef dilin konuşulmadığı ülkelerde öğrencilerin sınıflarda genellikle mükemmel bir biçimde yapı ve sözlük bilgisini kazandığını ancak hedef dilde iletişim kurarken aynı başarıyı gösteremediklerini söylemektedir. Yabancı dil öğretimi sadece dil bilgisi kurallarının ve dilin söz varlığının öğretilmesiyle sınırlı olmamalı, Avrupa Ortak Başvuru Metni'nin de (OBM, 2006) de belirtildiği gibi dil bilgisel, toplum dil bilimsel ve edimsel[3] yeterliklerinin gelişimi bir bütün olarak ele alınmalıdır. Bu çalışmanın konusu olan edimsel gelişimi etkileyen faktörlerden biri de dil öğrenme ortamıdır. Wai-Cook (2012), Hong Kong'dan Avusturalya'ya dokuz aylığına giden ve İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin rica söz edim kullanımlarını incelemiş ve hedef dilin konuşulduğu toplulukta yabancı dil öğrenmenin öğrencilerin edimsel yeterliklerine olumlu etkisi olduğunu tespit etmiştir. Kahraman ve Akkuş'un (2007) Türkiye'de Japonca öğrenen öğrencilerle yürüttükleri çalışma, dil öğrenme ortamının edimsel gelişime etkisini göstermesi bakımından önemlidir. Araştırmacılar, Türkiye'de Japonca öğrenen öğrencilerin rica söz edim

[3] Alanyazında, edimsel terimi yerine edim bilimsel ve pragmatik terimleri de kullanılmaktadır.

kullanımlarında birtakım edimsel hatalar tespit etmişlerdir. Bu hataların katılımcıların büyük bir kısmının bugüne kadar hiç Japonya'da bulunmamış olmaları, sınıf ortamı dışında Japoncaya maruz kalmamaları ve ders kitaplarının Japonya'da Japonca öğrenmek için hazırlanmış gibi görünmesinden kaynaklı olduğunu ileri sürmüşlerdir.

Benzer şekilde, yurt dışında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dil öğrenme ortamından kaynaklı olarak edimsel yetileri olumsuz etkilenmektedir. Bu nedenle, yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin söz edim kullanımlarının sınıf içerisindeki uygulamalarla nasıl geliştirilebileceğinin araştırılmasının gerekliliği, bu araştırmanın problem durumunu oluşturmaktadır.

Dil öğrenme ortamının dil öğrenme ve edimsel gelişim üzerindeki etkisi sebebiyle bu araştırmanın katılımcılarını yurt dışında Türkçe öğrenen yabancı öğrenciler oluşturmuştur. Yurt dışında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin toplumdan bağımsız olarak dili öğrenmeleri, iletişim becerilerinin geliştirilmesini zorlaştırmakta; bu dezavantaj, en çok edimsel yeterlikte etkisini göstermektedir. Dolayısıyla yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin iletişimsel yeterlikleri için önemli bir boyut oluşturan "Öğrencilerin edimsel yetileri nasıl geliştirilebilir, öğrencilere yaşayan ve kullanılan dilin öğretimi nasıl yapılabilir?" soruları ortaya çıkmaktadır. İletişimin en temel birimi olarak kabul edilebilecek söz edimlerine yönelik sınıf içi uygulamaların öğrencilerin söz edim kullanımlarını ve edimsel yetilerini geliştireceği, dolayısıyla iletişimsel yeterliklerine olumlu katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu nedenle, bu sorulara yönelik olarak, bu araştırma; yurt dışında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin söz edim kullanımlarının geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması olarak tasarlanmıştır.

Araştırma kapsamında hangi söz edimlerinin öğretileceğine OBM (2006) dikkate alınarak karar verilmiştir. OBM'de (2006, s. 116) söz edimleri sosyodilsel uygunluk betimleyicileri başlığında şu şekilde ele alınmaktadır:

Tablo 1-1: A1-A2 Düzeyleri için Sosyodilsel Uygunluk Betimleyicileri

A2	Bilgi alışverişi, **rica**da bulunma gibi temel dilsel işlevleri yerine getirebilir ve basit bir şekilde fikir ve tutumlarını ifade edebilir. En temel yaygın ifade ve hareketleri kullanarak basit ancak etkili bir şekilde toplum içinde iletişim kurabilir.
A2	Günlük kibar **selamlama ve hitap biçimlerini** kullanarak kısa süreli sosyal iletişime girebilir. Davet, öneri ve **özür dileme** gibi sosyal iletişimi gerçekleştirebilir ve bu durumlara karşılık verebilir.

A1	En basit düzeyde günlük kibarlık biçimlerini kullanarak temel sosyal iletişime geçebilir: **selamlama** ve vedalaşma, kendini tanıtma, lütfen, teşekkür ederim, üzgünüm gibi kalıpları kullanabilir.

OBM'nin (2006), açıkladığı sosyodilsel uygunluk betimleyicilerinden yola çıkılarak yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğrenen A1-A2 düzeyindeki öğrencilerin en çok ihtiyaç duyabilecekleri selamlaşma, rica ve özür söz edimlerinin öğretilmesine karar verilmiştir.

1.2. Amaç/Hipotezler/Problemler ve Alt Problemler

Bu çalışmanın temel varsayımı, yurt dışında Türkçe öğrenen öğrencilerin hedef dile maruz kalmamalarından kaynaklı olarak iletişim becerilerinde problemler yaşadıklarıdır. Söz edimlerinin yurt dışında Türkçe öğrenenlere öğretilmesiyle dilin edim bilimsel yönüne ilişkin öğrenci yeterlikleri gelişeceği ve öğrencilerin iletişimde yaşadıkları problemlerin azaltılmasına katkı sağlanacağı düşünülmektedir. Yurt dışında Türkçe öğrenenlerin hedef dile ve kültüre maruz kalmamalarından kaynaklanan ve iletişim becerilerine olumsuz yansıyan dezavantajların söz edimlerinin öğretimi yoluyla azaltılacağı varsayılmaktadır. Bu araştırmayla; sınıf içi uygulamalarla yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin söz edim kullanımlarının geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın amacı doğrultusunda, aşağıda belirtilen alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Bağlam temelli söz edimleri öğretiminin yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin söz edim kullanımlarına etkisi nedir?
2. Bağlam temelli söz edimleri öğretimi, yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin öz yeterlik algılarında bir değişiklik oluşturmuş mudur?
3. Yurt dışında görev yapan öğreticilerin söz edimlerinin öğretimine ilişkin görüşleri nelerdir?

1.3. Önem

Searle (2000, s. 84); söz edimlerini, iletişimin en temel veya en küçük birimi olarak açıklamaktadır. Söz edim kuramı ile birlikte, dilin iletişim ve kullanım boyutu öne çıkmış ve bu da kuramsal dayanaklarını dil bilimi üzerine şekillendiren yabancı

dil öğretimi yaklaşımlarında da değişikliklere sebebiyet vermiştir. Söz edimleri iletişimin temeli veya en küçük birimi olarak kabul edildiğinde, söz edimi kuramının sunduğu teorik bilgilerin uygulamaya aktarılmasının ve söz edimlerine Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde daha çok yer verilmesinin pratik yararlar sağlayacağı söylenebilir. Alanyazın tarandığında, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde iletişimsel yetinin önemli bir boyutunu oluşturan edimsel yetinin gelişimi ve söz edimleri ile ilgili çalışmaların azlığı göze çarpmaktadır. Bu nedenle araştırmadan elde edilecek sonuçların alanyazına, araştırmacılara, öğreticilere ve Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilere ve kitap yazarlarına katkı sağlaması beklenmektedir.

1.4. Sayıltılar (Varsayımlar)

Katılımcıların araştırma kapsamındaki tüm sorulara içtenlikle cevap verdikleri ve araştırmaya gönüllü olarak katıldıkları varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Bağlam temelli söz edimleri öğretimine yönelik sınıf içi uygulamalar, Kovid-19 pandemisi nedeniyle çevrimiçi olarak yürütülmüştür.

2. Selamlaşma, rica ve özür söz edimlerine yönelik olarak hazırlanan Konuşma Tamamlama Testleri durumsal, sosyal konum, sosyal güç değişkenlerine göre düzenlenmiştir. Veri analizini kolaylaştırmak için tüm değişkenlerin test içerisinde eşit biçimde dağıtılmak istenmesi sebebiyle durumsal bağlamın tüm değişkenlerine Konuşma Tamamlama Testlerinde yer verilememiştir. Testlerde selamlaşma söz edimi için "aceleyle selamlaşma", "ilk karşılaşmalarda selamlaşma" ve "uzun bir aradan sonraki karşılaşmalarda selamlaşma" olmak üzere üç durumsal bağlam ele alınmıştır. Rica söz edimi için "bir eylemin yapılmasını isteme", "izin" ve "bilgi sorma" olmak üzere üç farklı durumsal bağlama yer verilmiştir. Özür söz edimi için "maddi zarar/kazalar", "zaman/unutma" ve "uygun davranmama" durumsal bağlamlarına yer verilmiştir. Durumsal bağlamın içerisinde değerlendirilen eğitsel, kamusal, mesleki, kişisel yaşam alanları bir değişken olarak testte yer almamıştır. Testin dokuz maddeyle sınırlandırılmak istenmesinden ve her değişkenin eşit şekilde dağıtılmasından dolayı yaşam alanlarını değişken olarak dâhil etmek mümkün olmamıştır. Yine de farklı yaşam alanlarına test içerisinde yer verilmeye çalışılmış fakat hedef kitlenin üniversite öğrencileri olduğu düşünülerek ağırlıklı olarak kişisel ve eğitsel bağlamlar

kullanılmıştır. Diğer yandan, bağlam temelli yaklaşımın bir diğer bileşeni olan kültürel bağlama (nezaket kuralları) testin içerisinde bir değişken olarak yer verilmemiş fakat öğrencilerin teste verdikleri cevapların puanlanmasında sosyokültürel uygunluk dikkate alınarak puanlama yapılmıştır.

3. Araştırmanın katılımcılarını A1-A2 düzeyindeki öğrenciler oluşturmaktadır. Selamlaşma ve rica söz edimi stratejilerinin A1-A2 düzeyi için karmaşık olabileceği düşüncesiyle bu stratejilere ünitelerde doğrudan ve açıkça yer verilmemiştir.

1.6. Tanımlar

Edimsel yeti: Kişinin belirli bir amaca ulaşmak için dili etkin bir şekilde kullanma ve bağlam içerisindeki dili anlama becerisidir (Thomas, 1983, s. 92).

Edim dil bilimsel bilgi: Dildeki uzlaşımlara veya dilsel kaynaklara ilişkin bilgilerdir (Leech, 1983, s. 11).

Sosyoedimsel bilgi: Belirli bir toplumdaki ve kültürdeki farklı sosyal statülere, sosyal sınıflara, tabulara, sosyal normlara, nezaket kurallarına ilişkin bilgilerdir (Leech, 1983, s. 11).

Metaedimsel bilgi: Dil kullanımının edim dil bilimsel ve sosyo edimsel yönlerini açıklayan ve sağlayan her türlü bilgidir (Baleghizadeh ve Rastin, 2015, s. 51).

Söz edimi: Özür dileme, şikâyet etme, istekte bulunma, reddetme, iltifat etme ya da teşekkür etme gibi dilin belirli sosyal işlevlerine verilen addır (Cohen ve Ishihara, 2020, s. 114).

BÖLÜM II: KAVRAMSAL ÇERÇEVE / ALAN YAZIN VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölüm; Türkçenin yurt dışında yabancı dil olarak öğretimi, edim bilimi, söz edimleri kuramı, edimsel yeti gibi konularda yapılan alanyazın taraması sonucunda çizilen kavramsal çerçeveden ve konuyla ilgili yapılan araştırmalardan oluşmaktadır.

2.1. Türkçenin Yurt Dışında Yabancı Dil Olarak Öğretimine Genel Bir Bakış

Türkiye'nin politika, ekonomi ve eğitim-öğretim gibi farklı alanlardaki girişimleri neticesinde, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi yurt dışında geniş kitlelere ulaşmakta ve Türkçe öğrenmeye yönelik talep her geçen gün artmaktadır. "Bir dil; ekonomik, askerî, siyasi ve eğitim-öğretim gibi farklı alanlardaki faaliyetlerin vesilesiyle kendi coğrafyası dışındaki alanlara yayılır." (Açık, 2018, s. 479). Durmuş (2013, s. 212), Türkiye'nin tarihsel potansiyelini siyasi, askerî, ekonomik ve kültürel olanakları ile geliştirmesinin Türkçeye geniş bir coğrafyada talep oluşturduğunu belirtmektedir.

Farklı coğrafyalarda Türkçe öğrenmeye yönelik talebin karşılanması ve sürdürülebilmesi için yurt dışında Türkçe öğretimiyle ilgili çalışmaların geliştirilmesi önem arz etmektedir. Yurt dışında Türkçe öğretimi en genel hâliyle iki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretimi ve yabancılara Türkçe öğretimi olmak üzere iki ayrı başlık altında incelenebilir. Türkçe, yurt dışında azınlık hakları kapsamında ana dili olarak iki dilli Türk çocuklarına öğretilmesinin dışında, yabancı dil olarak da öğretilmektedir. Bu çalışmada, Türkçenin yurt dışında yabancı dil olarak öğretimi üzerinde durulacaktır.

TİKA'nın 2000 yılında başlattığı Türkoloji projesiyle 25 ülkede 33 üniversite ile iş birliği yapılmış ve bu üniversitelere Türkiye'den akademisyenler gönderilerek desteklenmiştir. Aynı zamanda, bu üniversitelere donanım sağlayan TİKA, yerel okutmanları da desteklemeyi ihmal etmemiştir. Bu proje kapsamında yürütülen yaz okulları uygulamasıyla öğrencilerin Türkiye'yi ziyaret etmeleri, Türk dilini ve kültürünü bizzat yaşayarak öğrenmeleri de teşvik edilmiştir. Bu proje kapsamında, TİKA bazı üniversitelerde Türk Dili ve Edebiyatı bölümlerinin bazı üniversitelerde ise

Türkçe sınıflarının açılmasını sağlamıştır.[4] Türkoloji projesini başarıyla yürüten TİKA, 2011 yılında imzalanan protokolle bu projeyi Yunus Emre Enstitüsüne devretmiş, böylece Türkoloji faaliyetlerinin tek elden yürütülmesinin önü açılmıştır. Türkoloji projesi 2011 yılında Yunus Emre Enstitüsüne devredildikten sonra Yunus Emre Enstitüsü, yurt dışındaki üniversiteler ile Türkoloji protokollerini artırarak devam ettirmiştir. Öte yandan, Yunus Emre Enstitüsü farklı ülkelerde açtığı merkezlerle üniversite dışındaki yetişkinlere Türkçe öğretimi işini de üstlenmiş, böylece hem Türkçenin öğretilmesinde hem de Türk kültürünün yayılmasında etkin bir görev üstlenmiştir. Yunus Emre Enstitüsü, bugün 46 ülkede 58 farklı merkezi ile Türkçe öğretimi faaliyetlerini sürdürmekte ve Tercihim Türkçe projesiyle ilk ve ortaöğretim düzeyindeki kurumlarda Türkçenin seçmeli ders olarak öğretimini desteklemektedir. Tüm bunlara ilaveten, Yunus Emre Enstitüsü, birçok üniversite ile imzaladıkları Türkoloji protokolüyle Türkçenin yurt dışındaki üniversitelerde yaygınlaşmasını sağlamaktadır.[5]

Millî Eğitim Bakanlığı Türkoloji protokolü imzalanmış üniversitelerde öğretim elemanı görevlendirerek Türkçenin yurt dışında öğretilmesini desteklemektedir. Millî Eğitim Bakanlığı Avrupa Birliği Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü tarafından 2019 yılına kadar ifa edilen bu görev, 2019 yılı itibariyle Millî Eğitim Bakanlığı Yüksek Öğretim ve Yurt Dışı Genel Müdürlüğüne devredilmiştir. Günümüzde hâlen adı geçen genel müdürlük tarafından yurt dışında öğretim elemanlarının görevlendirilmesine devam edilmektedir. Millî Eğitim Bakanlığının bugün 36 farklı ülkede toplam 98 öğretim elemanı bulunmaktadır.[6] Türkoloji projesi sayesinde yurt dışındaki üniversitelerde yaygın olarak öğretilen Türkçe, Maarif Vakfının açılmasıyla birlikte artık anaokulu kademesinden itibaren öğretilmeye başlanmış, böylece farklı yaş gruplarındaki öğrencilerin de Türkçe öğrenmeye yönelik taleplerinin karşılanması sağlanmıştır. Maarif Vakfı 42 farklı ülkede 340 farklı eğitim kurumuyla eğitim faaliyetlerini sürdürmekte ve Türkçenin daha geniş kitlelere ulaşmasına hizmet etmektedir.[7]

Yurt dışında Türkçenin yabancı dil olarak hangi merkezlerde öğretildiği ve hangi üniversitelerde Türkoloji bölümleri olduğu Dolunay (2005) tarafından yapılan

[4] Ayrıntılı bilgi için bkz. https://www.tika.gov.tr/upload/oldpublication/turkoloji_tr.pdf
[5] Yunus Emre Enstitüsünün resmî internet sitesinde yer alan 2018 faaliyet raporundan alınmıştır.
[6] Bu bilgi, 29.12.2020 tarihinde Millî Eğitim Bakanlığı Yükseköğretim ve Yurt Dışı Genel Müdürlüğünden edinilmiştir.
[7] Bu bilgi, 05.01.2021 tarihinde Maarif Vakfı'nın resmî internet sitesinden alınmıştır.

çalışmayla ortaya konulmuştur. Söz konusu çalışmanın yapıldığı tarihten itibaren, yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde birçok gelişme yaşanmıştır. Bu sebeple, daha güncel bir listenin alanyazına katkı sağlayacağı düşüncesinden hareketle bu çalışmada yurt dışında yabancı dil olarak Türkçenin öğretildiği eğitim kurumları belirlenmiştir. Kurum ve kuruluşların belirlenmesinde Yunus Emre Enstitüsü ve Maarif Vakfının resmî internet sitelerindeki güncel veriler ile Millî Eğitim Bakanlığı Yükseköğretim ve Yurt Dışı Genel Müdürlüğünden edinilen bilgilerden yararlanılmıştır. Yunus Emre Enstitüsünün "Tercihim Türkçe" projesi ve "Türkoloji" protokolleri kapsamında Türkçe öğretimi yapılan kurumlara ilişkin paylaştığı verilerden faydalanılmıştır.[8] Yurt dışındaki üniversitelerde Türkçe eğitimi ve öğretimine ilişkin bilgilere ulaşabilmek için üniversitelerin internet siteleri ve bu sitelerde yer alan kataloglar incelenmiştir. Üniversitelerin resmî internet sitelerinden bilgi edinmek her zaman mümkün olmamıştır. Bu nedenle, kurumların belirlenmesi için alanyazın taraması yapılmış (Andriienko, 2014; Albayrak ve Erciyas, 2019; Balaban, 2014; Başar, 2019; Başar, 2018; Eltazarov, 2015; Emin-Avcı, 2018; Emiroğlu, 2016; Han, 2013; İltar, 2014; İpek, 2016; Jeon, 2017; Kalaycı, 2019; Kaya, 2014; Mohammad, 2020; Shen ve Işık, 2020; Urazalıev, 2020; Yıldız, 2015; Yonarkol, 2018; Yürümez ve Yürümez, 2019) ve araştırmacıların yurt dışındaki saha tecrübelerinden edinerek aktardıkları bilgiler ile Türkçe eğitiminde lisansüstü çalışmalarını yürüten yabancı öğrencilerin kendi ülkelerindeki Türkçe öğretimine ilişkin verdikleri bilgilerden de yararlanılmıştır. Tüm bunlara ek olarak büyükelçiliklerin, eğitim ataşeliklerinin ve yurt dışında görev yapan öğretim elemanlarının bilgilerine başvurulmuştur. Bu çok yönlü araştırmanın sonucunda yurtdışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten kurumlara ait bilgiler Tablo 2-1'de sunulmuştur:

Tablo 2-1: Türkçenin Yurt Dışında Öğretildiği Eğitim Kurumları

Ülkeler	Türkçe Öğretilen Kurum
ABD	Amerikan Türk Dilleri Öğretmenler Derneği (AAT)
ABD	Amherst Yüksekokulu
ABD	Arizona Üniversitesi
ABD	Binghamton Üniversitesi
ABD	Boston Üniversitesi
ABD	Brigham Young Üniversitesi
ABD	Kaliforniya Üniversitesi- Berkeley

[8] Yunus Emre Enstitüsü, söz konusu kurumlara ilişkin verileri Ocak 2021'de paylaşmıştır.

ABD	Kaliforniya Üniversitesi
ABD	Chicago Üniversitesi
ABD	Colombia Üniversitesi
ABD	Cornell Üniversitesi
ABD	Duke Üniversitesi
ABD	Florida Üniversitesi
ABD	George Mason Üniversitesi
ABD	George Town Üniversitesi
ABD	George Washington Üniversitesi
ABD	Georgia State Üniversitesi
ABD	Hampshire Yüksekokulu
ABD	Harvard Üniversitesi
ABD	Howard Community Yüksekokulu
ABD	İllinois Üniversitesi
ABD	İndiana Üniversitesi
ABD	Kansas Üniversitesi
ABD	Kuzey Karolina Üniversitesi
ABD	Massachusetts Üniversitesi
ABD	Maryland Üniversitesi
ABD	Mount Holyoke Yüksekokulu
ABD	Michigan Üniversitesi
ABD	New York Üniversitesi
ABD	Northwestern Üniversitesi
ABD	Ohio State Üniversitesi
ABD	Pensilvanya Üniversitesi
ABD	Pittsburgh Üniversitesi
ABD	Portland State Üniversitesi
ABD	Princeton Üniversitesi
ABD	Rutgers Üniversitesi
ABD	Smith Yüksekokulu
ABD	Stanford Üniversitesi
ABD	Syracuse Üniversitesi
ABD	Teksas Üniversitesi
ABD	Washington DC Yunus Emre Enstitüsü
ABD	Washington Üniversitesi
ABD	William Paterson Üniversitesi
ABD	Wisconsin Madison Üniversitesi
ABD	Yale Üniversitesi
Afganistan	Afgan-Türk Maarif Dâr'ul Ulûmu
Afganistan	Afgan-Türk Maarif Eğitim Merkezi- Kabil
Afganistan	Afgan-Türk Maarif International School
Afganistan	Afgan-Türk Maarif Okulları Habibe Kadiri (Kız İlkokulu/Kız Ortaokulu/Kız Lisesi)
Afganistan	Afgan-Türk Maarif Okulları Şibirgan (Erkek Ortaokulu/Erkek Lisesi)
Afganistan	Afgan-Türk Maarif Okulları Celalabad Momin (Erkek Lisesi/Erkek Ortaokulu)
Afganistan	Afgan-Türk Maarif Okulları Fazilet Vahab (Kız Ortaokulu/Kız Lisesi)
Afganistan	Afgan-Türk Maarif Okulları Herat (İlkokul/Eğitim Merkezi/Erkek Lisesi/Erkek Ortaokulu/Kız Lisesi/Kız Ortaokulu)
Afganistan	Afgan-Türk Maarif Okulları Kabil (İlkokul/Kabil Kız Lisesi/Kız Ortaokulu)

Afganistan	Afgan-Türk Maarif Okulları Kabil Aryana (Erkek Lisesi/Erkek Ortaokulu)
Afganistan	Afgan-Türk Maarif Okulları Kandahar Şah Hüseyin Hotak (Erkek Lisesi/Erkek Ortaokulu)
Afganistan	Afgan-Türk Maarif Okulları Mezar-ı Şerif (Eğitim Merkezi/Erkek Lisesi/Erkek Ortaokulu)
Afganistan	Bağlan Üniversitesi
Afganistan	Belh Üniversitesi
Afganistan	Cevizcan Üniversitesi
Afganistan	Faryap Üniversitesi
Afganistan	Kabil Üniversitesi
Afganistan	Kabil Askerî Lisesi (TSK Koordinasyonunda)
Afganistan	Kabil Yunus Emre Enstitüsü
Afganistan	Mareşal Fehim Millî Savunma Üniversitesi Kara Harp Okulu (TSK Koordinasyonunda)
Afganistan	Mareşal Fehim Millî Savunma Üniversitesi Lisan Okulu (TSK Koordinasyonunda)
Afganistan	Mezar-ı Şerif Reşit Anadolu Lisesi
Afganistan	Seri Pol Üniversitesi
Afganistan	Tahar Üniversitesi
Afganistan	Üstat Rabbani Üniversitesi
Almanya	Augsburg Üniversitesi
Almanya	Bamberg Üniversitesi
Almanya	Berlin Üniversitesi
Almanya	Berlin Yunus Emre Enstitüsü
Almanya	Bochum Üniversitesi
Almanya	Bonn Üniversitesi
Almanya	Duisburg Essen Üniversitesi
Almanya	Erfurt Üniversitesi
Almanya	Frederich Aleksander Üniversitesi
Almanya	Freigburg Albert- Ludwigs Üniversitesi
Almanya	Freigburg Albert- Ludwigs Üniversitesi
Almanya	Friedrich Schiller Jena Üniversitesi
Almanya	Giessen Üniversitesi
Almanya	Göttingen Üniversitesi
Almanya	Hamburg Üniversitesi
Almanya	Heidelberg Ruprecht-Karls Üniversitesi
Almanya	Humboldt Üniversitesi
Almanya	Köln Üniversitesi
Almanya	Köln Yunus Emre Enstitüsü
Almanya	Main Johannes Gutenberg Üniversitesi
Almanya	Mainz Johannes Gutenberg Üniversitesi
Almanya	Münih Ludwig Maximillians Üniversitesi
Almanya	Passau Üniversitesi Yabancı Diller Merkezi
Almanya	Regensburg Üniversitesi
Almanya	Schwabisch Gmünd Pedagoji Yüksekokulu
Almanya	Tübingen Üniversitesi
Arjantin	La Plata Ulusal Üniversitesi
Arnavutluk	Askerî Akademi Yabancı Dil Merkezi
Arnavutluk	Asım Vokshi Yabancı Diller Lisesi
Arnavutluk	Elbasan Alexsander Xhuvani Üniversitesi

Arnavutluk	Hacı Şeyh Şamia Ortaokulu
Arnavutluk	Hacı Şeyh Şamia Lisesi
Arnavutluk	Hafız İbrahim Dalliu Ortaokulu
Arnavutluk	İşkodra Yunus Emre Enstitüsü
Arnavutluk	Luigi Gurakuqi Üniversitesi
Arnavutluk	Maarif Okulları New York Temel Eğitim Okulu (Anaokulu/İlkokul/Ortaokul/Lise)
Arnavutluk	Tiran Üniversitesi
Arnavutluk	Tiran Yunus Emre Enstitüsü
Avustralya	Avustralya Millî Üniversitesi
Avustralya	Melbourne Viktorya Dil Okulları
Avustralya	Melbourne Yunus Emre Enstitüsü
Avusturya	Graz Üniversitesi
Avusturya	Viyana Üniversitesi
Avusturya	Viyana Yunus Emre Enstitüsü
Azerbaycan	Bakü Avrasya Üniversitesi
Azerbaycan	Bakü Devlet Üniversitesi
Azerbaycan	Bakü Yunus Emre Enstitüsü
Bahreyn	Manama Yunus Emre Enstitüsü
Belarus	Belarus Cumhurbaşkanlığı Üniversitesi
Belarus	Belarus Devlet Ekonomi Üniversitesi
Belarus	Belarus Devlet Üniversitesi
Belarus	Minks- Kamu Yönetimi Akademisi
Belarus	Minsk Devlet Dil Bilimi Üniversitesi
Belçika	Brüksel Libre Üniversitesi
Belçika	Brüksel Yunus Emre Enstitüsü
Belçika	Ghent Üniversitesi
Belçika	Leuven Üniversitesi
Bosna-Hersek	Foynista Yunus Emre Enstitüsü
Bosna-Hersek	Mostar Cemal Biyediç Üniversitesi
Bosna-Hersek	Mostar Yunus Emre Enstitüsü
Bosna-Hersek	Saraybosna Maarif Okulları (Anaokulu/Temel okul/Lise)
Bosna-Hersek	Saraybosna Yunus Emre Enstitüsü
Bosna-Hersek	Tuzla Üniversitesi
Bosna-Hersek	Uluslararası Saraybosna Üniversitesi
Bosna-Hersek	Uluslararası Saraybosna Üniversitesi
Bosna-Hersek	Zenitsa Üniversitesi
Bosna-Hersek	159 farklı okulda ilk ve ortaöğretim seviyesinde seçmeli ders[9]
Bulgaristan	Filibe Paisiy Hilendarski Üniversitesi
Bulgaristan	Shoumen Üniversitesi
Bulgaristan	Sofya Üniversitesi
Bulgaristan	Şumnu Episkop Konstantin Preslavski Üniversitesi
Burindi	Uluslararası Maarif Vakfı Okulları Bujumbura (Anaokulu/İlkokul)
Cezayir	Cezayir Konstantin Üniversitesi
Cezayir	Cezayir Yunus Emre Enstitüsü
Cezayir	Cezayir-2 Üniversitesi

[9] Yunus Emre Enstitüsünden edinilen bilgiye göre ilk ve ortaöğretim seviyesinde seçmeli ders olarak Türkçe öğretilen okullar; Zenica- Doboj, Saray-Bosna, Bosna Podrinje, Orta Bosna, Neratva, Tuzla, Una Sana kantonlarında yer almaktadır.

Cezayir	Setif Üniversitesi
Cezayir	Yahya Fares Üniversitesi
Cibuti	Cibuti Maarif Okulları (Anaokulu)
Çad	Türk-Çad Maarif Kampüsü N'Djamena (Kız Anaokulu/Kız İlkokulu/Kız Ortaokulu/Kız Lisesi/Erkek Ortaokulu/Erkek Lisesi)
Çekya	Prag Charles Üniversitesi
Çin	Çin İletişim Üniversitesi
Çin	Guangdog Yabancı Diller Üniversitesi
Çin	Merkezi Milliyetler Üniversitesi
Çin	Pekin Dil ve Kültür Üniversitesi
Çin	Pekin Yabancı Diller Üniversitesi
Çin	Siçuan Uluslararası Çalışmalar Üniversitesi
Çin	Şanghay Uluslararası Araştırmalar Üniversitesi
Çin	Şanghay Üniversitesi
Çin	Xi'an Yabancı Diller Üniversitesi
Çin	Zhejiang Uluslararası Çalışmalar Üniversitesi
Çin	Zhejiang Yuexiu Yabancı Diller Üniversitesi
Danimarka	Kopenhag Üniversitesi
D.Kongo Cumhuriyeti	Demokratik Kongo Cumhuriyeti Uluslararası Maarif Okulları Kinshasa (Anaokulu/İlkokul/Ortaokul/Lise)
Estonya	Tallinn Üniversitesi
Endonezya	Siyah Kuala Üniversitesi
Ekvator Ginesi	Ekvator Ginesi Maarif Uluslararası Okulları Malabo (Anaokulu/İlkokul/Ortaokul/Lise)
Ermenistan	Erivan Devlet Üniversitesi
Etiyopya	Addis Ababa Üniversitesi
Etiyopya	Mekelle Üniversitesi
Etiyopya	Uluslararası Maarif Okulları Harar
Etiyopya	Wollo Üniversitesi
Fas	Rabat Yunus Emre Enstitüsü
Fas	V Mohammed-Agdal Üniversitesi
Fildişi Sahili	Türkiye Maarif Okulları Abijjan (Anaokulu/İlkokul/Ortaokul/Lise)
Filistin	Darul Tıfıl Okulu
Filistin	Gazze Belediyesi
Filistin	İbrahimiye Koleji 1, 2
Filistin	Kudüs Üniversitesi
Finlandiya	Helsinki Üniversitesi
Fransa	Aix Marseille Üniversitesi
Fransa	Montpellier 1 Üniversitesi
Fransa	Bordeaux Jean Moulin Üniversitesi
Fransa	Ecole Normale Superieure de Lyon Üniversitesi
Fransa	Jean Monnet Üniversitesi
Fransa	Lyon 2 Üniversitesi
Fransa	Paris Sorbonne Üniversitesi
Fransa	Paris Yunus Emre Enstitüsü
Fransa	Strasbourg Üniversitesi
Gabon	Türk-Gabon Maarif Okulu Libreville (Anaokulu/İlkokul/Ortaokul/Lise)
Gambiya	Gambiya Üniversitesi
Gambiya	Gambiya Uluslararası Maarif Vakfı Okulları Fajara (Anaokulu/İlkokul/Ortaokul)

Gine	Türk Gine Maarif Okulları Demoudoula (Anaokulu/İlkokul)
Gine	Türk Gine Maarif Okulları Kaporo Rails Ömer Halisdemir (Erkek Ortaokulu/Erkek Lisesi)
Gine	Türk Gine Maarif Okulları Sangoyah (Anaokulu/İlkokul)
Gine	Türk Gine Maarif Okulları Yembeya (Kız Anaokulu/Kız İlkokulu/Kız Ortaokulu/Kız Lisesi)
Güney Afrika	Johannesburg Afrika Yunus Emre Enstitüsü
Güney Kıbrıs	Devlete Bağlı Akşam Okulları
Güney Kıbrıs	Devlete Bağlı Eğitim Enstitüleri
Güney Kıbrıs	Kıbrıs Üniversitesi (Dil Merkezi)
Güney Kıbrıs	Kıbrıs Üniversitesi (Türkçe ve Orta Doğu Çalışmaları Bölümü)
Güney Kore	Busan Yabancı Diller Üniversitesi
Güney Kore	Hankuk Yabancı Diller Üniversitesi
Güney Kore	Seul Devlet Üniversitesi
Güney Kore	Seul Yunus Emre Enstitüsü
Gürcistan	Ahıska Samstskhe- Javakheti Devlet Eğitim Üniversitesi
Gürcistan	Gori Devlet Üniversitesi
Gürcistan	Gürcistan Amerikan Üniversitesi
Gürcistan	Gürcistan Kafkas Üniversitesi
Gürcistan	Gürcistan Sokhumi Devlet Üniversitesi
Gürcistan	Gürcistan Tıp Üniversitesi
Gürcistan	Gürcistan Üniversitesi
Gürcistan	Hür Üniversitesi
Gürcistan	Gürcistan Uluslararası Maarif Okulları (Anaokulu/İlkokul/Ortaokul/Lise)
Gürcistan	İlia Devlet Üniversitesi Doğu Bilimleri
Gürcistan	İvane Javakhishvili Tiflis Devlet Üniversitesi
Gürcistan	Ktuaisi Akaki Tsereteli Devlet Üniversitesi
Gürcistan	Şota Rustaveli Devlet Üniversitesi
Gürcistan	Tiflis 31.Devlet Okulu
Gürcistan	Tiflis Sophiko Chiaureli 54. Devlet Okulu
Gürcistan	Tiflis 55. Devlet Okulu
Gürcistan	Tiflis 152. Devlet Okulu
Gürcistan	Tiflis Kakutsa Cholokashvili 178. Devlet Okulu
Gürcistan	Batum 18.Devlet Okulu
Gürcistan	Tiflis Yunus Emre Enstitüsü
Hırvatistan	Zagrep Üniversitesi
Hırvatistan	Zagrep Yunus Emre Enstitüsü
Hindistan	Aligarh Muslim Üniversitesi
Hindistan	Gauhati Üniversitesi
Hindistan	Jamia Millia İslamia Üniversitesi
Hindistan	Jawaharlal Nehru Üniversitesi
Hollanda	Amsterdam Yunus Emre Enstitüsü
Hollanda	Leiden Üniversitesi Türkoloji Bölümü
Irak	Kerkük Üniversitesi
Irak	Musul Üniversitesi
Irak	Salahaddin Üniversitesi Türk Dili Bölümü
Irak	Uluslararası Maarif Okulları Erbil (Anaokulu/İlkokul/Ortaokul)
İngiltere	Cambridge Üniversitesi
İngiltere	Durham Üniversitesi

İngiltere	Exeter Üniversitesi
İngiltere	Londra Üniversitesi
İngiltere	Londra Yunus Emre Enstitüsü
İngiltere	Manchester Üniversitesi
İngiltere	Oxford Üniversitesi
İran	Allameh Tabatabai Üniversitesi
İran	Ferdowsi Üniversitesi
İran	Tahran Üniversitesi
İran	Tahran Yunus Emre Enstitüsü
İran	Urumiye Üniversitesi
İrlanda	Dublin Tirinity Koleji (İletişim ve Dil Bilim Merkezi)
İrlanda	Dublin Tirinity Koleji (Orta Doğu Araştırmaları)
İskoçya	Edinburgh Üniversitesi
İspanya	Alicante Üniversitesi
İspanya	Barcelona Üniversitesi
İspanya	Madrid Complutense Üniversitesi
İspanya	Sevilla Üniversitesi
İspanya	Granada Üniversitesi
İspanya	Madrid Özerk Üniversitesi
İspanya	Madrid Yunus Emre Enstitüsü
İspanya	País Vasco Üniversitesi
İsrail	Tel Aviv Üniversitesi
İsrail	İsrail Açık Öğretim Üniversitesi
İsrail	Kudus Hebrew Üniversitesi
İsrail	Hayfa Üniversitesi
İsveç	Uppsala Üniversitesi
İsviçre	Basel Üniversitesi
İtalya	Floransa Üniversitesi
İtalya	La Sapienza Üniversitesi
İtalya	Roma Yunus Emre Enstitüsü
İtalya	Salento Üniversitesi
İtalya	Venedik Ca’ Foscari Üniversitesi
Japonya	Bunkyou Gakuin Üniversitesi
Japonya	Dokkyou Üniversitesi
Japonya	Doshisha Üniversitesi
Japonya	Keio Üniversitesi
Japonya	Mukogawa Kadın Üniversitesi
Japonya	Okayama Üniversitesi
Japonya	Osaka Üniversitesi
Japonya	Takushaku Üniversitesi
Japonya	Tokayi Üniversitesi
Japonya	Tokyo Yabancı Araştırmalar Üniversitesi
Japonya	Tokyo Yunus Emre Enstitüsü
Japonya	Tsukuba Üniversitesi
Japonya	Waseda Üniversitesi
Kamerun	Kamerun Maarif Okulları Douala (Anaokulu/İlkokul/Ortaokul/Lise)
Kamerun	Kamerun Maarif Okulları Douala Yassa (Ortaokul)
Kamerun	Kamerun Maarif Okulları Ngaoudere (İlkokul/Ortaokul/Lise)

Kamerun	Kamerun Maarif Okulları Yaounde (Anaokulu/İlkokul/Ortaokul/Lise)
Kanada	McGill Üniversitesi
Kanada	Toronto Üniversitesi
Karadağ	Karadağ Üniversitesi
Karadağ	Podgoritsa Yunus Emre Enstitüsü
Katar	Katar Üniversitesi
Katar	Doha Yunus Emre Enstitüsü
Kazakistan	Abay Kazak Milli Pedagoji Üniversitesinde
Kazakistan	Abılay Khan Kazak Uluslararası İlişkiler ve Dünya Dilleri Üniversitesi
Kazakistan	Ahmet Yesevi Üniversitesi (Hazırlık Fakültesi)
Kazakistan	Ahmet Yesevi Üniversitesi (Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü)
Kazakistan	Amanjolov Doğu Kazakistan Devlet Üniversitesi
Kazakistan	Avrasya Beşerî Bilimler Enstitüsü
Kazakistan	Dosmuhamedov Atırau Devlet Üniversitesi
Kazakistan	El-Farabi Kazak Milli Üniversitesi
Kazakistan	Kazak Kızlar Devlet Pedagoji Üniversitesi
Kazakistan	L. N. Gumilyov Avrasya Milli Üniversitesi
Kazakistan	Nazarbayev Üniversitesi Filoloji
Kazakistan	Nazarbayev Üniversitesi Turizm
Kazakistan	Nazarbayev Üniversitesi Türkoloji
Kazakistan	Nur Sultan Yunus Emre Enstitüsü
Kazakistan	Ötemisov Batı Kazakistan Devlet Üniversitesi
Kazakistan	S.Amanjolov Doğu Kazakistan Eyalet Üniversitesi
Kazakistan	Yabancı Diller ve Kariyer Üniversitesi
Kırgızistan	Arabaev Üniversitesi
Kırgızistan	Celalabad İktisat ve Girişimcilik Üniversitesi
Kırgızistan	Cusup Balasagun Kırgız Milli Devlet Üniversitesi
Kırgızistan	Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi
Kırgızistan	Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi
Kırgızistan	Kırgız-Rus Slavyan Üniversitesi
Kırgızistan	MEB Türkiye Türkçesi Öğretim Merkezi (TTEÖMER)
Kırgızistan	Orta Asya Amerikan Üniversitesi
Kırgızistan	Oş Devlet Üniversitesi
Kırgızistan	Uluslararası Kırgızistan Üniversitesi
KKTC	Akdeniz Karpaz Üniversitesi
KKTC	Bahçeşehir Üniversitesi Kıbrıs
KKTC	Doğu Akdeniz Üniversitesi
KKTC	Girne Amerikan Üniversitesi
KKTC	Kıbrıs Amerikan Üniversitesi
KKTC	Lefke Avrupa Üniversitesi
KKTC	Lefkoşa Yunus Emre Enstitüsü
KKTC	ODTÜ Kuzey Kıbrıs Kampüsü
KKTC	Yakın Doğu Üniversitesi
Kolombiya	Kolombiya Ulusal Üniversitesi
Kongo	Uluslararası Maarif Okulları Türk-Kongo Okulu (Anaokulu/İlkokul/Ortaokul/Lise)
Kosova	Alaadin Medreseleri
Kosova	İpek Yunus Emre Enstitüsü

Kosova	Kosova Uluslararası Maarif Okulları Priştine (İlkokul/Ortaokul/Lise)
Kosova	Kosova Uluslararası Maarif Okulları Prizren (Anaokulu/İlkokul/Ortaokul/Lise)
Kosova	Priştine Üniversitesi (Filoloji Fakültesi)
Kosova	Priştine Üniversitesi (Şarkiyat Bölümü)
Kosova	Priştine Yunus Emre Enstitüsü
Kosova	Prizren Yunus Emre Enstitüsü
Kuveyt	Kültür, Turizm ve Enformasyon Ofisi
Küba	Havana Üniversitesi
Letonya	Letonya Kültür Akademisi
Letonya	Letonya Üniversitesi
Litvanya	Oryantalistik Merkezi
Litvanya	Vilnius Üniversitesi
Lübnan	Lübnan Üniversitesi
Lübnan	Trablus Üniversitesi
Lübnan	Beyrut Yunus Emre Enstitüsü
Macaristan	Budapeşte Yunus Emre Enstitüsü
Macaristan	Eötvös Loránd (Elte) Üniversitesi
Macaristan	Peter Pazmany Katolik Üniversitesi
Macaristan	Szedeg Üniversitesi
Madagaskar	Maarif Uluslararası Okulları Madagaskar
Makedonya	Aziz Kiril ve Metodiy Üniversitesi
Makedonya	İştip Gotse Delçev Üniversitesi
Makedonya	Kalkandelen Devlet Üniversitesi
Makedonya	Uluslararası Balkan Üniversitesi
Makedonya	Uluslararası Maarif Okulları Kalkandelen (Anaokulu/İlkokul/Ortaokul/Lise)
Makedonya	Uluslararası Maarif Okulları Üsküp (Anaokulu)
Makedonya	Üsküp Yunus Emre Enstitüsü
Mali	Türkiye Maarif Okulları Acı 2000 (Anaokulu/İlkokul/Erkek Ortaokulu/Erkek Lisesi/Kız Ortaokulu/Kız Lisesi)
Mali	Türkiye Maarif Okulları Badalabougou (Anaokulu/İlkokul/Kız Ortaokulu/Erkek Ortaokulu)
Mali	Türkiye Maarif Okulları Korifinia (Anaokulu/İlkokul/Kız Ortaokulu/Erkek Ortaokulu/Kız Lisesi/Erkek Lisesi)
Mali	Türkiye Maarif Okulları Segou (Anaokulu/İlkokul/Ortaokul/Lise)
Malezya	Kolej Teknologi Darulnaim
Malezya	Kuala Lumpur Yunus Emre Enstitüsü
Malezya	Malezya Sains İslam Üniversitesi
Malezya	Malezya Putra Üniversitesi
Malezya	Malezya Uluslararası İslam Üniversitesi
Malezya	Yönetim Bilimleri Üniversitesi
Meksika	Meksika Yunus Emre Enstitüsü
Mısır	Asyut Üniversitesi
Mısır	Ayn Şems Üniversitesi
Mısır	El Ezher Üniversitesi
Mısır	Ezher Üniversitesi
Mısır	Hilvan Üniversitesi
Mısır	İskenderiye Üniversitesi
Mısır	İskenderiye Yunus Emre Enstitüsü
Mısır	Kahire Üniversitesi

Mısır	Kahire Yunus Emre Enstitüsü
Mısır	Mansura Üniversitesi
Mısır	Mısır Teknoloji Üniversitesi
Mısır	Minye Üniversitesi
Mısır	Munfiyye Üniversitesi
Mısır	Pharos Üniversitesi
Mısır	Sohag Üniversitesi
Mısır	Şems Üniversitesi
Moğolistan	Moğolistan Devlet Üniversitesi
Moğolistan	Moğolistan Savunma Üniversitesi
Moldova	Komrat Devlet Üniversitesi
Moldova	Komrat Yunus Emre Enstitüsü
Moldova	Moldova Devlet Üniversitesi
Moldova	Moldova Uluslararası Özgür Üniversitesi (ULIM)
Moritanya	Uluslararası Türkiye Eğitim Kurumları Nouachott (Anaokulu/İlkokul/Ortaokulu)
Moritanya	Uluslararası Türkiye Eğitim Kurumları Nouadhibou (Anaokulu/İlkokul/Kız Ortaokulu/Kız Lisesi/Erkek Ortaokulu/Erkek Lisesi)
Norveç	Oslo Üniversitesi
Nijer	Nijer-Türk Dostluk Okulları Mevlâna (Ortaokul)
Nijer	Nijer-Türk Dostluk Okulları Niamey 1 (Anaokulu/İlkokul/Ortaokul/Lise)
Nijer	Nijer-Türk Dostluk Okulları Niamey 2-TİKA Kampüsü (Erkek Ortaokulu/Erkek Lisesi/Kız Ortaokulu/Kız Lisesi)
Özbekistan	Ali Şir Nevai Taşkent Devlet Özbek Dili ve Edebiyatı Üniversitesi
Özbekistan	Sağlık Bilimleri Üniversitesi
Özbekistan	Taşkent Devlet Şarkşinaslık (Doğu Dilleri Çalışmaları) Enstitüsü
Pakistan	Azad Jamnu Keşmir Üniversitesi
Pakistan	Karaiçi Yunus Emre Enstitüsü
Pakistan	Lahor Yunus Emre Enstitüsü
Pakistan	Ulusal Modern Diller Üniversitesi
Pakistan	Yönetim ve Teknoloji Üniversitesi (UMT)
Polonya	Jagiellonian (Krakow) Üniversitesi
Polonya	Jan III Sobieski Lisesi
Polonya	Henryk Sienkiewicz Lisesi
Polonya	Lajos Kossuth Lisesi
Polonya	Poznań Adam Mickiewicz Üniversitesi
Polonya	Tadeusz Czaski Lisesi
Polonya	Varşova Üniversitesi
Polonya	Varşova Yunus Emre Enstitüsü
Portekiz	Lizbon Üniversitesi
Portekiz	Porto Üniversitesi
Romanya	Andrei Şaguna Üniversitesi
Romanya	Bükreş Üniversitesi
Romanya	Bükreş Üniversitesi Dil Merkezi
Romanya	Bükreş Uluslararası Maarif Okulları (Anaokulu/İlkokul/Ortaokul/Lise)
Romanya	Bükreş Yunus Emre Enstitüsü
Romanya	Calinescu Lisesi
Romanya	Köstence Yunus Emre Enstitüsü
Romanya	Mihai Eminescu Lisesi
Romanya	Mirecea Cel Batran Lisesi

Romanya	Pedagoji Lisesi
Romanya	Ovidus Üniversitesi
Romanya	Traian Lisesi
Rusya Federasyonu	Başkurt Devlet Üniversitesi
Rusya Federasyonu	Buryat Devlet Üniversitesi
Rusya Federasyonu	Çelyabinsk Devlet Üniversitesi
Rusya Federasyonu	Çita Devlet Üniversitesi
Rusya Federasyonu	Doğu Araştırmaları Enstitüsü
Rusya Federasyonu	Gorno-Altaisk Devlet Üniversitesi
Rusya Federasyonu	Kazan Devlet Üniversitesi
Rusya Federasyonu	Kazan Yunus Emre Enstitüsü
Rusya Federasyonu	Kemerovo Devlet Üniversitesi
Rusya Federasyonu	Khakassia Cumhuriyeti Devlet Üniversitesi
Rusya Federasyonu	Krasnoyarsk Devlet Üniversitesi
Rusya Federasyonu	L.M. Lomonosov Moskova Devlet Üniversitesi
Rusya Federasyonu	Moskova Devlet Dil Bilimleri Üniversitesi
Rusya Federasyonu	Moskova Ekonomi Yüksekokulu (HSE)
Rusya Federasyonu	Moskova Yunus Emre Enstitüsü
Rusya Federasyonu	Nijniy Novgorod Devlet Dil Bilimleri Üniversitesi
Rusya Federasyonu	Novosibirsk Devlet Teknik Üniversitesi
Rusya Federasyonu	Novosibirsk Devlet Üniversitesi
Rusya Federasyonu	Omsk Devlet Üniversitesi
Rusya Federasyonu	Saint Petersburg Devlet Üniversitesi
Rusya Federasyonu	Tomsk Devlet Üniversitesi
Rusya Federasyonu	Yekaterinburg Yeltsin Ural Federal Devlet Üniversitesi
Sao Tome	Türkiye Maarif Vakfı Okulları (Anaokulu)
Senegal	Cheikh Anta Diop Üniversitesi
Senegal	Dakar Maarif Okulu (İlkokul/Ortaokul/Lise)
Senegal	Dakar Yunus Emre Enstitüsü
Senegal	İba Der Thiam Maarif Okulları (Anaokulu/İlkokul)
Senegal	Maarif Okulları Saint-Louis (İlkokul)
Senegal	Maarif Okulları Thies (Anaokulu/İlkokul/Ortaokul)
Sırbistan	Belgrad Üniversitesi
Sırbistan	Belgrad Yunus Emre Enstitüsü
Sırbistan	Novi Pazar Devlet Üniversitesi

Sırbistan	Novi Pazar Devlet Üniversitesi ve Yeni Pazar Belediyesi bünyesindeki "Türk Kültür Merkezi"
Sırbistan	Novi Sad Üniversitesi
Sierra Leone	Siray Alpha Timbo Akademisi Uluslararası Maarif Okulları (Anaokulu/İlkokul)
Slovakya	Comenius Üniversitesi
Slovakya	Matej Bel Üniversitesi
Slovenya	Lübliyana Üniversitesi
Slovenya	Maribor Üniversitesi
Somali	Mogadişu Üniversitesi
Somali	Mogadişu Yunus Emre Enstitüsü
Somali	Sağlık Bakanlığı Eğitim ve Araştırma Hastanesi
Somali	Somali Harp Okulu
Somali	Türkiye Maarif Vakfı Banadır Kampüsü (Anaokulu/İlkokul/Ortaokul/Lise)
Somali	Türkiye Maarif Vakfı KM4 Kampüsü (Erkek Ortaokulu/Erkek Lisesi)
Somaliland	Türkiye Maarif Vakfı Okulu Hargesia Lisesi
Sudan	Hartum Üniversitesi
Sudan	Hartum Yunus Emre Enstitüsü
Sudan	Kuran-ı Kerim ve İslami Bilimler Üniversitesi
Sudan	Nyala Türkiye-Sudan Hastanesi
Sudan	Türkiye Maarif Hartum Okulları (Anaokulu/Kız İlkokulu/Erkek İlkokulu/Kız Lisesi/Erkek Lisesi)
Sudan	Türkiye Maarif Niyala Okulları Erkek Lisesi
Sudan	Uluslararası Afrika Üniversitesi
Suudi Arabistan	Cidde İffet Üniversitesi
Tanzanya	15 Temmuz Şehitler Külliyesi Maarif Okulları Hacı Ayşe Var Koleji (Ortaokul/Lise)
Tayland	Pattani İslam Okulu
Tayvan	Ulusal Chengchi Üniversitesi
Tunus	9 Nisan Üniversitesi
Tunus	Manouba Üniversitesi
Tunus	Tunus Uluslararası Maarif Okulları (Anaokulu/İlkokul/Ortaokul)
Tunus	Tunus Yunus Emre Enstitüsü
Tunus	Zeytuna Üniversitesi
Türkmenistan	Türkmenistan Devlet Üniversitesi Türkoloji
Ukrayna	Brovary 5 Numaralı Vasil Sytus Lisesi
Ukrayna	Dniprovsky Milli Oles Gonçar Üniversitesi
Ukrayna	Filoloji Enstitüsü Türk Bilgi ve Araştırma Merkezi
Ukrayna	Gorlovky Yabancı Diller Enstitüsü
Ukrayna	Harkov Üniversitesi
Ukrayna	Herson Devlet Üniversitesi
Ukrayna	K.D. Uşynsky Güney Ukrayna Milli Pedagoji Üniversitesi
Ukrayna	Kharkiv Grıgoriy Skovoroda Pedagojik Üniversitesi
Ukrayna	Kırım Mühendislik ve Pedagoji Üniversitesi
Ukrayna	Kiev 1 Numaralı Doğu Dilleri Lisesi
Ukrayna	Kiev Bilgisayar Dil Bilimi Okulu
Ukrayna	Kiev Devlet Üniversitesi Türk Kültür Merkezi
Ukrayna	Kiev Doğu Dilleri ve Hukuk Üniversitesi
Ukrayna	Kiev Dragomanov Pedagojik Üniversitesi

Ukrayna	Kiev Milletler Arası Dil Bilimi ve Hukuk Üniversitesi
Ukrayna	Kiev Milletler Arası Üniversitesi
Ukrayna	Kiev Milli Dil Bilimi Üniversitesi
Ukrayna	Kiev Taras Şevçenko Üniversitesi
Ukrayna	Kiev Yunus Emre Enstitüsü
Ukrayna	Lugansk Taras Şevçenko Ulusal Üniversitesi
Ukrayna	Lviv İvan Franko Ulusal Üniversitesi
Ukrayna	Odesa İlya Meçkinov Üniversitesi
Ukrayna	Siavyo Kültür merkezi
Ukrayna	Tavriya Milli Vernadsky Üniversitesi
Ukrayna	Ukrayna Bilim Akademisi Doğu Dilleri Üniversitesi
Ürdün	Amman Yunus Emre Enstitüsü
Ürdün	Ürdün Üniversitesi (Asya Dilleri Fakültesi Türkçe-İngilizce Bölümü)
Ürdün	Ürdün Üniversitesi (Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü)
Ürdün	Yarmouk Üniversitesi
Venezuela	Uluslararası Maarif Okulları Los Azulejos Koleji (İlkokul/Ortaokul/Lise)
Venezuela	Uluslararası Maarif Okulları Los Riscos Koleji (Anaokulu/Ortaokul/Lise)
Yemen	Hudeyde Üniversitesi
Yemen	San'a Üniversitesi
Yunanistan	Atina Üniversitesi
Yunanistan	Ege Üniversitesi
Yunanistan	Makedonya Üniversitesi
Yunanistan	Selanik Aristo Üniversitesi

Tablo 2-1 incelendiğinde, Türkçe öğretiminin geniş bir coğrafyaya yayıldığı söylenebilir. Günümüzde yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin anaokulundan üniversiteye kadar farklı eğitim kademelerinde ve çeşitli kurslarda gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu durum ülkeden ülkeye değişmektedir, örneğin bir ülkede sadece anaokulu seviyesinde öğretilen Türkçe, bir başka ülkede tüm kademelerde öğretilebilmektedir. Diğer bir deyişle, farklı coğrafyalarda ve ülkelerde Türkçenin kendine farklı mecralarda yer bulduğu söylenebilir. Öte yandan, üniversitelerde Türkçe öğretiminin farklı fakülte ve bölümlerde öğretildiği görülmektedir. Genellikle filoloji, eğitim bilimleri, beşerî ve sosyal bilimler fakültelerinde; Türkoloji, Türk dili ve edebiyatı, Doğu ve Asya dilleri ile tercümanlık bölümleri altında Türkçe öğretiminin gerçekleştirildiği söylenebilir.

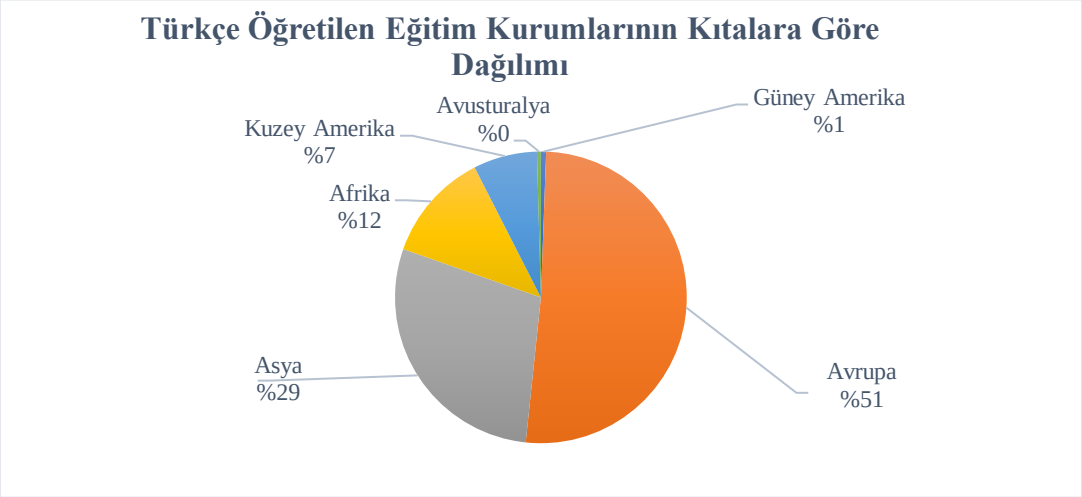
Ülkelere göre Türkçe öğretilen eğitim kurumlarının sayısı Tablo 2-2'de sunulmuştur:

Tablo 2-2: Ülkelere Göre Türkçe Öğretilen Eğitim Kurumlarının Sayısı

Ülke	Sayı	Ülke	Sayı	Ülke	Sayı
ABD	45	Güney Kıbrıs	4	Makedonya	7
Afganistan	25	Güney Kore	4	Mali	4
Almanya	26	Gürcistan	20	Malezya	7
Arjantin	1	Hırvatistan	2	Meksika	1
Arnavutluk	10	Hindistan	4	Mısır	16
Avusturalya	3	Hollanda	2	Moğolistan	2
Avusturya	3	Irak	4	Moldova	4
Azerbaycan	3	İngiltere	7	Moritanya	2
Bahreyn	1	İran	5	Norveç	1
Belarus	5	İrlanda	2	Nijer	3
Belçika	4	İskoçya	1	Özbekistan	3
Bosna-Hersek	168	İspanya	8	Pakistan	5
Bulgaristan	4	İsrail	4	Polonya	8
Burindi	1	İsveç	1	Portekiz	2
Cezayir	5	İsviçre	1	Romanya	11
Cibuti	1	İtalya	5	Rusya Federasyonu	22
Çad	1	Japonya	14	Sao Tome	1
Çekya	1	Kamerun	4	Senegal	6
Çin	11	Kanada	2	Sırbistan	5
D. Kongo Cumhuriyeti	1	Karadağ	2	Slovakya	2
Estonya	1	Katar	2	Slovenya	2
Endonezya	1	Kazakistan	17	Somali	6
Ekvator Ginesi	1	Kırgızistan	10	Somaliland	1
Ermenistan	1	Kuzey Kıbrıs	9	Sudan	7
Etiyopya	4	Kolombiya	1	Suudi Arabistan	1
Fas	2	Kongo	1	Tanzanya	1
Fildişi Sahili	1	Kosova	8	Tayland	1
Filistin	4	Kuveyt	1	Tayvan	1
Finlandiya	1	Küba	1	Tunus	5
Fransa	9	Letonya	2	Türkmenistan	1
Gabon	1	Litvanya	2	Ukrayna	25
Gambiya	2	Lübnan	3	Ürdün	4
Gine	4	Macaristan	4	Venezuela	2
Güney Afrika	1	Madagaskar	1	Yemen	2
				Yunanistan	4
				Toplam Ülke Sayısı	**105**
				Toplam Kurum Sayısı	**687**

Tablo 2-2 incelendiğinde, 105 farklı ülkede toplam 687 farklı eğitim kurumunda Türkçe öğretiminin yapıldığı, Türkçe öğretilen kurumların en çok Bosna-Hersek, ABD, Almanya, Afganistan, Ukrayna, Rusya Federasyonu'nda bulunduğu görülmektedir. Bu ülkelerde Türkçe öğreten kurumların fazla olması, bu ülkelerle geçmişe dayalı kültürel, sosyal bağlarla, iki ülke arasındaki ilişkilerin olumlu seyriyle ve bu ülkelerdeki Türk nüfusunun fazla olmasının Türkçeye yönelik bir farkındalık oluşturmasıyla açıklanabilir.

Yurt dışında Türkçe öğretilen eğitim kurumlarının kıtalara göre dağılımı Grafik 2-1'de gösterilmiştir:



Grafik 2-1: Türkçe Öğretilen Kurumların Kıtalara Göre Dağılımları

Grafik 2-1 incelendiğinde, Türkçe öğretilen kurumların en çok Avrupa ve Asya; en az ise Avustralya ve Güney Amerika kıtalarında yer aldığı görülmektedir. Bu durum Türkiye'nin coğrafi konumuyla, Asya'daki Türk Cumhuriyetlerinin varlığıyla ve çeşitli yıllarda Avrupa'ya gerçekleşen işçi göçleri sebebiyle Avrupa'daki Türk nüfusun yoğunluğuyla açıklanabilir.

Yukarıdaki bilgiler incelendiğinde 105 farklı ülkede ve 687 farklı eğitim kurumunda Türkçe öğretiminin gerçekleştirildiği, Türkçe öğretilen eğitim kurumlarının sırasıyla en çok Bosna-Hersek, Amerika, Almanya, Afganistan, Ukrayna, Rusya Federasyonu'nda yer aldığı görülmektedir. Türkçenin en çok Avrupa ve Asya kıtalarında öğretildiği, Avusturalya ve Güney Amerika'da Türkçe öğretilen kurumların sayıca az olduğu tespit edilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı, Maarif Vakfı, Yunus Emre Enstitüsü gibi kurumların faaliyetleri doğrultusunda her geçen gün yurt dışında Türkçeye olan ilginin arttığı görülmekte ve Türkçenin yurt dışında gittikçe genişleyen bir alanı olduğu anlaşılmaktadır. Türkçenin yurt dışında yabancı dil olarak öğretiminde farklı hedef kitleleri olduğu ifade edilebilir. Bunlar (a) üniversitelerin Türkoloji bölümü öğrencileri, (b) üniversitelerde seçmeli ders olarak Türkçe öğrenen öğrenciler, (c) Yunus Emre Enstitüsü veya özel bir kurs merkezinde Türkçe öğrenen yetişkinler, (ç) ortaokul veya lise seviyesinde seçmeli ders olarak Türkçe öğrenen yabancı öğrenciler,

(d) Maarif Vakfı okullarına devam eden anaokulu, ilkokul, ortaokul veya lise öğrencileridir.

Türkçeyi yabancı dil olarak yurt dışında öğrenenlerin Türkçe öğrenme amaçları hedef kitleye göre değişmektedir. Somutlaştırmak gerekirse, Türkoloji öğrencileri daha çok eğitim ve iş amacıyla Türkçe öğrenirken bir kurs merkezinde Türkçe öğrenen yetişkinlerin eğitim, evlilik, hobi gibi birbirinden farklı amaçları olabilmektedir. "Bu sebeple Türkçe, hedef kitlenin durumu, amaçları ve ihtiyaçları da göz önünde bulundurularak bütüncül bir anlayışla öğretilmelidir." (Alyılmaz, 2018, s. 2461). Diğer yandan, Türkçeyi yurt dışında öğrenenler ile yurt içinde öğrenenlerin amaçlarının ve ihtiyaçlarının farklı olabileceği göz ardı edilmemelidir. "Türkçeyi Türkiye'de öğrenen bireylerin konuşma becerilerini pratik yaparak geliştirme imkânları bulunurken Türkçeyi kendi ülkelerinde öğrenen kişilerin böyle bir imkânı bulunmamaktadır." (Boylu ve Çangal, 2015, s. 351). "Türkçeyi Türkiye'de yabancı dil olarak öğrenenler günlük yaşamlarında da Türkçeyi duyabilir, kullanabilirler. Dille birlikte kültürü de yaşayarak öğrenebilir, edinebilirler. İkinci durumda ise, yani Türkçeyi Türkiye dışında öğrenenler çevre ve kültür, günlük yaşam içinde bulunma gibi dil öğrenimini destekleyen durumlardan yoksundurlar*."* (Candaş-Karababa, 2009, s. 272). Yurt dışındaki öğrencilerin dil öğrenme ortamından kaynaklanan bu yoksunluğun giderilmesi için Türkçe öğretimi uygulamalarının da bu doğrultuda düzenlenmesi gerekmektedir. Başar (2020, ss. 208-209), yabancı dil olarak Türkçenin öğretilmesinde uygulanacak politikalar ve dil öğretim stratejilerinin bölgenin özelliklerine ve hedef kitlenin ihtiyaçlarına göre belirlenmesinin önemine dikkat çekmektedir. Bu amaçla mümkün olduğunca dil öğretimindeki genel standartlardan uzaklaşmadan ülkeye ve coğrafyaya özgü materyallerin hazırlanması, çalışacak okutmanlarda aranacak niteliklerin bölgeden bölgeye değişmesi ve okutmanların bölgelere göre uzmanlaşması gibi hususlara dikkat edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Bölükbaş ve Keskin (2010, ss. 226-227), bir dili yabancı dil olarak öğrenen kişilerin sadece dilin belirli kalıplarını kullanarak konuşmamaları gerektiğini, aynı zamanda hedef dilin derinliklerindeki anlamları kavrayarak özümsemelerinin daha etkili olacağını ifade ederler. Bu açıdan bakıldığında, yurt dışındaki Türkçe öğretimi çalışmalarını sadece dil öğretimi bağlamında değerlendirmemek gerekir. Yurt dışında Türkçe öğretimi aynı zamanda Türkiye'nin ve Türk kültürünün o ülkede temsil

edilmesi anlamına geldiğinden; Türkiye'nin, Türk dilinin ve kültürünün tanıtılması adına önemli kültürel faaliyetler olarak değerlendirilmelidir. Türkçe öğreten tüm öğretim elemanları, aynı zamanda Türkiye'nin ve Türk kültürünün o ülkedeki temsilcisi olarak görev yapmakta, dersler dışında yürüttükleri çeşitli faaliyetler ile Türk kültürünün tanıtılmasına ve yayılmasına hizmet etmektedirler.

2.2. Edim Bilimi

2.2.1. Dil Felsefesinden Edim Bilimine ve Söz Edimleri Kuramına

Edim biliminin günümüzdeki konumuna gelebilmesindeki birinci derecede etkili olmuş alanlardan biri de dil felsefesidir (Doğan, 1990, s. 63). Bu nedenle, Austin'in ve Searle'ün de temsilcisi olduğu ve söz edimleri kuramını tanımlayan edim bilimi görüşünü anlamak için dil felsefesini[10] incelemek gerekmektedir.

Felsefe, tarih boyunca farklı kavramlarla ilgilenmiştir. Dil de eski çağlardan beri felsefenin üzerinde durduğu kavramlardan biri olmuştur. Platon'un "Kratyos", Aristoteles'in "Yorum Üzerine" eserleri ilk çağlardan beri dilin felsefenin konusu hâline geldiğini göstermektedir (Aysever, 2003; Rızvanoğlu, 2013). Yine de hem İlk Çağ Yunan felsefesi hem de Orta Çağ felsefesinde dil üzerine ortaya atılan düşünceler, epistemoloji ve ontolojinin sınırları içinde yer aldığından bu süreçte bir dil felsefesi ortaya çıkmamıştır (Bekalp, 2019, s. 94). Dil felsefesi; Gottlob Frege, G. E. Moore ve Bertrand Russell'in çalışmaları ile başlayıp John L. Austin'in çalışmalarıyla son bulan bir sürecin sonucunda ortaya çıkmıştır (Aysever, 2003, s. 128).

İnan (2011, s. 3), dil felsefesini; "dilin yapısını, terim ve tümcelerin anlamlarını, dilin dünya ve insan düşüncesi ile ilişkisini, dil kullanımını ve iletişim üzerine felsefi sorunların tartışıldığı bir alan" olarak tanımlamaktadır. Dil felsefesi, dil çözümlemeleri yoluyla felsefi problemleri çözüme kavuşturmayı amaçlar (Aysever, 2003; Çelebi, 2014).

Dilin 20. yüzyılda felsefenin odak noktası olmasıyla birlikte anlam sorunu ortaya çıkmış ve düşünürler anlamla ilgili farklı görüşler ortaya atmışlardır. Searle (2000, s. 85), dil felsefesindeki anlam arayışında farklı yaklaşımların aslında birbirinden ayrılmayacağını, bu yaklaşımların birbirini tamamladıklarını ifade

[10] Dil felsefesi terimi yerine alanyazında analitik felsefe terimi de kullanılmaktadır.

etmektedir. Ona göre iki ayrı anlam soruşturması yoktur, bu farklı yaklaşımlar anlam arayışının farklı yönlerini oluşturmaktadır. Söz ediminde bulunan bir kişi aslında tümcenin anlamına ilişkin bir işlevi gerçekleştirmektedir, bu nedenle anlam soruşturması söz edimlerinden ayrı değildir.

Felsefedeki anlam sorunun çözümüne ilişkin ortaya atılan farklı görüşler Altınörs'ün (2001, ss. 3-4) çalışmasından hareketle şöyle sıralanabilir:

1. Zihinci çözüm: Anlam, zihinde canlanan idedir.
2. Göndergeci çözüm: Bu anlayışa göre anlam, tümcenin göndergede bulduğu olgudur. Bu görüşte saptayıcı (betimleyici) tümcelerle doğruluk arayışı vardır.
3. Davranışçı çözüm: Anlam, tümcenin dinleyicide uyandırdığı tepkidir.
4. Pragmatik çözüm: Anlam, sözcelemin gerçekleştiği koşullarda gizlidir.

Sözcelemlerin içinde üretildiği koşulların ve iletişim etkinliğine katılan tarafların bireysel özelliklerine ilişkin bilgileri gündeme getiren dil felsefesi yaklaşımına pragmatik yaklaşım adı verilmektedir (Altınörs, 2003, s. 74). Aysever (1994, s. 58) pragmatik yaklaşımla birlikte zihinci, göndergeci ve davranışçı kuramların tek boyutlu yapısına karşın çok boyutlu bir anlayışa geçildiğini belirtmektedir. Pragmatik yaklaşımda, bir tümcenin anlamının onun kullanıldığı şartlarda aranması gerektiği düşüncesi öne çıkmaktadır (Bekalp, 2019, s. 96). Anlam sorununa yönelik bu pragmatik yaklaşım, Arif'in (2013) Anglo-Amerikan ekolü adını verdiği ve günümüzdeki edim bilimi çalışmalarına temel oluşturan bir yaklaşım olmuştur.

Dil felsefesinde, edim bilimini oluşturan pragmatik yaklaşımın dışında, gündelik dil felsefesi oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Mantıkçı pozitivistlerin ideal ve kusursuz dil anlayışına karşın Wittgenstein'ın temellerini attığı; Austin, Searle ve Grice gibi filozofların geliştirdiği *gündelik dil felsefesi*, söz edimleri kuramının temelini oluşturması bakımından önemlidir. Gündelik dil felsefesini daha iyi anlayabilmek için dil felsefesinin ilk dönemlerinde ortaya çıkan mantıkçı pozitivist akımın görüşlerini incelemek gerekmektedir.

Dil felsefesinin ilk dönemlerinde ortaya çıkan görüşler şu şekilde özetlenebilir:

1. "Dilin işlevi dünyayı betimlemektir. Betimleme; dilsel resimlerle dünyayı yansıtmak, dünyayı dilde temsil etmektir." (Altuğ 2006, s. 47).

2. Gündelik dildeki her cümlenin doğru ya da yanlış olmaması bir kusurdur. Bu kusurdan dolayı, gündelik dildeki cümleler mantıksal açıdan hakiki cümleler değildir (Récanati, 2019[11]).

3. Felsefi problemlerin çözümü için kusursuz bir dil oluşturulmalıdır.

Wittgenstein, mantıkçı pozitivistlerin bu görüşlerini "Tractatus" adlı eserinde desteklemiş fakat ilerleyen dönemlerde düşüncelerini büyük ölçüde değiştirerek gündelik dil felsefesinin ortaya çıkmasına zemin hazırlayan "Felsefi Soruşturmalar" adlı eserini kaleme almıştır (Altınörs, 2003; Bekalp, 2019; İnan, 2011). Böylece, "Dil dünyayı betimlemek için bir araçtır." anlayışından dilin kullanımına yönelmiştir. Bu yöneliş aslında, dil felsefesinin önceki dönemlerinde gündelik dili dikkate almaya değer görmeyen görüşün tam aksine, gündelik dilin önemini ortaya çıkararak dil felsefesinin içerisinde bir kırılma noktası oluşturur. Gündelik dilin dil felsefesinin konularından biri hâline gelmesiyle, dönemin mevcut inanış ve fikirlerinde de köklü değişiklikler meydana gelmiştir.

Wittgenstein (2006), "Felsefi Soruşturmalar" adlı eserinde *dil oyunları* terimini ortaya koymuştur. Bu terimle, bir dili öğrenmek ve bir dili konuşur hâle gelmek, bir oyunun kurallarını öğrenip oynamaya benzetilir (İnan, 2011). Wittgenstein (2006, s. 24); sormak, teşekkür etmek, selamlaşmak, bir olayı bildirmek, emir vermek, çeviri yapmak gibi edimleri dil oyunlarına örnek olarak göstermektedir. Gündelik dil felsefesinin önemli temsilcilerinden Austin ise Wittgenstein'ın açtığı yoldan ilerleyerek söz edimleri kuramını oluşturur. Austin (2017)[12] de tıpkı Wittgenstein (2006) gibi dilin tek işlevinin dünyayı betimlemek olduğunu reddeder.

"Austin'e göre (1979, s. 181-2), gündelik dilin uzun bir tarihi vardır ve insanlar tarafından uzun dönemlerdir çeşitli ayrımlar yapmak da dâhil olmak üzere çeşitli amaçlarla kullanılmaktadır. Gündelik amaçlar için kullanılan bu dilin insan hayatı için vazgeçilmez bir değeri vardır. İnsan onun sayesinde erili dişilden, canlıyı cansızdan, dostu düşmandan, köşeyi yüzeyden, daireyi kareden ... ayırır. Gündelik dil

[11] François Récanati'nin Austin'in eserinin Fransızca tercümesinde yer alan "Postface" yazısı Atakan Altınörs (2019) tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Kaynağın orijinal tarihi 1991'dir.

[12] Kaynağın orijinal dildeki ilk basımı 1962 yılında gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada ise Levent Aysever tarafından 2017 yılında Türkçeye çevrilen versiyonu kullanılmıştır.

içerisinde listesi neredeyse sonsuza dek uzayan bu ayırımlar nedensiz değildir. Her ayrımın insanın hiç bitmeyen dünyevi etkinlikleriyle ilgili bir amacı vardır." (Aysever, 2009, s. 16).

Austin, filozofların açıkça dile getirmeseler de genellikle üstü kapalı bir biçimde kabul ettiklerinin aksine, gündelik dilin "bayağı" olduğuna inanmamaktadır ve gündelik dilin kılavuzluğundan yararlanmak gerektiğini düşünmektedir (Altınörs, 2003, s. 135).

2.2.2. Söz Edimleri Kuramı

Gündelik dil felsefesi ile dilin işlevinin sadece dünyayı betimlemek olduğu fikri reddedilmiş, dilin günlük yaşamda soru sormak, teşekkür etmek, reddetmek, rica etmek gibi birbirinden farklı işlevleri olduğu anlayışı benimsenmiştir.

İşlev, sözcenin veya kullanılan dil biriminin amacı olarak tanımlanabilir ve genellikle davranışlardan hareketle (özür dilemek, şikâyet etmek vb.) kategorilere ayrılır (Richards ve Schmidt, 2010, s. 233-234). Kıran ve Eziler-Kıran'a (2018, s. 297) göre dilin işlevlerinin ele alınması, dilin edimsel bir boyutunun olduğunu kabul etmek anlamına gelmektedir. Bu nedenle, dilin tek işlevinin dünyayı betimleme olduğu fikrinin reddedilmesi, edim bilimsel bir bakış açısını ortaya çıkarmıştır. Austin (2017), bu bakış açısından yola çıkarak söz edimleri kuramını oluşturmuştur. "Söz edimleri kuramı anlam sorununa edim bilimsel bir çözüm önermektedir." (Altınörs, 2000, s. 74).

Söz edimleri kuramı, "kişilerin inanç, amaç, isteklerine dayalı niyetlerine bağlı olarak edimsel anlam taşıyan sözcelerin konuşucu ve dinleyiciyi eyleme geçiren etkilerini inceler." (Turan, 2013a, s. 101). "J. L. Austin'in geliştirdiği söz edimleri kuramı, dilin farklı kullanım biçimleri ve işlevlerini öne çıkarması açısından, özellikle döneminin sınırlayıcı ve indirgeyici dil görüşüne göre, kapsamlı bir dil kuramı olma özelliğine sahiptir." (Çelebi, 2014, s. 71). "Söz edimi kuramı, "konuşucunun ve muhatabının kişiler arası iletişimdeki davranışına ilişkin sözcelerin rolünü analiz eder." (Engin Yılmaz, 2020, s. 91).

2.2.1.1. Austin ve Söz Edimleri Kuramı

Austin'in (2017) 1955 yılında Harvard Üniversitesinde verdiği derslerdeki notlar, Austin'in ölümünden sonra derlenerek "How to Do Things with Words" adıyla

1962 yılında basılmıştır. Levent Aysever tarafından Türkçeye "Söylemek ve Yapmak" adıyla çevrilen bu eserde açıkladığı fikirleriyle Austin, söz edimleri kuramının kurucusu olarak anılmaktadır. Söz konusu eser incelendiğinde, Austin'in söz edimleri kuramını, çeşitli aşamalardan geçirerek oluşturduğu görülmektedir. Birinci aşamada, kendinden önceki felsefecilerin dilin dünyayı betimleyen bir araç olarak gören anlayışlarına karşı çıkmış ve edimseller[13] ile saptayıcılar ayrımını yapmıştır. Buna göre edimseller; saptayıcılar gibi bir şeyi betimlemez, saptamaz, doğru ya da yanlış olarak nitelemezler. Bunun yerine, o şeyin yapılmasını, gerçekleştirilmesini sağlarlar. Diğer bir ifadeyle, bir edimseli dile getirmek aynı zamanda bir eylemde bulunmaktır. Örneğin, bir nikâh sırasında *"Evet."* diyen gelin, bir aktarımda bulunmamakta veyahut bilgilendirme yapmamaktadır, evlenme ediminin kendisini gerçekleştirmektedir. Bu nedenle "evet" bir edimseldir, saptayıcı değildir. Benzer şekilde "Seninle 5 lirasına bahse girerim, yarın yağmur yağacak." diyen bir kişi de bahse girme edimini gerçekleştirmekte, bir aktarımda bulunmamaktadır (Austin, 2017, ss. 42-44).

Edimseller ve saptayıcılar ayrımından sonra, Austin'in değindiği diğer bir husus ise edimsellerin uygun koşullar altında sözcelenmesinin gerekli olduğudur. Austin, bir sözcelemde bulunmanın bir edimin gerçekleştirilmesi için en gerekli ve önemli adım olduğunu fakat yeterli olmadığını ifade etmektedir. Sözcelemin üretildiği koşulların uygun olmasının edimin gerçekleşmesi için oldukça önemli olduğuna değinen Austin, evlenmenin gerçekleşmesi için o esnada başka birisiyle evli olmamak gerektiğini bu duruma örnek olarak göstermektedir (Austin, 2017, ss. 43-46). Diğer bir deyişle, *evet* tümcesinin evlenmenin gerçekleşmesine olanak sağlaması için bu tümcenin sözcelenmesi esnasında diğer koşulların da uygun olması gerekmektedir. Örneğin, nikâh memuru olmadan söylenecek bir *evet,* evlenmenin gerçekleşmesi için yeterli olmayacaktır veya "*Sizi boşuyorum."* tümcesi bir hâkim tarafından dile getirildiğinde boşanma gerçekleşeceğinden sözcelem uygun koşullarda üretilmiş olacaktır.

Sözcelem uygun koşullarda üretilmezse isabetsizlikler, karavanalar ve suistimaller ortaya çıkar. Tüm bunlar, edimi engeller veya geçersiz kılar ya da sadece sözde kalmasına sebebiyet verir. Örneğin, söz veren bir kişi sözünü tutma niyetinde

[13] Bu terim alanyazında "icra ediciler" biçiminde de kullanılmaktadır.

değilse söz vermiş olur ama bunda samimi olmadığı için edimi sadece sözde kalır (Austin, 2017, ss. 50-54).

Özetle, Austin öncelikle edimseller ve saptayıcılar arasında bir ayrım yapmış ve saptayıcıların doğru veya yanlış olarak nitelenebileceğini, edimsellerin ise koşullara bağlı olarak uygun veya uygun değil biçiminde değerlendirebileceğini ifade etmiştir.

İlerleyen derslerde ise edimseller ile saptayıcıların ayırt edilebilmesi için çeşitli ölçütler belirlemeye çalışan Austin (2017, s. 95), mutlak bir ölçüte ulaşamadığı için bu ayrımın mümkün olmadığına kanaat getirmiştir. Söylemenin ve yapmanın birbirinden ayrılmayacağını düşünen Austin, "bir şey söylemek bir şey yapmaktır." düsturundan yola çıkarak dildeki tüm ifadeleri edimseller olarak kabul etmiştir. İkinci aşamada ise Austin (2017, s. 97) edimselleri, *açık*[14] *edimseller* ve *birincil edimseller* olmak üzere ikiye ayırmış ve bu ayrımı açıklamak için şöyle örneklendirmiştir:

(1) Birincil edimsel: "Orada olacağım."
(2) Açık edimsel: "Söz veriyorum orada olacağım."

Birincil edimsellerde "söyleme" eylemi olmamasına rağmen bir eylemin var olduğu kabul edilmektedir (Fidan, 2017, s. 381). Açık edimseller "yapıları gereği dilsel olarak ifade ettikleri eylemlerin söylendikleri anda gerçekleştirilmelerini sağlamaktadırlar." (Onursal-Ayırır, 2016, s. 145). Açık edimseller; doğrula-, iddia et-, öne sür- gibi gerçekleştirilen hareketi adlandıran ve *söz edimi eylemleri* olarak da bilinen edimsellerdir (Fidan, 2017, s. 381). Böylece söz edimi (söz eylem) kavramı ortaya çıkmaktadır.

Söz edimi; rica, öneri, reddetme, söz verme, özür, selamlaşma, şikâyet etme, izin isteme, uyarıda bulunma gibi dilin iletişimsel ve işlevsel boyutta kullanımını sağlayan iletişimin en temel birimi olarak tanımlanabilir. Söz edimi, "belli bir kişi tarafından belli bir yerde ve zamanda gerçekleştirilen özel bir kullanımı gösterir." (Kıran ve Eziler-Kıran, 2018, s. 301). Söz edimi kavramı, kimi durumlarda dilsel etkinlikle eş zamanlı olarak bir eylemin var olduğunu açıkladığı için sözce ile eylemin bütünleşmesi olarak da tanımlanabilir (İmer, Kocaman ve Özsoy, 2011, s. 230).

[14] Levent Aysever tarafından Türkçeye çevrilen orijinal kaynakta belirtik edimseller olarak geçen bu terim, Fidan (2017)'ın çalışmasındaki gibi *açık edimseller* olarak kullanılmıştır.

Austin (2017, s. 117); bir söz söyleyerek *düz söz*, *edim söz* ve *etki söz* olmak üzere üç farklı eylem gerçekleştirilebileceğini açıklayarak söz edimlerini üç bileşene ayırmıştır.

a) Düz Söz Edimi (Locutionary Act)

Düz söz edimi; seslendirme, dillendirme ve anlamlandırma edimlerinden oluşmaktadır. Seslendirme edimi, birtakım sesler çıkarmaktır. Dillendirme edimi, birtakım sözleri belli bir dil bilgisine uygun yapıda seslendirmektir ('Kedi paspasın üzerinde' dedi.). Dillendirmenin gerçekleşebilmesi için seslendirmenin olması şarttır. Anlamlandırma ise aktarma edimiyle (Kedinin paspasın üzerinde olduğunu söyledi.) gerçekleşmektedir (Austin, 2017, s. 118). Düz söz edimini oluşturan bileşenlerin anlaşılması için Altınörs'ün (2020, s. 244) verdiği örnekler incelenebilir:

"Seslendirme: Paskalyam paralaram param param.
Dillendirme: Para masada.
Anlamlandırma: 'Para masada.' cümlesini, kapıdan çıkarken evi temizlemekte olan emektar hanımefendiye hitaben söylemek."

Kısacası, birine bir şey söylendiğinde düz söz edimi gerçekleşmektedir (Akşehirli, 2011, s. 149). Örnek vermek gerekirse, "Çok susadım." cümlesini annesine söyleyen çocuk düz söz edimini gerçekleştirmektedir.

b) Edim Söz Edimi (Illocutionary Act)

Bir düz söz ediminde bulunmak aynı zamanda bir edim söz ediminde bulunmaktır (Austin, 2017, s. 120). Edim söz ediminin gerçekleştirilebilmesi için düz söz ediminde bulunmak şarttır (Hirik, 2019, s. 757). Diğer bir ifadeyle, düz söz; edim sözün ön koşuludur. Söylenen her söz, aynı zamanda bir edimin gerçekleşmesini sağlamaktadır. Tehdit etmek, uyarmak, iddia etmek, ilan etmek, tavsiye vermek gibi edimler, edim söz edimine örnek olarak gösterilebilir.

"Edim söz gücü, edim söz ediminin amacıdır." (Searle, 2000, s. 146). Edim sözlerin en önemli özelliklerinden biri, dilin işlevsel olarak kullanılmasına olanak veren edim söz gücüne sahip olmalarıdır. Örneğin, "Çok susadım." cümlesini söylemek bağlama göre bir rica (Su getirebilir misin?) işlevi görebilir. Tehdit etmek, rica etmek, ilan etmek… gibi edimler, edim sözün gücünü oluşturmaktadır. Edim

sözler gücünü bu edimlerin kendisinden almaktadır. Edim söz gücü, konuşma ortamına ve bağlama göre değişiklik gösterebilmektedir. Örneğin, "Görüşürüz." tümcesi konuşma ortamına ve bağlama göre vedalaşma (Yarın görüşürüz.) ya da tehdit (Seninle hesaplaşırız.) edimini gerçekleştirmek için kullanılabilir.

Bir iletişim esnasında konuşan kişi, dinleyene bir şey söylerken aslında bir edim söz gerçekleşecektir (Aysever, 2000, s. 20). Onursal-Ayırır (2016, s. 148), edim sözü, "söylenmekle gerçekleştirilen edim" olarak tanımlamakta ve edim sözün onu üreten kişinin gerçekleştirdiği bir edim olduğuna vurgu yapmaktadır. Dolayısıyla "Buraya gel." cümlesi, seslenilen kişi bu komutu yerine getirse de getirmese de söyleyenin emrettiği gerçeğini değiştirmeyecektir. Edim sözde vurgunun söyleyende, etki sözde ise vurgunun dinleyen üzerinde olduğu ifade edilebilir.

c) Etki Söz Edimi (Perlocutionary Act)

Bir şey söylemek; dinleyende, konuşanda veya başka kişilerin duygularında, düşüncelerinde ya da eylemleri üzerinde birtakım etkiler yaratacaktır (Austin, 2017, s. 122). Bir şey söylemenin bu etkisi, etki söz olarak adlandırılmaktadır. Annesine "Çok susadım." diyen çocuğa, annesinin su getirmesi etki söz edimidir. Etki söz edimi, düz söz ve edim söz ediminin sonuçlarını oluşturmaktadır.

Düz söz ve edim sözler; dilin söz dizim, anlam ve kullanım kuralları tarafından yönetilmekteyken etki sözler bu kuralların dışında kalmaktadır (Aysever, 2013, s. 117). Dolayısıyla bir kurala dayalı olmayan etki sözler, duruma ve konuşmanın ortamına göre değişiklik gösterebilir. Söylenilen sözün etkisi, her zaman kişinin amaçladığı şekilde olmayabilir. Bu doğrultuda, Onursal-Ayırır (2016, s.149), etki sözün düz söz ve edim söze göre daha soyut olduğuna değinmekte ve sözün etkisinin bağlam, alıcının kişiliği, ruhsal ve duygusal yapısı, deneyimleri, iletişim kuran kişilerin arasındaki ilişki gibi kişisel, duygusal, sosyal ve psikolojik faktörlere bağlı olarak değişebileceğine işaret etmektedir. Özetle, düz söz bir tümceyi söylemeye, edim söz söylenilenlerin bir amaç kapsamında bir işlev oluşturmasına, etki söz ise söylenilenlerin sonuçlarına işaret etmektedir.

Austin (2017, s. 162), edim sözlerin gücünden yola çıkarak edim sözleri; hüküm-belirticiler, erk-belirticiler, sorumluluk yükleyiciler, davranış belirticiler ve serimleyiciler olmak üzere 5 farklı kategoride değerlendirmektedir.

1. Hüküm belirticiler (Verdictives): Kanıtlardan ve gerekçelerden yola çıkarak bir karar vermeyi içeren edim sözlerdir. Hakemin bir maçta verdiği penaltı kararı, bir hâkimin bir davaya ilişkin verdiği kararlar, hüküm belirticiler kategorisinde değerlendirilmektedir. Aklamak, hüküm vermek, çözümlemek, tanı koymak, tespitte bulunmak gibi edimler, hüküm belirticilere örnek olarak gösterilebilir.

2. Erk belirticiler (Exercitives): Erk belirticiler; bir gücün, hakkın veya nüfuzun kullanılmasını içeren atamak, işten çıkarmak, oy vermek, cezaya çarptırmak, miras bırakmak gibi edimlerdir. Hüküm belirticilerde birinin lehine veya aleyhine karar vermek söz konusu değilken erk belirticilerde bir şeyden yana olmak vardır.

3. Sorumluluk yükleyiciler (Commissives): Kişiye bir şey yapması konusunda sorumluluk yükleyen veya bir niyetin beyan edildiği edim sözlerdir. Söz vermek, ahdetmek, sözleşme yapmak, planlamak, garanti vermek edimleri sorumluluk yükleyicilere örnek olarak gösterilebilir.

4. Davranış belirticiler (Behabitives): Bir olaya veya bir davranışa karşı gösterilen tepkiler ve takınılan tutumlar davranış belirticiler içerisinde değerlendirilmektedir. Oldukça karışık olan bu kategorideki edim sözler tutumlarla ve toplumsal davranışlarla ilgilidir. Özür dilemek, selamlamak, teşekkür etmek, tebrik etmek, beddua etmek gibi edimler davranış belirticilere örnek olarak gösterilebilir.

5. Serimleyiciler (Expositives): Görüşleri açıklamayı ve temellendirmeyi, görüşlere açıklık getirmeyi içeren edim sözlerdir. Doğrulamak, karşı çıkmak, düşüncesini belirtmek, reddetmek, katılmak gibi edim sözler serimleyiciler kategorisindeki edim sözlerdendir (Austin, 2017, ss.162-174).

2.2.2.2. Searle ve Söz Edimleri Kuramı

Austin'in öğrencisi olan Searle, Austin'in öne sürdüğü kimi fikirleri eleştirerek söz edimleri kuramını genişletir. Searle (2000, ss. 83-84), söz edimlerini iletişimin merkezine alır. Ona göre her dilsel iletişim söz edimlerle gerçekleşmektedir ve dilsel iletişimin birimi sanıldığı gibi sözcük, tümce veya simge değildir. Dilsel iletişimin birimi, söz ediminde bulunulurken gerçekleştirilen konuşma veya yazma ediminin kendisidir. Bu nedenle, söz edimleri, dilsel iletişimin temel ya da en küçük birimidir.

Searle (2000, s. 85) için söz edimlerinin yer almadığı bir dil incelemesi mutlaka eksik kalacaktır. Searle, böyle bir incelemenin beyzbolu bir oyun olarak oynamadan

onu biçimsel bir kurallar dizgesi olarak ele almaya benzetmektedir ve söz edimlerinin iletişimdeki yerini vurgulamaktadır.

Bir dili konuşmak; söz edimlerinde bulunmak anlamına gelmektedir. Diğer bir deyişle, bir dili konuşmak; bir bildirimde bulunmak, emir vermek gibi edim sözler ile bir göndermede bulunmak ve yüklemek gibi soyut edimlerde bulunmak demektir (Searle, 2000, s. 83).

Searle (2000, s. 83), bir dili konuşmanın kurallara dayalı bir davranış olduğu varsayımını geliştirir ve bir dili konuşmanın söz ediminde bulunmak olduğunu dile getirir. Searle için söz edimlerini olanaklı kılan ise dilsel ögeleri yöneten kurallardır, yani söz edimleri bu kurallara göre yönetilir. Diğer bir ifadeyle, söz edimlerini yöneten çeşitli kurallar bulunmaktadır. Kuralları da düzenleyici ve oluşturucu kurallar olarak ikiye ayıran Searle (2000, s. 100), düzenleyici kuralları var olan davranış biçimlerini düzenleyen kurallar olarak tanımlarken oluşturucu kuralları sadece davranış biçimlerini düzenlemekle kalmayan aynı zamanda yeni davranış biçimleri oluşturan kurallar olarak tanımlamaktadır. İşte Searle (2000, s. 108) için söz edimleri, oluşturucu kurallara uygun olarak anlatımların sözcelenmesiyle yerine getirilen edimlerdir. Örneğin, söz vermek ediminin gerçekleşmesi, bir dilin ögeleriyle ilgili oluşturucu kuralların varlığıyla mümkündür. Belirli koşullar altında bir anlatımın sözcelenmesinin söz verme edimi olarak kabul görmesi uzlaşımı gerektirmektedir (Searle, 2000, s. 109). Tüm bunlardan yola çıkılarak, edim sözlerin dile dayalı oldukları için uzlaşımsal olduklarından ve söz edimlerini yöneten çeşitli kuralların varlığından bahsedilebilir.

Searle (2000, s. 93), Austin'in edim söz edimi ve etki söz edimi kavramlarını kabul etmekle birlikte, Austin'in düz söz ve edim söz ayrımına karşı çıkar ve bu ayrımın her durumda geçerli olmadığını ileri sürer. Searle (2000, ss. 93-95), bir söz söylerken şu edimlerin gerçekleştirildiğini ifade eder:

1. Sözceleme edimi: Belli bir dilde tümce üretmek veya kelimeleri söylemek sözceleme edimi olarak adlandırılmaktadır. Sözceleme edimi, yalnızca birtakım sözcükleri veya sözcük dizilerini sözcelemeye dayanmaktadır.

2. Önerme edimi: Belli bir nesneye göndermede bulunup ona belli bir anlatımı yüklemektir. Dil bilgisel olarak bir tümcenin bölümleri önerme edimine karşılık

gelmektedir. Önerme edimi kendi içinde gönderme ve yükleme olmak üzere iki farklı bölümden oluşmaktadır. Yükleme edimi dil bilgisel yükleme, önerme edimi ise özel adlar, adıllar, ad öbeklerine karşılık gelmektedir. "Önerme edimi dilin semantik yönüne işaret etmektedir." (Hasan Er, 2019, s. 98).

3. Edim söz edimi: Bildirmek, özür dilemek, rica etmek gibi bir edim söz ediminde bulunmaktır. Edim söz edimi tek bir kelime dahi olsa dil bilgisel olarak tam bir tümceye karşılık gelmektedir.

4. Etki söz edimi: Edim sözün alıcısı olan kişinin eylemleri, düşünceleri, inançları vb. üzerindeki sonuçları veya etkileridir (Aysever, 2000, s. 34; Searle, 2000, ss. 93-95).

Austin (2017), edimsellerin saptayıcılar gibi doğru veya yanlış olarak nitelendirilmek yerine, "uygun" veya "uygun değil" olarak değerlendirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Searle (2000, s.129), Austin'in edimseller için bu ayrımının yetersiz olduğunu ileri sürmektedir. Bu nedenle Searle, edim sözlerin gücünü oluşturan bileşenlerden[15] yola çıkarak başarı koşullarını ele alır. Ona göre bir edim söz, başarı koşullarına uyup uymamasına bağlı olarak temelde başarılı veya başarısız olarak nitelendirilebilir. Bazı durumlarda ise bu ayrım yeterli olmayacaktır. Bir edim söz edimi başarılı olabilir ama başarı koşullarından birini sağlayamadığı durumlarda kusurlu olacaktır. Örneğin, bir kişi söz verirken gerçekte o işi yapmaya niyetli değilse içtenlik koşulunu yerine getirmemiş olacaktır. Bu yüzden söz verme edimi gerçekleştiği için başarılı, içtenlik koşulu gerçekleşmediği için ise kusurlu olarak kabul edilecektir. Kısacası, Searle, Austin'in uygun ve uygun değil tasnifini; başarılı, başarısız ve kusurlu olmak üzere yeniden düzenlemiştir (Aysever, 2000, s. 36-39).

Başarılı ve kusursuz bir edim söz için Searle (2000, ss. 149-150); *temel koşul, önerme içeriği koşulları, hazırlayıcı koşullar* ve *içtenlik koşulları* olmak üzere dört temel koşul olması gerektiğini dile getirmektedir.

Temel koşul, diğer koşulları belirlediği için bu şekilde adlandırılmaktadır. Örneğin, teşekkür etme ediminin temel koşulu, bir şükran veya minnet duygusunun dışavurumu olduğundan *önerme içeriği*ni de dinleyenin geçmişte gerçekleştirdiği bir

[15] Bu bileşenler; edim söz ereği, edim söz ereğinin şiddet derecesi, edim söz ereğine ulaşma yolu, önerme içeri koşulları, hazırlayıcı koşullar, içtenlik koşulunun şiddet derecesidir. Ayrıntılı bilgi için bkz. Aysever (2000), Searle (2000).

edim oluşturacaktır. Uyarı ediminin temel koşulu, eylemin dinleyenin çok yararına olmadığını belirtmektir. Dolayısıyla uyarı edimindeki önerme içeriği geçmişe değil, geleceğe matuftur.

Hazırlayıcı koşullar bir edimin başarılı şekilde gerçekleştirilmesini sağlayacak koşullardır. Örneğin, rica söz ediminde bulunan kişi, dinleyenin bu eylemi gerçekleştirebileceğini varsaymaktadır veya dinleyenin bu eylemi kendiliğinden yapacağına dair bir inanç taşımamaktadır. Özür söz ediminde ise konuşan kişi toplumsal bir normu ihlâl ettiğini ve dinleyenin bu ihlâlden rahatsızlık duyduğunu varsaymaktadır.

İçtenlik koşulu ise daha çok edimi gerçekleştiren kişinin ruhsal ve psikolojik yönüyle ilgili durumlara karşılık gelmektedir. Örneğin, rica söz ediminde içtenlik koşulu, dinleyenin konuşan tarafından dile getirilen edimi gerçekleştirmesini, konuşanın gerçekten istiyor olmasıdır. Özür söz ediminde ise içtenlik koşulunu, özür dileyen kişinin yaptığı eylemden pişmanlık duyuyor olması oluşturmaktadır. Searle'e (2000, s. 150) göre her söz ediminde içtenlik koşulu olmayabilir. Örneğin, selamlaşma söz ediminde bir içtenlik koşulu bulunmamaktadır. Bu edim, konuşmacının selamladığı kişiyi nazikçe karşılaması olduğu için bir içtenlik koşulu içermemektedir.

Searle (2011, s. 59), söz edimlerini *doğrudan ve dolaylı söz edimleri* olmak üzere iki ayrı kategoride ele almaktadır. Searle'e (2011, s. 59) göre söz edimlerini her zaman dolaysız biçimde, doğrudan kullanmayız. İroniler, eğretilemeler, imalar söz konusu olduğunda sözcelemin anlamıyla tümcenin anlamı farklılaşacaktır. İki edim söz gücüne sahip olan edim sözler ile dolaylı söz edimlerini birbirine karıştırmamak için dikkatli olunmalıdır. "*Tuzu uzatabilir misin*?" tümcesini iki edim söz gücüne sahip edim söze örnek olarak gösteren Searle (2011, s. 60), bu tümceyi sözceleyen kişinin onu yalnızca bir soru edimi olarak değil bir rica söz edimi olarak tasarlayabileceğini ifade etmektedir. Searle (2011, s. 60), dolaylı edim sözleri, "bir başka edim söz ediminde bulunularak dolaylı bir şekilde yerine getirilen edim söz edimleri" olarak tanımlamaktadır.

Dolaylı söz edimlerinde, dinleyen ve konuşanın karşılıklı olarak paylaştıkları dilsel ve dilsel olmayan arka plan bilgisine dayanılarak gerçekte söylenenden daha

fazlasının iletilmesi söz konusudur (Searle, 2011, s. 61). Searle (2011, s. 62) aşağıdaki diyaloğu dolaylı söz edimlerine örnek olarak göstermiştir:

A: *Bu gece sinemaya gidelim.*
B: *Sınava çalışmak zorundayım.*

Searle (2011, ss. 62-65), B'nin dile getirdiği tümcenin reddetme edimi olduğunun A tarafından anlaşılabilmesi, karşılıklı paylaşılan arka plan bilgisine, konuşmayla ilgili birtakım ilkelere ve söz edimleri kuramına dayalı olarak gerçekleştiğini ifade etmektedir.

Searle, Austin'in edim söz edimlerine yönelik tasnifini eleştirmektedir. Searle'e göre (2011, s. 34) edim söz fiilleri ile edim fiillerin birbirine karıştırılması, kategorilerin net biçimde saptanamamış olması, sınıflandırma için gerekli kriterlerin açıkça belirlenmemiş olması, kategorileri oluşturan fiillerin aynı türden olmaması ve kategoriler için verilen tanımların uyumlu olmaması Austin'in taksonomisinde karşılaşılan başlıca sorunlardır.

Searle (2011, ss. 23-29), edim söz filleri ile edim söz edimlerini birbirinden ayırdıktan sonra ikinci aşamada edim söz edimlerini nasıl tasnif edileceğini belirlemek için edim söz edimlerinin birbirinden ayrıldıkları temel noktaları[16] belirlemiştir. Tüm bunlardan yola çıkarak Searle, edim söz edimlerini yeniden sınıflandırmıştır. Searle (2011, s. 57), bu sınıflandırmaların dilin sonsuz sayıda kullanımının olmadığına ve dille yaptığımız temel şeylerin sınırlı olduğuna işaret ettiğini açıklamaktadır. Searle (2011, s. 57), Wittgenstein'ın işaret ettiği gibi sonsuz ya da belirsiz sayıda dil oyunu ya da dil kullanımı olmadığını dile getirmektedir. Ona göre, dil kullanımlarını sınıflandırmak için ölçütler olmadığı için Wittgenstein, dil kullanımını sonsuz ya da belirsiz olarak nitelendirmiştir. Searle içinse edim sözün ereği, dil kullanımlarını sınıflandırabilmek için temel dayanak noktasını oluşturmaktadır. Bu nedenle, Searle

[16] Searle'e (2011, s.23-29) göre edim sözleri birbirinden ayıran temel noktalar; edimin amacındaki farklılıklar, söz ile dünya arasındaki uydurma doğrultusundaki farklar, dışavurulan ruhsal durumdaki farklılıklar, edim söz ereğinin sunuluş gücü ya da şiddetindeki farklılıklar, sözcelemin konuşan ve dinleyenin yararıyla ilişkisindeki farklılıklar, sözcelemin, söylemin geri kalanıyla ilişkisindeki farklılıklar, edim söz gücü belirtme araçlarının önerme içeriğinde yarattıkları farklılıklar, her zaman söz edimi olması gereken edimler ile söz edimi olarak yerine getirilebilmekle birlikte öyle yerine getirilmesi zorunlu olmayan edimler arasındaki farklılıklar, yerine getirilmesi için birtakım dil dışı kurumları gerektiren edimler ile gerektirmeyen edimler arasındaki farklılıklar, kendisine karşılık gelen edim söz fiilinin edimsel bir kullanımı olduğu edimler ile böyle olmayan edimler arasındaki farklılıklar, edim söz ediminin yerine getirilme üslubundaki farklılıklardır.

için dille yaptığımız temel şeyler oldukça sınırlıdır. İnsanlara şeylerin nasıl olduğunu anlatmak (kesinleyiciler), insanlara bir şeyler yaptırmaya çalışmak (yönelticiler), bir şeyler yapma konusunda sorumluluklar yüklenmek (sorumluluk yükleyiciler), duygu ve tutumları dışarı vurmak (dışa vurucular), sözcelemler aracılığıyla değişiklikler meydana getirmek (beyanlar) dil ile yapabileceğimiz sınırlı şeylerdir.

Searle (2011, ss. 34-43) edim sözleri şu şekilde sınıflandırmıştır:

1. Kesinleyiciler (Assertives): Kesinleyiciler sınıfındaki edim sözlerde, konuşan kişi dile getirdiği önermenin doğruluğu konusunda sorumluluk yüklenmektedir. Edim sözün kesinleyici olup olmadığını anlamanın yolu, doğru ya da yanlış olarak nitelendirilip nitelendirilemeyeceğine bakmaktan geçmektedir. İleri sürmek, iddia etmek, bildirmek, bilgi aktarmak, tanıklık etmek gibi edim fiiller kesinleyici edim sözlere örnek olarak gösterilebilir.

2. Yönelticiler (Directives): Bu sınıftaki edim sözler, konuşan kişinin dinleyen kişiye bir şey yaptırma girişimi olarak tanımlanabilir. Bu girişimin derecesi, her edim sözde farklılık gösterebilmektedir. Örneğin, davet etmek, önermek ve ısrar etmek söz edimlerinde edim sözün amacı dinleyene bir şey yaptırma girişimi olarak açıklansa da bu girişimin derecesi birbirinden farklıdır. Talep etmek, buyurmak, emretmek, rica etmek, yalvarmak gibi edim söz fiilleri bu kategorideki edim sözlere örnek gösterilebilir.

3. Sorumluluk yükleyiciler (Commisives): Sorumluluk yükleyiciler sınıfında, konuşan kişiyi gelecekteki bir davranıştan sorumlu tutan edim sözler yer almaktadır. Bu kategorideki edim sözler, konuşan kişinin gelecekte yapacağı bir eyleme gönderme yapmaktadır. Söz vermek, yemin etmek, güvence vermek gibi edim söz fiilleri sorumluluk-yükleyici edim sözlerdendir.

4. Dışa vurucular (Expressives): Bu edim sözlerde, önerme içeriğinde belirtilen ruhsal durum dışa vurulmaktadır. Bu tür edimlerde genellikle, dile getirilen önermenin doğru olduğu varsayılır. Özür dilemek, teşekkür etmek, tebrik etmek, selamlamak edim söz filleri dışa vurucular türündeki edim sözlerdendir.

5. Beyanlar (Declarations): Beyanlar sınıfındaki edim sözlerde, önerme dile getirildiğinde önermenin temsil ettiği durumu gerçeğe dönüştürmektedir, yani konuşan kişi bir şey söyleyerek o şeyi yapmaktadır. “İstifa ediyorum.” tümcesini sözceleyen kişi, istifa edimini gerçekleştirmektedir. İstifa etmek, atamak, kovmak gibi edim söz

fiilleri beyanlara örnek olarak gösterilebilir. Beyan türündeki edim sözlerin diğer edim sözlerinden ayrılan en önemli özelliği dil dışı kurumları gerektirmesidir. [17] Örneğin, "Sizi karı koca ilan ediyorum." edim sözünün gerçekleşebilmesi için nikâh memurunun bu tümceyi bir nikâh töreninde sözcelemesi gerekmektedir. Nikâh kıymaya yetkisi olmayan bir kişinin bu edim sözü sözcelemesi bir anlam ifade etmeyecektir. Benzer şekilde "Sana 10 yıl hapis cezası veriyorum." edim sözünün gerçekleşebilmesi hâkimin bu edim sözü, mahkeme salonunda bir duruşmanın kararı olarak açıklamasıyla mümkündür.

Austin ve Searle'ün edim sözlere ilişkin sınıflandırmaları aşağıdaki tabloda karşılaştırmalı olarak sunulmuştur:

Tablo 2-3: Austin ve Searle'ün Söz Edimleri Sınıflandırması

Austin'in Sınıflandırması	**Searle'ün Sınıflandırması**
Hüküm belirticiler: Örnek: Aklamak, suçlu bulmak	**Kesinleyiciler:** Örnek: İleri sürmek, iddia etmek
Erk belirticiler: Örnek: Uyarmak, atamak	**Yönelticiler:** Örnek: Emretmek, rica etmek
Sorumluluk yükleyiciler: Örnek: Söz vermek, yemin etmek	**Sorumluluk yükleyiciler:** Örnek: Söz vermek, yemin etmek
Davranış belirticiler: Örnek: Selamlamak, teşekkür etmek	**Dışa vurucular:** Örnek: Selamlamak, teşekkür etmek
Serimleyiciler: Örnek: Betimlemek, doğrulamak	**Beyanlar:** Örnek: İstifa etmek, işten kovmak

Austin (2017) ve Searle'den (2000, 2011) yola çıkılarak tablo hâline getirilmiştir.

Yukarıdaki tablo incelendiğinde, Searle'ün (2000, 2011) Austin'in (2017) sorumluluk yükleyiciler sınıflandırmasını aynen aldığı, davranış belirticiler kategorisinin ise adını dışa vurucular olarak değiştirdiğini görmekteyiz. Diğer yandan, Searle'ün (2000, 2011), Austin'in (2017) dile getirdiği hüküm belirticiler, erk belirticiler ve serimleyiciler kategorilerinde hem içerik hem adlandırma olarak değişikliklere gittiği görülmektedir.

[17] Searle (2011, s. 43), doğaüstü beyanların ve dilin kendisiyle ilgili beyanlar dışında kalan edim sözlerin dil dışı kurumlar gerektirdiğini ifade etmektedir.

2.2.3. Edim Bilimi ve Edim Bilimi Çalışmaları

Edim bilimi diğer dil bilimi dallarına göre oldukça yeni bir alandır. Kıran ve Eziler-Kıran (2018, s. 297); edim bilimi, dil biliminin içerisindeki hem en karmaşık hem de en somut alanlardan biri olarak kabul ederler. "Dili kullanıcı açısından ele alan dal; dil-bağlam ilişkisini inceleyen bir alan" (İmer, Kocaman ve Özsoy, 2011, s. 110) olarak tanımlanan edim bilimin ortaya çıkmasında farklı bakış açıları ve görüşler etkili olmuştur.

Kıran ve Eziler-Kıran'a (2018, s. 297) göre edim bilimin ortaya çıkmasında iki farklı edim bilimi görüşü bulunmaktadır. Buna göre, birinci görüşü; dili kullananlar ve göstergeler arasındaki ilişkileri inceleyen Morris'in (1938) temsilcisi olduğu edim bilimi görüşü oluşturmaktadır. İkinci görüş ise J.L. Austin, J.R. Searle, O. Ducrot ve D. Wunderlich gibi isimlerin temsil ettiği ve dil edimleri sorununu inceleyen görüştür.

Benzer şekilde, Arif (2013, ss. 37-40) edim bilimin ortaya çıkmasında gösterge bilimsel ve edim bilimsel bakış açısı olmak üzere temelde iki disiplin olduğunu söylemektedir. Öte yandan, Arif (2013, ss. 37-40) edim bilimin dil biliminin bir alt dalı hâline gelmesinde iki farklı edim bilim ekolünün etkili olduğunu ifade etmektedir. Bu ekollerden biri, Austin'in temsilcisi olduğu ve anlam soruşturmasında bağlamı öne alan Anglo-Amerikan edim bilimi ekolüdür. Bu ekol gösterim, sezdirim, ön varsayım, söz edimi gibi terimler üzerinde durmuştur. İkinci ekol ise Kıta Avrupası edim bilimi ekolüdür, bu ekolde ise toplum dil bilimi, psiko dil bilimi ve söylem analizi gibi konular öne çıkmakta ve bu ekol genelde edim dil bilimi (pragmalinguistic) olarak da bilinmektedir. Félix-Brasdefer'e (2017, s. 417) göre ise Kıta Avrupası ekolüne, sosyokültürel-etkileşimsel bir bakış açısı hâkimdir ve nezaket, doğrudan veya dolaylı ifadeler, sezdirimlerin yorumlanması gibi sosyokültürel hususlar bu ekolle ilişkilidir.

Tüm bunlardan yola çıkılarak, edim biliminin ortaya çıkmasında tek bir bakış açısının veya görüşün etkili olmadığı söylenebilir. Kansu-Yetkiner (2009, s. 4), edim biliminin ortaya çıkmasında felsefi, bilişsel-edim bilimsel ve toplumsal bakış açısı olmak üzere üç temel bakış açısının yer aldığını belirtmektedir. Arif (2013, s. 40), edim biliminin ortaya çıkmasında farklı ekollerin etkili olmasına rağmen, Austin'in temsilcisi olduğu Anglo-Amerikan ekolünün daha çok öne çıktığına ve genelde edim bilimi çalışmalarının ağırlıklı olarak bu yönde geliştiğine dikkat çekmektedir.

Farklı disiplinlerden ve bakış açılarından etkilenen edim biliminin Charles Sanders Pierce'den etkilenen Morris (1938) ile dil bilimine dâhil olduğu düşünülmektedir. Morris (1938, ss. 6-29) gösterge bilimi; söz dizimi, anlam bilimi ve edim bilimi olmak üzere üç boyutta incelemiştir. Göstergelerin birbirleriyle olan ilişkisi söz dizimi, göstergeler ve nesneler arasındaki ilişki anlam bilimi göstergeler ile kullanıcılar arasındaki ilişki ise edim bilimi boyutunu oluşturmaktadır.

Söz edim kuramı ile başlayan ve görece genç bir dil bilimi dalı olan edim bilimi; günümüzde iş birliği kuramı, bağıntı kuramı, kibarlık kuramı gibi kuramlar ile geniş bir araştırma alanı hâline gelmiştir. Edim bilimi terimi yerine alanyazında "kullanım bilimi" ve "pragmatik" terimleri de kullanılmaktadır. Pragmatik kelimesi, Eski Yunancadaki *pragma* kelimesinden türemiş ve iş, eylem anlamına gelmektedir (Nişanyan, 2010, s. 502). Edim bilimi, araştırmacılar tarafından farklı biçimlerde tanımlanmıştır.

Vardar (2002, ss. 88-89), edim bilimini; "bildirişim durumu içindeki konuşucuların göstergeleri kullanmasını, bu edime eşlik eden çeşitli olguları (güdülenme, tepki, etkileşim, vb.) inceleyen dal" olarak tanımlamaktadır. Crystal (2008, s. 379) ise edim bilimini, "bireyin sosyal etkileşimlerde dil seçimlerini belirleyen etkenlerin ve bu seçimlerin iletişimin diğer katılımcılarının üzerindeki etkisini inceleyen bilim dalı" olarak açıklamaktadır. Günay'a (2013, s. 281) göre edim bilimi; "dili, kullanım ve eylemler içinde açıklamayı amaçlayan dil biliminin bir alt dalıdır."

Edim bilimi, dilsel eylemlerin ve bunların gerçekleştirildikleri bağlamın incelendiği çalışma alanıdır (Stalnaker, 1973, s. 373). Aşkın-Balcı'ya (2017, s. 563) göre edim bilimi, "konuşucu, dinleyici ve bağlamın özelliklerine göre dil kullanımlarını inceler." Engin Yılmaz (2020, s. 5) edim bilimini, "bağlam içindeki dil kullanımının araştırılması" olarak tanımlamaktadır. Tanımlardan da anlaşılabileceği gibi edim bilimi, dilin işlevsel yönünü ve bağlamı da dikkate alarak, dili kullananların iletişim esnasında yaptıkları seçimleri ve bu seçimlerin sonuçlarını inceleyen bir alandır.

Yule'a (1996, s. 3) göre edim bilimi;

1. konuşma veya yazmadaki anlamın dinleyici veya okur tarafından yorumlanması,

2. söylenilenlerin belirli bir bağlama göre yorumlanması ve bağlamın söylenilenler üzerindeki etkisi,

3. iletişim esnasında doğrudan söylenilmeyen, örtük olarak sunulan anlamın keşfedilmesi,

4. dinleyen ve konuşan arasındaki yakınlığın söylenilenlerin miktarını belirlemesi üzerinde durmaktadır.

Edim biliminin diğer dil bilimi dallarıyla ayrıştığı noktalar araştırmacılar tarafından ortaya konulmuştur. Söz dizimi, tümce yapısını; anlam bilimi, sözcüklerin ve önermelerin anlamını incelerken edim bilimi sözcelerle ifade edilen anlam üzerinde durmaktadır. Bu durumda hem anlam biliminin hem de edim biliminin konusunun anlam olduğu söylenebilir (Turan, 2013a, s. 90). Engin Yılmaz (2020, s. 5), standart anlamın anlam biliminin inceleme alanına girdiğini, niyetlenen ya da çıkarımda bulunulan anlamın ise edim biliminin alanına girdiğini belirterek edim bilimi ve anlam bilimi arasındaki temel farkı açıklamaktadır.

Edim bilimi, söylenen veya yazılanlardaki ifade edilmeyen niyetin anlaşılması ve yorumlanması ile ilgilenir (Andrew D. Cohen, 2012, s. 272). Düz anlama değil, söylenenin ötesindeki anlamı keşfetmeye odaklanır (Öcalan ve Akpınar, 2018, s. 61). Bu nedenle, edim biliminde bağlam kavramı oldukça önemlidir, düz anlamın ötesindeki anlamın anlaşılması sözcelemin üretildiği koşulları bilmeye ve yorumlamaya bağlıdır. “Edim bilimi, kişilerin belirli bir bağlamda ne demek istediklerinin yorumlanmasını ve bağlamın söylenenleri nasıl etkilediğinin anlaşılması üzerinde durmaktadır.” (Yule, 1996, s. 3). Örneğin, “Bu akşam eve erken geldin.” tümcesi bağlama göre şaşırma, alay etme, kızma gibi farklı anlamlar taşıyabilir. Bu ifadenin alıcısı, konuşan kişinin bu tümceyi söylerken neyi amaçladığını bağlama göre çıkarmaktadır. Bağlam, dilin uygun biçimde alımlanmasında ve üretilmesinde bu açıdan oldukça önem taşımaktadır. “Bağlam, bir sözcenin içinde yer aldığı dil bilimsel unsurlar ile sözcenin üretilmesi, anlaşılması ve çözümlenmesinde rol oynayan bilişsel, durumsal ve sosyokültürel unsurlar” (Turan, 2013a, s. 94) olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımdan yola çıkılarak edim biliminin bilişsel, toplumsal, sosyal ve kültürel bir yönü olduğu söylenebilir.

Edim bilimi dilin kullanımıyla ilgilendiğinden sadece dil içi unsurlarla değil, dil dışındaki unsurları da inceleme alanına dâhil etmektedir. Günay'a (2013, s. 281) göre edim bilimi, dilin kurallarına uygun olarak üretilmiş bir sözcenin dil içi, dil dışı, alıcı ve vericinin konumları gibi konuşma ortamına bağlı olarak yorumlanması üzerinde durmaktadır.

Edim bilimi, konuşmacı ve yazar tarafından kullanılan anlamı incelemenin yanı sıra, bu anlamın dinleyici veya okur tarafından nasıl yorumlandığıyla ilgilenmektedir. Bu durumun bir sonucu olarak, bir sözcedeki kelimelerin veya söz öbeklerinin tek tek anlamlarına odaklanmak yerine, kişilerin bunları kullanarak ne amaçladıklarını analiz etmeye odaklanır (Yule, 1996, s. 3). İşeri (2020, s. 32), edim bilimsel anlayış ile Saussure'ün "Dil toplumsal bir uzlaşıma bağlıdır ve birey onu ne yaratabilir ne de değiştirebilir." görüşüne karşı çıkıldığını belirtmektedir. Dolayısıyla, edim biliminde konuşucunun niyeti, amacı, varsayımları ile sözün dinleyici üzerindeki etkisi, dinleyicinin sözceden çıkarımları ele alınmaktadır. Kısacası, edim bilimiyle birlikte bireyi ve bireyin dil kullanımını dikkate alan bir dil bilimi anlayışının ortaya çıktığı söylenebilir.

Demirci'ye (2015, s. 245) göre edim bilimi, anlam bilimi ve yapısal dil biliminin sunduğu daraltılmış anlamın ötesine geçmekte, böylece konuşurun ve dinleyenin ifadelerini o anki bağlamda değerlendirip anlamaya çalışmaktadır. Dolayısıyla, edim biliminin klasik dil alanlarının izahta yetersiz kaldığı hususların açıklanmasında önemli bir rolü olduğuna dikkat çekmektedir. Edim biliminin ortaya çıkmadan önce karmaşık görülen dil bilimi konuları bir çöp kutusuna atılmış, bir bakıma göz ardı edilerek rafa kaldırılmıştır. Bağlam kavramının dil biliminin alanına girmesiyle birlikte edim bilimi, çöp kutusuna atılan her şeyi değerlendiren ve anlamlandıran yeni bir bilim dalı olarak ortaya çıkmıştır (Kansu-Yetkiner, 2009, ss. 4-5). Bu nedenle edim bilimi, uzun bir süre *dil biliminin çöp kutusu* olarak da adlandırılmıştır.

Edim bilimi, dil biliminin diğer dallarına göre dilin iletişimsel boyutlarıyla daha çok ilgilenmektedir (Turan, 2013a, s. 91). Edim bilimiyle birlikte dilin işlevsel olarak kullanımı ön plana çıkmıştır. Richards ve Schmidt (2010, s. 234), dilin işlevsel kullanımına sadece cümlelerin gramer yapılarına bakılarak karar verilemeyeceğini bağlama göre işlevin değişebileceğine ilişkin şu örneği vermektedir:

1. *Bana kitabı ver. (Emir)*
2. *Reçeli uzat. (Rica)*
3. *Şu köşeden sağa dön. (Bilgilendirme)*
4. *Tütsülenmiş somonu dene. (Öneri)*
5. *Pazar günü uğra. (Davet)*

Yukarıdaki cümleler incelendiğinde, tüm cümlelerin emir kipinde olduğu görülmekle birlikte cümlelerin farklı amaçlara hizmet ettiği, diğer bir ifadeyle farklı işlevleri olduğu görülmektedir. Kısacası, edim biliminde anlamın dil yapılarının ötesinde olduğu görüşünün hâkim olduğu ifade edilebilir.

Edim biliminin çalışma konuları ve temel kavramları şunlardır:

1. Bağlam
2. Söz edimleri kuramı
3. İş birliği ilkesi ve sezdirim kuramı
4. Bağıntı kuramı
5. Gösterim (deixis)
6. Kibarlık kuramı

Edim bilimi çalışmaları, karşılaştırmalı ve aradil edim bilimi çalışmaları olmak üzere iki ana başlık altında incelenebilir.

2.2.3.1. Karşılaştırmalı Edim Bilimi

Karşılaştırmalı edim bilimi çalışmaları; *çapraz kültürel edim bilimi*[18] (cross-cultural pragmatics) ve *kültürlerarası edim bilimi* (intercultural pragmatics) çalışmaları olmak üzere iki ayrı kategoride değerlendirilmektedir.

Çapraz kültürel edim bilimi, her dili ve kültürü ayrı ayrı ele alarak aralarındaki farklılıkları analiz etmeye odaklanır. Kültürlerarası edim bilimi ise farklı ana dillere sahip ve farklı kültürleri temsil eden kişilerin ortak bir dildeki (lingua franca) dil kullanımlarına odaklanmaktadır (Kesckes, 2017, s. 400). Çapraz kültürel edim bilimi çalışmaları, iki farklı kültürdeki edimsel davranışlar üzerinde dururken kültürlerarası

[18] Alanyazın taramasında "cross-cultural" ve "intercultural" terimlerinin her ikisinin de Türkçeye "kültürlerearası" olarak çevrildiği görülmüştür. İki terim arasındaki farklılığın belirgin biçimde ifade edilebilimesi için "cross-cultural" terimi "çapraz kültürel" biçiminde Türkçeleştirilmiştir.

edim bilimi, iki farklı kültür etkileşim hâlindeyken ortaya çıkan edimsel davranışlarla ilgilenmektedir (Cohen, 2012, s. 272).

Çapraz kültürel edim bilimi çalışmaları, farklı dil veya kültürlerin karşılaştırılması üzerine odaklanır. Somutlaştırmak gerekirse Almanca, Hintçe ve Farsça konuşan üç kişinin söz edim kullanımlarının incelendiği ve karşılaştırıldığı bir çalışma, çapraz kültürel edim biliminin sınırları içerisindeki bir araştırmadır. Kültürlerarası edim bilimi çalışmaları, bu kültürlerin aynı etkileşim bağlamı içinde buluştuğu durumları incelemektedir. Türkçeyi yabancı dil olarak konuşan ve ana dili farklı üç öğrencinin Türkçedeki söz edim kullanımlarının incelendiği bir araştırma, kültürlerarası edim bilimi çalışmasına örnek olarak gösterilebilir.

Araştırmaların bazıları, karşılaştırmalı edim bilimine (Blum-Kulka, House ve Kasper, 1989; Blum-Kulka ve Olshtain, 1984; Thomas, 1983; Wierzbicka, 2003) odaklanmaktadır ve farklı dilleri konuşan bireylerin söz edim kullanımlarını karşılaştırarak söz edimlerinin kültürden kültüre ve dilden dile nasıl değişebileceğini göstermektedir. Karşılaştırmalı edim bilimi alanındaki en bilinen çalışmalardan birisi, Blum-Kulka ve Olshtain (1984) tarafından yürütülmüştür. Bu çalışmada; Avusturalya İngilizcesi, Amerikan İngilizcesi, İngiliz İngilizcesi, Kanada Fransızcası, Danca, Almanca, İbranice ve Rusça gibi 8 farklı dil ve varyantta rica ve özür söz ediminin nasıl gerçekleştirildiği araştırılmıştır.

2.2.3.2. Aradil Edim Bilimi

Karşılaştırmalı edim bilimi çalışmalarının ortaya koyduğu sonuçlar, söz edimlerinin gerçekleştirilmesinde birtakım farklılıklar olduğunu göstermektedir. Bu farklılıklar, aradil edim bilimi çalışmalarına (Bardovi- Harlig, 1996; Kasper ve Blum-Kulka, 1993; Kasper ve Rose, 1999, 2002; Schauer, 2009) öncülük etmiştir.

Dil öğrenicilerinin dil öğrenme sürecinde sahip oldukları dil dizgesi anlamına gelen *aradil* kavramı ilk kez Selinker (1972) tarafından kullanılmıştır. Selinker'a (1972) göre, ikinci dil ya da yabancı dil öğrenenlerin dil öğrenme sürecinde, yani geçiş döneminde kullandıkları aradilin kendine has birtakım özellikleri bulunmaktadır. Aradil, hem hedef dilin hem de kişinin ana dili özelliklerini içerebileceği gibi kimi zaman her iki dilde de bulunmayan kullanımlara da rastlanan bir dildir (İmer, Kocaman ve Özsoy, 2011, s. 30).

Atli (2012, s. 60), öğrenicinin geçiş sürecinde kullandığı bu dil dizgesinin oldukça esnek olabileceğine değinir ve Atli'nin (2012) Jeuk'ten (2003) aktardığına göre ikinci bir dili veya yabancı bir dili öğrenme aşamasında kişi; ana dilinden hedef dile kimi aktarımlar yapmak, hedef dili kullanırken iletişim stratejilerinden yararlanmak, hedef dildeki kuralları aşırı genelleme eğiliminde olmak veya dil öğrenme stratejilerini kullanmak gibi birtakım bilişsel süreçlerden yararlanmaktadır. Kısacası, aradil kişinin ikinci veya yabancı dili öğrenme sürecinde kullandığı ve kendine has özellikler barındıran esnek dil dizgesi olarak tanımlanabilir. Aradil edim bilimi ise aradilin edim bilimsel boyutlarını inceleyen bir araştırma alanı olarak açıklanabilir. Aradil edim bilimi, bir dili ikinci veya yabancı dil olarak öğrenenlerin edimsel yetilerinin geliştirilmesi üzerine odaklanmaktadır.

Aradil edim bilimi, ikinci dil araştırmaları ile edim biliminin kesiştiği bir noktada ortaya çıkmış disiplinlerarası bir araştırma alanıdır (Kasper ve Blum-Kulka, 1993, s. 3). Bardovi-Harlig (2010, s. 219), edim bilimini dilin sistem tarafı ile kullanım yönü arasındaki boşluğu dolduran ve sistem ile kullanımı ilişkilendiren alan olarak tanımlamaktadır ve aradil edim biliminin yapı ve kullanımdan oluşan bu birleşimden yararlandığına dikkat çekmektedir.

Aradil edim bilimi çalışmaları, ana dili konuşuru olmayanların hedef dildeki dilsel eylemleri nasıl gerçekleştirdikleri, nasıl anladıkları ve edimsel bilgileri nasıl edindikleri üzerinde durmaktadır (Kasper, 1992, s. 203). Aradil edim bilimi, bir dili yabancı dil olarak öğrenenlerin kime, neyi, ne zaman, nasıl ve hangi bağlamda söyleyecekleri üzerine odaklanmaktadır (Bardovi-Harlig, 2019, s. 1).

Kasper ve Dahl (1991, s. 216), aradil edim bilimi, "ana dili konuşuru olmayanların söz edimleri anlamaları ve üretmeleri ile hedef dilde söz edimleri bilgisinin nasıl kazanıldığı" üzerinde duran bir araştırma alanı olarak tanımlamaktadırlar. Taguchi (2017), bu tanımın zaman içerisinde sosyal etkileşimlerdeki dil kullanımlarını kapsayacak şekilde genişlediğini ifade etmektedir. Bu araştırma alanı, ikinci dil öğrenicilerinin hem resmî hem resmî olmayan ortamlarda, dilsel ve dil dışı (non-linguistic) eylemleri üretebilmeleri ve yorumlayabilmeleri için gerekli olan işlevsel bilgi üzerinde durmaktadır (Félix-Brasdefer, 2017, s. 417).

Aradil edim bilimi, dillerin ve kültürlerin arasında edim bilimsel farklılıkların var olduğu inancı üzerine temellendirildiğinden karşılaştırmalı edim bilimi (çapraz kültürel edim bilimi ve kültürlerarası edim bilimi) çalışmalarından yararlanmaktadır. Bardovi-Harlig (1996, s. 21), kültürlerarası edim bilimi çalışmalarının edim bilimi ve dil öğretimi için bir ihtiyaç analizi sağladığını vurgulamakta ve bu iki çalışma alanının birbirini bütünlediğine dikkat çekmektedir. Kısacası, karşılaştırmalı edim bilimi çalışmalarından elde edilen veriler, yabancı dil öğretimi süreçlerine ve bu süreçlerdeki edimsel yeterliklere ışık tutmaktadır.

İletişimsel yaklaşımın getirdiği çoğulcu ve çok yönlü yeni bakış açısıyla birlikte dilin çeşitli işlevlerinin yabancı dil öğrenenler tarafından benimsenmesi ve kullanılması amacıyla edimsel yeti nasıl geliştirilebilir sorusu akla gelmiştir. Bu noktada, bu soruyu cevaplamak isteyen aradil edim bilimi, karşılaştırmalı edim bilimi çalışmalarının bir sonucu olarak bir disiplin olarak ortaya çıkmış ve bir dili yabancı dil olarak öğrenenleri konu edinerek onların edimsel yetilerinin geliştirilmesine odaklanmıştır. Hem edim bilimi alanındaki gelişmelerin dil öğretimine yansımaları hem de dil öğretimi alanındaki kimi gelişmeler *edimsel yeti, edimsel aktarım* gibi kimi kavramların yabancı dil öğretimine dâhil olmasını sağlamıştır. Kecskes (2017, s. 405); aradil edim bilimindeki temel araştırma alanlarının edimsel yeti, söz edimleri, kibarlık kuramı ve edimsel aktarım olduğunu açıklamaktadır.

Edim biliminin bağlam, söz edimleri kuramı, iş birliği ve sezdirim kuramı, bağıntı kuramı, gösterim ve kibarlık kuramı gibi farklı çalışma alanları vardır. Bardovi-Harlig (2002, ss. 232-233), ikinci dildeki edim bilimi araştırmalarının edim biliminden daha dar bir kapsamı olduğunu belirtmekte, bu alandaki çalışmaların ağırlıklı olarak söz edimlerini kısmen de konuşmanın yapısı ve konuşma sezdirimleri üzerinde yoğunlaştığına dikkat çekmektedir.

Edim biliminin yabancı dil öğretimine birtakım yansımaları olmuştur. Bir dili yabancı dil olarak kullananların hedef dili öğrenme sürecindeki dil kullanımlarını ele alan aradil edim bilimi çalışmalarının bir sonucu olarak edimsel yeti, söz edimleri gibi kavramlar yabancı dil öğretiminde ele alınmaya başlanmıştır.

2.3. Edimsel Yeti

2.3.1. Edimsel Yeti Kavramı

Edim biliminin ortaya çıkması ve gelişmesi, yabancı dil öğretim yaklaşımlarını ve yöntemlerini etkilemiş, dil öğretimini dil bilgisi kurallarıyla sınırlayan indirgemeci anlayış, yerini dilin toplumsal normlarla beraber işlevsel olarak kullanımını da kapsayan çok yönlü bir bakış açısına bırakmıştır. Bu yeni bakış açısı, yabancı dil öğretimine iletişimsel yaklaşım ile dâhil olmuştur. "İletişimsel yaklaşımla birlikte sözcelem, edim bilimi ve söylem çözümlemesi gibi dil birimlerinin birçok dalının ilkelerinden yararlanılmaya başlanmıştır." (Onursal- Ayırır, 2016, s. 158). İletişimsel yaklaşımla birlikte, ikinci veya yabancı dil öğretiminin nihai amacının dil öğrenicilerinin iletişimsel yeterliklerinin geliştirilmesi olduğu kabul edilmiştir. Bir dili öğrenmek demek sadece o dile ait kuralları bilmek demek değildir, aynı zamanda o dile ait kuralların nasıl kullanılacağını bilmeyi gerektirmektedir. Böylece bir dili öğrenmenin sadece dil bilgisi kurallarını öğrenmek olmadığı, hedef dilin taşıdığı kültürün ve değerlerin öğrenilmesinin de önemli olduğu anlaşılmaktadır.

Chomsky'nin (1965) dilsel yeti kavramını, Hymes'ın (1972) dilin sosyal ve göndergesel yönlerini de içerecek şekilde genişletmesiyle (Alcón ve Jordà, 2008, s. 193) iletişimsel yeti kavramı araştırmacılar tarafından üzerinde durulan konulardan biri hâline gelmiştir. Canale ve Swain (1980), Canale (1983), Bachman ve Palmer (1996), Celce-Murcia (2008) gibi araştırmacılar farklı modeller öne sürerek iletişimsel yetinin bileşenlerini tanımlamışlardır. Tüm bu modellerin ortak özelliği, dil öğrencilerinin sadece hedef dildeki yapıları bilmelerinin iletişimsel yeti için yeterli olmadığıdır. Benzer şekilde, OBM'de (2006) bir dili yabancı dil olarak öğrenenlere iletişimsel yetinin kazandırılması istenmekte ve bu yetinin dil bilgisel, toplum dil bilimsel ve edimsel üç bileşenin var olduğu belirtilmektedir.

Edimsel yeti, konuşmacıların dili sosyal olarak uygun şekillerde kullanma konusundaki seçimlerini etkileyen ve sınırlandıran bilgi olarak tanımlanabilir (LoCastro, 2012, s. 307). Edimsel yeti, sözceler ve bu sözceler aracılığıyla gerçekleştirilen eylemler arasındaki ilişkinin yanı sıra, bağlamın özelliğine uygun dil kullanımıyla ilgilidir (Alcón ve Jordà, 2008, s. 194).

Thomas (1983, s. 92), edimsel yetiyi kişinin belirli bir amaca ulaşmak için dili etkin bir şekilde kullanma ve bağlam içerisindeki dili anlama becerisi olarak tanımlamaktadır. Barron (2003, s. 10), edimsel yetinin (a) belirli edimleri gerçekleştirmek için dilsel kaynaklar, (b) söz edimlerinin sıralı yönleri ve (c) bağlamsal olarak dilin uygun kullanılmasına ilişkin bilgiler içerdiğini ifade etmektedir.

Leech (1983), edimsel yetinin *edim dil bilimsel bilgi* (pragmalinguistics) ve *sosyoedimsel bilgi (sociopragmatics*) olmak üzere iki bileşeni olduğunu belirtmektedir. Buna göre, *sosyoedimsel bilgi*, edim biliminin sosyolojik arayüzünü oluşturmaktadır. Belirli bir toplumdaki ve kültürdeki farklı sosyal statülere, sosyal sınıflara, tabulara, sosyal normlara, nezaket kurallarına ilişkin bilgiler sosyoedimsel bilgiyle ilişkilidir. *Edim dil bilimsel bilgi* ise bir dildeki uzlaşımlarla veya dilsel kaynaklar hakkındaki bilgiyle alakalı olduğundan dil bilgisiyle daha yakından ilişkilidir (Leech, 1983, s. 11).

"Bununla ne demek istediler?" sorusu Birner'a (2013, s. 1) göre edim biliminin temel sorularından biridir ve birinin söyledikleriyle neyi kastettiğini bilmek için anlam bilimi veya söz dizimine ilişkin bilgiler yeterli değildir, aynı zamanda cümleyi kimin hangi bağlamda söylediğini bilmek ve bunu söylerken karşı tarafın neden böyle söylediğine veya neyi amaçladığına dair çıkarımlar yapabilmek gerekmektedir. Birner (2013, s. 1), bu durumu şu örnekle açıklamaktadır: "Bir dilim pizza kaldı." cümlesi duruma göre bir *teklif* (Yemek ister misin?), bir *uyarı* (Bu benim!) veya bir *azar* (Yemeğini hâlâ bitirmemişsin.) olarak anlaşılabilir. Parantez içindeki cümleler hiç dile getirilmemiş olsalar bile kişideki edimsel bilgi, bağlama göre bu çıkarımların yapılabilmesine imkân tanır. Tonlama, sözcük seçimi, sesletim, kültürel farklılıklar, sosyal normlar, muhatap ile olan ilişkinin derecesi ve yakınlığı (sosyal yakınlık, sosyal statü) gibi farklı bağlamsal unsurlarla ilgili kişilerin daha önceki deneyimlerinden yola çıkarak oluşan arka plan bilgilerini iletişim ortamına taşımalarıyla bir sözceyi yorumlamaları mümkündür. Cook'un (2001) da işaret ettiği gibi, kişilerin kendi ana dillerinde bile bir sözceyi yorumlarken farklı sosyal gruplarda bir sözcenin nasıl anlaşılacağı değişebilmektedir. Bu nedenle, ikinci veya yabancı bir dilde bir sözcenin yorumlanması, dilsel kaynaklara ilişkin bilginin yanında, bağlamsal faktörlere ilişkin oldukça karmaşık bilgileri içeren sosyoedimsel bilginin geliştirilmesini gerektirmektedir.

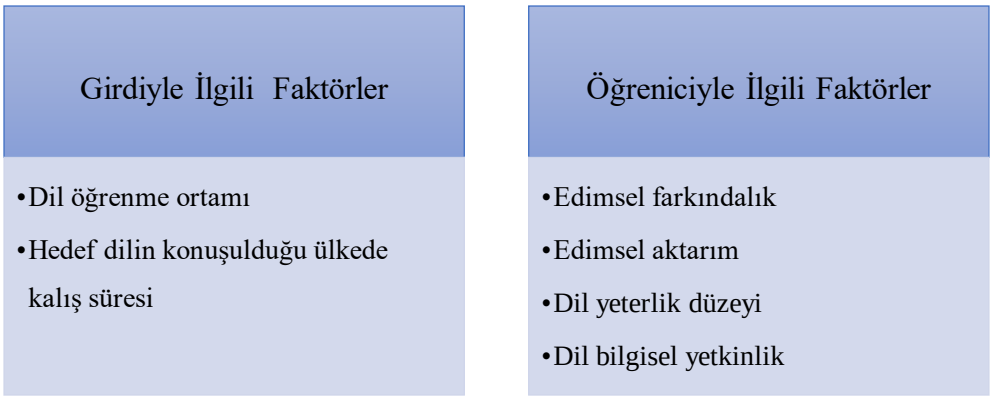
Edimsel yeti, sadece çıkarımlarla ilgili değildir. Birner (2013, s. 3), bu yetinin aynı zamanda dilin uygun kullanılmasına ilişkin sahip olduğumuz bilgiler olduğunu açıklamaktadır. Dil öğrenenlerin; dil bilgisel ve toplum dil bilimsel bilgilerini, doğru yerde ve doğru zamanda kullanmaları, kendilerini uygun bir biçimde ifade etmeleri ve dilde söylenmeyen anlamı keşfedebilmeleri için edimsel yetilerinin de diğer yetilere paralel geliştirilmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Edimsel olarak yetkin olmak, sosyoedimsel ve edim dil bilimsel yeterlik elde etmekten ve edim dil bilimsel uzlaşımlara dayalı olarak sosyoedimsel anlamları üretme ve anlayabilme becerisinin artırılmasından geçmektedir (Kasper ve Roever, 2005, s. 317). Bireyin ana dilinde bile edimsel olarak yetkin olması; bölgesel, etnik, yaş ve eğitim durumlarıyla ilgili grup farklılıklarının tanınmasını gerektirmektedir. İkinci veya yabancı dil öğrenenlerin ana dillerinden aktarım yapmaları ve sosyokültürel faktörlerden dolayı bu görevi onlar için oldukça karmaşık hâle getirmektedir (LoCastro, 2012, s. 307). Görüldüğü üzere, edimsel yeti sadece dille ilgili bilgileri değil dünya bilgisi, sosyokültürel bilgiler gibi dil dışı bilgileri de gerektiren oldukça karmaşık bir beceridir. Bu nedenle, bir dili ikinci veya yabancı dil olarak öğrenenler; dil yapılarıyla ilgili bilgilerini içeren dilsel yetilerini, hedef dilin konuşulduğu toplumlardaki sosyal normları ve kültürel unsurları içeren edimsel yetilerini geliştirmelerinin yanında; aynı zamanda tüm bunları nasıl, nerede, kime kullanacaklarına ilişkin farkındalığa da sahip olmalıdırlar.

2.3.2. Edimsel Yetinin Gelişimini Etkileyen Faktörler

Öğrenicilerin edimsel yetilerinin gelişimini etkileyen birden çok faktör bulunmaktadır. Edimsel yetinin geliştirilmesi; deneyim, dünya bilgisi, belirli kişilik özellikleri, genel olarak dil farkındalığını içeren karmaşık bir girişimdir (LoCastro, 2012, s. 307). Kasper ve Roever (2005), öğrenicilerin edimsel yetilerinin geliştirilmesinde girdi, dikkat ve anlama, dil yeterlik düzeyi, edimsel aktarım, bireysel farklılıkların etkili olduğunu belirtmektedirler. Jung (2002), dil bilgisel yeterlik, öğretim süreci, girdi faktörü, biyolojik ve bireysel faktörler gibi faktörlerin öğrencilerin edimsel yeterliklerini etkilediğini belirtmektedir. Bardovi-Harlig (2001) ise girdi, öğretim, dil yeterlik düzeyi, hedef dilin konuşulduğu ülkede kalma süresi, kişinin ana dili ve kültürü gibi unsurların edimsel yetinin gelişmesini etkilediğini

açıklamaktadır. Araştırmacıların görüşlerinden yola çıkılarak edimsel yetinin gelişimi etkileyen faktörler şu şekilde tasnif edilebilir:



Şekil 2-1: Edimsel Yetinin Gelişimini Etkileyen Faktörler

2.3.2.1. Girdiyle İlgili Faktörler

Girdi, bir dilin edinilmesinde veya öğrenilmesindeki en temel faktörlerden biridir. Bir dili öğrenmek için anlamlı ve zengin girdiye maruz kalmak gerekmektedir. İkinci veya yabancı dildeki edimsel yeti için de girdi önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır.

Araştırmacılar, edimsel gelişim için girdinin önemli bir etken olduğu konusunda hemfikirdirler. Martínez-Flor ve Usó-Juan (2010, s. 426), öğrencilerin edimsel yeterliklerini geliştirmek için gerekli olan girdi, çıktı ve geri bildirim şartlarını sağlamak gerektiğine dikkat çekerler. Benzer şekilde, Kasper ve Roever (2005), ikinci dildeki edimsel bilginin gelişmesi için girdinin şart olduğunu belirtirler. Jung (2002), girdi olmadan hiçbir konuda öğrenmenin gerçekleşemeyeceğini ama özellikle edimsel yeti için girdinin son derece kritik bir öneme sahip olduğuna işaret etmektedir. Edimsel yetinin sadece edim dil bilimsel bilgi gibi dilsel kaynaklarla ilgili olmaması, aynı zamanda hedef dilin konuşulduğu toplumun nezaket kuralları ve sosyal normlarıyla ilişki olan sosyoedimsel bilgiyi de gerektirmesi, girdinin edimsel yeti için önemini açıklaması bakımından önemlidir. Diğer yandan, Bardovi-Harlig (1998, s. 23), öğrenicilerin dil bilgisel açıdan yetersiz olmalarının veya edimsel farkındalığa sahip olmamalarının girdiye maruz kalmalarını engellediğine dikkat çekmektedir. O hâlde girdinin kendisi kadar öğrenici özelliklerinin de girdinin anlamlandırılmasında etkili olduğu ifade edilebilir.

Birçok araştırmacı, öğrencilerin hedef dilde edimsel yetilerini geliştirebilmeleri için öğrencilere zengin ve bağlamsal açıdan uygun girdinin sunulmasının gerekli olduğu konusunda hemfikirdirler. Dil öğrenicilerinin edimsel yetilerinin geliştirilmesi için gerekli olan zengin ve bağlamsal açıdan uygun girdinin sunulabilmesi ise dilin öğrenildiği ortama göre değişebilmektedir (Martínez-Flor ve Usó-Juan, 2010, s. 424), dolayısıyla edimsel gelişim için ön koşul olan girdinin öğrenicilere sağlanabilmesi için dil öğrenme ortamının oldukça önemli olduğu ifade edilebilir.

Günümüz dünyasının bir gereği olarak yabancı dil öğrenmek bir ihtiyaç ve zorunluluk hâline gelmiştir, bu nedenle hem hedef dilin konuşulduğu ülkelerde ikinci dil bağlamında hem de hedef dilin konuşulmadığı ülkelerde yabancı dil bağlamında dil öğrenim çalışmaları sürdürülmektedir. Dil öğrenme ortamına göre öğrenicilerin maruz kaldığı girdi miktarı değişmektedir.

Sınıf dışındaki gerçek etkileşimlerle karşılaştırıldığında dil sınıflarının edimsel gelişim için gerekli olan girdiyi sağlamada işlevsel ve biçimsel olarak oldukça sınırlı olduğu görülmektedir (Tello-Rueda, 2006, s. 175). Martínez-Flor ve Usó-Juan (2010) bir dili yabancı dil olarak öğrenenlerin ikinci dil olarak öğrenenlere göre daha dezavantajlı olabileceğine işaret etmektedirler. Cook'un (2001) da belirttiği gibi, yabancı dil olarak bir dili öğrenenlerin sınıf ortamında kısıtlı girdiye maruz kalmalarının yanı sıra, dili bir sosyalleşme veya iletişim aracı olarak değil, bir çalışma nesnesi olarak görme eğiliminde olmaları bu dezavantajın temel sebepleri olarak görülebilir. İkinci dil olarak bir dili öğrenenler ise edimsel bir eğitim almadan da hedef dile maruz kalarak ve hedef dili anlamlı bir şekilde kullanarak edimsel birçok özelliği edinebilirler (Rose, 2005). Jung (2002), ikinci dil öğrenme ortamlarının yabancı dil öğrenme ortamlarına göre daha zengin girdi sağladığını böylece ikinci dil öğrenme ortamlarının edimsel yetinin geliştirilmesine daha uygun ortamlar olduğunu ifade etmektedir.

Matsumura'nın (2001) İngilizce öğrenen Japon öğrenciler üzerinde yürüttüğü çalışmasının sonuçları, edimsel gelişimin dil öğrenme ortamına göre nasıl farklılaşabileceğini göstermesi bakımından oldukça dikkat çekicidir. Araştırmada, Kanada'da İngilizce öğrenenlerle Japonya'da İngilizce öğrenenlerin edimsel yetileri karşılaştırılmıştır. Kanada'da İngilizce öğrenenlerin başlangıçta diğer gruptan daha

geride olmalarına rağmen bir yılın sonunda edimsel yeterliklerinde gösterdikleri ilerleme diğer grubun önüne geçmelerini sağlamıştır.

Schauer (2006), dil öğrenme ortamının öğrencilerin edimsel farkındalıkları üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda, bir dili ikinci dil olarak hedef dilin konuşulduğu ülkede öğrenenlerin yabancı dil olarak öğrenenlere göre edimsel hataları daha kolay fark edebildikleri ve edimsel farkındalıklarını önemli ölçüde artırdıkları ortaya çıkmıştır.

Li (2012), başlangıç düzeyindeki ergenlik dönemindeki öğrencilerle yürüttüğü çalışmasında, rica söz ediminin öğretimini ele almıştır. Li (2012), yabancı dil bağlamında edimsel özellikleri öğretmenin en iyi yolunun maruz kalmaya ek olarak hedef dilin özelliklerinin uygulanabileceği anlamlı faaliyetler olduğunu öne sürmektedir.

Edimsel gelişim için gerekli olan bağlamsal ve zengin girdi miktarı hedef dilin konuşulduğu ülkede kalma süresine göre değişiklik gösterecektir. Hedef dilin konuşulduğu ülkede kalış süresi arttıkça girdiye maruz kalma ihtimali doğal olarak artacaktır. Bu nedenle, araştırmalar, dil öğrenme ortamı ve girdiyle bağlantılı olarak hedef dilin konuşulduğu ülkede kalma süresinin edimsel yetiye etkisine odaklanmıştır.

Olshtain ve Blum-Kulka (1985), ana dili İbranice olmayanların ana dili konuşurlarına benzer söz edimi stratejileri kullanmalarının yaklaşık on yıl aldığını belirlemişlerdir (Akt. Cohen ve Ishahara, 2020).

Bouton (1994) çalışmasında, hedef dilin konuşulduğu ülkede kalma süresinin öğrencilerin konuşma sezdirimlerini yorumlayabilmeleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmanın sonuçları, kalış süresi arttıkça öğrencilerin konuşma sezdirimlerini daha iyi anlayabildiklerini ortaya koymuştur.

Cohen ve Shively (2007) çalışmalarıyla hedef dilin konuşulduğu ülkede bir dönem kursa katılmış İspanyolca ve Fransızca öğrenen öğrencilerin söz edim kullanımlarında istatistiksel olarak belirgin fark olduğunu ortaya çıkarmışlardır.

Araştırmaların sonuçları girdinin edimsel yetinin gelişmesinde etkili olduğunu göstermektedir. Edimsel gelişim için gerekli olan zengin ve bağlamsal girdinin sağlanmasında ve girdinin miktarında, dil öğrenme ortamı ve hedef dilin konuşulduğu

ülkede kalış süresi doğrudan etkilidir. Bu nedenle, edimsel yeti için gerekli olan doğal, bağlamsal ve zengin girdinin yanı sıra dil öğrenme ortamı ve hedef dilin konuşulduğu ülkede kalış süresinin de edimsel gelişimi etkilediği ifade edilebilir. Diğer yandan, Barron (2006) ve Cohen ve Shively'nin (2007) belirttiği gibi, hedef dilin konuşulduğu ülkede dil öğrenirken öğrencilerin ana dili konuşurlarıyla yeteri kadar etkileşime girme imkânı bulamamaları, diğer uluslararası öğrencilerle hedef dil dışındaki ortak bir dilde konuşmaları, kendi ana dillerini konuşan kişilerle arkadaşlık kurmaları gibi sebeplerin edimsel girdiyi olumsuz etkileyeceği unutulmamalıdır.

2.3.2.2. Öğrenciyle İlgili Faktörler

2.3.2.2.1. Edimsel Farkındalık

Girdiyle ilgili faktörler başlığında belirtilen araştırma sonuçlarının da işaret ettiği gibi edimsel yetinin geliştirilmesi için bağlamsal girdi, dolayısıyla dil öğrenme ortamı oldukça önemlidir. Yine de bir dili hedef dilin konuşulduğu ülkede öğrenmenin her zaman edimsel gelişimin gerçekleşmesiyle sonuçlanmayabileceği göz önünde bulundurulmalıdır (Bardovi-Harlig, 1997; Jung, 2002; Martínez-Flor ve Usó-Juan, 2010). Bağlamsal girdi, dil öğrenme için gerekli ama yeterli değildir, dil öğrenicisinin bu girdiyi fark etmesi gerekmektedir.

Schmidt'in (1993) ortaya koyduğu farkındalık hipoteziyle ikinci dilin edim bilimsel özelliklerinin öğretilebilirliği gündeme gelmiştir. Schmidt (1993, s. 36), ikinci dilde edim bilimsel ve söylemsel bilginin edinimi için toplum dil bilimsel olarak uygun girdiye basit bir şekilde maruz kalmanın yeterli olmadığını ifade etmektedir. Edim bilimsel işlevlerin gerçekleşmesinin dil öğrenenler için her zaman çok açık olmadığını ve bağlamsal faktörlerin öğrenciler tarafından farklı biçimde tanımlanabileceği veya bu faktörlerin dil öğrenenler için dikkat çekici olmayabileceğini belirten Schmidt (1993, s. 36), sadece maruz kalmakla edimsel gelişimin sağlanmayacağına dikkat çekmektedir. Bu nedenle girdinin edimsel gelişim için gerekli olduğu ama tek başına yeterli olmadığı ifade edilebilir.

Dil öğrenenlerin edimsel yeterliklerinin geliştirilmesi için aynı zamanda edimsel farkındalığa sahip olmaları gerekmektedir. Edimsel farkındalık; belirli iletişim durumlarında belirli konuşma topluluklarındaki üyelerin dili uygun kullanmalarının

altında yatan kural ve uzlaşımlara ilişkin bilinçli, yansıtıcı, açık bilgidir (Alcón ve Jordà, 2008, s. 193).

Edim bilimi eğitiminin amacı, öğrencileri ana dili konuşurlarının edimsel seçimlerini benimsemeye zorlamak değil, öğrencileri olumlu örneklere maruz bırakarak belirli bağlamsal faktörlerle birlikte kullanılan dil kaynaklarının farkında olmalarını sağlamaktadır. Bu bilgi, öğrencilerin hedef dilde etkileşime girdiklerinde zamanla dilsel seçimlerinde daha uygun tercihler yapmalarını sağlayacaktır (Tello-Rueda, 2006). Dil öğretiminin amacı, öğrenicilere hedef dilde her zaman uygun ve kibar dilsel yapıları kullanmalarını öğretmek değildir. Dil öğretimindeki nihai amaçlardan biri, öğrenicilerin mevcut dilsel kaynakların arasından yapacakları seçimlerin bağlama göre farklı sonuçlar doğurabileceğine ve bu sonuçların neler olabileceğine ilişkin öğrenicilerde -tıpkı ana dili konuşucularında olduğu gibi- sezgisel bir öngörü oluşturabilmektir. Diğer yandan, öğrenicileri uygun ve kibar seçimler yapmaya zorlamak yerine, onlara seçimlerinin olası sonuçlarının neler olduğunun sezdirilmesinin ve öğrenicilerde edimsel farkındalığın oluşturulmasının dil öğretiminin doğasına ve çağdaş dil öğretimi yaklaşımlarına daha uygun olacağı ifade edilebilir.

Schauer (2009, s. 13) de dil öğrenenlerin edimsel seçimlerinin farkında olmalarının önemini şöyle açıklamaktadır:

> "*Konuşmanın taraflarının belirli bir dilin ve kültürün edim bilimsel kurallarına ve normlarına aşinalığı başarılı bir iletişim için oldukça önemlidir. Bu belirli bir dili konuşanların her zaman bu normlara otomatik olarak uymak zorunda oldukları veya bunlara uymak isteyecekleri anlamına gelmez, ancak konuşmacılar muhataplarına kaba ve uygunsuz bir şekilde cevap vermek isteseler bile bunun farkında olmaları gerekir. Konuşmacılar tarafından uygun veya kibar olarak düşünülen ifadeler dilin kültürel normlarıyla ilişkilidir*."

Öğrencilerin edimsel seçimlerinin olası sonuçlarının farkında olması edimsel farkındalığın geliştirilmesiyle sağlanabilir. Bardovi-Harlig (1996, s. 29), dil öğrenenlerin edimsel yetilerinin geliştirilmesi için öğrencilere edimsel farkındalığın kazandırılması gerektiğini vurgulamaktadır. Tüm bunlara ek olarak edimsel farkındalığın öğrencilerin etkileşimleri dinlemelerine, tepkileri izlemelerine ve sözcük seçimlerinin olası sonuçlarının farkında olmaları için önemli bir işlev göreceğini belirtmektedir.

2.3.2.2.2. Edimsel Aktarım

İkinci veya yabancı dildeki edimsel gelişimi etkileyen unsurlardan biri öğrenicilerin başta ana dilleri olmak üzere konuştukları dillerdir. Öğrenicilerin konuştukları diller ile hedef dil arasındaki benzerlikler ve farklılıklar onların edimsel gelişimlerini olumlu veya olumsuz etkileyebilmektedir. Öğreniciler, hâlihazırda edim dil bilimsel ve sosyoedimsel bilgilere sahiptirler ve yeni bir dili öğrenirken var olan bilgilerini dil öğrenim süreçlerine aktarırlar. Bialystok'un (1993) iki boyutlu modelinde de değinildiği gibi yetişkin öğreniciler çocuklardan farklı olarak bir veya daha fazla dilde konuşma işlevlerini organize etme görevini başarıyla yerine getirmişlerdir, bu yüzden yeni bir dili öğrenirken sosyal koşullar ile dilsel biçimler arasındaki eşleştirme problemlerini daha önceki deneyimlerinden yola çıkarak çözmeleri beklenmektedir. Yani var olan edimsel bilgilerini yeni dili öğrenirken kullanmaları için doğru eşleştirmeleri yapmaları; bir bakıma kime, ne zaman, nerede, ne söyleyeceklerini öğrenmeleri, edimsel açıdan uygun olanı yeni dil için tespit etmeleri gerekmektedir. Bu durumda, yetişkin dil öğrenicilerinin hedef dil dışındaki konuştukları diğer dillerdeki edimsel unsurları hedef dile aktarmaları "edimsel aktarım" kavramını ortaya çıkarmaktadır.

Edim biliminin sınırlarının belirlenmesinin oldukça zor olmasından dolayı edimsel aktarımı tanımlamak oldukça güçtür. Edimsel aktarım; kültürlerarası edim bilimi, çapraz kültürel edim bilimi, aradil edim bilimi gibi edim biliminin farklı çalışma alanlarına göre farklı biçimlerde tanımlanmaktadır. Aradil edim bilimi açısından edimsel aktarım; öğrenicilerin hedef dil dışında konuştukları diğer dillerin hedef dildeki edimsel bilgileri anlamaları, üretmeleri ve öğrenmeleri üzerindeki etkisi olarak tanımlanabilir (Kasper, 1992, ss. 205-207).

Edimsel aktarım, hedef dil ile ana dili arasındaki benzerlik veya farklılıklara göre olumlu veya olumsuz olmak üzere iki biçimde ortaya çıkabilir. Öğrenicilerin ana dilleriyle hedef dil arasındaki benzerlikler olumlu bir aktarımı ortaya çıkarmaktayken farklılıklar edimsel açıdan olumsuzluklara yol açabilir. Öğrenicinin ana dili ile hedef dil arasındaki benzerlik arttıkça aktarımın daha çok yapıldığını ifade eden Kasper (1992), Dancadan Almancaya, İngilizceden İbraniceye dolaylı rica söz edimlerindeki aktarımları olumlu aktarımlara örnek olarak göstermektedir. Benzer şekilde, Mızıkacı (1991), özür ve rica söz edimlerinin Türkçe ve İngilizcedeki benzerlik ve farklılıklarını

belirlediği çalışmasının sonucunda, farklı kalıp ve kullanımların olumsuz edimsel aktarıma sebep olduğunu belirlerken benzerliklerin olumlu edimsel aktarım sağladığını gözlemlemiştir. Diğer yandan, yabancı dilde konuşan bireyler, ana dillerindeki toplumsal kuralları ve nezaket formlarını hedef dile aktarma eğiliminde olabilirler. Selçuk (2005), Almanya'da çalışan Türk işçilerinin çalıştıkları fabrikalarda Türkçede yaygın kullanılan "kolay gelsin" selamlaşma söz edimini ilk gittikleri yıllarda Almancaya çevirerek kullandıklarını, anlaşılmaması üzerine Türklerin bunu kullanmaktan vazgeçtiklerini açıklamaktadır. Wierzbicka (2003) ise Lehçede soru biçiminde teklif ya da davet olmadığını bunun emir biçiminde gerçekleştiğinden bahsetmektedir ve ana dillerinden edimsel aktarım yapan Polonyalıların İngilizce konuşurken kaba olarak algılandıklarını açıklayarak olumsuz edimsel aktarıma dikkat çekmektedir. Karagöz-Dilek'in (2020) çalışmasında, İngilizce öğrenen Türklerin İngilizcede iltifat söz edimini gerçekleştirirken doğrudan iltifat stratejilerini daha çok kullanarak olumsuz aktarım yapmaları, olumsuz edimsel aktarıma örnek olarak gösterilebilir. Takahashi ve Beebe (1987), yabancı dil ortamlarında ikinci dil ortamlarına göre daha fazla olumsuz edimsel aktarım yapıldığını öne sürmektedirler.

Kondo'nun (2008) İngilizce öğrenen Japon öğrencilerine sınıftaki söz edim uygulamalarından sonra öğrencilerin söz edim kullanımları ana dili konuşurlarına yakın olsa da çalışmada ortaya çıkan dikkat çekici sonuçlardan biri, öğrencilerin ana dillerindeki edimsel özellikleri hedef dile taşıyarak edimsel aktarım yapmalarıdır. Öğrenciler, reddetme stratejilerini kullanırken Japoncadakine benzer şekilde "Ben pişmanım." demeyi tercih ederek edimsel aktarım yapmışlardır. Kısacası, öğrenicilerin aradillerinin edimsel yönden ana dillerinden izler taşıdığı görülmüştür.

Edimsel aktarım, sadece dilsel biçimler ve gramer kurallarıyla değil aynı zamanda diğer dillerdeki kültürel normların hedef dile aktarılmasıyla ortaya çıkabilir. Bu nedenle Kasper (1992), edimsel aktarımı, edim dil bilimsel aktarım (pragmalinguistic transfer) ve sosyoedimsel aktarım (sociopragmatic transfer) olmak üzere iki boyutta incelemektedir. Kasper (1992, s. 209) için edim dil bilimsel aktarım; dil öğrenenlerin ana dillerindeki edim söz gücünü veya kibarlık değerlerini belirleyen dilsel unsurların öğrenicilerin hedef dildeki algılamaları ve üretmelerine ilişkin biçim ve form eşleştirmeleri üzerindeki etkisidir.

Edim dil bilimsel aktarım, dil öğrenenlerin ana dillerindeki bir dilsel yapının, bir deyimin, kalıp bir sözün hedef dile aktarılmasıyla ortaya çıkabilir. Örneğin, resmî ortamlarda gün içinde selamlaşırken kendi ana dilinde "merhaba" yerine "iyi günler" ifadesini kullanmaya alışkın bir öğrenici hedef dilde resmî bir ortamda selamlaşırken veya kendisinden sosyal statü bakımından yüksek biriyle selamlaştığında "merhaba" demekten kaçınma eğiliminde olacaktır.

Sosyoedimsel aktarım ise dil kullanıcılarının hedef dildeki edimleri gerçekleştirmeleri ve uygulamalarının altında yatan sosyal algıların ana dillerindeki öznel eş değerlerinin değerlendirilmesinden etkilendiğinde ortaya çıkmaktadır (Kasper, 1992, s. 209). Diğer bir ifadeyle, sosyoedimsel aktarım, öğrenicilerin hedef dildeki sosyoedimsel bakış açılarını, ana dillerinin ve kendi kültürlerinin belirlemesiyle ilgilidir ve öğrenicilerin kendi kültürlerindeki sosyal normları hedef dile aktarmalarıyla gerçekleşmektedir. Edim dil bilimsel aktarım daha çok dilsel unsurlarla alakalıyken sosyoedimsel aktarım bağlamsal faktörlerle ilgilidir. Örneğin, hangi durumlar için özür dileneceği kültürlere göre değişebileceği gibi geç kalma durumunda hangi özür stratejisinin kullanılacağı da her kültürde farklı olmaktadır ya da iltifat söz ediminin gerçekleştirilmesinde doğrudan veya dolaylı stratejilerden hangisinin daha fazla kullanılacağı her toplumda farklılık gösterebilir. Dil öğrenenler de aradillerine kendi kültürlerinden çeşitli normları aktarma eğiliminde olabilirler. Örneğin, Amerika'da olduğu gibi "Nasılsın?" sorusunun sadece bir selamlaşma ifadesi olduğu, gerçek bir soru olmadığı bir kültürden gelen bir kişi, Türkçede selamlaşırken bu soruya "Nasılsın?" diye cevap vermeye çalışarak ana dilinden sosyoedimsel aktarım yapabilir. Benzer şekilde, ana dilinde sen/siz ayrımının olmadığı bir kişinin Türkçe konuşurken sosyal statü bakımından kendisinden üstteki kişilere "sen" deme eğiliminde olması sosyoedimsel aktarıma örnek olarak gösterebilir.

Öğrenicilerin dil yeterlik düzeyinin edimsel aktarım üzerindeki etkisi konusunda araştırmacıların farklı görüşleri bulunmaktadır. Takahashi ve Beebe (1987), ana dili Japonca olan ve farklı dil yeterlik düzeylerindeki öğrencilerin İngilizcedeki reddetme edim kullanımlarını inceledikleri çalışmalarında, düşük dil yeterlik düzeyindeki öğrencilerin edimsel aktarım yapabilecek kadar hedef dilde dilsel bilgiye sahip olamadıklarını öne sürmektedirler. Bu açıdan bakıldığında, edimsel

aktarım yapabilmek için hedef dilde orta veya üst yeterlik düzeyinde olmak gerektiği anlaşılmaktadır.

Kwon (2003) doktora tez çalışmasında, Koreli İngilizce öğrencilerinin edimsel aktarımı ve dil yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Takahashi ve Beebe'nin (1987) çalışmasının sonuçlarına benzer şekilde Kwon (2003) da başlangıç düzeyindeki öğrencilerin hedef dilin dil bilgisine ilişkin yeterli bilgileri olmadığından dolayı edimsel aktarım yapamadıklarını ortaya koymuştur. Ayrıca, Kwon'un (2003) çalışmasında, öğrencilerin dil yeterlik düzeyleri arttıkça edimsel aktarımı daha çok yapabildikleri ortaya çıkmıştır.

Almegren (2017) selamlaşma söz edimiyle ilgili yürüttüğü çalışmasında, ileri düzey öğrencilerin orta düzeydeki öğrencilere göre olumlu aktarımları daha çok yaptığını, orta düzey öğrencilerin ise ileri düzey öğrencilere göre olumsuz aktarımları daha fazla yaptığını belirlemiştir.

Allami ve Naeimi (2011) İngilizce öğrenen İranlı öğrencilerle yürüttükleri çalışmalarında ileri düzey öğrenicilerin başlangıç ve orta düzeydeki öğrenicilere göre daha fazla edimsel aktarım yaptıklarını belirlemişlerdir.

Maeshiba, Yoshinaga, Kasper ve Ross'un (1996) çalışmasında ise diğer çalışmalardan farklı olarak dil yeterlik düzeyi arttıkça edimsel aktarımın azaldığı görülmektedir.

Hui'nin (2010) Çin'de yaşayan İngilizce öğrencilerinin e-posta üretimlerini incelediği çalışmasının sonuçları ise "dil yeterlik düzeyi, dile maruz kalma ve hedef dili kullanma konusundaki öz güven" gibi faktörlerin edimsel aktarım üzerindeki rolünün belirlenemeyecek kadar edimsel aktarım konusunun karmaşık olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırma sonuçlarından da anlaşılacağı gibi edimsel aktarım ile dil yeterlik düzeyi arasındaki ilişki konusunda alanyazında görüş birliği bulunmamaktadır. Hui'nin (2010) çalışması, bu konuda neden görüş birliği olmadığını açıklaması bakımından önemli olabilir.

2.3.2.2.3. Dil Yeterlik Düzeyi

Öğrenicilerin dil yeterlik düzeylerinin edimsel yetileri nasıl etkilediği konusunda farklı araştırmalar mevcuttur. Araştırma sonuçları, dil yeterlik düzeyi arttıkça edimsel yetinin arttığına işaret etmektedir (Xiao, 2015, s. 557).

Garcia (2004) çalışmasında, söz edimlerini tespit edebilmekle dil yeterlik düzeyi arasında anlamlı bir ilişki tespit etmiştir. Dil yeterlik düzeyi arttıkça katılımcıların söz edimlerini belirlemedeki başarılarının artığını ortaya koymuştur. Bu çalışmanın sonuçları, dil yeterlik düzeyi arttıkça öğrenicilerin edimsel farkındalıklarının da arttığını göstermesi bakımından önemlidir. Maeshiba vd. (1996), dil yeterli düzeyi arttıkça olumsuz edimsel aktarımın azaldığını belirlemişlerdir. Trosborg (1995), ileri düzey dil öğrenicilerinin söz edimlerini gerçekleştirirken daha fazla strateji kullanabildiklerini ortaya koymuştur.

Xu, Case ve Wang (2009), hedef dilin konuşulduğu ülkede kalma süresi ile öğrencinin dil yeterlik düzeyinin edimsel gelişime etkisini incelemişlerdir. Her iki faktörün de edimsel gelişim için önemli olduğunu belirten araştırmacılar, öğrencilerin genel dil yeterlik düzeylerinin hedef ülkede kalış sürelerinden daha önemli bir etken olduğunu yaptıkları çalışmayla ortaya koymuşlardır.

İleri düzey dil yeterlik düzeyi, ana dili konuşuruna yakın edimsel performans sergilemeyi garanti etmemektedir (Xiao, 2015, s. 557). Örneğin, Dalmau ve Gotor (2007), özür söz edimiyle ilgili yürüttükleri çalışmalarında öğrencilerin dil yeterlik düzeyleri arttıkça özür strateji kullanımındaki çeşitliliğinin arttığını belirlemişlerdir fakat yine de üst düzey dil öğrenicilerinin edim dil bilimsel unsurlar açısından birtakım sorunlar yaşadıkları ve ana dili konuşuru gibi özür söz edimini gerçekleştiremediklerini belirlemişlerdir.

Altun-Alkan'ın (2019) Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B ve C düzeyindeki öğrenciler ile Türkçenin ana dili konuşurlarının kullandıkları rica stratejilerini karşılaştırdığı çalışmasının sonuçları da Dalmau ve Gotor'un (2007) çalışmalarının sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. B ve C düzeyindeki öğrenciler orta ve ileri düzey dil yeterlik düzeylerinde olmalarına rağmen, rica söz ediminin bilgi alma ve izin/onay isteme ulamlarında ana dili konuşurlarıyla benzer stratejileri kullanamamışlardır.

Alanyazında, yukarıda bahsi geçen araştırmaların aksine, edimsel yeti ile dil yeterlik düzeyi arasında bir ilişki olmadığını veya olumlu bir ilişki olmadığını ileri süren araştırmalar da mevcuttur.

Takahashi ve Beebe (1987), Kwon (2003), Allami ve Naeimi (2011) çalışmalarıyla ileri düzeydeki dil öğrencilerinin başlangıç ve orta düzeydekilere göre daha fazla edimsel aktarım yaptıklarını ortaya koymuşlardır. Edimsel aktarım arttıkça edimsel hata yapma ihtimali daha fazla olmaktadır. Bu açıdan bakıldığında, dil yeterlik düzeyi ile edimsel gelişim açısından bu çalışmalarda olumlu bir ilişki tespit edilemediği görülmektedir.

Arslan'ın (2020) Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin şikâyet edimi stratejilerini incelediği ve B1, B2 ve C1 düzeyindeki öğrencilerle yürüttüğü çalışmasında, şikâyet edimini kullanma becerilerinin dil düzeyleri ile her zaman tutarlı olmadığı görülmüştür.

2.3.2.2.4. Dil Bilgisel Yetkinlik

Geleneksel yabancı dil öğretim yöntemlerinin dil bilgisi ağırlıklı olduğu bilinmektedir. Geleneksel yöntemlerin aksine günümüzde kabul gören iletişimsel yaklaşım ve eylem odaklı yaklaşımlarda dil bilgisi bir amaç olmaktan çıkıp iletişimsel görevleri yerine getirmede sadece bir araç olarak görülmeye başlanmıştır. Bu nedenle, öğrenicilerin dilbigisel yeterlikleri ile edimsel yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı üzerinde durulması gereken konulardan biridir. Bu aşamada, "Edimsel gelişim için öğrenicilerin dil bilgisel olarak yetkin olmaları gerekli midir?" sorusu akıllara gelmektedir. Alanyazın incelendiğinde edimsel gelişim ile dil bilgisel yeterlik arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalara rastlanmıştır.

Bardovi-Harlig ve Dörnyei (1998), edimsel gelişim ile dil bilgisel farkındalığı inceledikleri çalışmalarında, bu iki yetinin birbirinden bağımsız geliştiğini ve dil öğrenme ortamının (ikinci dil/yabancı dil) edimsel gelişim için daha önemli bir etken olduğunu savunmaktadırlar.

Mojabi (2014), İngilizce öğrenen İranlı üniversite öğrencilerinin edimsel yetileri ile dil bilgisel yetileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın sonuçları,

öğrencilerin dil bilgisel yeterlikleri ile edimsel yeterlikleri arasında bir ilişki olmadığına ve bu iki yetinin birbirinden bağımsız olarak geliştiğine işaret etmektedir.

Alanyazında bu iki yetinin eş zamanlı geliştiğini ileri süren çalışmaların aksi çalışmalar da mevcuttur. Örneğin; Xu, Case ve Wang (2009), Amerika'daki 126 üniversite öğrencisiyle yürüttükleri çalışmalarında, edimsel gelişim ve dil bilgisel yeterlik arasında anlamlı bir ilişki tespit etmişlerdir. Diğer yandan, Celaya ve Barón'un (2015) edim bilimi eğitimi almayan öğrencilerle yürüttükleri çalışmalarında, öğrencilerin dil bilgisel yeterlikleri arttıkça rica söz edimi üretimlerinin ve ricalara verdikleri cevapların daha ayrıntılı ve edimsel açıdan daha uygun hâle geldiği görülmektedir.

Hedef dilin dil bilgisinde öğrencinin yetkin olması, edimsel açıdan da yetkin olacağı anlamına gelmemektedir (Bardovi-Harlig ve Mahan-Taylor, 2003). Bardovi-Harlig (1999, s. 686) ileri düzey dil bilgisel yeterliğin ileri düzey edimsel yeterliği garanti etmeyeceğine dikkat çekmektedir, yani dil bilgisel açıdan yetkin bir öğrenci edimsel açıdan yetkin olmayabilir (Bardovi-Harlig, 1996, s. 21). Yine de sadece edimsel yeterlik için değil genel olarak dil öğrenimindeki en önemli faktörlerden olan girdinin öğrenici tarafından anlamlandırılabilmesi için öğrenicinin belli oranda dil bilgisel yeterliğe sahip olması gerekebilir. Bardovi-Harlig (1999, s. 696), öğrenicinin dil bilgisel açıdan yetersiz olması maruz kaldığı edimsel girdiyi değerlendirmesini kısıtladığını belirtmektedir.

Dil bilgisel yeterliğin edimsel yeterliği nasıl etkilediği kadar hangisinin daha önce geliştiği konusunda farklı görüşler bulunmaktadır. Kasper (2001, s. 506), dil bilgisel yeterlik ile edimsel yeterlik arasındaki ilişkiye dair alanyazında iki farklı görüşün hâkim olduğuna değinmektedir. Birinci gruptaki görüşe göre, öğreniciler dilin dil bilgisel özelliklerini edindikten sonra edim dil bilimsel işlevlerini öğrenirler. İkinci gruptaki görüş ise öğrenicilerin dil bilgisinden önce edimsel işlevleri öğrendiklerini ileri sürmektedirler.

Alanyazındaki farklı görüşlerden yola çıkılarak dil bilgisel yetkinliğin edimsel yeterlik üzerinde etkili olan unsurlardan biri olduğu söylenebilir ve bu iki yetinin tamamen birbirinden bağımsız geliştiğini söylemek oldukça güçtür. Edimsel yetiyi etkileyen birden çok unsur olduğu ve bu yetinin geliştirilmesi hem ana dilde hem de

ikinci/yabancı dilde oldukça karmaşık olduğundan dil bilgisel yetkinliğin diğer faktörleri etkisiz kılacak kadar edimsel yetkinlik üzerinde tek başına etkili olmadığı da göz önünde bulundurulmalıdır. Edimsel gelişimin dil bilgisel yeterlikten ziyade dil öğrenme ortamına göre farklılaşacağını ortaya koyan çalışmalar (Bkz. Bardovi-Harlig ve Dörnyei, 1998; Niezgoda ve Röver, 2001) bunun en önemli ispatıdır. Ayrıca, dil bilgisel açıdan yetkin olmanın her zaman edimsel açıdan yetkin olmak anlamına gelmeyeceği unutulmamalıdır.

2.4. Yabancı Dil Sınıflarında Söz Edimlerinin Öğretimi

Aradil edim bilimi çalışmaları, ana dili konuşurları ile bir dili yabancı dil olarak konuşanların edimsel yetilerini veya belirli söz edimlerindeki kullanımlarını karşılaştırmak üzerine yoğunlaşmıştır. Edimsel yetiyle ilgili yapılan çalışmalarda ortaya çıkan ilk soru edim biliminin yabancı dil sınıflarında öğretilip öğretilemeyeceğidir. Schmidt'in (1993) "Bilinç, Öğrenme ve Aradil Edim Bilimi" başlıklı çalışması, ikinci dilde edim bilimi ve söylem bilgisinin öğrenilmesiyle ilgili ortaya koyduğu farkındalık hipotezi ile edimsel yetinin dil sınıflarında nasıl geliştirileceğiyle ilgili çalışmaların artmasını sağlamıştır. Fark etme hipotezi; kısaca, dil öğrenenler tarafından bilinçli bir şekilde anlamlandırılmadığı ve fark edilmediği sürece girdinin dil öğrenimi için bir anlam ifade etmemesi olarak açıklanabilir. Girdinin anlamlı olabilmesi, öğrenenler tarafından fark edilmesi ve bilinçli bir şekilde kaydedilmesiyle ilgilidir. Schmidt (1993) çalışmasında, dil öğrenenlerin girdiyi fark ettiklerinde edimsel ve söylemsel gelişimlerinin artacağını açıklamaktadır. Böylelikle edimsel yetinin ve edimsel yetiyi oluşturan bileşenlerin öğretilebilir olup olmadığı ve eğer öğretilebilirse bu öğretimin nasıl yapılması gerektiği tartışılmaya başlanmıştır.

Rose (2005); söylem belirteçleri ve stratejileri, edimsel rutinler, söz edimleri, söylem özellikleri, edimsel algılama gibi edimsel yeterliğin farklı bileşenlerinin dil sınıflarında öğretilebilir olduğunu belirtmektedir. Edimsel yetinin öğretimin etkisiyle geliştiği birçok çalışmayla ortaya konulmuştur.

Son yirmi yıldaki aradil edim bilimi çalışmalarının hızlıca artmasıyla dil bilgisi ve sözcük öğretimi gibi edimsel yetkinliğin de ikinci dil ediniminin yaygın yapıları kapsamında olan "fark etme, doğrudan veya örtük öğretim, girdiyi işleme, beceri edinme ve uygulama yoluyla" avantajlı bir biçimde geliştirilebileceği saptanmıştır

(Taguchi, 2011, s. 295). Bu alanda yapılan birçok çalışmada, yabancı dil sınıflarında edimsel yetinin geliştirilmesi ve söz edimleri kullanımlarına yönelik eğitim alan öğrencilerin edimsel yetileri ile söz edim kullanımlarının geliştiği ve bu eğitimi almayan öğrencilerden bu konularda daha iyi oldukları görülmüştür. Araştırmalardan elde edilen bu sonuçlar, söz edimlerinin öğretilebilir olduğunu ve edimsel yetinin eğitimle geliştirilebilir olduğunu göstermesi bakımından önemlidir. Edimsel yetinin sınıf ortamındaki uygulamalarla geliştirilebiliyor olması, bir dili yabancı dil olarak öğrenenlerin dil ortamından kaynaklı olarak yaşadıkları dezavantajları azaltabileceklerinin bir işareti olarak yorumlanabilir.

Billmyer (1990) çalışmasında, iltifat söz edimi ve bu söz edimine verilen cevaplarla ilgili öğrencilere bir eğitim verildiğinde, öğrencilerin kontrol grubuna kıyasla ana dili konuşurlarına daha benzer bir şekilde dilin sosyal kurallarını kullandıklarını ortaya koymuştur.

Bardovi-Harlig (2001), edim bilimine yönelik eğitim almayan ikinci dil öğrenicilerinin hedef dilde edimsel üretim ve alımlamalarında, ana dili konuşanlardan önemli ölçüde farklılık gösterdiğinin deneysel çalışmalarla kanıtladığını ifade etmekte ve bu nedenle edimsel bir öğretimin gerekliliğini savunmaktadır.

Rose (2005), araştırmasını 3 soru üzerinde şekillendirmiştir: (1) Söz edimleri öğretilebilir mi? (2) Edim bilimini öğretmek, öğretmemekten daha mı iyidir? (3) Edim bilimini öğretmek için diğer yöntemlerden daha iyi bir yöntem var mıdır? Araştırmalarda, söz edimlerinin ve diğer edimsel özelliklerin test edilmesiyle söz edimlerinin öğretilebilir olduğu ve edim bilimini öğretmenin öğretmemekten daha faydalı olduğu ortaya çıkmıştır fakat edim bilimi öğretiminde hangi yaklaşımın daha iyi olduğu sorusu hâlâ cevap bekleyen ucu açık bir soru olarak kalmaktadır (Bardovi-Harlig, 2019, s. 3).

Edimsel yetkinlik, kişinin dili bağlama uygun biçimde kullanma becerisidir. İletişim çağında yaşadığımız düşünüldüğünde ister ana dilde ister ikinci veya yabancı bir dilde olsun, edimsel açıdan yetkin olmanın 21. yüzyıl dünyasına uyum sağlamak için oldukça önemli olduğu anlaşılacaktır. LoCastro (2012, s. 308), bölgesel ve coğrafi konumundan bağımsız olarak kişinin kendisini edimsel yeterlikle donatmasının bilgi

teknolojileri ve teknoloji becerilerini geliştirmek kadar bugünün dünyası için önemli ve vazgeçilmez olduğunu ifade etmektedir.

Dil eğitiminin bir parçası olarak edim bilimine sınıflarda vurgu yapılması, öğrencilerin deneyim kazanmalarına imkân tanımaktadır. Aynı zamanda, öğrencilerin kültürel sınırları aşarak iletişimi genişletmelerini sağlamakta ve böylece dili iletişimsel amaçlarına uygun olarak kullanma fırsatı sunmaktadır. (Bardovi-Harlig, 1996, s. 30). Edim bilimi öğretiminin temel amacı, öğrenicilerin edimsel farkındalıklarını arttırarak onlara hedef dildeki etkileşimlerine dair seçenekler sunmaktır. Bu öğretimin amacı, hedef dilin belirli normlarına uymaları konusunda dayatmacı bir tutum sergilemekten ziyade, hedef dildeki çeşitli edimsel araçlara ve uygulamalara aşina olmaları konusunda öğrenicilere yardımcı olabilmektir (Bardovi-Harlig ve Mahan-Taylor, 2003, s. 38).

Jung (2002), edimsel yeterliğin beş farklı bileşeni olduğu ifade etmektedir:

1. Söz edimlerini kullanma becerisi. 2. Mecazi anlamı aktarabilme ve yorumlayabilme becerisi. 3. Kibarlık işlevlerini kullanma becerisi. 4. Söylemi işlevsel kullanma becerisi. 5. Kültürel bilgiyi kullanabilme becerisi. Görüldüğü üzere, edimsel yeti, öğrenenlere kazandırılması gereken birden çok farklı beceriyi içermektedir ve sadece söz edimleriyle sınırlı değildir. Jung'ın (2002) da işaret ettiği gibi yabancı dil sınıflarında, öğrencilerin edimsel yetilerinin geliştirilmesi veya ölçülmesine ilişkin tek bir değişken veya boyut bulunmamakla birlikte, söz edimleri araştırmalarda en sık ele alınan konulardan biridir ve "hem kültürlerarası hem aradil edim bilimi araştırmalarında karşılaştırmayı kolaylaştıran ortak bir çerçeve sunduğu için birçok araştırmada söz edimler üzerine odaklanılmıştır." (Bardovi-Harlig, 2001, s. 13). Bölükbaş ve Keskin (2010, s. 233) yabancı dil öğrenen kişinin o dili yetkin olarak kullanabilmesi için sadece dilin yapısını bilmesinin yeterli olmadığını ve öğrencinin o dilin hitap, teşekkür, kabul etme, reddetme, önerme gibi kullanımları hakkında da bilgi sahibi olması gerektiğini belirterek söz edimlerinin yabancı dil öğreniminde önemini vurgulamaktadırlar.

Edimsel yeti, ana dili ediniminde sosyal etkileşimler ve aile desteğiyle kazanılırken yabancı dil öğretiminde tıpkı diğer iletişimsel becerilerin kazandırılması gibi planlı, sistemli ve kasıtlı olarak geliştirilmelidir. Yabancı dil sınıflarında edimsel

yetinin geliştirilememesi, dil öğrenenlerin iletişim becerilerini olumsuz etkileyecek ve onların hedef dili bağlamına uygun bir biçimde kullanmalarını engelleyerek edimsel hatalar yapmalarına sebebiyet verecektir.

Thomas (1983), edimsel hataları, edim dil bilimsel (pragmalinguistic) ve sosyoedimsel (socio-pragmatic) olmak üzere ikiye ayırmıştır. *Edim dil bilimsel hatalar*; stratejiler, rutinler ve uygunluk kararı ile ilgiliyken sosyoedimsel hatalar daha çok sosyal güç, konum gibi kibarlık normları gibi kültüre özgü değerlerin bilinmesiyle ilgilidir. Thomas (1983, s. 109), edim dil bilimsel hataların dile özgü olduğu için öğretmenler tarafından daha kolay düzeltilebileceğini fakat sosyoedimsel hataların kültür, değerler ve inanç sistemleriyle alakası olmasından dolayı düzeltilemeyeceğini bu hatalara sadece dikkat çekilebileceğini belirtmektedir. "Edimsel bilginin eksikliği öğrencilerin iletişiminde başarısız olmasına ve konuşmacılar ve dinleyiciler arasındaki kişiler arası ilişkinin bozulmasına neden olabilir." (Shokouhi ve Rezai, 2015, s. 105). Edimsel hataların dil bilgisi hatalarından daha ciddi algılandığı birçok araştırmacı tarafından açıklanmaktadır (Bardovi-Harlig ve Dörrnyei, 1998; Davies, 2004; Thomas, 1983). Bardovi-Harlig ve Mahan-Taylor (2003), dil bilgisi hatalarının dil öğrenme sürecinin doğal bir sonucu olarak görüldüğünü ama edimsel farklılıkların genellikle sosyal veya kişisel seviyede değerlendirebileceğine işaret etmektedirler. Uygunsuz dil kullanımı; iletişim kesintilerine, yanlış anlamalara sebebiyet verebileceği gibi, kişilerin sosyal gruplardan dışlanmasına da sebep olabilir (Hinkel, 2001). Fidan'a (2017, s. 397) göre edimsel yetinin önemli bir değişkeni olan söz edimleri, konuşucunun neyi, nerede, ne zaman, ne kadar ve nasıl söyleyeceği bilgilerinin taşıyıcısıdır. Bu nedenle, bu kurallara riayet etmeden üretilen sözceler iletişim ortamında konuşmacıyı zor duruma düşürecektir.

Bir dilde söz edimlerinin uygun biçimde üretilebilmesi ve yorumlanabilmesi; dil yapıları, nezaket kuralları, sosyal güç, sosyal konum, söz edimi stratejileri gibi edim dil bilimsel ve sosyoedimsel bilgileri gerektirmektedir. Bu bilgilerin bir dili yabancı dil olarak öğrenenler için oldukça zor olması, söz edimlerini karmaşık hâle getirmekte ve edim bilimi araştırmacılarının söz edimleri üzerinde daha çok durmasına neden olmaktadır.

Kecskes (2017, s. 404), bir dilde herhangi bir söz edimi gerçekleştirilirken çok sayıda farklı dil yapıları arasında bir seçim yapıldığına dikkat çekmektedir. Ayrıca, bir

dilde söz edimleri gerçekleştirilirken kullanılabilecek bu farklı ifadelerin her birinin farklı bir tutum ve sosyal ilişkiye işaret ettiğini eklemekte ve konuşmacıların edimsel seçimler yapmalarının sonuçlarının farkında olması gerektiğini vurgulamaktadır. Fidan (2017, s. 398) yabancı dil öğrenimin başlangıç aşamalarında, hedef dilin dil bilgisine hâkim olmayan öğrenicilerin yaşadıkları konuşma kaygılarının azaltılmasında söz edimlerinin yararlı olacağını öne sürmektedir. Çubukçu ve Atay (2017, s. 18), söz edimlerinin basit bir yargıdan öte, bulunduğu bağlam ve ortam içerisinde bir edime karşılık geldiklerini, bu nedenle dil öğretiminde etkin olarak kullanabilecek yapılar olduğunu açıklamaktadırlar. Kocaman-Gürata (2018, s. 282), öğrencilere iletişim yetisinin kazandırılması için söz edimlerin öğretiminin önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Bardovi-Harlig (1996, s. 21), ana dili konuşucuları ile bir dili yabancı dil olarak konuşanların söz edimleri kullanımlarının önemli farklılıklar gösterdiğini dile getirmekte ve yabancı dil sınıflarında söz edimlerinin ele alınmasının bu farklılığın bir sonucu olduğunu belirtmektedir. Andrew D. Cohen'e (1996, s. 253) göre bir dili yabancı dil olarak öğrenenlerin sözcük ve dil bilgisine ilişkin bilgilerini sorunsuz biçimde kullanabilmeleri, dilin edim bilimsel veya işlevsel kullanımları yani söz edimleri üzerinde başarılı bir şekilde kontrol sağlamalarından geçmektedir. Andrew D. Cohen (1996, s. 253), öğrencilerin özür dileme, teşekkür etme gibi farklı söz edimlerinin farklı dil bilgisel biçimlerini öğrenmelerinin yanı sıra; hangi yapıyı, ne zaman kullanacaklarına dair bilgilerinden de emin olmaları gerektiğini belirtmektedir. Örneklendirmek gerekirse, rica söz edimi için aşağıdaki cümlelerden herhangi biri kullanılabilir: 1. *Çay lütfen.* 2. *Çay getir.* 3. *Çay getirsene.* 4. *Bir çay alabilir miyim?* Dil yapılarından hangisinin ne zaman, nerede, kime yönelik kullanılacağına ilişkin bilgi, ana dili kullanıcıları tarafından çocuklukta öğrenilirken (Örn. Anneden çocuğuna: "Şimdi teşekkür ediyorduk değil mi?") yabancı dil sınıflarında doğrudan veya örtük biçimlerde öğrencilere sunulmalıdır. Örneğin, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin misafirlikte bir arkadaşının annesine "Çay getir." tümcesini söylemelerinin uygun olmadığına ilişkin farkındalığa sahip olmaları gerekmektedir. Bu farkındalığın da yabancı dil olarak Türkçenin öğretildiği sınıflarda öğrencilere kazandırılması önemlidir.

2.4.1. Söz Edimi Öğretim Modelleri ve Yaklaşımları

Söz edimlerinin öğrencilere nasıl kazandırılacağıyla ilgili alanyazında iki temel yaklaşım bulunmaktadır. Bunlardan birincisi, öğrencilerin farkındalıklarını artırma girişimi olarak açıklanabilecek ve bilgilerin dolaylı olarak sunulduğu *örtük (implicit) öğretim*, ikincisi ise öğrencilere edim dil bilimsel ve sosyoedimsel bilgilerin açık bir şekilde sunulması olarak ifade edilebilecek *doğrudan*[19] *(explicit) öğretim* yaklaşımıdır.

Bardovi-Harlig (2019, s. 3), edim biliminin yeteri kadar anlaşılamamış olması, öğretmenlerin edim bilimiyle ilgili yararlanacakları kaynak kitapların bulunmaması gibi sebeplerden dolayı tek bir yaklaşımın doğru olmayacağını, edim biliminin öğretilmesinde çoklu yaklaşımlardan yararlanmanın daha uygun olacağını belirtmektedir. House (1996) çalışmasında, doğrudan ve örtük öğretimin etkililiğini, ileri düzeyde İngilizce öğrenen Alman öğrencilerle yaptığı çalışmasında test etmiştir. Araştırmanın sonucunda, doğrudan öğretimin örtük öğretime göre daha etkili olduğu görülmüştür. Hyekyeng Kim (2017) ise edim bilimiyle ilgili yapılacak doğrudan bir öğretimin Koreli üniversite öğrencilerinin İngilizcedeki iltifat yanıtları üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmada deney grubu doğrudan öğretim yaklaşımıyla bir eğitim görmüşken kontrol grubu doğrudan öğretime maruz kalmamıştır. Sonuçlar, doğrudan yaklaşımın öğrencilerin edimsel farkındalık düzeyini ve edimsel üretimlerini artırdığını göstermiştir. Benzer şekilde, Aksu-Raffard (2018) ve Polat (2010) söz edimleri kullanımlarındaki hataları azaltmanın yolunun doğrudan söz edimi öğretimine yer vermekten geçtiğini ifade etmektedir.

Kondo (2008), İngilizce öğrenen Japon öğrencilerle yürüttüğü çalışmasında, doğrudan yapılan bir öğretimin öğrencilerin reddetme söz edimi strateji seçimleri üzerindeki etkisini incelemiştir. İncelemenin sonucunda, doğrudan söz edimi öğretiminin öğrencilerin seçtikleri stratejileri etkilediği görülmüş, uygulamalardan sonra öğrencilerin seçtikleri stratejilerin ana dili konuşurlarına daha yakın hâle geldiği anlaşılmış ve öğrencilerin edimsel farkındalıklarının arttığı gözlenmiştir. Halenko ve Jones'un (2011) çalışmaları, doğrudan yaklaşımın öğrencilerin edimsel gelişimlerini olumlu etkilediğini ve rica söz edim kullanımlarını kolaylaştırdıklarını ortaya koymuştur. Rasekh ve Mardani (2010), İranlı İngilizce öğrencileriyle çalışarak özür

[19] Alanyazında "explicit" kelimesinin karşılığı olarak "*doğruda*n" yerine "*açık"* kelimesi de kullanılmaktadır.

söz ediminin geliştirilmesinde doğrudan yaklaşımın etkisini araştırmışlardır. Araştırmanın sonuçlarına göre, söz edimlerinin doğrudan öğretiminin öğrencilerin özür söz edim kullanımını olumlu etkilediği tespit edilmiştir.

Takahashi (2010, s. 137), söz edimleri öğretiminde doğrudan yaklaşımın birçok farklı söz ediminin öğretilmesinde olumlu sonuçları olduğunu ifade etmektedir. Özellikle öğretilmesi hedeflenen söz ediminin sosyoedimsel yönlerini doğrudan yaklaşımla öğretmenin örtük yaklaşıma göre daha avantajlı olduğunu dile getirmektedir. Tüm bu avantajlarına rağmen Takahashi (2010, s. 137), doğrudan yaklaşımla ilgili eldeki kanıtların kimi yönlerden güvenirliğinin ve geçerliğinin sorgulanabileceğini ve örtük yaklaşımın bazı biçimlerinin en az doğrudan yaklaşım kadar etkili olabileceğini savunmaktadır. Trosborg (1995, s. 481) da öğreniciler gelişimsel olarak hazır olduklarında ve öğretilmesi hedeflenen konular gelişimsel kısıtlamalara tabi değilse örtük yaklaşımın uygulanabileceğine değinmektedir. Yine de dil öğrenenlerin edim biliminin tüm yönlerine doğrudan maruz bırakılması gerektiğini ve onlara edim biliminin tüm yönlerini uygulama fırsatı sağlayan iletişim durumları sunulmasının oldukça önemli olduğunu belirtmektedir. Trosborg'a (1995, s. 482) göre edimsel işlevlerin doğrudan öğretimi, öğrenicilere ana dili konuşurlarıyla aralarındaki uçurumu fark ettirerek onların edimsel farkındalıklarını artırmasına yardımcı olacaktır.

Kısacası, araştırmacıların örtük yaklaşımı tamamen reddetmemekle birlikte edimsel yetinin yabancı/ikinci dil bağlamında geliştirilmesi için doğrudan yaklaşımın etkili olduğu konusunda hemfikir oldukları söylenebilir. Diğer yandan, Taguchi (2011, s. 291), araştırmacıların doğrudan veya örtük yaklaşımdan birinden birini seçmek yerine her iki yaklaşımı etkileşimli olarak birlikte kullanılabileceği görüşünün son zamanlarda daha çok kabul edildiğini öne sürmektedir.

Araştırmacılar, söz edimlerinin nasıl öğretilebileceğine ilişkin farklı adımlar içeren modeller önermişlerdir. Aşağıdaki tabloda söz edimleri öğretim modelleri incelenebilir:

Tablo 2-4: Söz Edimleri Öğretim Modelleri

Olshtain ve Cohen (1991)	Judd (1999)	Yoshida, Kamiya, Kondo ve Tokiwa (2000) (Akt. Kondo, 2008)
1.Tanısal değerlendirme: Öğrencilerin söz edim kullanımlarını belirlemek için yazılı veya sözlü bir değerlendirme yapılır.	**1.İhtiyaç analizi:** Öğretilmek istenen söz edimine ilişkin öğrencilerin ihtiyaçlarını belirlemek için bir analiz yapılır.	**1.Hissetme:** Öğretilmesi hedeflenen söz edimlerinin yer aldığı diyaloglar dinletilerek öğrencilere dinledikleriyle ilgili sorular sorulur.
2. Diyalog modeli: Öğretilmesi hedeflenen söz ediminin yer aldığı kısa ve doğal diyaloglar öğrencilere sunulur.	**2. Bilişsel farkındalık:** Öğrencinin söz edimine maruz kalması ve söz edimini ifade etmek için uygun dilsel gerçekleştirmeleri fark etmesi sağlanır.	**2. Uygulama:** Konuşma tamamlama testine benzer şekilde varsayımsal durumlara öğrenciler cevap verirler ve sınıf arkadaşlarıyla birlikte durumları canlandırırlar.
3. Durum değerlendirilmesi: Hangi söz edimi stratejisinin kullanılacağına ilişkin farkındalık geliştirilir.	**3. Alıcı beceriler:** Söz edimleri bağlamdan yalıtılmadan bir söylemin parçası olarak öğrencilere sunulur.	**3. Düşünme:** Öğrenciler kendi söz edim kullanımlarını analiz ederler.
4.Uygulama: Öğrencilere söz edimlerini kullanabilecekleri canlandırma etkinlikleri yaptırılarak pratik yapma imkânı verilir.	**4. Kontrollü üretici beceriler:** Öğrencilerin söz edimleri hakkındaki ön bilgileri üzerine inşa edilmiş edimsel bilgilerini kullanarak uygulama yapmaları sağlanır.	**4. Anlama:** Öğrenciler kendi ana dilleri ile hedef dildeki söz edim kullanımlarını karşılaştırırlar.
5.Geri Bildirim: Öğrencilere söz edim performansları hakkında geri bildirim verilir ve ana dilleri ve hedef dildeki farklılıklar veya benzerlikler tartışılır.	**5. Serbest uygulamalar:** Yalnızca belirlenen söz edimini değil, doğal konuşmanın gerektirdiği gibi diğer söz edimlerini de kullanırlar.	**5. Kullanma:** Öğrencilere önceki aşamalarda edindikleri bilgileri kullanabilmeleri için sözlü etkinlikler yaptırılır.
Martínez-Flor ve Usó-Juan (2006)	**Félix-Brasdefer (2006)**	**Nicholas (2015)**
1.Araştırma: Öğrencilere edimsel yeterliğin ne olduğu açıklanır ve öğretilmesi hedeflenen söz edimi hakkında bilgi verilir.	**1.İletişimsel eylemler ve kültürlerarası farkındalık:** Bu aşamada, öğrencilere edimsel girdi sağlamanın yanı sıra, onların kültürlerarası farkındalıkları artırılır.	**1. Yönlendirme:** Katılımcılara öncelikle etkileşimsel yeterlik hakkındaki temel kavramlar tanıtılır. Sonrasında söz edimler hakkında öğrencilerin farkındalıkları artırılır ve öğretilmesi hedeflenen söz edimiyle ilgili temel kavramlar öğrencilere öğretilir.
2.Yansıtma: Öğrencilerden belirlenen söz edimiyle ilgili kendi ana dillerindeki doğal örnekleri toplamaları ve sosyoedimsel bilgileri not etmeleri istenir.	**2. Konuşma analizi:** Konuşmadaki ardışıklık (sequence), eylemler, sözel ifadeler ve sözel olmayan ifadeler, konuşma sırası, muhatapların rolü ve ilişkisi gibi konuşmayı etkileyen farklı unsurlar sınıfta incelenir.	**2. Yürütme:** Bu aşamada öğrencilerin öğretilmesi planlanan söz edimine yönelik gerçek yaşamda karşılaşabilecekleri durumlar anketlerle belirlenir. Daha sonra, gerçek yaşam durumlarına dayanan senaryoları öğrencilerin sınıfta canlandırması istenir.
3. Maruz kalma: Söz edimini gerçekleştirmek için gerekli edim dil bilimsel biçimler	**3. İletişimsel uygulama ve geri bildirim:**	**3. Kontrol:** Öğrencilerin performansları video ile

hakkında öğrencilere doğrudan eğitim verilir.	Öğrenciler canlandırma etkinliklerine katılarak önceki bölümlerde öğrendiklerini uygulama fırsatı yakalarlar.	kayıt altına alındıktan veya yazıya geçirildikten sonra öğrencilerin kendisi tarafından analiz edilir. Böylelikle, öğrenciler kendi performansları hakkında düşünmeye sevk edilir.
4. Akıl yürütme: Öğrenciler, bir söz edimini çevreleyen sosyoedimsel faktörlere, konuşmacının niyetine ve söz ediminin gerçekleştiği ortama göre söz ediminin nasıl şekilleneceği konusundaki anlayışlarını derinleştirerek farkındalıklarını artırırlar.		
5. Prova: Öğrenciler, kontrollü yazılı ve sözlü üretim görevlerini gerçekleştirdikten sonra serbest etkinlik görevlerine hazır hâle getirilirler.	.	
6. Gözden geçirme: Öğrencilerin serbest etkinlerdeki söz edim kullanımlarına ilişkin öğretmenlerinden geri bildirim alırlar.		

Söz edimi öğretim modelleri incelendiğinde, araştırmacılar her ne kadar farklı modeller önermiş olsalar da söz edimlerinin öğretimiyle ilgili ortak noktalar göze çarpmaktadır. Bunlar; (a) söz edimine ilişkin ihtiyaç analizi yapılması ve öğrencilerin farkındalıklarının artırılması, (b) öğrencilerin bağlam içerisindeki doğal dile maruz kalması, (c) söz edimini üretebilmeleri için öğrencilere uygulama fırsatı tanınması, (ç) öğrencilere söz edim performanslarına ilişkin geri bildirim verilerek onları kendi performansları hakkında düşünmeye teşvik edilmesi olarak özetlenebilir.

Cohen ve Ishihara (2020, s. 121) ise söz edimi öğretim modellerinin ortak noktalarını aşağıdaki dört maddede açıklamaktadırlar:

1. "Hedef kültürün dilsel biçimi ve sosyokültürel normları konusunda öğrencilerin farkındalıklarını artırmak.
2. Dil odaklı (pragmalinguistik) uygulama sağlamak.
3. Öğrenicileri etkileşimsel çıktı üretmeye teşvik etmek.
4. Öğrenicilerin kendi dil kullanımlarını ve hedef topluluktaki dil kullanımlarının olası sonuçlarını yansıtmak için metaedimsel fırsatlar sağlamak."

Polat (2010), yukarıda belirtilen öğretim modellerine ek olarak *ayrık söz edimi öğretim modeli* ve *bütünleşik söz edimi öğretim modelini* önermektedir.

Ayrık söz edimi öğretimi modelinde, öğretilmesi hedeflenen söz edimi herhangi bir dil bilgisel sınırlama olmaksızın bir liste hâlinde sunulduktan sonra *kim tarafından kime, nerede, ne zaman, hangi amaçla ve nasıl* gibi sorularla öğrencilerin söz ediminin gerçekleşme biçimine ilişkin farkındalıkları artırılacaktır (Polat, 2010, s. 446). Polat (2010, ss. 446-447), Minesota Üniversitesi Dil Edinimi İleri Araştırma Merkezi (CARLA)'nde de kullanılan bu yöntemin uygulanabilmesi için ders veya ünite sonunda söz edimlerinin ayrık biçimde öğretilmesi gerektiğini savunmaktadır. Polat'a (2010, ss. 447-448) göre, "söz edimlerinin çeşitliliği, gerçekleşme süreçlerinin ve iletişimsel niyetlerinin karmaşıklığı, izlence oluşturma sürecinin dil bilgisi sırasından bağımsız olamayacağı, dolayısıyla belirli bir söz ediminin gerçekleştirilmesinde önemli bir rolü olan bir biçimbirim içeren bir söz edimini henüz öğrenmemiş öğrencilere öğretmenin güçlüğü nedeniyle" söz edimleri ayrık biçimde ünite veya ders sonlarında ayrı bir modül ile öğretilmelidir. Bu modelde sarmal bir yaklaşımla söz edimlerinin öğretilmesi önerilmektedir. Örneğin, rica söz ediminin A1-A2 düzeyinde "*Çay içmek istiyorum.*", B1-B2 düzeyinde "*Çay getirir misiniz*?", C1-C2 düzeyinde "*Mümkünse çay alabilir miyim*?" biçiminde aşamalı şekilde öğrencinin rica kullanımının geliştirilebileceği ve dil bilgisi konularından tamamen bağımsız olmadan söz edimlerinin öğretilebileceği düşünülmektedir.

Aksu-Raffard (2022), doğrudan (açık) ve ayrık söz edimi öğretim modeline yönelik hazırladığı materyallerin öğrencilerin karşılıklı konuşma becerileri üzerindeki etkilerini incelediği çalışmasında, modele yönelik öğrenicilerin görüşlerini almıştır. Öğreniciler, doğrudan ve ayrık söz edimleri öğretim modelinin konuşma becerileri üzerinde olumlu etkileri olduğunu ve günlük hayattaki iletişimlerinde söz edimlerinden faydalanabildiklerini ifade etmişlerdir. Uygulamaların sözcük dağarcıkları ve sesletimleri üzerinde de olumlu etkisi olduğunu belirten öğreniciler, bu öğretim modelinin hayatın çeşitli alanları için kullanışlı olduğunu dile getirmişlerdir.

Polat'ın (2010) önerdiği bütünleşik söz edimi öğretimi modeli ise dil bilgisi yapılarını amaç olmaktan çıkararak öğretimde söz edimlerini ve iletişimsel işlevleri merkeze alır. Bu modelde iletişimsel niyetlerin gerçekleştirilebilmesi için iletişimsel yetinin dil bilgisel, edimsel ve toplum dil bilimsel olmak üzere tüm bileşenlerine yer verilmektedir.

Söz edimlerinin öğretilmesinde ve ders kitaplarının hazırlanmasında söz edimleri öğretimi modellerinden yararlanılabilir. Bu modellerin nasıl uygulanacağına, hangi söz edimlerinin ele alınacağına ise öğreticiler her sınıfın kendi özel koşullarını dikkate alarak belirlemelidir. Judd (1999); hedef dilin ikinci dil veya yabancı dil olarak öğrenilip öğrenilmediği, öğreticinin ana dili konuşuru olup olmadığı, öğrenenlerin hedef dili öğrenme ihtiyaçları, hedef dilin özellikleri ve kullanılabilecek materyallere göre söz edimlerinin nasıl öğretileceğine karar verilmesi gerektiğini açıklamaktadır.

Söz edimleri öğretiminde ortaya çıkan hususlardan bir diğeri de hangi söz edimlerinin sınıf ortamında veya ders kitaplarında ele alınacağına karar vermektir. Dilin günlük hayatta çok sayıda işlevi vardır ve bu işlevler farklı söz edimlerinin iletişim esnasında kullanılmasını gerektirir. Dilin işlevlerinin yanında oldukça geniş bağlam ve iletişim amaçları vardır. Böyle olunca da bütün söz edimlerini öğretmek veya ele alınan söz edimini tüm bağlamlarda ve tüm iletişimsel amaçlara uygun olarak öğretebilmek mümkün değildir (Bardovi-Harlig, 1996). Edim bilimine yönelik bir öğretimdeki temel problem söz edimlerinin sayıca çok olmasıdır (Marion Williams, 1988). Bu nedenle, hangi söz ediminin öğretileceğine karar vermek önemlidir. "Söz ediminin seçimi öğrencilerin ihtiyaçlarına, ilgilerine ve gelecekte dili kullanma amaçlarına bağlı olarak seçilebilir." (Bardovi-Harlig, 1996, s. 31).

Edimsel yetinin geliştirilmesinde ve söz edimlerinin öğretilmesinde tek bir öğretim metodunun en iyisi olduğunu söylemek oldukça zordur. Bununla birlikte, sınıftaki uygulamalarda otantik dil kullanımları örnek olarak kullanılmalıdır ve uygulamalar yapılırken girdinin öğrencinin üretiminden ve yorumlamasından daha önce geldiği unutulmamalıdır (Bardovi-Harlig ve Mahan-Taylor, 2003, s. 39). Dil sınıflarında öğrencilere sunulan malzemeler oldukça sınırlı olduğundan öğrencilerin kendi gözlemlerini yapabilmeleri öğrenmeyi sınıf ortamına taşıyacağı için edimsel farkındalığı da arttıracaktır (Bardovi-Harlig, 1996, s. 32).

Bardovi-Harlig ve Mahan-Taylor (2003, s. 39), edimsel yetinin hangi dil yeterlik düzeylerinde öğretilmesi gerektiğine ilişkin şunları ifade etmektedirler:

"*Edim bilimi, en erken düzeylerde dil öğretim müfredatına dâhil edilebilir. Öğrencileri, ikinci dilin edim bilimsel boyutuyla tanıştırmayı beklemek için hiçbir*

neden yoktur. Aslında öğrencilerin dil bilgisi ve edimsel yetkinlikleri arasındaki dengesizlik, öğretimde edim bilimine daha erken dikkat edilerek düzeltilebilir."

Polat (2010, s. 435), söz edimlerinin temel, orta ve yüksek olmak üzere tüm düzeylerde öğretilmesi gerektiğini belirtmektedir. Tello- Rueda (2004), farklı yeterlik düzeylerinde (temel ve ara düzey) yarı deneysel bir metotla edimsel yetinin öğretilebilirliğini araştırmıştır. Araştırmanın sonucunda, farklı yeterlik düzeylerindeki öğrencilere edimsel yetinin geliştirilmesine yönelik eğitim verildiğinde her iki grupta da edimsel yetinin geliştiği görülmüştür. Bu çalışmanın sonuçları, edimsel yetinin geliştirilmesine yönelik verilecek eğitimin her düzey için iyileştirici etkisi olduğuna işaret etmektedir.

Sykes (2013, s. 73) edimsel gelişime yönelik bir öğretimde sekiz zorlukla karşılaşıldığından söz etmektedir: (1) müfredat geliştirebilmek için teorik desteğin sınırlı olması, (2) otantik girdi içeren materyallerin eksikliği, (3) öğreticilerin bilgi eksikliği, (4) yabancı dil bağlamında dili öğretirken dilin mikro özelliklerine daha çok önem verilmesi, (5) sınıftaki zaman sınırlamaları, (6) öğrenicilerin bireysel farklılıkları ve öznellikleri, (7) geribildirim verme ve değerlendirme yapmada karşılaşılan zorluklar, (8) geniş diyalektik çeşitliliği.

Söz edimlerin öğretiminde karşılaşılan sorunları azaltmak için söz edimlerine müfredatta sistemli bir şekilde yer verilmesi oldukça önemlidir. Cohen ve Ishihara'nın (2020, s. 118) bu doğrultuda söz edimleri öğretimi için önerileri şu şekilde özetlenebilir:

1. Söz edimleri için amacı ve yaklaşımı belirleyerek öğrencilerde farkındalık kazandırmak.
2. Dilsel özelliklere odaklanmak ve anında geri bildirim sağlamak.
3. Öğrencilere rehberlik etmek ve tümdengelim yöntemine ağırlık vermek.
4. Öğrencilerin hedef dildeki edimsel normların arkasındaki kültürel unsurları anlamalarına yardımcı olarak edimsel seçimlerinde bilinçli karar vermelerini sağlamak.
5. Hedef dildeki normlara aşina olmadıkları konusunda muhatabı uyarmak.
6. Öğrenicilerin dil kullanımları hakkında metaedimsel yorumlarda bulunmak.

7. Öğrenicilerin ana dillerinde belirli bir durumda nasıl iletişim kuracaklarını yansıtan nispeten uygun ifadeleri hedef dilde aramak.

Görüldüğü üzere, edim biliminin dil öğretiminde uygulanmaya başlanmasının çok uzun bir geçmişi olmaması sebebiyle öğretimin temelleri sayılabilecek kuram, öğretici ve materyal bağlamında farklı zorluklarla karşılaşılmaktadır. Öğreticilerin eğitimi, teorik bilgilerin genişletilmesi ve teorik bilgilerin ışığında planlı ve sistemli bir şekilde müfredatta ve ders kitaplarında söz edimlerine yer verilmesi karşılaşılan sorunların çözüme kavuşturulması için önemli adımlar olarak görülebilir.

2.4.2. Ders Kitaplarında Edimsel Yeti ve Söz Edimleri

Öğrencilerin edimsel gelişimleri için öncelikle onlara zengin, anlamlı ve uygun girdi kaynaklarının sunulması gerekmektedir. Sınıf ortamı ve eğitsel kaynaklar, edimsel gelişim için başlıca girdi kaynaklarındandır (Bardovi-Harlig, 1998). Yabancı dil öğrenme ortamlarının ikinci dil öğrenme ortamlarına göre edimsel gelişim açısından birtakım dezavantajları olduğu düşünüldüğünde, yabancı dil öğrenme ortamlarında edimsel gelişimin sağlanabilmesinin daha dikkatli bir çaba gerektireceği aşikârdır. Ayrıca, yabancı dil öğrenme ortamında sosyal etkileşimlerle dili kullanma imkânın olmaması, edimsel gelişimin sınıf ortamındaki sınırlı girdilere bağlı olarak sağlanmasını gerektirdiğinden öğretmeni ve ders materyallerini daha önemli hâle getirmektedir. Bu açıdan, hedef dilin konuşulmadığı ülkelerde sınıf ortamı ve eğitsel kaynakların edimsel gelişim için çok daha önemli olduğu ifade edilebilir.

Ders kitaplarında edimsel unsurların ve söz edimlerinin nasıl yer aldığıyla ilgili birtakım araştırmalar mevcuttur. Bu araştırmalar, ders kitaplarında söz edimlerinin ele alınışını göstermesi bakımından önemlidir.

Polat (2010), doktora tez çalışması kapsamında, ikinci dil olarak İngilizce, Türkçe ve Fransızca öğretiminde kullanılmakta olan ders kitaplarındaki söz edimlerini incelemiştir. Araştırma sonucunda, kitapların söz edimlerinin öğretimi hususunda sistemli bir bakış açısına sahip olmadıkları görülmüştür. Araştırma kapsamında incelenen kitaplardan biri, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi için kullanılan Yeni Hitit setidir. Polat'ın (2010) incelemesinin sonucunda, bu sette dil bilgisi konularına göre söz edimlerine yer verildiği belirlenmiş, ayrıca söz edimleriyle ilişkili

etkinliklerin ağırlıklı olarak boşluk doldurma biçiminde olduğu, üretim ve sesletim etkinlikleri düzeyinde yeterince etkinlik olmadığı görülmüştür.

Çubukçu ve Atay (2017), yabancı dil olarak Türkçe ve İngilizce ders kitaplarını edimsel yeti gelişimi açısından karşılaştırmışlardır. Türkçe ders kitabı olarak Yeni Hitit 2 ve İzmir B1 kitabını seçen araştırmacılar, İngilizce ders kitaplarında edimsel bilgiye ver verilirken (Örn. İngilizcede doğrudan sorulan sorular kaba olarak algılanabilir vb.) Türkçe ders kitaplarında edimsel bilgiye ver verilmediğini belirlemişlerdir. Diğer yandan, hem İngilizce hem Türkçe kitaplarında bütün söz edimlerine yer verilmediği görülmüştür.

Pirim (2020), A2 ve B1 düzeyindeki İstanbul Yabancılar için Türkçe ders kitaplarını edim bilimsel açıdan incelemiştir. Bu incelemenin sonucunda, Pirim (2020); az sayıda ünitede söz edimlerinin adına yer verildiğini, söz edimin adına yer verilse bile dil bilgisi ağırlıklı bir öğretim izlendiğini açıklamaktadır. Ayrıca, kitaptaki yazma etkinliklerinin öğrencileri söz edimlerini kullanmaya teşvik etmediğini belirtmektedir.

Abe (2017), özür söz ediminin ortaokul ve lise öğrencilerine nasıl öğretildiğini belirlemek için Japonya'da İngilizce öğretiminde kullanılan ders kitaplarını incelemiştir. İncelemenin sonucunda özür söz edimi stratejilerine ders kitaplarında çok sınırlı sayıda yer verildiğini belirlemiştir.

Vellenga (2004), ikinci ve yabancı dil ders kitaplarını edim bilimsel özellikler açısından karşılaştırdığı çalışmasında, özellikle yabancı dil bağlamında metaedimsel bilgilerin uygun biçimde sunulmadığını gözlemlemiştir.

Diğer yandan Kenneth E. Williams (2001, s. 67), ders kitaplarında bulunan selamlaşma söz edimleri ile gerçek hayattaki selamlaşma söz edimlerini karşılaştırdığı çalışmasında, gerçek hayatta kullanılanlar ile ders kitaplarında kullanılanlar arasında önemli bir fark olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Bardovi-Harlig (1996, s. 24) ders kitaplarındaki iki temel sorundan söz etmektedir. Bunlardan ilki, belirli bir söz ediminin veya dilsel işlevin kitaplarda hiç yer almamasıdır. İkincisi de ele alınan söz ediminin yetersiz bir şekilde ele alınması yani gerçeğe uygun olmamasıdır. Yukarıdaki çalışmalar incelendiğinde, Bardovi-

Harlig'in (1996) belirttiği sorunlara ek olarak, ders kitaplarında söz edimlerine sistemli bir biçimde yer verilmediği, söz edimlerinin dil bilgisi konularına bağlı olarak ele alındığı ve öğrencileri söz edimlerini kullanmaya teşvik etmediği söylenebilir. Kısacası, ders kitaplarındaki söz edimleri öğretiminin bilinçli, kasıtlı bir öğretimden ziyade tesadüfi olduğu anlaşılmaktadır. Tüm bunların ışığında, teorik bilgilerden yararlanılarak ve öğrenicilerin ihtiyaçları dikkate alınarak; hangi dil yeterlik düzeyinde, hangi dil yapısıyla hangi söz edimlerine yer verileceğinin kitap yazarlarının üzerinde daha çok durması gereken konulardan biri olduğu ifade edilebilir.

Öğretmenlerle ilgili yapılan araştırmalar, onların edimsel gelişimi sağlayacak materyalleri sınıflarında nadiren kullandıklarını göstermektedir (Vellenga, 2004), bu nedenle ders kitaplarının edim bilimsel bir yaklaşımla hazırlanması daha önemli hâle gelmektedir. Ders kitaplarının hazırlanması ise oldukça farklı disiplinlerin bir araya getirilmesini gerektiren oldukça karmaşık bir süreçtir. Cohen ve Ishihara (2020, ss. 118-120), ders kitaplarının sosyal bağlamda dilin gerçekte nasıl kullandığına odaklanmaktan ziyade dil bilgisini merkeze alması, müfredat yazarlarının sezgilerine dayalı olarak hazırlanması ve ticari kaygılar taşımaları sebebiyle edimsel gelişimle ilgili mevcut bilgiler ile tutarlı olmadığını ileri sürmektedirler. Tüm bunlara ek olarak, ders kitaplarının edimsel yetinin geliştirilmesi ve söz edimlerinin öğretilmesi için gerekli olan bağlamsal girdiyi sağladıklarını ama hedef dilin sosyokültürel özelliklerinin öğrencilere kazandırılması için gerekli etkileşimli alıştırmaların ders kitaplarında sağlanmadığını belirtmektedirler. Bu nedenle, yapılan araştırmalardan yola çıkarak *söz edimlerini sistematik olarak seviyelere uygun olarak ele alma konusundaki yetersizlikleri, söz edimlerine ilişkin kültürel bilgilerin sunulmasındaki zayıflıkları* gibi nedenlerle söz edimlerinin öğretiminde, öğretmenlerin sadece ders kitaplarına bağlı kalmamaları gerektiğini ifade etmektedirler. Öğretmenlerin mevcut araştırmaların ışığında ders kitaplarını tamamlayıcı etkinliklere ve materyallere derslerinde yer vermeleri gerektiğine dikkat çekmektedirler.

Edim bilimi eğitimi için hazırlanacak materyallerin "sosyal bağlamı, işlevsel dil kullanımını ve etkileşimi" temele alarak tasarlanması gerekmektedir. Bu nedenle, bu üç bileşeni içerecek şekilde bilinçli farkındalığı arttıran (Örn. bir videodaki edimsel ve toplum dil bilimsel özelliklere dikkat etmek), alıcı (Örn. edimsel girdiye maruz kalarak hedef dildeki edimsel biçimlerin uygunluğunu değerlendirmek) ve üretici (rol

oynama etkinlikleri) dil becerileriyle ilgili görevlere ve etkinliklere ders kitaplarında ve materyallerde yer verilmelidir (Taguchi, 2011, s. 296). Ders kitabı hazırlayıcıları, edimsel yetinin gelişimi için söz edimlerinin otantik örneklerine ve yeterli metaedimsel açıklamalara kitaplarda yer vermelidirler (Vellenga, 2004). Ders kitapları, açık metaedimsel açıklamalarla birlikte çeşitli dilsel biçimleri içermesinin yanı sıra, bu dilsel biçimleri öğrencilerin pratik yapmalarına imkân tanıyacak şekilde sunmalıdır. Ayrıca, öğrencilerin edimsel farkındalıklarını artırmaya yardımcı olarak dili uygun kullanmalarını sağlamak için bağlamsal olarak zengin fırsatlar içermelidir (Yıldız-Ekin, 2013, s. 1310).

Özetle, ders kitaplarında söz edimlerine yeterince yer verilmemesi, söz edimlerinin gerçek hayattaki kullanımlarla örtüşmemesi, kitaplarda edimsel açıklamaların bulunmaması, kitapların iletişimsel işlevlerden ziyade dil bilgisini temel alması, ders kitaplarında edimsel açıdan bulunan eksiklikler olarak ifade edilebilir. Ders kitaplarının edim bilimi araştırmalarından yararlanarak hazırlanmasının ve öğreticilerin edimsel gelişimi destekleyecek materyalleri sınıflarına taşımalarının söz konusu eksikliklerin giderilmesinde faydalı olacağı söylenebilir.

2.5. Söz Edimlerinin Nezaket Kurallarına Uygun Kullanımı

2.5.1. Kibarlık Kuramı

Brown ve Levinson (1987) tarafından oluşturulmuş kibarlık (incelik) kuramının temelinde, bireylerin farklı dilsel yapılar içerisinden uygun söz edimlerini tercih etmelerinde nezaket ilkelerinin ve sosyal değişkenlerin etkisi olduğu düşüncesi yatmaktadır. Wei (2010, s. 62), Austin'in söz edimleri teorisi ile Brown ve Levinson'ın (1987) kibarlık kuramının birbirinden ayrı düşünülmemesi gerektiğini, bu iki teorinin birbirini tamamladığını ifade etmektedir. Kansu-Yetkiner'e (2009, s. 20) göre kibarlık kuramı kişiler arası ilişkilerin geliştirilmesi veya korunması amacıyla stratejik olarak dilin nasıl kullandığını ele almaktadır.

Brown ve Levinson (1987), bir sosyolog olan Goffman'ın (2016) yüz kavramından ve İngilizce bir halk deyişi olan "losing face" (utanmak, aşağılanmak) ifadesinden yola çıkarak kibarlık kuramı ve yüz kavramını dile getirmişlerdir. "Yüz, bireyin sunduğu benliğin imajını temsil eder." (Bayad, 2016, s. 84). Yüz kavramı ile anlatılmak istenen kişinin toplumsal ilişkilerindeki özbenlik imajı ve bu imajı

korumaya dair duyduğu doğal istektir. Nitekim Türkçede bulunan, "yüz karası, yüz kızarması, yüze vurmak, yüzü ak, yüzü kalmamak, yüzü tutmamak, yüzü ağarmak, yüzünü kara çıkarmak, yüzünün akıyla çıkmak" gibi deyimlerin çokluğu da söz konusu itibarın korunmasının Türk kültüründeki önemini vurgulaması açısından önemlidir. Diğer bir deyişle, yüz kavramı bireyin itibarı ve imajıyla ilgilidir.

Yüz kavramı; kabul görmüş toplumsal vasıflar ve olumlu toplumsal değerlerle ilişkili olduğundan kişi, toplumsal yaşamındaki yerini muhafaza edebilmek için yüzünü de muhafaza etmelidir (Goffman, 2016, ss. 15-17). Goffman'a (2016, s. 22) göre yüzün muhafaza edilmesi etkileşimin hedefi değil, şartıdır. Etkileşimin bu temel şartı için kişi başkalarının yüzünü kurtarmaya yönelik korumacı eğilim sergileyebileceği gibi, kendi yüzünü kurtarmaya yönelik savunmacı bir eğilim de sergileyebilir. Kişi hangi eğilime yakın olursa olsun, etkileşim esnasında hem kendi yüzünü hem de muhatabın yüzünü korumaya çalışarak muhatabıyla bir iş birliği yapar. Goffman (2016), etkileşim esnasındaki bireylerin iş birliğine yönelmelerini toplumsal hayatın dağınık olmayan ve kurallara dayanan düzenli yapısına bağlar çünkü kişiler; küçük düşürüleceği yerlerden, konulardan ve durumlardan kaçarak yüzlerini tehlikeye atmamaya çalışırlar. Goffman'a (2016, s. 41) göre kişiler arasındaki bu gizli uzlaşı toplumsal etkileşimin temel kurallarına sadık olma iradesinin bir göstergesidir. Bir toplumdaki nezaket kuralları ve kibarlık imleri, toplumsal etkileşimlerde bireylerin davranışlarını belirleyen ve yöneten önemli hususlardandır. İşte toplumdaki kişilerin etkileşimde hem kendi hem de muhataplarının yüzlerini korumaya yönelik sahip oldukları bu gizli uzlaşı anlayışı nezaket kurallarını ortaya çıkarmıştır. "Bu yüz/imaj koruma davranışı, bir dizi kuraldan oluşan kibarlık teorisi (politeness theory) ile açıklanmıştır." (Bayad, 2016, s. 84).

Kibarlık kuramına göre olumlu ve olumsuz olmak üzere iki farklı yüz kavramı bulunmaktadır, *olumsuz yüz* kişinin kısıtlanmama isteğini anlatırken *olumlu yüz* diğer bireyler tarafından kabul görme ve onaylanma isteğini dile getirir. Doğançay-Aktuna ve Kamışlı (1997, s. 133) yüz kavramını şu şekilde açıklamaktadırlar:

"*Bu kavram konuşmacı açısından, bir yandan dinleyenin itibarını yükseltmekle (positive face) ilgilenirken başka bir deyişle, dinleyene kendisini tehdit edici bir durumda bulmaktan kaçınması için dostça ve işbirlikçi bir tutumla davranarak, beğenildiğini ve düşünüldüğünü gösterirken öte yandan da istenen mesajı dinleyene en iyi nasıl ileteceği ikilemiyle ilgilidir. Ayrıca, konuşanın dinleyene dayatmada*

bulunmayarak, onun itibarının düşmesine (negative face) neden olmamak için dikkat etmesi gerekir."

Bireyler iletişim esnasında muhataplarının olumlu veya olumsuz yüzlerine yatırım yapabilir veya yüzlerini tehdit edebilir. Goffman'a göre (2016, s. 36) kişinin yüzünü tehdit eden bir durum meydana geldiğinde, yüzü tehdit edilen kişi belli bir tür stratejiyle ritüel düzeni yeniden tesis etmeye çalışabilir. Örneğin, kişi kendi itibarına uygun davranmadığında veya herhangi bir sebepten uygunsuz bir durum ortaya çıktığında diğerleri bunu görmezden gelme konusunda oldukça istekli davranarak düzenin yeniden tesis edilmesine yardımcı olurlar. Bazen kişiler yüzlerine yönelik tehditlerden kaçınabilmek için yüz yüze temastan kaçınmak, konuyu değiştirmek, dolambaçlı sözler ve belirsiz ifadeler kullanarak manevralar yapmak, aşağılayıcı ifadeleri şaka yollu dile getirmek, görmezden gelmek gibi yollara başvurabilirler. Eğer olayın gözden gelinmesi zor ise o zaman katılımcılar bunun bir tehdit olduğunu kabul ederler ve sonuçlarını düzeltmeye çalışmak için harekete geçerler (Goffman, 2016, ss. 25-29).

Brown ve Levinson'a (1987, s. 61) göre yüz; etkileşim esnasında duygusal olarak yatırım yapılabilen, kaybedilebilen, sürdürülebilen ve geliştirilebilen bir kavramdır. Brown ve Levinson (1987, ss. 65-68), iletişimde bulunan insanların itibarlarını korumak için birbirleriyle iş birliği yaptığını fakat bazı söz edimlerinin doğaları gereği bireylerin yüzlerini tehdit edici olabileceğini belirterek yüz tehdit eden söz edimlerini şu şekilde sınıflandırmışlardır:

Tablo 2-5: Yüz Tehdit Eden Söz Edimlerinin Sınıflandırılması

Dinleyenin olumsuz yüzünü tehdit eden söz edimler	Emir ve istekler, tavsiye, hatırlatma, tehdit ve uyarılar, öneriler, sözler, iltifat, hayranlık, öfke ve nefret…
Dinleyenin olumlu yüzünü tehdit eden söz edimler	Onaylanmama, eleştiri, reddetme, küçümseme, dalga geçme, suçlama, hakaret, katılmama, çürütme, karşı çıkma…
Konuşanın olumsuz yüzünü tehdit eden söz edimler	Teşekkür etmek, özür veya teşekkürü kabul etmek, bir gafa veya hataya yanıt vermek, isteksizce sözler vermek…
Konuşanın olumlu yüzünü tehdit eden söz edimler	Özür dilemek, iltifatı kabul etmek, fiziksel kontrolü kaybetmek (düşmek, tökezlemek vb.), kendi kendini çürütmek, kendini aşağılamak, itiraflar, duyguları göstermek, göz yaşlarını veya gülmeyi kontrol edememek…

Yukarıdaki tablodan da anlaşılacağı üzere, söz ediminin türüne göre yüz tehdit eden unsurlar da değişmektedir. Örneğin, emir ve istekler kişinin kısıtlanmama isteğine karşı gelen söz edimleri oldukları için dinleyenin olumsuz yüzünü tehdit eden söz edimleri olarak değerlendirilmektedir.

2.5.2. Kibarlık Stratejileri

Brown ve Levinson'ın (1987) öne sürdüğü kibarlık kuramı, yüz tehdit eden eylemlerin olumsuz etkisini azaltmak için başvurulan davranışları açıklamaktadır. Brown ve Levinson (1987, ss. 68-70), iletişim esnasında yüz tehdit eden eylemlerin olumsuz etkisini azaltmak için 5 farklı strateji kullanılabileceğini açıklarlar:

1. Dolaysız Strateji (Bald-on record): Konuşmacıların söylemek istediklerinin olumsuz etkisini azaltma çabasına girmeden söylemek istediklerini doğrudan dile getirmeleridir.

2. Olumlu Kibarlık: Genellikle arkadaş gruplarında veya yakın çevredeki insanlar arasındaki mesafeyi azaltmak ve dinleyenin olumlu yüzüne yatırım yapmak için kullanılır. "Dinleyicinin acısını paylaşmak, dayanışma, paylaşma ve ortak yönleri vurgulamak, iyimser tavır göstermek için söylenen sözler olumlu kibarlık stratejileridir. " (Turan, 2013b, s. 135).

3. Olumsuz Kibarlık: Dinleyenin olumsuz yüzüne yatırım yapmak için kullanılır, diğer bir deyişle dinleyenin bireysel hak ve istekleri kısıtlanmadan söylenilmek istenilen aktarılmaya çalışılır. "Öte yandan olumsuz kibarlık mesafe ve resmiyet göstergesidir. Olumsuz kibarlık stratejileri dolaylı dil kullanımını ve saygı dolu hitap ifadelerini içerir." (Turan, 2013, s. 135)

4. Dolaylı Kibarlık (Off record indirect strategies): Söylemek istenenin olumsuz etkisini azaltmak için metafor, ironi, retorik sorular vb. yararlanarak dolaylı anlatımların tercih edildiği kibarlık stratejisidir.

5. Nötr Kibarlık: Yüz tehdit eden hiçbir eylemde bulunmamaktır. Diğer bir deyişle "Birey 'sonradan üzülmektense susmak daha iyidir' anlayışıyla sessizlik stratejisi uygular ve yüz tehdit edici eylemin gerçekleştirilemeyecek kadar tehlikeli olduğu durumlarda kullanılır." (Bayraktaroğlu, 1989, s. 10).

Görüldüğü üzere, söz edimlerinin uygun biçimde üretilmesi ve doğru anlaşılması farklı stratejilerin kullanılmasını gerektirmektedir. Bayraktaroğlu (1989, s.

11), bu stratejilerin "yüz tehdit edici eylemi yapmaktan kaçınma, yüz tehdit edici eylemin etkisini azaltma ve yüz tehdit edici eylemin sonuçlarını düzeltme" olmak üzere üç boyutu olduğunu dile getirmektedir.

Yukarıda da bahsedildiği gibi her söz ediminin kendi özelliğinden kaynaklı olarak herhangi bir söz ediminin yüz tehdit edici olarak algılanması mümkündür. Yani söz ediminin kendi dinamikleri, söz edimini gerçekleştirirken kullanılan stratejileri belirlemektedir. Söz edimleriyle ilgili çalışmaların artmasıyla birlikte her söz edimi için farklı stratejiler belirlenmiştir. Örneğin, özür söz ediminin gerçekleştirilmesinde *açıklama yapma, düzeltme, özrü dile getirme* gibi farklı stratejiler bulunurken rica söz edimi *için dolaylı, dolaysız ricalar* gibi farklı stratejiler kullanılmaktadır. Söz edimlerini gerçekleştirirken kullanılan tüm bu stratejilerin temel sebebi, yüz tehdit edici unsurların etkisini azaltmak olduğu ifade edilebilir.

Erdem (2019, s. 124), kibarlık kuramının dolaylılık, dolaysızlık, etkileşimsel gereksinimler gibi farklı hususlar hakkında bir çerçeve oluşturduğunu dile getirmekle beraber; bu kuramın dil öğretimine uygulanmasında veya kültürlerarası bilgi alışverişinde, kültürel ve bağlamsal farklılıkları göz ardı etmeden ele alınması gerektiği konusunda uyarıda bulunmaktadır.

Yüz tehdit edici unsurların etkisini azaltmak için uygulanan stratejilerin kültüre ve bağlama göre değişebileceği unutulmamalıdır. Bu açıdan Türk kültürü değerlendirildiğinde, Türkçede ağırlıklı olarak dolaylılık ifadelerinin tercih edildiği söylenebilir. Leech (1983, s. 108), dolaylı söylemler yoluyla dinleyenlerin üzerindeki baskının azaltılacağı düşüncesinden yola çıkarak dolaylılık arttıkça kibarlığın da artacağını belirtmektedir. Ö. Yılmaz (2010), Türk kültürünü "reaktif kültür" kategorisinde değerlendirerek reaktif kültürün görüldüğü toplumlarda; saygı ve nezakete önem verildiğini ve konuşmacıların muhataplarını rahatsız etmemek için anlatmak istediklerini doğrudan değil, dolaylı olarak anlatma yolunu tercih ettiklerini açıklamaktadır. Doğançay-Aktuna ve Kamışlı'nın (1997) çalışmaları, Türkçe ana dili konuşurlarının dolaylı davranışı dolaysıza göre belirgin bir şekilde tercih ettiğini göstermektedir ve Türklerin aynı sosyal statüde olmadıkları kişilerle iletişimlerinde (aynı fikirde olmadığını belirtme ve hata düzeltme edimlerinde) nezaket kurallarını dikkatli kullandıklarını açıklamaları da Türk kültüründeki nezaket unsurlarının etkisini göstermesi bakımından önemlidir. Yine aynı çalışmada dikkat çeken bir diğer unsur,

Türklerin olumlu veya olumsuz kibarlık stratejisi seçiminde, sosyal statüden ziyade söz edimin etkili olduğunun ortaya çıkmasıdır. Söz konusu çalışmanın sonuçlarına göre Türkler, iletişim kurdukları kişilerle aynı fikirde olmadıklarını belirtirken sosyal konumu ne olursa olsun %23 olumlu, %77 olumsuz kibarlık stratejilerini kullanmaktadırlar. Düzeltme söz ediminde ise yine sosyal konumdan bağımsız olarak konuşmacıların %41'inin olumlu, %58'inin olumsuz kibarlık stratejisini kullandıkları belirlenmiştir. Bu da Doğançay-Aktuna ve Kamışlı'nın (1997, s. 140) belirttiği gibi, Türklerin dil kullanımında söz edimlerinin etkisinin konuşanların görece konumlarından daha büyük olduğunu ortaya çıkartmaktadır. Türkçe ve Arapçadaki rica söz edimini inceleyen Karasu'nun (2015) çalışması da Doğançay-Aktuna ve Kamışlı'nın (1997) çalışmalarını desteklemektedir. Karasu (2015, s. 125), Türkçe konuşan katılımcıların Ürdünlü katılımcılara göre sosyal konum, güç ve dayatma derecesinden daha az etkilendiklerini, konumları ne olursa olsun Türklerin genellikle muhataplarına karşı doğrudan değil, gelenekselleşmiş dolaylı stratejileri kullandıklarını ifade etmektedir.

2.6. Söz Edimlerine Bağlam Temelli Yaklaşım

Bağlam, bir göstergenin birlikte bulunduğu öteki ögelerle ve onlarla bütünleşerek onların da yardımıyla yansıttığı kavramdır (Aksan, 2007, s. 200). Austin (2017, s. 122), bağlamı, "sözün sözcelenme koşulları" olarak değerlendirmekte ve sözcelemin üretildiği ortamın önemli olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca, tasarlandıkları ya da söylendikleri bağlamın kullanılan sözcüklere açıklık getirdiğini belirtmektedir. Bir dil bilgisi yapısının iletişim için yeterli olmadığını ve sözün sözcelenme koşullarının önemli olduğunu anlatmak için de "Emir kipindeki bir sözcelem; emir olabilir, bir izin verme olabilir, bir talep olabilir, bir rica olabilir, bir yalvarma olabilir, bir öğüt olabilir, bir uyarı olabilir (git de gör), ya da bir şart, taviz, bir tanım ifade edebilir. " (Austin, 2017, s. 103) diyerek söz edimlerinin üretilmesinde ve anlaşılmasında bağlamın önemine vurgu yapmaktadır. Aksan ve Aksan (1991, s. 94) da söz edimi kuramı ile birlikte dil bilimi çalışmalarına hâkim olan yapı-biçim merkezli yönelimlerden uzaklaşıldığını ve dilin iletişimsel boyutunun önemli hâle geldiğini belirtmektedirler. Vardar (2002, s. 31) bağlamı iki kategoride değerlendirmektedir:

a. “Dil içi bağlam: Bir dil birimini çevreleyen, ondan önce ya da sonra gelen, birçok durumda söz konusu birimi etkileyen, onun anlamını, değerini belirleyen birim ya da birimler bütünü.

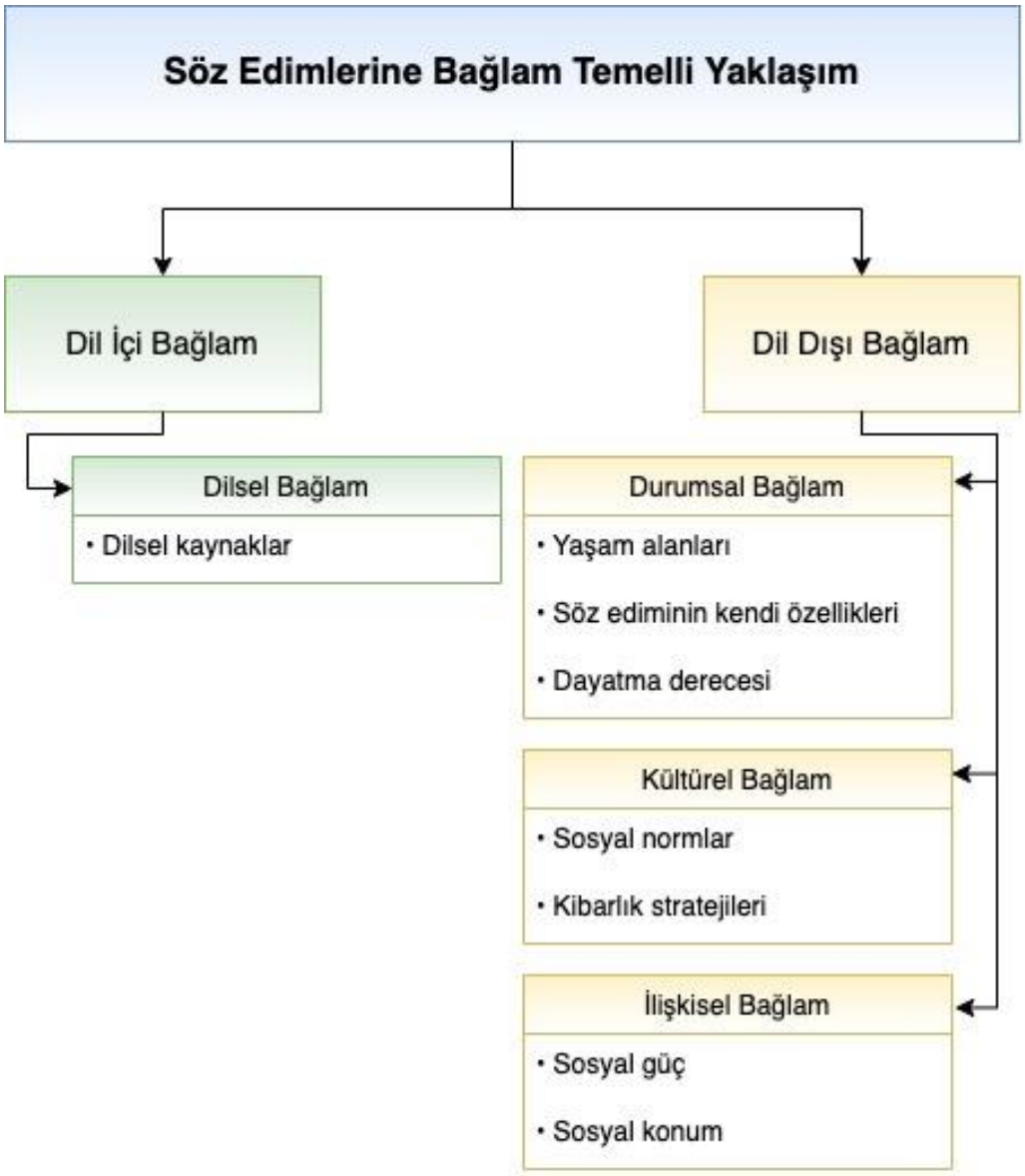
b. Dil dışı bağlam: Duruma, konuşucu ve dinleyicinin dil dışı, toplumsal, ekinsel, ruhsal nitelikli deneyimlerine ilişkin ortak verilerin tümü. ”

Bağlam, sosyal etkileşimleri anlamlandırmak için güçlü bir araçtır ve dil kullanıcılarına sosyal etkileşimleri anlamlandırmaları için çeşitli ipuçları vermektedir (Cook, 2001, s. 82). Ana dili kullanıcıları için dil, bir iletişim aracı olduğundan ana dili konuşurları sosyalleşme yoluyla bağlamsal ipuçlarından çıkarım yapmayı öğrenmektedirler, bu nedenle ana dili konuşurları bu çıkarımlara nasıl ulaştıklarına ilişkin farkındalığa neredeyse hiç sahip değildirler, hatta ana dili konuşuru öğreticiler bile edimsel işlevlere dair bilinçli bir farkındalığa sahip olmayabilirler. Ayrıca, bağlamın hangi yönlerinin öne çıktığı konusunda bağlamın kendi doğası gereği belirsizlikler söz konusudur. Diğer yandan, bağlamdan çıkarım yapabilmek, çeşitli sosyal bilgilere sahip olmayı gerektirmektedir. Tüm bunlar bir araya geldiğinde, bağlamdaki ipuçlarından faydalanarak çıkarım yapmak ve bağlama dayalı olarak dili kullanabilmek ikinci veya yabancı dil öğrenicileri için oldukça zor bir görev olmakta ve bağlamsal ipuçlarının sınıf ortamında açık bir biçimde öğretilmesi de güçleşmektedir (Cook, 2001, s. 100).

Yabancı dil öğretiminde temel hedef, öğrenenlerin iletişimsel yetilerinin geliştirilmesidir ve iletişimsel yeti, bireyin belirli bir amaca ve bağlama göre dili işlevsel olarak kullanmasını içermektedir. Edim bilimi, diğer adıyla kullanım bilimi, yabancı dil öğretiminde dil öğrenenlerin bağlama dayalı işlevsel dil kullanımları ile ilgilenerek iletişimsel yetilerinin geliştirilmesini destekler. Bu durumda, edim biliminin temel inceleme alanlarından olan söz edimlerinin ve bağlamın birbirini tamamlayan iki kavram olduğu söylenilebilir.

Bağlamın öğrencilerin söz edimleri performansını şekillendirecek temel birim olduğu varsayımından hareketle, bu çalışmada söz edimleri bağlam temelli bir yaklaşımla ele alınmıştır. Bu çalışmada, Cook’un (2001) sözünü ettiği bağlamsallaştırma ipuçlarından öğrenicilerinin yararlanmasının önündeki engelleri azaltmak için söz edimlerinin dil sınıflarında bağlam temelli ele alınmasının etkili

olduğu varsayılmıştır. Baratta'nın (2009) çalışmasından[20], Brown ve Levinson'ın (1987) kibarlık kuramından ve OBM'den (2006) yola çıkılarak söz edimleri dilsel, kültürel, durumsal, ilişkisel bağlamda değerlendirilmiştir.



Şekil 2-2: Söz Edimlerine Bağlam Temelli Yaklaşım

***Dilsel Bağlam*:** Hangi yapıdan sonra hangi yapının kullanılacağı, hangi metin türünün hangi yapıları gerektireceği gibi özellikler dilsel bağlamla ilgilidir (Bölükbaş-Kaya, 2021, s. 15). Söz edimlerinin gerçekleşmesi, çeşitli dilsel kaynakların ve yapıların kullanılmasını gerektirmektedir. Her söz edimi gerçekleştirilirken farklı dil

[20] Baratta (2009) çalışmasında söz edimlerine kültürel, durumsal ve ilişkisel bağlamda yaklaşmıştır. Çalışmada yer alan bağlam temelli yaklaşım söz edimlerinin sınıf içi öğretimiyle dsınırlıdır.

yapıları kullanılmaktadır. Söz edimleri için dilsel bağlam, belirli bir söz ediminin gerçekleştirilmesi esnasında kullanılan tüm dilsel kaynaklar olarak tanımlanabilir.

Durumsal Bağlam: Söz edimlerinin bağlamsal boyutunu oluşturan bir diğer bağlam olan durumsal bağlam, diğer bağlamlardan daha karmaşık ve daha geniş bir bağlam olarak değerlendirebilir. Söz ediminin kendi özellikleri, sözcelemenin gerçekleştiği koşullar ve yaşam alanları durumsal bağlamla ilişkilidir.

Söz edimin kendi özelliklerine bağlı olarak oluşan koşullardan söz ediminin üretilmesi veya yorumlanması etkilenecektir. Örneğin, reddetme söz ediminde ağırlıklı olarak dinleyenin itibarını zedelemeden cevap verme eğilimi, rica söz ediminde dinleyenin itibarını yükseltme eğilimi tamamen söz edimin kendi doğasıyla ilişkilidir.

Sözcelenmenin hangi durumlarda gerçekleştiği her söz ediminde farklılaşabilir. Somutlaştırmak gerekirse selamlaşma söz edimi için acelesi olan kişiler veya gün içerisinde tekrar karşılaşılan kişiler selamlaştıklarında farklı biçimlerde selamlaşacaklardır. Benzer şekilde, özür dilemeyi gerektirecek durumun ciddiyeti, özür söz edimini belirleyen bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Örneğin, bir kişinin arkadaşına ders notlarını vermeyi unutması ile ödünç aldığı arabayla kaza yapması, farklı biçimlerde özür dilemeyi gerektirecektir.

Söz ediminin gerçekleştirilmesini ve anlamlandırılmasını etkileyecek bir diğer durumsal bağlam ise OBM'de (2006) de açıkça belirtilen yaşam alanlarıdır. Söz ediminin hangi yaşam alanında (kişisel, mesleki, eğitsel, kamu) gerçekleştirildiği söz edimini etkileyecektir. Kamusal alandaki selamlaşma ile kişisel yaşam alanındaki selamlaşma söz edimi ve selamlaşma stratejileri aynı olmayacaktır.

Söz ediminin üretilmesini ve alımlanmasını etkileyecek ve buna bağlı olarak strateji seçimini de belirleyecek bir diğer faktör dayatma derecesidir. "Bir eylemin karşı tarafın yüzünü ne kadar fazla/az tehdit ettiği dayatma derecesine bağlıdır." (Kılınç, 2019, s. 24). Karasu (2015, s. 108), "konuşmacının isteği gerçekleştirirken dinleyiciye yüklediği zamansal, finansal, güçsel vb. birtakım maliyetlere göre dayatma derecesinin değiştiğini" açıklamaktadır. Dayatma derecesi kültürel olarak farklılık gösterebilmekle birlikte, genellikle eylemin dinleyen üzerindeki etkisiyle ve eylemin kendisiyle ilgili olarak azalabilmekte veya artabilmektedir. Örneğin, bir kişinin

arkadaşından arabasını ödünç istemekle bir bardak su istemesi aynı dayatma derecesine sahip değildir. Karasu'nun (2015) işaret ettiği gibi, araba isterken dinleyiciye yüklenen maliyetler arttığı için dayatma derecesi artmaktadır. Tüm bu sebeplerden dolayı dayatma derecesini, söz edimini etkileyen durumsal faktörler kapsamında değerlendirmek gerekir.

***Kültürel Bağlam*:** Kültür, insan davranışlarının bu davranışları etkileyen düşünce biçimlerinin, inançlarının, törenlerinin, dilinin ve tüm maddi manevi birikimlerinin oluşturduğu bir bütündür (Bölükbaş ve Keskin, 2010, s. 222). Dil ve kültür birbirini tamamlamaktadır. "Bir milletin tarihi, coğrafyası, dini değer ölçüleri, folkloru, müziği, sanatı, edebiyatı, ilmi, dünya görüşü ve millet olmayı gerçekleştiren her türlü ortak değerleri yüzyılların süzgecinden süzüle süzüle kelimelerde sembolleşerek dil hazinesine akmaktadır. Böylece dil sosyal yapının ve kültürün aynası olmaktadır." (Barın, 2004, s. 19).

Söz edimleri kuramında, Austin ve Searle, sınıflandırmalarını her ne kadar İngilizce üzerinden oluşturmuşlarsa da aslında tüm söz edimlerinin hem evrensel hem de yerel bir boyutu bulunmaktadır. Söz edimlerinin evrensel boyutunu, "Bir şey söylemek, bir şey yapmaktır." (Austin, 2017) anlayışıyla dilde yer edinmiş söz edimlerinin varlığı ve bunların ortak unsurları oluştururken yerel boyutunu, o kültüre özgü davranış kalıplarının dilde yarattığı etki oluşturmaktadır. Her toplumun kültürel normları, nezaket kurallarını belirlemekte bu da iletişim esnasında dili kullananlar tarafından bağlama uygun biçimde dilsel yapıları seçme zorunluluğu oluşturmaktadır. Dolayısıyla söz edimlerin kültüre ve kültürün oluşturduğu nezaket kurallarına göre şekilleneceği söylenebilir. "Konuşmalarımız ve konuşmalarımızı gerçekleştirme biçimimiz, bizim ne kadar kibar olduğumuzu açığa çıkarır, dahası dinleyenler bizim konuşmalarımızdan ve konuşma tarzımızdan yola çıkarak yürüyüşümüz, yediğimiz ve giyinişimizden çok bizim kişiliğimiz, sosyal statümüz hakkında bizimle ilgili bilgi edinmektedir." (Nemani ve Rasekh, 2013, s. 301).

Kişiler arası etkileşimde *yüz* kavramını dikkate alarak iletişime girme ihtiyacı evrenselken hangi eylemlerin yüz tehdit eden eylem olarak kabul edilip edilmeyeceği kültürden kültüre değişmektedir (Brown ve Levinson, 1987). Örneğin, "İngiltere'de bir kişinin maaşı, medeni durumu ve çocuğunun olup olmadığının sorulması kabalık olarak karşılanırken Türkiye'de öyle algılanmayabilir." (Turan, 2013b, s. 136). Türk

kültüründe yaygın olarak kullanılan misafirlere yemeleri için ısrar etme anlayışı, yüz tehdit eden bir davranış olarak algılanmazken başka bir kültürde bu davranış olumsuz olarak değerlendirilebilir. Zeyrek (2001, s. 53), bu davranış modelinin yabancı biri tarafından bir dayatma gibi algılanabileceğini ama Türk kültüründe cömertliği samimiyeti göstermenin bir yolu olduğundan bir kibarlık unsuru olarak görüleceğini açıklamaktadır.

İlkel toplumlarda bile var olan nezaket kuralları ve onların göstergesi olan dilsel yapılar ve davranış biçimleri toplumdan topluma, kültürden kültüre ve dilden dile değişmektedir. Wei (2010), selamlaşma söz ediminin dilden dile ve kültürden kültüre değiştiğini ve nezaketle bağlantısını açıklamak için Çince ve İngilizceden örnekler vermektedir. Örneğin; İngilizcede "*Nasılsın*?" (How are you?), "*İşler nasıl*? (How is your work?) sorularının aslında gerçekten karşıdakinin fiziksel durumu veya işiyle ilgili olmadığını sadece nezaket amacıyla sorulduğunu açıklar. Aynı şekilde Çincede "*Yemek yedin mi?"* (Have you eaten?) ifadesinin yine karşı tarafı düşündüğünü ve önemsediğini belirten bir selamlaşma ifadesi olduğunu belirtmektedir. Ayrıca Çincede bu soruya genellikle insanların evet dediğini, hayır diyenlerinse tuhaf bir duruma düşeceklerini açıklamaktadır (Wei 2010, s. 56).

Yabancılara Türkçe öğretiminin bilinen en eski kaynağı olarak kabul edilen "Divanü Lûgati't-Türk"ü, Aydemir (2014), nezaket unsurları açısından incelemiş ve eserin dönemin nezaket kurallarını yansıttığını açıklamıştır. Türkçenin bilinen en eski yabancı dil öğretim kitabında kültürün önemli bir parçası olan nezaket kurallarına yer verilmesi, nezaket kurallarının öğretime dâhil edilmesi gerekliliğini göstermesi bakımından oldukça dikkat çekicidir. Bir dili yabancı dil olarak öğrenenler, dilin biçimsel özelliklerini öğrenmelerinin yanında, aynı zamanda nezaket kurallarına uygun şekilde dili üretmeyi ve dilin inceliklerinde saklı olan bu kuralları kullanmayı da öğrenmelidirler. Selçuk (2005), dil öğrenenlere bu bilgilerin kazandırılmasının kültürlerarası karşılaşmalarda yaşanabilecek olası iletişim kazalarını azaltacağına ve iletişimin sağlıklı sürdürülmesine önemli katkılar sağlayacağını vurgulamaktadır. Kısacası, kibalrık veya kabalık kavramları ile bunlara bağlı davranış modellerinin veya söz edim tercihlerinin kültürden kültüre değiştiği söylenebilir. Kültürel bağlam; birçok durumda ilişkisel, durumsal bağlamı da etkileyebileceğinden söz edimlerinin

gerçekleştirilmesinde ve söz edimlerini etkileyen stratejilerin seçiminde bağlamsal faktörlerin diğerlerinden daha baskın olabilmektedir.

***İlişkisel Bağlam*:** Söz edimlerinin bağlamsal boyutunu oluşturan bir diğer unsur ilişkisel bağlamdır. İletişimin muhatapları arasındaki ilişkinin yakınlık derecesi ve muhatapların birbirlerine göre sosyal statüleri ilişkisel bağlamı belirlemektedir.

Hedef dilin konuşulduğu toplumda kabul edilen nezaket kurallarıyla bağlantılı olan sosyal faktörler (sosyal konum ve sosyal statü), bir dili yabancı dil olarak konuşanların söz edimi üretimlerini ve yorumlamalarını etkileyebilmektedir. Bu nedenle, Cook (2001, s. 84), bir dildeki sözceleri uygun biçimde kullanmak ve yorumlamak için muhatapların belirli bir konuşmadaki sosyal rollerini ve bu role ilişkin toplumdaki sosyal beklentinin ne olduğunu bilmeleri gerektiğine dikkat çekmektedir. Sosyal faktörler, sadece söz edimlerinin üretilmesinde ve yorumlanmasında etkili değildir, aynı zamanda kibarlık stratejilerinin seçilmesinde de önemli bir rol oynamaktadır. Brown ve Levinson'a (1987) göre kibarlık stratejilerinin seçimine yüz tehdit eden eylemlerin ağırlığına bağlı olarak karar verilir, bu da sosyal güç, sosyal konum ve dayatma derecesi[21] gibi sosyal faktörlerle ilişkilidir. Sosyal faktörler ve yüz tehdit eden eylemlerin ağırlığı arasındaki ilişki, Brown ve Levinson (1987, s. 76) tarafından aşağıdaki biçimde formülleştirilmiştir:

A= SK (D, K) + SG (D, K) + DD

Sosyal konum (SK) sosyal güç (SG) ve dayatma derecesi (DD) yüz tehdit eden eylemin ağırlığını (A) belirler ve yüz tehdit eden eylemlerin iletişimdeki kibarlık derecesini belirtir.

Bu değişkenler şu şekilde açıklanabilir:

(i) *Sosyal konum*[22], dinleyen ve konuşan arasındaki sosyal yakınlığın derecesini göstermektedir. Yule (1996, s. 3), yakınlık kavramını ister fiziksel ister sosyal isterse de kavramsal olsun paylaşılan ortak deneyimler olarak tanımlamaktadır. Kılınç (2019, s. 24), sosyal konum kavramını "iletişim hâlindeki iki kişi arasındaki

[21] Söz edimlerinin bağlam temelli bir yaklaşımla ele alındığı bu çalışmada dayatma derecesi durumsal bağlamın içerisinde değerlendirilmiştir.

[22] İngilizce alanyazında "social distance" olarak ele alınan bu terim, Türkçe alanyazında "sosyal mesafe" olarak kullanılmaktadır. Kovid-19 pandemisiyle birlikte kavram alanı genişlemiş sosyal mesafe ile karışmaması için bu çalışmada sosyal konum terimi tercih edilmiştir.

sosyal yakınlık/uzaklık" olarak açıklamaktadır. Sosyal konum, "iletişim hâlindeki iki kişi arasındaki sosyal yakınlık/uzaklık" olarak değerlendirilebilir (Kılınç, 2019, s. 24). Karasu (2015, s. 108), sosyal konum değişkeninin konuşmacılar arasındaki yakınlık, tanışma uzunluğu ve temas sıklığı gibi parametrelere göre değerlendirebileceğini belirtir.

(ii) *Sosyal güç,* dinleyen ve konuşan arasındaki sosyal statü farklarını, alt-üst ilişkisini açıklayan bir kavramdır. Karasu'ya (2015, s. 108) göre güç değişkeni, "konuşmacılardan birinin diğerine göre birtakım parametreler açısından daha üst konumda olduğunu ifade etmek için kullanılmaktadır."

Sosyal konum ve sosyal güç değişkenleri de söz edimlerinin bağlamsal boyutunu oluşturan önemli unsurlardır. Örneğin, kişinin yakın bir arkadaşından kalem istemesiyle postanede hiç tanımadığı birinden kalem istemesi, rica söz ediminin farklılaşmasını sağlamaktadır. Yine aynı şekilde, kişinin bir hocası ile selamlaşmasıyla annesiyle selamlaşması esnasında kullandığı selamlaşma stratejileri ve selamlaşma ifadeleri değişkenlik göstermektedir.

Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılacağı üzere, söz edimlerinin kültürel, durumsal, dilsel ve ilişkisel bağlam gibi çeşitli boyutları bulunmaktadır. Bu nedenle, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin kültürel normlara, duruma, bağlama ve muhatap olunan kişiyle olan ilişkinin dinamiklerine göre uygun söz edimini seçmeleri için derslerde söz edimleri öğretiminin yapılması gerekmektedir. Özellikle Türkçeyi yurt dışında öğrenen öğrenciler, ders dışındaki zamanlarında dile maruz kalmadıkları ve dili günlük hayatta kullanım olanağı bulamadıkları için Türkçe derslerinin kullanıma dönük dilsel yapıların öğretimini destekleyecek biçimde düzenlenmesi önem taşımaktadır. Tüm bunlardan yola çıkarak bağlam temelli bir yaklaşımla dil sınıflarında söz edimlerini ele almanın öğrencilerin dili bağlama uygun biçimde kullanmalarına yardımcı olacağı söylenebilir.

2.7. Selamlaşma Söz Edimi

Selamlaşma söz edimini; Austin (2017) davranış belirticiler kategorisinde, Searle (2000) dışa vurucu edim sözler kategorisinde, Bach ve Harnish (1979) ise onaylayıcılar başlığı altında değerlendirmektedir. Selamlaşma söz ediminin yer aldığı kategori; bir davranışa karşı tutum takınma (Austin, 2017, s. 170), edimin önerme

içeriğiyle ilgili ruhsal durumların dışa vurulması (Searle, 2011, s. 50) ve dinleyen kişiye konuşan kişinin duygularının iletilmesi (Bach ve Harnish, 1979, s. 51) olarak açıklanmaktadır.

Terimlerin isimleri her ne kadar değişse de ortak nokta, bu kategorideki söz edimlerinin kullanılmasıyla bireyler; tutumlarını, duygularını, ruhsal durumlarını dinleyenlere aktarmaktadırlar ve bu kategorideki söz edimlerinin "nezaketi temsil etmeleri, belirli bir olayla birlikte ortaya çıkmaları ve belirli bir sosyal durumda beklenmeleri gibi ortak noktaları vardır (Shleykina, 2016, ss. 54-55). Bach ve Harnish (1979, s. 51) bu tür edim sözlerin duyguları dile getirdiğini açıklamak için selamlaşma söz edimini örnek vererek bu edim sözde, kişinin biriyle tanışmaktan veya karşılaşmaktan duyduğu memnuniyeti dile getirdiğini vurgulamaktadırlar. Benzer şekilde Goffman (2019) da selamlaşmanın bir kişiyle karşılaşmaktan duyulan memnuniyetin bir göstergesi olduğunu belirtmekte ve selamlaşmaların birbirine aşina olmayan insanlar arasında bir güven ve iş birliği işareti olduğunu eklemektedir. Goffman'a (2019, s. 109) göre selamlaşmalar ve vedalaşmalar birlikte ele alındığında, ortak bir faaliyet dinamiğinin ritüel parantezi olarak âdeta bir noktalama işareti gibi iş görürler ve selamlaşmalar artan bir erişim durumuna geçişi işaret ederler. Bu sebeple, Goffman (2019), selamlaşmaları erişim ritüelleri olarak görmekte ve erişimin selamlaşmayla başladığını düşünmektedir.

Selamlaşma, insanlarla iletişimimizi başlatan ve gündelik hayatta sıklıkla kullandığımız söz edimlerinden biridir. Selamlaşmanın iletişimi başlatma görevi taşıması, diğer söz edimlerinden bir adım daha öne çıkmasını sağlamaktadır. Çünkü "uygun bir biçimde selamlaşmanın kişiler arası ilişkileri kurmada ve devam ettirmede önemli bir rolü vardır." (Wei, 2010, s. 56) Selamlaşma, sadece insanlar arasındaki iletişimin bir parçası değildir, aynı zamanda hayvanlar arasında da selamlaşmanın var olduğu primatologlar tarafından gözlemlenmiştir. Zeff'in (2016) belirttiğine göre, Jane Goodall'ın (2007) şempanzelerle yaptığı çalışmada hayvanların birbirleriyle ya da insanlarla selamlaştığı kanıtlanmıştır. Diğer yandan, Primatolog Smuts ve Watanabe (1990), babunlar arasındaki selamlaşma unsurlarını cinsiyet, yaş faktörleri açısından incelemişler ve yaşlı-yaşlı, genç-yaşlı, genç-genç grupları arasında gerçekleşen selamlaşmaların birbirinden farklılıklar gösterdiğini tespit etmişlerdir, böylelikle

hayvanlar arasındaki selamlaşmalarda tıpkı insanlarda olduğu gibi sosyal faktörlerin etkili olduğu ispatlanmıştır.

Selamlaşma, genellikle çocuklar tarafından öğrenilen ilk sözlü rutinlerden olup (Duranti, 1997, s. 63) aileler tarafından çocuklara açıkça öğretilen birkaç söz edimden biridir (Doğançay, 1990). Amerika'daki çocukların genellikle selamlaşma ifadelerini 9-18 ay arasında öğrendikleri bilinmektedir (Ebsworth, Bodman ve Carpenter 1996, s. 89). Ayrıca selamlaşmalar, ikinci dil öğrenme süreçlerinde ilk ele alınan konulardan biridir (Duranti, 1997, s. 63). Buna rağmen yabancı dil öğretimi ve edim bilimi çalışmalarında selamlaşma ile ilgili az sayıda çalışma bulunmaktadır. Baratta (2009, s. 164), bu konuda az sayıda çalışma bulunmasının sebebini; diğer söz edimlerine görece selamlaşmanın daha basit bulunması, öğrenme süresinin daha kısa olması, çabuk anlaşılabilir olması ve formül niteliği taşıması olarak açıklamaktadır. Duranti (1997), selamlaşmaların kültürle bağlantısını göstererek kalıplaşmış sözlerden çok daha ötesi olduğunu belirtmektedir. Duranti'nin (1997) selamlaşmanın bir formülden öte olduğunu öne sürmesi, selamlaşma söz edimiyle ilgili birçok çalışmaya öncülük etmiştir. Baratta (2009), selamlaşmaların bağlamla ilgili olduğunu açıklayarak kalıplaşmış sözlerden daha karmaşık bir yapısı olduğunu vurgulamaktadır. Meiirbekov, Elikbayev, Meirbekov ve Temirbaev (2015, s. 274), bir söz edimi olarak selamlaşmanın çok önemli olduğunu ve farklı sosyal arka plana sahip muhataplarımızı ne zaman, nerede ve nasıl selamlayacağımız hakkındaki bilginin öğrenilmeye değer olduğunu açıklamaktadırlar. Bir dili yabancı dil olarak öğrenenler neyi, kime, ne zaman, nasıl, ne söyleyeceklerini bir dizi ifade içerisinden seçebilmelidirler, dilin bağlama uygun olarak kullanılması gerekliliği, selamlaşma söz edimi için de geçerlidir.

Selamlaşmalar, yabancı dil öğretiminde genellikle öğrencilere ilk tanıtılan konuların başında gelmesine rağmen, yurt dışında yapılan bazı araştırmalar ileri düzey dil öğrencilerinin bile selamlaşmaları bağlamına uygun kullanmakta zorluk yaşadıklarını göstermiştir. Örneğin; Ebsworth vd. (1996), İngilizceyi ana dili olarak konuşanlar ile ana dili İngilizce olmayan kişilerin selamlaşma söz edim kullanımlarını araştırmışlardır. Araştırmanın verileri ileri düzeyde İngilizce konuşan kişilerin bile selamlaşmalarda çeşitli zorluklar yaşadıklarını göstermiştir. El Hiani (2015), Fas'ta İngilizce öğrenen ileri düzey öğrencilerin 15 farklı söz edimini (selamlaşma, davet,

özür vb.) nasıl kullandıklarını incelemiştir. Araştırmanın bulguları, Faslı İngilizce öğrencilerinin söz edimleri üretiminde uygun ifadeleri kullanmakta zorlandıklarını göstermiştir. Tüm bu çalışmaların sonuçları, yabancı dil öğretiminde diğer söz edimlerine nazaran basit olarak algılanan fakat işlevi düşünüldüğünde Selçuk'un (2005) tabiriyle iletişimin ön sözü olan bu edim sözün incelenmesi ve öğretiminin nasıl yapılacağının tartışılmasının gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır denilebilir.

Göreceli olarak basit ve sade algılanmasından dolayı selamlaşma ile ilgili çalışmaların azlığı (1) , üst düzey dil öğrenenlerin dahi uygun selamlaşma ifadelerini seçmekte zorlanması (2), OBM'nin (2006) belirlediği betimleyici ölçeklerde A1 ve A2 düzeyindeki öğrenciler için selamlaşmanın kazandırılması gereken bir edim olması (3), selamlaşmanın iletişimi başlatan ve günlük hayatta sıklıkla kullanılan bir söz edimi olması (4), bu söz ediminin kalıp ifadelerden öte olması ve davranış bileşenlerini de içermesi (5) sebepleriyle bu çalışmaya selamlaşma söz edimi dâhil edilmiştir.

2.7.1. Selamlaşma Söz Ediminde Dilsel Bağlam

Selamlaşma söz edimi, sözlü veya sözlü olmayan biçimde gerçekleşebilmektedir. Farklı kaynaklardan yola çıkılarak (Almegren, 2017; Jibreen, 2010; Shleykina, 2016; Yüceol-Özenen, 2017) oluşturulmuş selamlaşma söz ediminin bileşenleri aşağıda gösterilmiştir:

(1) Sözlü Olmayan Selamlaşma

El sallama, el öpme, şapka çıkartma, yer gösterme, buyur etme, ayağa kalkma, öpüşme, sarılma, kafa sallama, gülümseme, ceket ilikleme, şaşırma, ses çıkarma…

(2) Sözlü Selamlaşma

A.Selamlaşma ifadeleri:

Zamana dayalı: Günaydın, iyi günler, iyi akşamlar, iyi geceler, hayırlı sabahlar, hayırlı akşamlar, mutlu bayramlar, iyi yıllar…

Zamandan bağımsız: Merhaba, selam, merhabalar, hoş geldiniz…

Dua ve dileklere dayalı: Kolay gelsin, afiyet olsun, hayırlı işler…

B. Hitap ifadeleri:

İsimler: Tolga, Çiğdem

Unvanlar ve saygı bildiren ifadeler: Müdür Bey, Yıldız Hanım, Yaşar Bey…

C. İlişki ifadeleri:

Dinleyen odaklı: Yorum yapma ve soru sorma içerir. Ailen nasıl? Saçların güzel olmuş. Bugün çok güzelsin.

Konuşan odaklı: Bu güzel havaları seviyorum.

Tarafsız: Güzel bir gün.

İlişki ifadeleri yoluyla kişiler, bağlama uygun olarak kısa diyaloglar oluşturmayı tercih edebilirler veya bir sohbetin başlangıcında ilişki sözlerinden yararlanabilirler. Selamlaşmanın hemen arkasından ilişki kurabilmek için hâl hatır sormak çok yaygın biçimde kullanılır. "Nasılsın sorususun gerçek amacı muhatabın nasıl olduğunu öğrenmek değil, aslında selamlaşmaktır." (Goffman, 2019).

2.7.2. Selamlaşma Söz Ediminde İlişkisel Bağlam

Selamlaşma söz ediminin gerçekleştirilmesini etkileyen birden çok bireysel faktör bulunmaktadır. Öztürk-Balkan (2012), Türk kültüründeki selamlaşmaların dini inançlar, cinsiyet farklılığı, yaş, zaman, mekân, kişilerin iletişim seviyeleri ve sahip oldukları meslekler, iletişimin amacı gibi farklı faktörlerden etkilediğini belirtmiştir.

Selamlaşma söz edimini etkileyen bir diğer unsur, kişiler arasındaki ilişkiye ve bu ilişkinin yakınlığına bağlı olarak değişmektedir. Örneğin; üniversitede bir hocasıyla selamlaşan bir öğrencinin "Ne haber?" ifadesini kullanarak selamlaşması, uygun görülmeyecektir. Öte yandan yakın bir arkadaşla selamlaşma esnasında resmî bir selamlaşma biçimi kullanmak uygun olmayabilir.

Qian (1996), Brown ve Levinson'un (1987) formülünü selamlaşma söz edimi için tekrar şu şekilde düzenler (Akt. Wei, 2010, s. 60):

A= SK (D, K) + SG (D, K) + …

Qian (1996), selamlaşma söz edimindeki ilişkisel faktörler formülünü açık uçlu bırakmıştır, çünkü selamlaşmadaki kibarlık derecesini (A) diğer faktörlerin etkileyeceğini düşünmektedir. Ayrıca selamlaşma söz ediminde sosyal güç sabit tutulursa (SG), kibarlık derecesi (A) sosyal konuma (SK) göre belirlendiği ve sosyal konum (SK) sabit tutulursa, sosyal gücün (SG) kibarlık derecesini belirleyeceğini açıklamaktadır (Akt. Wei, 2010, s. 60). Görüldüğü üzere, selamlaşmaları etkileyen faktörlerden biri kişilerin samimiyetidir. Örneğin, "uzun süredir ortalıkta görünmeyen komşu, uzun süredir ortalıkta görünmeyen kardeşe nazaran daha hafif bir gösteri ile karşılanacaktır." (Goffman, 2019, s. 113). Selamlaşmayı etkileyen ikinci faktör ise sosyal güç unsurudur. "Selamlaşmalar, astın konumunu sürdürmeye gönüllü olduğunun teminatıdır. Örneğin, Amerikan askerî uygulamaları, astın ilk selamı vermesini ve üstün selamını alana kadar beklemesini zorunlu tutar. "(Goffman, 2019, s. 104). Türkiye'deki askerlik uygulamalarında da benzer şekilde astın üste selam verme zorunluluğu bulunmaktadır.

2.7.3. Selamlaşma Söz Ediminde Durumsal Bağlam

Selamlaşma söz ediminde dayatma derecesi bulunmamaktadır fakat selamlaşma farklı ortamlarda ve farklı şartlarda gelişebilir, söz konusu durumlar selamlaşmanın içeriğini değiştirmektedir. Ebswort vd. (1996), selamlaşmaları farklı bağlamlarda inceleyerek yedi farklı selamlaşma türü olduğunu belirlemişlerdir:

1. Aceleyle selamlaşma (İletişimin kısalığı için mazeret veya özür içerir.)
2. Hızlı selamlaşma (Bilgi alışverişi yapılır.)
3. Sohbet (Ayaküstü sohbet edildiği selamlaşmaları içerir.)
4. Uzun selamlaşma (Birbirini uzun süre görmeyen insanlar arasında yeniden bağların kurulmasını sağlar.)
5. Samimi selamlaşma (Birbirini iyi tanıyan insanların arasındaki selamlaşmadır.)
6. İlk tanışmalarda selamlaşma
7. Tekrar selamlaşma (Gün içerisinde tekrar karşılaşan insanların selamlaşmasıdır.)

Selamlaşmadaki durumsal bağlam, kişilerin selamlaşma biçimini de etkileyecektir. Örneğin, acelesi olan bir kişi hâl hatır sormak veya kısaca sohbet etmek

yerine sadece el sallayıp acelesi olduğunu belirtebilir. “Bir kişinin her gün karşılaştığı komşusuna kısaca sarf ettiği “selam” ifadesi uzun süredir uzakta bulunan ve bir süredir görüşülmemiş bir tanıdığa söylendiğinde uygun kaçmayacak ve hatta ilişkide bir sorunu imgeleyecektir. “(Goffman, 2019, s. 112). Gün içerisinde tekrar karşılaşan insanlar arasındaki selamlaşma ile ilk kez tanışan insanların selamlaşmaları da birbirinden farklı olacaktır.

2.7.4. Selamlaşma Söz Ediminde Kültürel Bağlam

Selamlaşmanın yazısız ve uygar birçok toplumda olduğu kadar, gelişmiş primatların çoğunun arasında da mevcut olduğu fikrinden hareketle evrensel olduğunu düşünülmekle birlikte (Goffman, 2019, s. 123), zamanla başka medeniyetlerden etkilenme, yaşam biçimlerinin değişmesi ve dini sebeplerle selamlaşmanın değişikliklere uğradığı ve kültürden kültüre farklılık gösterdiği söylenebilir.

Türk kültüründe yer alan selamlaşma esnasında küçüklerin büyüklerin elini öpmesi anlayışı her ne kadar modern çağ ile azalmış olsa da “ellerinizden öpüyorum” ifadesi saygı bildirmek için sıklıkla kullanılmaya devam etmekte ve dildeki yerini korumaktadır. Bölükbaş ve Keskin (2010, s. 228), selamlaşırken iki yanaktan öpüşmenin Türk kültüründe yakınlığı ve dostluğu ifade ettiğini fakat farklı kültürlerde selamlaşmaya eşlik eden bu davranışın aynı biçimde olmadığını ifade etmektedirler. Örneğin, Kore’de aynı cinsten iki kişinin birbirinin yanağından öpmesi hoş karşılanmazken İran ve Arap ülkelerinde selamlaşmanın üç defa yanaktan öpmeyle gerçekleştiğini açıklamaktadırlar. Aynı şekilde, Anadolu’nun bazı yerlerinde de selamlaşma esnasında insanlar birbirlerini üç defa yanaktan öperek selamlaşabilmektedir. Albayrak (2009), selamlaşma biçimlerinin dinlere göre farklılaştığını ifade etmektedir. Yüceol-Özenen (2017), selamlaşmaya eşlik eden davranışların kültürden kültüre değişebileceğinin altını çizmekte ve saygı gösterme, el sıkışma, buyur etme, şaşırma, gözleriyle süzme, ayağa kalkma, gülümseme, öpüşme, ses çıkarma, şapkasını çıkarma gibi davranış biçimlerinin iletişimin muhataplarının fiziksel konumlarına göre gerçekleşebileceğini belirtmektedir. Süleymanlı, Ertan ve Dağ (2020, s. 100), üniversite öğrencilerinin selamlaşmaya ilişkin eğilimlerini inceledikleri çalışmalarında; erkeklerin büyük bir kısmının el sıkışarak selamlaştığını, kadınların ise ağırlıklı olarak sarılmak, öpmek, el sallamak ve baş sallamak gibi selamlaşma davranışlarını tercih ettiklerini ortaya koymuşlardır. Jibreen (2010),

selamlaşma olmadan bir konuşmayı başlatamadığımızı ve günlük hayat içerisinde en çok tekrarlanan söz ediminin selamlaşma olduğundan bahsetmekte ve selamlaşma söz ediminin belirli bir kültüre özgü kültürel değerleri yansıttığını ekler. Tüm bunlardan yola çıkarak söz edimlerinin yabancı dil öğretiminde kendine yer bulması, dil öğrenenlere dilin edim bilimsel boyutunu da öğretilmesini ve bununla birlikte toplumun kültürel normlarının da öğretilmesine imkân tanıyacağı söylenebilir.

Brown ve Levinson (1987) tarafından oluşturulan kibarlık kuramındaki kibarlık stratejilerini Wei (2010, s. 59) selamlaşma söz edimi için uyarlamıştır. Buna göre selamlaşmada yüz tehdit eden eylemlerin etkisini azaltmak için kullanılan kibarlık stratejileri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 2-6: Selamlaşma Söz Ediminde Kibarlık Stratejilerinin Kullanımı

Selamlaşma Stratejileri	Açıklama	Örnekler
Doğrudan Selamlaşma	Aile üyeleri, meslektaşlar ve arkadaşlar arasında olan selamlaşma olmadan iletişime başlanılan durumları anlatır. Aciliyet sebebiyle selamlaşmadan vazgeçildiği durumlarda görülebilir.	A: Gecikiyoruz. B: Acele et. (A ve B okula ya da işe giderken karşılaştıklarında gerçekleşmiş olabilir.) A: Geliyorlar. Arka kapıdan çıkalım. B: Evet. (A ve B birileri tarafından takip edildiğinde ortaya çıkabilir.)
Olumsuz Selamlaşma	Bu strateji konuşanın muhatabının kim olduğundan emin olmadığı durumlarda veya muhatabıyla ilgili yeterli bilgi sahibi olmadığı durumlarda ortaya çıkar ve dinleyenin olumsuz yüzü korunmaya çalışılır.	-Pardon, siz Ahmet Bey misiniz? - Çok affedersiniz unvanınız nedir?
Olumlu Selamlaşma	Bu selamlaşma türü dinleyenin olumlu yüzüne yöneliktir ve dinleyeni memnun etmek için kullanılır. Konuşmacı dinleyeni dolaylı veya doğrudan övmektedir.	-Senin hakkında daha önceden çok şey duymuştum. -Çok iyi görünüyorsunuz. -Davetimize katıldığınız için çok memnunuz.
Dolaylı Selamlaşma	Arkadaşlıklar arasında dayanışmayı artırmak veya mizahi bir dil ortamı yaratmak için kullanılan selamlardır. Alay veya ironi içerebilir ve görünüşte kaba olarak algılanabilir.	-Sen hâlâ yaşıyor musun? -Seni buraya hangi rüzgâr attı?

Nötr Selamlaşma	Yüz tehdit edici eylem yapmamak için bireyin sözlü selamlaşmaları tercih etmemesidir. Gürültü yaparak veya jestler yoluyla dinleyenin dikkatinin çekilmesi amaçlanır.	-Boğazını yüksek sesle temizleyip dinleyenin dikkatini çekmek.

Stratejilerin seçilmesinde ve kullanılma sıklığında sosyal konum, sosyal güç gibi ilişkisel faktörlerin yanında kültürel bağlamın da etkili olacağı söylenebilir.

2.8. Rica Söz Edimleri

Çocukların ana dillerinde ilk öğrendikleri söz edimlerinden biri olan (Bialystok, 1993) rica söz edimleri, günlük hayatta sıklıkla kullanılmaktadır. Bu nedenle ricalar, yabancı dil öğrencilerine A1-A2 düzeyinde kazandırılmak istenmektedir. Bireylerin ihtiyaçlarını, taleplerini anlatmak için sıklıkla kullanılan rica söz edimine, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde planlı ve sistematik bir biçimde yer verilmelidir. Erten (2014, s. 101), söz edimleri arasında kullanım sıklığı açısından ricaların ilk sırada yer aldığını, Türkçede yazı ve konuşma dilinde ricaların sıklıkla kullandığını dile getirmektedir. Söz edimlerle ilgili yapılan araştırmalarda üzerinde en çok durulan söz edimlerinden birinin ricalar olduğunu belirtmektedir. Erten'in (2014) dile getirdiği gibi, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimiyle ilgili yapılmış çalışmalar incelendiğinde, söz edimiyle ilgili araştırmalar içerisinde rica söz edimiyle ilgili çalışmaların daha fazla olduğu görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde farklı çalışmalarda (Akgün, 2021; Aksu-Raffard; 2018; Altun-Alkan, 2019; Durmuş ve Kılınç, 2021; Kılınç, 2019; Polat, 2010; Yüner, 2011) rica söz edimine yer verildiği anlaşılmaktadır. Çalışmalarda ağırlıklı olarak rica stratejileri üzerinde durulmuştur. Alanyazında rica söz edimi için farklı adlandırmalara rastlanmıştır. Örneğin, Polat (2010) tez çalışmasında daha geniş bir kavramı karşılayacağı düşüncesiyle rica söz edimi yerine "birinden bir şey (yapmasını) isteme" terimini kullanmayı tercih etmiştir, Kılınç (2019) ise bu edimi "istek (rica)" biçiminde adlandırmıştır. Bu çalışmada, alanyazındaki söz edimi çalışmalarındaki genel eğilimden yola çıkılarak "rica" terimi tercih edilmiştir. Bu araştırma kapsamında rica terimiyle kastedilen sadece nezaket unsuru içeren istekler değildir, bu çalışmada *rica,* Aslan-Demir'in[23] (2007) tanımladığı istek edimini kapsayacak şekilde kullanılmaktadır.

[23] Aslan-Demir (2007, s. 7) için *istek,* günlük hayatta yoğun toplumsal ağları paylaşan, mesafeli olmayan insanların birbirlerinden bir şey isterken sıklıkla kullandıkları; emir kadar güçlü olmayan, rica kadar da kibar olmayan; niyet edilen, tasarlanan, arzu edilen durumları, kimi zaman gerçekleşme potansiyeli görece düşük dilekleri, arzu veya

Ricalar; konuşucunun gerçekleştirilmesini istediği birtakım sözel ya da sözel olmayan eylemleri dinleyiciye aktarma kaygısı taşıyan emir, soru, bildirim, istek sözceleri veya eksiltili yapılar biçiminde üretilen iletişimsel amaçlar olarak tanımlanabilir (Eken, 2014, s. 137). Bach ve Harnish'a (1984, s.48) göre ricalar, konuşmacının ifade ettiği arzusunu dinleyenin yerine getirmesi için kullanılan bir söz edimidir. Trosborg'a (1995, s. 187) göre rica, bir konuşmacının (rica eden) dinleyiciye (istekte bulunulan kişi) konuşmacı için faydalı olan belirli bir eylemi gerçekleştirmesini istediğini bildiren bir edim sözdür.

Austin (2009, s. 163), rica söz edimini; bir gücün, bir hakkın ya da bir nüfuzun kullanılması olarak açıkladığı erk belirticiler kategorisinde ele alır. Searle'e (2000, s. 36) göre ise rica etmenin ereği dinleyen kişiye bir şey yaptırmak olduğundan yönelticiler kategorisinde değerlendirilmelidir. Austin ve Searle'ün bakış açısından yola çıkılarak rica söz edimiyle; konuşanın dinleyene bir gücü, hakkı, nüfuzu kullanarak bir şey yaptırma isteğinin dışa vurulduğu söylenebilir. Searle (2000, s. 149), rica söz ediminin gerçekleşme koşullarını şöyle açıklamaktadır:

Tablo 2-7: Rica Söz Ediminin Gerçekleşme Koşulları

Kural Çeşitleri	Rica
Önerme İçeriği	Dinleyenin gelecekte gerçekleştireceği bir edim.
Hazırlayıcı Koşul	1.Dinleyen edimi gerçekleştirebilecek durumda ve konuşmacı dinleyenin edimi gerçekleştirebileceğine inanıyor. 2. Hem dinleyen hem de konuşmacı için dinleyenin edimi kendiliğinden yapacağı apaçık değil.
İçtenlik Koşulu	Konuşmacı, dinleyenin edimi gerçekleştirmesini istiyor.
Temel Koşul	Dinleyenin edimi gerçekleştirmesini sağlama girişimi sayılır.
Yorum	Emir ve komutlarda olduğu gibi sözcelem, dinleyen üzerindeki gücüne dayanarak konuşmacının dinleyene bir şey yaptırma gücü sayılır.

Searle'e (2000, s. 149) göre konuşmacı, dinleyenin edimi gerçekleştirebileceği varsayımından yola çıkarak rica söz ediminde bulunur ve dinleyen üzerindeki gücüne dayanarak dinleyene bir şeyler yaptırma girişiminde bulunur. Rica söz ediminde bahsi geçen güç, emir söz edimindeki otorite ile aynı derecede değerlendirilmemelidir. Aysever (2013, s.118) emir söz ediminde, kişinin muhatabı üzerindeki otoritesini kullanmaya çalışarak edim söz ereğini ulaşılmaya çalıştığını açıklayarak rica ve emir söz edimleri arasındaki farkı açıklamaktadır. Rica söz ediminde, kişinin amacına

hayal edilenleri karşılar. Rica ise emir, istek, yalvarma vb. semantik birimlerden farklı olarak, istemenin nezaket olgusu içerisinde sunulduğu bir anlam birimdir. Ricalarda nezaket olgusu, diğer isteme birimlerine göre daha belirgindir. Bu çalışmada, rica terimi Aslan-Demir'in (2007, s. 7) açıkladığı rica ve istek terimini karşılayacak biçimde üst bir terim olarak kullanılmaktadır.

ulaşması için otoritesi kullanması söz konusu değildir, hatta Aslan-Demir'in (2007, s. 7) belirttiği gibi rica söz edimi, aynı toplumsal ağları paylaşan ve mesafeli olmayan insanlar arasında gerçekleşir. Emir, edim söz ereğine ulaşılma ihtimali, istek veya rica söz edimlerine göre daha yüksektir.

Searle (2011, s. 60) rica söz edimini, bir başka söz ediminde bulunarak dolaylı bir şekilde yerine getirilen edim sözler olarak tanımladığı dolaylı söz edimler kategorisi içinde değerlendirir. Searle'e (2011, s.78) göre "Tuza uzanabilir misin?" gibi bir tümcenin sözcelenmesindeki amaç, tuza uzanabilecek güç ve becerinin varlığını sorgulamak değil, bir ricada bulunmaktadır. Dinleyenin tuza uzanabilecek güç ve beceride olduğu varsayımı rica söz ediminin hazırlayıcı koşuludur.

2.8.1. Rica Söz Ediminde Dilsel Bağlam

Blum-Kulka ve Olshtain (1984, s. 200), rica söz ediminin üç bileşeni olduğunu ifade etmektedirler. Buna göre, hitaplar (address terms) ana edim (head act) ve yan öge (adjunct) rica söz ediminin üç bileşenini oluşturmaktadır:

Tablo 2-8: Rica Söz Ediminin Bileşenleri

Hitap İfadeleri	Ana Edim	Yan Ögeler
Ahmet	pencereyi açabilir misin	sınıf çok sıcak oldu
Canım	çöpleri atabilir misin	çok kötü kokuyor

Blum-Kulka ve Olshtain (1984, s. 200), hitap ifadeleri ile ana edim arasındaki farkın çok açık olduğunu ama ana edimlerle yan ögelerin ayrıştırılmasının daha zor olduğunu dile getirmektedirler. Örneğin, "Mutfağı temizlemenin bir sakıncası var mı? Dün gece mutfağı çok dağınık bırakmışsın." ile "Dün gece mutfağı çok dağınık bırakmışsın." sözcelerini örnek olarak gösteren araştırmacılar, "Dün gece mutfağı çok dağınık bırakmışsın." sözcesinin ilk örnekte bir yan öge olarak işlev görürken ikincisinde ana edim olduğunu açıklamaktadırlar. Bu nedenle, rica söz edimi bileşenlerine ayrılırken bu ayrımın sıralı, bağlamsal ve işlevsel kriterlere dayandırılması gerektiğini ifade etmektedirler.

Wardhaugh (1985, s. 163) rica söz ediminin sadece standart emir biçimiyle gerçekleşmeyeceğini, çok çeşitli dilsel biçimlerle gerçekleştirebileceğine işaret etmektedir. Dinleyenden "X" eylemini gerçekleştirmesini isteyen bir konuşurun şu biçimlerde rica söz edimini gerçekleştirebileceğini açıklamaktadır: "1. X'i yaptın mı?

2. X'i ne zaman yapmayı planlıyorsun? 3. X'i yapmayı planlıyor musun? 4. X'i yapabilir misin? 5. X'i yapmanın bir sakıncası var mı? 6. X'i yapman gerekmez mi?"

Brown ve Levinson'un (1987) dile getirdiği gibi ricalar, dinleyenin olumsuz yüzünü tehdit eden söz edimlerdir. Bu nedenle, ricaların gerçekleştirilmesinde çok çeşitli dilsel biçimlere eşlik eden stratejiler kullanılarak yüz tehdit edici eylemin etkisi azaltılmaya çalışılmaktadır. Blum-Kulka ve Olshtain (1984, s. 203), rica söz ediminde yüz tehdit edici eylemin etkisini hafifletmek için "bakış açısı, söz dizimsel hafifleticiler ve diğer hafifleticiler" kullanılarak farklı dil biçimleriyle ricaların üretilebileceğini ifade etmektedirler. Aşağıdaki örneklerde farklı *bakış açılarına* göre oluşturulan rica söz edimlerinin nasıl gerçekleştirileceği görülebilir:

Tablo 2-9: Rica Söz Ediminde Bakış Açısı

Dinleyen Odaklı	Pencereyi açabilir misin?
Konuşan Odaklı	Pencereyi açabilir miyim?
Dinleyen ve Konuşan Odaklı	Artık pencereyi açabilir miyiz?
Tarafsız	Pencereyi açmak mantıklı olabilir.

Söz dizimsel hafifleticiler, cümlenin söz diziminde yapılacak değişikliklerle yüz tehdit edici eylemin etkisini azaltmakla ilişkilidir:

Tablo 2-10: Rica Söz Ediminde Söz Dizimsel Hafifleticiler

Soru	Pencereyi açabilir misin?
Olumsuzluk	Pencereyi açmaman mümkün mü?
Geçmiş Zaman	Pencereyi açmanı rica etmiştim.
İçeyerleşik Şart Cümlesi	Pencereyi açarsan gerçekten sevineceğim.

Ricanın yüz tehdit edici etkisini azaltmak için Türkçede kullanılabilecek diğer hafifletici araçlar; Blum-Kulka ve Olshtain (1984), Aslan-Demir (2007) ve Erdem'den (2019, s. 125) yola çıkılarak şu şekilde gösterebilir:

Tablo 2-11: Rica Söz Edimini Hafifleten Diğer Araçlar

Hazırlayıcı İfadeler	Uzlaşmacı İfadeler	Etkiyi Azaltan İfadeler	Dolaylı İfadeler
-Konuşmamız mümkün mü? -Senden bir şey rica edecektim. -Sizden bir iyilik isteyebilir miyim? -Bir iyilik istesem yapar mısın? -Affedersin. -Kusura bakmayın.	-Sizin için bir sakıncası yoksa… -Sizin için de uygunsa… -Sizi rahatsız etmeyeceksem… -Bir mahsuru yoksa… -… yaparsanız çok minnettar kalırım.	-Zahmet olmayacaksa… -Müsaitseniz -Lütfen -Bir el atsan da… -Acaba … yapabilir misin? -Şey/ya … yapabilir misin? -… mümkün mü?	-…. konusunda iyi olduğunu duydum/söylediler. -Küçük kuşlar senin … iyi yaptığını söylediler. -Buna bir kadın eli değmeli. -Ders çalışamıyorum, başım ağrıyor. (Konuşanın müziği

-Müsaitseniz… -Çok mu şey istiyorum bilmiyorum ama… -…. için zamanınız var mı? -Bir saniye bakabilir misin? -Bakar mısınız?	… yapsam sizi rahatsız eder mi? … yapsam rahatsız olur musunuz? --Hatırım için… yapabilir misiniz?	-Şu işin ucundan tutsan? -… rica etsem?	kısmasını istediği oda arkadaşına yönelik ricası) -Senin matematikle aran iyi değil mi? (Konuşanın matematik konusunda yardım isteyeceği sınıf arkadaşına yönelik ricası) -Kredi kartını yarın ödemem lazım ama hiç param yok. (Konuşanın borç isteyeceği kişiye yönelik ricası)

Yukarıdaki tablo incelendiğinde, rica söz ediminin gerçekleştirilmesi için öğrenicilerin hazırlayıcı, uzlaşmacı, ricanın etkisini azaltan ve dolaylı ifadelere ilişkin edim dil bilimsel bilgiye sahip olmaları gerektiği anlaşılmaktadır.

2.8.2. Rica Söz Ediminde İlişkisel Bağlam

Konuşan ve dinleyen arasındaki ilişki, söz edimin sözcelenmesince ve şekillendirilmesinde önemli bir faktördür. Tıpkı diğer söz edimlerinde olduğu gibi, konuşan ve dinleyen arasındaki ilişkinin yakınlığı ve derecesi rica söz ediminin gerçekleştirilmesini etkilemektedir. Birey, aile üyelerinden bir ricada bulunurken farklı, hiç tanımadığı bir kişiden bir ricada bulunurken farklı ifadeler kullanacaktır. Kibarlık kuramından yola çıkılarak rica söz ediminin formülündeki kibarlık derecesi aşağıdaki gibi açıklanabilir:

A= SK (D, K) + SG (D, K) + DD

Söz konusu formül, rica söz edimindeki kibarlık derecesinin sosyal konum, sosyal güç ve dayatma derecesinden etkilendiğini açıklamaktadır. Dayatma derecesi oldukça yüksek olan "borç isteme" durumu ele alınırsa, cüzdanını kaybettiği için hiç tanımadığı birinden borç isteyen bir kişiyle ablasından borç isteyen bir kişinin rica söz edimini gerçekleştirirken kullanacağı rica stratejileri ve dilsel biçimlerin birbirinden oldukça farklı olacağı söylenebilir. Dolayısıyla, dayatma derecesi sabit tutulduğunda sosyal güç ve sosyal konumun rica söz edimine etkisi daha net anlaşılacaktır.

Kılınç (2019), Türk, Afgan ve Kazakların rica söz edimlerini incelediği çalışmasında, sosyal bakımdan üst konumda bir kişiden ricada bulunurken en fazla

dolaylı yapıyı Türklerin kullandıklarını belirlemiştir. Akgün (2021), B1 düzeyindeki öğrencilerle yürüttüğü çalışmasında öğrencilerin sosyal konum açısından yakın oldukları kişilere (aile ve arkadaş çevresi) yönelik ricalarında emir ifadelerini tercih ettiklerini belirlemiştir. Bu çalışmalar, rica söz ediminde ilişkisel bağlamın etkisini göstermesi bakımından önemlidir.

2.8.3. Rica Söz Ediminde Durumsal Bağlam

Dayatma derecesi, rica söz ediminin sözcelenmesini etkileyen önemli bir durumsal faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Konuşanın dinleyenden isteyeceği eylemin, hizmetin, malın vb. zahmet ve maliyet derecesi arttıkça rica söz ediminin dayatma derecesi de o oranda artacaktır. Dayatma derecesinin (DD) artmasıyla ortaya çıkan yüz tehdit edici eylemin etkisini azaltmak için konuşan kişi ifadesinde farklı stratejilere başvuracaktır. Ricalarda dayatma derecesi, konuşucunun dile getirdiği ricayı yerine getirmenin dinleyen açısından ne kadar zahmetli olup olmayacağına göre artar veya azalır. *Zahmete girmek, zahmet olmak, zahmete sokmak* gibi deyimler ve *bir zahmet gibi* Türkçede genellikle bir rica esnasında sıklıkla kullanılan ifadeler dayatma derecesinin rica söz edimindeki etkisini göstermesi bakımından önemlidir.

Bu çalışmada rica söz edimi, durumsal bağlam açısından Dore'un (1978) işaret ettiği gibi "bilgi isteme, bir eylemin yapılmasını isteme ve izin isteme biçiminde üç farklı kategoride ele alınmıştır (Akt. Altun-Alkan, 2019, s. 28).

2.8.4. Rica Söz Ediminde Kültürel Bağlam

Yüz tehdit eden eylemin etkisini azaltmak için konuşma esnasında rica stratejileri kullanılır. Brown ve Levinson'a (1978, s. 313) göre ricalar, konuşmacının bir istekte bulunmasıyla dinleyenin hareket özgürlüğünü kısıtlamaya yönelik olduğundan, dinleyenin olumsuz yüzünü tehdit eden edimlerdir. Blum-Kulka ve Olshtain (1984, s. 201); doğrudan, standartlaşmış ve standartlaşmamış dolaylı kullanım olmak üzere rica stratejilerini üçe ayırmışlardır. Aslan (2005), Türkiye Türkçesinde sezdirmeye dayalı rica stratejilerinin betimleme, yakınma, soru, örnek gösterme, koşullu tümceler ve zorunluluk bildirimi ile gerçekleştirildiğini ifade etmektedir. Dinleyenin yüzünü tehdit eden edimin etkisinin en aza indirilmesi için kullanılan rica stratejileri, kültürden kültüre göre bağlama ve farklı sosyal unsurlara göre değişmektedir. Kültürlerarası edim bilimi çalışmalarında farklı kültürlerde rica

stratejilerinin nasıl kullanıldığı sıklıkla karşılaştırılmaktadır. Bu çalışmalardan en bilineni, Blum- Kulka ve Olshtain (1984) tarafından hazırlanmış "Söz Edimlerinin Gerçekleşme Modellerinin Kültürlerarası İncelenmesi" projesi kapsamında rica ve özür söz edimlerinin 8 farklı dilde karşılaştırılması üzerinedir. Ogiermann (2009) ise Rusça, Lehçe, Almanca ve İngilizcedeki ricaları doğrudan ve dolaylılık bakımından karşılaştırmıştır ve incelenen dört dilde de dolaylılık seviyesinin farklı olduğu gözlenmiştir.

Brown ve Levinson (1987) tarafından belirlenen kibarlık stratejileri rica söz edimi için aşağıdaki tablo ile açıklanabilir:

Tablo 2-12: Rica Söz Ediminde Kibarlık Stratejilerinin Kullanımı

Rica Stratejileri	Açıklaması	Örnekler
Doğrudan Rica	Dinleyenin yüzü dikkate alınmadan isteğin doğrudan ifade edilmesidir.	-Televizyonun sesini kıs.
Olumsuz Rica	Konuşanın isteğiyle doğrudan ortaya çıkan, dinleyenin bireysel hak ve özgürlüklerinin kısıtlanmamasının olumsuz etkisini en aza indirmek için kullanılan strateji türüdür. Dinleyenin kişisel sınırlarına duyulan saygının bir göstergesidir. Resmî bağlamlarda daha çok kullanılır.	-Affedersiniz, sizi rahatsız etmeyecekse kapıyı açabilir miyim? - Sizin için uygunsa müziğin sesini kısmanız mümkün mü?
Olumlu Rica	Dinleyenin olumlu yüzüne yatırım yapmak için genellikle etkileşimi yüksek insanlar arasında gerçekleşen ricalardır. Kişiler arasındaki mesafeyi azaltma isteğinin bir sonucu olarak samimiyet ifadeleri, aynı grubun üyesi olduğunu belirten ifadeler olumlu ricalarda kullanılır.	-Tatlım, müziğin sesini kısar mısın? -Canım, mutfaktan bana bir bardak su getirsene.
Dolaylı Rica	Kişinin reddedilme ihtimaline karşı metafor, ironi ve sezdirim gibi dilin farklı imkânlarından faydalanarak ricasını dolaylı dile getirmek için kullandığı stratejilerdir.	-Başım ağrıyor. (Müziğin sesinin kısmasını dolaylı olarak belirtmek için)
Nötr Rica	Yüz tehdit edici eylem yapmamak için sessiz kalmayı tercih etmektir. Kişi, bu stratejide beden dili veya jestler yoluyla ricada bulunabilir.	-Restoranda garsondan hesabı isterken beden dili kullanmak.

Bir kişi ricada bulunduğu zaman, ricasının yerine ulaşıp ulaşmadığını, ulaşmışsa da olumlu mu olumsuz mu karşılandığını öğrenebilmesi için bu isteğinin yöneltildiği kişilerden bir cevaba ihtiyaç duyduğu açıktır (Goffman, 2019, s. 152). Bu yüzden ricaların öğretiminde sadece ricanın kendisi değil ricalara verilecek cevapların öğretimi de elzemdir. Ricaların kabul edilmesi aslında kişiler arası ilişkileri olumlu etkileyecek bir durumken reddedilmesi bu ilişkileri olumsuz etkileyebilir. Bu yüzden kişiler ricaları reddedeceklerse neden reddettiklerini açıklama eğiliminde olurlar. Goffman (2019), reddetmenin sebebini açıklamayı ritüel yatıştırma olarak adlandırır.

Aslında rica sahibi, reddedilen kişi tarafından reddedilmiş bile olsa bir taraftan yatıştırılmış olacaktır.

"A: Sütü uzatabilir misin?
B: Aaa, affedersin. Sürahide hiç süt kalmamış gibi gözüküyor".

Goffman'dan (2019, s. 175) alınan bu örnekte görüleceği gibi birçoğumuz doğrudan "Hayır." demek yerine sütün kalmadığını ve bu sebeple sütü uzatamayacağımızı açıklama eğiliminde oluruz. Bu da sosyal ilişkilerde yazılı olmayan ve söz edim performanslarımızı etkileyen önemli bir kuraldır.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin A1-A2 düzeylerinden itibaren ilişkisel, yaşamsal, durumsal ve kültürel bağlamlara uygun olarak rica söz edimini öğrenmelerinin önemli olması, ricanın hem Türkçede hem farklı dillerdeki çalışmalarda çok sık ele alınan bir söz edim olmasına rağmen sınıf içi uygulamalarla ilgili Türkçe bir çalışmanın olmaması ve OBM'de (2006) A1-A2 düzeyindeki öğrenciler için belirlenen kazanımların içerisinde yer alması sebebiyle bu çalışmaya rica söz edimi dâhil edilmiştir.

2.9. Özür Söz Edimi

Sosyal normlar; sonucunda ceza veya ödül sağlayan sosyal yaptırımlar tarafından yönetilir ve bireylere toplum içerisindeki davranışlarını belirlemesinde rehberlik eder (Goffman, 2019). Her toplumda yer alan bu denetim mekanizması, aslında bireylerin davranış biçimlerini dolaylı olarak da dil kullanımlarını etkilemektedir. Toplum tarafından benimsenmiş herhangi bir sosyal norma uyulmadığı takdirde sosyal kurallar ihlal edilmiş olur. Sosyal normların ihlali, sosyal ilişkileri zedeleyebilir ve bağlama göre değişebilecek olumsuz yaptırımlara sebep olabilir. Yani sosyal normların ihlali durumunda toplumsal denetim mekanizması devreye girer ve birey yaptığı ihlali telafi etmek durumunda kalır. Bireyin bilerek veya bilmeyerek yaptığı bir hata neticesinde bağışlanma isteğiyle ortaya çıkan özür söz edimi, günlük yaşantımızda sıklıkla kullandığımız söz edimlerinden biridir. Özür söz edimiyle kişiler, sosyal yaptırımların olumsuz etkilerinden kaçınmış olurlar. Özürler, toplumsal ilişkilerde aksamaya neden olabilecek herhangi bir durumun ortaya çıktığı durumlarda, ilişkilerin tekrar düzenlenmesi ve tesis edilebilmesi adına önemli bir görev üstlenmektedir. "Özür dileme ilişkilerde zedelenen güvenin kazanılması,

ilişkilerin onarılması gibi önemli bir işleve sahiptir. "(Aydın, 2018; Bayat, 2017; Zerey, 2019). Trosborg'a (1995) göre de özür dileme sosyal bir kuralın ihlal edildiği durumlardan sonra dinleyen ve konuşan arasındaki uyumun tekrar sağlanması için önemli bir işlev görmektedir. Zerey (2019), özür söz ediminin toplumsal ilişkilerin düzenlenmesine olan katkısından dolayı en önemli söz edimlerinden biri olduğunu vurgular. Kanık (2010), özür dilemenin kişiler arası ilişkilerin kopmasını önlediğini, bu ilişkileri yeniden kurduğunu ve iletişimde sürekliliği sağlamasıyla bu söz ediminin önemini açıklar. Bu önemli işlevi ve günlük iletişimde sıklıkla kullanılması sebebiyle özür söz edimi, edim bilimi alanyazınında tıpkı ricalar gibi hakkında çok fazla çalışmanın yapıldığı söz edimlerinden biri olmuştur. Maeshiba vd. (1996) kişilerin hata yaptıklarında söz konusu hatayı telafi etmelerinin iletişimdeki öneminden dolayı, özür dilemenin çok incelenen bir söz edim olduğunu belirtmektedirler.

Özür söz edimi ana dilde de önemli söz edimlerden biridir, küçük yaşlardan itibaren aileler tarafından "Nasıl özür diliyorduk, şimdi ne söylemen gerekiyor?" gibi hatırlatıcı sorularla bu söz edimi çocuklara edindirilmeye çalışılır. Deutschmann'a (2003) göre çocuklar özür dilemeyi doğal yollarla edinmezler, özür dilemek çocuklara öğretilmelidir. Zerey (2019), 4-6 yaş arası çocukların özür söz edimlerini incelediği doktora çalışmasında, bu yaş aralığındaki çocukların özür söz edimini diğer söz edimlerinden ayırt edebildiklerini, ne zaman özür dileme gereksinimi duydukları hakkında bilgiye sahip olduklarını söyler. Çalışmada dikkat çeken bir diğer unsur, çocukların özür dileme üretimlerinin yaşlarının artmasıyla daha detaylı hâle gelmesi ve farklı stratejilerden yararlanabilmeleridir.

Blum-Kulka ve Olshtain (1984), özür ve rica söz edimlerinin birbirinden ayrıldığı önemli noktalardan birini gerçekleşme zamanı olarak görmektedirler. Onlara göre ricalar bir olayı gerçekleştirme veya değiştirme amacıyla kullanılan söz edimleriyken özür söz edimi bir olayın gerçekleşmesinden sonra ortaya çıkmaktadır. Goffman'a (2019, s.147) göre de özürler olay yaşandıktan sonra gerçekleşirken ricalar, olay yaşanmadan veya en kötü ihtimalle olayın ilk anlarında gerçekleşir. Goffman (2019, 148), rica ve özür arasında ince bir çizginin olduğunu ima eder. Ona göre bir ihlalin sonucunda özür dilenmesi gerekirken bazen bu ihlale rica süsü verilebilir ve kişi özür dilemekten kaçınabilir. Örneğin, polisin üst aramaları sırasında "Lütfen ceplerinizi ve cüzdanınızı boşaltır mısınız?" sorusu aslında kişinin özel alanına

yapılmış bir ihlali temsil eder fakat burada ceplerini boşaltma hakkı üstü aranan kişiye verilmiş olduğundan Goffman'a (2019) göre bu, rica süsü verilmiş bir ihlaldir.

Holmes (1990), özür dilemenin ortaya çıkması için üç ön koşul olduğundan bahseder. Holmes'a (1990) göre bu ön koşullardan birincisi *olayın gerçekleşmesi*, ikincisi *iletişimin taraflarından birinin rahatsız edildiği düşüncesinin oluşması*, üçüncü ise *rahatsız eden kişinin sorumluluğu üstlenmesidir*. Yapılan her eylem bir özür dileme ile sonuçlanmamaktadır, taraflardan birinin rahatsız olduğunun düşünülmesi veya Olstahin ve Cohen'in (1984) ifadesiyle sosyal bir kuralın ihlal edilmesi bireyleri günlük yaşamlarında özür söz edimine yönlendirmektedir.

Austin (2017), edim sözleri sınıflandırırken özür söz edimini, tıpkı selamlaşmalar gibi davranış belirticiler kategorisinde değerlendirmektedir. Searle (2011) davranış belirticiler kategorisinden Austin'in de memnun olmadığını ve bu sınıfta edim sözlerin değil, ağırlıklı olarak edim söz fillerinin ele alındığını belirtmektedir. Bu nedenle Searle (2011), kendi taksonomisinde özür söz edimini dışa vurucular başlığı altında incelemektedir. Bu durumda rica söz ediminde olduğu gibi özür söz ediminde de dünyayı değiştirme ereği bulunmamaktadır. Searle (2011), bu durumu açıklamak için "Ayağınıza bastığım için özür dilerim." cümlesini örnek göstermektedir. Bu cümlede kişi ricalarda olduğu gibi ayağına basılmasını sağlamaya çalışmamakta, önerme içeriğinde belirtilen durumla ilgili ruhsal bir durum dışa vurulmaktadır. Özür dilemeyle birlikte dışa vurulan ruhsal durum, genellikle üzüntü ve pişmanlık gibi duygularla ilişkilidir.

Owen (1983, s.117-118) Searle'ün belirlediği gerçekleşme koşullarından yola çıkarak özür söz ediminin gerçekleşme koşullarını açıklamıştır.

Tablo 2-13: Özür Söz Ediminin Gerçekleşme Koşulları

Kural Çeşitleri	Özür Söz Edimi
Önerme İçeriği	Dinleyenin geçmişte yaptığı veya konuşma sırasında dâhil olduğu veya gelecekte yapılacağından emin olduğu bir eylem.
Hazırlayıcı Koşul	1.Dinleyenin konuşana yönelik bir suç eyleminde bulunmasıdır. 2. Dinleyenin konuşmacının yaptığı eylemi yapmamış olmasını tercih edeceğine hem dinleyenin hem de konuşmacının inanması. 3. Dinleyenin yaptığı edimin konuşmacıya bir faydası olmadığına hem dinleyenin hem de konuşmacının inanmaması.
İçtenlik Koşulu	Konuşmacı ediminden dolayı pişman veya üzgün.
Temel Koşul	Dinleyenin yaptığı edimden dolayı pişmanlık ifadesi olarak sayılır.

Goffman (2019), özürleri ritüel özürler ve maddi özürler olmak üzere ikiye ayırır ve sosyal uyumu yeniden tesis etmeye yarayan iyileştirici değişimler olarak tanımlar. Bergman ve Kasper (1993) Goffman'dan yola çıkarak özürleri (1) sadece özrün ifade edilmesiyle sanal suçları telafi eden özürler ve (2) bazen maddi tazminat teklifi olmak üzere muhataba verilen gerçek hasarın düzeltilmesini sağlayan özürler olarak ikiye ayırmıştır. Ritüel özürler veya sanal suçları telafi eden özürler, gerçek bir suç durumu olmadığında diğer bir deyişle sanal bir suç olduğunda kullanılırlar. Örneğin, adres veya saati sormadan önce "Affedersiniz" ile cümleye başlamak ritüel özürler kapsamında değerlendirebilir. Maddi özürler ise gerçek bir suç olduğunda verilen zararın veya hasarın telafi edilmesiyle gerçekleşir. Örneğin, ödünç alınan bir kitabın kaybedilmesi durumunda kitabın yenisinin alınmasını teklif etmek maddi özürler kapsamında değerlendirilebilir. Deutschmann (2003, s. 204-205), benzer şekilde özürleri gerçek özürler, kalıplaşmış özürler ve yüz tehdit edici özürler olarak üçe ayırmıştır. Gerçek özürler, kişinin ihlalinden ötürü pişmanlığını dile getirdiği özürlerdir. Kalıplaşmış özürler ise dil sürçmesi veya rica öncesi kullanılan özürlerdir ve bu özürlerde dile getirilen pişmanlık derecesi azdır. Yüz tehdit edici özürler ise görüş ayrılığının olduğu durumlarda veya bir serzeniş esnasında karşıt görüşü dile getirmeden önce kullanılarak söylemi yumuşatmaya hizmet etmektedir.

2.9.1. Özür Söz Ediminde Dilsel Bağlam

Özür dileme farklı ifadelerle ve farklı biçimlerle gerçekleştirebilir. Bazen sadece "Özür dilerim." demek ile gerçekleştirebileceği gibi aynı anlama gelen farklı ifadeler kullanılabilir. Farklı ifadelerin kullanımı özrü dolaylı veya doğrudan dile getirme isteğine dayanabilir. Austin (2017), özür dilemek için kullanılacak sözlerin doğrudanlık bakımından aynı olmadığını belirtir. Austin (2017) için "Özür dilerim." belirtik bir ifadeyken "Üzgünüm." kalıbı buna göre daha dolaylı olduğu için yarı belirtik olarak değerlendirilmelidir. "Pişmanlık duyuyorum." ifadesi ise "Üzgünüm." ifadesine göre daha kapalı bir şekilde özrün dile getirilmesi olduğu için sadece aktarımdan oluşan bir betimleyicidir. Austin'in (2017) görüşlerinden yola çıkılarak özür belirten farklı ifadelerin aynı anlam değerine sahip olmadığı söylenebilir. Holmes (1990, s.160); "*1.Bu benim aptallığımdı. 2. Benim hatam. 3. Otobüs geç geldi. 4.Anahtarı unuttum*." gibi cümlelerin uygun bağlamlarda, uygun bir tonlama ile ve dil ötesi araçların desteğiyle özür dilemeye hizmet edebileceğini açıklar.

Nazlı (2013), Türkçedeki özür dileme ifadelerini toplum dil bilimsel açıdan incelediği yüksek lisans tez çalışmasında Türkçede yer alan farklı özür dileme ifadelerini en sık kullanılandan en aza doğru şu şekilde sıralamaktadır:

Tablo 2-14: Türkçede Kullanılan Özür Dileme İfadeleri

1	Özür sözcüklerinin kullanımı yoluyla özür dilemek	Özür dilerim, pardon.
2	Bağışlanmayı içeren ifadelerle özür dilemek	Affedersin, kusura bakma, bağışla.
3	Yapılan şeyin kasti olmadığını ifade ederek özür dilemek	İstemeyerek oldu, böyle olsun istemezdim, yanlış anladın, öyle demek istemedim.
4	Pişmanlık bildiren ifadelerle özür dilemek	Üzgünüm, pişmanım, keşke olmasaydı.
5	Tekrarlar ve pekiştirme edatları kullanılması yoluyla özür dilemek	Çok çok özür dilerim, çok pişmanım, gerçekten çok özür dilerim, çok pardon.
6	Dinsel inançların etkisi ile özür dilemek	Hakkını helal et.
7	İşlenilen kusurun tekrar edilmeyeceğini ifade ederek özür dilemek	Bir daha olmaz.
8	Yabancı dillerdeki sözcükleri kullanarak özür dilemek	Pardon, sorry, gerçekten sorry, excuse me.
9	Suçu kabullenme yoluyla özür dilemek	Hatalıyım kabul, benim hatam, suçluyum, eşeklik ettim.
10	Yerel dillerin etkisiyle özür dilemek	kusûrê mezeneke (kusura bakma)
11	Dil dışı ögeler yoluyla özür dilemek	Büyüklerin elini öpmek, ufak bir tebessüm, hediye almak.
12	Birinin özrü hak ettiği düşüncesiyle özür dilemek	Haklısın, sen haklıydın.
13	Bir açıklama/mazeret belirterek özür dilemek	Böyle olacağını bilmiyordum, geciktim çünkü…
14	Suçu karşı tarafa yükleyerek özür dilemek	Kabul et sen de haksızdın.
15	Suçluluğun hafife alınmasını ima ederek özür dilemek	Tamam oğlum uzatma, bir şey olmaz abartma.
16	Beddua ifadeleriyle özür dilemek	Affetmezsen ölümü gör, öleyim.
17	Yalvarma/yakarma yoluyla özür dilemek	Ayaklarına kapanayım.

Nazlı'dan (2013) yola çıkılarak tablo hâline getirilmiştir.

Tablo 2-14 incelendiğinde Türkçede özür dilemeyi anlatan ifadelerin zenginliği ve çeşitliliği dikkat çekmektedir.

2.9.2. Özür Söz Ediminde İlişkisel Bağlam

Kişiler arasındaki ilişkinin bağlamını belirleyen sosyal konum, sosyal güç, cinsiyet, yaş veya eğitim seviyesi gibi farklı sosyal değişkenler, tıpkı diğer söz edimlerinde olduğu gibi özür söz edimini de etkilemektedir. Holmes (1995), bireyin kendinden sosyal güç olarak daha yüksek mevkide bulunan birinden özür dilerken daha ayrıntılı özür dilemeyi tercih ettiğini açıklar. Diğer yandan, aralarında sosyal mesafenin bulunmadığı karı-koca gibi ilişkisel bağlamlarda özrün bazen tek kelimeyle daha ayrıntısız olabileceğini belirtir. Çetinavcı (2012) ana dili Türkçe olan kişilerin

özür kullanımlarını yaş değişkenine bağlı olarak incelediği çalışmasında, ergenlerin ve gençlerin özür kullanımlarını karşılaştırmıştır. Bu karşılaştırmanın sonucunda, özür dilerken ergenlerin gençlere kıyasla laf kalabalığı yapmaya daha eğilimli olduklarını belirlemiştir. Özyıldırım (2010) ise eğitim seviyelerinin özür söz edimi üzerindeki etkisini incelediği çalışmasında, eğitim seviyesi yüksek katılımcılar tarafından dolaysız özürlerin, eğitim seviyesi düşük katılımcılar tarafından ise dolaylı özürlerin daha çok kullanıldığını belirlemiştir.

Brown ve Levinson'un (1987) yüz tehdit eden eylemin ağırlığını belirledikleri formül özür söz edimi için şu şekilde gösterilebilir:

A= SK (D, K) + SG (D, K) + SD.

Sosyal konum (SK) ve güç (SG) diğer söz edimlerindeki gibi ağırlığı belirleyen bir faktörken özür söz ediminde dayatma derecesini suçun derecesi (SD) oluşturmaktadır. Bağlamı oluşturan kişiler arasındaki ilişki (SG ve SK) suçun ciddiyetini etkileyecektir. Suçun derecesi sabit tutulsa bile kişiler arasındaki ilişkinin yakınlığı ve sosyal statü özür söz ediminin gerçekleşmesini belirleyen önemli bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır. Somutlaştırmak gerekirse bir kişinin eşyasına fiziksel olarak zarar verme suçunu ele aldığımızda suçun derecesinin yüksek olduğunu söyleyebiliriz fakat fiziksel olarak eşyasına zarar verilen kişi sosyal statü olarak bizden üstte biriyse (Örn. amir) suçun ciddiyeti daha da artacaktır. Eşyasına zarar verilen kişi sosyal statü olarak bizden daha alttaki biriyse (Örn. öğretmene göre öğrencisi) suçun ciddiyeti yani yüz tehdit eden eylemin ağırlığı azalacaktır. Dolayısıyla, sosyal statü veya konumun özür söz ediminde suçun ciddiyetini belirlemede oldukça etkili olduğu anlaşılmaktadır.

2.9.3. Özür Söz Ediminde Durumsal Bağlam

Özür söz edimini etkileyen faktörlerden biri de durumsal bağlamdır. Özür söz edimi farklı durumlar sonucunda ortaya çıkabilir. Bireyin bir sorumluluğunu yerine getirmemesi, başkasına ait bir eşyaya zarar vererek maddi bir zarar oluşturması, bir işi zamanında veya doğru yapmaması, bir sorumluluğu yerine getirmemesi, birine duygusal zarar vermesi, rahatsızlık vermesi, saygısızlık yapması veya fiziksel zarar vermesi gibi farklı durumlar özür dilemeyi gerektirebilir. Holmes (1990), özür

dilemeyi gerektirecek farklı suç türlerini tasnif etmiş, bunları altı farklı kategoriye ayırmıştır.

1. Uygun davranmama: Belli bir bağlama uygun davranılmaması veya uygun hizmetin verilmemesi sonucu ortaya çıkan suç türüdür. Örneğin; bir mağaza çalışanın müşteriye fatura vermesi sırasında faturayı müşterinin istediği gibi zımbalamaması, bantla yapıştırması.

2. Kişisel alan: Vücut kontrolünün eksikliğinden kaynaklanan veya hoş karşılanmayan bir yakınlığı başlatmak için sergilenen davranışlar sonucunda ortaya çıkan suç türüdür. Örneğin; birisine çok yakın yürümek, birine çarpmak vb.

3. Konuşma: Konuşma esnasında ortaya çıkan suçlardır. Örneğin; konuşmayı bölme, konuşma sırasını alma, alakasız bir konuda veya uygun olmayan bir konuda konuşma vb.

4. Zaman: Zaman yönetimiyle ilgili suçlardır. Örneğin; birinin zamanını boşa harcamak, bekletmek, randevuyu unutmak, geç kalmak vb.

5. Sahiplik: Birine ait bir eşyaya zarar verme veya kaybetme sonucunda muhataba genellikle maddi bir bedel ödeten suçlardır. Örneğin; birinin arabasına çarpmak, kıyafetine bir şey dökmek, kalemini kırmak vb.

6. Sosyal gaflar: Genellikle sosyal kurallara uymamayla ortaya çıkan suçlardır. Örneğin, konuşurken yemek yemek veya öksürmek vb.

Deutschmann (2003) da Holmes gibi suç türlerini sınıflandırmıştır:

1. Kazalar: Maddi hasar, istemeden bir kişiye zarar verme, bir kişiye çarpma.

2. Yanlış anlamalar: Birini yanlış anlamak.

3. Beklentilerin ihlali: Bir teklifi veya ricayı kabul etmemek, bir anlaşmayı unutma veya anlaşma yapmama, beklentileri yerine getirmeme veya kişisel eksiklikler.

4. Dikkatsizlikler: Birinin ismini unutmak, geç kalmak, uygunsuz bir şekilde ayrılmak, izinsiz bir şey almak, birinin duygularını istemeden incitmek.

5. Konuşma hataları: Dil sürçmeleri, belirsiz olmak, tereddüt etmek, bir şeyden bahsetmeyi unutmak.

6. Sosyal gaflar: Öksürmek, geğirmek, hapşırmak, boğazı temizlemek, istemeden yüksek sesle gülmek vb.

7. Rica etmek: Rica etmek için dikkat çekmek, birinden bir şey yapmasını istemek, birinden hareket etmesini istemek. Örneğin," Pardon sağ tarafa geçer misiniz?"

8. Duymama hataları: Duymamak, inanmamak, duyduklarına inanmamak.

9. Uyumsuzlukla ilgili ihlaller: Bir fikre katılmama, çelişme, kınama, reddetme, ısrar etme meydan okuma vb.

Özür dilemeyi gerektiren suçun türü değiştikçe suçun derecesi de buna bağlı olarak azalacak veya artacaktır. "Suçun telafi edilmesi zorlaştıkça suçun ciddiyeti artar." (Sykes, 2013). Holmes (1990) suçun ciddiyetini üçe ayırır:

1. Hafif suçlar: Birine çarpmak, bir kütüphaneye kitabı zamanında teslim etmeyi unutmak…

2. Orta dereceli suçlar: Birini bekleterek onun filme geç kalmasına sebep olmak, birinin zımbasını kırmak…

3. Ağır suçlar: Birine vurmak, çarpmak; birini devirmek ve yaralamak, önemli bir toplantıyı kaçırmak vb.

Özür dilemeyi gerektiren suçun derecesi; ortama, kişiye, kişiler arasındaki ilişkiye, zararın türüne, büyüklüğüne ve kültüre göre değişmektedir. Örneğin, Ogiermann'ın (2009) çalışmasında Rus ve Polonyalı katılımcılar aynı suçları farklı suç derecesinde kodlamışlardır. Bu sebeple, suçun ciddiyetini belirlerken birbirinden kesin sınırlarla ayrılan kategoriler belirlemenin her zaman mümkün olmayacağı söylenebilir.

Özür dilemeyi gerektiren suçun derecesi arttıkça bireyin seçtiği özür ifadeleri de farklılaşmaktadır. Nitekim Blum-Kulka ve Olshatin (1984), sekiz farklı dil üzerine yaptıkları çalışmalarda özür dilemeyi etkileyen unsurlardan birinin suçun ciddiyeti olduğunu belirtmektedirler. Örneğin, yolda yürürken bir kişiye yanlışlıkla çarptığımızda kısaca "pardon, affedersiniz" gibi bir özür dileme tercih edilebilecekken bir arkadaşımızın arabası ile kaza yaptığımızda arkadaşımıza daha çok açıklama yapma ihtiyacı duyarız veya verdiğimiz zararı telafi etmeye çalışabiliriz. Fraser (1981) suçun ciddiyeti arttıkça özrün daha ayrıntılı hâle geldiğini savunur. Goffman (2019, s.149), suçun ciddiyeti arttıkça daha kapsamlı biçimde özür dilendiğini ve zarar ne kadar büyükse tazminatın da o oranda artacağını belirtir. Özmen (2016), İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Türk öğrencilerin özür söz edim kullanımlarını incelediği

çalışmasında, suçun ciddiyeti arttıkça katılımcıların pişmanlık bildiren ifadeleri daha çok kullandıklarını belirlemiştir.

2.9.4. Özür Söz Ediminde Kültürel Bağlam

Özür söz edimi bir sosyal kuralın ihlaliyle gerçekleşmektedir ve sosyal kurallar da kültürden kültüre değişmektedir. Bireyin bir toplumda nasıl davranacağını belirleyen bir kontrol mekanizması olan ayıp kavramı (Çakır, 2018) Türk kültüründe çocuk yetiştirmede anne ve babalar tarafından sıklıkla kullanılır ve böylece çocuklara toplumsal kurallar öğretilir. Türkçede ayıp kelimesinin yaygın kullanımı, toplum içerisinde nezaket kurallarına uymayan ve ayıp[24] sayılan ifadeler yerine kullanılan örtmece sözlerin[25] sıklığı, Türk toplumunda sosyal kurallara verilen önemi göstermektedir. Türk toplumunun değerlerine bu bağlılığı da ilişkilerin onarılması ve düzenlenmesi için gereken özür söz ediminin Türk kültürü içinde önemli bir yeri olduğunu bizlere göstermektedir. Bu önem, halk arasında yaygın olarak kullanılan "Özür dilemek bir erdemdir." ve özür dilenen kişiye söylenen "Büyüklük sende kalsın." ifadeleriyle dilimize yansımıştır.

Brown ve Levinson (1987), özür söz edimini konuşanın olumlu yüzünü tehdit eden bir eylem olarak tanımlamaktadırlar. Onlara göre konuşan, dinleyenin yüzünü tehdit eden eyleminden dolayı pişmanlığını dile getirmektedir ve bu yüzden konuşan kişinin çeşitli derecelerde olumlu yüzü zarar görecektir. Blum-Kulka ve Olshtain (1984), özür dileyen konuşmacının bir sosyal normun ihlal edildiğinin bilincinde olması sebebiyle özür dilediğini, bu nedenle de özür söz ediminin doğası gereği konuşan için yüz tehdit eden bir eylem olduğunu belirtirler. Ayrıca bu söz ediminin dinleyenin olumlu yüzüne yönelik bir eylem olduğunu açıklarlar. Goffman (2016), iletişimde bireylerin mümkün olduğunca yüzlerini/imajlarını tehdit eden durumlardan kaçınma stratejisi izlediklerini fakat bazı durumlarda bir olayın olması engellenemiyorsa veya bir olayın görmezden gelinmesi mümkün değilse iletişimin taraflarının olayı hak ettiği şekilde ele aldıklarını ifade etmektedir. Bu durumda, bireyler yüz tehdit eden bir olayın varlığını kabul ederek bunu telafi etme yollarını ararlar. Özür dileme de yüz tehdit eden olayın varlığının kabul edilmesinin doğal bir

[24] Türk kültüründe ayıp sayılan durumların ayrıntılı incelemesi için bkz. Çakır (2018)
[25] Ayrıntılı bilgi için bkz. Aslan, S. (2019). Derleme sözlüğündeki örtmece kelimeler üzerine bir inceleme. Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

sonucu olarak ortaya çıkar. Özür dileme ve yüz koruma ilişkisinde bir başka noktaya değinen Holmes (1990), bireyin suçtan kendini arındırmak için bir açıklama yaparak kendi itibarını koruyan bir eylem yaptığını belirtir. Sosyal normları ihlal eden birey "gerçekte böyle biri olmadığı" mesajını özür dileyerek muhatabına iletmiş, böylece kendi itibarını korumuş veya güçlendirmiş olur. Goffman (2016), bireyin özür dilemesinin onun toplum kurallarına karşı hâlâ sorumlu bir birey olduğunu göstermesinin bir yolu olarak görür ve özür dilemenin kişinin bu kuralları kutsal, gerçek ve sarsılmaz kabul ettiğinin bir göstergesi olduğunu açıklar. "Özür eylemi bir sosyal kuralın ihlalinden sonra gerçekleştiği için kişi, özür dileyerek aslında bu suçun kendi karakterine uymadığını belirtmiş olur böylece özür dileyen kişi başkalarının gözündeki imajını güçlendirebilir. " (Deutschmann, 2003). Bu nedenle özür söz ediminde yüz kavramı bazen konuşanın olumlu yüzünü destekleyen bir araçken bazen dinleyenin olumlu yüzünü destekleyebilir. Özür söz ediminde sadece özrün kendisi değil, özre verilen karşılıklar da yüzü korumak adına önem arz eder. "Kişi bir izahatta bulunduğunda yahut özür dilediğinde muhatabın cevaben bir tür karşılık vermesi gerecektir. Zira kişi, ancak bu yolla, düzeltici mesajının yerine ulaştığını ve bunun onu yeniden düzgün bir birey olarak ilan etmeye yeter sayıldığına emin olacaktır. "(Goffman, 2019, s. 152).

Yüz tehdit edici bir unsur olan suçun etkisini azaltmak için kullanılan özür söz ediminde farklı stratejiler kullanılmaktadır. Bu stratejiler farklı kültürler, sosyal değişkenler ve suçun ciddiyetine bağlı olarak değişmektedir. "Bağlama göre bireylerin stratejilerden birini veya birkaçını bir arada kullanabilir." (Özyıldırım, 2010).

Araştırmacılar farklı özür dileme stratejileri belirlemişlerdir. Örneğin, Fraser (1981, s. 263) dokuz farklı özür dileme stratejisi belirlemiştir: 1. Özrün ifade edilmesi. 2. Özür dileme mecburiyetin belirtilmesi. 3. Özür dileme teklifi. 4. Özrün kabulünün istenmesi. 5. Pişmanlığın dile getirilmesi. 6. Affedilmenin istenmesi. 7. Sorumluluğun üstlenilmesi. 8. Gelecekte benzer bir suç işlenilmeyeceğine dair söz verilmesi. 9. Telafi teklif edilmesi.

Trosborg ilk çalışmasında (1987, ss. 150-152) özür dileme stratejilerini aşağıdaki gibi sınıflandırmıştır:

1. Başkasını suçlayarak veya ön koşulları tartışarak suçun derecesini azaltma: *Bunun ne önemi var, dünyanın sonu değil ya!*

2. Sorumluluğu kabul etme: *Kabul ediyorum. Yapmayı unuttum.*

3. Dolaylı veya dolaysız olarak açıklama yapma: *Pardon, geç kaldım ama arabam bozuldu. Bazı şeyler olmak zorundadır, biliyorsun değil mi?*

4. Doğrudan özür dileme: Pişmanlık bildirme, özür dileme veya affedilmeyi istemeyi içerir. *Özür dilerim. Üzgünüm. Beni affetmeni istiyorum.*

5.Telafi etme: *Temizlenmesi için parasını ben ödeyeceğim. Onun yerine benim elbisemi alabilirsin.*

6. Söz verme: Söz konusu suçun tekrar gerçekleştirilmeyeceğine dair özür dilemektir. *Söz veriyorum bir daha olmayacak.*

7. Endişeyi ifade etme: Dinleyeni yatıştırmak ve sakinleştirmek adına onun için endişelendiğini dile getirmektir.

Trosborg (1995, s. 390) sonraki çalışmasında ise stratejileri özür dileme stratejileri ile düzeltme stratejileri olmak üzere ikiye ayırmıştır: *a. Özür dileme stratejileri:* 1.Suçun derecesini azaltma. 2. Sorumluluğun kabulü. 3. Açıklama yapma veya hesap verme. 4. Özür dilemenin ifade edilmesi. *b. Düzeltme stratejileri:* 1.Endişeyi ifade etme. 2.Söz verme. 3.Telafi etmeyi teklif etme.

Özür söz ediminin gerçekleştirilmesinde kullanılan "bir özrü dile getirmek, bir açıklamada bulunmak, hatayı telafi etmeye çalışmak" gibi stratejiler, birçok dilde ve kültürde her ne kadar benzer olsalar da bu stratejilerden hangisinin ne zaman kullanılacağı kültürden kültüre değişmektedir. Örneğin, önemli bir toplantıyı unutan bir Japon, özür dilerken ayrıntılı bir açıklama yapmamayı tercih ederken İbranice konuşuru bir İsrailli, ayrıntılı bir açıklama yapma eğiliminde olabilir veya Amerikalı biri telafi etme stratejisini daha çok kullanabilir (Cohen ve Ishihara, 2020, s. 115). Özür dileme kararının verilmesi, özür ifadelerinden herhangi birinin seçilmesi, duruma uygun özür stratejilerinin kullanılması ve suçun telafi edilmesi kültürden kültüre göre değişmektedir. Hangi eylemlerin özür gerektirdiği toplumdan topluma değişebileceği gibi bir suçun ne oranda ciddi kabul edildiği de toplumlara göre farklılık göstermektedir. Maeshiba vd. (1996, s. 158) de özür söz ediminde sosyal faktörlerin son derece önemli olduğunu, çünkü neyin suç sayılıp sayılmayacağı, suçun ne kadar ciddi olduğu ve suçun uygun bir yolla nasıl telafi edileceği farklı konuşma

topluluklarında değişiklik gösterdiğini açıklarlar. Örneğin "Bir toplantıya geç gelmek, Amerika'da İsrail'e göre daha ciddi bir suç olarak algılanabilir ve bu nedenle Amerikalılar, bu durumda daha yoğun özür dileme eğiliminde olacaklardır. "(Blum-Kulka ve Olshtain, 1984, s. 209).

Özür söz ediminin kültürden kültüre nasıl değiştiği üzerine karşılaştırmalı edim bilimi çalışmaları mevcuttur. Guan, Park ve Lee (2008), Amerikan, Kore ve Çin kültüründe özür söz edimini incelemişlerdir. Araştırmada, üç farklı kültürden gelen katılımcıların suçlu kişiye duygusal tepkileri, özür dileme isteği, zorunluluğu ve niyeti gibi özür kullanımına karşı eğilimlerinin farklılaştığı görülmüştür.

Maddux, Kim, Okumura ve Brett (2011), Japon ve Amerikan kültürlerinde özür söz ediminin kullanımını karşılaştırmışlardır. Araştırmanın sonuçlarına göre Japonların Amerikalılara göre daha çok özür diledikleri ve dâhil olmadıkları eylemler için bile özür dilemeye daha yatkın oldukları belirlenmiştir. Amerikalı katılımcıların ise Japonlara göre özür dilemeyi kişisel suçlama olarak algılamaya daha yatkın oldukları gözlenmiştir. Tüm bu örnekler, söz ediminin gerçekleştirilmesinde kullanılan stratejilerin kültürden kültüre değiştiğini göstermesi bakımından önemlidir.

Yabancı dil sınıflarında söz edimlerinin öğretilmesiyle öğrenciler hedef dildeki toplum dil bilimsel sözleşmeler ve kültürel farklılıklar hakkında farkındalık kazanacaklardır (Rasekh ve Mardani 2010, s. 96). Abe'ye (2017, ss. 12-13) göre bir dili yabancı dil olarak konuşanlar, hedef toplulukta özür için özel koşulların neler olduğunu, özrün uygulanabileceği stratejilerin ve dilsel araçların neler olduğunu ve özür söz edimi setinden bağlamsal olarak uygun seçimlerin nasıl yapılacağını öğrenmek zorundadır. Benzer şekilde Maeshiba vd. (1996, s.158), bir dili ana dili olarak konuşmayan bireylerin; hedef toplulukta özür dilemenin özel koşullarını, özür söz edimini gerçekleştirirken stratejileri nasıl uygulayacaklarını ve hangi dilsel araçlardan yararlanacaklarını bilmenin yanında, özür dileme için kullanılan ifadelerden bağlama uygun seçimlerin nasıl yapılacağını öğrenmek zorunda olduklarını açıklarlar. Özür söz edimi bağlama, sosyal değişkenlere ve suçun şiddetine göre doğru üretilmediğinde bireyler yeni bir iletişim sorunuyla baş başa kalabilirler. Özür dilemek isterken hata yapılması ve bireyin kendini doğru ifade edememesi iletişimde aksamalara neden olacaktır. Türkçede "özrü kabahatinden büyük deyimiyle" dile getirilen bu önerme özür dilemenin önemine işaret etmektedir. O hâlde

yabancı dil öğretiminde özür söz ediminin başlangıç düzeylerinden itibaren ders kitaplarında ele alınması ve derslerde üzerinde dikkatle durulması gereken söz edimlerinden biri olduğu ifade edilebilir.

2.10. Öz Yeterlik Kavramı

Günümüz eğitim anlayışının değişmesiyle eğitimde bireyin özellikleri önem kazanmıştır (Arseven, 2016). Öz yeterlik de eğitim bilimlerinde farklı alanlardaki çalışmalarda üzerinde sıklıkla durulan, öğrencilerin ders ortamına taşıdıkları ve öğrenme sürecini etkileyen önemli duyuşsal özelliklerinden biridir. Öz yeterlik kavramı ilk olarak sosyal öğrenme kuramının öncüsü olan Albert Bandura tarafından dile getirilmiştir. Öz yeterlik algısı, bireylerin olası durumları yönetmek için gereken organizasyon ve yürütme kabiliyetlerine olan inançları olarak tanımlanabilir (Bandura, 1995, s. 2). Öz yeterlik algısı, bireylerin geçmiş deneyimlerinden yola çıkarak hâlihazırda içinde bulunduğu şartlara da bağlı olarak yapabileceklerine veya yapamayacaklarına dair ön yargılarını ve peşin hükümlerini içerir.

Bireylerin kendi yeterlikleri hakkındaki algılarını şekillendiren dört temel kaynak vardır. Deneyimler (a), sosyal yaşantılar yoluyla elde edilen dolaylı yaşantılar (b), sözel ikna (c) ile bireyin fiziksel ve duygusal durumu (ç) öz yeterlik inançlarını yönetir (Bandura, 1995). Diğer bir deyişle, bireyin geçmiş yaşantılarındaki olumlu veya olumsuz deneyimler; stres, endişe, fiziksel güç, yorgunluk gibi hazırbulunuşluğu etkileyen unsurlar, çevredeki insanlara yönelik gözlemler ile motivasyonu olumlu veya olumsuz etkileyecek sözel ifadeler bireyin öz yeterlik algısını belirleyen önemli unsurlardandır.

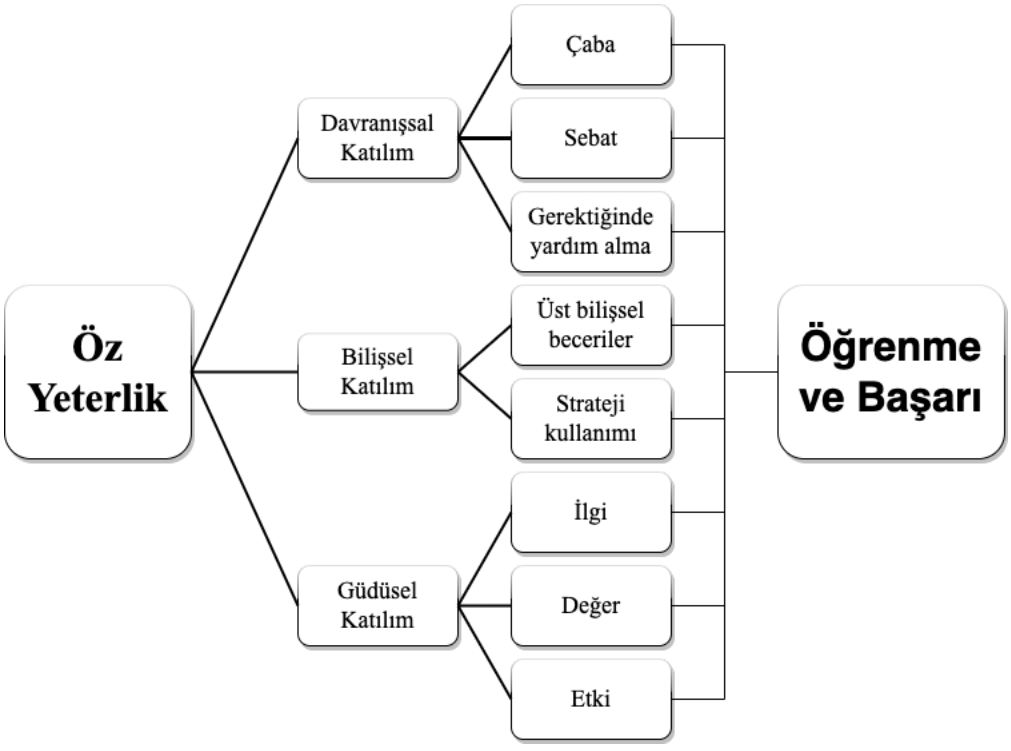
Bandura (1997), kuramının özünde bireylerin farklı yeteneklere sahip olabileceği fikrinin yattığını açıklamaktadır. Bireyin her alanda kendisini başarılı veya yetkin hissetmesi mümkün değildir, bireyler bu dört kaynaktan beslenerek oluşturdukları öz yeterlik algılarına göre bazı alanlarda daha iyi olduklarına veya daha kötü olduklarına yönelik inançlar geliştirirler. Bu inançlar da bireyin gelecekteki davranışlarına yön verir. Pajares (2002), bireylerin inançlarıyla gerçeklerin her zaman mükemmel şekilde eşleşmeyeceğini belirtir fakat yine de bireylerin dünyayla etkileşime girdiklerinde inançları tarafından yönetildiklerini açıklamaktadır. Birey bir işi yapabileceğine dair inanca sahip değilse o işi yapmaya yönelik hiçbir girişimde

bulunmaz (Bandura, 1997) veya eğer kişi bir işte kendini yeterli görmüyorsa o işten kaçma eğilimi sergileyebilir (Pajaeres, 2002). Birey kendisini bir işi yapmada yeterli gördüğü durumlarda ise o işi yapmaya yönelik motivasyonu ve isteği artacaktır. Böylece öz yeterlik inançları bireylerin yaptıkları seçimleri ve izledikleri yolları etkileyerek (Pajares, 2002) davranışlarına yön verecektir. Söz konusu yön verme; sadece tek bir davranış biçimiyle ilgili değildir, öz yeterlik algısı bilişsel, duyuşsal, fizyolojik tüm davranış biçimlerini şekillendirme gücüne sahiptir.

Öz yeterliğin bireyin davranışlarını belirleyen tek değişken olduğu söylenemez. Öğrenme sürecini etkileyen ve bireyin davranışlarını olumlu veya olumsuz yönde etkileyebilecek birden çok faktör vardır. Schunk (1995) ve Pajares (2002), gerekli bilgi ve beceri eksik olduğunda yüksek öz yeterliğin tek başına yeterli olamayacağını ifade ederler. Schunk'a (1995) göre öz yeterliği belirleyen kaynaklar dışında güdülenme, katılım, görev, kişisel ve durumsal etkiler de davranış değişikliğinin gerçekleşip gerçekleşmeyeceğinde belirleyici rol oynarlar.

Öz yeterlik ile öğrenme ve başarı arasındaki ilişki Linnenbrink ve Pintrich (2003) tarafından açıklanmıştır. Linnenbrink ve Pintrich'e (2003) göre öz yeterlik, öğrenme ve katılım için en önemli anahtarlardan biridir.

Şekil 2-3: Öz Yeterlik, Öğrenme ve Katılımın Genel Çerçevesi (Linnenbrink ve Pintrich, 2003)



Şekil 2-3 incelendiğinde, öğrenenlerin bilişsel, davranışsal ve motivasyonel katılımlarının öğrenci başarısını ve öz yeterliğini etkilediği görülmektedir. Öğrencilerin öğrenme konusuna yönelik öz yeterliği arttıkça öğrencinin derse katılımı da artacaktır. "Ben bu soruyu çözebilirim, ben bu dili öğrenebilirim, bu soruyu cevaplayabilirim." düşüncesine sahip öğrencinin derse katılımı da gerçekleşecektir. Derse katılım sadece davranışsal olarak gerçekleşmeyebilir, aynı zamanda öğrencinin zihinsel, duyuşsal biçimde derse katılımı da öğrenme ve başarı sağlanması için önemlidir.

Öz yeterlik inancı, insanların eylemlerini belirlemede önemli bir rol oynamakla birlikte başarıyı da etkileyen değişkenlerden biridir (Büyükduman, 2006). Bu inanç, yabancı dil öğretim sürecindeki başarıyı da olumlu veya olumsuz etkileyebilir. Yabancı dil öğretiminde öz yeterlik algısıyla ilgili alanyazında farklı çalışmalar yapılmıştır. Çalışmalardan bazıları yabancı dil öğretmenlerinin veya öğretmen adaylarının öz yeterlik inancını incelerken (Bahram, 2013; Büyükduman, 2006; Çakmak, 2019; Moafian ve Ghanizadeh, 2009; Serin, 2019) bazı araştırmalar ise dil öğrenenlerin (Dünyagüzeli, 2019; Gözüm ve Başbay, 2019; Su ve Duo, 2012; Yang, 1999) öz yeterlik algısını farklı değişkenler açısından incelemişlerdir. Örneğin, Su ve Duo (2012) çalışmalarında dil öğrenmeyi etkileyen öğrenme stratejileri ile öz yeterlik algısı arasındaki ilişkiyi incelediklerinde anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir.

Araştırmaların sonuçları, bir dili yabancı dil olarak öğrenenlerin öz yeterlik inançları arttıkça dil öğrenmedeki başarılarının da arttığını göstermektedir (Aykaç-Duman, 2007; Büyükikiz, 2011; Mikulecky, 1996). Ayrıca dil öğrenenlerin hedef dildeki düzeyleri arttıkça öz yeterlik inançlarının da arttığı görülmektedir (Güç, 2019). Örneğin, Desmalizaa ve Septiani (2017) ortaokul düzeyindeki öğrencilerle yürüttükleri çalışmalarında, öğrencilerin yabancı dilde konuşma becerisi arttıkça öz yeterlik algısının yükseldiğini tespit etmişlerdir. Huang ve Chang'ın (1996) ikinci dil olarak İngilizce öğretimi üzerinde yaptıkları çalışmada ise yaygın kanının aksine öz yeterlik ve ikinci dilde başarı arasında bir ilişki bulunmamıştır. Bununla birlikte öz yeterlik inancını, öğretmenin ve sınıf içinde uygulanan etkinliklerin olumlu veya olumsuz etkileyebileceği belirlenmiştir. Huang ve Chang'ın (1996) çalışması öğretmen tutumunun ve sınıf içi etkinliklerle öz yeterlik algısının değiştirilebileceğini açıklaması bakımından dikkat çekicidir. Diğer yandan, Güneri'nin (2018) İngilizceyi

yabancı dil olarak öğrenen Türk öğrenciler üzerinde yaptığı araştırmanın sonuçları, yabancı dil öğretiminde öz yeterlik inancını oluşturan en önemli kaynağın öğrencilerin bizzat elde ettikleri öğrenme deneyimleri olduğunu göstermektedir. O hâlde bu iki çalışmadan yola çıkılarak öğrenci merkezli ve öğrenciyi aktif kılabilecek etkinliklerle öğrencilerin öz yeterlik inancının arttırabileceği söylenebilir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi özelinde de öz yeterlik ile ilgili çeşitli çalışmalar mevcuttur. Büyükikiz (2011) doktora tezinde, Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin öz yeterlik algıları ile yazma becerileri arasındaki ilişkiyi farklı değişkenlere bağlı olarak incelemiştir. C1 düzeyindeki öğrencilerle yürütülen araştırmada, öz yeterlik algısının yaş, cinsiyet, daha önceden Türkçe eğitimi alma, Türkçe dersi dışında yazı yazma, bilinen dil sayısı, Türkiye'de bulunma süresi gibi değişkenlerden etkilenmediği görülmüştür fakat öğrencilerin Türkçeye yönelik zor veya kolay algısının yazma becerisine ve öz yeterlik algısına etki ettiği tespit edilmiştir. Araştırmada ayrıca öğrencilerin yazmaya yönelik öz yeterlik algısı yükseldikçe öğrencilerin yazma becerisinde daha başarılı oldukları belirlenmiştir.

Yazma becerisine yönelik Erdil'in (2017) yürüttüğü çalışmanın sonuçları; öğrencilerin eğitim seviyesi, yaş, cinsiyet, yeterlik düzeyleri gibi faktörlerin yazma becerisine yönelik öz yeterlik inancında bir fark oluşturmadığını göstermektedir. Yine aynı çalışmanın sonucunda, öğrencilerin ana dilleri dışında bildikleri yabancı dil sayıları arttıkça Türkçe yazma becerisinde öz yeterlik inançlarının arttığı görülmüştür.

Hamzadayı ve Büyükikiz (2015), Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin konuşma becerisine yönelik öz yeterlik algıları ve kişilik tipleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Sorumluluk düzeyi yüksek kişilerin ve dışa yönelik kişilik tipine sahip olan öğrenenlerin Türkçe konuşma becerisinde öz yeterlik inançlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bununla beraber, öğrencilerin konuşma becerilerinin ve bu beceriye yönelik öz yeterlik algılarının geliştirilmesine yönelik sınıf ortamlarının düzenlenmesi gerektiğine dikkat çekmişlerdir.

Alanyazında yazma becerisine (Büyükikiz, 2012), konuşma becerisine (Kurudayıoğlu ve Güngör, 2017; Sallabaş, 2013) ve okuma becerisine yönelik öz yeterlik ölçekleriyle (Güngör ve Kan, 2020) ilgili çalışmalar da mevcuttur. Bazı

çalışmalarda ise Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin öz yeterlik algıları incelenmiştir (Karaaslan, 2019; Uğurlugelen, 2019).

Sonuç olarak, sahadaki araştırmaların sonuçları, genel olarak öz yeterlik algısı ile yabancı dildeki başarı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Alanyazın incelemesinde söz edimlerinin kullanımına yönelik öz yeterlik inancıyla ilgili çalışmalara rastlanmamıştır. Bu araştırmada ise söz edim kullanımlarının geliştirilmesine yönelik öğretim uygulamalarının dil öğrenenlerin söz edimlerine yönelik öz yeterlik inançlarında bir değişiklik oluşturup oluşturmadığı belirlenmiştir. Böylelikle öğretim uygulamalarının öğrenmeyi etkileyen duyuşsal faktörlere etkisi tespit edilmeye çalışılmıştır.

2.11. İlgili Alanyazın Araştırmaları

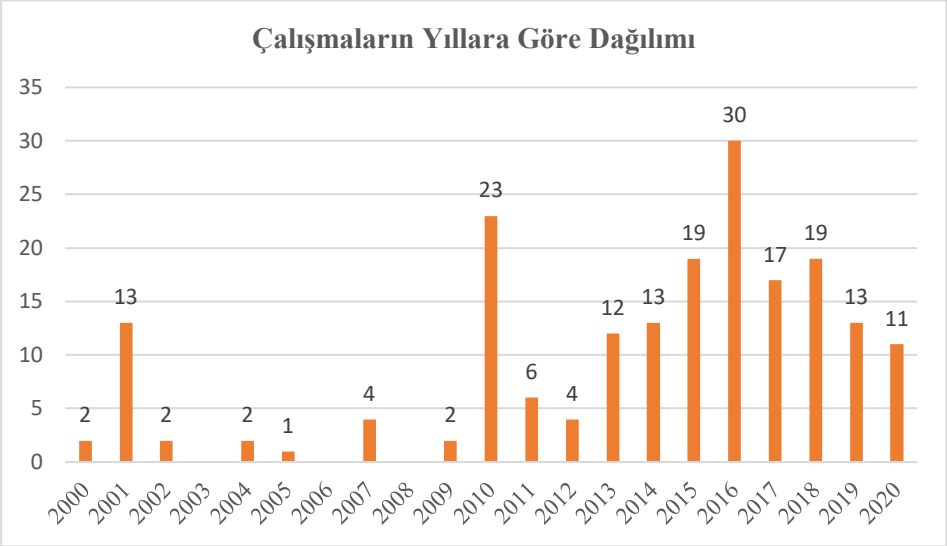
2.11.1. Türkçenin Yurt Dışında Yabancı Dil Olarak Öğretimine İlişkin Yapılmış Çalışmalar

Türkçenin yurt dışında yabancı dil olarak öğretimine ilişkin yapılmış çalışmaların yurt dışında görev yapan öğretmenlerin saha tecrübelerinin bilimsel çalışmaya dönüşmesiyle ortaya çıktığı görülmektedir. Çalışmalar, öğretmenlerin sahadaki tecrübelerine dayandığından genellikle tek bir ülkeye hatta kimi zaman tek bir kuruma odaklıdır. Tek bir ülkeye odaklı olmayan diğer çalışmalar ise yurt dışında Türkçe öğreten öğretmenlere ilişkindir. Hamutoğlu, Horzum ve Okur (2016) çalışmalarında, yurt dışındaki Türkçe öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik hazırbulunuşluklarını değerlendirmişlerdir. Dağ-Pestil ve Özden (2017), iki farklı ülkede yabancı dil olarak Türkçe öğretmiş bir öğretim elemanının tecrübelerini anlatı araştırması yöntemiyle incelemişlerdir. Yılmaz ve Tepe (2020) ise yurt dışında görev yapan öğretim elemanlarının kültürlerarası iletişimsel algıları üzerinde durmuşlardır.

Araştırma kapsamında, yurt dışında yabancı dil olarak Türkçenin öğretimiyle ilgili 193 farklı çalışmaya ulaşılmış ve bu çalışmaların;

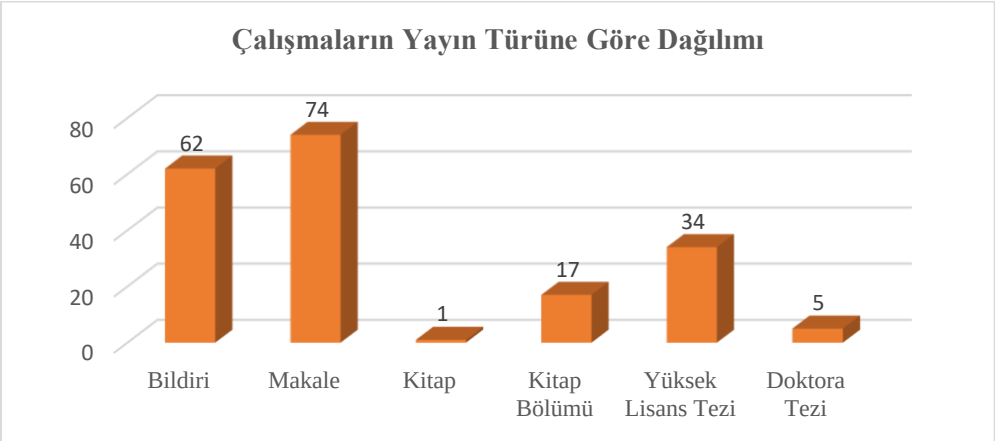
1. yıllara göre dağılımı,
2. yayın türüne göre (makale, tez, bildiri, kitap) dağılımı,
3. ülkelere göre dağılımı,
4. konularına göre dağılımı,

5. araştırma yöntemlerine göre dağılımı incelenmiştir.



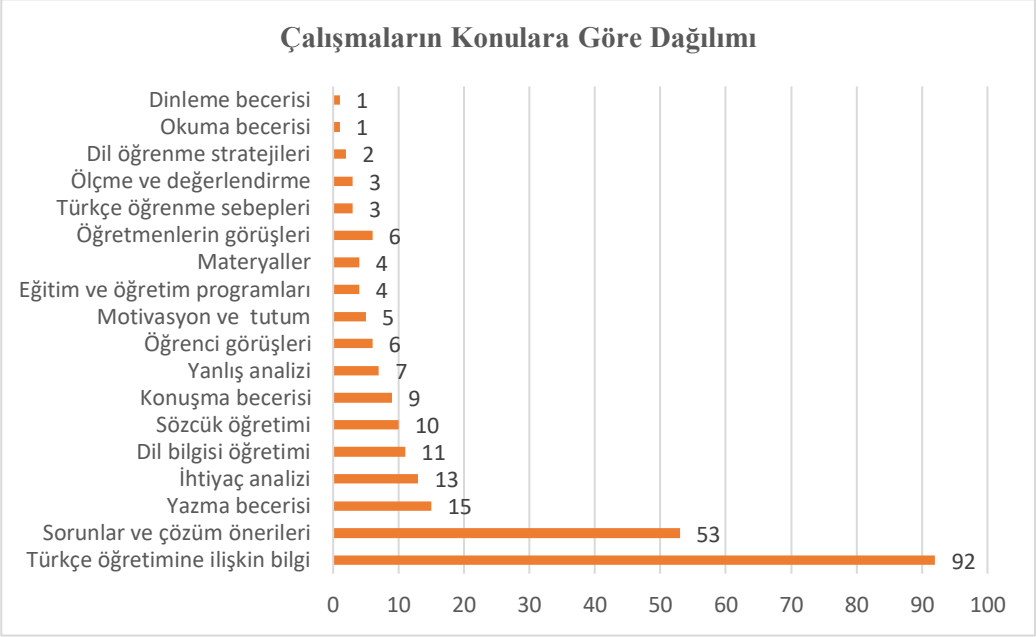
Grafik 2-2: Yurt Dışında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimiyle İlgili Yapılan Yayınların Yıllara Göre Dağılımı

Grafik 2-2 incelendiğinde, 2000- 2009 yılları arasında, yurt dışında Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesiyle ilgili yayınların sınırlı sayıda olduğu, çalışmaların 2010 yılından itibaren artış gösterdiği görülmektedir. Ayrıca en çok çalışmanın 2016 yılında yapıldığı, 2003, 2006 ve 2008 yıllarında yapılmış herhangi bir çalışmanın olmadığı anlaşılmaktadır. Buna ilaveten, 2000-2010 arasındaki çalışmaların 2001 yılında yoğunlaşması, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen Avrupa'da Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sempozyumu'nun bu yılda düzenlenmesi ile açıklanabilir. Diğer yandan, yabancı dil olarak Türkçe öğretimine duyulan ilginin artması sonucu, 2010-2020 yılları arasında bu alanda yapılan bilimsel çalışmaların da arttığı söylenebilir.



Grafik 2-3: Yurt Dışında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimiyle İlgili Yapılan Çalışmaların Yayın Türüne Göre Dağılımı

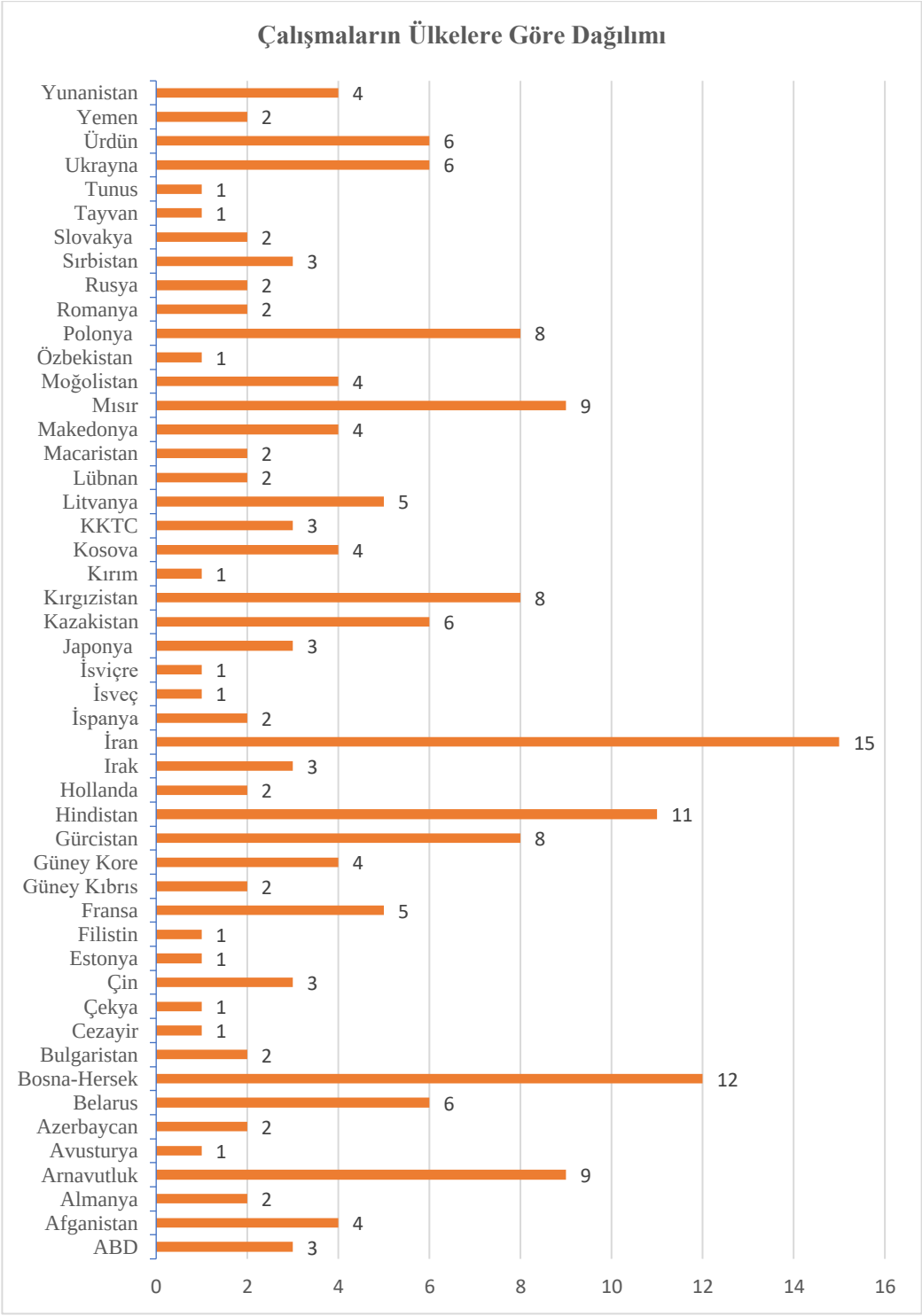
Yukarıdaki grafik incelendiğinde, bu alandaki çalışmaların en çok makale ve bildiri, en az kitap türünde hazırlandığı görülmektedir. Bu alandaki lisansüstü tezlerin ağırlıklı olarak yüksek lisans tezi olarak hazırlandığı, sınırlı sayıda doktora tezinin de var olduğu ifade edilebilir. Bildiri türündeki yayınların çok olması, 2001 yılında düzenlenen "Avrupa'da Türkçenin Öğretimi Sempozyumu" ile açıklanabilir. Bu sempozyuma yurt dışındaki birçok Türkolog, yerel öğretim elemanları ve Türk akademisyenleri katılarak Avrupa'da Türkçenin öğretilmesiyle ilgili bildirilerini sunmuşlardır. Yine, bildiri türündeki yayınların fazla olmasında, üniversiteler tarafından düzenlenen Dünya Dili Türkçe Sempozyumları'na farklı ülkelerdeki akademisyenlerin katılımlarının etkili olduğu düşünülebilir. Öte yandan; çalışmalar incelendiğinde, yüksek lisans tezlerinin genellikle yabancı uyruklu öğrenciler tarafından hazırlandığı, öğrencilerin kendi ülkelerindeki Türkçe öğretimine tezlerinde yer verdikleri dikkat çekmektedir.



Grafik 2-4: Yurt Dışında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimiyle İlgili Yapılan Çalışmaların Konulara Göre Dağılımı

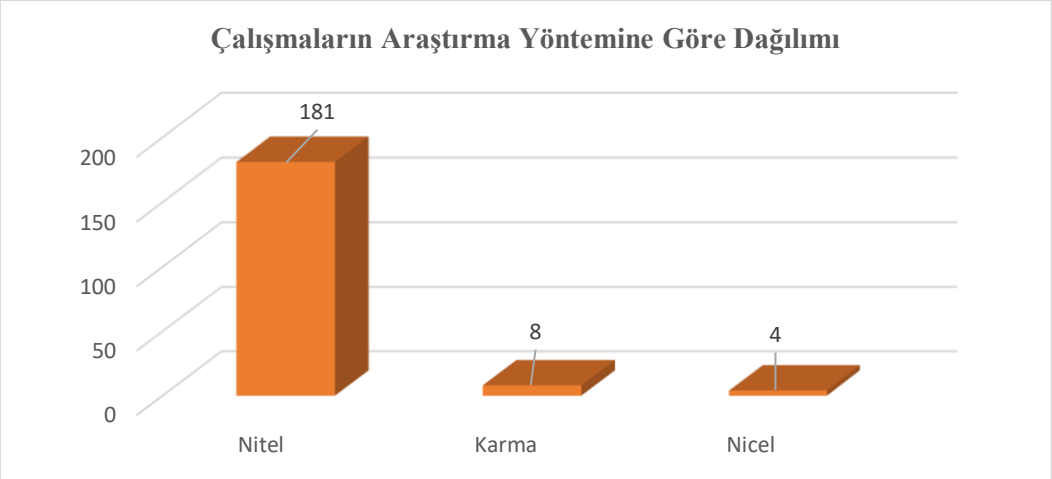
Grafik 2-4 incelendiğinde, çalışmalarda en çok, araştırmaya konu olan ülkedeki Türkçe öğretimine ilişkin bilgilere yer verildiği görülmektedir. Çalışmalar ayrıntılı incelendiğinde; araştırmaya konu olan ülkedeki Türkçe öğretilen kurum ve kuruluşlar hakkında bilgiler, dil politikaları, öğrencilerin Türkçe öğrenme nedenleri, Türkçe

öğretiminin o ülkede tarihsel gelişimi gibi konular hakkında bilgilere yer verildiği belirlenmiştir. Türkçenin öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve bu sorunların çözümüne ilişkin öneriler, yoğun olarak çalışılan bir diğer konudur. Dil becerileri açısından bakıldığında, en çok yazma ve konuşma becerisine ilişkin çalışmalar yapılmışken okuma ve dinleme becerisine yönelik çalışmaların azlığı dikkat çekmektedir.



Grafik 2-5: Yurt Dışında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimiyle İlgili Yapılan Yayınların Ülkelere Göre Dağılımı

Grafik 2-5 incelendiğinde, bu alandaki çalışmaların en çok İran, Bosna-Hersek, Hindistan, Mısır ve Arnavutluk'a ilişkin yapıldığı ve Polonya, Gürcistan, Kırgızistan gibi ülkelere ilişkin çalışmaların da çok olduğu görülmektedir. Estonya, İsviçre, Tayvan gibi ülkelere ilişkin yapılan çalışmaların sınırlı sayıda olduğu söylenebilir. İran, Bosna- Hersek, Hindistan, Mısır ve Arnavutluk gibi ülkelerdeki çalışmaların daha çok olması, bu ülkelerde Türkçe öğrenmeye yönelik talebin fazlalığıyla açıklanabilir.



Grafik 2-6: Yurt Dışında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimiyle İlgili Yapılan Çalışmaların Araştırma Yöntemine Göre Dağılımı

Grafik 2-6 incelendiğinde, çalışmaların genellikle nitel araştırma yöntemi kullanılarak hazırlandığı, karma ve nicel yöntemle az sayıda araştırma yapıldığı görülmektedir. Bu durum araştırmacıların yaptıkları yayınların konularıyla açıklanabilir. Grafik 2-5'te de belirtildiği gibi, yapılan yayınların konuları genellikle Türkçe öğretilen kurum ve kuruluşlar hakkında bilgiler, dil politikaları, öğrencilerin Türkçe öğrenme nedenleri, Türkçe öğretiminin o ülkede tarihsel gelişimi gibi konulardır ki bu konular da nitel yöntemi gerektirmektedir.

Özetlenecek olursa araştırma kapsamında; kitap, makale, bildiri, lisansüstü tez gibi farklı yayın türünden toplam 193 farklı çalışmaya ulaşılmış ve bu çalışmalar yıl, ülke, yayın türü ve konu değişkenlerine göre değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda, bu konuda yapılan çalışmalarda 2010 yılından itibaren artış olduğu ve bu alandaki en çok yayının 2016 yılında yapıldığı görülmüştür. Diğer yandan, yabancı dil olarak Türkçenin öğretilmesiyle ilgili en çok yayının İran, Bosna-Hersek, Hindistan,

Mısır ve Arnavutluk'ta yapıldığı görülmektedir. Bu alandaki çalışmalar yayın türüne göre incelendiğinde, sırasıyla en çok makale, bildiri ve yüksek lisans tezi türünde yayınlar yapıldığı görülmüştür. Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğretimiyle ilgili çalışmaların en çok araştırmaya konu olan ülkedeki Türkçe öğretimine ilişkin bilgilere (Türkçe öğretilen kurum ve kuruluşlar, Türkçe öğretiminin o ülkedeki tarihçesi, dil politikaları vb.) ve Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlara odaklandığı saptanmıştır. Çalışmalara en çok konu olan dil becerisinin yazma ve konuşma becerisi olduğu tespit edilmiştir. Araştırma kapsamında incelenen çalışmalar arasında, okuma ve dinleme becerisine yönelik sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmüştür. Çalışmaların büyük bir bölümünün nitel araştırma yöntemiyle hazırlandığı, karma ve nicel yöntemle yürütülen çalışmaların sınırlı sayıda olduğu gözlenmiştir.

Türkçenin yurt dışında yabancı dil olarak öğretilmesi için Maarif Vakfı, Yunus Emre Enstitüsü, Millî Eğitim Bakanlığı ve TİKA gibi kurumların sahada harcadıkları çabaların ve kaynakların karşılığının tam anlamıyla alınabilmesi için yurt dışında Türkçe öğretimiyle ilgili bilimsel çalışmaların arttırılması ve yurt dışında Türkçe öğretiminin daha sistemli ve profesyonel bir bakış açısıyla ele alınması gerekmektedir. Başar'ın (2020, ss. 208-209) da belirttiği gibi, Türkçe öğretilen bölgenin özelliklerine göre materyallerin hazırlanması, okutmanların bölgelere göre uzmanlaşması, hedef kitlenin özelliklerinin iyi bilinmesi önemlidir. Sahadaki çalışmalar ile bilimsel çalışmalar eş zamanlı ilerlemeden Türkçenin yurt dışında öğretimini geliştirmek mümkün değildir. Yurt dışında Türkçe öğretiminin; iki dillilere Türkçe öğretimi, soydaşlara Türkçe öğretimi ve yabancılara Türkçe öğretimi olarak ayrı ayrı ele alınıp buna göre izlencelerin ve materyallerin geliştirilmesi gerekmektedir.

2.11.2. Söz Edimleri ve Edimsel Yetiyle İlgili Yapılmış Çalışmalar

2.11.2.1. Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar

Aksu-Raffard'ın (2022), ayrık söz edimi öğretimi modelinin karşılıklı konuşma becerisine etkisini incelediği doktora tez çalışması, B1 düzeyindeki öğrencilerle yürütülmüştür. Araştırmanın sonuçları, deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre uygulama sonucunda anlamlı düzeyde başarı gösterdiğine işaret etmektedir.

Akgün (2021), yüksek lisans tezinde İstanbul Üniversitesinde Türkçe öğrenen B1 düzeyindeki öğrencilerin kullandıkları rica stratejilerini incelemiştir.

Durmuş ve Kılınç (2021) çalışmalarında, Türklerin ve Kazakların rica söz edimi stratejilerini karşılaştırarak benzerlikleri ve farklılıkları ortaya koymuşlardır.

Ak (2020) çalışmasında, yabancılara Türkçe öğretimi için hazırlanan Yeni Hitit ders ve çalışma kitaplarındaki dinleme etkinliklerinde yer alan söz edimlerini incelemiştir.

Arslan (2020), yüksek lisans tez çalışmasında, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kullandıkları şikâyet söz edimi stratejilerini incelemiştir. B1, B2 ve C1 düzeyindeki öğrencilerin katıldığı araştırmanın sonuçları, öğrencilerin şikâyet edimlerini anlamakta güçlük çekmediklerini fakat bağlama uygun hitap biçimlerinde ve konuşmaya girişte kullanılan selamlama kelimelerinin seçimlerinde başarılı olmadıklarını ortaya koymuştur. Arslan'ın (2020) çalışması üst düzey dil öğrenicilerinin söz edimlerini üretmekte zorlandıkları ve selamlaşma edimi ile hitapları kullanmakta güçlük çektiklerini göstermesi bakımından önemlidir.

Pirim (2020) yüksek lisans tez çalışmasında, ikinci dil olarak Türkçe öğrenenlerin söz edim kullanımlarının ve edimsel yetilerinin geliştirilmesinde yazma becerisinin üzerinde durmuştur. İstanbul'da uluslararası bir İmam Hatip Lisesine gitmekte olan 12 yabancı öğrenci ile yürütülen araştırmada, öğrencilerin yazılı ürünlerinden yola çıkılarak uygulama öncesi ve sonrasında söz edim üretimleri incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin metin oluşturma açısından farkındalıklarının artırılmasının söz edimlerinin kullanımı ile bağdaşıklık ve tutarlığa olumlu etkisi olduğu gözlenmiştir.

Kılınç (2019), yüksek lisans tezinde B1 düzeyindeki öğrencilerin istek (rica) söz edimlerini ana dili konuşucularının kullanımlarıyla karşılaştırmıştır ve rica stratejilerinin kullanımının her iki grupta farklı ve benzer noktalarını ortaya koymuştur.

Altun-Alkan (2019); ana dili konuşurları ile Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin rica söz edimi üretimlerini, rica stratejilerinden yararlanarak karşılaştırmıştır. Yabancı dil öğrenenlerin ana dili konuşurlarından farklı stratejiler

kullandıklarını ve sosyal statü, sosyal konum, cinsiyet vb. gibi sosyal faktörleri dikkate almadan rica söz edimini kullandıklarını belirlemiştir.

Erdem (2019), Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin söz edimlerini uygun kullanmadıkları durumlara dikkat çekmiş ve söz edimlerinin öğretilmesine yönelik örnek etkinlikler sunmuştur.

Kocaman-Gürata (2018), çalışmasında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sözceleme kuramından ve edim biliminden hareketle A2 düzeyindeki öğrenciler için örnek bir ders malzemesi geliştirmiştir.

Aksu-Raffard (2018); Türkçeyi hem ana dili hem de yabancı dil olarak olarak konuşan öğrencilerin rica, emir verme, talep etme ve önerme söz edim kullanımlarını, Searle'ün belirlediği başarı koşulları ve gerçekleştirme biçimlerinden hareketle incelemiştir. Araştırmanın sonucunda her iki grup arasındaki farklılıklar ortaya konmuştur.

Bayat (2017), Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin özür ve şikâyet söz edimlerine ilişkin kullandıkları stratejileri belirlemek amacıyla öğrencilerin söz edim kullanımlarını ana dili konuşucularıyla karşılaştırmıştır. Araştırmanın sonucunda, şikâyet edimi için her iki grubun kullandığı stratejiler arasında önemli farklıların yer aldığı gözlemlenirken özür söz edimi stratejileri açısından benzerliklerin bulunduğu tespit edilmiştir.

Onursal-Ayırır (2016) çalışmasında, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere yönelik etkinlik örnekleri sunmuştur. Çalışmada ağırlıklı olarak diyaloglara yer verilmiş, böylelikle söz edimlerinin bağlam içerisinde sunulmasıyla bir konuşmanın nasıl düzenleneceğine ilişkin öğrencilerde farkındalık yaratacak etkinliklerden örnekler sunulmuştur.

Özdemir (2016) ise yüksek lisans tezinde, B2 düzeyindeki yabancı uyruklu öğrencilerin söz edimlerini anlama düzeylerini tespit etmiş ve öğrencilerin bazı söz edimlerini anlamakta güçlük çektiklerini belirlemiştir.

Çetin (2014), İngilizcenin öğretiminde görev temelli eğitimin özür söz ediminin öğretimine etkisini ölçmüştür. Çalışmaya Türkiye'de İngilizce Öğretmenliği, Portekiz'de ise Modern Diller Bölümü programına devam eden 3. sınıf öğrencileri

katılmıştır. Nitel ve nicel verilerin bir arada kullanıldığı çalışmada, konuşma tamamlama testi ön test olarak uygulanmıştır. Çalışmada 4 haftalık süren görev temelli özür söz edimi öğretiminin ardından öğrencilere son test uygulanmıştır. Görev temelli eğitimin özür söz ediminin öğretiminde olumlu etkileri olduğu gözlenmiş, ayrıca öğrencilerin özür söz edim kullanımlarının kültürel unsurlardan etkilendiği tespit edilmiştir.

Kyzy (2011), Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin iltifatlara verdikleri cevapları, ana dili Türkçe olan kişilerle karşılaştırmış ve Türkçe öğrenenlerin ana dili Türkçe olan öğrencilere benzer şekilde cevap vermediklerini tespit etmiştir. Bu durumu da yabancı dil olarak Türkçe öğretimindeki eksikliklerin bir göstergesi olarak yorumlamıştır.

Yüner (2011), orta öğrenim eğitimini Türkiye'de almakta olan ve Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen yabancı öğrencilerin kullandıkları rica söz edimlerini incelediği yüksek lisans tezinde, ikinci dil konuşurlarının ana dili konuşucularıyla rica söz edimi bakımından benzerlik taşıdığını belirlemiştir. Yüner'in (2011) çalışmasının sonuçları, dil öğrenme ortamının söz edim kullanımına etkisini göstermesi bakımından dikkat çekmektedir.

Polat (2010), "Yabancı Dil Öğretiminde Söz Edimleri" adlı doktora tezinde birinden bir şey isteme, izin isteme, öneride bulunma, kabul etme ve reddetme söz edimlerinin Türkçe, İngilizce ve Fransızcayı ikinci dil olarak ele alan ders kitaplarındaki yerini incelemiş, ayrıca ikinci dil olarak Fransızca ve Türkçe konuşan öğrenciler ile ana dili olarak Türkçe konuşan öğrencilerin söz edim kullanımlarını karşılaştırmıştır. İkinci dil olarak Fransızca ve Türkçe konuşan öğrencilerin söz edim üretimlerinde sorunlar yaşadıklarını belirlemiştir. Ayrıca, incelenen Türkçe ders kitabında dil bilgisel yetiye ağırlık verildiği için toplum dil bilimsel ve edim bilimsel unsurların göz ardı edildiği vurgulanmış ve Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenenlerin söz edim hatalarının ders kitaplarındaki eksikliklerden kaynaklanabileceği dile getirilmiştir.

Akpınar (2009) İngilizcenin öğretiminde tiyatro eserlerinden yapılan özgün alıntıların reddetme ve özür söz edimlerinin öğretimi üzerine etkisini araştırmıştır. Çalışmada İngilizce hazırlık sınıfına devam eden Türk üniversite öğrencilerine ön test

uygulandıktan sonra tiyatro alıntıları kullanarak edimsel gelişimin sağlanabilmesi için öğretim uygulamaları yapılmıştır. Öğretimin ardından son test uygulamasıyla katılımcıların reddetme ve özür söz edimleri üretimlerindeki gelişmeler kontrol edilmiştir. Çalışmada edimsel yetiye yönelik etkili bir öğretimin öğrencilerin ana dili konuşurlarına benzer şekilde söz edimlerini kullanmalarına yardımcı olduğu belirlenmiştir.

Şahin-Gönül (2007), Hitit-2 Türkçe öğretim setini incelediği doktora tezinde, incelenen öğretim materyalinin özellikle toplum dil bilimsel, edim bilimsel ve kültürlerarası yeterlikler açısından eksiklikleri olduğu ve gözden geçirilmesi gerektiğini açıklamaktadır.

Sınırlı sayıda da olsa alanyazında yabancı dil olarak Türkçenin veya İngilizcenin öğretimi dışında yapılmış çalışmalar da mevcuttur.

Doğançay-Aktuna ve Kamışlı (1997), söz edimleri bağlamında Türkçedeki kibarlık imleri üzerine çalışmışlardır.

Gökmen ve Çağlayan Dilber (2011), çalışmalarında ortaokul öğrencilerinin izin isteme söz edim kullanımlarını incelemişler, ayrıca öğretmen kılavuz ve öğrenci çalışma kitaplarını söz edimleri açısından değerlendirmişlerdir. Araştırmanın sonucunda, kitaplarda söz edimlerine yönelik sekiz yönergeye rastlamışlardır ve öğrencilerin izin isteme söz edimini oluşturan hitap, dikkat çekme gibi unsurları çoğunlukla kullanmadıklarını tespit etmişlerdir. Gökmen ve Çağlayan-Dilber'in (2011) bu çalışması, söz edimlerinin sadece yabancı dil eğitiminde değil, ana dili eğitiminde de gerekli olduğunu göstermektedir.

Fidan (2017), çalışmasında eğitim fakültelerinde diksiyon derslerinde kullanılmak üzere söz edimleri kuramı ışığında örnek bir etkinlik sunmuştur. Fidan'a (2017) göre öğretmen adaylarının söz edimleri kuramı hakkında bilgi sahibi olmaları, onların iletişim becerilerinin geliştirilmesine yardım edeceği gibi öğrencilerin de söz edimlerini içselleştirmelerini kolaylaştıracaktır. Fidan (2017), ayrıca söz edimleri kuramından Türkçenin ana dili ve yabancı dil olarak öğretildiği ortamlarda yararlanmanın önemini vurgulamaktadır.

2.11.2.2. Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar

Gonzaled-Cid (2019), İspanya'da 6. sınıfa devam eden başlangıç düzeyindeki öğrencilerle yürüttüğü çalışmasında, selamlaşma ve vedalaşma söz edimlerinin göreve dayalı öğretilmesinde girdinin etkisini araştırmıştır. Araştırmada görev temelli öğretimin temeli olan girdi sadece deney grubuna sağlanmış, kontrol grubuna herhangi bir girdi sağlanmamıştır. Araştırmanın sonucunda, girdi sağlanan deney grubunda selamlaşma ve vedalaşma edimlerinin öğretilmesinde olumlu sonuçlar elde edilmiştir. Girdi sağlanmayan kontrol grubunun ise her iki söz edimi için de gelişme kaydettiği ama deney grubu kadar ilerleme kaydedemedikleri görülmüştür.

Almegren (2017) doktora tez çalışmasında, edimsel yeterlik ile dil yeterliği arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Ayrıca, selamlaşma söz ediminin üretilmesinde ve yorumlanmasında ana dilden yapılan aktarımların derecesini araştırmıştır. Araştırmanın katılımcılarını; ana dili Arapça olan Suudi Arabistanlı katılımcılar, yabancı dil olarak İngilizce öğrenen orta ve ileri düzey Suudi Arabistanlı öğrenciler, ana dili İngilizce olan Amerikalılar olmak üzere farklı gruplardan meydana gelen 200 kişi oluşturmuştur. Araştırmanın sonuçları, orta düzeydeki öğrencilere göre ileri düzey öğrencilerin ve ana dili konuşurlarının selamlaşma söz edimi üretimlerinde daha fazla kelime kullandıklarını göstermiştir. Araştırmaya katılan tüm grupların farklı durumlarda selamlaşma stratejileri kullandıkları tespit edilmiştir. Diğer yandan, hem ileri düzey hem orta düzey öğrencilerin selamlaşma söz edimini gerçekleştirirken kendi ana dillerinden edimsel aktarım yaptıkları belirlenmiştir. Sonuç olarak araştırmayla orta düzeydeki öğrencilerin hedef dildeki selamlaşma stratejileri hakkında sosyokültürel bir anlayış geliştirmeleri ve yeni selamlaşma stratejileri öğrenmeleri gerektiği ortaya çıkmıştır. Diğer yandan, ileri düzey dil öğrencilerinin selamlaşma stratejilerine ilişkin farkındalıklarının artması ve bu stratejileri anlamaları gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Ahmed (2017), Iraklıların ana dilleri olan Arapçada ve yabancı dil olarak öğrendikleri İngilizcedeki özür söz edim performanslarını karşılaştırmıştır. Ahmed (2017), Irak'ta yürüttüğü çalışmasında, sosyal statü, cinsiyet, yaş, sosyal konum ve suçun ciddiyetinin özür dilemeyi etkilediğini tespit etmiştir. Araştırmanın sonucunda, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Iraklı öğrencilerin edimsel yeti ile ilgili

farkındalıklarının dilsel yetiye yönelik farkındalıklarına göre daha az olduğu saptanmıştır.

Shleykina (2016), doktora tez çalışmasında İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Ruslar ile İngilizceyi ana dili olarak konuşanların selamlaşma söz edimi üretimlerini ve alımlamalarını karşılaştırmıştır. Bu amaçla, çalışmada katılımcıların selamlaşma söz edimini nasıl kullandıklarını belirleyebilmek için ölçme aracı olarak konuşma tamamlama testi kullanılmış, katılımcıların selamlaşma söz ediminin uygunluğunu belirleyebilmeleri için derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları; Rus öğrenicilerin uygun selamlaşma söz edimini edimsel açıdan genel olarak doğru tespit ettiklerini ortaya koymakla birlikte, dil bilgisel ve sosyoedimsel faktörlerin bu konudaki puanlamalarını olumsuz etkilediği göstermiştir. Araştırmayla elde edilen bir diğer sonuç; selamlaşma stratejilerinin sayısı, sıklığı, içeriği ile uygun selamlaşma, ilişki soruları ve ifadeleri (Örn. Ailen nasıl?), hitaplar ve durumsal selamlaşmalar açısından Rus öğrenicilerin ana dili konuşurlarından oldukça farklı kullanımlara sahip olmalarıdır. Araştırmacı, söz konusu farklılıkların edim dil bilimsel ve sosyoedimsel yönlerden yapılan olumsuz aktarımdan, uygun dilsel araçların eksikliğinden veya edim bilimsel yeterliğin tam olarak gelişmemesinden kaynaklandığını öne sürmüştür.

Nicholas (2015) çalışmasında, kavram temelli bir yaklaşımla konuşma analizini birleştirerek yapılan bir öğretimin söz edimlerinin öğretimi üzerindeki etkililiğini tartışmaktadır. Araştırmasında rica söz edimi üzerinde duran Nicholas (2015); yönlendirme, yürütme ve kontrol aşamalarından oluşan 3 aşamalı bir söz edimleri öğretimini tavsiye etmiştir.

Al-Aamri (2014), Umman'da İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenmenin bireylerin aldıkları eğitime rağmen, yabancı dil olarak İngilizceyi kullanırken kaba olarak algılandıklarını farklı çalışmalardan yola çıkarak ve gözlem yaparak fark ettikten sonra edim bilimsel bir yaklaşımla çalışmasını yürütmüştür. Çalışmada, rica ve reddetme söz edimleri üzerinde duran Al-Aamri (2014), her iki söz edimi için "katılım, çalışma ve etkinleştirme" basamaklarından oluşan görev temelli bir öğretim anlayışıyla örnek ders modelleri hazırlamıştır. Hazırladığı ders içeriklerinde hedef materyalin sunulması, uygulamanın yapılması ve öğrencilerin üretim yapmalarına

imkân veren bir izlence tercih edilmiştir. Diğer yandan ders modelinde sunulanlar ödevler ve değerlendirme ile desteklenmiştir.

Halenko ve Jones (2011) çalışmalarında, 12 hafta boyunca deney grubuna rica söz edimlerini doğrudan yaklaşımla öğretmişlerdir. Araştırmanın bulguları, söz edimlerinin doğrudan öğretilmesinin öğrencilerin ricaları uygun biçimde kullanmalarını kolaylaştırdığını ve edimsel gelişimlerini sağladığını ortaya koymuştur.

Cohen ve Noriko (2005) çalışmalarında, İngilizce öğrenen Japon öğrencileri için özür dileme, iltifat etme, iltifat söz edimine cevap verme, rica etme, reddetme ve teşekkür etme söz edimlerini ve bu söz edimleri için kullanılan stratejileri, internet tabanlı bir yaklaşımla öğretmeyi amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda, hem uzaktan öğretimde kullanılması hem de öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmelerini desteklemek için internet tabanlı bir materyal hazırlamışlardır. Araştırmanın sonucunda, materyallerin başlangıçta söz edimlerinde sınırlı performans gösteren öğrencilerin söz edim kullanımlarını olumlu etkilediği, söz edimlerine stratejik temelli bir yaklaşımın öğrenciler tarafından faydalı bulunduğu belirlenmiştir.

Fujimori ve Houck (2004) söz edimlerinin öğretilip öğretilemeyeceğini tartıştıkları makalelerinde, söz edimlerinin öğretiminde uygulamaya yönelik hususlara açıklık getirmişlerdir. Genel olarak söz edimi öğretiminde izlenmesi gereken yolların açıklandığı makalede, aynı zamanda tavsiye söz edimi özelinde yapılabilecek örnek etkinliklere yer verilmiştir. Tavsiye verme söz edimi ile ilgili hazırlanan örnek etkinlikler, sınıf ortamında uygulandıktan sonra bu öğretimin etkililiği değerlendirilmiştir. Söz konusu uygulamanın ardından öğrencilerin tavsiye verirken sadece tek yönlü stratejiler yerine farklı stratejileri kullandıkları görülmüş ve uygulamalar sonrasındaki üretimlerinde belirgin farklılıklar tespit edilmiştir, ayrıca uygulama sonrasında öğrencilerin "dil kullanımında uygunluk" kavramı konusunda farkındalık kazandıkları görülmüştür.

Tello-Rueda (2004), Kolombiya'da bir üniversitede yaptığı araştırmada dört farklı grupla edimsel yetinin gelişimi üzerinde çalışmıştır. Yarı deneysel desenle tasarlanmış araştırmada, katılımcılara ön test olarak konuşma tamamlama testi ve rol oynama uygulanmıştır. Daha sonra iki gruba üç hafta boyunca 20 saatlik edim dil bilimsel ve sosyoedimsel yeti gelişimine yönelik uygulama yapmışlardır. Bu

uygulamadan sonra katılımcılar yine konuşma tamamlama ve rol oynama testlerine tabi tutulmuşlardır. Bu testlerin sonucunda, katılımcıların yazılı konuşma tamamlama testlerinde rol oynama testlerine göre daha fazla ilerleme kaydettikleri görülmüştür. Talep, özür ve iltifat söz edimleri üzerine yürütülen çalışmada 20 saatlik eğitime katılan gruplarda bağlama uygun resmiyet ile nezaket ifadelerinde iyileşme sağlanmış ve söz edimleri üretiminde anlamlı bir iyileşme test edilmiştir. Araştırmacı, son olarak gecikmiş bir son test uygulayarak edimsel yetinin gelişimine odaklanan bir eğitim sonucunda yazılı konuşma tamamlama testindeki gelişimin korunduğunu ve sürdürüldüğünü, rol oynama testindeki gelişimin ise korunduğunu gözlemlemiştir.

Rose (2001), öğrencilere edimsel yetinin kazandırılmasında filmlerin geçerliğini incelemiştir. Araştırmasında filmlerdeki iltifat söz edimini ve iltifat söz edimlerine verilen yanıtları incelemiş ve filmlerde kullanılan söz edimlerini doğal dil kullanımına oldukça yakın bulmuştur. Araştırmada, filmlerde kullanılan iltifat söz edimleri otantik dil kullanımına her ne kadar yakın olsalar da doğal dil kullanımıyla filmler arasında sosyoedimsel açılardan (cinsiyet ve iltifatlara verilen cevaplardaki stratejiler gibi) bazı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle Rose (2001), filmlerin bir modelden ziyade bir hareket noktası olarak kullanabileceğine dikkat çekmektedir. Diğer bir deyişle, edimsel yetinin geliştirilmesinde filmlerden yararlanılırken dikkatli olunması gerektiğine işaret etmektedir.

Bardovi-Harlig ve Dörnyei (1998), ikinci ve yabancı dil öğrenicilerinin edimsel ve dil bilgisel farkındalıklarını karşılaştırmışlardır. Amerika ve Macaristan'da İngilizce öğrenen 543 öğrencinin katıldığı çalışmada, katılımcılardan edimsel ve dil bilgisel hataları ve bu hataların ne kadar önemli olduklarını derecelendirmeleri istenmiştir. Amerika'da İngilizce öğrenenler, edimsel hataları dil bilgisel hatalara göre daha çok tespit edebilmişlerken Macaristan'daki öğrenciler dil bilgisel hataları daha fazla tespit edebilmişler ve dil bilgisel hataları edimsel hatalardan daha ciddi hatalar olarak değerlendirmişlerdir.

Maeshiba vd. (1996) çalışmalarında, bağlamsal faktörlerin ve öğrencilerin yeterlik düzeylerinin edimsel aktarıma etkisini araştırmışlardır. Çalışmada, olumlu aktarımın olumsuz aktarıma göre daha yaygın olduğu ve ileri düzey öğrencilerin orta düzeydekilere göre olumsuz edimsel aktarımı daha az yaptıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca, hedef dili yabancı dil olarak öğrenenlerin ikinci dil olarak öğrenenlere daha

çok olumsuz edimsel aktarım yaptıklarını belirlemişlerdir. Bu çalışma, özür söz ediminde dil öğrenme ortamının etkisini göstermesi bakımından önemlidir.

Yukarıdaki araştırmalar incelendiğinde, söz edimleri ve edimsel gelişimle ilgili alanyazında farklı araştırmaların mevcut olduğu anlaşılmaktadır. Araştırmaların bazıları, öğrencilerin söz edim kullanımlarını ve anlamalarını inceleyerek mevcut durumu ortaya koymaya yönelik araştırmalardır. Bazı araştırmalar ise söz edimlerinin dil sınıflarında nasıl öğretileceği üzerine etkinlik örnekleri önermektedir. Kimi araştırmaların ise etkinlik örneklerini uygulayarak söz edimleri öğretimini etkileyen faktörleri ortaya çıkarmayı amaçlayan deneysel bir yaklaşıma sahip oldukları görülmektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında yapılan çalışmalarda söz edimlerinin nasıl öğretilebileceğinden ziyade gözleme dayalı ve mevcut durumu betimleyen çalışmaların ağırlıklı olduğu dikkat çekmektedir. Bu çalışmada ise yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlere uygulanacak bağlam temelli söz edimleri öğretimiyle öğrencilerin söz edim kullanımlarının iyileştirilmesi amaçlanmaktadır.

BÖLÜM III: YÖNTEM

Bu bölümde araştırma süreci hakkında bilgiler yer almaktadır. Bu doğrultuda; araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve analiziyle ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, amacı ve gereği bakımından eylem araştırması niteliğindedir. Eylem araştırması, ilk olarak sosyal psikoloji çalışmalarında kullanılmaya başlanmıştır. "Bir şeyi anlamak istiyorsanız değiştirmekle başlayın." diyen Kurt Lewin'in (Akt. Burrows, 2019, s. 75) sosyal psikoloji çalışmalarının eylem araştırmasının bir yöntem olarak geliştirilmesinde önemli bir payı vardır (Elliot, 1991; Koshy, 2005; Tomal, 2003). Eylem araştırması, Stephen Correy'in çalışmalarıyla eğitim alanında da 1940'lardan beri uygulanmaya başlanmıştır (Ferrance, 2000).

Eylem araştırması en genel biçimiyle; öğretmenler, araştırmacılar, yöneticiler gibi eğitimin farklı paydaşları tarafından, okulların işleyişleri, öğretme ve öğrenme süreçleri hakkında bilgi toplamak amacıyla yürütülen sistematik bir araştırma olarak tanımlanabilir (Mills, 2000, s. 6). Eylem araştırması değişim ve gelişimi sağlama odaklı, bireylerin kendi uygulamalarını içeren, sistematik bir biçimde verilerin toplandığı ve yansıtmalı sorgulamaların yapıldığı, bunlara dayalı yeni eylem planlarının hazırlanıp uygulandığı, döngüsel veya sarmal adımlarla gerçekleştirilen bir bilimsel araştırma sürecidir (Gürgür, 2019, ss. 38-39). Eylem araştırması, genellemelere en az önem veren araştırmadır (Büyüköztürk, Kılıç- Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2019). Genellemelere ulaşmaya çalışan geleneksel araştırma yöntemlerinin aksine, belirli durumlara ve yerel çözümlere odaklanan eylem araştırması, insanların günlük hayatta karşılarına çıkan problemlere etkili çözümler bulmalarına olanak tanır (Stringer, 2007). Eylem araştırması, günlük yaşamda karşılaşılan sorunların çözümüne odaklanması, küçük gruplar üzerinde uygulanabilmesi ve sorunu yaşayanın araştırmacı olabilmesi gibi nedenlerden dolayı başta öğretmenler olmak üzere birçok eğitim çalışanının kullanabileceği özel bir araştırma yöntemidir (Beyhan, 2013, s. 66). Eylem araştırması; öğretmenlerin kendi uygulamalarını araştırmayı içeren, katılımcı, teoriden uygulamaya gidilen bir yol izleyen, gerçek problemlerin çözümünde yararlı olabilen bir araştırmadır (Koshy,

2005, s. 10). Bu araştırma metodu, öğretmenin öğretme ve sınıf içi sorunlarını çözme çabasının bir yansıması olarak eğitimsel sorunları eleştirel biçimde ele alarak farklı bir bakış açısı sunmaktadır (Ocak ve Akkaş-Baysal, 2020a). Eylem araştırmasının öğretmenlere ve eğitimcilere sunduğu farklı bakış açıları, çözüm odaklı olması, problemlere etkili çözümler bulabilmesi gibi nedenlerle bu araştırma modeli eğitim alanında sıklıkla kullanılır hâle gelmiştir. "Öğretmenler ya da eğitim alanında çalışan kişiler eylem araştırmasını, bir öğretim etkinliğinin daha iyi işleyebilmesini sağlamak, uygulamayı geliştirmek, sorunlu bir durumun üstesinden gelmek veya işlemeyen bir etkinliği düzeltmek amacıyla yaparlar." (Derince ve Özgen, 2015, s. 152). Eylem araştırmalarının eğitim ortamlarında kullanılmasının mesleki gelişim, müfredatın geliştirilmesi veya iş ortamında ortaya çıkan çeşitli problemlerin çözümlenmesi gibi çeşitli faydaları bulunmaktadır (Kemmis ve Wilkinson, 2002, s. 22). Bölükbaş (2004, s. 42) eylem araştırmasının kişinin yaptığı iş üzerinde düşünüp araştırma yaptıktan sonra uygulamalarında birtakım değişikliklere gitmesi olanak tanımlandığından, yansıtıcı öğretimin de temelini oluşturduğunu belirtmektedir. Eylem araştırması, sunulan hizmetlerde değişimi sağlama ve geliştirme sürecidir (Gürgür, 2019, s. 39). Mills'e (2000, s. 6) göre eylem araştırmasının içgörü kazandırma, yansıtıcı uygulamalar geliştirme, okul ortamında ve genel olarak eğitim uygulamalarında olumlu değişiklikler yaratma, öğrenci sonuçlarını, ürünlerini ve ilgililerin yaşamlarını iyileştirme amaçları vardır. Eğitim alanında eylem araştırması yapanlar; merkezinde uygulama ve araştırmanın bir arada yer aldığı çalışmalarında, okulların veya sınıfların gelişim ve değişim ihtiyaçlarına cevap verirler (Bradbury, Lewis ve Embury 2019, s. 7). Gürgür (2019, ss. 49-52), eğitim ortamlarında eylem araştırmasının sağlayacağı faydaları; kuramsal bilgiler ile uygulamayı birleştirme, eğitim-öğretim uygulamalarını geliştirme, okul geliştirme, öğretmeni güçlendirme, mesleki gelişimi sağlama olduğunu belirtmektedir.

Eylem araştırması, gelişimin mesleki uzmanlıkların doğal bir parçası olduğu görüşüne dayalıdır (Büyüköztürk vd., 2019, s. 274). Eylem araştırması; öğretmenlerin yetkinlikleri ve bilgi düzeylerinin artırılmasında ve mesleki gelişimlerini sağlamasının yanında (Johnson, 2019), eğitsel uygulamaları geliştirme fırsatı da sunar (Mertler, 2016). Ocak ve Akkaş-Baysal (2020a) da eylem araştırmasının öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini ve eğitim niteliğini artırmada etkili olduğunu vurgularlar. Eylem araştırmasının eğitim ortamlarında uygulanmasının bir diğer katkısı,

öğretmenlere sınıfta karşılaştıkları problemlerin çözümünde alternatif yollar göstererek yeni yaklaşımlarla kendi eğitim uygulamalarını inceleme fırsatı vermesidir (Mertler, 2016). Eylem araştırmasında öğretmenlerin kendilerini uzmandan ziyade öğrenci olarak konumlandırması gerekliliğinin bir sonucu olarak öğretmenlerin kendi uygulamalarına yansıtıcı ve eleştirel bir açıdan bakmaları mesleki gelişimi de beraberinde getirecektir (Mills, 2000). Böylece eylemler, öğretmenleri değişimi kucaklamaya teşvik edecektir (Mills, 2000).

Alanyazında eylem araştırması türleri hakkında farklı adlandırmalara ve sınıflandırmalara rastlanmaktadır (Berg, 2001; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Hendricks (2019) iş birliğine dayalı, eleştirel, sınıf ve katılımcı eylem araştırması olmak üzere dört tür eylem araştırmasından söz eder. Katılımcı eylem araştırması, bir organizasyon ya da program içerisinde çalışan doğal katılımcıların bir araya gelip değişim ve gelişimi gerçekleştirmek için önerilerde bulunmak amacıyla bir araştırma tasarlayarak yürütmeleri biçiminde tanımlanmaktadır (Ferrance, 2000; Mills, 2011) (Akt. Gürgür, 2019, s. 42). Bu çalışmada yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin söz edim kullanımlarının kuramsal bir alt yapıyla geliştirilmesi amaçlandığından bu araştırma "katılımcı eylem araştırması" kapsamındadır.

Bu çalışmada; (1) kuram ve uygulama arasındaki boşluğu gidermeye çalışması, (2) problemin doğal ortamında ele alınması ve değişime imkân tanıması, (3) çözüm odaklı ve sistematik olması, (4) öğretmenin mesleki gelişimine destek olması, (5) araştırmacının yeni çözüm yolları üretmesine ve araştırma sürecinde değişiklikler yapmasını sağlayan esnek yapısı, (6) sadece genel değil yerel sorunların tartışılmasına izin vermesi ve genelleme amacı taşımaması, (7) katılımcı, yansıtıcı, sarmal bir yapıda olması sebepleriyle eylem araştırması tercih edilmiştir.

3.1.1. Eylem Araştırması Süreci

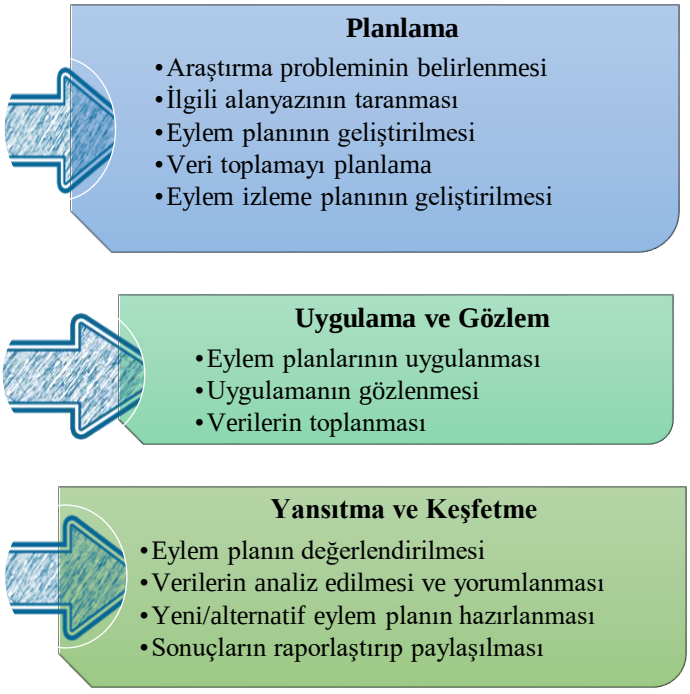
Eylem araştırması; uygulama odaklı, iş birliğine dayalı, dinamik (Cresswell, 2012) ve süreç odaklı bir yaklaşımdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Dinamik bir süreç olan eylem araştırmasında takip edilmesi gereken aşamalar için araştırmacılar farklı modeller önermişlerdir (Bachman, 2001; Elliot, 1991; Johnson, 2019; Lewin, 1946; Mills, 2000; Pelton, 2010; Riel, 2007; Sagor, 2000; Stringer, 2007; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu modeller birbirlerinden farklı görünseler de eylem araştırması, bir

problemin tespit edilmesi, verilerin toplanması, analiz edilmesi, eylem planının oluşturulması, yansıtıcı ve eleştirel bir yaklaşımla değerlendirilerek verilerin paylaşılması gibi ortak unsurlardan oluşan sarmal bir süreci betimler.

Eylem araştırmalarındaki bu süreç döngüsel bir özellik gösterir (Mertler, 2016) ve bu süreç genellikle doğrusal bir şekilde ilerlemez (Johnson, 2019), araştırma sürecinin bazı adımları birkaç kez tekrarlanabilir ya da farklı bir sıralama takip edilebilir (Mertler, 2016). Bu çalışmada farklı araştırmacıların (Bachman, 2001; Elliot, 1991; Johnson, 2019; Lewin, 1946; Mertler, 2016; Sagor, 2000; Yıldırım ve Şimşek, 2018) belirttikleri eylem araştırma süreçlerinden yola çıkılarak oluşturulan "eylem araştırması döngüsü" ve "eylem araştırma süreci" şu şekilde gösterilebilir:



Şekil 3-1: Eylem Araştırması Döngüsü

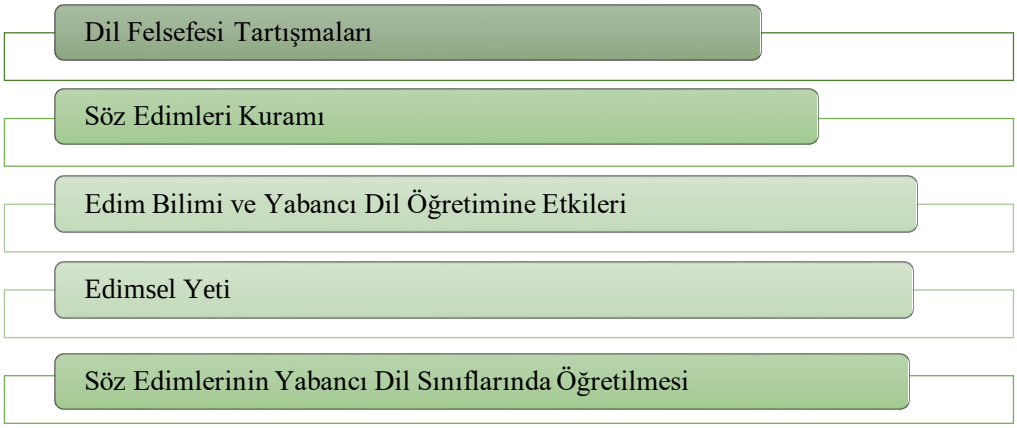


Şekil 3-2: Eylem Araştırması Süreci

Planlama, uygulama-gözlem ve yansıtma-keşfetme bölümlerinden oluan eylem araştırma sürecinin aşamalarını aşağıdaki gibi açıklamak mümkündür:

Araştırma probleminin belirlenmesi: Eylem araştırması bir problem durumu ya da uygulama sürecinde irdelenmesi gereken bir boyutun belirlenmesi ile başlar (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 309). Konunun belirlenmesi eylem araştırmasının önemli bir basamağını oluşturur ve konuyu belirlerken; konunun gerçekçi bir sınıf problemini veya meselesini vurgulaması, konuya duyulan kişisel ilgi, konuyla ilgili ön bilgi toplama gibi hususlara dikkat edilmelidir (Mertler, 2016). Araştırma problemi, araştırmacının sınıf ortamında karşılaşılan problemleri gözlemlemesiyle gerçek yaşam durumlarından yola çıkılarak belirlenmiştir. Araştırmacı tarafından yurt dışında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerden Türkiye ile bağları olmayanların iletişim becerilerinde bilhassa edimsel yeti gelişimlerinde problem olduğu gözlenmiştir. Türkiye ile herhangi bir şekilde bağlantısı olan (arkadaş, evlilik, özel ilgi, çalışma alanı vb. sebeplerle) ve sık sık Türkiye'ye giden öğrencilerin konuşma ortamına, bağlamına ve konuşulan kişilere göre Türkçeyi daha etkili kullandıkları görülmüştür. Araştırmacı, söz konusu gözlemlerini uzmanlarla paylaşarak konuyla ilgili ön bilgileri toplayarak araştırma problemini belirlemiştir ve bu görüşmeler sonucunda öğrencilerin edimsel yetilerinin geliştirilmesi, dil kullanımlarının bağlama göre iyileştirilmesi için söz edimlerle ilgili ders modeli geliştirilmesine karar verilmiştir. Ferrance (2000), araştırma probleminin anlamlı bir şekilde sınırlandırılmasının henüz araştırmanın başındayken dikkatli bir planlama yapma imkânı sunacağını belirtmektedir. Bu sebeple, araştırma probleminin sınırlandırılabilmesi adına, söz edimlerinden üç tanesinin araştırma kapsamına alınmasına alanyazın taraması ve uzman görüşmeleri sonucunda karar verilmiştir.

Alanyazın Taraması: Eylem araştırması; uygulamalar ve kuram arasındaki boşluğu doldurmada önemli bir köprü görevi üstlenmektedir (Johnson, 2019; Mills, 2000; Mertler, 2016) ve Mills'in (2000) ifadesiyle günlük öğretim uygulamalarının gerçek dünyası ile ideal vizyon arasındaki bir boşlukta yer alır. Bu bakımdan eylem araştırmasında kuram ile uygulama arasındaki bağlantıyı sağlamak açısından alanyazın taraması, araştırmanın önemli bir bölümünü oluşturmaktadır. Araştırmanın kuramsal dayanaklarını oluşturmak adına aşağıda gösterilen konularda alanyazın taraması yapılarak tezin kuramsal çerçevesi oluşturulmuştur:



Şekil 3-3: Alanyazın Tarama Süreci

Eylem planın hazırlanması: Eğitim uygulamalarında değişiklik yapılabilmesi amacıyla alanyazın taraması ve toplanan verilerden elde edilen bilgilerden yararlanılarak bir eylem planı hazırlanır (Ferrance, 2000). Elliot (1991, s. 75), bir eylem planın hazırlanmasında dikkat edilmesi gereken noktaları şöyle açıklamaktadır:

1. Başlangıçta belirlenen genel fikrin değişmesi ihtimaline karşın eylem planının gözden geçirilmesi.

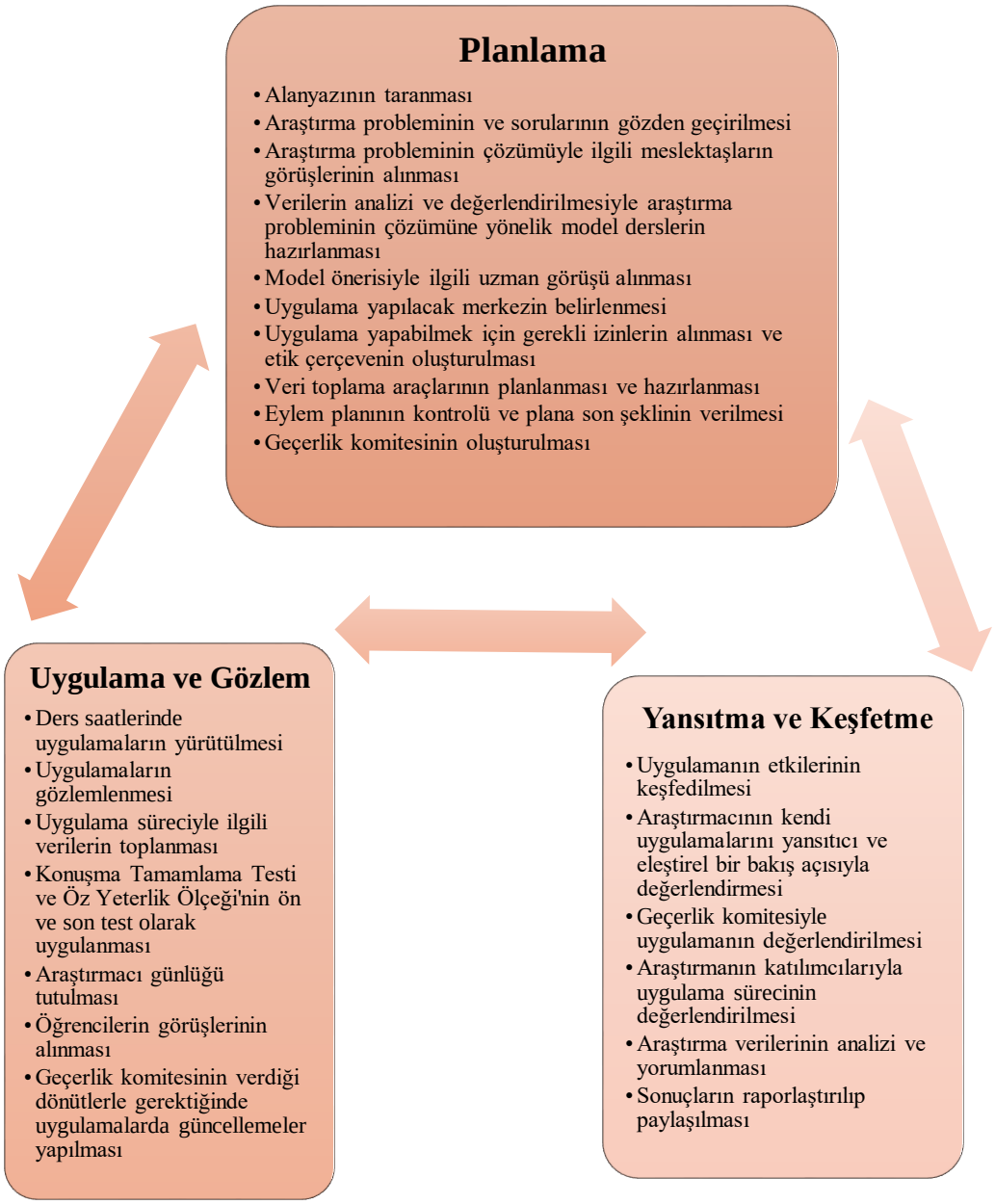
2. Araştırmada ele alınan durumun iyileştirilmesi için değiştirilecek faktörlerin belirlenmesi.

3. Eylemi gerçekleştirmeden önce durumun diğer meslektaşlarla ve yöneticilerle tartışılması.

4. Eylemi gerçekleştirmek için ihtiyaç duyulan araç-gereç, oda vs. gibi kaynakların belirlenmesi.

5. Elde edilecek bilginin kullanımına ilişkin etik çerçevenin belirlenmesi.

Bu bilgiler ışığında araştırmanın genel eylem planı şu şekilde hazırlanmıştır:



Şekil 3-4: Araştırmanın Eylem Planı

Belirlenen genel eylem planından yola çıkılarak iş-zaman çizelgesi hazırlanmış, tüm araştırma boyunca bu çizelge takip edilerek araştırma tamamlanmıştır. İş-zaman çizelgesi aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Tablo 3-1: İş-Zaman Çizelgesi

İş	Başlangıç Tarihi	Bitiş Tarihi
Alanyazın taraması	01.01.2020	Araştırma sonuna kadar devam edecektir.
Ölçeklerin hazırlanması	01.04.2020	01.10.2020
Ders modelinin hazırlanması	01.08.2020	01.01.2021
Etik kurul onayının ve gerekli izinlerin alınması	01.11.2020	01.01.2021
Pilot çalışmaların yapılması	01.05.2020	01.07.2020
Verilerin toplanması	15.01.2021	01.06.2021
Ders modelinin uygulanması	22.02.2021	21.05.2021
Verilerin analiz edilmesi	15.01.2021	01.07.2021
Araştırmanın raporlaştırılması	01.01.2021	01.10.2021

Veri Toplama: Eylem araştırması, doğası gereği nitel araştırma yöntemlerinden birine dâhil edilmektedir, Mills (2000), karma metoda benzer şekilde eylem araştırmasında da nitel ve nicel verilerin birlikte kullanılabildiğini belirtmektedir. Nicel veriler, karma yöntemde genelleme yapılabilmek için kullanılır. Eylem araştırmasında ise araştırma verileriyle genelleme yapılmaz, bunun yerine araştırma yapılan küçük bir örneklemde büyük değişiklikler yapılması hedeflenebilir ve bir sınıf veya bir okuldaki durumu ayrıntılarıyla anlamak amaçlanır. Johnson (2019, s. 22), bu durumu eylem araştırmasının ispatlama kaygısı taşımamasına ve tek amacının anlamak olmasıyla ilişkilendirir. Bir eylem araştırmacısını bu amaca ulaşmak için çeşitli formlarda ve yerlerde bir seri anlık fotoğraf çeken bir fotoğrafçıya benzetir. Ayrıca Johnson (2019, ss. 7-8), nicel veriler kullanılsa dahi eylem araştırmalarında, değişkenleri izole etmek için çevre şekillendirilmediğinden eylem araştırmasının nitel araştırmanın sınırları içinde yer aldığını açıklar. Yıldırım ve Şimşek (2018, s. 307), eylem araştırmalarında nicel veri toplama yöntemleri kullanabileceğini söylemekle birlikte, nitel araştırmanın esnek yapısının ve genelleme amacının ön planda olmaması sebebiyle ağırlıklı olarak eylem araştırmasında nitel araştırma yaklaşımın kullanıldığını açıklarlar. Mills (2000), hem nicel hem nitel yöntemlerle veri toplanabileceğini ama alanyazında nitel yöntemlerin eylem araştırmasına daha uygun

olduğu iddiasının yaygın olduğunu belirtir. Eylem araştırmalarında hem nicel hem nitel yöntemler kullanılarak veri toplanabilir (Büyüköztürk vd. 2019; Gürgür, 2019). Eylem araştırması sürecinde hangi veri toplama tekniklerinin kullanılacağı araştırma sorularına, araştırmanın durumuna ve araştırmacının bireysel yeterliklerine göre değişkenlik gösterir (Kuzu, 2013, s. 61). Bu araştırmada, araştırma soruları göz önünde bulundurularak nitel ve nicel veri toplama yöntemlerinin bir arada kullanılmasına karar verilmiştir. Nicel veriler araştırma sonuçlarının genellenmesine hizmet etmemekte, ele alınan problemin farklı yönlerden keşfedilmesi amacıyla araştırmaya dâhil edilmiştir.

Araştırmacı veri çeşitlemesi stratejisini kullanarak elde edilen verilerin geçerliğini güçlendirip sonuçları daha anlamlı hâle getirebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Çeşitleme, bir durumun tüm yönlerini görmeyi, derinlik ve çok boyutluluğu sağlayarak araştırmanın doğruluğunu ve güvenirliğini arttırır (Johnson, 2019, s. 111). Saha çalışmasının gücü, sadece tek bir kaynaktan veri toplamak yerine birçok yolla bilgi toplayarak verilerin üçgenlenmesinde yatar (Wolcott, 1988). Eylem araştırmalarında çeşitleme, farklı türde veri toplama, farklı veri kaynaklarını kullanma, verileri değişik zamanlarda toplama ve diğer kişilerin bulgularınızı doğrulaması ve düzeltmesi için tekrar gözden geçirmesi ile gerçekleştirilir (Johnson, 2019, s. 111).

Eylem araştırmasında veri üçgenlemesi yapabilmek için üç farklı teknikle veri toplanması gerektiğini belirten Mills (2000) bu teknikleri şu şekilde açıklamaktadır.



Şekil 3-5: Eylem Araştırmasında Nitel Veri Toplama Teknikleri (Mills'ten (2000, s. 66) yola çıkılarak tablo hâline getirilmiştir.)

Yıldırım ve Şimşek (2018) de araştırmacı notları, öğrenci yazıları/ödevleri, günlükler, bireysel ya da odak grup görüşmesi, gözlem, anket ve dokümanların eylem araştırmalarında en sık kullanılan veri toplama yöntemleri olduğunu belirtmektedirler. Eylem araştırmalarında tek bir veri toplama yöntemine güvenilmeyeceği gibi veriler farklı zamanlarda ve çeşitli yollarla toplanmalıdır (Johnson, 2019). Birbirinden farklı zaman ve mekânlarda birbirini destekler nitelikte veriler toplanarak veri çeşitlemesine ulaşılmaya çalışılır (Ali Balcı, 2018, s. 54). Bu doğrultuda araştırmanın veri toplama planı şu şekildedir:

Tablo 3-2: Araştırmanın Veri Toplama Planı

Tarihler	**Veri Toplama Yöntemleri**
01.05.2020-01.06.2020	Öğreticilerle görüşme öncesi pilot çalışma yapılması
01.06.2020-01.07.2020	Konuşma Tamamlama Testleri ve Öz Yeterlik Ölçeği için pilot çalışmanın yapılması
15.01.2021-01.02.2021	Öğreticilerle görüşmelerin yapılması
15.02.2021-22.02.2021	Ön test olarak Konuşma Tamamlama Testlerinin ve Söz Edimleri Öz Yeterlik Ölçeği'nin uygulanması
22.02.2021-21.05.2021	Eylem planının uygulanması
22.02.2021-21.05.2021	Araştırmacı günlüğünün tutulması
22.02.2021-21.05.2021	Öğrencilere uygulama hakkındaki görüşlerinin sorulması
22.02.2021-01.06.2021	Geçerlik Komitesinden görüş alınması
03.05.2021-21.05.2021	Son test olarak Konuşma Tamamlama Testlerinin ve Söz Edimleri Öz Yeterlik Ölçeği'nin uygulanması

Eylem planının uygulanması ve izlenmesi: Yıldırım ve Şimşek (2018), uygulamanın katılımcılarının veya uygulamayı izleme şansı olan meslektaşların, yöneticilerin vb. görüşlerinin alınmasının ek bir veri kaynağı olarak işlev göreceğini, bu sebeple izleme planı geliştirilmesini tavsiye ederler. Bu doğrultuda haftalık eylem izleme planı oluşturulmuştur:



Şekil 3-6: Haftalık Eylem Planı

Araştırmacı tarafından haftalık döngülerde uygulanan eylem planı; araştırmacı günlükleri, video kayıtları, öğrenci görüşleriyle izlenmiştir. Her uygulamada öğrencilerin onayıyla video kaydı alınmıştır. Her hafta araştırmacı, video kayıtlarını tekrar izleyerek araştırmacı günlüğü tutmuştur. Araştırmacı, aynı zamanda uygulayıcı olduğu için uygulama esnasında gözden kaçan hususlar, video kayıtları sayesinde fark edilmiştir. Video kayıtları sayesinde araştırmacı kendi uygulamalarına eleştirel bir gözle bakabilme şansı yakalayabilmiştir. Eylem planları, araştırmacı günlüğü ve öğrencilerin izlenimlerinden yola çıkılarak haftalık olarak düzenlenmiştir.

Her eylem planından sonra elde edilen veriler aynı hafta analiz edilmiştir. "Eylem araştırmalarında toplanan verilerin hızlıca analiz edilmesi gerekir, böylece analizden elde edilen sonuçlar bir sonraki eylem planının oluşturulmasında yol gösterici olur." (Gürgür, 2019). Bir sonraki eylem planı, bir önceki eylem planındaki deneyimlerden ve izlenimlerden yola çıkılarak oluşturulmuş ve böylece yeni bir döngü başlatılmıştır.

3.1.2. Ortam

Araştırma, Slovakya'da yer alan Comenius Üniversitesi Sanat Fakültesinde yürütülmüştür. Yunus Emre Enstitüsünün Comenius Üniversitesi ile imzaladığı ikili anlaşma sayesinde Türkçe dersleri seçmeli ders olarak Sanat Fakültesinde yer

almaktadır. Slovakya'nın en büyük üniversitesi olan Comenius Üniversitesinde önce TİKA, ardından Yunus Emre Enstitüsü ve hâlihazırda MEB aracılığıyla Türkçe dersleri sürdürülmektedir. Her yıl ortalama 15-25 öğrencinin Türkçe derslerine katıldığı bilinmektedir.

Tüm dünyayı saran Kovid-19 salgını nedeniyle üniversitenin kararıyla dersler çevrimiçi ortamda yapılmıştır. Microsoft Teams programı kullanılarak yapılan derslerde, konuşma etkinlikleri ve grup çalışmaları için Microsoft Teams programının sağladığı sohbet odaları özelliği kullanılmıştır. Dersler öğrencilerin isteği ve onayıyla kaydedilmiş, böylece öğrencilere dersi tekrar etme imkânı verilmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem/Çalışma Grubu

3.2.1. Katılımcılar

Eylem araştırması; eylem, araştırma ve katılımdan oluşur (Greenwood ve Lewin, 2007). Katılımcıların kendi eğitim uygulamalarını sistematik ve dikkatli bir şekilde araştırma tekniklerini kullanarak inceledikleri bir süreçtir (Ferrance, 2000, s. 1).

Başarır (2019); eylem araştırmasının iş birliğine ve katılıma dayalı olmasından dolayı demokratik bir yapıya sahip olduğunu, bu yönüyle de geleneksel araştırma yöntemlerinden ayrıldığını vurgular. Gürgür (2019, s. 39), katılıma dayalı olan bu araştırma yönteminde, uygulayıcıların veya çalışanların araştırma sürecinin doğal bir üyesi olduğunu açıklar. Eylem araştırması; başkalarının üzerinde değil, araştırmanın doğal katılımcılarıyla beraber yürütülen bir araştırma türüdür (Kemmis ve Wilkinson, 2002). Eylem araştırmalarında belirli bir gruba odaklanıldığından ve araştırma sonuçlarının genellenebilir olması kaygısı taşınmadığından genellikle evren ve örneklem aynıdır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Araştırmaya dâhil edilecek bireyin veya grubun araştırmaya konu olan problemde etkisinin olması veya araştırmaya konu olan problemden etkilenmesi, eylem araştırmasında katılımcı olması için yeterlidir. Bu nedenle, eylem araştırmasında araştırmacının temel görevi, araştırmaya konu olan problemle ilişkili tüm paydaşların araştırmada temsil edilmesini sağlamaktır (Stringer, 2007).

3.2.1.1. Araştırmacı

Eylem araştırmasında uygulayıcının kendisi, aynı zamanda bir veri toplama aracı olarak işlev görmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 307). Eylem araştırmasında, araştırmanın problemi belirleme aşamasından başlayarak raporlama aşamasında kadar eylem araştırmacısının önemli sorumlulukları bulunmaktadır. Araştırmacının bilgi ve beceri birikimi ile kişisel görüşleri ve yargıları, araştırmanın geçerliği ve güvenirliği açısından oldukça önemlidir (Karagöz, 2018, s. 93).

Araştırmacı, 2011 yılından beri Millî Eğitim Bakanlığında Türkçe öğretmeni olarak görev yapmaktadır. 2019 yılında Millî Eğitim Bakanlığının görevlendirmesiyle Comenius Üniversitesinde Türkçe okutmanı olarak Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde aktif olarak görev yapmaya başlamıştır. Araştırmacı lisans, yüksek lisans ve doktora ders sürecinde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili dersler almış, yüksek lisans tezini Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi üzerine hazırlamıştır. İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa tarafından 01.06.2020-27.06.2020 tarihleri arasında düzenlenen "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi" sertifika programına katılarak alanyazını ve uygulamaları tekrar gözden geçirme fırsatı yakalamıştır. Bu araştırmada, araştırmacı aynı zamanda uygulayıcı olarak görev alarak kuramsal bilgilerini uygulamaya aktarmayı hedeflemiştir.

3.2.1.2. Geçerlik Komitesi

Uygulamanın aksayan yönlerinin tartışılması, eylem araştırmasının temel özelliklerinden olan yansıtmanın ve gözden geçirmenin gerçekleştirebilmesi ve araştırmanın geçerliğin ve güvenirliğinin arttırılması için Geçerlik Komitesi kurulmuştur. Geçerlik Komitesi; yabancılara Türkçe öğretiminde bilfiil görev yapmış, bu alanda hem kuramsal hem de uygulamalı çalışmalara sahip deneyimli öğretim elemanlarından ve öğretim üyelerinden oluşmaktadır. Geçerlik komitesi üyelerinin görüşlerini alabilmek için "Geçerlik Komitesi Görüş Çizelgesi" (Ek-1) hazırlanmıştır. Geçerlik Komitesi üyeleri, alan uzmanı 2 öğretim üyesi ve 3 öğretim elemanından oluşmaktadır. Geçerlik Komitesi üyeleri hem uygulama öncesi hem de uygulama sonrasında bu çizelgeler aracılığıyla görüşlerini bildirmişlerdir. Bu yolla, eylem planlarının oluşturulmasında ve değerlendirilmesinde uzmanların görüşlerinden yararlanılabilmiştir.

3.2.1.3. Öğrenciler

Araştırma, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Comenius Üniversitesinde Türkçe öğrenen A1-A2 düzeyindeki 19 öğrenciyle yürütülmüştür. Araştırmaya katılan 19 öğrenciden 15'i Comenius Üniversitesinin kayıtlı öğrencileridir. Katılımcıların 4'ü ise Üniversitenin resmî öğrencisi olmadıkları hâlde düzenli olarak Türkçe derslerine devam eden kişilerdir. Öğrencilerle ilgili diğer bilgiler aşağıdaki tablodan incelenebilir:

Tablo 3-3: Öğrencilere İlişkin Bilgiler

Katılımcıların Özellikleri	**N**
Cinsiyet	
Kadın	16
Erkek	3
Yaş	
20-27	13
28-35	4
35 ve üzeri	2
Ana dili	
Slovakça	12
Macarca	4
Arapça	1
Kazakça	1
Ukraynaca	1
Türkçe dışında bilinen yabancı dil sayısı	
1 yabancı dil	4
2 yabancı dil	6
3 yabancı dil	4
4 yabancı dil	5
Ders dışında Türkçe konuşma imkânı	
Var	6
Yok	13
Türkiye'de bulunma durumu	
Evet	13
Hayır	6
Toplam	19

Yukarıdaki tablo incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin ağırlıklı olarak kadınlardan oluştuğu (N=16) ve katılımcıların en çok 20-27 yaş arasında (N=13) olduğu ifade edilebilir. Katılımcıların büyük bir bölümünün ana dili Slovakça (N=12) olmakla birlikte, ana dili Macarca (N=4), Arapça (N=1), Kazakça (N=1), Ukraynaca (N=1) olan katılımcıların da olduğu görülmektedir. Katılımcıların bildikleri yabancı dil sayıları incelendiğinde 2 yabancı dil bilen (N=7) öğrencilerin

daha çok olduğu görülmekle birlikte 5 katılımcının 4 yabancı dil bildiği anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin büyük bir kısmının (N=13) ders dışında Türkçe konuşma imkânı bulamadığı anlaşılmaktadır. Öte yandan, katılımcıların büyük bir bölümünün Türkiye'de daha önceden bulunduğu (N=13) ifade edilebilir. Katılımcıların Türkçe dışındaki bildikleri yabancı diller aşağıdaki tabloda görülebilir:

Tablo 3-4: Öğrencilerin Türkçe Dışında Bildikleri Yabancı Diller

Türkçe dışında bilinen yabancı diller	**f**
İngilizce	19
Slovakça	7
Almanca	7
Rusça	6
İspanyolca	3
İtalyanca	2
Arapça	1
Fransızca	1
Slovence	1
Yunanca	1

Tablo 3-4 incelendiğinde, tüm katılımcıların (f=19) İngilizce bildikleri anlaşılmaktadır. İngilizce dışında sırasıyla en çok bilinen yabancı dillerin Slovakça, Almanca, Rusça olduğu görülmektedir. Katılımcıların Türkiye'de bulunma süreleri şu şekildedir:

Tablo 3-5: Öğrencilerin Türkiye'de Bulunma Süreleri

Türkiye'de bulunma süreleri	**f**
0-1 ay	6
1-3 ay	5
3-6 ay	1
6-12 ay	1

Yukarıdaki tabloya göre, araştırmaya katılan öğrencilerin genellikle 0-1 ay ve 1-3 ay arasında değişen kısa sürelerde Türkiye'de bulundukları, daha uzun süre Türkiye'de bulunan öğrenci sayısının az olduğu görülmektedir.

3.2.1.4. Öğreticiler

Araştırmanın bir diğer katılımcı grubunu, yurt dışında Türkçenin öğretilmesinde görev almış veya hâlâ aktif olarak Türkçe öğreten katılımcılar

oluşturmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı ve Yunus Emre Enstitüsü vasıtasıyla yurt dışında Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde görevlendirilmiş 12 öğreticiyle çevrimiçi araçlar kullanılarak görüşmeler yapılmıştır. Öğreticilerin tecrübeleri, söz edimlerine ilişkin hazırlanan örnek ders modeline rehber olmuştur. Araştırmaya katılan öğreticilerle ilgili bilgiler şu şekildedir:

Tablo 3-6: Öğreticilere İlişkin Bilgiler

Katılımcıların Özellikleri	**N**
Cinsiyet	
Kadın	6
Erkek	6
Eğitim Düzeyi	
Yüksek Lisans	5
Doktora	7
Mesleki Kıdem	
6-10 yıl	3
11-20 yıl	7
21 yıl ve üzeri	2
En Son Mezun Olduğu Bölüm/Program	
Türk Dili ve Edebiyatı	5
Türkçe Eğitimi	3
Yabancı Dil Olarak Türkçe	2
Dil Bilimi	2
Yurt Dışında Görev Süresi	
1 yıldan az	1
1-3 yıl	7
4-6 yıl	4
Toplam	12

Tablo 3-6'da da görüldüğü gibi araştırmaya altısı kadın, altısı erkek olmak üzere toplam 12 öğretici katılmıştır ve katılımcıların büyük bir bölümü (N=7) doktora derecesine sahiptir. Katılımcıların üçünün 6 ila 10 yıl arası, yedisinin 11 ila 20 yıl arası, ikisinin ise 21 yıl ve üzeri meslekî deneyime sahip oldukları görülmektedir. Görüşmeye katılan öğreticilerin çoğunluğu (N=5) Türk Dili ve Edebiyatı mezunudur. Diğer katılımcılar ise Türkçe Eğitimi (N=3), Dil Bilimi (N=2) ve Yabancılara Türkçe Öğretimi (N=2) bölümlerinden/programlarından mezundur. Katılımcıların yurt dışında görev süreleri incelendiğinde, bir yıldan az görev süresi olan sadece bir öğretici olduğu görülmektedir. Katılımcıların büyük bir bölümü (N=7) 1-3 yıl arasında değişen

sürelerde, yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğretmişlerdir. Katılımcılarının dördünün ise yurt dışı görev süresi 4 yıl ve üzeridir.

Öğreticilerin görev yaptıkları ülkeler Tablo 3-7'de görülebilir:

Tablo 3-7: Öğreticilerin Görev Yaptıkları Ülkeler

Görev Yapılan Ülke/Ülkeler	**N**
Ukrayna	2
Japonya	1
Estonya	1
İrlanda	1
Belarus	1
Sırbistan	1
Bosna Hersek	1
Kosova	1
Slovakya	1
İran	1
Kazakistan	1
Toplam	**12**

Tablo 3-7'de görüldüğü gibi, tezdeki sonuçların temsil gücünü artırmak amacıyla, araştırmaya katılan öğreticilerin mümkün olduğunca farklı ülkelerden seçilmesine özen gösterilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri üçgenlemesi yapabilmek adına farklı veri toplama araçlarından yararlanılmıştır. Araştırmanın alt problemlerine göre veri toplama araçları aşağıdaki tabloda görülebilir:

Tablo 3-8: Alt Problemlere Göre Veri Toplama Araçları

Araştırma Problemleri	**Veri Toplama Aracı**				
1. Bağlam temelli söz edimleri öğretiminin yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin söz edim kullanımlarına etkisi nedir?	Konuşma Tamamlama Testi	Araştırmacı Günlüğü	Video kayıtları	Görüşme	Geçerlik Komitesi Görüş Çizelgesi

2. Bağlam temelli söz edimleri öğretimi, yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin öz yeterlik algılarında bir değişiklik oluşturmuş mudur?	Söz Edimleri Öz Yeterlik Ölçeği				
3. Yurt dışında görev yapan öğreticilerin söz edimlerinin öğretimine ilişkin görüşleri nelerdir?	Görüşme				

3.3.1. Görüşme

Bu araştırmada; görüşme, durum saptama aşamasında öğreticilerle, uygulama aşamasında öğrencilerle olmak üzere iki farklı zamanda, araştırmanın farklı paydaşlarıyla yürütülmüştür.

3.3.1.1. Öğreticilerle Görüşme

Eylem araştırmalarında; sınıf ortamında karşılaşılan sorunların çözümünde meslektaşların görüşünün alınması, araştırma probleminin çözümüne yönelik önemli bir adım olarak görülmektedir. Bu doğrultuda, yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğreticilere "yurt dışındaki öğrencilerin söz edim kullanımları ve bu kullanımlarının nasıl geliştirileceğine" ilişkin sorular sorulmuştur. Böylece araştırmaya farklı açılardan yaklaşabilmek amaçlanmıştır. Araştırmaya konu olan probleme yönelik çözüm yollarının keşfedilmesinde öğreticilerin deneyimlerinden ve görüşlerinden yararlanılmak istenmiştir.

Görüşme, kişilerden belli bir konuda duygu ve düşüncelerini alma etkinliği olarak tanımlanabilir (Sönmez ve Alacapınar, 2019, s. 187). Ekiz (2020, ss. 69-70) görüşmeyi; insanların neyi ve neden düşündüklerini, duygu, tutum ve hislerinin neler olduğunu, davranışlarını yönlendiren etkenleri ortaya çıkarmayı sağlayan bir veri toplama aracı olarak tanımlamaktadır. Görüşme, en az iki kişi arasında sözlü olarak sürdürülen bir iletişim sürecidir. (Büyüköztürk vd. , 2019, s.158). Nitel araştırmalarda görüşme, veri toplamak amacıyla belli bir disiplin çerçevesinde gerçekleştirilen söyleşileri içerir (Sözer ve Aydın, 2020, s. 250). Bireylerin verilerini, görüşlerini, deneyimlerini, duygularını ortaya çıkarması yönünden oldukça güçlü olması ve iletişimin en yaygın biçimi olan konuşmayı temele alması sebepleriyle görüşme, nitel

araştırmalarda en yaygın veri toplama yöntemlerinden biridir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 136). Görüşmenin temelinde, görüşülen kişinin araştırma kapsamındaki bakış açısını, büyük resme nasıl baktığını, paradigmasını, bilgilerini, düşüncelerini ve davranışlarını ortaya çıkarmadaki başarısı yatmaktadır (Durdu, 2016, ss. 103-104). Nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan görüşme, "bir konu hakkında derinlemesine bilgiler elde edilmesine imkân tanıyan, araştırma sürecinin her basamağında kullanılabilen esnek bir araştırma aracıdır." (Büyüköztürk vd., 2019). Görüşme; katılımcıların bakış açılarını, tecrübelerini ortaya çıkarması bakımından yansıtıcı bir süreçtir (Ocak ve Akkaş-Baysal, 2020b).

Ekiz (2020) nitel sınırlar içerisinde yürütülmesi planlanan iyi bir görüşmenin zor olduğunu ve planlanması gerektiğini açıklar. Bu sebeple görüşme soruları hazırlanmaya başlanmadan önce hem görüşme tekniği (Ali Balcı, 2018; Büyüköztürk vd., 2019; Ekiz, 2020; Sönmez ve Alacapınar, 2019; Yıldırım ve Şimşek, 2018) hem de söz edimleri hakkında alanyazın taraması yapılmıştır. Böylece Ali Balcı'nın (2018, s. 168) önerdiği gibi görüşmenin özel amaçları belirlenerek söz konusu amaçlar doğrultusunda olası görüşme soruları yazılmıştır.

Görüşme sorularının hazırlanmasında;

1. araştırmayla doğrudan ilişkili soruların belirlenmesine (Büyüköztürk vd. 2019; Ekiz, 2020),
2. soruların mümkün olduğunda açık ve anlaşılır biçimde ifade edilmesine (Yıldırım ve Şimşek, 2018),
3. soruların kolay cevaplanabilmesine (Büyüköztürk vd., 2019),
4. aynı sorunun içinde birden fazla soru barındırmamasına (Büyüköztürk vd., 2019),
5. görüşülecek kişilerin özelliklerine uygun soruların hazırlanmasına (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 137) dikkat edilmiştir.

Soruların hazırlanmasında dikkat edilen bir diğer unsur, yarı yapılandırılmış görüşme türüne uygun olmasıdır. "Yarı yapılandırılmış görüşmeler, önceden belirlenmiş soru ve/veya özel konuları içerir ve bu görüşme türünde sorular sistematik ve tutarlı bir sırayla sorulur, ancak görüşme esnasında görüşülen kişilere çeşitli sonda soruları yöneltilerek önceden hazırlanmış standart soruların ötesine geçilir." (Berg,

2001, s. 70). Bu tür bir görüşmede, araştırılan kişilerin de araştırma üzerinde kontrolleri söz konusudur (Ekiz, 2020, s. 70). Yarı yapılandırılmış görüşmeler için sonda soruları hazırlanmıştır. Sonda soruları ile görüşülen kişinin yanıtlarının ötesinde daha ayrıntılı cevaplara ulaşmak amaçlanır (Berg, 2001, s. 76). Yıldırım ve Şimşek (2018, s. 141), görüşmede kullanılan sonda sorularının zengin ve derinlemesine veri sağladığını ifade etmektedirler. Alanyazın taraması yapıldıktan sonra yarı yapılandırılmış görüşme için sorular hazırlanırken öncelikle 13 sorudan oluşan bir soru havuzu oluşturulmuştur. Hazırlanan 13 görüşme sorusu, alanında uzman olan 3 öğretim üyesine gönderilmiş ve uzmanların görüşleri doğrultusunda sorular düzenlenmiştir. Uzman görüşleriyle düzenlenen görüşme soruları, yazılı olarak 17 farklı öğreticiye gönderilerek pilot uygulama yapılmıştır. Pilot çalışma sonucunda, 1 sorunun öğreticiler tarafından anlaşılmaması üzerine soru sayısı 12'ye düşürülmüştür. Yüz yüze yapılacak görüşmelerde 12 soru sayısının çok olabileceği düşüncesinden hareketle, aynı konuyu sorgulayan sorular birleştirilerek soru sayısı 8'e düşürülmüştür. Görüşme sorularının düzenlenmiş son hâli yeniden uzman görüşüne sunulmuştur. 3 alan uzmanınca değerlendirilen sorular, uzman görüşleri doğrultusunda 7'ye düşürülmüş, doğrudan söz edimlerle ilgili olmadığı düşünülen bir soru çıkarılmış ve görüşme soruları hazır hâle getirilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Tablo 3-9: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formunda Yer Alan Sorular

1. Öğrencilerinizin söz edim kullanımlarını nasıl değerlendiriyorsunuz?
2. Daha önce Türkiye'de yabancı dil olarak Türkçe öğrettiniz mi?
• Eğer öğrettiyseniz, Türkiye'de Türkçe öğrenen yabancı öğrenciler ile yurt dışında Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin söz edim kullanımları arasında ne gibi farklar görüyorsunuz?
3. Yurt dışında Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin A1-A2 düzeylerinde en çok ihtiyaç duydukları söz edimler nelerdir? Niçin?
• Bu söz edimlerinden hangisine ağırlık verilmelidir?
4. Sizce söz edimlerinin öğretimi ayrı bir ders konusu olarak mı ele alınmalı yoksa diğer ünitelerin içinde örtük biçimde mi sunulmalıdır? Neden?
5. Derslerde dil bilgisi yapılarıyla söz edimleri eş zamanlı mı yürütülmelidir? Neden?
6. Öğrencilerin söz edim kullanım becerilerini geliştirmek için ne tür eğitim ortamlarına ağırlık verilmelidir?
• Hangi görevlere yer verilmelidir?
• Hangi etkinliklere yer verilmelidir?

7. Öğretim programı ve ders materyalleri hazırlanırken söz edimlerinin öğretimi konusunda öğrenci gereksinimlerinin dikkate alındığını düşünüyor musunuz?
- Evetse neden?
- Hayırsa neden?

3.3.1.2. Öğrencilerle Görüşme

Öğrenciler araştırmanın doğal katılımcıları olarak uygulama aşamasının bizzat tanıklarıdır. Eylem araştırmalarında geleneksel araştırma yöntemlerinden farklı olarak katılımcılar oldukça aktif rol oynarlar. Bu amaçla, her uygulama sonunda öğrencilere şu sorular yöneltilmiştir*: 1. En çok hangi etkinliği beğendiniz? Niçin? 2. Hangi etkinlik bu konuyu öğrenmenizde faydalı oldu? 3. Hangi etkinlik bu konuyu öğrenmenizde faydalı olmadı?*

Soruları cevaplarken öğrencilerin İngilizce konuşmalarına izin verilmiştir. Soruları Türkçe cevaplayan öğrencilerin görüşleri, hiçbir değişiklik yapılmadan söyledikleri gibi yazılmış, ifadelerdeki bozukluklar düzeltilmemiştir. Soruları İngilizce cevaplayanların görüşleri de değişiklik yapılmadan Türkçeye çevrilmiştir. Öğrencilerin cevapları kaydedilmiş, böylece öğrencilerin görüşlerine de araştırmada yer verilerek paydaşlarının tümünün araştırmada temsil edilmesi sağlanmıştır. Öğrencilerin her uygulamanın sonunda verdikleri cevaplar, araştırmacıya bir sonraki eylem planını hazırlamasında yol göstermiştir.

3.3.2. Konuşma Tamamlama Testi

Öğrencilerin rica, selamlaşma ve özür söz edimi üretimlerini belirlemek için hem uygulama öncesinde hem de uygulama sonrasında Konuşma Tamamlama Testi uygulanmıştır. Levenston ve Blum (1978) tarafından sözcük edinimi araştırmaları için geliştirilen ve söylem tamamlama testi de denilen konuşma tamamlama testleri ilk kez Blum-Kulka (1982) tarafından söz edimlerinin araştırılmasında kullanılmaya başlanmıştır. Günümüzde edimsel yetinin ve söz edimlerinin incelenmesinde hâlâ yaygın olarak kullanılmaktadır. Wojtaszek'e (2016) göre tipik bir konuşma tamamlama testi, 10 ve 20 arası durum betimlemesinden oluşan ve katılımcılardan kendilerine verilen durumu hayal edip uygun bir yanıt vermeleri beklenen yazılı veya sözlü testlerdir.

Konuşma tamamlama testlerinin diğer ölçme araçları gibi çeşitli sınırlılıkları bulunmaktadır. Aufa (2012), yazılı konuşma tamamlama testlerinin her zaman gerçek etkileşimlerdeki dil üretimlerini bire bir göstermediğini ve bu yüzden belirli sınırlılıklar taşıdığını belirtir fakat bazı sınırlamalarına rağmen edimsel yeterliklerin değerlendirilmesinde etkili bir şekilde kullanılabileceğini açıklamaktadır. Dahası Aufa (2012), yazılı konuşma tamamlama testlerinin sadece edimsel yeterliği ölçmediğini; dil öğrenenlerin sosyokültürel değişkenlere bağlı olarak bağlam içerisinde dil kullanımları hakkında araştırmacılara bilgi verdiğini vurgulamaktadır. Benzer şekilde Ogiermann (2009, s. 68) da sağladığı birçok avantaja rağmen konuşma tamamlama testlerinin doğal konuşmayı tam olarak temsil edemeyişinin bir dezavantaj olduğunu açıklamaktadır. Labben (2016) ise konuşma tamamlama testlerinin kimi dezavantajlarına rağmen kısa sürede büyük miktarda veri toplamaya imkân verdiği için yaygın olarak kullanıldıklarını belirtmektedir. Kyung Suk Kim (2007); açık uçlu, sözlü, karikatür odaklı, diyalog tamamlama ve çoktan seçmeli olmak üzere beş farklı konuşma tamamlama testi olduğundan bahseder. Jie (2005) ise yüksek lisans tezinde yazılı ve çoktan seçmeli konuşma tamamlama testlerini karşılaştırmıştır. Araştırmanın sonuçları çoktan seçmeli konuşma tamamlama testlerinin alıcı dil becerilerini ölçmede daha etkili olduğunu gösterirken yazılı konuşma tamamlama testlerinin üretici dil becerilerinin ve edimsel yeterliğin ölçülmesinde daha etkili olduğunu göstermiştir. Yazılı konuşma tamamlama testlerinin kısa zamanda büyük veri toplamaya imkân tanıması, uygulamada kolaylık sağlaması ve yukarıda bahsi geçen çeşitli deneysel çalışmaların (Aufa, 2012; Jie, 2005; Labben, 2016) olumlu sonuçlar göstermesi nedeniyle bu çalışmada açık uçlu yazılı konuşma tamamlama testi kullanılmıştır.

3.3.2.1. Konuşma Tamamlama Testlerinin Hazırlanması

1. Alanyazın taraması ve madde havuzunun oluşturulması: Konuşma tamamlama testlerinin hazırlanmasında öncelikle alanyazın taranarak farklı çalışmalarda *selamlaşma*, (Almegren, 2017; Ebsworth vd. 1996; Jakubowska, 1999; Gharaghani, Eslami-Rasekh, Dabaghi ve Tohidian, 2011; Shleykina, 2016; Zeff, 2016) *rica* (Altun Alkan, 2019; Eslami ve Noora, 2008; Karagöz, 2016; Karasu, 2015; Kılınç, 2019; Özet, 2019; Polat, 2010; Şanal, 2016; Woodfield, 2008; Yumun, 2008; Yüner, 2011) ve *özür* (Abe, 2017; Berna Balcı, 2009; Bayat, 2017; Çetinavcı, 2012; Maeshiba vd. 1996; Özmen, 2016; Özyıldırım, 2010) söz edimleri için konuşma tamamlama

testleri ve nasıl hazırlandıkları incelenmiştir. Bu incelemelerden yola çıkılarak ilk aşamada 45 maddelik bir soru havuzu oluşturulmuştur.

2. Ölçütlerin belirlenmesi ve ölçeğin oluşturulması: Konuşmanın farklı unsurlarının incelenen söz edimlerini etkileyebileceği varsayılmıştır. Bu varsayımdan hareketle; sosyal konum (Tablo 3-10), sosyal güç (Tablo 3-11), rica söz ediminin bir bileşeni olan dayatma derecesi (Tablo 3-12) ve özür söz ediminin önemli bir yönünü oluşturan suçun ciddiyetinin (Tablo 3-13) hangi ölçütlerle değerlendirileceği belirlenmiştir. Söz konusu unsurlarla ilgili belirlenen ölçütler aşağıdaki tablolarda açıklanmıştır.

Tablo 3-10: Sosyal Konum İçin Ölçütler

	Sosyal Konum	**Örnek**
1	Aile, yakın akrabalar, yakın arkadaşlar gibi kişisel alanda sıklıkla etkileşim hâlinde olunan kişiler	Anne, dayı, kuzen, yakın arkadaş vb.
2	İş ve eğitim gibi sebeplerle bir araya gelen ve eğitsel ve mesleki alanlarda sıklıkla zaman geçirmek zorunda olunan kişiler	İş arkadaşı, sınıf arkadaşı, müdür, öğretmen vb.
3	Hiç tanışıklığı olmayan ve ilk defa etkileşime girilecek kişiler	Postanedeki memur, adres sorulan kişi, tanışılan kişi vb.

Tablo 3-11: Sosyal Güç İçin Ölçütler

	Sosyal Güç	**Örnek**
=	Aynı yaş veya statüdeki kişiler	Kişinin sınıf arkadaşı, iş arkadaşı vb.
+	Yaşça veya statüce büyük kişiler	Kişinin annesi, babası, müdürü, öğretmeni, bir mağaza çalışanı için müşterisi vb.,
–	Yaşça ve statüce küçük kişiler	Kişinin bir öğrencisi, çalışanı, küçük kardeşi vb.

Tablo 3-12: Rica Söz Ediminde Dayatma Derecesi İçin Ölçütler

	Rica Söz Ediminde Dayatma Derecesi	**Örnek**
1	Birinden bir ricada bulunurken muhataba verilen zahmetin derecesinin az olduğu durumlar. *(Hafif derecede zahmete sebep olan ricalar)*	Adres sorma, e-posta adresini isteme, pencerenin kenarında oturan birinden pencereyi açmasını isteme vb.
2	Birinden bir ricada bulunurken muhataba verilen zahmetin kısmen daha çok olduğu durumlar. *(Orta derecede zahmete sebep olan ricalar)*	Pahalı bir kitap almak için kişinin annesinden para istemesi, müdürün çalışanından mesaiye kalmasını istemesi vb.
3	Birinden bir ricada bulunurken muhataba verilen zahmetin çok olduğu durumlar. *(İleri derecede zahmete sebep olan ricalar)*	Kişinin gece yarısı bir komşusundan kendisini havalimanına götürmesini istemesi, kişinin bir arkadaşının arabasını ödünç istemesi, bir hafta boyunca bir iş arkadaşından kendisinin işlerine bakmasını istemesi vb.

Tablo 3-13: Özür Söz Ediminde Suçun Ciddiyeti İçin Ölçütler

	Özür Söz Ediminde Suçun Ciddiyeti	Örnek
1	Hafif Suçlar	Birine çarpmak ve karşı tarafın kitaplarının yere düşmesine neden olmak
2	Orta Derecede Suçlar	Derste uyuyakalmak, garsonun yanlış sipariş getirmesi
3	Ağır Suçlar	Ödünç alınmış bir arabayla kaza yapmak, sıcak kahveyi birinin üzerine dökmek[26]

Dayatma derecesi ve suçun ciddiyetinin bağlama ve kültüre göre farklılaşabileceği unutulmamalıdır. Diğer yandan, kişiler arasındaki ilişkinin yakınlığı, statü benzerlikleri veya farklılıkları dayatma derecesini ya da suçun ciddiyetini değiştirecektir. Örneğin, misafirliğe gittiğiniz ve çok da samimi olmadığınız bir kişinin en sevdiği tabağını yanlışlıkla kırmanız ile anneniniz en sevdiği tabağını kırmanız aynı ciddiyette algılanmayabilir veya çok yakın bir arkadaşınızdan size ders notlarını vermesini rica etmeniz ile aynı sınıfta olduğunuz ama çok samimi olmadığınız bir sınıf arkadaşınızdan rica etmeniz aynı dayatma derecesinde görülmeyebilir. Bu nedenle, konuşma tamamlama testleri hazırlanırken "dayatma derecesi veya suçun ciddiyetinin" yer, zaman, ortam, kişiler vb. gibi birçok faktörden etkilenebileceği varsayılmıştır. Bu varsayımdan hareketle ve alanyazın taramasından elde edilen verilerle Tablo 3-12 ve Tablo 3-13'te belirtilen ölçütler oluşturulmuştur. Ölçütlerden yola çıkılarak sosyal konum, sosyal güç, dayatma derecesi, suçun ciddiyeti ve durumsal bağlam dikkate alınarak Konuşma Tamamlama Testi oluşturulmuştur. İlk aşamada 45 madde olarak hazırlanan test, selamlaşma söz edimi için 8, rica ve özür söz edimleri için 10'ar olmak üzere toplamda 28 maddeye düşürülmüştür.

3. Uzman görüşü alınması: Kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla uzman görüşü alınabilmesi için "uygun, kısmen uygun, uygun değil" biçiminde üçlü derecelendirilen bir uzman görüş formu hazırlanmıştır. Ayrıca forma "Öneriler" ve "Genel Görüşleriniz" bölümleri eklenerek uzmanların belirtmek istedikleri diğer noktaları yazmalarına olanak tanınmıştır. Uzman Görüşü Formu (Ek-12) alan uzmanı 4 öğretim üyesine ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde aktif olarak görev alan 4 öğreticiye iletilmiştir. Uzmanlardan alınan dönütlere göre Konuşma Tamamlama Testi yeniden düzenlenmiş, ölçeğin her söz edimi için 9'ar madde olmak üzere toplam 27 maddeden oluşmasına karar verilmiştir. Ayrıca sosyal konum, sosyal güç, dayatma

[26] Özür söz ediminde suçun ciddiyeti ve suç çeşitleri için ayrıca bkz. Holmes (1990).

derecesi, suçun ciddiyeti ve durumsal bağlamın her testte eşit şekilde dağılım göstermesi için tekrar düzenleme yapılmıştır.

4. Pilot çalışmanın yapılması: Uzman görüşleriyle son şekli verilen Konuşma Tamamlama Testi, ana dili Türkçe olan 37 katılımcıya ve Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen 13 katılımcıya uygulanmıştır. Pilot çalışmanın ardından katılımcıların çoğunluğu tarafından anlaşılmakta güçlük çekilen maddeler tekrar düzenlenmiştir.

5. Yeniden uzman görüşü alınması: Ölçeğin pilot çalışmadan sonra düzenlenmiş son hâli, 2 öğretim üyesinin ve 2 öğretim elemanının daha görüşüne sunularak ölçeğe son şekli verilmiştir (Ek-8). Tüm bu çalışmaların sonucunda oluşturulan ölçekte yer alan durumlar ve bu durumları etkileyebileceği varsayılan faktörler Tablo 3-14, 3-15 ve 3-16'da gösterilmiştir.

Tablo 3-14: Selamlaşma Söz Edimi Konuşma Tamamlama Testi

Durumsal Bağlam	Sosyal Güç	Sosyal Konum	Maddeler
İlk karşılaşmalarda selamlaşma	=	3	Partide biriyle tanışma
	-	3	Alt sınıftan bir öğrenciyle tanışma
	+	3	Bir arkadaşın annesiyle ilk kez karşılaşma
Aceleyle selamlaşma	=	1	Kişinin acelesi varken yakın bir arkadaşıyla karşılaşması
	-	2	Kişinin acelesi varken sekreteriyle karşılaşması
	+	2	Kişinin acelesi varken üniversite hocasıyla karşılaşması
Uzun bir aradan sonra karşılaşma	=	1	Yakın bir arkadaşla uzun bir zaman sonra karşılaşma
	-	1	Uzun bir aradan sonra kişinin yeğeniyle karşılaşması
	+	2	Uzun bir aradan sonra üniversitede bir hocayla karşılaşma

Tablo 3-15: Rica Söz Edimi Konuşma Tamamlama Testi

Durumsal Bağlam	Sosyal Güç	Sosyal Konum	Dayatma Derecesi	Maddeler
Bilgi sorma	=	3	1	Üniversitedeki bir başka öğrenciye adres sorma
	-	1	1	Yeğeninden makarna tarifi isteme
	+	2	2	Hocaya ders saatleri dışında dersle ilgili sorular sorma
Bir eylemin yapılmasını isteme	=	2	3	Sınıf arkadaşından borç isteme
	-	3	1	İşe yeni başlayan stajyerden fotokopi çekmesini isteme
	+	1	3	Komşudan gece yarısı kendisini hastaneye götürmesini isteme
İzin isteme	=	1	3	Ev arkadaşının pahalı ve yeni arabasını kullanmak için izin isteme
	-	3	2	Camı açmak için yaşça küçük diğer yolcudan izin isteme
	+	2	2	Dersten erken çıkmak için hocadan izin isteme

Tablo 3-16: Özür Söz Edimi Konuşma Tamamlama Testi

Durumsal Bağlam	Sosyal Güç	Sosyal Konum	Suçun Ciddiyeti	Maddeler
Maddi zarar/kazalar	=	2	3	Sınıf arkadaşının başka baskısı olmayan kitabının üstüne kahve dökme
	-	3	1	Alışveriş merkezinde küçük bir çocuğun ayağına basma
	+	1	2	Annenin en sevdiği tabağını kırma
Zaman/unutma	=	2	1	Sınıf arkadaşına ders notlarını getirmeyi unutma
	-	3	2	Küçük kardeşinin doğum gününü unutma
	+	3	3	Şirketin en önemli müşterisiyle olan ilk toplantıya geç kalma
Uygun davranmama	=	1	3	Samimi olunan iş arkadaşına söz verilen önemli bir işin yapılmaması
	-	3	1	İşe yeni girmiş çalışanın adını yanlış söyleme
	+	2	2	Derste telefonla oynadığı için hocanın sorduğu soruyu duymama

3.3.2.2. Söz Edimleri Uygunluk Ölçeği Puanlama Anahtarı

Konuşma Tamamlama Testlerinin analizinde ise Taguchi'den (2006) yola çıkılarak oluşturulmuş "Söz Edimleri Uygunluk Ölçeği Puanlama Anahtarı" (Tablo 3-17) kullanılmıştır.

Tablo 3-17: Söz Edimleri Uygunluk Ölçeği Puanlama Anahtarı

Puan	Nitelik	Ölçütler
0	Performans yok	Cevap yok.
1-2	Uygun değil	-Cevap, verilen duruma hiç uygun değil. -İfadeler anlaşılır değil ve beklenilen söz edimi kullanılmamış. -Dil bilgisi hataları anlamayı engelliyor. -Cevap, sosyokültürel açıdan hiç uygun değil. -Dil kullanımı, muhatabıyla yakınlığına ve ilişkisine hiç uygun değil.
3-4	Biraz uygun	- Cevap, duruma tam olarak uygun değil. - Beklenilen söz edimi kullanılmış olsa da cümlelerdeki dil bilgisel ve sözcüksel hatalar sebebiyle ifadelerin uygun olup olmadığına karar vermek zor. -Dil bilgisi hataları var ama anlamayı zorlaştırmıyor. -Cevap, sosyokültürel bağlama tamamen uygun değil. -Dil kullanımı, muhatabıyla yakınlığına ve ilişkisine tam olarak uygun değil.
5-6	Kısmen uygun	-Cevap, verilen duruma kısmen uygun. -İfadeler kısmen anlaşılır ve yerinde, beklenilen söz edimi gerçekleştirilmiş. -Dil bilgisi hataları bulunsa da uygunluğu olumsuz etkilemiyor. -Cevap, sosyokültürel açıdan hatalar içerse de bu durum genel uygunluğu etkilemiyor. - Dil kullanımı, muhatabıyla yakınlığına ve ilişkisine kısmen uygun.
7-8	Oldukça uygun	-Cevap, verilen duruma oldukça uygun. -İfadeler anlaşılır ve yerinde, beklenilen söz edimi gerçekleştirilmiş. -Dil bilgisi hataları neredeyse hiç yok. -Cevap, sosyokültürel bağlama oldukça uygun. -Dil kullanımı, muhatabıyla yakınlığına ve ilişkisine oldukça uygun.
9-10	Tamamen uygun	-Cevap, verilen duruma tamamen uygun. -İfadeler ana dili konuşucusuna oldukça yakın, tamamen anlaşılır ve yerinde. Beklenilen söz edimi gerçekleştirilmiş. -Dil bilgisi hataları hiç yok. -Cevap, sosyokültürel bağlama tamamen uygun. - Dil kullanımı, muhatabıyla yakınlığına ve ilişkisine tamamen uygun.

Yukarıdaki tablodan da görülebileceği gibi bir madde için alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan ise 10'dur. Araştırma kapsamında hazırlanan Konuşma Tamamlama Testlerinin her birinde 9 farklı madde bulunmaktadır. Bu sebeple, Konuşma Tamamlama Testi'nden alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan ise 90'dır.

Söz Edimleri Uygunluk Ölçeği Puanlama Anahtarı için 1 alan uzmanı ve 1 öğretim üyesinin görüşü alınmış ve uzman görüşleri neticesinde gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra puanlamada kullanılmıştır. Güvenirliğin sağlanabilmesi için araştırmacı dışında alan uzmanı 2 kişi daha Konuşma Tamamlama Testlerini puanlamışlardır. Puanlama öncesinde, her 2 puanlayıcıyla toplantı yapılarak puanlama anahtarı hakkında bilgiler verilmiştir. Puanlayıcıların tarafsız davranabilmeleri ve öğrencilerin kişisel bilgilerinin korunabilmesi adına her öğrenci Ö1, Ö2, Ö3… biçiminde kodlanmış, öğrencilerin adlarına puanlama çizelgesinde yer verilmemiştir. Puanlama çizelgesi elektronik posta ile puanlayıcılara ulaştırılmış, puanlayıcılar farklı ortamlarda ve farklı zamanlarda puanlama yaptıkları için puanlama esnasında birbirlerinden etkilenmemişlerdir. Araştırmanın güvenirliğinin sağlanabilmesi için puanlayıcılar arası güvenirlik belirlenmiştir.

Puanlayıcılar arası güvenirlik birden fazla değerlendiricinin verdiği notlar arasındaki uyumun belirlenmesi olarak ifade edilebilir. Değerlendiriciler arası güvenirlik aynı özelliğe not veren birbirinden bağımsız iki veya ikiden fazla değerlendirici olduğunda işe koşulmaktadır. Elde edilen güvenirlik değeri, kararların uyumuna işaret etmektedir (Bıkmaz-Bilgen ve Doğan, 2017). Puanlayıcılar arasındaki güvenilirlik, tek ölçümler için iki yönlü rastgele ve mutlak anlaşma ile grup içi korelasyon katsayısı (ICC) ve %95 güven aralığı (%95 GA) kullanılarak değerlendirilmiştir. Her madde üç puanlayıcı için ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Puanlayıcılar arası güvenirliğin belirlenmesinde Fleiss'in Kappa değeri kullanılmıştır. Portney ve Watkins (2000, s. 96); 0.5'ten küçük değerlerin zayıf güvenilirliğe, 0.5 ile 0.75 arasındaki değerlerin orta düzeyde güvenilirliğe, 0.75 ile 0.9 arasındaki değerlerin yüksek güvenilirliğe ve 0.9'dan büyük değerlerin ise mükemmel güvenilirliğe işaret ettiğini açıklamaktadırlar. Puanlayıcılar arası güvenirlik analizi aşağıdaki tabloda görülebilir:

Tablo 3-18: Puanlayıcılar Arası Güvenirlik Analizi

Boyut	**Test**	**M1**	**M2**	**M3**	**M4**	**M5**	**M6**	**M7**	**M8**	**M9**
		r	**r**	**r**	**r**	**r**	**r**	**r**	**r**	**r**
Selamlaşma	ön	0,939	0,956	0,895	0,846	0,873	0,771	0,934	0,924	0,880
	son	0,774	0,778	0,819	0,712	0,663	0,645	0,690	0,954	0,867

Rica	ön	0,899	0,939	0,927	0,932	0,939	0,921	0,887	0,886	0,923
	son	0,657	0,834	0,755	0,762	0,656	0,816	0,747	0,906	0,905
Özür	ön	0,875	0,909	0,904	0,910	0,909	0,944	0,729	0,925	0,969
	son	0,818	0,781	0,844	0,451	0,696	0,784	0,566	0,840	0,726

Tablo 3-18 incelendiğinde ön testlerde puanlayıcılar arası güvenirlik katsayısının 0.729-0.969 arasında, son testlerde ise 0.451-0.906 arasında değiştiği anlaşılmaktadır. Bu durumda son testlerdeki güvenirliğin ön testlere göre daha az olduğu görülmekle birlikte, hem ön hem de son testlerde puanlayıcılar arası güvenirliğin sağlandığı ifade edilebilir.

3.3.3. Söz Edimleri Öz Yeterlik Ölçeği

Söz Edimleri Öz Yeterlik Ölçeği, öğrencilerin rica, özür ve selamlaşma söz edimleri üretimlerinde karşılaştıkları zorlukların belirlenmesi ve derecelendirilmesi için ön test olarak; uygulamanın etkilerinin gözlenmesi ve öğrenenlerin kendileriyle ilgili yeterlik algılarının uygulama sonucunda değişip değişmediğinin belirlenebilmesi için de son test olarak uygulanmıştır.

Madde yazımı (madde havuzu oluşturma), konuya ilişkin literatürün taranmasını gerektirmektedir (Büyüköztürk, 2005, s. 136). Öğrencilerin söz edimlerine yönelik öz yeterlik ölçeği hazırlanması için öncelikle alanyazın taraması yapılmıştır. Farklı araştırmalarda kullanılan öz yeterlik ölçekleri (Asakereh ve Dehghannezhad, 2015; Aykaç-Duman, 2007; Büyükduman, 2006; Büyükikiz, 2012; Mehmet Er, 2019; Hancı-Yanar ve Tümen, 2012; Horwitz, 1988; Yang, 1999) incelenerek bu ölçeklerin rehberliğinde madde havuzu oluşturulmuştur. İlk aşamada 27 madde belirlenmiştir. Öz yeterlik ölçeğinde kapsam geçerliğinin sağlanması için Uzman Görüşü Formu hazırlanmıştır. Bu formda "uygun değil, kısmen uygun ve uygun" olmak üzere üçlü derecelendirme kullanılmıştır. Alan uzmanı 1 öğretim üyesi ve yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde görev alan 1 öğretim görevlisinden alınan görüşler neticesinde ölçek yeniden düzenlenmiş, ölçeğin söz edimlerle ilgili öz yeterliği ölçmediği düşünülen maddelerin çıkarılmasına karar verilmiş, böylece 27 madde 15 maddeye düşürülmüştür. Uzman görüşleriyle son şekli verilen form 12 uluslararası öğrenciye uygulanarak pilot çalışma yapılmış ve pilot çalışma sonunda katılımcılar tarafından anlaşılmayan maddeler tekrar düzenlenmiştir. Pilot çalışma

sonucu düzenlenen form alanında uzman 3 öğretim üyesine gönderilerek yeniden uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşlerinden yola çıkılarak maddeler yeniden düzenlenmiş, söz edimleriyle doğrudan bağlantılı olmadığı düşünülen maddeler atılmıştır. Ölçekteki madde sayısı 12'ye düşürülerek ölçeğe son şekli verilmiştir (Ek-10).

Söz Edimleri Öz Yeterlik Ölçeği, 5'li Likert tipinde bir ölçek olup 12 maddeden oluşmaktadır. Bu ölçeğin analizinde, öğrencilerin maddelere verdikleri cevapların toplanmasıyla puanlama yapılmıştır. Bu ölçekten alınabilecek en düşük puan 12, en yüksek puan ise 60'tır. Buna göre, 12-27 arasında puan alan öğrencilerin öz yeterlikleri düşük, 28-43 arası puan alanların öz yeterlikleri orta, 44-60 puan alanların öz yeterlikleri ise yüksek olarak sınıflandırılmıştır.

Öz yeterlik testinin güvenirlik katsayısı Cronbach Alpha değeri kullanılarak hesaplanmıştır ve Söz Edimleri Öz Yeterlik Ölçeği'nin ön ve son test güvenirlik katsayıları r = 0.962 ve r = 0.954 bulunmuştur.

3.3.4. Araştırmacı Günlüğü

Araştırmacı günlüğü; araştırmayla ilişkili gözlemleri ve düşünceleri kaydetmek için kullanılan ve gözlemler, analizler, şekiller, taslaklar, alıntılar, öğrenci yorumları, sınav sonuçları, düşünceler, duygular ve izlenimler gibi çok çeşitli verilere yer vermeye imkân sunan önemli bir kaynaktır (Johnson, 2019, s. 81). Araştırmacı günlüğü, araştırma süreci hakkında içerdiği bilgilerle araştırma yönteminden elde edilen diğer verileri tamamlar (Hughes, 1996). Engin'e (2011) göre araştırmacı günlükleri, içsel konuşma yoluyla araştırmacıya ışık tutar ve araştırma sürecine ve araştırmacının araştırmadaki rolüne anlamada önemli bir işlev görür. Araştırmacı günlüğünün en önemli özelliği, uygulama sürecine bir ayna tutarak kişinin uygulamalarını keşfetmesine ve yansıtmasına fırsat tanımasıdır (Hughes, 1996). Araştırmacı günlüğü, araştırmayı anlama ve keşfetmede araştırmacıya başka araçlarla elde edemeyeceği önemli faydalar sağlayacaktır (Ersoy, 2015). Koshy (2005, s. 97), araştırmacı günlüğü tutmanın araştırmanın kişileştirilmesini sağlaması, araştırmanın gelişim sürecinin takibine imkân tanıması gibi avantajları olduğundan bahseder. Eylem araştırmalarında, araştırmacının kendi uygulamaları üzerinde yansıtıcı düşünmesi, araştırmanın önemli bir bölümünü oluşturduğundan bu araştırmada veri

toplama araçlarından biri olarak araştırmacı günlüğü tercih edilmiştir. Araştırmacı günlüğü araştırmada farklı şekillerde kullanılabilir. Bu çalışmada, uygulama sürecinin takip edilmesi ve uygulama esnasında ortaya çıkabilecek problemlere çözüm bulunabilmesi amacıyla araştırmacı tarafından günlük tutulmuştur.

Araştırmacı günlüğü, bilgisayar ortamında Microsoft Word programına kaydedilmiş, uygulamaların tamamlanmasıyla 30 sayfalık araştırmacı günlüğü elde edilmiştir.[27] Araştırmacı günlüğü, video kayıtları izlenerek her dersin sonunda günü güne tutulmuştur.

3.3.5. Video Kayıtları

Bu araştırmada, uygulama dersleri esnasında alınan video kayıtları doküman analizi tekniği ile incelenmiştir. "Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olaylar hakkında yazılı veya görsel malzemelerin (fotoğraf, video, film vb.) analiz edilmesidir." (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Video kayıtları, öğrencilerin sözel olmayan davranışlarını göstermesi, öğretmenlerin de teknik ve performansları hakkında araştırmacıya bilgi sağlaması açısından önemlidir (Johnson, 2019). Video kayıtlarının incelenmesi, ders esnasında araştırmacının fark edemediği hususların fark edilmesine ve araştırmacının kendi uygulamalarını değerlendirebilmesine fırsat tanımıştır.

3.3.5. Geçerlik Komitesi Görüş Çizelgesi

Uygulama sürecinin etkili bir şekilde yansıtılabilmesi, keşfedilebilmesi ve bu doğrultuda eylem planının tekrar düzenlenebilmesi için Geçerlik Komitesi Görüş Çizelgesi ile Geçerlik Komitesinin görüşleri alınmıştır (Ek-13). Bu doğrultuda uzmanların görüşlerinden yola çıkılarak kazanımlarda ve ünitelerde gerekli düzenlemeler yapılmış ve bir sonraki uygulamanın yol haritası belirlenmiştir.

[27] Araştırmacı günlüğü, istenildiği takdirde başka araştırmacılarla paylaşılacaktır.

3.4. Veri Toplama Süreci

3.4.1. Hazırlık Aşaması

Veri toplama süreci öncesinde, çeşitli hazırlıklar yapılarak araştırmanın etik kurallara uygun şekilde yapılandırılması için gerekli önlemler alınmıştır. Öncelikle öğreticilerle görüşmelerin yapılabilmesi için Millî Eğitim Bakanlığından gerekli izinler alınmıştır (Ek-2). Araştırmanın ikinci basamağını oluşturan öğrencilere yönelik söz edimleri öğretiminin yapılabilmesi için Comenius Üniversitesinden gerekli izinler alınmıştır (Ek-3). Son olarak, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmalar Etik Kuruluna başvurulmuş ve etik kurul onayı (Ek-4) alınarak araştırmanın hazırlık aşaması tamamlanmıştır.

3.4.2. Öğreticilerle Görüşmelerin Yapılması

Araştırma kapsamında, yurt dışında görev yapmış veya hâlen görev yapmakta olan öğreticilerin görüşleri alınmıştır. Görüşmeler, 2020 Aralık ayı içerisinde "Zoom" programıyla çevrim içi olarak yürütülmüş ve katılımcıların izniyle kayıt alınmıştır. Öğreticiler için hazırlanan onam formunun (Ek-5) elektronik ortamda doldurulması sağlanmıştır. Bu görüşmeler sonucunda, 6 saat 35 dakika süren görüşme kaydı elde edilmiş ve bu kayıtlar araştırmacı tarafından yazıya geçirilerek 98 sayfalık ham veri elde edilmiştir. Görüşme kayıtlarına ilişkin bilgiler Tablo 3-19'da incelenebilir:

Tablo 3-19: Görüşme Kayıtlarının Süreleri ve Sayfa Sayıları

Katılımcı	**Görüşme Süresi/Dakika**	**Sayfa Sayısı**
ÖĞR1	44,14	12
ÖĞR2	45,2	8
ÖĞR3	42,5	14
ÖĞR4	24,53	5
ÖĞR5	37,33	11
ÖĞR6	27,51	8
ÖĞR7	31,1	7
ÖĞR8	31,16	5
ÖĞR9	29,17	6
ÖĞR10	22,24	5
ÖĞR11	23,26	7
ÖĞR12	37,13	10
Toplam	**395, 27**	**98**

3.4.3. Ön Testlerin Uygulanması

Etik kurallara uygun olarak öğrenciler uygulamalardan önce araştırma hakkında bilgilendirilmiş, öğrencilerden onam formunu (Ek-6) elektronik ortamda doldurmaları istenmiştir. Araştırmanın etik kurallara uygun olması istendiğinden tüm formlar, Slovakya'nın resmî dili olan Slovakçaya (Ek-7, Ek-9, Ek-11) yeminli tercüman tarafından çevrilmiştir.

Araştırmanın ön testleri, 15.02.2021 ve 22.02.2021 tarihleri arasında ders esnasında Google Formlardan yararlanarak uygulanmıştır. Söz Edimleri Öz Yeterlik Ölçeği ve Selamlaşma Konuşma Tamamlama Testi birinci derste, Rica ve Özür Konuşma Tamamlama Testleri ise ikinci derste uygulanmıştır. Ön testlerin tüm öğrenciler tarafından tamamlanması yaklaşık olarak 40 dakika sürmüştür. Ön testlerin uygulanmasında bazı öğrencilerin Türkçe klavyeye sahip olmamaları, bazılarının ise Türkçe klavyede yazmakta zorlanmaları dışında başka bir sorunla karşılaşılmamıştır. Bu nedenden kaynaklanan yazım yanlışları puanlamada dikkate alınmamıştır.

3.4.4. Bağlam Temelli Söz Edimleri Öğretiminin Uygulanması

Söz edimleri öğretimine yönelik hazırlanan üniteler (Ek-1) ön testler tamamlandıktan sonra uygulanmaya başlanmıştır. Uygulamalar, Kovid-19 virüsünden dolayı yaşanan pandemi sebebiyle çevrimiçi olarak Microsoft Teams programı kullanılarak yürütülmüştür. Uygulamaların farklı dil yeterlik düzeylerindeki sınıflarla yürütülmesinden ve öğrencilerin gereksinimlerinin farklılaşmasından dolayı uygulamaların tamamlanması her grupta farklı tarihlerde gerçekleşmiştir. Şubat ayında başlanan uygulamalar, mayıs ayında tamamlanmıştır. En az 9, en çok 11 hafta olmak üzere, her gruba bağlam temelli söz edimleri öğretimi uygulanmıştır.

22.02.2021 tarihinde başlanan uygulamalar tüm sınıflarda 21.05.2021 tarihinde tamamlanmıştır. Uygulamaların hangi tarihlerde yapıldığı Tablo 3-20'den görülebilir:

Tablo 3-20: Bağlam Temelli Söz Edimleri Öğretiminin Uygulanma Tarihleri

	UYGULAMA TARİHLERİ										
SINIFLAR	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**11**
A1. 1 (1. GRUP)	01. 03. 2021	08. 03. 2021	15. 03. 2021	22. 03. 2021	12. 04. 2021	19. 04. 2021	26. 04. 2021	03. 05. 2021	10. 05. 2021		

A1.1 (2. GRUP)	03. 03.2021	17. 03. 2021	24. 03. 2021	31. 03. 2021	07. 04. 2021	14. 04. 2021	21. 04. 2021	28. 04. 2021	05. 05. 2021		
A1. 2	26. 02. 2021	03. 03. 2021	05. 03. 2021	19. 03. 2021	24. 03. 2021	31. 03. 2021	07. 04. 2021	09. 04. 2021	14. 04. 2021	21. 04. 2021	28. 04. 2021
A2. 1	01. 03. 2021	08. 03. 2021	16. 03. 2021	22. 03. 2021	26. 03. 2021	29. 03. 2021	12. 04. 2021	19. 04. 2021	26. 04. 2021		
A2. 2	22. 02. 2021	03. 03. 2021	08. 03. 2021	15. 03. 2021	23. 03. 2021	29. 03. 2021	12. 04. 2021	19. 04. 2021	26. 04. 2021		
A2. 3	23. 02. 2021	05. 03. 2021	09. 04. 2021	15. 04. 2021	23. 04. 2021	30. 04. 2021	07. 05. 2021	14. 05. 2021	21. 05. 2021		

3.4.5. Son Testlerin Uygulanması

Son testler, her grupta tüm üniteler tamamlandıktan sonra uygulanmıştır, yalnızca A2. 3 grubunda uygulamalara ara verilmesi sebebiyle Selamlaşma Konuşma Tamamlama Testi, selamlaşma ünitesinin hemen ardından uygulanmıştır. Son testlerin uygulanmasında Google Formlar kullanılmıştır.

Ön testlerde olduğu gibi Söz Edimleri Öz Yeterlik Ölçeği ve Selamlaşma Konuşma Tamamlama Testi birinci derste, Rica ve Özür Konuşma Tamamlama Testi ise ikinci derste uygulanmıştır. Yaklaşık 40 dakikada öğrenciler tüm testleri tamamlamışlardır. Türkçe klavyesi olmadığı için öğrencilerin Türkçe karakterleri yazmakta güçlük çektikleri görülmüştür. Bu nedenden kaynaklanan yazım yanlışları puanlamada dikkate alınmamıştır.

3.5. Eylem Araştırmasında Geçerlik ve Güvenirlik

Eylem araştırması, nitel araştırma sınırlıları içerisinde yer alan bir araştırma yöntemi olduğundan geçerlik ve güvenirlik kavramı nicel araştırmalardan çok farklı biçimde ele alınmaktadır. Guba ve Lincoln (2000)[28], nitel bir araştırmada geçerlik ve güvenirlik kavramları yerine inandırıcılık (trustworthiness) aranması gerektiğini açıklarlar. Bir araştırmanın kalitesini gösteren en önemli unsurlardan biri olarak gördükleri inandırıcılığın araştırmada sağlanabilmesi için de "inanırlık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve doğrulanabilirlik" ilkelerinin araştırmada bulunması gerektiğini belirtir.

[28] Makale ilk olarak 1982'de "Educational Communications and Technology Journal" isimli dergide yayınlanmıştır. Söz konusu makale kaynakçada Guba ve Lincoln (2000) olarak yer almaktadır.

Gürgür (2019), döngüsel bir biçimde ilerleyen eylem araştırmalarında, tek bir döngünün yeterli olmayacağını belirtmekte, eylem araştırmalarında veri analizinden sonra çıkacak bulgularla birlikte yeni bir döngüye girilmesinin araştırmanın sağlamlığına olumlu katkı yapacağını açıklamaktadır. Diğer yandan, eylem araştırmalarının kalitesini artırmak için Büyüköztürk vd. (2019, ss. 281-282) dört önemli noktaya işaret ederler:

1. Farklı bakış açılarından yararlanmak. 2. Araştırma sonuçlarının sorunun çözümü olup olmadığını sınamak. 3. Etik kanıtlar. 4. Uygulanabilirlik.

Aşağıdaki tabloda farklı araştırmacıların (Başkale, 2016; Ekiz, 2020; Guba ve Lincoln, 2000; Johnson, 2019; Kuzu, 2013; Mills, 2000; Sönmez ve Alacapınar, 2019; Stringer, 2007; Yıldırım ve Şimşek, 2018) bu dört ilkeye dair açıklamalarından yola çıkılarak nitel bir araştırmada geçerlik ve güvenirliğin sağlanabilmesi için gerekli stratejiler gösterilmiştir:

Tablo 3-21: Nitel Araştırmalarda Geçerlik ve Güvenirlik Ölçütleri

	İnanırlık	**Aktarılabilirlik**	**Tutarlılık**	**Doğrulanabilirlik**
Ölçüt	Sonuçların inandırıcı olup olmaması	Sonuçların başka olay ve olgulara genellenebilmesi	Verilerin tutarlı olması ve araştırma sürecinin sistematik yürütülmesi	Araştırmacının raporunda açıkladığı prosedürlerin gerçekten gerçekleştiğini doğrulayabilmesi
Stratejiler	-Uzun süreli etkileşim ve gözlem -Araştırmacı ön yargılarını azaltma -Uzman görüşü -Katılımcı teyidi -Veri çeşitlemesi -Tüm paydaşların araştırmada temsil edilmesi	-Amaçlı örneklem -Ayrıntılı betimlemeler -Ortamın, etkinliklerin ve olayların ayrıntılı tanıtılması -Tüm paydaşlarının araştırmada temsil edilmesi	-Veri çeşitlemesi -Verilerin objektif olarak toplanması -Verilerin toplanmasında, analizlerin yapılmasında ve sonuçlara ulaşmada uzman görüşü alınması -Araştırmanın tüm yönleriyle birbiriyle uyumlu olması ve bir bütünlük oluşturması	-Denetleme yolunun açık olması Araştırma verilerinin saklanması

Yukarıdaki bilgilerden hareketle, bu araştırmada geçerliğin ve güvenirliğin sağlanması için aşağıdakiler gerçekleştirilmiştir:

a. Araştırma sürecinden önce araştırmacının yurt dışında 1,5 yıl yabancı dil olarak Türkçe öğretmesi, araştırmacının bu alanla uzun süreli etkileşimde bulunmasını ve gözlem yapmasını sağlamıştır. Bu süreçte araştırmacı yurt dışında Türkçenin öğretiminde yaşanan zorlukları ve karşılaşılan problemleri gözlemleyebilmiştir.

b. Araştırma 9-11 hafta sürdürülerek veri toplayabilmek için yeterli süre sağlanmıştır.

c. Veri toplama araçlarının hazırlanmasında hem pilot çalışma öncesi hem pilot çalışma sonrası, alan uzmanı olan öğretim üyesi ve öğretim elemanlarının görüşleri alınmıştır.

d. Farklı veri toplama kaynaklarından veriler elde edilmiştir.

e. Farklı veri toplama yöntemleri kullanılarak veri çeşitlemesi yapılmıştır.

f. Veri kaybının önlenmesi adına görüşmeler kayıt altına alınmıştır.

g. Öğreticilerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin içerik analizi 2 farklı kodlayıcı tarafından yapılarak güvenirlik sağlanmıştır.

h. Konuşma Tamamlama Testleri, araştırmacı dışında 2 farklı puanlayıcı tarafından daha puanlanmıştır.

i. Araştırmacı tüm araştırma sürecinde nesnel davranmıştır.

j. Araştırmaya konu olan probleme yönelik tüm paydaşların araştırmada temsil edilmesi sağlanmıştır.

k. Ortam ve etkinlikler ayrıntılı olarak betimlenerek araştırma sonuçlarının başka durumlara genellebilmesine yardımcı olunmaya çalışılmıştır.

l. Geçerlik Komitesi oluşturularak uygulama öncesi ve sonrasında bu komitenin görüşleriyle araştırma şekillendirilmiştir.

m. Verilerin toplanmasında ve analizinde uzman görüşü alınmıştır.

n. Araştırmanın tüm yönleriyle uyum içerisinde olmasına dikkat edilmiştir.

o. Kuramsal çerçeve ile uygulamaların tutarlı olmasına dikkat edilmiştir.

3.6. Verilerin Çözümlenmesi

Eylem araştırmalarında diğer araştırma yaklaşımları gibi araştırma süreci sonunda araştırmayı sonlandırmanın aksine, elde edilen sonuçlarla araştırma yeniden döngüsel olarak başlamaktadır (Gündoğdu ve Eken, 2020, s. 298). Gürgür (2019), eylem araştırmalarında toplanan verileri hızlıca analiz etmenin gerektiğini vurgulamaktadır çünkü bir sonraki eyleme karar verilmesinde analiz sonucunda elde edilecek bulgulardan yola çıkılması önemlidir. Gürgür (2019), bu analiz yönteminin alanyazında "sistematik analitik analiz yaklaşımı" olarak geçtiğini belirtmekte ve sistematik analiz yaklaşımını şöyle tanımlamaktadır: "Sistematik analitik analiz yaklaşımı, toplanan verilerin hızla gözden geçirilmesi, araştırma sorularıyla karşılaştırılması, varılan sonuçların sınanması ve elde edilen bulgulara yansıtma yapılması biçiminde betimlenmektedir."(Gürgür, 2019, s. 66).

3.6.1. Nitel Verilerin Analizi

Öğreticilerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler, içerik analizi kullanılarak 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, s. 242). İçerik analizi sonucu kategorilere ayrılan veriler, tablolar hâlinde verilmiş ve tablolardaki bilgiler, çalışmaya katılan öğreticilerin konuşma metinleri ile desteklenerek sunulmuştur. Bu çalışmada, öğreticilerin görüşleri, hiçbir değişiklik yapılmadan, söyledikleri gibi yazılmış; ifadelerdeki konuşma dilinden kaynaklı bozukluklar düzeltilmemiştir. Çalışmada güvenirliği sağlamak için rastlantısal olarak belirlenen 3 farklı soru, 2 farklı kodlayıcı tarafından kodlanmıştır. Miles ve Huberman'ın (1994, s. 64) önerdiği güvenirlik formülü (Güvenirlik= Görüş Birliği/Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı*100) kullanılarak kodlayıcılar arasındaki görüşlerin uyumu incelenmiştir. Bu doğrultuda, kodlanan 1. soruda %91.3, 2. soruda %87.4, 3. soruda ise %98.7 oranında görüş birliği olduğu belirlenmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2018, s. 247), güvenirliğin sağlanabilmesi için bu oranın en az %70'in üstünde olması gerektiğini ifade etmektedirler.

Bağlam temelli söz edimleri öğretimine yönelik uygulama süreçlerinden elde edilen veriler, betimsel analiz kullanılarak incelenmiştir. Betimsel analizde, görüşülen

ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 239). Uygulama süreçleri analiz edilirken öğrencilerin üniteler hakkındaki görüşlerinden ve araştırmacı günlüğünden doğrudan alıntılara yer verilerek uygulama süreci betimlenmiştir.

Uygulamanın öğrencilerin söz edim kullanımlarına etkisinin incelenmesi için sadece nicel veriler kullanılmamış aynı zamanda nitel verilerle söz konusu etki değerlendirilmek istenmiştir. Bu amaçla Konuşma Tamamlama Testleri içerik analizi kullanılarak incelenmiştir. Öğrencilerin ön ve son testlerindeki olumlu veya olumsuz değişiklikler, uygulamadaki gözlemlerden de yola çıkılarak araştırmacı tarafından kodlanmıştır. Belirlenen kodlamalara uygun olarak ortaya çıkan değişikliklere örnek olabileceği düşünülen cevaplar paylaşılmıştır.

3.6.2. Nicel Verilerin Analizi

Bir dağılımın kabul edilebilir şekilde "normal" olması, yani normal dağılım eğrisine yeterince yakın olması için kabul edilebilir bir çarpıklık ve basıklık düzeyinden söz etmek gerekmektedir. Araştırmacıların bazıları, çarpıklık ve basıklık konusunda puanların -1 ila +1 arasında bir aralıkta olmasının kabul edilebilir olduğuna değinmektedirler (Cohen, Manion ve Morrison, 2018). Söz Edimleri Öz Yeterlik Ölçeği ve Selamlaşma, Rica ve Özür Konuşma Tamamlama Testlerinin dağılımı hesaplandığında çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1 ile -1 arasında yer aldığı gözlenmiştir.

Araştırmanın verileri, normal dağılım sınırları içerisinde yer aldığından ön ve son testler arasındaki değişimin belirlemesi amacıyla parametrik testlerden bağımlı t testi kullanılmış ve eta kare (eta square) kullanılarak etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Özsoy ve Özsoy (2012) için etki büyüklüğü, örneklem sayısından kaynaklanan sonuçları ortadan kaldırarak araştırma sonuçlarının etkisinin pratikteki anlamlılığın göstergesidir. Araştırma sonuçlarının pratikteki etkisini görebilmek, bağlam temelli söz edimi öğretiminin öğrencilerin söz edim kullanımları ve söz edimlerine ilişkin öz yeterlikleri üzerindeki etkisinin belirleyebilmek için bu çalışmada bağımlı t testi kullanılmıştır. Bağımlı t testinin yorumlanmasında etki büyüklüğü; Jacob Cohen'den (1988) yola çıkılarak 0.01= küçük etki, 0.06 = orta etki, 0.14 = büyük etki olarak değerlendirilmiştir.

Katılımcıların dil düzeyleri, bildikleri dil sayıları, Türkçe öğrenme süreleri, Türkiye'de bulunma durumu ve süreleri gibi katılımcılara ilişkin değişkenler açısından Konuşma Tamamlama Testleri ve Söz Edimleri Öz Yeterlik Ölçeği incelenmiştir. Çalışma grubunun 19 kişiden oluşması nedeniyle nicel verilerin analizinde betimsel istatistiklerden ortalama ve standart sapma kullanılmıştır. Benzer şekilde, aynı nedenlerden dolayı, Konuşma Tamamlama Testi'nin sosyal güç, sosyal konum, durumsal bağlam, dayatma derecesi ve suçun ciddiyeti gibi farklı değişkenlere göre incelenmesinde betimsel istatistiklerden ortalama ve standart sapma kullanılmıştır.

BÖLÜM IV: BULGULAR

Bu bölümde verilerin analiz edilmesiyle ortaya çıkan nitel ve nicel bulgular ele alınacaktır.

4.1. Bağlam Temelli Söz Edimleri Öğretiminin Uygulanması Sonucunda Elde Edilen Bulgular

4.1.1. Bağlam Temelli Söz Edimleri Öğretiminin Öğrencilerin Söz Edim Kullanımlarına Etkisi

Araştırmaya katılan öğrencilere 9 ila 11 hafta süren bağlam temelli söz edimi öğretimi yapılmıştır. Konuşma Tamamlama Testi ön ve son test olarak uygulanarak öğrencilerin gelişimleri takip edilmiş, böylelikle öğretimin etkisi değerlendirilebilmiştir.

Bu bölümde Konuşma Tamamlama Testi'nden elde edilen nicel ve nitel bulgular yer almaktadır.

4.1.1.1. Nicel Bulgular

Bağlam temelli söz edimleri öğretiminin öğrencilerin söz edim kullanımları üzerindeki etkisine ilişkin bulgular şu şekildedir:

Tablo 4-1: Konuşma Tamamlama Testleri Bağımlı T Testi Sonuçları

Değişken	Test	N	X	Sx	df	t	p	Etki Büyüklüğü
Selamlaşma	**Ön**	19	36,557	14,039	18	-13,268	0,001	0,90
	Son	19	71,310	9,007				
Rica	**Ön**	19	34,657	18,668	18	-11,272	0,001	0,88
	Son	19	71,394	8,943				
Özür	**Ön**	19	37,031	17,853	18	-11,447	0,001	0,88
	Son	19	76,915	6,687				

Tablo 4-1 incelendiğinde, Konuşma Tamamlama Testi'ni oluşturan selamlaşma söz edimi için etki büyüklüğünün 0.90, rica ve özür söz edimlerinde etki büyüklüğünün 0.88 olduğu anlaşılmaktadır. Jacob Cohen'e (1988) göre 0.14 ve üzeri değerler büyük etki olarak değerlendirilmektedir. Bu açıdan bakıldığında ön-son testler arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmektir. Diğer bir ifadeyle,

bağlam temelli söz edimleri öğretiminin öğrencilerin söz edim kullanımları üzerinde büyük bir etkisi olduğu söylenebilir.

Ön ve son testler arasındaki fark; katılımcıların bildikleri dil sayılarına, dil yeterlik düzeylerine, Türkçe öğrenme sürelerine, Türkiye'de bulunup bulunmadıklarına ve Türkiye'de bulundularsa ne kadar süre Türkiye'de kaldıklarına göre incelenmiştir.

Tablo 4-2: Öğrencilerin Dil Yeterlik Düzeylerine Göre Ön-Son Test Ortalama Puanları

Dil Yeterlik Düzeyi	Testin Adı	N	Minimum	Maksimum	Ortalama	Standart Sapma
A1	Selamlaşma Ön Test	10	8,70	41,70	26,290	9,18
	Selamlaşma Son Test	10	55,70	82,70	67,400	7,679
	Rica Ön Test	10	,00	50,30	21,360	14,386
	Rica Son Test	10	50,00	81,70	68,520	10,226
	Özür Ön Test	10	1,30	48,00	24,900	13,506
	Özür Son Test	10	64,70	85,70	75,910	7,736
A2	Selamlaşma Ön Test	9	32,00	61,00	47,966	8,387
	Selamlaşma Son Test	9	58,30	85,70	75,655	8,710
	Rica Ön Test	9	31,30	63,70	49,433	9,200
	Rica Son Test	9	66,00	85,00	74,588	6,365
	Özür Ön Test	9	31,30	63,30	50,511	11,115
	Özür Son Test	9	70,00	88,70	78,033	5,534

Yukarıdaki tablo incelendiğinde, ön testlerde A1 grubunun en düşük puanları rica (X=21.360), A2 grubunun ise en düşük puanları selamlaşma testinden (X=47.966) aldıkları görülmektedir. Ön testlerde en yüksek puanların A1 grubu için selamlaşma (X=26.290), A2 grubu için özür testinde (X=50.511) olduğu görülmektedir.

Son testler incelendiğinde en düşük puanların A1 grubundaki öğrenciler için selamlaşma (X=67.400), A2 grubundaki öğrenciler için ise rica (X=74.588) söz edimlerinde olduğu söylenebilir. Diğer yandan, A1 grubunun A2 grubuna göre ön test puanlarının oldukça düşük olduğu anlaşılmaktadır. Son testlere bakıldığında ise A1 grubunun puanlarının A2 grubundaki öğrencilerin puanlarına yaklaştığı görülmektedir.

Ön ve son testler arasındaki puan farkına göre, A1 grubundaki öğrencilerin en çok özür söz ediminde (Ön Test X=24.900, Son Test X=75.900), A2 grubundaki öğrencilerin ise en çok selamlaşma (Ön Test X=47.966, Son Test X=75.665) söz ediminde puanlarını artırdıkları söylenebilir. A1 grubunda en az değişimin selamlaşma söz ediminde (Ön Test X=26.290, Son Test X=67.400), A2 grubunda ise rica söz ediminde (Ön Test X=49.433, Son Test X=74.588) olduğu ifade edilebilir.

Bağlam temelli söz edimleri öğretiminden sonra selamlaşma (Ön Test X=26.290, Son Test X=67.400), rica (Ön Test X=21.360, Son Test X=68.520) ve özür (Ön Test X=24.900, Son Test X=75.910) testlerindeki en büyük değişimin A1 düzeyindeki öğrencilerde olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 4-3: Öğrencilerin Bildikleri Yabancı Dil Sayısına Göre Ön-Son Test Ortalama Puanları

Bildiği Yabancı Dil Sayısı	Testin Adı	N	Minimum	Maksimum	Ortalama	Standart Sapma
1	Selamlaşma Ön Test	4	20,00	61,00	45,250	17,713
	Selamlaşma Son Test	4	61,30	85,30	75,150	10,084
	Rica Ön Test	4	9,00	63,70	41,175	23,022
	Rica Son Test	4	66,00	85,00	73,075	8,979
	Özür Ön Test	4	14,00	59,70	39,350	19,180
	Özür Son Test	4	74,00	88,70	79,750	6,458
2	Selamlaşma Ön Test	6	25,30	47,30	36,816	9,808
	Selamlaşma Son Test	6	59,70	85,70	71,550	9,219
	Rica Ön Test	6	17,30	59,70	39,60	16,537
	Rica Son Test	6	60,30	81,70	74,116	7,771
	Özür Ön Test	6	21,30	63,30	41,883	17,914
	Özür Son Test	6	64,70	85,70	77,516	6,937
3	Selamlaşma Ön Test	4	8,70	54,70	32,775	19,417
	Selamlaşma Son Test	4	55,70	69,00	62,675	6,659
	Rica Ön Test	4	,00	47,30	23,900	20,175
	Rica Son Test	4	50,00	72,30	61,225	9,977
	Özür Ön Test	4	1,30	44,30	23,800	18,375
	Özür Son Test	4	65,00	76,30	69,750	4,821
4	Selamlaşma Ön Test	5	19,30	50,00	32,320	11,669
	Selamlaşma Son Test	5	67,00	82,70	74,860	6,647
	Rica Ön Test	5	13,70	52,30	32,120	17,907
	Rica Son Test	5	68,30	78,30	74,920	4,053
	Özür Ön Test	5	22,70	57,30	39,940	16,663
	Özür Son Test	5	74,30	84,30	79,660	4,802

Tablo 4-3 incelendiğinde, ön test puanlarında selamlaşma testinde en düşük puanı 4 dil bilenlerin (X=32.320), rica ve özür testlerinde en düşük puanı 3 dil bilenlerin (X=23.900, X=23.800) aldığı görülmektedir. Son testlerde tüm söz edimleri için en düşük puanları 3 dil bilenlerin aldıkları anlaşılmaktadır.

Ön ve son testler arasındaki puanlar karşılaştırıldığında ise başlangıçta 1 veya 2 dil bilen öğrencilerin 3 veya 4 dil bilen öğrencilere göre ortalama puanları daha yüksekken son testlerde 3 veya 4 dil bilen öğrenciler puanlarını 1 veya 2 dil bilenlere göre daha çok artırdıklarından dolayı puanların birbirine yaklaştığı görülmektedir. Tablo 4-3'e göre 1 dil (Ön Test X=39.350, Son Test X=79.750), 2 dil (Ön Test X=41.883, Son Test X=77.516) ve 3 dil bilenler (Ön Test X=23.800, Son Test

X=69.750) en çok özür söz ediminde puanlarını artırmışlardır. Öte yandan, 4 dil bilenlerin puanlarını en çok rica söz ediminde (Ön Test X=32.120, Son Test X=74.920) artırdıkları görülmektedir.

Tablo incelendiğinde 1 dil (Ön Test X=45.250, Son Test X=75.250), 2 dil (Ön Test X=36.816, Son Test X=71.550), 3 dil bilenlerin (Ön Test X=32.775, Son Test X=62.675) puanlarını en az selamlaşma söz ediminde artırdıkları, 4 dil bilenlerin ise puanlarını en az özür söz ediminde (Ön Test X=39.40, Son Test X=79.660) artırdıkları ifade edilebilir.

Selamlaşma (Ön Test X=32.320, Son Test X=74.860) ve rica puanlarında (Ön Test X=32.120, Son Test X=74.920) en yüksek değişime 4 yabancı dil bilenlerde, özür puanlarında ise (Ön Test X=23.8000, Son Test X=69.7500) 3 yabancı dil bilen öğrencilerde rastlanmıştır.

Tablo 4-4: Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Sürelerine Göre Ön-Son Test Ortalama Puanları

Türkçe Öğrenme Süresi	Testin Adı	N	Minimum	Maksimum	Ortalama	Standart Sapma
1 yıldan az	Selamlaşma Ön Test	6	19,30	32,30	26,20	4,278
	Selamlaşma Son Test	6	59,70	74,30	67,833	4,927
	Rica Ön Test	6	13,70	39,00	21,716	9,037
	Rica Son Test	6	50,00	76,30	67,816	10,772
	Özür Ön Test	6	18,30	37,00	24,333	6,503
	Özür Son Test	6	64,70	81,70	74,016	6,561
1-3 yıl arası	Selamlaşma Ön Test	9	8,70	54,70	38,822	15,446
	Selamlaşma Son Test	9	55,70	85,70	70,588	11,533
	Rica Ön Test	9	,00	63,70	37,288	22,477
	Rica Son Test	9	56,30	85,00	73,355	9,122
	Özür Ön Test	9	1,30	63,30	39,733	20,971
	Özür Son Test	9	65,00	88,70	78,333	7,652
3 yıldan fazla	Selamlaşma Ön Test	4	32,00	61,00	47,00	11,854
	Selamlaşma Son Test	4	75,70	80,30	78,15	1,885
	Rica Ön Test	4	45,30	52,30	48,150	3,0260
	Rica Son Test	4	66,00	77,70	72,350	5,121
	Özür Ön Test	4	37,70	59,00	50,00	10,026
	Özür Son Test	4	74,00	83,30	78,075	3,976

Tablo 4-4'e göre ön test puanları incelendiğinde, öğrencilerin Türkçe öğrenme süreleri arttıkça puanlarının da arttığı anlaşılmaktadır. Bağlam temelli söz edimleri öğretiminden sonra Türkçe öğrenme sürelerine göre öğrencilerin puanları arasında bir fark kalmadığı anlaşılmaktadır.

Söz ediminin türüne göre öğrencilerin gelişimlerine bakılacak olursa Türkçe öğrenme süresi 1 yıldan az (Ön Test X=24.333, Son Test X=74.016) ve 1-3 yıl arası

(Ön Test X=39.733, Son Test X=78.333) olanların en çok özür söz ediminde gelişim gösterdikleri, 3 yıldan fazla süredir Türkçe öğrenenlerin ise en çok selamlaşma söz ediminde (Ön Test X=47.00, Son Test X=78.15) puanlarını artırdıkları ifade edilebilir. En az puan farkı ise Türkçe öğrenme süresi 1 yıldan az (Ön Test X=26.20, Son Test X=67.833) ve 1-3 yıl arası (Ön Test X=38.822, Son Test X=70.588) olanlar için selamlaşma söz ediminde 3 yıldan fazla süredir Türkçe öğrenenlerde ise rica söz edimindedir (Ön Test X=48.150, Son Test X=72.350). Tablo 4-4'e göre selamlaşma (Ön Test X=26.20, Son Test X=67.833), rica (Ön Test X= 21.716, Son Test X=67.816) ve özür (Ön Test X=24.333, Son Test X= 74.016) söz edimlerinde ön ve son test puanlarındaki en çok farkın Türkçe öğrenme süresi 1 yıldan az olan öğrencilerde olduğu görülmektedir.

Tablo 4-5: Öğrencilerin Türkiye'de Bulunma Durumuna Göre Ön-Son Test Ortalama Puanları

Türkiye'de Bulunma Durumu	Testin Adı	N	Minimum	Maksimum	Ortalama	Standart Sapma
Evet	Selamlaşma Ön Test	13	8,70	61,00	39,561	15,050
	Selamlaşma Son Test	13	55,70	85,70	74,053	9,309
	Rica Ön Test	13	,00	63,70	36,630	19,505
	Rica Son Test	13	50,00	85,00	70,915	10,109
	Özür Ön Test	13	1,30	63,30	39,607	19,443
	Özür Son Test	13	65,00	88,70	77,046	6,439
Hayır	Selamlaşma Ön Test	6	19,30	41,70	30,050	9,571
	Selamlaşma Son Test	6	58,30	71,30	65,366	4,706
	Rica Ön Test	6	9,00	50,30	30,383	17,590
	Rica Son Test	6	66,30	81,70	72,433	6,384
	Özür Ön Test	6	14,00	48, 00	31,450	13,619
	Özür Son Test	6	64,70	85,70	76,633	7,832

Tablo 4-5 incelendiğinde, ön testlere göre Türkiye'de hiç bulunmayanların tüm söz edimlerinde puanlarının Türkiye'de bulunanlara göre daha düşük olduğu anlaşılmaktadır. Son test puanları incelendiğinde ise iki grup arasında puan farkının kalmadığı söylenebilir. Diğer yandan, hem Türkiye'de hiç bulunmayanlar (Ön Test X=31.450, Son Test X=76.633) hem de Türkiye'de bulunanların (Ön Test X=39.607, Son Test X=77.046) puanlarını, en çok özür söz ediminde artırdıkları görülmektedir. En az puan değişiminin ise Türkiye'de bulunmayanlar için selamlaşma söz ediminde (Ön Test X=30.050, Son Test X=65.366), Türkiye'de bulunanlar için ise rica söz ediminde (Ön Test X=36.630, Son Test X=70.915) olduğu ifade edilebilir. Öğrencilerin Türkiye'de bulunma durumlarına göre ön ve son testlerden aldıkları puanlarda, selamlaşma ön ve son testinde her iki grup için de benzer bir farkın olduğu,

her iki grup arasında anlamlı bir farkın oluşmadığı görülmektedir. Rica (Ön Test X=30.383, Son Test X=72.433) ve özür testlerinde (Ön Test X=31.450, Son Test X=76.633) ise Türkiye'de bulunmayan öğrencilerin ön ve son testleri arasındaki farkın Türkiye'de bulunanlara göre daha çok olduğu ifade edilebilir. Diğer bir deyişle, Türkiye'de bulunmayanların Türkiye'de bulunanlara göre daha çok gelişim gösterdikleri söylenebilir.

Tablo 4-6: Öğrencilerin Türkiye'de Bulunma Sürelerine Göre Ön-Son Test Ortalama Puanları

Türkiye'de Bulunma Süresi	Testin Adı	N	Minimum	Maksimum	Ortalama	Standart Sapma
Bulunmadı	Selamlaşma Ön Test	6	19,30	41,70	30,050	9,571
	Selamlaşma Son Test	6	58,30	71,30	65,366	4,706
	Rica Ön Test	6	9,00	50,30	30,383	17,590
	Rica Son Test	6	66,30	81,70	72,433	6,384
	Özür Ön Test	6	14,00	48,00	31,450	13,619
	Özür Son Test	6	64,70	85,70	76,633	7,832
1 aydan az	Selamlaşma Ön Test	8	8,70	54,70	36,912	16,601
	Selamlaşma Son Test	8	55,70	85,30	71,575	10,136
	Rica Ön Test	8	,00	63,70	35,437	21,714
	Rica Son Test	8	56,30	85,00	72,112	9,597
	Özür Ön Test	8	1,30	59,70	38,737	22,266
	Özür Son Test	8	65,00	88,70	77,375	6,932
1-3 ay	Selamlaşma Ön Test	2	28,00	35,30	31,650	5,161
	Selamlaşma Son Test	2	67,70	82,70	75,20	10,606
	Rica Ön Test	2	17,00	24,00	20,50	4,949
	Rica Son Test	2	50,00	74,00	62,00	16,970
	Özür Ön Test	2	18,30	39,70	29,00	15,132
	Özür Son Test	2	67,70	84,30	76,00	11,737
6-12 ay	Selamlaşma Ön Test	3	47,00	61,00	51,90	7,888
	Selamlaşma Son Test	3	75,70	85,70	79,90	5,188
	Rica Ön Test	3	45,30	59,70	50,566	7,940
	Rica Son Test	3	66,00	80,00	73,666	7,0946
	Özür Ön Test	3	37,70	63,30	49,00	13,061
	Özür Son Test	3	74,00	80,30	76,866	3,188

Öğrencilerin Türkiye'de bulunma sürelerine göre ön testleri incelendiğinde, en yüksek puanları 6-12 ay süreyle Türkiye'de kalan öğrencilerin aldığı, en düşük puanları ise selamlaşma söz ediminde Türkiye'de hiç bulunmayanların (X=30.050) rica (X=20.50) ve özür söz ediminde ise (X=29.00) Türkiye'de 1-3 ay arasında bulunanların aldığı görülmektedir.

Türkiye'de hiç bulunmayanlar (Ön Test X=31.450, Son Test X=76.633), 1 aydan az (Ön Test X=38.737, Son Test X=77.305) ve 1-3 ay arasında (Ön Test X=29.00, Son Test X=76.00) Türkiye'de bulunanlar, puanlarını en çok özür söz

ediminde artırmışlardır. Türkiye'de 6-12 ay arasında bulunanlar en çok selamlaşma söz edimindeki puanlarını (Ön Test X=51.90, Son Test X=79.90) artırmışlardır.

Türkiye'de 1-3 ay (Ön Test X=20.50, Son Test X=62.00) ve 6-12 ay (Ön Test X=50.566, Son Test X=73.666) arasında bulunanların en az puan artışı rica söz ediminde olurken Türkiye'de hiç bulunmayanlar (Ön Test X=30.050, Son Test X=65.366) ve 1 aydan az (Ön Test X=36.912, Son Test X=71.575) bulunanların en az puan artışı selamlaşma söz ediminde gerçekleşmiştir.

Selamlaşma (Ön Test X=31.650, Son Test X=75.20) ve özür (Ön Test X=29.00, Son Test X=76.00) ön ve son testleri arasındaki en büyük değişime Türkiye'de 1-3 ay arasında bulunan öğrencilerde rastlanmıştır. Rica testindeki en büyük değişim ise Türkiye'de hiç bulunmayan öğrencilerde (Ön Test X=30.383 Son Test X=72.433) ve Türkiye'de 1-3 ay arasında bulunanlarda (Ön Test X=20.50, Son Test X=62.00) görülmektedir.

Ön ve son test puanlarındaki değişimler; sosyal konum, sosyal güç, rica söz ediminde dayatma derecesi ve özür söz ediminde suçun ciddiyeti gibi farklı değişkenler açısından incelenmiştir.

Tablo 4-7: Sosyal Güce Göre Selamlaşma Konuşma Tamamlama Testi Ön-Son Test Ortalama Puanları

SELAMLAŞMA KONUŞMA TAMAMLAMA TESTİ						
Sosyal Güç		**N**	**Minimum**	**Maksimum**	**Ortalama**	**Standart Sapma**
Alt	**Ön Test**	19	2,40	22,40	14,436	5,098
	Son Test	19	20,60	29,00	24,194	2,698
Eşit	**Ön Test**	19	2,70	19,70	12,115	4,653
	Son Test	19	19,00	29,70	24,536	2,805
Üst	**Ön Test**	19	3,60	19,30	10,036	5,210
	Son Test	19	14,70	29,40	22,605	4,614

Bağlam temelli söz edimi öğretimi öncesinde, öğrencilerin en düşük puanları sosyal güç bakımından kendilerinden üstteki kişilerle (X=10.036) selamlaşmalarda aldıkları fakat uygulamalardan sonra en büyük değişimin yine aynı değişkende görüldüğü söylenebilir. Ön testlerde en yüksek puanların alt sosyal statüdeki kişilerle (X=14.436) yapılan selamlaşmalarda olduğu görülmektedir.

Selamlaşma Konuşma Tamamlama Testi'nde ön ve son test puanları arasındaki değişimin en çok üst statüdeki kişilerle yapılan selamlaşmalarda (Ön Test X=10.036, Son Test X=22.605) olduğu anlaşılmaktadır. Ön ve son testler arasındaki en az puan

farkının ise alt statüdeki kişilerle yapılan selamlaşmalarda (Ön Test X=14.436, Son Test X=24.194) olduğu söylenebilir.

Tablo 4-8: Sosyal Konuma Göre Selamlaşma Konuşma Tamamlama Testi Ön-Son Test Ortalama Puanları

SELAMLAŞMA KONUŞMA TAMAMLAMA TESTİ						
Sosyal Konum		**N**	**Minimum**	**Maksimum**	**Ortalama**	**Standart Sapma**
1	**Ön Test**	19	2,40	22,40	13,073	5,544
	Son Test	19	17,40	29,40	23,752	3,010
2	**Ön Test**	19	3,60	20,70	10,552	5,237
	Son Test	19	16,30	30,00	22,784	4,436
3	**Ön Test**	19	2,70	20,10	12,963	4,463
	Son Test	19	18,30	29,30	24,800	2,766

Tablo 4-8 incelendiğinde, ön testlerde selamlaşma söz ediminde en düşük puanların 2 yakınlık derecesindeki kişilerle (X=10.552), en yüksek puanların ise 1 yakınlık derecesindeki kişilerle (X=13.073) yapılan selamlaşmalardan alındığı anlaşılmaktadır. Ön ve son testlerde en büyük değişimin ise 2 yakınlık derecesindeki kişilerle olan selamlaşmalarda (Ön Test X=10.552, Son Test X=22.784) olduğu anlaşılmaktadır. En az değişime ise 1 yakınlık derecesindeki kişilerle olan selamlaşmalarda (Ön Test X=13.073, Son Test X=23.752) rastlanmıştır.

Tablo 4-9: Durumsal Bağlama Göre Selamlaşma Konuşma Tamamlama Testi Ön- Son Test Ortalama Puanları

SELAMLAŞMA KONUŞMA TAMAMLAMA TESTİ						
Durumsal Bağlam		**N**	**Minimum**	**Maksimum**	**Ortalama**	**Standart Sapma**
İlk Karşılaşmalarda Selamlaşma	**Ön Test**	19	2,70	20,10	12,963	4,463
	Son Test	19	18,30	29,30	24,800	2,766
Aceleyle Selamlaşma	**Ön Test**	19	4,00	24,10	12,057	6,157
	Son Test	19	15,70	29,70	23,173	4,474
Uzun Bir Aradan Sonra Selamlaşma	**Ön Test**	19	2,70	19,00	11,657	4,517
	Son Test	19	17,10	29,40	23,363	3,400

Yukarıdaki tablo incelendiğinde, ön testlere göre en düşük puanın uzun bir aradan sonra selamlaşmalardan (X=11.657) en yüksek puanın ise ilk karşılaşmalarda yapılan selamlaşmalardan (X=12.963) alındığı görülmektedir. Ön ve son testlerde puan farkı incelendiğinde, en büyük değişimin ilk karşılaşmalarda olan selamlaşmalarda (Ön Test X=12.963 Son Test X=24.800) olduğu en az değişimin ise aceleyle yapılan selamlaşmalarda (Ön Test X=12.057, Son Test X=23.173) olduğu görülmektedir.

Tablo 4-10: Sosyal Güce Göre Rica Konuşma Tamamlama Testi Ön-Son Test Ortalama Puanları

RİCA KONUŞMA TAMAMLAMA TESTİ						
Sosyal Güç		**N**	**Minimum**	**Maksimum**	**Ortalama**	**Standart Sapma**
Alt	**Ön Test**	19	,00	20,30	10,947	6,402
	Son Test	19	16,70	28,00	23,057	3,444
Eşit	**Ön Test**	19	,00	20,60	11,694	6,080
	Son Test	19	17,40	29,40	24,431	3,342
Üst	**Ön Test**	19	,00	22,70	12,010	6,866
	Son Test	19	16,00	29,10	23,942	3,227

Ön testlerde, alt statüdeki kişilere yönelik ricalarda en düşük puanlar (X=10.947) kaydedilmişken en yüksek puanlar üst statüdeki kişilere yönelik ricalarda (X=12.010) ortaya çıkmıştır. Yukarıdaki tabloya göre, bağlam temelli söz edimleri öğretiminden sonra ricalarda sosyal güç değişkenine göre en büyük değişimin eşit statüdeki kişilere yönelik ricalarda (Ön Test X=11.694, Son Test X=24.431) olduğu, en az değişimin ise üst statüdeki kişilere yönelik ricalarda (Ön Test X=12.010 Son Test X=23.943) olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 4-11: Sosyal Konuma Göre Rica Konuşma Tamamlama Testi Ön-Son Test Ortalama Puanları

RİCA KONUŞMA TAMAMLAMA TESTİ						
Sosyal Konum		**N**	**Minimum**	**Maksimum**	**Ortalama**	**Standart Sapma**
1	**Ön Test**	19	,00	22,30	11,363	6,816
	Son Test	19	18,30	30,00	23,226	3,066
2	**Ön Test**	19	,00	21,00	11,705	6,617
	Son Test	19	14,40	29,00	24,794	3,730
3	**Ön Test**	19	,00	20,60	11,584	5,828
	Son Test	19	16,00	29,00	23,410	3,307

Yukarıdaki tablo incelendiğinde, ön testlerde en düşük puanların sosyal yakınlık derecesi 1 olan kişilere yönelik ricalarda (X=11.363), en yüksek puanların ise yakınlık derecesi 2 olan kişilere yönelik ricalarda (X=11.705) ortaya çıktığı görülmektedir.

Ön ve son testlerdeki puan farkı incelendiğinde, en çok farkın yakınlık derecesi açısından 2 olan kişilere yönelik ricalarda (Ön Test X=11.705, Son Test X=24.794), en az farkın ise yakınlık derecesi 1 olan kişilere yönelik ricalarda (Ön Test X=11.363, Son Test X=23.226) olduğu görülmektedir.

Tablo 4-12: Durumsal Bağlama Göre Rica Konuşma Tamamlama Testi Ön-Son Test Ortalama Puanları

RİCA KONUŞMA TAMAMLAMA TESTİ						
Durumsal Bağlam		**N**	**Minimum**	**Maksimum**	**Ortalama**	**Standart Sapma**
Bilgi Sorma	**Ön Test**	19	,00	21,00	11,905	6,479
	Son Test	19	19,10	28,30	24,489	2,486
İzin İsteme	**Ön Test**	19	,00	21,00	11,757	6,482
	Son Test	19	13,70	30,00	24,336	4,308
Bir Eylemin Yapılmasını İsteme	**Ön Test**	19	,00	21,60	10,989	6,106
	Son Test	19	16,00	27,70	22,605	3,284

Tablo 4-12'ye göre, ön testlerde en yüksek puanlar bilgi sorma (X=11.905), en düşük puanlar ise bir eylemin yapılmasını isteme (X=10.989) bağlamlarında ortaya çıkmıştır.

Durumsal bağlam açısından ön ve son testlerde en çok değişimin bilgi sorma (Ön Test X=11.905 Son Test X=24.489), en az farkın ise bir eylemin yapılmasını isteme bağlamında (Ön Test X=10.989 Son Test X=22.605) olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 4-13: Dayatma Derecesine Göre Rica Konuşma Tamamlama Testi Ön-Son Test Ortalama Puanları

RİCA KONUŞMA TAMAMLAMA TESTİ						
Dayatma Derecesi		**N**	**Minimum**	**Maksimum**	**Ortalama**	**Standart Sapma**
1	**Ön Test**	19	,00	19,30	10,847	5,653
	Son Test	19	18,60	27,70	23,168	2,964
2	**Ön Test**	19	,00	21,70	12,205	6,785
	Son Test	19	13,70	29,30	24,715	3,842
3	**Ön Test**	19	,00	22,60	11,600	6,632
	Son Test	19	16,70	29,70	23,547	3,598

Ön testlerde en düşük puanlara dayatma derecesi 1 olan ricalarda (X=10.847), en yüksek puanlara dayatma derecesi 2 olan ricalarda (X=12.205) rastlanmıştır.

Dayatma derecesi 2 olan ricalardaki (Ön Test X=12.205, Son Test X=24.715) ön ve son test puanlarında en büyük fark gözlenirken en az farka dayatma derecesi 3 olan ricalarda (Ön Test X=11.600, Son Test X=23.547) rastlanmıştır.

Tablo 4-14: Sosyal Güce Göre Özür Konuşma Tamamlama Testi Ön-Son Test Ortalama Puanları

ÖZÜR KONUŞMA TAMAMLAMA TESTİ						
Sosyal Güç		**N**	**Minimum**	**Maksimum**	**Ortalama**	**Standart Sapma**
Alt	**Ön Test**	19	,00	22,00	12,094	6,215
	Son Test	19	21	29,70	25,957	2,493
Eşit	**Ön Test**	19	1,30	23,60	12,952	6,767
	Son Test	19	20,30	30,00	25,826	2,881
Üst	**Ön Test**	19	,00	20,10	12,242	5,859
	Son Test	19	21,30	29,70	25,136	2,394

Yukarıdaki tabloya göre, ön testlerde; özür söz ediminde en yüksek puanlara eşit statüdeki kişilerden özür dilerken (X=12.952) en düşük puanlara ise alt statüdeki kişilerden özür dilerken (X=12.094) rastlanmıştır. Uygulamalar sonrasında, ön ve son test puanlarında en az farkın eşit sosyal statüdeki kişilerden özür dilerken (X=12.952 X=25.826), en çok farkın ise alt sosyal statüdeki kişilerden özür dilerken (X=12.094, X=25.957) oluştuğu görülmektedir.

Tablo 4-15: Sosyal Konuma Göre Özür Konuşma Tamamlama Testi Ön-Son Test Ortalama Puanları

ÖZÜR KONUŞMA TAMAMLAMA TESTİ						
Sosyal Konum		**N**	**Minimum**	**Maksimum**	**Ortalama**	**Standart Sapma**
1	**Ön Test**	19	,00	24,00	13,568	6,412
	Son Test	19	20,30	29,70	25,731	2,485
2	**Ön Test**	19	1,30	22,70	12,047	6,608
	Son Test	19	22,00	29,30	25,994	2,483
3	**Ön Test**	19	,00	22,70	11,673	5,759
	Son Test	19	21,00	29,70	25,194	2,607

Yukarıdaki tablo incelendiğinde, ön testlerde en düşük puanların yakınlık derecesi 3 olan kişilerden (X=11.653), en yüksek puanların yakınlık derecesi 1 olan kişilerden özür dilerken (X=13.568) ortaya çıktığı anlaşılmaktadır.

Yakınlık derecesi 2 olan kişilerden özür dileme (Ön Test X=12.047, Son Test X=25.994) durumlarında ön ve son testlerde en çok puan farkının oluştuğu anlaşılmaktadır. En az farkın ise yakınlık derecesi 1 olan kişilerden özür dileme (Ön Test X=13.568, Son Test X=25.731) durumlarında oluştuğu görülmektedir.

Tablo 4-16: Durumsal Bağlama Göre Özür Konuşma Tamamlama Testi Ön-Son Test Ortalama Puanları

ÖZÜR KONUŞMA TAMAMLAMA TESTİ						
Durumsal Bağlam		**N**	**Minimum**	**Maksimum**	**Ortalama**	**Standart Sapma**
Maddi Zarar/Kazalar	**Ön Test**	19	,00	24,70	13,157	6,583
	Son Test	19	18,70	30,00	25,042	2,984
Zaman/Unutma	**Ön Test**	19	1,30	21,30	12,147	6,091
	Son Test	19	21,00	29,70	26,289	2,497
Uygun Davranmama	**Ön Test**	19	,00	23,00	11,984	5,988
	Son Test	19	21,00	29,00	25,589	2,329

Yukarıdaki tabloya göre, ön testlerde en yüksek puanlara maddi zarar/kazalarla ilgili olan özür dileme durumlarında (X=13.157) rastlanırken en düşük puanlara uygun davranmamayla ilgili durumlarda (X=11.984) rastlanmaktadır. Durumsal bağlama göre ön ve son test puanları karşılaştırıldığında, en az değişimin maddi zarar/kazalarla ilgili özürlerde (Ön Test X=13.157, Son Test X=25.042), en büyük değişimin ise zaman/unutmayla ilgili suçlara ilişkin özür dileme (Ön Test X=12.147, Son Test X=26.289) durumlarında ortaya çıktığı söylenebilir.

Tablo 4-17: Suçun Ciddiyetine Göre Özür Konuşma Tamamlama Testi Ön-Son Test Ortalama Puanları

ÖZÜR KONUŞMA TAMAMLAMA TESTİ						
Suçun Ciddiyeti		**N**	**Minimum**	**Maksimum**	**Ortalama**	**Standart Sapma**
1	**Ön Test**	19	1,30	23,30	11,415	6,260
	Son Test	19	20,30	30,00	25,647	2,578
2	**Ön Test**	19	,00	21,40	12,663	6,256
	Son Test	19	21,70	30,00	25,900	2,208
3	**Ön Test**	19	,00	23,00	13,210	6,504
	Son Test	19	20,70	30,00	25,373	2,786

Yukarıdaki tabloya göre, ön testlerde en düşük puanlara suçun ciddiyetinin 1 olduğu durumlarda (X=11.145), en yüksek puanlara ise suçun ciddiyetinin 3 olduğu durumlarda (X=13.210) rastlanmıştır.

Özür söz edimiyle ilgili ön ve son test puanları karşılaştırıldığında, puanlar arasındaki en çok farkın 1 dereceli hafif suçlarda (Ön Test X=11.415, Son Test X=25.647) en az farkın ise 3 dereceli en ciddi suçlarda (Ön Test X=13.210, Son Test X=25.373) olduğu anlaşılmaktadır.

4.1.1.2. Nitel Bulgular

Bağlam temelli söz edimi öğretiminin öğrencilerin söz edim kullanımlarına etkisine ilişkin nitel bulgular şu şekildedir:

Son testlerde selamlaşma söz ediminde duruma uygun diyalogların ön testlere göre daha çok kullanıldığı ve öğrencilerin selamlaşma söz edimini duruma uygun biçimde daha ayrıntılı gerçekleştirdikleri görülmüştür:

Ö1: *Merhaba Ayşe, nasılsın?* (Selamlaşma Ön Test)

Ö1: *Merhaba Ayşe. Nasılsın?* ***Seni gördüğüme çok sevendim. Çok değişmişsin.*** (Selamlaşma Son Test)

Ö13: *İyi günler Fatma öğretmenim.* (Selamlaşma Ön Test)

Ö13: *İyi günler hocam.* ***Nasılsınız? Tatılınız nasıl geçti? Tekrar dersinize katılacağım çok sevindim***. (Selamlaşma Son Test)

Ö15: *Merhaba Fatma hocam, nasılsınız?* (Selamlaşma Ön Test)

Ö15: *Merhaba Fatma hocam, nasılsınız?* ***Tatiliniz nasıl geçti? Dinlendiniz mi?*** (Selamlaşma Son Test)

Ö16: *Merhaba!* (Selamlaşma Ön Test)

Ö16: *Merhaba, Ali Bey.* ***Nasılsınız? Üzgünüm ama acele etmek zorundayım. İşte görüşürüz.*** (Selamlaşma Son Test)

Rica söz ediminde, ön testlerde yüz tehdit edici eylemi hafifletici ifadelerden daha çok "lütfen"in kullanıldığı, son testlerde ise "sakıncası yoksa, zahmet olmazsa" gibi diğer hafifletici araçların kullanılmaya başlandığı belirlenmiştir:

Ö4: ***Lütfen*** *pencereyi açar mısın?* (Rica Ön Test)

Ö4: *Pencereyi açmak istiyorum. Burada çok sıcak.* ***Sakıncası yoksa*** *pencereyi açabilir miyim? (Rica Son Test)*

Ö6: ***Lütfen*** *açık pencere.* (Rica Ön Test)

Ö6: Zahmet olmazsa pencereyi açabilir miyim? (Rica Son Test)

Ö7: *Profesorim, bugun odev bilmiyorum, sorum var* (Rica Ön Test)

Ö7: *Hocam,* ***musaitseniz****, bir soru sorabilir miyim?* (Rica Son Test)

Ö12: ***Lutfen****, öğrenci…* (Rica Ön Test)

Ö12: ***Musaitseniz****, bana bir fotokopi cekebilir misin?* (Rica Son Test)

Son testlerde ricanın dayatma derecesi arttıkça öğrencilerin ricaları da daha ayrıntılı hâle gelmiştir. Örneğin, ev arkadaşının yeni ve pahalı arabasını ödünç isteyen öğrenciler rica söz edimlerinde farklı stratejiler kullanmışlardır:

Ö3: *Sevda canım, araban bana siparış ödünç verebilir misin? (*Rica Ön Test)

Ö3: *Sevdacığım,* ***arkadaşlarımla dışarı çıkmak istiyorum****. Senin arabası ödünç alabilir miyim? Korkma, biliyorum ki araban yeni ve pahalı* ***çok dikkatlı olacağım***. (Rica Son Test)

Ö9: *Sevda bügün senin arabası biniyor muyum?* (Rica Ön Test)

Ö9: *Sevda tatlım, seni bir soru sormak istiyorum,* ***bu akşam arkadaşlarımla dışarıya gidiyoruz ama arabası yok****. Biliyorum seninki yeni ve çok pahalı ama bunu ödünç alabilir miyim lütfen?* ***Ona göz kulak oluyorum***. (Rica Son Test)

Özür söz ediminde suçun ciddiyeti arttıkça farklı özür dileme stratejileri kullanabileceği ve özürlerin daha ayrıntılı olabileceği derste öğrencilere kazandırılmaya çalışılan hususlardan biriydi. Son testlerde öğrencilerin özür söz edimini suçun ciddiyetine göre daha ayrıntılı hâle getirdikleri görülmektedir. Özür ünitesinde açık bir şekilde öğretimi yapılan özür dileme stratejilerinin de özür dilemeyi gerektiren suçun ciddiyeti arttıkça daha çok kullanılmaya başlandığı son testlerde ortaya çıkan bir durumdur. Arkadaşının başka baskısı bulunmayan kitabına kahve dökme gibi suçun ciddiyetinin oldukça yüksek olduğu bir durumda öğrencilerin telafi etme, hatayı kabul etme, açıklama yapma ve söz verme gibi farklı özür dileme stratejilerini kullandıkları görülmektedir. Ön ve son testlerde öğrencilerin verdikleri cevaplardan örnekler aşağıda görülebilir:

Ö5: *Pardon, kitabın şimde kahverengi*. (Özür Ön Test)

Ö5: *senden çok özür diliyorum. bu kitabın başka baskısı yok bunu biliyorum.* ***ama eski kitaplar satan bir arkadaşım var. o böyle bir kitap bulacak.*** *affedersin tekrar*. (Özür Son Test)

Ö6: *Üzgünüm lütfen* (Özür Ön Test)

Ö6: *Özür dilerim arkadaş. Kitabına kahve döktüm****. İstemeden oldu, sana para vereceğim***. (Özür Son Test)

Ö13: *Gerçekten çök özür dilerim. Yapmak istemedim. Sana başka bir kitap alabilir miyim?* (Özür Ön Test)

Ö13: *Sana bir şey söylemem lazım ama ne olur kızma bana. Kitabının üstüne kahve döktüm ama* ***yanlışlıkla oldu****. Senden çok özür dilerim.* ***Söz veriyorum bir daha olmayacak****.* ***Gerçekten böyle olsun istemedim****. Beni affedebilir misin?* ***İstersen seni başka bir kitab alacağım***. (Özür Son Test)

Benzer şekilde, şirketin en önemli müşterisiyle yapılacak toplantıya geç kalmak gibi suçun ciddiyetinin yüksek olduğu bir durumda öğrenciler özür dileme stratejilerini kullanarak daha ayrıntılı biçimde özür dilemişlerdir:

Ö1: *Pardon* (Özür Ön Test)

Ö1: *Çok üzgünüm.**Otobüs geç kaldı gecikti.*** (Özür Son Test)

Ö2: *Affedersin, ben iki gunler uyumuyorum*. (Özür Ön Test)

Ö2: *Iyı gunler, cok ozur dilerim,* ***gec kalmak istemedim ama trafik vardi. Soz veriyorum bir daha olmayacak***. (Özür Son Test)

Ö7: *Iyi gunlar, affedersiniz, pardon*. (Özür Ön Test)

Ö7: *Kusura bakma, lutfen, gec kaldim cunku* ***cok trafik vardi***. (Özür Son Test)

Öğrencilerin ön testlere göre son testlerde hitapları daha etkili ve uygun kullanmaya başladıkları görülmüştür:

Ö1: *Pardon* ***Profesor.*** (Rica Ön Test)

Ö1: ***Hocam*** *bir sorum var.* (Rica Son Test)

Ö2: *Affedersin,* ***profesor****, bilmiyorum turkce*. (Rica Ön Test)

Ö2: *Affedersiniz* ***Hocam*** *ama anlamadim. Dersten sonra ben soru sorabilir miyim?* (Rica Son Test)

Öğrenci 7: *Iyi gunler,* ***Zeynep bayan***. (Selamlaşma Ön Test)

Öğrenci 7: *Merhaba* ***Zeynep teyze****, ben Silvia, Karolin arkadasin, memnun oldum.* (Selamlaşma Son Test)

Ö10: *Hoş geldin. Senin adın ne? Nerelisin?* (Selamlaşma Ön Test)

Ö10: *Merhaba* ***canım****, yeni misin? Burada ne okuyorsun?* (Selamlaşma Son Test)

Ö11: *Selam Tolga (dostum)* (Selamlaşma Ön Test)

Ö11: *OO sen misin ya ?* ***Kanka*** *seni ,özledim. Ne aber ?* (Selamlaşma Son Test)

Ö14: *Merhaba Dilek. Ben cok üzgünüm. Hastayim ve yalniz hastanede gelmek istiyorum. Bana yardim eder misin? Cok tesekkür ederim.* (Rica Ön Test)

Ö14: *Merhaba Dilek* ***teyze, teyzecim*** *ben çok hastayim. Evde babam ve annem yok, çalışıyorlar. Zahmet olmazsa hastaneye götürmebilir misiniz,lütfen?* (Rica Son Test)

Ön testlerde beklenen söz edimini gerçekleştiremeyen A1 grubundaki bazı öğrencilerin son testlerde söz edimlerini kullanmaya başladıkları şu örneklerde görülebilir:

Ö1: Cevap yok. (Rica Ön Test)

Ö1: Tatlım senin makarna çok güzel. Tarifi nedir? (Rica Son Test)

Ö2: *Tesekkurler Ayse* (Özür Ön Test)

Ö2: *Merhaba canım, cok ozur dilerim ama bugun caliskanim ve unuttum. Soz veriyorum bir daha olmayacak.* (Özür Son Test)

Ö4: *Afedersiniz* (Rica Ön Test)

Ö4: *Selam hocam. Bugün doktorda bir randevum var. Mümkünse dersten daha erken çıkabilir miyim?* (Rica Son Test)

Ö6: *Merhaba . Benim adım Anastasiia* . (Rica Ön Test)

Ö6: *Merhaba. Sınıfımı bulamıyorum. bana söyleyebilir misiniz?* (Rica Son Test)

Ö11: *Merhaba* (Rica Ön Test)

Ö11: *affedersiniz soru sorabilir miyim? benim sınıfa nerede?* (Rica Son Test)

Ö11: *lütfen (*Rica Ön Test)

Ö11: *Canım bana makarna tarifi verebilir misin?* (Rica Son Test)

Ö19: *Affedersin Dilek…* (Rica Ön Test)

Ö19: *Merhaba Dilek abla, ben çok hastayım. Beni hastaneye goturebilir misin?* (Rica Son Test)

Ön testlerde, kültürel farklılıklardan dolayı öğrencilerin iş ortamında resmî olmayan bir dil kullandıkları görülmüştü. Uygulamalardan sonra iş ortamında öğrencilerin daha resmî bir dil tercih ettikleri görüldü:

Şirketin en önemli müşterisine hitaben:

Ö13: ***Kusura bakma*** *geç kaldım ama gerçekten ciddi bir işim vardı.* (Özür Ön Test)

Ö13*: Kusura bakmayın**, geç kaldım. Normalde çok dakkik bir insanım ama doktora gittim ve sonra trafik vardı. Tekrar özür dilerim umarım beni* ***anlayabılırsınız.*** *Hemen başlayalım.* (Özür Son Test)

Sekretere hitaben:

Ö15: *Merhaba* ***Ali,*** *özür dilerim, acelem var, görüşme üzere* (Selamlaşma Ön Test)

Ö15: ***Ali Bey*** *merhaba,* ***nasılsınız****?* ***Afedersiniz,*** *acelem var. 15 dakika içinde trene binmem lazım. Sonra şirkette görüşürüz.* (Selamlaşma Son Test)

Şirkete yeni başlayan iş arkadaşına hitaben:

Ö16: *Üzgünüm, Mehmet* (Özür Ön Test)

Ö16: *Özür dilerim* ***Mehmet Bey.*** *Adları hatırlamak benim için zor.* (Özür Son Test)

Bazı öğrencilerin dil yapılarına ilişkin yaptıkları hatalarını son testlerde düzelttikleri görülmüştür:

Ö2: *Merhaba, pencere kapali.* ***Ben sıcagim. Lütfen açıksin pencere***. (Rica Ön Test)

Ö2: *Selam kanka, pencere* ***açmak isityorum*** *çünkü çok* ***sıcak otobüste.*** *Ben pencere* ***açabilir miyim****? Veya sen pencere* ***açabilir misin****?* (Rica Son Test)

Ö5: *Merhaba, arkadaşım. Yeni bir öğrenciyim.* ***Lütfen bana yardım ver****.. sınıfım nerede bilmiyormusun?* (Rica Ön Test)

Ö5: *Merhaba! Sana bır soru sorabilir miyim? Yeni bir öğrenciyim ve sınıfını bulamıyorum.* ***Bana yardım eder misin, lütfen?*** (Rica Son Test)

Ö5: *Afedersin, arkadaşım.* ***Ağırlı değil mi****?* (Özür Ön Test)

Ö5: *affedersin, arkadaşım. yanlışlıkla oldu. ayağın nasıl?* ***ağrıyor mu****??* (Özür Son Test)

Ö10: *Pardon,* ***bakmadım***. (Özür Ön Test)

Ö10: *Pardon.* ***Seni görmedim****. Üzgünüm canım*. (Özür Son Test)

Ö14: *Merhaba. Benim adim Erika. Ingilizce ÖĞReniyorum. Ben 2. sinifi yapiyorum. 1 sinif nasil?* ***Seviyorsun? Zor veya kolay mi?*** (Selamlaşma Ön Test)

Ö14: *Selam. Adim Erika. 1.sinifi nasil gidiyor****? Problem var mi? Seviyor musun?*** *ben son sinifta öğrenciyim.* (Selamlaşma Son Test)

Ö16: *Merhaba, Afedersiniz,* ***telefon çağrışım*** *var.* ***Bir dakikadan sonra*** *geliyorum*. (Selamlaşma Ön Test)

Ö16: *Merhaba, hocam. Nasılsınız? Çok üzgünüm ama bir* ***önemli telefonum*** *var.* ***Hemen gitmem lazım****. Üniversitede görüşürüz!* (Selamlaşma Son Test)

Ö16: *Afedersiniz hocam, ben bugün doktora gidiyorum ve dersten 14:30* ***ayrılmak lazım, problem olmazsa****. Her şey sonra okuyacağım.* (Rica Ön Test)

Ö16: *Affedersiniz hocam, bugünkü konu önemli olduğunu için biliyorum ama doktor randevum var.* ***Daha erken ayrılmam için bana izin verebilir misiniz lütfen?*** *Dersi evde yapacağım.* (Rica Son Test)

A2 grubundaki öğrencilerin benzer dil bilgisi hatalarını son testlerde tekrar ettikleri görülmüştür:

Ö3: *Günaydın Fatma hocam, nasılısınz? Yaz tatılınızı* ***nasıl oldu?*** (Selamlaşma Ön Test)

Ö3: *Merhaba Fatma hocam. Nasılsınız? Yaz tatilinizi* ***nasıl oldu*****?** (Selamlaşma Son Test)

Ö3: *Merhaba Dilek hanım, lütfen ben çok kötü* ***hissetiyorum, lütfen bana hastaneye götürebilir misin?*** (Rica Ön Test)

Ö3: *Kusura bakma Dilek hanım ama çok kötü* ***hissetiyorum. Lütfen hastaneye bana götürebilir misiniz?*** (Rica Son Test)

Ö8: *İyi günler ahmet.. Nasılsınız?! Sizden bir şey istemiyorum..* ***Cezanım*** *evde unutmuşum ama bu gün kurz yazmam lazım.. Eğer ban 20 eura ödünç olarak.. Yarın sana geri vereceğim. Teşekkür ederim.* (Rica Ön Test)

Ö8: *Ahmet.. Merhaba nasılsın.. Ben evde* ***cezanım*** *unuttum ama para çok ihtiyacım var acaba senden 20 euro borç alabili miyim.. Yarın mutlaka sana getiriyorum.* (Rica Son Test)

Ö14: *Merhaba. Pardon.* ***Burada çok sicak.*** *Pencere acabilir miyim?* (Rica Ön Test)

Ö14: *Merhaba, çok pardon.* ***Burada çok sıcak****. Zahmet olmazsa pencereyi açabilir misiniz, lütfen?* (Rica Son Test)

Ö16: *İyi geceler, afedersin, ben iyi değilim ve hastaneye gitmek lazım.* ***Beni alabilir misin?*** (Rica Ön Test)

Ö16: *Merhaba Dilek, senin uyanman için çok üzgünüm ama çok hastayım. Mümkünse,* ***beni hastaneye alabilir misin*** *lütfen?* (Rica Son Test)

Öğrencilerin ana dillerinden/farklı dillerden aktarım yapmaları söz edim kullanımlarını olumsuz etkilemiştir. Türkçede var anlamına gelen Slovakça“má” fiili soru edatının yerine kullanılmıştır:

Ö5: *Garsonsun* ***má*** *bu lokantada?* (Selamlaşma Ön Test)

Türkçedeki evrak kelimesi yerine Arapçadaki “awraq” kelimesi kullanılmıştır:

Ö8: *Hanım efendi... Lutfan bana bu* ***awraq*** *fotokopi çekebilir mısınız ve masalımda bırakır mısınız* (Rica Son Test)

Slovakça makarna anlamına gelen *cestoviny* ile İngilizcede makarna anlamına gelen *pasta* kelimesi kullanılmıştır:

Ö8: *Akşam sana geliyorum.. Bana* ***cestoviny*** *yapabilir mısın lütfen .. Çok seviyorum.. Çok iyi yapıyorsun.. Teşekkürler.* (Rica Ön Test)

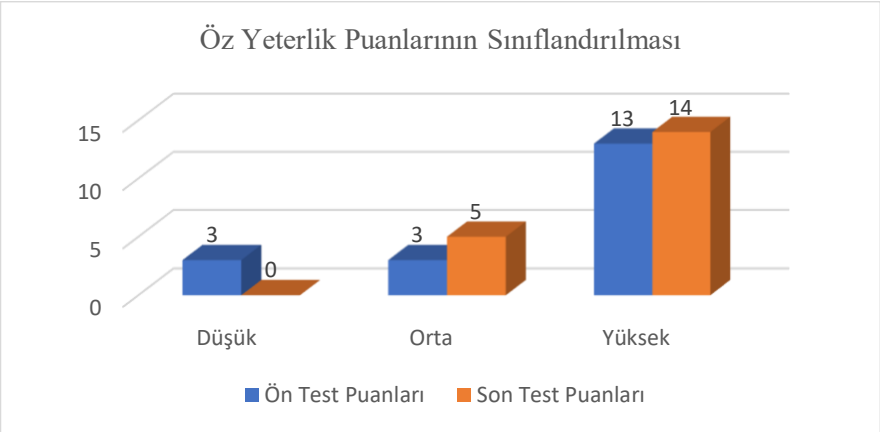
Ö18: *Canim bana* ***pasta*** *tarifi edebilir misin lütfen.* (Rica Son Test)

Randevu kelimesi yerine Slovakçadaki karşılığı olan *termin* kullanmıştır:

Ö6: *Ben doktorda* ***termin*** *var.* (Rica Ön Test)

4.1.2. Bağlam Temelli Söz Edimleri Öğretiminin Öğrencilerin Öz Yeterliklerine Etkisi

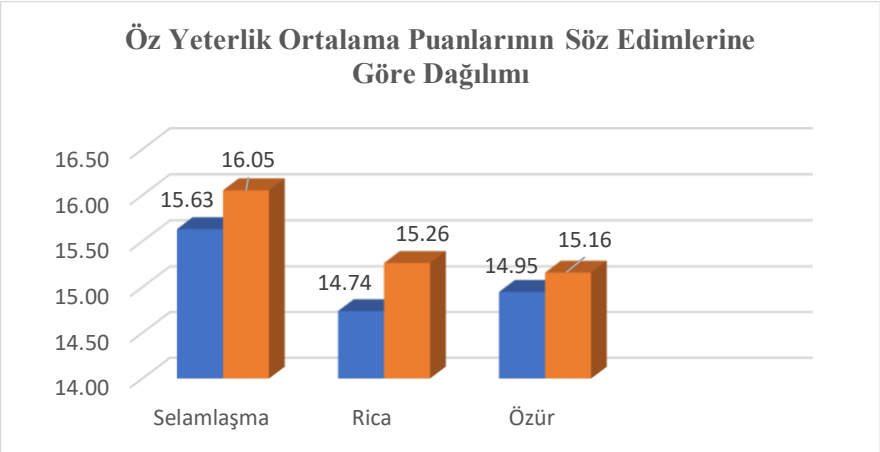
Araştırmaya katılan öğrencilerin söz edim kullanımlarına yönelik öz yeterlikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin söz edim kullanımlarına yönelik öz yeterlik puanları düşük, orta ve yüksek olarak sınıflandırıldığında aşağıdaki grafiğe ulaşılmıştır:



Grafik 4-1: Ön ve Son Test Sonuçlarına Göre Öz Yeterlik Puanlarının Sınıflandırılması

Söz Edimleri Öz Yeterlik Ölçeği'nden alınabilecek en düşük puan 12, en yüksek puan 60'tır. Buna göre, 12-27 arasında puan alan öğrencilerin öz yeterlikleri düşük, 28-43 arası puan alanların öz yeterlikleri orta, 44-60 puan alanların öz yeterlikleri yüksek olarak sınıflandırılmıştır. Grafik 4-1'e göre öğrencilerin söz edimleri kullanımlarına yönelik öz yeterlik algılarının yüksek olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan 19 öğrenciden ön testlerde 13, son testlerde 14 kişinin yüksek öz yeterlik puanlarına sahip olması, öğrencilerin söz edim kullanımlarına yönelik öz yeterlik algılarının yüksek olduğuna işaret etmektedir. Bağlam temelli söz edimleri öğretiminden sonra düşük öz yeterlik algısına sahip 3 öğrencinin öz yeterlik puanlarını artırdıkları ve düşük öz yeterlik algısına sahip hiçbir öğrencinin kalmadığı görülmektedir.

Öz yeterlik puanlarının söz edimlerine göre dağılımı aşağıda yer almaktadır:



Grafik 4-2: Öz Yeterlik Ortalama Puanlarının Söz Edimlerine Göre Dağılımı

Grafik 4-2 incelendiğinde, öğrencilerin hem ön hem son testlerde yüksek öz yeterlik algılarının selamlaşma söz edimine (Ön Test X = 15,63, Son Test X = 16,05) ilişkin olduğu görülmektedir. En düşük öz yeterlik algılarının ise ön testlerde rica (Ön Test X = 14,74), son testlerde özür söz edimine (Son Test X = 15,16) ilişkin olduğu anlaşılmaktadır.

Söz edimleri öz yeterlik ölçeği bağımlı t testi sonuçları Tablo 4-18'de sunulmuştur:

Tablo 4-18: Söz Edimleri Öz Yeterlik Ölçeği Bağımlı T Testi Sonuçları

Değişken	Test	N	X	Sx	df	t	p	Etki Büyüklüğü
Öz yeterlik	Ön	19	45,315	11,085	18	-,737	0,470	0,03
	Son	19	46,578	7,566				

Bağlam temelli söz edimleri öğretiminin öğrencilerin söz edimlerine yönelik öz yeterlik algılarını etkileyip etkilemediği araştırılmıştır. Jacob Cohen (1988), 0.01 ila 0.06 arasındaki değerleri küçük etki olarak değerlendirilmiştir. Öz yeterlik testinin bağımlı t testi sonuçlarına göre etki büyüklüğü 0.03 olduğundan etkinin küçük olduğu ifade edilebilir. Yukarıdaki tablo incelendiğinde, ortalama puanlarda artış olmasına rağmen istatiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Tüm bunlardan yola çıkılarak bağlam temelli söz edimleri öğretiminin öğrencilerin söz edimlerine yönelik öz yeterlik algıları üzerinde etkili olmadığı anlaşılmaktadır. Bağlam temelli söz edimleri öğretiminin söz ediminin türüne göre öğrencilerin öz yeterlik algılarına etkisi aşağıdaki tabloda incelenebilir:

Tablo 4-19: Söz Ediminin Türüne Göre Öz Yeterlik Ölçeği Bağımlı T Testi Sonuçları

Değişken	Test	N	X	Sx	df	t	p	Etki Büyüklüğü
Selamlaşma	ön	19	15,631	3,148	18	-0,734	0,473	0,03
	son	19	16,052	2,460				
Rica	ön	19	14,736	3,955	18	-0,592	0,562	0,02
	son	19	15,263	2,578				
Özür	ön	19	14,947	4,766	18	-0,683	0,503	0,03
	son	19	15,578	3,060				

Yukarıdaki tablo incelendiğinde, ön ve son testler arasında selamlaşma, rica ve özür söz edimlerine yönelik ortalamalarda artış olmasına rağmen bu artış istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamıştır. Her söz edimi için toplam alınabilecek en yüksek puanın 20 olduğu düşünüldüğünde öğrencilerin öz yeterlik düzeylerinin selamlaşma söz edimi (Selamlaşma Ön Test X=15,631, Selamlaşma Son Test X=16,052), rica söz edimi (Rica Ön Test =14,736, Rica Son Test=15,263) ve özür söz edimi (Özür Ön Test =14,947, Özür Son Test =15,578) için yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Etki büyüklüğünün oranı dikkate alındığında uygulanan yöntemin öz yeterlik algısının değişimine katkı sağlamadığı ileri sürülebilir.

4.2. Öğretim Sürecine Yönelik Bulgular

Bu bölümde araştırmacı günlüğünden ve öğrencilerin görüşlerinden yola çıkılarak öğretim sürecine yönelik elde edilen bulgular ele alınacaktır.

4.2.1. Selamlaşma Söz Edimi Ünitesine Yönelik Bulgular

Araştırma kapsamında alanyazın taraması ile öğreticilerin söz edimlerinin öğretimi konusundaki görüşlerinden yola çıkılarak selamlaşma kazanımları belirlenmiştir:

1. *Günlük dilde sıklıkla kullanılan selamlaşma ifadelerini kavrar.*

2. *Muhatabın sosyal konumunun ve gücünün selamlaşmaya etkisini fark eder.*

2.1. Selamlaşırken muhataba göre hitap ifadelerini seçer.

2.2. Biriyle selamlaşırken o kişiyle yakınlık derecesine göre uygun selamlaşma ifadelerini seçer.

2.3. Biriyle selamlaşırken karşıdaki kişinin sosyal statüsüne göre uygun selamlaşma ifadelerini seçer.

3. *Konuşma ortamına uygun biçimde selamlaşır.*

3.1. İlk karşılaşmalarda uygun selamlaşma ifadelerini kullanır.

3.2. Acelesi varken uygun selamlaşma ifadelerini kullanır.

3.3. Uzun bir aradan sonraki karşılaşmalarda uygun selamlaşma ifadelerini kullanır.

3.4. Farklı yaşam alanlarında (kişisel, eğitsel, kamusal ve mesleki) selamlaşır.

3.5. Selamlaşmalarda ortama uygun kısa diyaloglar oluşturur.

4. *Selamlaşırken nezaket kurallarını ve kibarlık unsurlarını fark eder.*

5. *Farklı selamlaşma stratejilerinden yararlanır.*

Belirlenen kazanımlardan yola çıkılarak 1 adet selamlaşma ünitesi hazırlanmış ve üniteyle ilgili 2 farklı öğretim üyesinden alınan görüşler doğrultusunda ünite uygulanmaya hazır hâle getirilmiştir. Ünite; hazırlık çalışması, okuma, dinleme, yazma ve konuşma bölümlerinden oluşmaktadır. Ünitedeki dinleme etkinlikleri, profesyonel tiyatro oyuncuları tarafından stüdyoda seslendirilmiştir. [29]

Selamlaşma ünitesinin uygulanması esnasında öğrencilerin görüşleri alınmıştır. Ünite hakkında öğrencilerin görüşlerini alabilmek için uygulamanın sonunda öğrencilere 3'er soru yöneltilmiştir. Öğrencilerin bu sorulara verdikleri cevaplardan örnek bölümler aşağıda sunulmuştur:

En çok hangi etkinliği beğendiniz?

Ö3: *Bence okuma çünkü çok enteresan şeyler oldu. Ben her şeyi anladım.*

Ö14: *Bence 3 ve hitaplar. Çok faydalı oldu.*

Ö15: *Etkinliklerin hepsini beğendim. Gerçekten hepsi. Çünkü farklı ve çok öğrendim bence. Çok yaptık ve farklı. Uzun…* (İngilizce konuşmaya başlıyor) *Bu etkinlikler ve aktiviteleri yapmak bir saati almadı, kısa ve bilgilendirici. Kısa olmalarına rağmen hepimiz konuştuk, aktiftik. Etkinlikler dinamikti. Bu yüzden ben çok eğlendim.*

[29] Ses kayıtlarına şu bağlantıdan https://drive.google.com/drive/folders/1UeObzty3vNsuHq3O66lTADfN3J9MWiKW ulaşabilirsiniz.

Ö18: *Ben aynı* (okumayı kastediyor). *Yeni şeyler öğrendim ve çok ilginç.*

Hangi etkinlik bu konuyu öğrenmenizde faydalı oldu?

Ö3: *Bence 4.etkinlik. Çünkü yeni kelimeleri öğrendim. Bir de 9.etkinlik. Burada yeni hitaplar duydum.*

Ö9: (İngilizce konuşuyor) *Dinlemedeki diyaloglar çok faydalı oldu. Bir de 13. etkinlik çok faydalıydı. Hitaplara tekrar göz attım ve böylece aklımda kaldı.*

Ö10*:* (İngilizce konuşuyor) *Diyaloglar çok faydalı oldu. Çünkü diyaloglar bağlam içerisinde anlamaya imkân veriyor.*

Ö17: *Ben metin ve 9.*

Hangi etkinlik bu konuyu öğrenmenizde faydalı olmadı?

Ö15: *(İngilizce konuşuyor) Bence hepsi adım adım. Siz bütün bir ders geliştirmişsiniz. Sanki bir adımdan diğerine geçiyor gibiyim. Bir bütün. O yüzden biri daha faydalı veya değil diyemeyeceğim. Bence bir bütün olarak bu konu hakkında güzel bir bakış açısı sağladı ve hakkıyla anlamamızı sağladı. Farklı bir bakış açısı kazandırdı.*

Ö3: *Bence de faydalı oldu. Ben de yazıyorum işte. Türkler bunu kullanıyorlar, mesela bir arkadaşın annesine teyze denilebilir.*

Ö9: *Bilmiyorum ama 14. çok kolay oldu* (İngilizceye geçiyor) ama *faydalı olmadı diyemem.*

Ö10: (İngilizce konuşuyor) *Hepsi faydalıydı. Belki 14. diyebilirim. Kolaydı. Sadece resmî veya resmî, olup olmadığına baktık ama iyiydi. Ben sadece eleştirel olmaya çalışıyorum.*

Ö18: *Bence her şey faydalı oldu. Ben notlar yaptım. Kiminle, nasıl konuşma başlayacak bu tür şeyler.*

Selamlaşma ünitesinin uygulanması sırasında araştırmacı tarafından tutulan araştırmacı günlüğünden örnek bölümler aşağıda sunulmuştur:

22. 02. 2021-A2. 3 Grubu

Bugün A2.3 grubuyla selamlaşma ünitesine başladık. Oldukça verimli bir çalışma oldu. Öğrencilerin uzun zamandır Türkçe öğrenmelerine rağmen günlük hayatta sıklıkla

kullanılan "Keyfim yok." "Moralim bozuk." gibi selamlaşma esnasında kullanılan kalıplara hâkim olmadıkları görüldü. Bu kadar temel ve gündelik dilde iletişime yönelik unsurları öğrenmek öğrencilerin hoşuna gitti. Uygulama esnasında ünitede bazı aksaklıkları fark ettim. Okuma metninde birkaç yerde virgülün eksik olduğunu gördüm. Bunlarla ilgili gerekli notları aldım ve dersten sonra bu hataları düzelttim. 4.etkinlikte dün de gözlemlediğim bir sorun olmuştu. Bugün de 2. kez aynı üniteyi uyguladığım için bu sorundan emin oldum. Birincisi oradaki soruların sıralamasında bir sıkıntı olduğunu, ikincisi de biraz daha benzer cevaplar almayı önlemek için arkadaş ifadesini iş arkadaşı, yakın arkadaş gibi ayrıntılı hâle getirmenin daha faydalı olduğunu gördüm. Bu yüzden eylem planımı uygulamaya devam ederken bu değişiklikleri yapmaya karar verdim. Soruları tekrar düzenledim. Yazma bölümünde özellikle kültürel bir farklılıktan kaynaklanan bir durumla karşılaşıldı. Öğrencilerin iş arkadaşı olan kişilere daha resmî olmayan hitapları kullanmaya çalıştıkları görüldü. Bu durum Slovakya'da iş arkadaşları arasındaki hitap şekillerinden kaynaklanıyor olabilir. Burada iş arkadaşlarına amirleri bile olsa isimlerin kısaltmalarını kullanıyorlar. Örneğin Leonard ismini Leo, Zuzana ismini Zuzu gibi kısaltarak iş arkadaşlarıyla konuşuyorlar. Benzer şekilde, yapılan etkinliklerde öğrencilerin iş arkadaşlarına resmî olmayan şekilde hitap etmek istedikleri gözlendi. Bu nedenle Türkiye'de iş arkadaşlarıyla daha resmî biçimde konuştuğumuz, daha çok hanım, bey gibi hitap ifadelerini tercih ettiğimiz ve daha çok siz diye konuştuğumuz belirtildi. Sosyoedimsel bu bilgi, öğrencilerin Türkçeyi uygun kullanmaları adına oldukça faydalı oldu.

03. 03. 2021-A1. 2 Grubu

Öğrencilerin uygulama yapabilmeleri için konuşma etkinliği yaptırıldı. Öğrencilerin konuşma etkinliğinde çok eğlendikleri gözlendi. Canlandırma görevleri oldukça hoşlarına gitti. Yazma bölümünün birinci etkinliği olan 14. etkinlikte öğrencilerin sıkıldığı gözlendi ve bazı soruların her iki resimde verilen durumlarda da kullanılabileceğini düşündüler. Her iki durumda da ilk kez karşılaşma söz konusu olduğu için resmî olmayan bir ortamda olsalar bile siz kalıbının kullanılmasını daha uygun buldular bu yüzden bu etkinliğin uygulanmasında bir karmaşa yaşandı. Nitekim öğrencilere ders sonunda yöneltilen sorulara bakıldığında öğrenciler bu etkinliği çok basit bulduklarını ifade ettiler ve öğrenmelerinde etkili olmadığını dile getirdiler. Bu sebeple bu etkinliğin çıkarılması veya tekrar düzenlenmesine karar verildi. Öğrencilerden biri hitaplarla ilgili sorular sordu. Sevgili olmayan bir kadın ve erkek arasındaki hitapların nasıl olması gerektiğini sordu. Canım mı kardeşim mi? Hangisinin daha doğru olduğunu sordu. Özellikle Slav dillerindeki cinsiyet kavramının oldukça yaygın şekilde dilin tüm unsurlarında kullanılmasının bir sonucu olarak öğrencilerin özellikle hitaplarda cinsiyetlerle ilgili hususları daha çok öğrenmek istedikleri söylenebilir. Ya da öğrencilere

hitapları öğretirken iki kadın konuşurken birbirlerine birader diye hitap etmediklerini bu hitapların daha çok erkekler arasında olduklarını belirtmiştim. Belki de hitaplar için kadın-erkek arasında nasıl geçtiğini belirtmek gerekiyordu ama bu da toplumun hangi kesiminden geldiğimize göre oldukça değişebilen bir kavram. Yaş grubu, sosyal statü, konum vs. bunları belirleyen bir nokta. Farklı cinsiyetteki iki iş arkadaşı birbirine bey-hanım diye hitap edecekken lise öğrencisi farklı cinsiyetteki iki arkadaş birbirine kardeşim diye hitap edebilir. Bazı noktalarda kesin çizgiler çizemediğimiz ve kesin kurallar olmadığı için bu noktada öğrencilere de bunu diyebilirsiniz veya diyemezsiniz gibi bir açıklama yapmamız çok mümkün görünmüyor.

Uygulamalar sonucunda, öğrenci görüşleri ile araştırmacı günlüğünden elde edilen verilerden yola çıkılarak selamlaşma ünitesi tekrar düzenlenmiştir. Bu doğrultuda, 14. etkinliğin öğrencilerin öğrenmelerinde faydalı olmadığı ve kafa karıştırıcı olabileceği düşüncesiyle çıkarılmasına, 4. etkinlikteki soruların benzer cevaplara götürmesi sebebiyle yeniden düzenlenmesine karar verilmiştir. Ayrıca, uygulama esnasında fark edilen yazım ve noktalama yanlışları da düzeltilmiştir. Böylelikle uygulamalar neticesinde selamlaşma ünitesine son şekli verilmiştir.

4.2.2. Rica Söz Edimi Ünitelerine Yönelik Bulgular

Alanyazın taraması ve öğreticilerin görüşlerinden yola çıkılarak rica söz edimine yönelik aşağıdaki kazanımlar belirlenmiştir:

1. *Günlük dilde sıklıkla kullanılan rica ifadelerini kavrar.*

2. *Muhatabın sosyal konumunun ve gücünün ricaya etkisini fark eder.*

2.1. Birinden bir şeyi rica ederken o kişiyle yakınlık derecesine göre uygun rica ifadelerini seçer.

2.2. Birinden bir şey rica ederken o kişinin sosyal statüsüne uygun rica ifadelerini seçer.

3. *Konuşma ortamına uygun biçimde ricada bulunabilir.*

3.1. İzin isterken uygun rica ifadelerini kullanır.

3.2. Birinden bir eylemi yapmasını isterken uygun rica ifadelerini kullanır.

3.3. Bilgi isterken uygun rica ifadelerini kullanır.

3.4. Farklı yaşam alanlarında (kişisel, eğitsel, kamusal ve mesleki) basitçe ricalarda bulunur ve ricalara basitçe cevap verir.

4. *Birinden bir şey rica ederken rica edilen şeyin zorluk derecesine göre rica ifadelerini seçer.*

5. *"Affedersiniz, kusura bakmayın, zahmet olmazsa, mümkünse, müsaitseniz" gibi yüz tehdit edici eylemin etkisini hafifleten ifadeleri kullanır.*

6. *Ricalara verilen olumlu ve olumsuz cevapları kavrar.*

7. Rica ederken nezaket kurallarını ve kibarlık unsurlarını fark eder.

8. Farklı rica stratejilerinden yararlanır.

Rica söz ediminin öğretimine yönelik belirlenen kazanımların yer aldığı 3 farklı rica ünitesi hazırlanmıştır. 1. ünite 1, 3, 3.2 ve 6. numaralı kazanımları; 2. ünite 2, 2. 1, 3, (3. 1, 3. 2, 3. 3. 3.4) 4 ve 8. numaralı kazanımları; 3. ünite 3, 3. 1, 5, 7 ve 8 numaralı kazanımları içermektedir. Üniteler uygulanmadan önce 2 farklı öğretim üyesi ve 1 öğretim elemanının ünite hakkındaki görüşleri alınmış ve uzman görüşlerinden hareketle gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Üniteler; dinleme, okuma, yazma, konuşma ve izleme bölümlerinden oluşmaktadır. Dinleme etkinlikleri, profesyonel tiyatro oyuncuları tarafından stüdyoda seslendirilmiştir. [30]

4.2.2.1. 1. Rica Ünitesinin Uygulanmasından Elde Edilen Bulgular

Rica söz edimi için hazırlanan 1. ünite uygulandıktan sonra öğrencilere ünite hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Öğrencilerin 1. üniteye yönelik görüşlerine aşağıdaki cevaplar örnek olarak gösterilebilir:

En çok hangi etkinliği beğendiniz? Niçin?

Ö3: (İngilizce konuşuyor) *Ben en çok 3. etkinliği beğendiğim. Dinlemeyle alakalı olduğu için.*

Ö11: (İngilizce konuşuyor) *Mavi tabloyu sevdim. Ricalar ve cevaplar. Çünkü nasıl kibar olunacağını ve bir şey için nasıl sorulacağını, cevap verebileceğini farklı yollarla gösterdi* (8. etkinliği kastediyor).

Ö13: *Sekizinci. Önemli. Çünkü çok informatif* (Bilgilendirici demek istiyor).

Ö14: *Benim için mesela konuşma. Konuşma çok güzel var.*

[30] Ses kayıtlarına şu bağlantıdan https://drive.google.com/drive/folders/13uTudwe2-rKH_cBgqsouVGdhusIITD0L ulaşabilirsiniz.

Hangi etkinlik bu konuyu öğrenmenizde faydalı oldu?

Ö4: (İngilizce konuşuyor) *En faydalı olan oteldeki durumlarla ilgili konuştuğumuz etkinlikti* (10. etkinliği kastediyor).

Ö5: *Hepsi ama. Sekizinci bir. Çünkü çok informatif* (Bilgilendirici demek istiyor).

Ö6: (İngilizce konuşuyor) *Hepsi faydalıydı. En çok 3. ve 8. etkinlik. Çünkü görseller var. Görseller daha çok aklımda kalıyor.*

Ö8: *Hepsi çok faydalı. Hepsi günlük hayatta. Çok faydalı bizim için.*

Hangi etkinlik bu konuyu öğrenmenizde faydalı olmadı?

Ö14: *Hepsi faydalı.*

Ö19: *(İngilizce konuşuyor) Hepsi faydalıydı ama dinleme benim için zordu.*

Ünitenin uygulanmasından sonra video kayıtları izlenerek araştırmacı günlüğü tutulmuştur. Araştırmacı günlüğünden örnek bir bölüm aşağıda görülmektedir:

03. 03. 2021-A1.1 Grubu

Öğrencilerden ricaları ve ricalara verilecek cevapları eşleştirmeleri istendi. Sınıf A1.1 düzeyinde olduğu için sadece kalıp hâlinde ricalar ve cevaplar öğretilmeye çalışıldı.

09. 04. 2021-A2. 3 Grubu

Rica 1. üniteye başlandı. Rica hazırlık çalışmasında öğrenciler birbirlerine soru sordular. Oldukça eğlendiler bu etkinliği yaparken. Okuma bölümü yapıldı. Okuma bölümünde öğrenciler yine çok eğlendiler. Okuma bölümünden sonra yazmanın ilk etkinliği yapıldı. Öğrenciler okuma bölümünde otellerde müşterilerin tuhaf isteklerini okumuşlardı. Yazma bölümünde ise kendilerini bir şarkıcı gibi hayal edip otel odasına neler isteyeceklerini yazmaları istendi. Daha sonra öğrencilere yazdıkları okutuldu. Etkinliklerin uygulanması sırasında herhangi bir sorunla karşılaşılmadı. Farklı gramer yapılarıyla nasıl rica cümleleri kurabileceklerini göstermek için tablo öğrencilerle birlikte incelendi. Ayrıca ricalara nasıl cevap verebilecekleri gösterildi. Öğrencilerden biri "Biri bana "Ne demek" dediğinde hep bana bir şey soruyor diye düşünmüştüm dedi." Ne demek ifadesinin ricaya yönelik olumlu bir cevap olduğu açıklandı. Öğrenciler de yeni şeyler öğrenmekten mutlu oldular. Kafalarını karıştıran bir duruma böylece derste cevap bulmuş oldular.

Ricanın 1. ünitesinin sınıf içinde uygulanmasında hem araştırmacı günlüğü hem de öğrencilerin görüşlerinden yola çıkılarak uygulamada önemli bir sorunla karşılaşılmadığı anlaşılmıştır. Yazım, noktalama ve numaralandırma hataları dışında uygulamalar sırasında herhangi bir sorunla karşılaşılmamıştır, söz konusu hatalar düzeltilerek üniteye son biçimi verilmiştir.

4.2.2.2. 2. Rica Ünitesinin Uygulanmasına Yönelik Bulgular

Rica söz edimine yönelik hazırlanmış 2. ünitenin uygulanmasından sonra öğrencilere ünite hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Öğrencilerin verdikleri cevaplar şu şekildedir:

En çok hangi etkinliği beğendiniz? Niçin?

Ö1: (İngilizce konuşuyor) *Diyaloglar. Diyalogları beğendim. Çünkü gerçek hayattaki gibi denedik. Yeni öğrendiğimiz kelimeleri hatırlamak için diyaloglar iyiydi. Ayrıca oldukça faydalıydı.*

Ö4: (İngilizce konuşuyor) *Ben en çok 5. etkinlikteki okuma görevini sevdim çünkü birçok yeni kelime öğrendim ve yine bunlar gerçek hayatta karşılaşılacak durumlardı, ben eminim bunları daha sonra kullanacağım. Ayrıca 6. etkinliği beğendim. Okumadan sonraki sorular genelde anlamayı geliştirdiği için faydalı oluyor.*

Ö9: *Düşünüyorum. Bu alıştırma konuşma çünkü bence (İngilizce konuşmaya başlıyor) konuşma en iyisidir.*

Hangi etkinlik bu konuyu öğrenmenizde faydalı oldu?

Ö10: (İngilizce konuşuyor) *Birincisi. Dinleme yaptığımız etkinlik. Çünkü bir bağlam içerisindeydi.*

Ö11: (İngilizce konuşuyor) *Ricalarda 1 ve 5 numaralı diyaloglar ve okuma benim için çok faydalı oldu. Hem ricalarda hem de selamlaşmada öğrendiğimiz günlük dildeki terminojiler ve kalıplar çok faydalı oldu. (Türkçe konuşuyor) Örneğin; "Bu ne güzel tesadüf." "Kanka, canım, dostum, yavrum, evladım." "Burası boş mu?", "Buyurun efendim, nasıl yardımcı olabilirim?", "Tabi, maalesef."*

Hangi etkinlik bu konuyu öğrenmenizde faydalı olmadı?

Ö4: (İngilizce konuşuyor) *Belki 8. ve 9. etkinlikler benim için faydalı olmadı. Kolaydı.*

Ö7: *Bence hepsi faydalı vardı.*

Ö16: *3. etkinlik faydalı olmadı. Çünkü bu çok kolay.*

Araştırmacı tarafından, uygulamalara ilişkin gözlemler araştırmacı günlüğüne kaydedilmiştir. Araştırmacı günlüğünden örnek bölümler aşağıda görülebilir:

08. 03. 2021-A2. 2 Grubu

Rica 2. üniteye başlandı. Hazırlık çalışması yapıldı. 3. etkinliğin uygulanmasında problem yaşandı. Bu etkinliği bir bağlama yerleştirmeliyim. Örneğin sınıf bağlamı. Böyle biraz havada kaldı.

16. 03. 2021-A2. 1 Grubu

Rica 2. üniteye başlandı. Hazırlık çalışması ve okuma bölümü sorunsuz tamamlandı. 3. etkinlik bir önceki grupla uygulanırken bir bağlama dayanmadığı için sorun yaşanmıştı. Bu nedenle, aşağıdaki durumlarda derste hocanızdan nasıl izin istersiniz diye sözlü yönerge verildi. Bu yönergeyle birlikte etkinlik sorunsuz bir şekilde tamamlandığı için 3. etkinliğe bu yönerge eklenerek ünite güncellendi. Ayrıca ünitenin numaralandırmasında sıkıntı olduğu gözlendi. 7.1. gibi küsuratlı numaralandırma sisteminden vazgeçildi. O yüzden numaralandırma tekrar güncellendi.

07.04.2021-A1. 2 Grubu

Rica 2. ünitenin konuşma bölümü tamamlandı. Öğrencilerin buyur-buyurun kelimelerini uygun biçimde kullanmadıkları görüldü. Buyurun daha çok resmî olmayan buyurun ise daha resmî ortamlarda kullanıldığı konusunda öğrenciler bilgilendirildi. Öğrencilerin konuşma etkinliği sırasında bazı ufak hataları da düzeltildi.

Sınıf içindeki uygulamalardan yola çıkılarak 3. etkinlik tekrar düzenlendi. Uygulamalar sırasında fark edilen numaralandırma hataları düzeltilerek üniteye son şekli verildi.

4.2.2.3. 3. Rica Ünitesinin Uygulanmasına Yönelik Bulgular

Rica söz ediminin öğretimi için hazırlanmış 3. ünite uygulandıktan sonra öğrencilere üniteye ilişkin görüşleri sorulmuştur. Öğrencilerin cevaplarından örnek bölümler şu şekildedir:

En çok hangi etkinliği beğendiniz? Niçin?

Ö9: *Düşünüyorum. 6. ve 5.* (okuma bölümü). (İngilizce konuşmaya başlıyor*) Bir saniye üniteye bakmalıyım. Bence evet hepsi bu. İnternetimde problem olduğu için bazı etkinlikleri kaçırdım. En çok bu etkinlikler (Türkçe konuşmaya başlıyor) çünkü biz çok cümle yazdık ve yeni cümle. (İngilizce konuşmaya başlıyor) Bu etkinlikler çünkü ben aynı şeyi farklı biçimlerde nasıl söyleyebilirim bunu gördüm, varyasyonları görmek benim hoşuma gitti.*

Ö14: *Dinleme veya yazma. Çok önemli. Çünkü ben söyledim, benim çok önemli. Ben çok yazmak istiyorum.*

Ö16: *Bu cevap yazmak (*Okuma bölümdeki mesajlara cevap verilen etkinliği kastediyor).

Ö17*: Ben okuma. Çünkü çok eğlenceli.*

Hangi etkinlik bu konuyu öğrenmenizde faydalı oldu?

Ö5: *En faydalı kısım ben için konuşma kısmı.*

Ö7: *(İngilizce konuşuyor) Bence 8. etkinlik. Bu kelimeleri bir arada görmek iyi oldu.*

Ö9: *Bu çok zor. Belki 6.* (İngilizce konuşmaya başlıyor) *Farklı insanlara nasıl cevap vermeliyim, ne söylemeliyim bunu öğrendim, bu oldukça iyiydi.*

Ö13*:* En faydalı yazma.

Hangi etkinlik bu konuyu öğrenmenizde faydalı olmadı?

Ö10: *(İngilizce konuşuyor) Öyle bir şey yoktu.*

Ö5*: Bence faydasız kısmı yok.*

Ö16: *8. etkinlikteki 2. soru.*

Ö17*: 8. etkinlik faydalı olmadı.*

Ünitenin uygulanmasından sonra video kayıtları izlenerek araştırmacı tarafından tutulan araştırmacı günlüğünden örnek bölümler aşağıda görülebilir:

23. 03. 2021-A2. 2 Grubu

Rica 3. üniteye başlandı. Ünite ilk kez bu grupta uygulandı. Uygulamada bazı hatalar fark edildi. Hazırlık sorularının sıralamasında bir yanlışlık olduğu göze çarptı. Sonrasında okuma ve dinleme bölümleri yapıldı. 7. ve 8. etkinliklerin çok etkili olmadığı görüldü. O etkinlikler belki daha alt gruplarda daha fazla etki yaratabilir. Başka bir grupta denedikten sonra o etkinliklere karar vereceğim. 14. etkinlikte müsaitseniz kelimesine uygun bir cümle göremedim. 14. etkinlikteki cümlelerin tekrar gözden geçirilmesi gerektiğine karar verdim.

27. 03. 2021-A2. 1 Grubu

Okuma bölümündeki 6. etkinlikte, öğrenciler grup çalışması için farklı tartışma odalarına alındı. Grup çalışması yapmak öğrencilerin oldukça hoşlarına gitti. 7 ve 8. etkinliklerin uygulanmasında bir sorunla karşılaşılmadı. 14. etkinlikteki cümlelerin düzeltilmiş hâli ilk kez bu grupla denendi. Düzeltilmiş hâlinin çok daha etkili olduğu görüldü.

14. 04. 2021-A1.1 Grubu

Rica 3. üniteye başlandı. Okuma bölümü yapıldı. Okuma bölümü öğrencilere sesli okutuldu. Öğrencilerin sesli okuma sırasındaki telaffuz hataları düzeltildi. Öğrencilere okuma bölümüyle ilgili etkinlikler yaptırıldı. Kibar olmayan mesajlar öğrenciler tarafından düzeltildi. Böylece sosyoedimsel bilgi hakkında öğrencilerde farkındalık kazandırıldı. Öğrencilere kimle resmî kiminle gayriresmî konuşacakları sezdirildi. Ayrıca A2. 2 grubunda etkili olmadığı düşünülen 7. ve 8. etkinlik yaptırıldı. A1 grubu için etkinliğin oldukça faydalı olduğu görüldü. Bu nedenle etkinliğin korunmasına karar verildi.

Uygulamalar esnasında fark edilen yazım ve noktalama yanlışları ile numaralandırma hataları da düzeltilmiştir. Sonuç olarak, öğrencilerin görüşleri ve araştırmacının gözlemlerinden yola çıkılarak hazırlık çalışmasındaki soruların sıralamasının değiştirilmesine, 7. ve 8. etkinliğin aynen korunmasına, 14. etkinlikteki cümlelerin düzenlenmesine karar verilmiştir.

4.2.3. Özür Söz Edimi Ünitelerinin Uygulanmasına Yönelik Bulgular

Alanyazın taraması ve öğretilerin görüşlerinden yola çıkılarak özür söz edimiyle ilgili aşağıdaki kazanımlar belirlenmiştir:

1. *Günlük dilde sıklıkla kullanılan özür dileme ifadelerini kavrar.*

2. *Muhatabın sosyal konumunun ve gücünün özür dilemeye etkisini fark eder.*

2.1. Birinden özür dilerken o kişiyle yakınlık derecesine göre uygun özür ifadelerini seçer.

2.2. Birinden özür dilerken o kişinin sosyal statüsüne uygun özür ifadelerini seçer.

3. *Konuşma ortamına uygun biçimde özür diler.*

3.1. Maddi zarar/fiziksel kazalara bağlı özür gerektiren durumlarda uygun özür ifadelerini kullanır.

3.2. Zaman veya unutmaya bağlı özür gerektiren durumlara uygun özür ifadelerini kullanır.

3.3. Uygun davranmamaya bağlı özür gerektiren durumlarda uygun özür ifadelerini kullanır.

3.4. Farklı yaşam alanlarında (kişisel, eğitsel, kamusal ve mesleki) basitçe özür diler ve özürlere basitçe cevap verir.

4. *Özür dilerken özür dilemeyi gerektiren durumun ciddiyetine uygun özür ifadelerini seçer.*

5. *Özürlere verilen olumlu ve olumsuz karşılıkları kavrar.*

6. *Özür dilerken nezaket kurallarını ve kibarlık unsurlarını fark eder.*

7. *Farklı özür dileme stratejilerinden yararlanır.*

Kazanımlar belirlendikten sonra, bu kazanımların yer aldığı 2 farklı ünite hazırlanmıştır. Hazırlanan 1. ünitede 1, 3 (3. 1, 3. 2, 3. 3), 5 ve 6. kazanımlara, 2. ünitede ise 1, 2 (2. 1, 2. 2), 3 (3.1, 3. 2., 3. 3, 3. 4), 4, ve 7. kazanımlara yer verilmiştir. Dört temel dil becerisini dikkate alacak şekilde dinleme, okuma, konuşma ve yazma bölümlerine yer verilmiştir. Dinleme etkinlikleri profesyonel tiyatro oyuncuları tarafından stüdyoda seslendirilmiştir. [31] Üniteler uygulanmadan önce üniteler hakkında uzman görüşü alınmıştır.

[31] Ses kayıtları için https://drive.google.com/drive/folders/1WK_Mzq8uEDXfGoju9p6p1oCjv1txaE1G bu bağlantıyı kullanabilirsiniz.

4.2.3.1. 1. Özür Söz Edimi Ünitesine Yönelik Bulgular

Özür söz ediminin ilk ünitesi uygulandıktan sonra üniteyle ilgili öğrencilerin görüşleri sorulmuştur. Öğrencilerin cevaplarından örnekler aşağıda gösterilmiştir:

En çok hangi etkinliği beğendiniz? Niçin?

Ö5: *Tüm ödev… Etkinlik. Tüm etkinliği beğendim. Kötü etkinlik yoktu bence. En kullanışlı özür ve karşılık tabloyu buluyorum.*

Ö7: (İngilizce konuşuyor) *Bence benim için 1. ünitede internet mesajlarıydı (*Okuma bölümündeki e-postaları kastediyor). *Çünkü bu normal bir diyalog gibiydi. Günlük bir diyalog.*

Ö8*: En beğendiğim 5 ve 8. Çünkü sanıyorum bu çok faydalı var. Özür dilemek karşılık.*

Ö13: *Ben her şeyi… Hepsini beğendim. Konuşmak güzelmiş. En çok konuşmayı beğendim.*

Hangi etkinlik bu konuyu öğrenmenizde faydalı oldu?

Ö1: (İngilizce konuşuyor) *Ben tabloları çok sevdim ama hepsi faydalı.*

Ö3: (İngilizce konuşuyor) *Kesinlikle dinleme.*

Ö12: (İngilizce konuşuyor) *Bu tablo oldukça faydalıydı. (8. etkinliği kastediyor) Tüm özür ifadelerinin yer aldığı. Bir de 3 numaralı etkinlik faydalıydı. Burada resimler vardı.*

Ö17: *5 ve 6. Yeni kelimeler öğrendim.*

Hangi etkinlik bu konuyu öğrenmenizde faydalı olmadı?

Ö9: *Faydalı değil yok bence.*

Ö11: (İngilizce konuşuyor) *Bence yoktu. Hepsi faydalıydı.*

Ö16*: 1 ve 2. Çünkü aynı.*

Özür söz ediminin 1. ünitesinin uygulanması esnasında araştırmacının gözlemlerinin yer aldığı araştırmacı günlüğünden örnek bölümler aşağıda görülebilir:

29. 03. 2021-A2. 2 Grubu

A2. 2 grubuyla rica üniteleri tamamlandı. Özür söz ediminin 1. ünitesine başlandı. Hazırlık çalışması yapıldı. Hazırlık çalışması yapılırken 3. etkinlikteki kelime eşleştirme çalışmasının faydalı olduğu görüldü. Öğrencilerin çarpmak, kırmak, dökmek gibi fiilleri birbiriyle karıştırdıkları görüldü. Okuma bölümünün arkasından özür dilerken kullanılan ifadeler öğrencilere tanıtıldı. Öğrencilerin tablo biçiminde sunulan bilgilerden hoşlandıkları gözlendi. 7. etkinliğin yönergesinde bir hataya rastlandı. Düzeltilmesine karar verildi.

12. 04. 2021-A2.1 Grubu

Özür 1. üniteye başlandı. Hazırlık çalışması yapıldı. Öğrenciler dinlediklerinden yola çıkarak benzer bir diyalog oluşturdular. Arkasından resimlerle kelimeleri eşleştirme çalışması yaptık. Okuma bölümü yapıldı. Öğrenciler bu bölümde e-posta ile nasıl özür dileyebileceklerini görmüş oldular. Okuma bölümünde kelime çalışması yapıldı ve öğrenciler metinle ilgili sorulara cevap verdiler. Daha sonra öğrencilere farklı biçimlerde nasıl özür dileyeceğimizi tablo üzerinden açıkladım. Biri bizden özür dileyince nasıl cevap vereceğimizi yine tablo üzerinden açıkladım. 9. etkinlikte hangi cümlelerin özür hangi cümlelerin karşılık olduğunu bulmalarını istedim bu etkinliği anlamakta güçlük çektiler. Bu etkinliğin gözden geçirilmesine karar verildi. Dinleme bölümünde videolar izlendi ve bu videolarda uygunsuz özür dilemeye ve uygunsuz karşılık vermeye örnekler gösterildi. Dersin genelinde öğrencilerin keyif aldığı görüldü.

Sonuç olarak, uygulamada karmaşıklık yarattığı düşünülen 9. etkinlik tekrar düzenlendi. Uygulamalar esnasında fark edilen anlatım bozuklukları ve numaralandırma hataları düzeltildi.

4.2.3.2. 2. Özür Söz Edimi Ünitesine Yönelik Bulgular

Özür söz ediminin öğretimi için hazırlanmış 2. ünite uygulandıktan sonra öğrencilerin görüşleri alındı. Öğrencilerin üniteyle ilgili görüşleri şu şekildedir:

En çok hangi etkinliği beğendiniz? Niçin?

Ö3: *En çok beğendim hırsızın mektubu ve şarkılar.*

Ö14: *Herkes… (Öğretmen düzeltiyor). Hepsini. En çok… Mesela… Yazman en çok beğendim. Ö8 ile çalıştım. Çok konuştum ve yazdım.*

Ö6: (İngilizce konuşuyor) *1. etkinlikteki şarkılar. Çünkü sözlerini bulmak çok ilginç.*

Hangi etkinlik bu konuyu öğrenmenizde faydalı oldu?

Ö8: *Hepsi çok güzel. Hepsi çok faydalı ama en çok 9. Çünkü gerçekten olacak bir şey gibi. Yani yaptım. Böyle bir şeyi yapıyoruz hayatta.*

Ö9: *Belki 14. Çünkü ben düşündüm ve çok cümleler yaptım ama 2 veya 8 de faydalı.*

Ö18: *En faydalı bence bu tablo.*

Hangi etkinlik bu konuyu öğrenmenizde faydalı olmadı?

Ö2: (İngilizce konuşuyor) *Benim açımdan hiçbir etkinliğin faydalı olmadığını söyleyemem.*

Ö3: *Faydasız burada hiç. Her şey faydalı.*

Ö19: (İngilizce konuşuyor) *Türkçe şarkıları sevmeme rağmen sadece dinleme olduğu ve bir metin olmadığı için yakalamak benim için zor oldu. Belki metinle birlikte görürsem yakalaması benim için daha kolay olabilir.*

Özür söz ediminin 2. ünitesiyle ilgili araştırmacı günlüğünden örnek bölümler aşağıda görülebilir:

28. 04. 2021-A1. 2 Grubu

A1.2 grubuyla özür dilemenin 2. ünitesine başlandı. Öğrencilerin izleme bölümündeki diyaloğu tamamlamaları istendi. Rica ünitesinde öğrenilen "Müsaitseniz" ifadesinin uygun kullanılmadığı görüldü. "Biliyorum benim hatam. Ama evde iyi bir kameram var. Müsaitseniz onu alabilir miyim?" Öğrencilerden birinin ödevinde kurduğu bu cümle müsaitseniz ifadesini hangi bağlamda kullanmaları gerektiğine ilişkin bir sorun yaşadıklarını göstermesi bakımından oldukça önemli. Öğrencilere bu durumda müsaitseniz ifadesinin uygun olmadığı açıklandı. Daha önceki derslerde de gözlediğim hususlardan biri öğrencilerin en çok müsaitseniz ifadesini bağlamına uygun kullanmakta zorlandıklarıydı. Öğrenciler A1 düzeyinde oldukları için bazı durumlarda uygun kullanmamalarının ciddi bir sıkıntı olmadığı kanaatindeyim. Böyle durumlarda çok fazla yanlışın üstüne gitmek öğrencinin motivasyonunu kırabileceğinden ufak bir açıklamayla yetinmeyi tercih ettim. Eminim ki A2'ye başladıklarında yavaş yavaş bu ifadeleri daha uygun biçimde kullanabileceklerdir. Öğrencilere özür dileme stratejileri açıklandıktan sonra verilen durumlara uygun biçimde stratejileri kullanarak özür

dilemeleri istenmişti. Evde konuyu tekrar edebilmeleri için bu kısım öğrencilere ödev olarak verilmişti. Öğrencilerin verdikleri cevapların hepsi tahtaya yazıldı. Böylece aynı bağlamda farklı şekillerde nasıl özür dileyebileceğimiz öğrencilere gösterilmiş oldu. Bir de öğrencilerin hataları birlikte düzeltildi. Burada benim en çok dikkatimi çeken nokta (başka gruplarda da benzer bir şey dikkatimi çekmişti) "Çok pişmanım." cümlesini öğrencilerin bağlamına uygun şekilde kullanamadıkları oldu. Örneğin; yolda yürürken bir kadına çarpıyorsun ve kadının kitapları yere düşüyor, bu durumda nasıl özür dilersin diye sorduğumda "Pardon, çok pişmanım. Size yardım etmeyi çok isterdim ama acelem var." cevabı dil bilgisi açısından kusursuzdu ama çok pişmanım burada bağlamına uygun kullanılmamıştı. Öğrencilere pişmanımın hangi durumlarda kullanılabileceği örneklerle açıklandı.

Bahanelerle ilgili konuşma etkinliği yapıldıktan sonra öğrencilerin konuşma kartlarına uygun şekilde öğrencilerin konuşma yapmaları istendi. Bahanelerin yer aldığı 12. etkinliğin diğer etkinliklerle pek bağdaşmadığını düşünüyorum. Bu etkinliğin diğer etkinlere bağlanması gerekiyor diye düşünüyorum. Çok havada kaldığını söyleyebilirim. Mesela 13. etkinlikte şöyle bir yönerge yapabiliriz. Bir kart seçelim ve arkadaşımızla canlandıralım. Arkadaşımızdan özür dilerken uygun bahaneleri kullanalım. 13. etkinliğin yönergesinde zaten bir anlatım bozukluğu olmuş. Onu mutlaka düzeltmeliyim.

14. 05. 2021-A2. 3 Grubu

Özür ünitesiyle devam edildi. İzleme bölümünde Türk dizilerinden bölümler izletildi ve kibar olmayan cevaplar ve kibar olmayan özür dileme biçimleri hakkında farkındalık oluşturuldu. Öğrenciler Türk dizilerinden bir parçayı derste görmekten hoşlandılar. Dinleme bölümündeki diyaloglarda uygun olmayan adlandırmalar fark ettim. Örneğin, iki farklı diyalogda da Ayşe adı kullanılmış. Soruları cevaplandırırken bir karışıklık yaratabilir. Ya da erkek seslendirme sanatçısının seslendirdiği kişiye kadın adı verilmiş. Bunu mutlaka düzeltmeliyim. İzleme bölümünden sonra konuşma bölümüyle devam edildi. Öncelikle öğrencilere geç kalmakla ilgili sorular soruldu. Onlara farklı sorular yönelterek onları daha çok konuşturmaya çalıştım. Türk kültüründe geç kalmayla ilgili örnekler anlattım. Örneğin, Türkiye'de bir düğüne giderken düğün davetiyesinde saat ikide yazıyorsa misafirlerin tam saat ikide düğüne gitmedikleri, böyle durumlarda biraz daha geç gitmenin daha uygun olduğunu belirttim. Yine benzer şekilde bir misafirliğe gittiğinizde saat ikide gelin dediklerinde tam olarak saat ikide orada olmadığımızı 20-30 dakika geç gitmenin daha yaygın olduğunu açıkladım. Yalnız iş görüşmelerinde, resmî işlerde geç gitmenin uygun olmadığını özellikle belirttim. Kültürle ilgili bilgileri öğrenmekten öğrencilerin oldukça keyif aldığını gördüm.

Sonuç olarak, 13. etkinliğin yönergesinin 12. etkinlikle bağlantılı olacak şekilde yeniden düzenlenmesine, dinleme bölümündeki diyaloglardaki uygun olmayan adların düzeltilmesine karar verilmiştir. Böylece uygulamalar neticesinde ünitenin eksik veya aksayan yönleri fark edilerek düzeltilmiştir. Hazırlık çalışmasında yer alan şarkıların A1.1 grubundaki bazı öğrenciler için zor olduğu görülmüştür. Bu gruptaki bazı öğrenciler dışındaki öğrencilerin zorluk yaşamaması üzerine bu etkinliğin aynen tutulmasına karar verilmiştir.

4.3. Söz Edimlerinin Öğretimine Yönelik Öğretici Görüşleri

Söz edimi ünitelerinin hazırlanmasında öğretici görüşlerinden yararlanmak, yurt dışında söz edimlerinin öğretimini öğreticilerin görüşleri doğrultusunda değerlendirmek ve yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten katılımcılara söz edimlerinin öğretimiyle ilgili birtakım önerilerde bulunmak amacıyla 12 öğreticiyle görüşmeler yapılmıştır.

Öğreticilere yöneltilen ilk soru "Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin söz edim kullanımları nasıldır?" biçiminde belirlenmişti. Bu alt soruya ait bulgular aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Tablo 4-20: Yurt Dışında Türkçe Öğrenenlerin Söz Edim Kullanımları

Yurt Dışında Türkçe Öğrenenlerin Söz Edim Kullanımları	**N**
Söz edimlerini uygun kullanmıyorlar.	7
Söz edimlerini kısmen uygun kullanıyorlar.	3
Söz edimlerini uygun kullanıyorlar.	2
Toplam	12

Tablo 4-20 incelendiğinde, öğreticilerin büyük bir kısmı (N=7) yurt dışında Türkçe öğrenenlerin söz edimleri uygun kullanmadıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların 3'ü öğrencilerin söz edim kullanımlarını kısmen uygun olarak değerlendirirken sadece 2'si uygun bulduklarını dile getirmişlerdir.

Öğrencilerin söz edim kullanımlarını uygun bulmayan öğreticilerin görüşleri şu şekildedir:

***ÖE5**:Ders saati kısıtlı olduğu için özellikle, bu şekilde seçmeli yabancı dil ya da kültürel olarak öğrenenler için yoğun ders programımız yoktu, o yüzden sadece basit ifadeler öğreniyorlardı.*

***ÖE6**: Hani bir şey rica ederken Türkler gibi rica etmeye, söylemeye çalışıyorlar ama yine o kendi resmiyetleri de var. Onların hocalarıyla biraz farklı üslupları var. Hocalarına hanım diyorlar. Öğretmenim, hocam bir türlü demediler mesela. Ona şaşırmıştım.*

ÖE8: *Bu öğrencilerin Türkiye'de yaşamamalarından dolayı, o bağlamları tecrübe etmemelerinden dolayı, gramer bilgileri ile pragmatik becerileri arasında bayağı fark var.*

Öğrencilerin söz edim kullanımlarını uygun bulan öğreticilerin görüşü şu şekildedir:

***ÖE4:** Evet ben de şimdi Türkler ve Ruslar arasında açıkçası bir fark göremiyorum. Ben daha evvel Rusya'da çalıştım. Şimdi Belarus'ta çalışıyorum. İkisi arasında bir fark görmüyorum. Kültür olarak benzediğimiz için öğrenciler bunu anlamakta sıkıntı yaşamıyorlar.*

Öğrencilerin söz edim kullanımlarının kısmen uygun olduğunu; öğrenciden öğrenciye, ülkeden ülkeye ve söz edimine göre değişebileceğini düşünen katılımcıların cevapları şu şekildedir:

***ÖE7:** Türkçe ile çok vakit geçirmeyenler, dizi izlemeyenler, kurslara sürekli devam etmeyenler çok doğru kullanmıyor ama devam edenler doğru kullanıyor.*

***ÖE9:** Japonlar Türkçede sen-siz kalıbını kullanırken çok zorluk yaşıyorlar kendi dillerinde olmadığı için. Kendi dillerinde böyle bir yerleşik kalıbı olmadığı için herkese sen. Statüsü, samimiyeti ne olursa olsun herkese sen diye hitap ettikleri için bizdeki sen-siz ayrımının yerleşmesi epey zaman almakta. Ricalar, selamlamalar… Bunlar kültürel yakınlıktan dolayı Kosova'da çok yakındı.*

Araştırma kapsamında öğreticilere yönetilen ikinci soru "Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin söz edim kullanımlarını etkileyen unsurlar nelerdir?" biçiminde belirlenmişti. Bu soruya ait bulgular aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Tablo 4-21: Yurt Dışında Türkçe Öğrenenlerin Söz Edim Kullanımlarını Olumsuz Etkileyen Unsurlar

Yurt dışında Türkçe öğrenenlerin söz edim kullanımlarını olumsuz etkileyen unsurlar	f
Dilin kullanım alanının olmaması	9
Öğrencilerin pratik yapma imkânı bulamaması	9
Ana dilinden olumsuz aktarım	7
Ders saatlerinin az olması	4
Kültürel farklılıklar	4
Dizilerden olumsuz aktarım	3
Dile maruz kalmama	3
Öğrencilerin çekinliği/kendilerine güvenmemeleri	2
Kaynak sıkıntısı	2
Öğreticilerin söz edimleri konusunda bilgi sahibi olmaması	1
Söz edimlerinin Türkçe öğretiminin bir parçası olarak görülmemesi	1
Yurt dışında dil becerilerinin yavaş ilerlemesi	1
Öğrencilerin derse düzenli devam etmemeleri	1
Aracı dil kullanılarak Türkçe öğretilmesi	1

Tablo 4-21 incelendiğinde, yurt dışında Türkçe öğrenenlerin söz edim kullanımlarını etkileyen birden çok faktörün olduğu görülmektedir. Dilin kullanım alanının olmaması (f=9), öğrencilerin sınıfta öğrendiklerini pratik yapma imkânı bulamamaları (f=9), ana dillerinden olumsuz aktarım yapmaları (f=4) ve ders saatlerinin az olması (f=4) söz edim kullanımını olumsuz etkileyen unsurlar arasında sayılabilir. Öte yandan, yukarıdaki tablo incelendiğinde; dizilerden olumsuz etkilenme (f=3), dile maruz kalmama (f=3), öğrencilerin çekingenliği (f=2), kaynak sıkıntısı (f=2) gibi unsurların öğrencilerin söz edim kullanımlarını olumsuz etkileyen diğer unsurlar olduğu anlaşılmaktadır. Sadece bir kez dile getirilmiş olmakla birlikte; söz edimleri konusunda öğreticilerin bilgi sahibi olmaması, söz edimlerinin Türkçe öğretiminin bir parçası olarak görülmemesi, yurt dışında dil becerilerinin yavaş ilerlemesi, öğrencilerin derslere düzenli devam etmemeleri ve aracı dil kullanılarak Türkçe öğretilmesi öğrencilerin söz edim kullanımlarını olumsuz etkileyen unsurlar arasında görülmektedir.

Öğreticilerin bu konudaki yorumları şu şekildedir:

ÖĞR1*: Kültür kesinlikle çok önemli. Selamlaşma kültürü yok mesela Estonya'da. Bu da günlük kullanımları ve söz edimlerini etkiliyor.*

ÖĞR3*: Bu işe yönelmek isteniliyorsa, söz edimlerini eski öğretmenlerin, geleneksel gramerden gelen öğretmenlerin de öğrenmesi lazım ama bu terimler anlaşılmıyor. Birinci şeylerden biri bu, yani dilin düzeltilmesi lazım. İkincisi yerlileştirmek lazım hocam. Yerlileştirmek dediğiniz şey Türkçeyle, Türkiye ile ilgili örnekler vermek. Hani burada belki lehçelere girebilirsiniz ama Fransızcadan veya başka bir dilden, Almancadan kitapları çevirerek, oradaki örnekleri vererek, bir de garip terimler ile birleşince öğretmenlerin eğitiminde ve eğitimde kullanılmasını zorlaştırıyor.*

ÖĞR11: *Kendi ana dilinin olumsuzlaması. Benzer şeyler diğer edimler için de geçerli. Yani hemen hemen hepsinde eğer Türkçe ile uyumluysa çok hızlı öğreniyorlar ama Türkçe ile uyumlu olmadığında zorlanıyorlar.*

ÖĞR12: *Dile hâkim olmadıkları için gözlemliyorlar. Örneğin dizilerden görüyorlar. Aferin diyelim. Aferini herkese kullanabiliyorlar. Yani kendilerinden büyüğe de kullanabiliyorlar, kendilerinden küçüğe de kullanabiliyorlar. Buna müdahale etmek gerekiyor. Kendisinden büyük bir hocaya, profesöre aferin hocam diyebiliyor örneğin.*

Öğreticilerle yapılan görüşmelerde ortaya çıkan bir diğer bulgu, yurt dışındaki öğrencilerin söz edim kullanımlarını olumlu etkileyen unsurlardır. Tablo 4-22'te öğrencilerin söz edim kullanımlarını olumlu etkileyen unsurlar sıralanmıştır:

Tablo 4-22: Yurt Dışında Türkçe Öğrenenlerin Söz Edim Kullanımlarını Olumlu Etkileyen Unsurlar

Yurt dışında Türkçe öğrenenlerin söz edim kullanımlarını olumlu etkileyen unsurlar	**f**
Ortak kültürel unsurlar	5
Türkiye ile yakın ilişki içinde olunması	2
Türk dizilerinin izlenmesi	2
Ana dilinden/kültüründen olumlu aktarım	2
Günümüzde her türlü bilgiye kolay ulaşabilmesi	1

Tablo 4-22 incelendiğinde; ortak kültürel unsurların (f=5), öğrencilerin Türkiye ile yakın ilişki içinde olmalarının (f=2) ve Türk dizilerini izlemelerinin (f=2) söz edim kullanımlarına olumlu etkisi olduğu görülmektedir. Diğer yandan, öğrencilerin ana dillerinden veya kültürlerinden olumlu aktarım (f=2) yapmaları da söz edim kullanımlarını olumlu etkilemektedir. Buna ek olarak, 1 öğretici tarafından günümüzde her türlü bilgiye ulaşmanın kolay hâle gelmesinin öğrencilerin söz edim

kullanımlarını da olumlu etkileyeceği dile getirilmiştir. Bu konuda öğreticilerin görüşleri şu şekildedir:

ÖĞR2: *Türkiye'de yazlıkları olanlar bir ölçüde de aslında Türkçeyi öğrenmişler. Bana kalırsa Türkiye'de sosyalleşerek öğrenmişler. İnsanların komşuları var, komşularına gidiyor geliyor. Fotoğraflarını gönderiyorlar, komşularla birlikte toplanmışlar Afiyet olsun, Eline sağlık… Onlar o pratiklik içerisinde bunları öğrenmişler. Yani hani o grup bunları biliyor, çünkü uzun süredir yani yılda en az ya da ortalama 2 ay diyelim tecrübe etme şansı var. Görece hâkimler yani.*

ÖĞR3: *İşte tamamen kültürden kopuk öğrenmiyorlar aslında. Yani kültüre ulaşmak o kadar zor değil. Tabi ki Türkiye'de gidip yaşayıp, Türk kültürünü doğrudan doğruya görmek arasında fark var. Çok büyük problem olduğunu düşünmüyorum günümüz dünyasında. Hani belki bu 70-80 yıl önce bir problem olabilirdi, hiçbir bağı yok, hiçbir şey yok.*

ÖĞR5: *Japonlar kendisi de çocuklara ilk önce öğrettikleri "özür dilemek" ve "özür dilerim" ve "teşekkür ederim" sözcüklerdir. Özür dilemenin ve teşekkür etmenin çok yoğun olarak kullanıldığı bir kültür. O yüzden en fazla benden de teşekkür sözcüğünü öğrenmek istiyorlardı.*

Öğreticilere yöneltilen üçüncü soru "Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerle Türkiye'de yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin söz edim kullanımları arasında fark bulunmakta mıdır?" biçiminde belirlenmişti. Bu soruya ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Tablo 4-23: Yurt Dışında Türkçe Öğrenenlerle Türkiye'de Türkçe Öğrenenlerin Söz Edim Kullanımlarının Karşılaştırılması

Yurt dışında Türkçe öğrenenlerle Türkiye'de Türkçe öğrenenlerin söz edim kullanımlarının karşılaştırılması	**N**
Türkiye'deki öğrencilerin söz edim kullanımları daha iyi.	10
Fikrim yok. /Daha önceden Türkiye'de Türkçe öğretmedim.	2
Toplam	12

Tablo 4-23'e göre, 2 öğreticinin daha önceden Türkiye'de yabancı dil olarak Türkçe öğretmedikleri için bu soruya cevap vermedikleri görülmektedir. Diğer yandan, bu soruya cevap veren 10 katılımcının 10'u da Türkiye'deki öğrencilerin söz edim kullanımlarının yurt dışındaki öğrencilere göre daha iyi olduğunu belirtmişlerdir. Bu konuda, öğreticiler arasında görüş birliği olduğu söylenebilir.

Öğreticilerin görüşlerine göre yurt içi ve yurt dışında Türkçe öğretiminde söz edim performansındaki bu farklılığın bazı sebepleri vardır. Bu sebepler Tablo 4-24'te gösterilmiştir:

Tablo 4-24: Yurt Dışı ve Türkiye'deki Öğrencilerin Söz Edim Kullanımlarındaki Farklılığın Sebepleri

Yurt Dışı ve Türkiye'deki öğrencilerin söz edim kullanımlarındaki farklılığın sebepleri	**f**
Türkiye'deki öğrencilerin söz edim kullanımlarını etkileyen unsurlar	
Pratik yapma imkânı olduğu için dil gelişimin hızlı olması	4
Dilin doğal ortamında öğrenilmesi	2
Zengin dil girdisi	2
Yurt dışındaki öğrencilerin söz edim kullanımlarını etkileyen unsurlar	
Ders saatlerinin yetersiz olması	3
Bağlamdan ve kültürden kopuk dil öğrenmeleri	2
Aynı ana dilin konuşulduğu sınıflarda dil öğretimi	1

Tablo 4-24'e göre; pratik yapma imkânları olduğu için dil gelişimlerinin hızlı olması (f=4), dilin doğal ortamında öğrenilmesi (f=2) ve zengin dil girdisi (f=2) Türkiye'de Türkçe öğrenenlerin söz edim kullanımlarını olumlu etkileyen unsurlardır. Bunun aksine, ders saatlerinin yetersiz olması (f=3), bağlamdan ve kültürden kopuk dil öğrenilmesi (f=2) ve aynı ana dilin konuşulduğu sınıflarda Türkçenin öğretilmesi (f=1) yurt dışındaki öğrencilerin söz edim kullanımlarını olumsuz etkileyen unsurlar olarak öğreticiler tarafından dile getirilmiştir.

Öğreticilerin bu konudaki yorumları şu şekildedir:

ÖĞR6: *Türkiye'de öğrenciler çok kısa sürede çok güzel bir yol kat ediyorlar çok büyük bir ivmeyle. Çünkü bir anda kendilerini daldırıyorlar o dile. Yani maruz kalma dediğimiz şeyi yaşıyorlar ve her bağlamda, her sosyal bağlamda, her yaş grubundan, eğitim düzeyinden, farklı farklı grupların konuşma stillerini, tercih ettikleri kullanımları, ricada, rette pek çok söz ediminde bunları duyuyorlar, görüyorlar.*

ÖĞR8: *Türkiye'de bir şekilde yaşamış olan öğrencilerin pragmatik becerileri tabi ki yurt dışındaki öğrencilerinden B2 düzeyindeki öğrencilerden bile daha iyi. Yani şöyle söyleyeyim. Türkiye'de yaşamışsa öğrenci eğer, bu dili bire bir doğal ortamında yaşayarak öğrenmişse o dilin içinde kalmışsa tabi ki pragmatik becerisi de daha yüksek oluyor.*

ÖĞR11: *Yani Türkiye'deki öğrenci tabi her açıdan çok daha avantajlı. Yani bu belki çok sert olacak ama kıyas kabul etmez diyebileceğim bir nokta. Neden? Çünkü Türkiye'deki öğrenci bunları kullanmaya mecbur.*

Öğreticilerle yapılan görüşmede dördüncü soru "Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğrenen A1-A2 düzeyindeki öğrencilerinin en çok ihtiyaç duydukları söz edimleri hangileridir?" biçiminde belirlenmişti. Bu soruya ait bulgular aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Tablo 4-25: A1-A2 Düzeyinde Öğrencilerinin İhtiyaç Duyacağı Söz Edimleri

Söz Edimleri	**f**	**Söz Edimleri**	**f**
Sormak	12	Bilgi aktarmak	3
Rica etmek	12	Dua etmek	3
Teşekkür etmek	12	Güvence vermek	3
Selamlaşmak	12	Bildirmek	2
(…yapmayı) teklif etmek	11	Savunmak	2
Özür dilemek	11	İtiraf etmek	2
Önermek	10	Tanıklık etmek	2
Tebrik etmek	10	Tehdit etmek	2
Şikâyet etmek	9	(…) yapacağına yemin etmek	2
İzin vermek	9	İstifa etmek	2
(…yapmayı) reddetmek	8	İşten kovmak	2
Bilgi vermek	7	İddia etmek	1
Tahmin etmek	6	Yadsımak	1
Söz vermek	6	Yalvarmak	1
Israr etmek	5	Esef etmek	1
Emretmek	5	Atamak	1
Taziyede bulunmak	5	İleri sürmek	0
Yasaklamak	4	Varsaymak	0

Görüşmede, katılımcılara Searle'ün (2000, ss. 49-51) çalışmasından hareketle oluşturulmuş söz edimleri listesi gösterilmiş ve bu söz edimlerinden hangilerine, A1-A2 düzeyindeki öğrencilerin daha çok ihtiyaç duyacağı ve hangilerinin öğretimine ağırlık verilmesi gerektiği sorulmuştur. Tablo 4-25'te de görüldüğü gibi katılımcıların hepsi; sormak, rica etmek, teşekkür etmek ve selamlaşmak söz edimlerine bu düzeydeki öğrencilerin ihtiyaç duyacağı konusunda hemfikirdirler. Teklif etmek, özür dilemek, önermek, tebrik etmek, şikâyet etmek, izin vermek, reddetmek, bilgi vermek katılımcıların yarısından fazlası tarafından ağırlık verilmesi gereken söz edimleri olarak değerlendirilmiştir. Diğer yandan, ileri sürmek ve varsaymak söz edimleri katılımcıların hiçbiri tarafından dile getirilmemiştir.

Öğreticilerin bu konudaki görüşleri şu şekildedir:

ÖĞR5: *"Mesela bu Japon kültüründe direkt reddetme kültürü yok. Mesela direkt hayır demezler. "Yarın sinemaya gidelim mi?" "Yarın biraz ... "Biraz…" ifadesini kullanırlar.Biz olsa hayır deriz. O yüzden onlar Türkçede hangi ifadelerin kullandığını bilmek isterler. O yüzden Türkler doğrudan hayır dediği zaman sert olarak kabul ederler ve buna üzülürler yani.*

ÖĞR12*: Burada sorma gerekli. Ben inanıyorum ki dili kullanmak için önce soru sormayı öğrenmek gerekiyor. Sohbeti sağlamak için. Çünkü sadece edilgen olursa öğrenci sorulara cevap verirse diyalog yürümüyor. Önce soru sormayı öğrenmesi gerekiyor.*

Araştırma kapsamında öğreticilere yöneltilen beşinci soru "Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlere söz edimleri nasıl öğretilmelidir?" biçiminde belirlenmişti. Bu soruya ait bulgular aşağıdaki tablolarda yer almaktadır:

Tablo 4-26: Söz Edimlerinin Doğrudan/Örtük Sunulmasına İlişkin Görüşler

Söz edimlerinin doğrudan/örtük sunulmasına ilişkin görüşler	**N**
Örtük biçimde öğretilmeli.	9
Açık biçimde öğretilmeli.	3
Toplam	12

Tablo 4-26 incelendiğinde katılımcıların büyük bir kısmının (N=9) söz edimlerinin örtük biçimde öğretilmesi gerektiğini ifade ettikleri görülmektedir. Katılımcılardan sadece 3'ü söz edimlerine yönelik yapılacak doğrudan bir öğretimin faydalı olacağını dile getirmiştir. Bu konuda katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

ÖĞR7: *Ben ayrı öğretilmesi daha etkili olabilir diye düşünüyorum. Ayrı bir ders olarak yani tematik olarak bir konuşma dersi adı altında ya da başka bir ders altında öğretsek daha iyi olur. Böyle örtük verdiğimiz zaman yani sanki çok etkili olmuyor gibi hissediyorum.*

ÖĞR9: *Biz dört temel dil becerisi, artı dil bilgisini öğretiyoruz ve bunların da özellikle başlangıç seviyesinde beceri üzerinden öğretilmesinden yanayım. Yani mesela okuma metinleri üzerinden, dinleme metinleri üzerinden. Yazma alıştırmalarıyla. Yani beceri temelli öğretilmesinden yanayım.*

ÖĞR11: *Benim görüşüm örtük olarak sunulması yani. Bunları böyle ayrı bir ders konusuna dönüştürmenin yani başarı sağlayacağını düşünmüyorum. Mutlaka böyle konuların içerisine serpiştirerek metinlerin içerisinde serpiştirerek bunları vermek lazım.*

Öğreticilerin söz edimleri öğretiminin nasıl olması gerektiğine ilişkin görüşleri aşağıdaki tabloda belirtilmiştir:

Tablo 4-27: Söz Edimleri Öğretiminin Nasıl Olması Gerektiğine İlişkin Görüşler

Söz edimi öğretiminin nasıl yapılması gerektiğine ilişkin görüşler	**f**
Söz edimleri diyalog/metin içerisinde sunulmalı.	8
Öğrencinin ihtiyaçlarına göre şekillendirilmeli.	5
Farklı dil kullanım alanlarını içermeli.	4
Sezdirmeye ve tümevarıma dayalı olmalı.	3
Uygulamaya dayalı olmalı.	3
Tematik olmalı.	2
Konuşmaya dersleriyle bir arada yürütülmeli.	2
Kültürel bilgiyle desteklenmeli.	2
Sık kullanılan söz edimlerine öncelik verilmeli.	2
Doğru planlama yapılmalı.	1

Tablo 4-27 incelendiğinde, katılımcıların öğrencilere diyalog veya metin içerisinde söz edimlerinin sunulması gerektiği (f=8) düşüncesini daha çok ifade ettikleri görülmektedir. Öğreticilerin görüşlerine göre, söz edimlerine yönelik bir öğretimin öğrencinin ihtiyaçlarını dikkate alan, farklı dil kullanım alanlarını (mesleki, eğitsel, kişisel, kamusal) içeren, sezdirmeye, tümevarıma, uygulamaya dayalı ve tematik olması gerekmektedir. Bununla birlikte, konuşma dersleriyle bir arada yürütülmesi gereken söz edimleri öğretimi aynı zamanda kültürel bilgiyle desteklenmelidir. Doğru bir planlama yapmanın ve sık kullanılan söz edimlerine öncelik vermenin de söz edimleri öğretiminde dikkate alınması gereken unsurlardan olduğu görülmektedir.

Katılımcılara görüşme esnasında yöneltilen bir diğer soru, derslerde söz edimlerinin dil bilgisi yapılarıyla eş zamanlı mı yoksa ayrı mı öğretileceği ile ilişkilidir. Katılımcıların verdikleri cevaplardan yola çıkılarak Tablo 4-28'de sunulan verilere ulaşılmıştır.

Tablo 4-28: Söz Edimlerinin Dil Bilgisiyle Eş Zamanlı/Ayrı Öğretilmesine İlişkin Görüşler

Söz Edimlerinin Dil Bilgisiyle Eş Zamanlı/Ayrı Öğretilmesine İlişkin Görüşler	**N**
Ayrı öğretilmeli.	7
Duruma göre değişir.	4
Eş zamanlı öğretilmeli.	1
Toplam	**12**

Tablo 4-28 incelendiğinde, söz edimlerinin dil bilgisi yapılarıyla ayrı öğretilebileceği görüşünün (N=7) ağırlıkta olduğu görülmektedir. Katılımcıların dördü ise söz edimlerinin bazen dil bilgisi yapılarıyla eş zamanlı, bazen ayrı öğretilebileceğini belirterek bunun duruma göre değişebileceğini ifade etmişlerdir.

Yalnızca bir katılımcı söz edimlerinin dil bilgisiyle eş zamanlı öğretilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Söz edimlerinin dil bilgisi yapılarından bağımsız olarak öğretilmesi gerektiğini düşünen öğreticilerin görüşleri şu şekildedir:

ÖĞR1: *Hayır, öyle yaparsak "teşekkür ederim"i de geçmiş zamanda vermek zorunda kalırız.*

ÖĞR7: *Çocuk A2'nin sonuna gelene kadar belli bir zaman geçiyor ve o cümleleri kullanması lazım. Eş zamanlı değil de önce kullanması gereken yapıları, kalıpları daha önce vermeliyiz. Teşekkür etme, rica etme, soru sorma belki de bir bölüm olarak da verebiliriz. Bence eş zamanlı ilerlediği zaman bazı konularda geç kalınıyor diye düşünüyorum.*

Söz edimleri öğretiminin dil bilgisi yapılarıyla eş zamanlı ilerleyip ilerlememesinin duruma bağlı olduğunu söyleyen öğreticilerin görüşleri şu şekildedir:

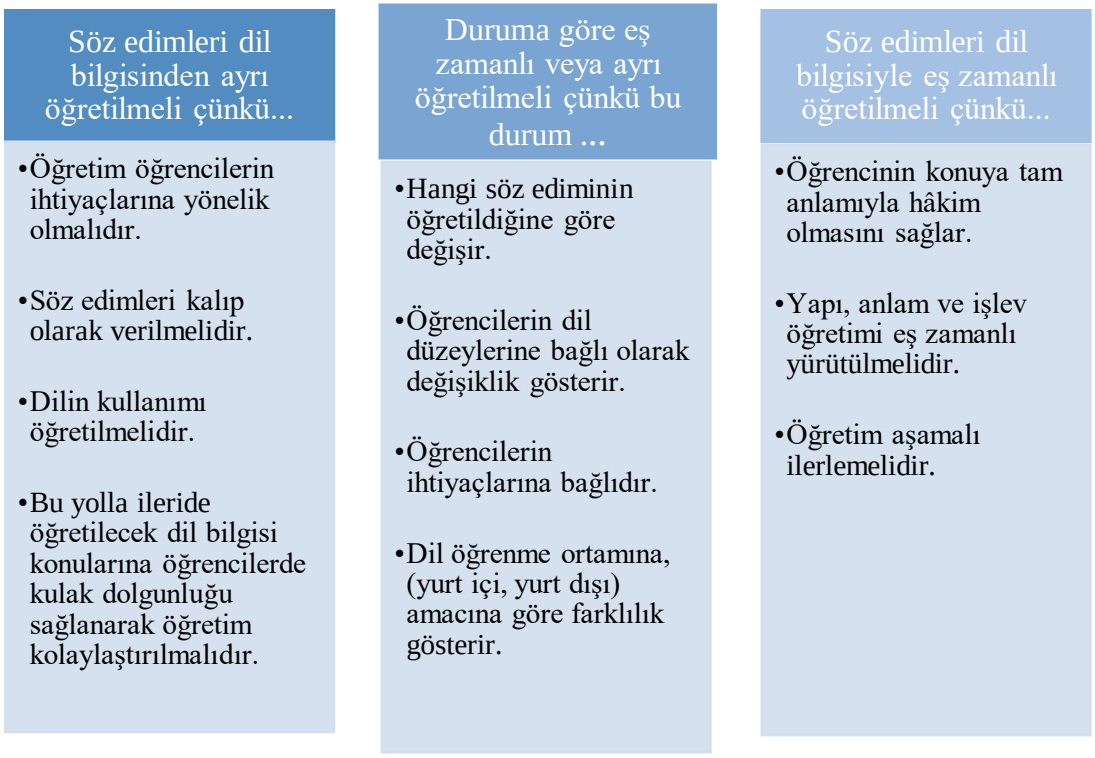
ÖĞR6*: İşte birazcık öğrenci profili belki bu noktada. Onları iyi tanımak, onların gereksinimlerini, ilgilerini, biraz onların bireysel farklılıkları ile ilişkili şekilde bir yol çizmek… Bu da öğreticiye düşüyor. Yani tek tip eğitim değil de gruplara göre. Hani bir grupta o fazla gelebilir vereceğiniz şey ama diğer grup almıştır. Hocam daha fazlasını istiyoruz der. Onu da ondan esirgemek doğru olmaz diye düşünmekteyim.*

ÖĞR11: *Yurt dışında bu konuda biraz bekleyebiliriz diye düşünüyorum. Çünkü günlük hayatın içerisinde öğrenci bunları kullanmayacağı için zaten verseniz bile 2 saat sonra uçup gidecek. Bir anlamı yok. O yüzden gramerle yurt dışında vermek daha mantıklı ama yurt içinde daha önceden vermek gerekiyor.*

Söz edimleri öğretiminin dil bilgisi yapılarına bağlı olması gerektiğini düşünen katılımcının görüşü şu şekildedir:

ÖĞR12*: Eş zamanlı olması lazım. Çünkü rica cümlesi diye verdiğimizde rica cümlesi iki üç aşamalı bir cümle. Emre lütfen getirerek rica edebiliriz, ondan sonraki geniş zamanla rica ederiz. "Yapar mısın, eder misin?" Bunun daha üst yapısı, "Yapabilir misin?" Bunların hepsini bir arada vermek mümkün değil. Çünkü öğrenci o gramer yapıları bilmiyor. Yapar mısın ile yapabilir misin farkını bir anda veremezsin o düzeydeki öğrenciye.*

Söz edimleri öğretiminin dil bilgisi yapılarına bağlı olup olmamasıyla ilgili ortaya çıkan farklı görüş ve bu görüşlerin nedenleri Şekil 4-1'de gösterilmiştir:



Şekil 4-1: Söz Edimlerinin Dil Bilgisiyle Neden Eş Zamanlı/Ayrı Öğretilmesi Gerektiğine Dair Görüşler

Söz edimlerinin dil bilgisi yapılarından bağımsız olarak öğretilmesi gerektiğini düşünen katılımcılar, öğrencilerin ihtiyaçlarına öncelik verilerek dil bilgisi yapılarını beklemeden söz edimlerinin kalıp şeklinde öğretilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Diğer yandan, söz edimlerini dil bilgisi yapılarından önce öğretmenin ileride öğretilecek dil bilgisi konularına öğrencileri hazırlayacağını dile getirmişlerdir. Ayrıca, dil bilgisinden bağımsız bir öğretimin dilin kullanımını merkeze aldığı için iletişimsel yaklaşıma uygun olacağını ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan kimi öğreticiler ise bazı durumlarda söz edimlerinin dil bilgisi yapılarından ayrı öğretilmesinin daha uygun olduğunu, bazı durumlarda ise eş zamanlı öğretilmesinin daha iyi olacağını belirtmişlerdir. Buna gerekçe olarak da dil öğrenme amacına, dil öğrenme ortamına göre öğrencilerin ihtiyaçlarının değişebileceğini göstermişlerdir. Bu nedenle, bu kararı öğreticinin sezgisel biçimde vermesi gerektiğini dile getirmişlerdir. Aynı zamanda söz edimlerinden bazılarının (teşekkür ederim, tebrik ederim vb.) kalıp biçimde çok kolay öğretilebileceğini, bu söz edimleri için dil bilgisi yapılarını beklemenin anlamsız olduğunu belirtmişlerdir. Diğer yandan, bazı söz edimleri için ise dil bilgisi yapılarını beklemenin şart olduğunu dile getirmişlerdir.

Öğreticilere yöneltilen altıncı soru "Söz edimlerinin öğretiminde öğretim ortamı nasıl düzenlenmelidir?" biçiminde belirlenmişti. Bu soruya ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Tablo 4-29: Söz Edimlerinin Öğretiminde Öğretim Ortamının Niteliğine İlişkin Görüşler

Söz edimlerinin öğretiminde öğretim ortamının niteliğine ilişkin görüşler	**f**
Videolar (Diziler, kısa filmler)	9
Canlandırma ve dramatizasyon teknikleri	8
Söz edimine uygun bağlam sunmak	6
Otantik materyaller kullanmak	5
Diyaloglar	4
Görsel malzemeler (Çizim, afiş, resim, fotoğraflar)	3
Pratik yapmaya olanak tanıyan görevler/uygulamalar yapmak	3
Öğrencilerin ilgisini çekecek etkinliklere/materyallere yer vermek	1

Tablo 4-29 incelendiğinde, öğreticilerin söz edimlerinin öğretiminde videolardan (f=9), canlandırma ve dramatizasyon tekniklerinden (f=8), söz edimine uygun bağlam oluşturma etkinliklerinden (f=6) ve otantik materyallerden (f=5) yararlanmanın faydalı olacağını ifade ettikleri görülmektedir. Bunun yanı sıra; diyaloglar ve görsel malzemelerin kullanılması, öğrencilerin pratik yapmasına olanak tanıyan uygulamaların yapılması ve onların ilgilerini çekecek etkinliklere, materyallerde ve derslerde yer verilmesinin önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Öğreticilerin bu konudaki görüşleri şu şekildedir:

ÖĞR6: *Özgün olanı bol bol pratik ettirmek aslında. Çünkü öğrencilerin ona bir eğilimi oluyor, ilgisi oluyor.*

ÖĞR8: *Mesela rica etmeyi öğrettiniz. Rica etmeyi öğrettikten sonra senaryo yazıyorsunuz. Karakterler pragmatik olarak yapmaları gerekenleri yapmıyorlar. Siz öğrencilere eksiklikleri düzelttirebilirsiniz.*

ÖĞR10: *Söz edimlerini kazandırmanın en güzel yolu videolar izletmek ve drama yapmak olabilir.*

ÖĞR12: *Önce ben durumu yaratıyorum. O durumda neyi kullanacaklarını söylüyorum. Onlar çeşitli üretimler yapıyorlar.*

Araştırma kapsamında öğreticilere yöneltilen yedinci soru "Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğreticiler, ders kitaplarındaki söz edimlerinin öğretimini nasıl değerlendirmektedirler?" biçiminde belirlenmişti. Bu soruya ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Tablo 4-30: Öğretim Programı ve Ders Kitaplarında Söz Edimlerinin Öğretimine İlişkin Görüşler

Öğretim programı ve ders kitaplarında söz edimlerinin öğretimine ilişkin görüşler	**N**
Öğrencilerin ihtiyaçları dikkate alınmıyor.	10
Öğrencilerin ihtiyaçları kısmen dikkate alınıyor.	2
Toplam	**12**

Tablo 4-30 incelendiğinde, katılımcıların büyük bir bölümünün (N=10), ders kitaplarında söz edimlerinin öğretiminde öğrencilerin ihtiyaçlarının dikkate alınmadığını düşündükleri görülmektedir. Katılımcılardan yalnızca 2'si öğrenci ihtiyaçlarının kısmen de olsa dikkate alındığını ifade etmiştir. Bu konuyla ilgili katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

ÖĞR1: *Türkiye'de bunlar mesele değil çünkü öğrenciler bunları normal hayatta da kullanabilirlerken yurt dışında kullanamıyorlar. Pekiştiremedikleri için az geliyor, yeterli gelmiyor. Yani yurt dışı için ayrıca bunlarla ilgili bir kitap hazırlansa başımızın üstünde yeri var. Türkiye'de kullanılan materyaller yurt dışına uygun değil. Bunun için ayrıca hazırlanması lazım.*

ÖĞR5*: Genellikle bilinçli şekilde yani söz edimlerini, bir bilinçli şekilde yedirme yok. Yani dikkat etmiyor ama yeri geldiği zaman veriliyor ve o zaman da verilmiş oluyor. Mesela bir konu anlatılacak, o konuda söz edim otomatik olarak diyalogda geçiyor. Aslında bunu yazan, kitabı yazan kişilerin bunu verme amaçları yok, söz edimi verme amaçları yok ama konuya geldi ve orada verildi, bu şekilde oluyor.*

ÖĞR9*: Sadece müfredatlarda değil, eğiticilerin eğitiminde, ders araç gereçlerinde, bütün dijital ortamlarda yer almalı. Sadece müfredatlarla kalmayıp tüm ders materyallerinde, araç gereçlerinde, sertifika programlarında da bu konuya yer verilmeli, değinilmesi önem arz etmekte.*

ÖĞR11: *Sanki biraz yeterince önem verilmiyor gibi veya dağıtımı iyi yapılmamış gibi diyelim, yani metinlerin içinde bunları serpiştirmek çok zor olmasa gerek.*

ÖĞR12: *Orta Asya için farklı kaynak, Avrupa için farklı kaynak, Asya için farklı kaynak kullanılması gerekiyor ve ona göre de onların da kültürleri dikkate alınarak mesela söz edimleri öğretilebilir.*

Katılımcılar, öğrencilerin ihtiyaçlarının çok çeşitli olabileceğini ve her ihtiyacın dikkate alınamayacağını vurgulamakla birlikte, özellikle yurt dışında Türkçe

öğrenen öğrencilerin ihtiyaçlarının Türkiye'de Türkçe öğrenenlere göre farklı olduğunu ifade etmişlerdir. Bununla birlikte, yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin çeşitlilik gösteren farklı ihtiyaçlarına yönelik ders kitapları hazırlamanın önemine değinmişler, hatta coğrafyaya göre farklı ders kitaplarının hazırlanmasının Türkçe öğretimine olumlu katkılar yapacağını belirtmişlerdir.

BÖLÜM V: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Uygulamaların Öğrencilerin Söz Edim Kullanımlarına Etkisine İlişkin Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada, bağlam temelli söz edimleri öğretimiyle yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dil öğrenme ortamından kaynaklı olarak yaşadıkları sorunların azaltılması amaçlanmıştır. Bu amaçla alanyazın, öğretici ve uzman görüşlerinden yararlanılarak selamlaşma, rica ve özür söz edimlerini içeren bağlam temelli ve dört temel dil becerisine dayanan 6 ünite, yurt dışında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen A1 ve A2 düzeyindeki 19 öğrenciye 9 ila 11 hafta süreyle uygulanmıştır.

Selamlaşma, rica ve özür söz edimlerine yönelik Konuşma Tamamlama Testi ön ve son test olarak uygulanmıştır. Bağlam temelli söz edimleri öğretiminin öğrencilerin söz edim kullanımlarına etkisini nicel olarak analiz edebilmek için Konuşma Tamamlama Testleri 3 farklı puanlayıcı tarafından puanlanmıştır. Puanlayıcılar arası güvenirliğin belirlenmesinde Fleiss'in Kappa değeri kullanılmıştır. Ön testlerde puanlayıcılar arası güvenirlik katsayısının 0.729-0.969 arasında, son testlerde ise 0.451-0.906 arasında değiştiği anlaşılmaktadır. Portney ve Watkins (2000, s.96); 0.5'ten küçük değerlerin zayıf güvenilirliğe, 0.5 ile 0.75 arasındaki değerlerin orta düzeyde güvenilirliğe, 0.75 ile 0.9 arasındaki değerlerin yüksek güvenilirliğe, 0.9'dan büyük değerlerin ise mükemmel güvenilirliğe işaret ettiğini açıklamaktadırlar. Buna göre, son testlerdeki güvenirliğin ön testlere göre daha az olduğu görülmekle birlikte hem ön hem de son testlerde puanlayıcılar arası güvenirliğin sağlandığı ifade edilebilir. Diğer yandan, bağlam temelli söz edimleri öğretiminin öğrencilerin söz edim kullanımları üzerindeki etkisini belirlemek için nicel analizlerden yararlanılmış ve etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Etki büyüklüğü, selamlaşma söz edimi için 0.90, rica ve özür söz edimi için 0.88 olarak belirlenmiştir. Jacob Cohen (1988), 0.14 ve üzeri değerlerin büyük etki olarak değerlendirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Jacob Cohen'den (1988) yola çıkılarak Türkçeyi yurt dışında yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin söz edim kullanımlarının geliştirilmesinde bağlam temelli söz edimleri öğretiminin oldukça etkili olduğu söylenebilir. Diğer bir ifadeyle, bağlam temelli söz edimleri öğretiminin öğrencilerin söz edim kullanımlarını olumlu yönde etkilediği ve

araştırmanın amacına ulaştığı ifade edilebilir. Araştırmanın sonuçları, söz edimleri veya edim bilimine yönelik yapılan öğretimin öğrencilerin edimsel yeterliklerini olumlu etkilediğini açıklayan diğer araştırmalarla (Akpınar, 2009; Cohen ve Noriko, 2005; Çetin, 2014; Gonzaled-Cid, 2019; Halenko ve Jones, 2011; Rasekh ve Mardani, 2010; Tello-Rueda, 2004) örtüşmektedir.

Nitel analizler, uygulamalar esnasında tutulan araştırmacı günlüğünden ve öğrencilerin görüşlerinden elde edilen veriler ile Konuşma Tamamlama Testi'nin içerik analizine tabi tutulmasıyla elde edilen verilere dayanmaktadır.

Öğrenci görüşlerine ve araştırmacı günlüğüne göre *selamlaşma ünitesinin* öğrenciler tarafından ilgi çekici bulunduğu, ünitenin öğrencileri aktif kıldığı görülmüş ve hitapların öğrenciler tarafından ilgiyle öğrenildiği gözlenmiştir. Katılımcıların büyük bir bölümünü ana dili Slovakça olan öğrenciler oluşturduğundan ve Slovakçada hitapların Türkçedeki kadar sık kullanılmamasından kaynaklı olarak öğrencilerin hitapları ilgi çekici buldukları fark edilmiştir. Arslan (2020), B1-C1 düzeyindeki öğrencilerin şikâyet edimlerini incelediği çalışmasında, öğrencilerin konuşmanın girişinde kullanılan selamlaşma ifadelerini ve hitapları bağlama uygun kullanmadıklarını belirlemiştir. Bağlam temelli söz edimleri öğretimine başlanmadan önce uygulanan testlerden elde edilen sonuçlar, Arslan'ın (2020) çalışmasıyla örtüşmekle birlikte, uygulamalardan sonra öğrencilerin selamlaşmaları daha ayrıntılı hâle getirebilmeleri, duruma uygun diyaloglar oluşturabilmeleri ve hitapları doğru ve yerinde kullanmaya başlamaları verilen eğitimin etkili olduğunu ve söz edimleri kullanımının öğretim yoluyla geliştirebileceğini ortaya koymaktadır. Barron (2006, s. 59), hitapların ikinci dildeki sosyoedimsel yeterlikle ilgili olduğuna değinmekte ve hitapların uygun biçimde kullanılabilmesi için hedef dilin konuşulduğu ülkede zaman geçirmenin önemli olduğunu belirtmektedir. Ayrıca, hedef dilin konuşulduğu ülkede zaman geçirmenin otantik girdiye erişmek ve hedef dili kullanmak için önemli bir fırsat sağladığına değinmektedir. Terzi'nin (2014) Türkiye'deki İngilizce öğretmeni adaylarının edimsel yeterliklerini incelediği çalışması, Barron'u (2006) destekler niteliktedir. Terzi'nin (2014) çalışmasında katılımcıların hitap ifadelerini kullanmalarına ilişkin edimsel yeterliklerinin tam olmadığı belirlenmiştir. Türkiye'deki İngilizce öğretmeni adaylarının ileri düzey dil öğrenicileri olduğu düşünüldüğünde dil öğrenme ortamının hitaplar üzerindeki etkisi anlaşılacaktır.

Hitaplar, selamlaşma söz ediminin ve günlük iletişimin önemli bir parçasıdır ve hedef dilde sosyoedimsel bilgiye sahip olmayı gerektirmektedir. Tüm bu verilerin ışığında bu araştırmanın sonuçları incelendiğinde, yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin sınıf ortamıyla sınırlandırılmış öğrenme deneyimlerini genişletebilmeleri ve sosyoedimsel bilgilerini artırabilmeleri için bağlam temelli söz edimleri öğretiminin faydalı olduğu ve çalışmanın bu anlamda amacına ulaştığı anlaşılmaktadır.

Öğrenciler, *rica ünitelerinde* pratik yapma fırsatı verdiği için konuşma etkinliklerini ve bağlam içerisinde dili öğrenme imkânı tanıdığı için diyalogları faydalı bulduklarını dile getirmişlerdir. Yoshida, Kamiya, Kondo ve Tokiwa (2000) (Akt. Kondo, 2008) ile Olshtain ve Cohen'in (1991), önerdiği söz edimi öğretimi modellerinde diyaloglara yer verilmesi, ünitelerdeki diyalog etkinliklerinin öğrenciler tarafından faydalı bulunmasıyla uyumludur. Öte yandan, öğrenciler rica üniteleriyle kullanılan dili öğrenmekten memnun olduklarını dile getirmişlerdir. Bardovi-Harlig ve Mahan-Taylor (2003), söz edimlerinin öğretiminde tek bir öğretim metodunun en iyisi olduğunu söylemenin oldukça güç olduğunu dile getirmektedirler. Yine de otantik dil kullanım örneklerine yer verilmesinin söz edimlerinin öğretimi için oldukça önemli olduğuna işaret etmektedirler. Bardovi-Harlig (1996, s. 24), ders kitaplarında söz edimlerinin gerçeğe uygun olarak ele alınmayışını önemli bir eksiklik olarak değerlendirmektedir. Öğrenciler, ricaları bağlam içerisinde öğrenmekten ve gerçek yaşam deneyimlerine yakın dil öğrenme deneyimleri yaşamaktan memnun olduklarını dile getirmişlerdir. Bu anlamda, öğrencilerin görüşlerinden hareketle ünitelerin gerçeğe uygun olarak hazırlandığı ifade edilebilir.

Koç (2015), Bosna Hersek'te yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin kalıp sözleri kullanabilme yeterliklerini incelediği çalışmasında, B1 ve B2 düzeyindeki öğrencilerin rica söz ediminde sıklıkla kullanılan "izninle, rica etsem, bir zahmet, sakıncası yoksa, umarım" gibi ifadeleri kullanmakta zorluk yaşadıklarını belirlemiştir. Bu çalışmada ise söz edimleri öğretiminin ardından A1-A2 düzeyindeki öğrencilerin "müsaitseniz" haricindeki kalıpları[32] doğru ve yerinde kullanmaları, söz edimleri öğretimine dil sınıflarında yer verilmesinin ne kadar etkili olduğunu göstermektedir. Koç'un (2015) kalıp sözler olarak belirttiği, rica söz ediminin yüz tehdit edici etkisini

[32] Bu çalışma kapsamında ricalardan önce kullanılan "lütfen, müsaitseniz, zahmet olmazsa, sakıncası yoksa, mümkünse" kalıp sözleri öğretilmiştir.

azaltmak için kullanılan hafifletici araçlara, hazırlanan rica ünitelerinde yer verilmiştir. Öğrencilerin etkinliklerden sonra hafifletici araçları uygun biçimde kullanmaya başladıkları gözlenmekle birlikte "müsaitseniz" ifadesini A1 düzeyindeki öğrencilerin bağlamına uygun kullanmakta zorluk yaşadıkları görülmüştür. Bu nedenle, A1 gruplarında müsaitseniz ifadesi öğretilmeden ünitenin uygulanabileceği, bu ifadenin A2 sınıflarında öğretilmesinin daha uygun olacağı dile getirebilir. Altun-Alkan (2019) çalışmasında, ana dili konuşurları tarafından kullanılan "pardon, affedersin, merhaba, ya baksana, acaba" gibi hazırlayıcı dilsel unsurların ikinci dil olarak Türkçe konuşurları tarafından kullanılmadığını belirlemiştir. Bu farklılık, rica söz ediminin dil sınıflarında neden ele alınması gerektiğini açıklaması bakımından önemli olmasının yanı sıra, ikinci ve yabancı dil sınıflarında söz edimleri öğretiminin ne kadar gerekli olduğunu göstermesi bakımından da dikkat çekicidir. Buradan yola çıkılarak "izninle, rica etsem, bir zahmet" gibi yüz tehdit edici eylemin hafifletmek için ricalarla birlikte kullanılan kalıp sözlerin rica söz edimiyle birlikte sunulmasının anlamlı ve kalıcı öğrenmenin oluşabilmesine yardımcı olacağı ve başlangıç düzeyindeki öğrencilere de bu hafifletici araçların kalıp söz olarak sorunsuz biçimde öğretilebileceği söylenebilir.

Özür ünitelerinde, konuşma ortamına göre ve özür dilemeyi gerektiren suçun ciddiyetine göre, farklı özür dileme stratejileri kullanarak nasıl özür dileneceği öğrencilere kazandırılmaya çalışılmıştır. Uygulamalar sonucunda, öğrencilerin özür söz edim kullanımlarını geliştirdikleri ve özür stratejilerini rahatlıkla kullandıkları gözlenmiştir. Özür ünitesinde Türk dizilerinden örnek kesitlere yer verilmesinin öğrenciler için ilgi çekici olduğu fark edilmiştir. Öğreticilerin söz edimlerinin öğretiminde videolardan ve otantik materyallerden yararlanılmasına ilişkin görüşleri ile uygulamadaki gözlemlerin ve öğrencilerin görüşlerinin bu konuda örtüştüğü söylenebilir. Rose (2001), öğrencilere edimsel yetinin kazandırılmasında filmlerin geçerliğini tespit edebilmek için filmlerdeki iltifat söz edimi ile iltifat söz edimlerine verilen yanıtları incelemiştir. Araştırma sonucunda, filmlerde kullanılan iltifat söz edimi ile iltifat söz edimine verilen cevapların doğal dil kullanımına oldukça yakın olduğunu belirlenmişse de doğal dil kullanımıyla filmler arasında sosyoedimsel açılardan (cinsiyet ve iltifatlara verilen cevaplardaki stratejiler gibi) bazı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle Rose (2001), filmlerin bir modelden ziyade bir hareket noktası olarak kullanabileceğine dikkat çekmektedir. Diğer bir deyişle, edimsel yetinin geliştirilmesinde filmlerden yararlanırken dikkatli olunması

gerektiğine işaret etmektedir. Buradan yola çıkılarak söz edimlerinin öğretiminde Türk dizilerinden veya filmlerinden yararlanabileceği söylenebilir. Öte yandan, dizi ve filmlerde kullanılan dilin doğal dile yaklaşsa bile doğal dilden farklı olduğunun unutulmaması gerekmektedir.

Özür ünitesinin uygulanması esnasında gözlemlenen bir diğer husus, "pişmanım" ifadesini, A1 grubundaki öğrencilerin bağlamına uygun kullanmakta zorluk yaşamalarıdır. Koç (2015) çalışmasında, B1 ve B2 düzeyindeki öğrencilerin "pardon, affedersiniz, kusura bakmayın" gibi ifadeleri birbirinin yerine kullandıklarını belirtmektedir. Bu açıdan bakıldığında A1 gruplarında "pişmanım" ifadesinin bağlamına uygun kullanılamaması doğal karşılanabilir. Bu doğrultuda A1 gruplarındaki öğrencilere "pişmanım" ifadesi öğretilmeden de özür ünitesinin uygulanabileceği, öğreticilerin sınıfın düzeyine ve ihtiyaçlarına göre buna kendilerinin karar verebilecekleri söylenebilir.

Bilindiği üzere rica söz ediminde kullanılan dilsel kaynaklar, daha çok orta düzeydeki öğrencilere kazandırılan geniş zaman, yeterlik fiili gibi dil bilgisi kurallarını ve dil yapılarını içermektedir. Benzer şekilde, özür söz ediminin gerçekleştirilmesi gelecek zaman, öğrenilen geçmiş zaman, gereklilik kipi gibi farklı dil bilgisi yapılarına ilişkin bilgileri gerektirmektedir. Rica ve özür söz edimlerinde öğrencilerin henüz öğrenmedikleri dil yapılarının öğrencilere kalıp hâlinde sunulması ve bu yapıların farklı bağlamlarda nasıl kullanıldığına ilişkin örnekler verilmesinin etkili olduğu görülmüştür. Bu çalışma, A1-A2 düzeyindeki öğrencilerle yürütüldüğünden öğrencilerin henüz öğrenmedikleri dil bilgisi kurallarına ve dil yapılarına rağmen, dilsel kaynaklar kalıp biçiminde sunulduğu için öğrencilerin bu yapıları kullanmakta zorluk yaşamadıkları gözlenmiştir. Bu durum, söz edimlerinin dil yapılarından bağımsız olarak öğretilebileceğini göstermesi bakımından oldukça önemlidir. Bardovi-Harlig ve Dörnyei (1998), Mojabi (2014) yaptıkları çalışmalarla edimsel gelişim ile dil bilgisel gelişimin birbirinden bağımsız geliştiğini belirlemişlerdir. Bu çalışmaların aksine, Xu, Case ve Wang (2009) edimsel gelişim ve dil bilgisel yeterlik arasında anlamlı bir ilişki tespit etmişlerdir. Bu doğrultuda, bu araştırmanın sonuçlarının edimsel gelişim ve dil bilgisel gelişiminin birbirinden bağımsız ilerlediğini belirleyen Bardovi-Harlig ve Dörnyei (1998), Mojabi'nin (2014)

çalışmalarıyla uyumlu olduğu ama Xu, Case ve Wang'ın (2009) çalışmasıyla örtüşmediği anlaşılmaktadır.

Celaya ve Barón (2015) öğrencilerin dil bilgisel yeterlikleri arttıkça söz edimi üretimlerinin ayrıntılı ve edimsel açıdan daha uygun olduklarını belirlemişlerdir. Bunun yanı sıra, dil bilgisel açıdan yetkin olmanın edimsel açıdan yetkin olmayı garanti etmeyeceği görüşünün alanyazında yaygın olduğu görülmektedir (Bardovi-Harlig, 1999; Bardovi-Harlig ve Mahan-Taylor, 2003). Kasper (2001), alanyazında, dil bilgisel ve edimsel yeterliklerden hangisinin daha önce geliştiği konusunda fikir ayrılığı olduğuna değinmektedir. Uygulamalar sırasında söz edimlerinin dil bilgisinden bağımsız biçimde öğretilebileceği anlaşılmıştır. Yine de dil bilgisel ve edimsel gelişimin birbirinden tamamen bağımsız olduğunu söylemek oldukça iddialı bir yaklaşım olacaktır. Alanyazındaki diğer çalışmalardan ve araştırma sırasındaki gözlemlerden yola çıkılarak edimsel gelişim için dil bilgisel yetkinliğin zorunlu olmadığı ama belirli oranda gerekli olduğu ve söz edimlerinin A1-A2 düzeylerindeki öğrencilere öğretiminde dil yapılarının kalıp biçiminde sunulmasının oldukça faydalı olduğu ifade edilebilir.

Uygulamalar esnasında ve öğrencilerin testlere verdikleri cevaplarda gözlemlenen bir diğer durum, öğrencilerin benzer dil bilgisi hatalarını tekrar etmeleri ve ana dillerinden veya bir başka dilden aktarım yapmalarıdır. Bu durumun öğrencilerin söz edim kullanımlarını olumsuz etkilediği fark edilmiştir. Öğrencilerin aradil özelliklerinden kaynaklı olarak benzer dil bilgisi hatalarını tekrarladıkları veya başka dillerden aktarım yaptıkları düşünülmüştür. İlk olarak Selinker'ın (1972) dile getirdiği aradil kavramı, yabancı dil öğrenenlerin dil öğrenme sürecinde kullandıkları ve kendine has birtakım özellikleri olan bir dil olarak tanımlanabilir. Aradil hem hedef dilin hem de kişinin ana dili özelliklerini içerebileceği gibi, kimi zaman her iki dilde de bulunmayan kullanımlara da rastlanan bir dildir (İmer, Kocaman ve Özsoy, 2011, s. 30). Jeuk'a (2003) göre, ikinci bir dili veya yabancı bir dili öğrenme aşamasında kişi; ana dilinden hedef dile kimi aktarımlar yapmak, hedef dili kullanırken iletişim stratejilerinden yararlanmak, hedef dildeki kuralları aşırı genelleme eğiliminde olmak veya dil öğrenme stratejilerini kullanmak gibi birtakım bilişsel süreçlerden yararlanmaktadır (Akt. Atli, 2012). Ana dili veya başka bir dilden aktarım yapılması bir iletişim stratejisi olarak değerlendirilebilir. Görüm (2020), konuşucunun iletişim

sırasında karşılaştığı zorlukların üstesinden gelmek ve iletişimi daha etkili bir hâle getirmek için iletişim stratejilerini devreye soktuğunu belirtmektedir.

Fosilleşme, dil öğrenenlerin benzer hataları tekrar etmeleri veya dil öğrenme sürecinde daha fazla ilerlemek istememe biçiminde, iki türlü ortaya çıkabilmektedir. Bölükbaş-Kaya (2021, s. 11), fosilleşme kavramını, öğrencilerin hedef dilde belirli bir düzeye ulaştıktan sonra ilerlemelerinin zorlaşması olarak açıklamaktadır. Golynskaia ve Gürlek (2018, s. 550) öğrencilerin var olan bilgileriyle yetinmek istediklerinden dolayı fosilleşmenin ortaya çıktığını ifade etmektedirler. Bu araştırmada uzun zamandır Türkçe öğrenen A2 düzeyindeki öğrencilerin ön ve son testlerdeki söz edim kullanımlarında benzer dil bilgisi hatalarını tekrar ettikleri gözlenmiştir. Bu durumun öğrencilerin aradillerindeki fosilleşmeden kaynaklandığı düşünülebilir.

Öğrencilerin başka dillerden aktarım yapmaları veya benzer dil bilgisi hatalarını tekrar etmeleri, söz edim kullanımlarını her ne kadar olumsuz etkilemiş olsa da hataların dil öğrenme sürecinin doğal bir parçası olduğu ve aradilin kendine has birtakım özellikleri olabileceği unutulmamalıdır. Güvendir ve Yıldız (2014, s. 49), aradil kavramıyla; karşıtsal çözümleme ve hata çözümlemesindeki hataları büyük sorunlar olarak görme yaklaşımının eleştirildiğine değinmektedirler. Ayrıca, bu kavramın öğretmenlerin aradil sürecinin gelişimsel ve devingen olduğunu benimsemelerine ve hataları bir başarısızlık olarak nitelendirmek yerine, uzun ve zorlu bir süreç olan dil öğrenmenin bir parçası olarak görmelerine teşvik ettiğine dikkat çekmektedirler. Tüm bunlardan hareketle, öğrencilerin söz edim kullanımlarını olumsuz etkileyen aradil özelliklerini ve fosilleşme gibi unsurları, dil öğrenme sürecinin birer parçası olarak görmek gerektiği söylenebilir.

Hazırlanan 6 ünitenin uygulanmasında dikkat çeken hususlardan biri, öğrencilerin söz edimi ünitelerinde yer alan etkinliklere yönelik zorluk ve kolaylık konusunda farklı görüşlere sahip olmalarıdır. Öğrencilerden biri tarafından kolay bulunan bir etkinlik, başka bir öğrenci tarafından en faydalı etkinlik olarak değerlendirilmiş veya bir öğrenci tarafından zor bulunan bir etkinlik diğer bir öğrenci tarafından çok kolay olduğu gerekçesiyle faydasız olarak nitelendirilmiştir. Söz edimlerinin öğretimine yönelik olarak farklı dil yeterlik düzeylerinde (A1-A2) ve farklı Türkçe öğrenme deneyimlerine sahip öğrencilere yönelik ortak bir materyal kullanmaktan kaynaklı olarak bu farklı görüşlerin ortaya çıktığı düşünülebilir. Tüm bu

farklılıkların uygulamaları aksatmadığı görülmüştür. Dolayısıyla, öğrencilerin dil yeterlik düzeylerinden ve ihtiyaçlarından hareketle söz edimlerine yönelik hangi etkinliklerin kullanılacağına öğreticilerin kendilerinin karar vermesinin daha uygun olacağı ifade edilebilir.

5.2. Katılımcıların Özelliklerine Göre Uygulamaların Etkisine İlişkin Tartışma ve Sonuç

Ön ve son testlerdeki puan değişimleri; öğrencilerin dil düzeyleri, Türkçe öğrenme süreleri, Türkiye'de bulunma durumları ve süreleri, bildikleri yabancı dil sayısı gibi değişkenlere göre incelenmiştir.

Ön testlerde A1 grubundaki öğrencilerin tüm söz edimleri için aldıkları puanlar A2 grubundaki öğrencilerden oldukça düşükken uygulamalar sonrasında A1 grubundaki öğrencilerin puanlarının A2 grubundaki öğrencilere yaklaştığı görülmektedir. A1 grubundaki öğrencilerin puanlarını en çok *özür* söz ediminde artırdığı görülürken A2 grubundaki öğrencilerin en çok *selamlaşma* söz ediminde puanlarını artırdıkları söylenebilir. Öte yandan, A1 grubundaki en az değişimin *selamlaşma* söz ediminde, A2 grubunda en az değişimin ise *rica* söz ediminde olduğu ifade edilebilir. Uygulamalar sonucunda A1 grubundaki öğrenciler, A2 grubundaki öğrencilere göre tüm söz edimlerinde puanlarını daha çok artırmışlardır. Ön testlerde, A1 grubundaki bazı öğrencilerin söz edimlerini gerçekleştiremedikleri görülürken[33] söz edimlerini uygun biçimde kullandıkları görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde, dil yeterlik düzeyleri ile edimsel yeti arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalara rastlanmaktadır. Alanyazında; edimsel yeti ile dil yeterlik düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirten çalışmaların yanı sıra (Garcia, 2004; Xu, Case, Wang; 2009) bu iki değişken arasında bir ilişki olmadığını veya olumlu bir ilişki olmadığını belirten araştırmalar (Allami ve Naemi, 2011; Arslan, 2020; Kwon, 2003; Takahashi ve Beebe, 1987) mevcuttur. Örneğin, Arslan'ın (2020) Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin şikâyet edimi stratejilerini incelediği ve B1, B2 ve C1 düzeyindeki öğrencilerle yürüttüğü çalışmasında, şikâyet söz edimini kullanma becerilerinin dil düzeyleri ile her zaman tutarlı olmadığı görülmüştür. Bu araştırmanın sonuçları ise ön testlerde edimsel yeti ile dil yeterlik düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olduğuna işaret etse de

[33] **Örnek:** Rica Ön Test **Ö6:** *Merhaba . Benim adım Anastasiia.* Rica Son Test **Ö6:** *Merhaba. Sınıfımı bulamıyorum. bana söyleyebilir misiniz?*

bağlam temelli söz edimleri öğretiminden sonra A1 grubundaki öğrencilerin A2 grubundakilerden daha fazla gelişim göstermesi edimsel gelişim üzerinde söz edimleri öğretiminin dil yeterlik düzeyinden daha etkili olduğuna işaret etmektedir.

Bildikleri dil sayılarına göre, öğrencilerin ön ve son test puanları incelendiğinde, 3 dil bilen öğrencilerin özür ön testi hariç tüm testlerde 1, 2 ve 4 dil bilenlerden daha az puan aldıkları görülmektedir. Ön ve son testler arasındaki puan farklarına göre inceleme yapıldığında ise selamlaşma ve rica puanlarında en yüksek değişime 4 yabancı dil bilenlerde, özür puanlarında ise 3 yabancı dil bilen öğrencilerde rastlanmıştır. Diğer bir ifadeyle, 3 veya 4 dil bilen öğrenciler 1 veya 2 bilenlere göre söz edim kullanımları açısından daha çok gelişim göstermişlerdir. Diğer yandan, 1, 2 ve 3 dil bilenler puanlarını en çok *özür* söz ediminde artırırken 4 dil bilenler puanlarını en çok *rica* söz ediminde artırmışlardır. En az puan artışı ise 1, 2, 3 dil bilenlerde *selamlaşma* söz ediminde olmuşken 4 dil bilenlerde *özür* söz ediminde olmuştur.

Ön testler incelendiğinde, öğrencilerin Türkçe öğrenme süreleri arttıkça selamlaşma, rica ve özür Konuşma Tamamlama Testlerinden aldıkları puanların da arttığı görülmektedir. Uygulamalar sonucunda öğrencilerin puanları son testlerde birbirine benzediği, yani verilen eğitimin etkili olduğu görülmektedir. Türkçe öğrenme süresi 1 yıldan az ve 1-3 yıl arası olanların en çok özür söz ediminde, en az selamlaşma söz ediminde puanlarının değiştiği söylenebilir. Türkçe öğrenme süresi 3 yıldan fazla olanların ise en çok selamlaşma, en az rica puanlarını artırdıkları ifade edilebilir. Türkçe öğrenme süresi 1 yıldan az olan öğrencilerin Türkçe öğrenme süresi 1-3 yıl ve 3 yıldan fazla olanlardan daha fazla gelişim gösterdikleri görülmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre, A2 grubundaki öğrenciler A1 grubuna göre tüm söz edimlerinde daha az gelişim göstermişlerdir. Benzer şekilde, Türkçe öğrenme süresi arttıkça ön ve son testlerdeki puan farklarının da azaldığı görülmektedir. A2 düzeyindeki öğrencilerin ve uzun zamandır Türkçe öğrenenlerin ön ve son testlerdeki cevaplarına bakıldığında aynı hataların ön ve son testlerde tekrarlandığı görülmektedir.[34] Bu durumun -nitel veri analiziyle ortaya konulduğu gibi- daha üst dil

[34] **Örnek:** (Rica Ön Test **Ö3:** *Merhaba Dilek hanım, lütfen ben çok kötü hissetiyorum, lütfen bana hastaneye götürebilir misin?* Rica Son Test **Ö3:** *Kusura bakma Dilek hanım ama çok kötü hissetiyorum. Lütfen hastaneye bana götürebilir misiniz?*)

yeterlik düzeyindeki öğrencilerin aradil kullanımlarındaki fosilleşmeden kaynaklı olduğu düşünülmektedir.

Arslan (2020); B1, B2 ve C1 düzeyindeki öğrencilerin şikâyet söz edimlerini incelediği tez çalışmasında, öğrencilerin Türkiye'de kalma süreleri ile kullandıkları şikâyet stratejilerinin çeşitliliği arasında anlamlı bir ilişki tespit edememiştir. Bu çalışmada ise öğrencilerin Türkiye'de bulunma sürelerine göre inceleme yapıldığında, ön testlerde en yüksek puanları 6-12 ay süreyle Türkiye'de kalan öğrencilerin aldığı görülmektedir. En düşük puanlara selamlaşma söz ediminde Türkiye'de hiç bulunmayanlar, rica ve özür söz ediminde ise Türkiye'de 1-3 ay arasında bulunan öğrencilerde rastlanmıştır. Bu açıdan bakıldığında Arslan'ın (2020) çalışmasının aksine, bu çalışmada her üç söz ediminde de en yüksek puanları 6-12 ay süreyle Türkiye'de kalanların alması, Türkiye'de bulunma süresiyle öğrencilerin söz edimleri kullanımları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Yine de en düşük puanlar incelendiğinde, Türkiye'de bulunma süresiyle öğrencilerin söz edim kullanımları arasındaki ilişkinin söz edimin türüne göre değişebileceği anlaşılmaktadır. Örneğin, Bayat (2017), 7-10 ay gibi değişen sürelerde Türkiye'de Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerle ana dili olarak Türkçe konuşanların özür söz edimini karşılaştırdığı çalışmasında, her iki grubun kullandığı stratejilerin örtüştüğünü belirtmektedir. Yine aynı çalışmada şikâyet söz edimi için ana dili konuşurlarıyla Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin oldukça farklı stratejiler kullandıkları anlaşılmıştır. Bu noktada kesin sonuçlara varmanın ancak öğrencilerin farklı söz edimlerine ilişkin kullanımları ile Türkiye'de bulunma süreleri arasındaki ilişkiyi inceleyen farklı çalışmaların yapılmasıyla mümkün olabileceği ifade edilebilir.

Uygulamalar sonucunda en büyük değişime, Türkiye'de 1-3 ay arasında bulunanlar ve Türkiye'de hiç bulunmayan öğrencilerde rastlanmıştır. Öğrencilerin son testleri incelendiğinde, son test puanlarında Türkiye'de bulunma durumunun bir etkisi olmadığı, tüm puanlarının birbirine yaklaştığı görülmektedir. Söz edimlerinin türüne göre inceleme yapıldığında, Türkiye'de hiç bulunmayanlar ile 1 aydan az ve 1-3 ay arasında bulunanlar en çok *özür* söz ediminde puanlarını artırmışlardır. Türkiye'de 6-12 ay arasında bulunanlar ise en çok *selamlaşma* söz ediminde puanlarını artırmışlardır. En az puan artışı 1-3 ay ve 6-12 ay arasında Türkiye'de bulunanlar için

rica söz ediminde olurken Türkiye'de hiç bulunmayan ve Türkiye'de 1 aydan az bulunan öğrenciler için *selamlaşma* söz ediminde gerçekleşmiştir.

Öğrencilerin Türkiye'de bulunma durumlarına göre söz edim kullanımları incelendiğinde, Türkiye'de bulunmayanların Türkiye'de bulunanlara göre ön testlerde daha düşük puanlar aldığı görülmektedir. Ön testlerden elde edilen sonuçların Matsumura'nın (2001), edimsel yetinin dil öğrenme ortamına göre değişebileceğini ortaya çıkardığı çalışması ile hedef dilin konuşulduğu ülkedeki kalma süresinin edimsel gelişime olumlu etkileri olduğunu ortaya çıkaran Bouton (1994) ve Cohen ve Shively'nin (2007) çalışmalarının sonuçlarıyla örtüştüğü görülmektedir.

Türkiye'de bulunmayanların öğretim uygulamalarından sonra en çok gelişimi göstermesi ve Türkiye'de bulunanlarla benzer veya onlardan daha fazla puan almaları söz edimleri öğretiminin etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Türkiye'de hiç bulunmayanlar veya kısa süreli bulunanlar, son testlerde Türkiye'de 6-12 ay bulunanlardan bile daha iyi puanlar almışlardır. Bu da öğrencilerin Türkiye'de hiç bulunmasalar bile söz edimlerinin öğretimi yoluyla edimsel becerilerini geliştirebileceklerini göstermesi bakımından oldukça önemlidir. Bu açıdan araştırma sonuçları, hedef dilin konuşulduğu ülkede kalma süresinden ziyade söz edimleri öğretiminin edimsel gelişim için daha etkili olduğuna işaret etmektedir. Ayrıca, Barron (2006), Cohen ve Shively'nin (2007) ifade ettiği gibi hedef dilin konuşulduğu ülkede dili öğrenirken öğrencilerin ana dili konuşurlarıyla yeteri kadar etkileşime girme imkânı bulamamaları, diğer uluslararası öğrencilerle İngilizce konuşmaları, kendi ana dillerini konuşan kişilerle arkadaşlık kurmaları gibi sebepler edimsel girdiyi olumsuz etkilemektedir. Bu nedenle, hedef dilin konuşulduğu ülkede dil öğrenmek her zaman edimsel gelişimi garanti etmemektedir. Bu açıdan, edimsel girdinin edimsel gelişim için son derece önemli olduğu hatta edimsel gelişim üzerinde dil öğrenme ortamından daha etkili olduğu ifade edilebilir. Bu araştırmanın sonuçları, bağlam temelli söz edimleri öğretimiyle öğrencilerin ders dışında erişemedikleri edimsel girdinin onlara sunulmasıyla edimsel yetilerinin geliştiğini göstermektedir. Tüm bunlardan yola çıkılarak, bu çalışmanın çıkış noktalarından birini oluşturan "öğrencilerin dil öğrenme ortamından kaynaklı olarak yaşadıkları olumsuzlukların azaltılması" hedefine ulaşıldığı anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin özelliklerine göre araştırmaya konu olan üç söz edimindeki ön ve son testlerdeki puan değişimleri ayrı ayrı incelendiğinde şunlar söylenebilir:

-Selamlaşma söz ediminde; puanlarını en çok artıran öğrenciler A2 grubunda, Türkiye'de 6-12 ay arasında bulunanlardır. Selamlaşma söz ediminde puanlarını en az artıran öğrenciler ise A1 düzeyinde, Türkçe öğrenme süreleri 1 yıldan az olanlar, 1, 2 veya 3 yabancı dil bilenler, Türkiye'de hiç bulunmayanlar ile Türkiye'de 1 aydan az bulunanlardır.

-Rica söz ediminde; en çok 4 dil bilen öğrenciler puanlarını artırmışlardır. A2 düzeyindeki, 3 yıldan fazla Türkçe öğrenen, Türkiye'de 1-3 ay veya 6-12 ay süreyle bulunmuş öğrenciler, rica söz ediminde en az gelişim göstermişlerdir.

-Özür söz ediminde; A1 grubundaki öğrenciler, 1, 2 veya 3 yabancı dil bilenler, 1 yıldan az ve 1-3 yıldır Türkçe öğrenenler, Türkiye'de hiç bulunmayanlar ile Türkiye'de 1 aydan az ve 1-3 ay arasında bulunanlar en çok gelişimi göstermişlerdir. Özür söz ediminde en az puan değişimine 4 yabancı dil bilenlerde rastlanmıştır.

5.3. Söz Edimlerinin Bağlamsal Özelliklerine Göre Uygulamaların Etkisine İlişkin Tartışma ve Sonuç

Ön ve son testler arasındaki değişim, söz edimlerinin önemli bir boyutunu oluşturan sosyal güç, sosyal konum, durumsal bağlam gibi değişkenler açısından incelenmiştir. Bu incelemenin sonucunda, *sosyal güç* değişkeni açısından öğrencilerin her üç söz ediminde de farklı sosyal statülerde zorlandıkları (alt, eşit, üst) ve başlangıçta en zorlandıkları alanda en çok gelişim gösterdikleri anlaşılmıştır. Ön ve son testlerdeki puan farkları *sosyal güç değişkeni* açısından incelendiğinde, selamlaşma söz ediminde üst sosyal statüdeki kişilerle olan selamlaşmalarda, rica söz ediminde eşit statüdeki kişilere yönelik ricalarda, özür söz ediminde ise en çok alt sosyal statüdeki kişilerden özür dilerken en büyük değişimin oluştuğu görülmektedir. Tüm bunlardan yola çıkılarak, sosyal güç değişkeni açısından öğrencilerin ön testlerde zorlandıkları "sosyal statünün" her söz ediminde değiştiği ifade edilebilir. Öte yandan, öğrencilerin en çok gelişim gösterdikleri alanların başlangıçta en zorlandıkları ve en düşük puan aldıkları sosyal statülere ilişkin olması bağlam temelli söz edimleri öğretiminin "sosyal statü" yönünden her üç söz ediminde de etkili olduğunu göstermiştir.

Sosyal konum değişkeni açısından ön ve son testlerdeki puan farkları incelendiğinde; selamlaşma, rica ve özür söz edimlerindeki puanların en çok yakınlık derecesi 2 olan kişilere yönelik durumlarda arttığı anlaşılmaktadır. Kültürel farklılıklardan dolayı başlangıçta, öğrencilerin iş ortamında resmî olmayan bir dil kullanma eğilimde oldukları görülmüştür. Örneğin, kültürel farklılıkların bir sonucu olarak öğrencilerin iş arkadaşlarıyla selamlaşırken ağırlıklı olarak resmî olmayan hitapları kullanmaya meyilli oldukları gözlenmiştir. Slovakya'da insanların iş arkadaşlarıyla Türkiye'ye göre daha resmî olmayan biçimde konuşma eğilimlerinin bu durumda etkili olabileceği düşünülmüştür. Benzer şekilde, Slovakya'da iş arkadaşlarına isimlerin kısaltmalarını kullanarak hitap etmenin yaygın olmasının da bu duruma sebep olabileceği tahmin edilmiştir. Diğer bir ifadeyle, öğrencilerin ana dillerinden edimsel aktarım yapmalarının bir sonucu olarak iş arkadaşlarıyla iletişim kurmalarına yönelik etkinliklerde resmî olmayan yapıları tercih ettikleri görülmüştür. Resmî olmayan hitapların ve yapıların kullanımı, sadece selamlaşma söz ediminde değil rica ve özür söz edim kullanımlarında da gözlenmiştir. Kısacası, kültürel bir farklılığın öğrencilerin Türkçedeki söz edim kullanımlarını olumsuz bir biçimde etkilediği ifade edilebilir. Kasper (1992, ss. 205-207), edimsel aktarımı; öğrenicilerin hedef dil dışında bildikleri diğer dillerin hedef dildeki edimsel bilgileri anlamaları, üretmeleri ve öğrenmeleri üzerindeki etkisi olarak tanımlamaktadır. Edimsel aktarım olumlu veya olumsuz biçimde ortaya çıkabilmektedir. Ana dili ve hedef dil arasındaki farklılıklar, olumsuz edimsel aktarımı ortaya çıkarmaktadır. Bu açıdan Slovakça ve Türkçe arasındaki farklılıkların olumsuz edimsel aktarıma yol açtığı söylenebilir. Edimsel aktarım, sadece dilsel biçimler ve dil bilgisi kurallarıyla değil aynı zamanda diğer dillerdeki kültürel normların hedef dile aktarılmasıyla ortaya çıkabilir. Bu doğrultuda, öğrencilerin bu konuda yaptıkları aktarımı Kasper'ın (1992, s. 209) "Dil kullanıcılarının hedef dildeki edimleri gerçekleştirmeleri ve uygulamalarının altında yatan sosyal algıların ana dillerindeki öznel eş değerlerinin değerlendirilmesinden etkilendiğinde ortaya çıkmaktadır." diye tanımladığı sosyoedimsel aktarım olarak adlandırılabilir. Öğrencilerin ders saatleri dışında Türkçeye maruz kalmamaları, onların bu sosyoedimsel bilgiyi öğrenmelerinin önünde önemli bir engel olarak görünmektedir. Nitekim, Takahashi ve Beebe (1987) yabancı dil ortamlarında ikinci dil ortamlarına göre daha fazla olumsuz edimsel aktarım yapıldığını öne sürmektedirler.

Arslan (2020) çalışmasında, B1, B2 ve C1 düzeyindeki öğrencilerin şikâyet söz edimini gerçekleştirirken sosyal konuma yeteri kadar dikkat etmediklerini belirlemiştir. Ayrıca, öğrencilerin resmî veya resmî olmayan konuşma ortamlarını anlamakta gereken başarıyı gösteremediklerini ortaya koymuştur. Bu açıdan, ön test sonuçlarının Arslan'ın (2020) çalışmasının sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği ifade edilebilir.

Bölükbaş-Kaya (2021, s. 15), dilin sadece biçimsel ve anlamsal özelliklerinin değil, aynı zamanda dilsel ve toplumsal bağlamı içeren kullanım özelliklerinin de dil öğrenicilerine kazandırılması gerektiğini vurgulamaktadır. Bağlam temelli söz edimleri öğretiminin ardından, öğrencilerin Türk toplumundaki nezaket kuralları ve hitap biçimleriyle ilgili sosyoedimsel bilgilerini artırdıkları söylenebilir. Uygulamalar esnasında Türkiye'de iş ortamında resmî bir dilin tercih edildiği öğrencilere sezdirilmiştir. Son testler sosyal konum açısından incelendiğinde, öğrencilerin en çok yakınlık derecesi 2 olan kişilere yönelik söz edimlerindeki puanlarını artırdıkları görülmüştür. Bu açıdan bakıldığında, bağlam temelli söz edimleri öğretiminin öğrencilerin söz edimlerinin sosyal konum yönüne ilişkin farkındalıklarını artırdığı ve eğitsel ve mesleki yaşam alanlarında sıklıkla zaman geçirdikleri kişilere yönelik söz edimlerini daha uygun biçimde kullanmalarına yardımcı olduğu söylenebilir. Böylece öğrencilerde; resmî ve resmî olmayan ortamlarda, farklı sosyal statüdeki ve kendilerine farklı yakınlık derecelerindeki kişilere yönelik olarak selamlaşma, rica ve özür söz edimlerinin nasıl gerçekleştirileceğine ilişkin farkındalığın oluştuğu gözlenmiştir.

Uygulamalar sonucunda, sosyal konum açısından en az değişimin 1 yakınlık derecesindeki kişilere yönelik durumlarda gerçekleştiği anlaşılmaktadır. Selamlaşma ve özür söz edimlerindeki ön testlerde, öğrencilerin en yüksek puanları 1 yakınlık derecesinde aldıkları için bu konuda en az gelişmeyi göstermeleri doğal karşılanabilir. Rica söz ediminde ise en düşük puanları ön testlerde 1 yakınlık derecesindeki kişilerde almalarına rağmen en az gelişmeyi bu alanda göstermeleri dikkat çekicidir. Yakın çevredeki kişilerle rica söz ediminin gerçekleştirilmesinde daha doğrudan stratejiler kullanılabilmektedir. Doğrudan rica stratejilerinin diğerlerine oranla görece kolay olmasına rağmen rica söz ediminde 1 yakınlık derecesindeki kişilere yönelik ricalarda

gelişimin az olması, Konuşma Tamamlama Testi'ndeki bu üç maddenin dayatma derecesi, durumsal bağlam gibi diğer değişkenlerin etkisine bağlanabilir.

Araştırmaya konu olan her üç söz ediminde de *sosyal konum* değişkeni açısından en çok gelişim, yakınlık derecesi 2 olarak belirlenmiş kişilere yönelik söz edimlerinin gerçekleştirilmesinde gösterilmiştir.

Durumsal bağlam açısından öğrencilerin gelişimleri incelendiğinde; selamlaşmalarda ilk karşılaşmalar, rica söz ediminde bilgi sorma, özür söz ediminde ise zaman/unutmayla ilgili hatalara ilişkin özür bağlamlarında en çok gelişimin kaydedildiği anlaşılmaktadır. Selamlaşma söz ediminde ilk karşılaşmaların A1 kitaplarında 1.ünitede yer alıyor olması, öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirme ve ders kitaplarında söz edimlerine yer verilmesinin öğrencilerin söz edim performansları üzerindeki olumlu etkisini göstermesi bakımından önemlidir. Rica söz ediminde ise bilgi sorma bağlamının özür söz ediminde zaman/unutmayla ilgili durumların diğer durumlara göre dil bilgisi yapılarına daha az bağlı olması ve kalıp biçiminde öğrenilmeye daha müsait olması, A1-A2 düzeyindeki öğrencilerin en çok bu alanda gelişim göstermelerinin sebebi olarak düşünülebilir.

Rica söz ediminde ricanın *dayatma derecesi*, özür söz ediminde özrü gerektiren *suçun ciddiyeti* incelendiğinde benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Uygulamalardan sonra, en çok gelişim *dayatma derecesi* 2 olan ricalarda, en az gelişim ise dayatma derecesi 3 olan ricalarda görülmektedir. Ricalarda dayatma derecesi arttıkça ricanın daha karmaşık hâle gelmesi ve rica stratejilerinin daha çok kullanılmasına gereksinim duyulması, bu alanda öğrencilerin daha az gelişim göstermelerinin nedeni olarak açıklanabilir. Benzer şekilde, özür söz ediminde en çok puan farkına 1 dereceli hafif suçlarda rastlanmışken en az puan farkına ise 3 dereceli ciddi suçlarda rastlanılmıştır. Bu durumun özür söz ediminde suçun ciddiyeti arttıkça özür söz ediminin karmaşıklaşması ve daha çok özür stratejisi kullanma ihtiyacından kaynaklandığı söylenebilir. Dayatma derecesi ve suçun ciddiyeti arttıkça söz edimi daha karmaşık hâle gelmektedir. Bu durum, farklı rica ve özür stratejilerin kullanılmasının ve farklı dil yapılarının bilinmesini gerektirmektedir. Tüm bunların sonucunda, dayatma derecesinin ve suçun ciddiyetinin en yüksek olduğu durumlarda öğrencilerin en az gelişim gösterdikleri anlaşılmaktadır. Öğrencilerin ricalarda dayatma derecesi orta

seviyeli (2) olanlarda, özürde suçun ciddiyeti en az (1) olanlarda söz edim kullanımlarını en çok geliştirdikleri görülmektedir.

5.4. Uygulamaların Öğrencilerin Söz Edimlerine Yönelik Öz Yeterliklerine Etkisine İlişkin Tartışma ve Sonuç

Bağlam temelli söz edimleri öğretiminin öğrencilerin söz edimleri kullanımına yönelik öz yeterlikleri üzerindeki etkisi incelendiğinde, öğrencilerin selamlaşma, rica ve özür söz edimlerine yönelik öz yeterliklerinin yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca son testlerde, ön testlere göre öğrencilerin öz yeterliklerine ilişkin ortalama puanlarını arttırdıkları görülmekle birlikte, istatiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bağlam temelli söz edimleri öğretiminin öğrencilerin söz edimlerine yönelik öz yeterliklerine etkisinin belirlenebilmesi için etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Etki büyüklüğünün 0.03 olarak bulunması Jacob Cohen'in (1988) de işaret ettiği gibi küçük bir etki olduğunu göstermektedir. Bu açıdan, bağlam temelli söz edimleri öğretiminin yurt dışında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin söz edim kullanımlarına ilişkin öz yeterliklerine bir etkisi olmadığı anlaşılmaktadır. Alanyazında öz yeterlikle ilgili yapılan araştırmaların sonuçları, bir dili yabancı dil olarak öğrenenlerin öz yeterlik inancı arttıkça dil öğrenmedeki başarısının da arttığını göstermektedir (Büyükikiz, 2011; Aykaç-Duman, 2007; Mikulecky, 1996). Bu açıdan araştırma sonuçları değerlendirildiğinde, öğrencilerin ön ve son testlerde söz edimlerine yönelik öz yeterliklerinin yüksek olmasının söz edimi gelişimlerine olumlu katkı sağladığı söylenebilir.

5.5. Öğreticilerin Söz Edimlerine İlişkin Görüşlerine Yönelik Tartışma ve Sonuç

Yurt dışında Türkçe öğrenenlerin selamlaşma, rica ve özür söz edim kullanımlarının geliştirilmesi amacıyla hazırlanan bu araştırmada öğreticilerin görüşleri alınmıştır. Öğreticilerin görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin söz edim kullanımlarının yeterli olmadığı düşüncesinin öğreticiler arasında yaygın olduğu görülmüştür.

Öğreticilere göre, yurt dışında Türkçe öğrenen öğrencilerin söz edim kullanımlarını olumlu ve olumsuz etkileyen unsurlar bulunmaktadır. Buna göre; yurt dışında dilin kullanım alanının çok kısıtlı olması, öğrencilerin pratik yapma imkânı

bulamamaları, öğrencilerin ana dilinden olumsuz aktarım yapmaları, ders saatlerinin az olması, kültürel farklılıklar, dizilerden olumsuz aktarım yapılması, dile maruz kalmama gibi unsurlar öğrencilerin söz edim kullanımlarını olumsuz olarak etkilemektedir. Bununla birlikte; kaynak sıkıntısı, öğreticilerin söz edimleri konusunda bilgi sahibi olmamaları, söz edimlerinin Türkçe öğretiminin bir parçası olarak görülmemesi, yurt dışında öğrencilerin dil becerilerinin yavaş ilerlemesi, öğrencilerin derslere düzenli devam etmemeleri ve aracı dil kullanılarak Türkçe öğretilmesi de öğrencilerin söz edim kullanımlarını olumsuz etkileyen faktörler olarak öğreticiler tarafından dile getirilmiştir. Yurt dışında Türkçenin öğretildiği ülke ile ortak kültürel unsurların bulunması, öğrencilerin Türkiye ile yakın ilişki içinde olmaları, Türkçe yayınları izlemeleri, ana dillerinden veya kültürlerinden olumlu aktarım yapmaları gibi unsurların ise öğrencilerin söz edim kullanımlarını olumlu yönde etkilediği katılımcılar tarafından belirtilmiştir.

Türkiye'de yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin söz edim kullanımlarının yurt dışında Türkçe öğrenen öğrencilere göre daha iyi olduğu öğreticiler tarafından ifade edilmiştir. Öğreticilerin bu konudaki görüşleri, alanyazındaki araştırmalarla uyumludur. Yurt dışında Türkçeyi öğrenmenin getirdiği birtakım olumsuzlukların sadece öğrencilerin söz edim kullanımlarını değil, aynı zamanda genel olarak dil yeterliklerini etkiledikleri araştırmacılar tarafından da dile getirilmektedir.

Tello-Rueda (2006, s. 175), sınıf dışındaki gerçek etkileşimlerle karşılaştırıldığında dil sınıflarının edimsel gelişim için gerekli olan girdiyi sağlamada işlevsel ve biçimsel olarak oldukça sınırlı olduğunu ifade etmektedir. Martínez-Flor ve Usó-Juan (2010) bir dili yabancı dil olarak öğrenenlerin ikinci dil olarak öğrenenlere göre daha dezavantajlı olabileceklerine işaret etmektedirler. Knight'in (2007) öğrencilerin ders dışında hedef dili kullanma oranı arttıkça dil yeterliklerinin geliştiğini belirtmesi, araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Candaş-Karababa (2009, s. 272), yurt dışında Türkçe öğrenmenin getirdiği olumsuzlukları şu şekilde açıklamaktadır: "Türkçeyi Türkiye'de yabancı dil olarak öğrenenler günlük yaşamlarında da Türkçeyi duyabilir, kullanabilirler. Dille birlikte kültürü de yaşayarak öğrenebilir, edinebilirler. İkinci durumda ise, yani Türkçeyi Türkiye dışında öğrenenler çevre ve kültür, günlük yaşam içinde bulunma gibi dil öğrenimini destekleyen durumlardan yoksundurlar." Yumun (2008, s. 7), hedef dilin

konuşulmadığı ülkelerde, öğrencilerin sınıflarda genellikle mükemmel bir biçimde gramer ve sözlük bilgisini kazandığını ancak hedef dilde iletişim kurarken aynı başarıyı gösteremediklerini söylemektedir. Cook'un (2001) da belirttiği gibi, bir dili yabancı dil olarak öğrenenlerin sınıf ortamında kısıtlı girdiye maruz kalmalarının yanı sıra, dili bir sosyalleşme veya iletişim aracı olarak değil, bir çalışma nesnesi olarak görme eğiliminde olmaları, yabancı dil öğreniminin ikinci dil öğrenimine göre zaman alıcı olmasının temel sebepleri olarak düşünülebilir.

Katılımcılara göre, Türkiye'deki öğrenciler pratik yapma imkânı buldukları için dil gelişimleri hızlı olmakta, dili doğal ortamında zengin dil girdisiyle öğrenmektedirler. Yurt dışındaki öğrencilerin ise bağlamdan ve kültürden kopuk biçimde ve tamamen aynı dili konuşan öğrencilerden oluşan, yani Türkçenin ortak dil olarak kullanılmadığı sınıflarda, sınırlı ders saatleriyle Türkçe öğrendiklerini dile getirmişlerdir. Öğreticilere göre dil öğrenme ortamının getirdiği bu farklılıklar, öğrencilerin söz edim kullanımlarının da farklılaşmasına sebebiyet vermektedir.

Marion Williams (1988), edim biliminin öğretimindeki temel problemin söz edimlerinin sayıca çok olması olduğunu dile getirmektedir. Bu nedenle hangi söz ediminin seçileceğine karar vermek önemlidir. Bardovi-Harlig (1996, s. 31), öğretilecek söz ediminin seçilmesinde öğrencilerin ihtiyaçlarına, ilgilerine ve gelecekte dili kullanıp kullanmayacaklarına bağlı olarak karar verilmesi gerektiğini belirtmektedir. Öğreticilerin görüşlerine göre, yurt dışında Türkçe öğrenen A1-A2 öğrencilerinin en çok ihtiyaç duyduğu söz edimleri; sormak, rica etmek, teşekkür etmek, selamlaşmak, teklif etmek, özür dilemek, önermek, tebrik etmek, şikâyet etmek, izin vermek, reddetmek ve bilgi vermek olarak belirlenmiştir. Maarif Vakfı tarafından hazırlanan Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretim Programı'nda (2020), A1-A2 düzeyindeki öğrencilerin sözlü etkileşim becerilerine yönelik kazanımlarda; selamlaşma, teşekkür etme, soru sorma, rica, özür gibi benzer söz edimlerinin yer alması araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Söz edimlerinin örtük olarak öğretilmesi gerekliliği, öğreticilerin çoğu tarafından dile getirilmiştir. Polat'ın (2015) çalışmasında, öğretmenlerin söz edimlerinin örtük öğretilmesi konusunda olumlu düşünenlerin oranı olumsuz düşünenlere göre daha fazla olsa bile katılımcıların büyük çoğunluğunun bu konuda kararsız oldukları görülmüştür, bu anlamda araştırma sonuçları Polat'ın (2015)

çalışmasıyla örtüşmemektedir. Diğer yandan araştırma sonuçlarına göre, söz edimlerinin diyalog/metin içinde sunulması, öğrenci ihtiyaçlarına göre söz edim öğretiminin şekillendirilmesi, öğretimde farklı dil kullanım alanlarına yer verilmesi, öğretimin sezdirmeye ve uygulamaya dayalı olması söz edimlerinin öğretiminde dikkat edilmesi gereken unsurlardır. Öğreticilerin büyük çoğunluğu, söz edimlerinin ayrı öğretilmesi gerektiği görüşündedirler. Polat (2010) çalışmasında söz edimlerinin ayrı olarak öğretilmesini "ayrık öğretim" olarak adlandırmış ve bir model önerisi sunmuştur. Aksu-Raffard (2022) ise bu modeli uyguladığı ve öğrencilerin görüşlerini aldığı çalışmasında, araştırmaya katılan öğrenciler ayrık söz edimi öğretimi modelinin söz edim kullanımlarını olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Bu açıdan Polat (2010) ve Aksu-Raffard'ın (2022) çalışmalarıyla bu çalışmadaki öğreticilerin söz edimlerinin ayrı öğretilmesi hususundaki görüşlerinin örtüştüğü ifade edilebilir.

Söz edimlerinin "dil bilgisi yapılarıyla eş zamanlı mı ayrı mı öğretilmesi gerektiği" sorusuna dair katılımcıların çoğu, söz edimleri öğretiminin dil bilgisi yapılarıyla eş zamanlı öğretilmesine gerek olmadığını dile getirmiş olmakla birlikte; bu kararın öğrencilerin düzeylerine, ihtiyaçlarına ve söz edimine göre değişebileceğini ve buna uygulayıcıların sezgisel biçimde karar vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Benzer şekilde, Polat'ın (2015) öğretmenlerle söz edimlerinin öğretimi üzerine yürüttüğü çalışmasında, öğretmenlerin büyük çoğunluğu, öğrencilerin dil bilgisine ilişkin bilgilerinin söz edimlerinin gerçekleştirilmesini güvence altına almayacağını dile getirmeleri, bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Onursal-Ayırır (2016, s. 162), çağdaş dil öğretimi yaklaşımlarında, öğrencilerin söz edimlerini dil bilgisel/söz dizimsel yapıya bağlı kalmadan, iletişimin amacına göre kullanmaları anlayışının kabul edildiğini belirtmiştir. Alanyazındaki çalışmalarla öğreticilerin bu konudaki görüşlerinin örtüştüğü anlaşılmaktadır, çünkü öğreticiler her ne kadar "söz edimleri dil bilgisi yapılarından bağımsız öğretilebilir" fikrini ağırlıklı olarak dile getirmiş olsalar da bu kararın farklı etkenlere (öğrencilerin ihtiyaçları, düzeyleri, hangi söz ediminin öğretileceği vb.) bağlı olarak alınması gerektiğini ifade etmişler ve bu konuda çok keskin sınırlar çizmemişlerdir. Öğreticiler, dil bilgisi konusunda keskin sınırlar belirlemezken dil öğrenme ortamının öğrencilerin söz edim kullanımlarını olumsuz etkilediğini net olarak dile getirmişlerdir. Bu açıdan, "edimsel gelişimin dil bilgisel yeterlikten ziyade dil öğrenme ortamına göre farklılaşacağını" ortaya koyan çalışmalar

(Bardovi-Harlig ve Dörnyei, 1998; Niezgoda ve Röver, 2001) ile öğreticilerin görüşlerinin örtüştüğü anlaşılmaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre, söz edimlerinin öğretiminde videolardan, canlandırma ve dramatizasyon tekniklerinden, söz edimine uygun bağlam oluşturma etkinliklerinden ve otantik materyallerden yararlanılmalıdır. Polat'ın (2015) çalışmasında da söz edimleri öğretiminde öğrencilere diyaloglar yazdırılıp oynatılmasının etkili olacağı öğretmenler tarafından ifade edilmesi, bu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Benzer şekilde, Onursal-Ayırır (2016) tarafından söz edimlerinin öğretimine ilişkin hazırlanan uygulama örneklerinde diyaloglara ağırlık verilmesi, öğreticilerin görüşleriyle örtüşmektedir.

Öğreticilerin görüşlerine göre, ders kitaplarında söz edimlerinin öğretiminde öğrenci ihtiyaçlarının dikkate alınmadığı söylenebilir. Söz edimlerinin ders kitaplarında bilinçli şekilde dağıtılmaması, ders kitaplarının dil bilgisi ağırlıklı olması, yurt dışında Türkçenin öğretildiği coğrafyaya uygun kaynakların bulunmaması veya kaynakların yurt dışındaki öğrencilere yönelik hazırlanmamış olması, öğrencilerin ihtiyaçlarının bölgeye ve dil öğrenme ortamına göre farklılaşabilmesi; ders kitaplarında söz edimleri konusunda öğrenci ihtiyaçlarının dikkate alınmasının önündeki engeller olarak açıklanmıştır. Polat'ın (2010) farklı dillerdeki ders kitaplarında yer alan söz edimlerini incelediği çalışmasında, incelenen Türkçe ders kitabının söz edimleri konusunda genel bir farkındalık sergiliyor olmasına karşın, ağırlıklı olarak dil bilgisel bir izlencenin takip edildiği ve söz edimleri öğretiminin dil bilgisi yapılarının belirlediği sınırlar içerinde ele alındığının belirlenmesi, araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Çubukçu ve Atay'ın (2017) çalışmalarında, İngilizce ders kitaplarında edimsel bilgiye ver verilirken Türkçe ders kitaplarında edimsel bilgiye ver verilmediğini belirlemeleri, öğreticilerin görüşlerini desteklemektedir. Pirim (2020), yabancı dil olarak Türkçe ders kitabını edimsel açıdan incelediği çalışmasında, az sayıda ünitede söz edimlerinin adına yer verildiğini, söz edimin adına yer verilse bile dil bilgisi ağırlıklı bir öğretim izlendiğini açıklamaktadır. Ayrıca, kitaptaki yazma etkinliklerinin öğrencileri söz edimlerini kullanmaya teşvik etmediğini belirtmektedir. Tüm bunların ışığında, öğretici görüşleriyle alanyazındaki çalışmaların örtüştüğü görülmektedir. Alanyazından ve öğretici görüşlerinden yola çıkılarak ders kitaplarında söz edimlerine yeterince yer verilmemesi, söz edimlerinin gerçek hayattaki

kullanımlarla örtüşmemesi, kitaplarda edimsel açıklamaların bulunmaması, kitapların iletişimsel niyetlerin gerçekleştirilmesini değil dil bilgisini temel alması, ders kitaplarında edimsel açıdan bulunan eksikliklerdir. Ders kitaplarının edim bilimi araştırmalarından yararlanarak hazırlanmasının ve öğretmenlerin edimsel gelişimi destekleyecek materyalleri sınıflarına taşımalarının söz konusu eksikliklerin giderilmesinde faydalı olacağı söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar şu şekilde özetlenebilir:

1) *Bağlam temelli söz edimleri öğretimi, yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin söz edim kullanımlarını geliştirmeleri için faydalı olmuştur*.

Selamlaşmalarda diyalogların ayrıntılı hâle gelmesi (1), rica söz ediminde hafifletici ifadelerin kullanılmasındaki artış ve çeşitlilik (2), hitapların tüm söz edimlerinde daha doğru kullanılmaya başlanması (3), başlangıçta söz edimini gerçekleştirmekte güçlük çeken öğrencilerin son testlerde söz edimlerini gerçekleştirebilmeleri (4), söz edimlerinin gerçekleştirilmesinde kültürel unsurlara karşı farkındalığın gelişmesi (5), dil yapılarına ilişkin hataların düzeltilmesi (6) olumlu gelişmeler olarak değerlendirebilir. Tüm bunlara ek olarak, rica ve özür söz edimlerinde dayatma derecesine ve suçun ciddiyetine göre söz ediminin daha karmaşık bir biçimde, duruma uygun şekilde stratejiler kullanılarak gerçekleştirilebilmesi olumlu bir gelişme olarak nitelendirebilir.

Araştırma sonuçları, edimsel gelişim için dil bilgisel yetkinliğin zorunlu olmadığına ama belirli oranda gerekli olduğuna işaret etmektedir. Bu araştırmanın sonuçları, söz edimlerinin A1-A2 düzeylerindeki öğrencilere öğretiminde dil yapılarının kalıp biçiminde sunulmasının oldukça faydalı olduğunu göstermektedir. Diğer yandan, öğrencilerin benzer dil bilgisi hatalarını tekrar etmeleri ve ana dillerinden veya bir başka dilden aktarım yapmalarının öğrencilerin söz edim kullanımlarını olumsuz etkilediği görülmekle birlikte, bunları dil öğrenme sürecinin bir parçası olarak kabul etmek gerektiği belirtilebilir. Sonuç olarak, bağlam temelli söz edimleri öğretiminin öğrencilerin edim dil bilimsel ve sosyoedimsel bilgilerini geliştirmelerine yardımcı olduğu anlaşılmaktadır. Araştırma kapsamında yapılan nitel ve nicel analizlerden elde edilen bulgular, bağlam temelli söz edimleri öğretiminin öğrencilerin söz edim kullanımlarını geliştirdiğine işaret etmektedir.

Araştırmanın sonucunda, bağlam temelli söz edimleri öğretiminin A1 düzeyinde, Türkçe öğrenme süresi 1 yıldan az olan, 3 ve üzeri yabancı dil bilen, Türkiye'de hiç bulunmamış veya Türkiye'de 1 ila 3 ay arasında bulunmuş öğrencilerin söz edim kullanımlarını daha olumlu yönde etkilediği görülmüştür. A1 grubundaki öğrencilerin A2 grubundakilerden daha fazla gelişim göstermeleri, edimsel gelişim üzerinde söz edimleri öğretiminin dil yeterlik düzeyinden daha etkili olduğunun bir göstergesidir. Ayrıca, araştırma sonuçları, hedef dilin konuşulduğu ülkede kalma süresinden ziyade söz edimleri öğretiminin edimsel gelişim için daha etkili olduğuna işaret etmektedir.

Sonuç olarak, öğrencilerin ders dışında Türkçeye maruz kalmamalarının bir sonucu olarak sosyoedimsel bilgilere erişimleri önündeki engeller, söz edimleri öğretimiyle kaldırılmış; uygulamalar sonucunda öğrencilerin sosyoedimsel bilgilerini artırdıkları gözlenmiştir. Böylece, öğrencilerde; resmî ve resmî olmayan ortamlarda, farklı sosyal statüdeki ve kendilerine farklı yakınlık derecelerindeki kişilere yönelik olarak selamlaşma, rica ve özür söz edimlerinin nasıl gerçekleştireceğine ilişkin farkındalığın oluştuğu gözlenmiştir. Durumsal bağlam açısından öğrencilerin gelişimleri incelendiğinde; selamlaşmalarda ilk karşılaşmalar, rica söz ediminde bilgi sorma, özür söz ediminde ise zaman/unutmayla ilgili hatalara ilişkin özür bağlamlarında en çok gelişimin kaydedildiği anlaşılmaktadır. Diğer yandan, rica söz ediminde dayatma derecesi arttıkça, özür söz ediminde suçun derecesi arttıkça söz ediminin karmaşıklaşması ve daha farklı stratejilerin kullanılması gerekliliği, öğrencilerin en az bu alanlarda gelişim göstermelerinin nedeni olarak düşünülmektedir.

Dil öğrencilerine, gerçek yaşam deneyimlerine benzer deneyimleri sınıf ortamında tecrübe ettirmek, dil öğretim süreçlerinin en temel amaçlarından biridir. Hazırlanan ünitelerle ilgili öğrencilerin görüşleri, ünitelerin gerçek hayatta karşılaşabilecekleri durumlara yönelik olduğu yönündedir. Bu anlamda, öğretim süreçlerinin amacına ulaştığı ifade edilebilir. Söz edimlerinin öğretimiyle yaşayan dilin, konuşma dilinin öğrencilere sunulduğu, böylece Türkçeyi gerçek hayatında kullanma imkânı bulamayan öğrencilere sınıf ortamında gerçeğe daha yakın deneyimler kazandırıldığı söylenebilir.

2) *Öğrencilerin söz edimleri kullanımlarına yönelik öz yeterliklerinin yüksek olduğu ve bağlam temelli söz edimleri öğretiminin öğrencilerin söz edimlerine ilişkin öz yeterliklerine bir etkisi olmadığı anlaşılmaktadır.*

3) *Öğreticilerin söz edimleri konusundaki görüşleri şu şekildedir:*

Yurt dışında Türkçe öğrenen öğrencilerin başta dil öğrenme ortamlarından kaynaklı olarak söz edimlerini; bağlama, konuşma ortamına, iletişimin muhataplarına uygun şekilde kullanmakta sıkıntılar yaşadıkları öğreticilerin görüşleri doğrultusunda ortaya konmuştur.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde iletişimin temelini oluşturan ve dilin işlevsel kullanılmasının en temel aracı olan söz edimlerinin yurt dışında Türkçe öğrenen öğrencilere, öğreticilerin görüşlerinden yola çıkılarak oluşturulacak ders izlenceleriyle planlı ve sistemli bir şekilde sunulması öğrencilerin söz edim kullanımlarını geliştirmektedir. Bu yolla, öğrencilerin Türkçeyi yurt dışında öğrenmelerinin getirdiği dezavantajların azaltılarak edimsel yetilerinin geliştirilmesine katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

5.6. Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre söz edimlerinin öğretiminde şu ilkelerin benimsenmesi önerilebilir:

- Söz edimlerinin hem Türkiye'de hem de yurt dışında Türkçe öğrenenlere sistemli bir biçimde öğretilmesi için öğretim etkinliklerinin araştırma sonuçlarına dayandırılması gerekmektedir.
- Söz edimleri bağlamdan ayrı düşünülemeyeceğinden söz edimlerinin öğretiminde bağlam temelli bir anlayış benimsenmelidir.
- Dil öğretimi dört temel dil becerisine dayalıdır. Bu nedenle söz edimlerinin yabancı dil sınıflarında sunulmasında dil becerilerine dayandırılması oldukça önemlidir.
- Söz edimleri, başlangıç düzeyindeki öğrencilere dil bilgisi yapılarından bağımsız olarak kalıp biçiminde öğretilebilir. Orta ve üst düzey öğrencilere söz edimlerinin öğretilmesinde stratejilerden daha çok yararlanılabilir.

- Söz edimlerinin öğretiminde; otantik materyallerden, kısa videolardan, dizi ve filmlerden yararlanılabilir.

- Söz edimlerinin öğretiminde sarmal ve tematik bir anlayış benimsenmelidir. Öğrencilerin ön bilgilerden yararlanılarak aynı söz edimi için öğretimin içeriği farklı dil yeterlik düzeylerinde geliştirilmelidir. Öğrenmenin anlamlı ve kalıcı olabilmesi için söz edimlerine uygun temaların ve ünitelerin hazırlanması gerekmektedir.

- Söz edimlerinin öğretiminde; sosyal konum, sosyal güç, durumsal bağlam gibi farklı değişkenlere ilişkin öğrencilerde farkındalık geliştirilmesine dikkat edilmelidir.

- Söz edimleri öğretimi aşamalı olarak ilerlemeli ve öğrencilerin edim dil bilimsel ve sosyoedimsel bilgileri aşamalı olarak artırılarak edimsel yetilerinin geliştirilmesine katkı sağlanmalıdır.

Öğreticilere Yönelik Öneriler

- Öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesi, yaşayan ve günlük dilin inceliklerine ilişkin öğrencilerde farkındalık oluşturulması için söz edimlerinin yabancı dil sınıflarında ele alınması önemlidir.

- Doğrudan veya örtük yaklaşımlardan ve söz edimi öğretim modellerinden hangisinin uygulanacağına öğrencilerinin ihtiyaçlarına göre ve dil öğrenme ortamına bağlı olarak karar verilmelidir.

- Yurt dışında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yaşayan dile maruz kalmamalarından kaynaklı olarak yaşadıkları sıkıntıların önüne geçilmesi adına söz edimleri sınıf uygulamalarına dâhil edilmelidir.

- Öğrencilere hangi söz edimlerinin öğretilmesi gerektiğine; öğrenme ortamına (yurt içi-yurt dışı), öğrencilerin ihtiyaçlarına ve dil yeterlik düzeylerine bağlı olarak karar verilmelidir.

- Söz edimleri bağlamdan ayrı düşünülemeyeceği için söz edimlerinin öğretiminde durumsal, kültürel, ilişkisel gibi farklı bağlam türlerini içeren uygulamalara yer verilmelidir.

Kitap Yazarlarına Yönelik Öneriler

- Öğrencilerin dil yeterlik düzeylerine göre, dil yapılarından ve öğrencilerin dil bilgisel yeterliklerinden bağımsız olarak söz edimleri öğrencilere öğretilmelidir.

- Orta ve üst düzey öğrenciler için hazırlanan kitaplarda söz edimi öğretiminde stratejilere daha çok yer verilmelidir.

- Öğrencilerin en çok ihtiyaç duyacakları selamlaşma, rica ve özür vb. söz edimlerini içeren ünitelerin ders kitaplarında yer almasının öğrencilerin dil gelişimleri için önemli olduğu unutulmamalıdır.

- Söz edimlerinin öğretiminde bağlam ve dört temel dil becerisi dikkate alınmalı ve ders kitaplarında söz edimleri bağlamdan ve dört temel dil becerisinden bağımsız olarak sunulmamalıdır.

- Selamlaşma söz edimine sadece A1 ders kitaplarında 1. ünitede yer verilmesi anlayışı bırakılmalı, sarmal bir yaklaşım benimsenerek diğer dil düzeyleri için hazırlanan kitaplarda da selamlaşma söz ediminin ilk tanışma dışındaki (aceleyle selamlaşma, uzun bir aradan sonra karşılaşma vb.) durumlarına da yer verilmesi gerekmektedir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- İkinci/yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde araştırmacılara ve uygulayıcılara yol göstermesi açısından farklı söz edimlerini, ana dili Türkçe olan konuşucuların nasıl kullandığının bilinmesi ve araştırılması gerekmektedir.

- Söz edimlerini oluşturan sosyal güç, sosyal konum, durumsal bağlam gibi değişkenlerle ilgili araştırmalara daha çok yer verilmesinin ikinci veya yabancı dil sınıflarında söz edimlerinin öğretimine yol göstereceği unutulmamalıdır.

- Söz edimleri kuramının yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde uygulanabilmesi ve bu kuramdan yararlanılması için bu alanda daha çok çalışmaya ihtiyaç olduğu unutulmamalı ve öğrencilerin söz edim kullanımlarının nasıl geliştirilebileceği araştırılmalıdır.

KAYNAKLAR

Abe, H. (2017). *The realization of the apology speech act in English by Japanese speakers: Cross-Cultural differences, pragmatic transfer, and pedagogical implications*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Doshisha Women's College of Liberal Arts.

Açık, F. (2018). Dil politikaları bağlamında Türkçenin öğretimi. M. Durmuş ve A. Okur (Ed.), *Yabancılara Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (ss. 479-488). Ankara: Grafiker Yayınları.

Ahmed, A. H. (2017). *The pragmatics of apology speech act behaviour in Iraqi Arabic and English*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. De Montfort University.

Ak, S. (2020). *Dinleme etkinliklerindeki diyalogların söz eylem kuramına göre incelenmesi: Yeni Hitit örneği.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Akgün, B. (2021). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde edimsel yeti gelişimi: Rica söz edimi kullanımı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Akpınar, K. D. (2009). *Using theatre extracts in teaching speech acst to Turkish Efl students with special reference to apologies and refusals*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Aksan, D. (2007). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim III. Cilt.* Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Aksan, M. ve Aksan, Y. (1991). Metin kavramı ve tanımları. Dilbilim Araştırmaları. Erişim Tarihi: 21 Mart 2020, http://dad.boun.edu.tr/tr/download/article-file/303060

Aksu-Raffard, C. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi bağlamında söz edimleri başarı koşulları ve gerçekleştirme biçimlerine yönelik bir karşılaştırma. *International Journal of Languages' Education and Teaching 6(5), 46-69.*

Aksu-Raffard, C. (2022). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ayrık söz edimi öğretimi modelinin karşılıklı konuşma becerisine etkisi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Akşehirli, S. (2011). Söz edimleri kuramı açısından kurgusal anlatı metinlerinde söz aktarımı. *Turkish Studies - International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic 6(2), 143-162.*

Al-Aamri, R. (2014). *Teaching speech acts to Efl college-level Omani learners: Request and refusals.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. University of Wisconsin-River Falls.

Albayrak, K. (2009). Selam: Diğer dinlerde. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi 36.Cilt* içinde (ss. 343-344). İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı.

Albayrak, F. ve Erciyas, O. (2019). Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi. G.Y. Peler ve G.Arıklı (Ed.), Rauf Raif Denktaş ve Dr. Fazıl Küçük *I. Uluslararası Kıbrıs Araştırmaları Sempozyumu Bildiri Tam Metin Kitabı* içinde (ss. 45-65). İstanbul: Hiperyayın.

Alcón, E. ve M. P. S. Jordà (2008). Pragmatic awareness in second language acquisition. In J. Cenoz ve N. H. Hornberger (Ed.), *Encyclopedia of language and education* (2nd ed.) (ss. 193-204). Boston: Springer.

Allami, H. ve Naeimi, A. (2011). A cross-linguistic study of refusals: An analysis of pragmatic competence development in Iranian EFL learners. *Journal of Pragmatics, 43, 385-406.*

Almegren, R. (2017). *English as a foreing language: Speech acts and greetings*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Universidad de Málaga.

Altınörs, A. (2000). *Dil felsefesi sözlüğü*. İstanbul: Paradigma Yayınları.

Altınörs, A. (2001). *Anlam doğrulama ve edimsellik*. İstanbul: Alfa Yayınları.

Altınörs, A. (2003). *Dil felsefesine giriş.* İstanbul: İnkılâp Kitabevi.

Altınörs, A. (2020). *Dil felsefesi tartışmaları: Platon'dan Chomsky'ye* (3.baskı). İstanbul: Bilge Kültür Sanat.

Altuğ, T. (2006). *Modern felsefede metafiziğin elenmesi* (2.baskı). Ankara: Ebabil Yayıncılık.

Altun-Alkan, H. (2019). *Rica ediminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler tarafından kullanımları.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Alyılmaz, S. (2018). Türkçe öğretiminde hedef kitlenin/"öğrenen"in önemi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 7(4), 2452-2463.*

Andriienko, D. (2014). *Ukrayna'da Türkçe öğretimi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Arif, H. (2013). A brief sketch on the origin and development of pragmatics. *Philosophy and Progress, 53 (54), 25-41*.

Arseven, A. (2016). Öz yeterlik: Bir kavram analizi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 11 (19), 63-80.*

Arslan, Z. (2020). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenicilerin kullandığı şikâyet edimi stratejileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Asakereh A. ve Dehghannezhad M. (2015). Student satisfaction with EFL speaking classes: Relating speaking self-efficacy and skills achievement. *Issues in Educational Research, 25(4), 345-363.*

Aslan, S. (2005). Türkiye Türkçesinde sezdirmeye dayalı rica stratejileri. Modern *Türklük Araştırmaları Dergisi, 2(1), 114-126.*

Aslan-Demir, S. (2007). *Türkiye Türkçesinde isteme anlam birimi: Dilbilgisel ve toplum dilbilimsel bir inceleme.* Yayımlanmış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aşkın-Balcı, H. (2017). Edimbilim ve gramer ilişkisi. *International Journal of Languages'Education and Teaching, 5(4), 556-566.*

Atli, M. H. (2012). Yabancı dil nasıl edinilir? *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 22(2), 56-67.*

Aufa, F. (2012). The assesment tool of L2 learner's pragmatic competence: Written discourse completion test (WDCT). *UII Journal of English and Education, 6 (1), 24-31.*

Austin, J. L. (2017*). Söylemek ve yapmak* (2.baskı) (R.L. Aysever, Çev.). İstanbul: Metis Yayınları.

Avrupa Konseyi, (2006). *Avrupa dilleri için ortak başvuru metni: Öğrenme, öğretme, değerlendirme*, (Ö. Demirel vd., Çev). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Aydemir, A. (2014). Divanü Lûgati't-Türk'e göre insanlar arasındaki ilişkilerde nezaket. *Uluslararararası Türkçe Edebiyat Kültür ve Eğitim Dergisi, 3(3), 14-36.*

Aydın, Y. (2018). *Türkçe Sözlük'te ilişki sözleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aykaç-Duman, B. (2007). *Lise öğrencilerinin İngilizceye yönelik öz yeterlik algı puanlarının cinsiyete, alanlara ve farklı düzeylere göre İngilizce başarısını yordama gücü.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aysever, L. (1994). *Anlam sorunu ve John R. Searle'ün çözümü*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aysever, L. (2000). Sunuş. J. L. Searle *Söz edimleri* içinde (ss. 7-62). Ankara: Ayraç Yayınevi.

Aysever, R. L. (2003). Dil felsefesinin geleceğine bir bakış. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi 20 (2), 127-140.*

Aysever, R. L. (2009). Söylemek ve Yapmak'a sunuş. *J. L. Austin Söylemek ve Yapmak* içinde (ss. 9-32). İstanbul: Metis Yayınları.

Aysever, R. L. (2013). Bir söz edimi olarak yargı edimi. *Edebiyat Fakültesi Dergisi, 2(3), 111-146.*

Bach, K. ve Harnish, R. (1979) *Linguistic communication and speech acts*. Cambridge Mass:The MIT Press.

Bachman, L. F. ve Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice: Designing and developing useful language test*. Oxford University Press.

Bachman, L. (2001). *Review of the agricultural knowledge system in Fiji: Opportunities and limitations of participatory methods and platforms to promote innovation development.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Humboldt University of Berlin, Germany. Erişim Tarihi: 13 Ocak 2019, https://edoc.huberlin.de/bitstream/handle/18452/15270/Bachmann.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Bahram, M. B. (2013). *The relationship among self-efficacy, academic self-efficacy, problem solving skills and foreign language achievement.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Balaban, A. (2014). Arnavutluk'ta Türkçe öğretimi ve Arnavutların Türkçe öğrenme sebepleri, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 7(33), 625-634.*

Baleghizadeh, S. ve Rastin, S. (2015). Investigating metapragmatic information in language teachers' books: A case of top notch. International Journal of Society, Culture & Language, 3(2), 47-56.

Balcı, B. (2009). *A comparative study on the performance of requests and apologies by Turkish and american teenagers: A pragmatic competence point of view.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Balcı, A. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler (13. Baskı).* Ankara: Pegem Akademi.

Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Press.

Bandura, A. (1997). Self Efficacy: The exercise of control. New York: Freeman.

Baratta, A. (2009). A fine 'How do you do': Contextual factors within English greetings. In M. A. Vyas ve Y. L. Patel (Ed.), *Teaching English as a second language: A new pedagogy for a new century* (ss. 162-179). New Delhi, India: PHI Learning.

Bardovi-Harlig, K. (1996). Pragmatics and language teaching: Bringing pragmatics and pedagogy together. *Monograph Series 7, 21-39*. Erişim Tarihi: 25 Mart 2020, https://eric.ed.gov/?id=ED400702

Bardovi-Harlig, K. (1999). Exploring the interlanguage of interlanguage pragmatics: A research agenda for acquisitional pragmatics. *Language Learning, 49, 677-713.*

Bardovi-Harlig, K. (2001). Evaluating the empirical evidence: Grounds for instruction in pragmatics? In K.R. Rose ve G. Kasper (Ed.), *Pragmatics in language teaching* (ss. 13-32). Cambridge: Cambridge University Press.

Bardovi-Harlig, K. (2002). Pragmatics and second language acquisition. In R. B. Kaplan, (Ed.), *The Oxford handbook of applied linguistics* (ss. 182–192). Oxford: Oxford University Press.

Bardovi-Harlig, K. (2010). Exploring the pragmatics of interlanguage pragmatics: Definition by design. In A. Trosborg (Ed.), *Handbook of Pragmatics: Pragmatics Across Languages and Cultures* (ss. 219-260). Berlin: Mouton de Gruyter.

Bardovi-Harlig, K. (2019). Teaching of pragmatics. *The TESOL Encylopedia of English Language Teaching*, DOI: 10.1002/9781118784235.eelt0924.pub2

Bardovi-Harlig, K. ve Dörnyei, Z. (1998). Do language learners recognize pragmatic violations?: Pragmatic versus grammatical awareness in instructed L2 learning. *TESOL Quarterly, 32 (2), 233–262.*

Bardovi-Harlig, K. ve Mahan-Taylor, R. (2003). Introduction to teaching pragmatics. Erişim Tarihi: 7 Haziran 2021, https://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/03-41-3-h.pdf

Barın, E. (2004). Yabancılara Türkçe öğretiminde ilkeler. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi, 1, 19-30.*

Barron, A. (2003). *Acquisition in ınterlanguage pragmatics*. Amsterdam: John Benjamins.

Barron, A. (2006). Learning to say 'you' in German: The acquisition of sociolinguistic competence in a study abroad context. In M. A. DuFon ve E. Churchill (Ed.), *Language learners in study abroad contexts* (ss. 59-90). Clevedon: Multilingual Matters.

Başar, U. (2018). Afganistan'da yabancı dil olarak Türkçe öğretimi üzerine genel bir değerlendirme. *Aydın Tömer Dil Dergisi, 3 (1), 1-20.*

Başar, U. (2019). *İran'da yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.

Başar, U (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi politikası bağlamında İran İslam Cumhuriyeti. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, 6(1), 201-215.*

Başarır, F. (2019). A.S. Saracaloğlu ve A.K. Eranıl, (Ed.), *Eğitimde eylem araştırmaları* içinde (ss. 2-33). Ankara: Nobel Yayınları.

Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi, 9(1), 23-28.*

Bayad, A. (2016). Erving Goffman'ın benlik kavramı ve insan doğası varsayımı. *Psikoloji Çalışmaları, 36 (1), 81-93.*

Bayat, N. (2017). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde şikâyet ve özür edimine ilişkin görünümler. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 1-16.

Bayraktaroğlu, A. (1989). *Analysis of conversation: politeness, sequence and topic with special reference to troubles-talk in Turkish*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. The Open University.

Bekalp, B. (2019). Mantıkçı paradigma ve gündelik dil felsefesi. International *Journal of Social Sciences, 3 (1), 93-112.*

Berg, B. L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences (4th Ed.).* Boston, MA: Allyn & Bacon.

Bergman, M. ve Kasper, G. (1993). Perception and performance in native and nonnative apology. In G. Kasper ve S. Blum-Kulka (Ed.), *Interlanguage pragmatics* (ss. 82-107). Oxford: Oxford University Press.

Beyhan, A. (2013). Eğitim örgütlerinde eylem araştırması. *Bilgisayar ve Eğitim Araştırmaları Dergisi, 1(2), 65–89.* DOI: 10.18009/jcer.26583

Bıkmaz-Bilgen, Ö. ve Doğan, N. (2017). Puanlayıcılar arası güvenirlik belirleme tekniklerinin karşılaştırılması. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology, 8 (1), 63-78*. DOI: 10.21031/epod.294847

Bialystok, E. (1993). Symbolic representation and attentional control in pragmatic competence. In G. Kasper ve S. Blum-Kulka (Ed.), I*nterlanguage pragmatics* (ss. 43-57). New York: Oxford University Press.

Billmyer, K. (1990). I really like your lifestyle: ESL learners learning how to compliment. *Working Papers in Educational Linguistics, 6(2), 31-48.*

Birner, B.J. (2013). *Introduction to pragmatics*. Oxford: Wiley&Sons.

Blum-Kulka, S. (1982). Learning to say what you Ortalama in a second language: A study of the speech act performance of learners of Hebrew as a second language. *Applied Linguistics, 3(1), 29-59.*

Blum-Kulka, S., J. House ve G. Kasper (1989). *Cross-cultural pragmatics: Requests and apologies*. Norwood, NJ: Ablex.

Blum-Kulka, S. ve Olshtain, E. (1984) Requests and apologies: A cross-cultural study of speech act realisation patterns. *Applied Linguistics, 5(3), 196-213.*

Bouton, L. F. (1994). Conversational implicature in a second language: Learned slowly when not deliberately taught. *Journal of Pragmatics, 22(2), 157–167.*

Boylu, E. ve Çangal, Ö. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Bosna Hersekli öğrencilerin konuşma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 4(1), 349-368.*

Bölükbaş, F. (2004). *Yansıtıcı öğretimin (Reflective teaching) ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutum ve başarıları üzerindeki etkililiği*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Bölükbaş-Kaya, F. (2021). *Yabancılara Türkçe dil bilgisi öğretimi.* İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.

Bölükbaş, F. ve Keskin, F. (2010). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde metinlerin kültür aktarımındaki işlevi. *Turkish Studies, 5, 221-235.*

Bradbury, H., Lewis, R. ve Embury, D. C. (2019). Educational action research: With and for the next generation. In C.A. Mertler, (Ed.), *The wiley handbook of action research in education* (ss. 7-28). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Brown, P. ve Levinson, S. (1987). *Politeness: Some universals in language use*. Cambridge: Cambridge University Press.

Burrows, A. C. (2019). US perspectives on action research in education. In C.A. Mertler (Ed.), *The wiley handbook of action research in education* (ss. 75-96). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Büyükduman, F. İ. (2006). *İngilizce öğretmen adaylarının, İngilizce ve öğretmenlik becerilerine ilişkin özyeterlik inançları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Büyükikiz, K. K. (2011). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma becerileri ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişki üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Büyükikiz, K. K. (2012). Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen yabancılar için yazma becerisi öz yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 18, 69-80.*

Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 3(2), 133-151.*

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (27.Baskı). Ankara:Pegem Akademi.

Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In J. C. Richards ve R. W. Schmidt, (Ed.), *Language and communication,* (ss. 2-27). London: Longman.

Canale, M. ve Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics, 1, 1-47.*

Candaş-Karababa, Z. C. (2009). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ve karşılaşılan sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 42 (2), 265-277.*

Celaya, M. L. ve Barón, J. (2015). The interface between grammar and pragmatics in EFL measurement and development, *European Journal of Applied Linguistics.* DOI: 10.1515/eujal-2014-0027

Celce-Murcia, M. (2008). Rethinking the role of communicative competence in language teaching. In E. A. Soler ve M. P. S. Jordà (Ed.), *Intercultural language use and language learning* (ss. 41-57). Springer.

Cohen, A. D. (1996). Developing the ability to perform speech acts. *Studies in Second Language Acquisition, 18, 253-267.*

Cohen, A. D. (2012). Research methods for describing variation in intercultural pragmatics for cultures in contact and conflict. In J.C. Félix-Brasdefer ve D. A. Koike, (Ed.), *Pragmatic variation in first and second language context* (ss. 271- 294). Amsterdam: John Benjamins B.V.

Cohen, A. D. ve Ishihara, N. (2020). Kullanımbilim (M. Ayakaban İpek, Çev). B, Tomlinson (Ed.), *Uygulamalı dilbilim ve materyal geliştirme* içinde (ss. 113-126). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Cohen, A. D. ve Noriko, I. (2005). A Web-Based approach to strategic learning of speech acts. Report to the Center for Advanced Research on Language Acquisition CARLA. Erişim Tarihi: 7 Eylül 2021, https://carla.umn.edu/speechacts/Speech_Act_Project.pdf

Cohen, A. D. ve Shively, L. R. (2007). Acquisition of requests and apologies in Spanish and French: Impact of study abroad and stragety-building intervention. *The Modern Language Journal, 91, 189-212.*

Cohen, J. (1988). *The t test for means. Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.) Newyork: Routledge.

Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.) New York: Routledge.

Cook, H. (2001). Why can't learners of Japanese as a foreign language distinguish polite from impolite speech styles? In Kenneth R. Rose ve Gabriele Kasper (Ed.), *Pragmatics in language teaching* (ss. 80-102). New York: Cambridge University Press.

Crystal, D. (2008*). A dictionary of linguistics and phonetics* (6th ed.). Cambridge, MA: Blackwell.

Çakır, E. (2018). Kültürel bellekte "ayıp/lama" kavramı ve halk hukuku açısından analizi. I. Uluslararası İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırma Kongresi. Erişim Tarihi: 1 Mayıs 2020, https://bit.ly/2YPeg6T

Çakmak, B. (2019). *The relationship between emotional intelligence, social intelligence and self-efficacy among preservice English teachers*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Çelebi, V. (2014). Gündelik dil felsefesi ve Austin'in söz edimleri kuramı. *Beytulhikme An International Journal of Philosophy, 4(1), 73-89.*

Çetin, H. (2014). *Language teaching a comparison of pragmatic competence between Turkish and Portuguese Efl learners via speech act set of apologies: a task-based perspective.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Çetinavcı, U.R. (2012). Türkçe'de özür dileme: Kültür içi ve kültürlerarası açımlayıcı bir çalışma. *Contemporary Online Language Education Journal, 1, 72-104.*

Çubukçu, F. ve Atay, S. (2017). Yabancı Dil Olarak Türkçe ve İngilizce Ders Kitaplarının Edimsel Yeti Gelişimi Açısından Karşılaştırılması. *Gaziantep University Journal of Educational Sciences, 1 (1), 8-20.*

Dağ-Pestil, A. ve Özden, M. (2017). Yabancı dil olarak Türkçenin yurtdışında öğretimi tecrübelerinin alana yansımaları üzerine bir anlatı araştırması. *The International Journal of Educational Researchers, 8(3), 42-53.*

Dalmau, M. S., ve Gotor, H. C. (2007). Form "sorry very much" to "I'm ever so sorry": Acquisitional patterns in L2 apologies by Catalan learners of English. *Intercultural Pragmatics, 4(2), 287-315.*

Davies, C. E. (2004). Developing awareness of crosscultural pragmatics: The case of American/German sociable interaction. *Multilingua, 23, 207-231.*

Demirci, K. (2015). *Türkoloji için dilbilim: Konular, kavramlar, teoriler* (Genişletilmiş 3.baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Derince, Z. M. ve Özgen, B. (2015). Eylem araştırması. F. N. Seggie ve Y. Bayyurt (Ed.), *Nitel araştırma: Yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları* içinde (ss. 146-161). Ankara: Anı Yayıncılık.

Desmalizaa ve Septiani, T. (2017). Student's self- efficacy and their speaking skill at lower secondary school. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research, 115, 122-127.*

Deutschmann, M. (2003). *Apologizing in British English.* Umea: Umea University Press.

Doğan, G. (1990). Bir edimbilim kuramı olarak bağıntı. *Dilbilim Araştırmaları, 1, 63-73*. Erişim Tarihi: 10 Mart 2020, http://dad.boun.edu.tr/tr/issue/29234/312962

Doğançay, S. (1990). "Your eye is sparkling": Formulaic expressions and routines in Turkish. *Working Papers in Educational Linguistics (WPEL), 6(2), 49-64.*

Doğançay-Aktuna S. ve Kamışlı, S. (1997). Sözeylemler bağlamında Türkçede kibarlık imleri. *Dilbilim Araştırmaları,133-141. Erişim Tarihi: 10 Mart 2020,* http://dad.boun.edu.tr/en/download/article-file/52743

Dolunay, S. K. (2005). Türkiye ve dünyadaki Türkçe öğretim merkezleri ve Türkoloji bölümleri üzerine bir değerlendirme. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Kongre Kitabı II. Cilt* içinde (ss. 286-292). Ankara: Pegem A Yayınları.

Duranti, A. (1997). Universal and culture-specific properties of greetings. *Journal of Linguistic Anthropology. S. 7 (1), 63-97.*

Durdu, L. (2016). Veri toplama yöntemleri. M. Y. Özden ve L. Durdu, (Ed.), *Eğitimde üretim tabanlı çalışmalar için nitel araştırma yöntemleri* içinde (ss. 93-124). Ankara: Anı Yayıncılık.

Durmuş, M. (2013). Türkçenin yabancılara öğretimi: Sorunlar, çözüm önerileri ve yabancılara Türkçe öğretiminin geleceğiyle ilgili görüşler. A*dıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı, 6 (11), 207-228.*

Durmuş, M. ve Kılınç, A. K. (2021). Kazaklara Türkçe öğretimi ve söz edimsel bir karşılaştırma. *Bilig, 97, 1-28.*

Dünyagüzeli, E. (2019). *A mixed method study on self-regulated learning strategies based intervention to improve the self-efficacy beliefs of the 9th grade Turkish EFL students.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ebsworth, M. E., Bodman, J. W. ve Carpenter, M. (1996). Cross–cultural realisation of greetings in American English. In S. M. Gass. ve J. Neu (Ed.), *Speech acts across cultures: Challenges to communication in a second language* (ss. 89–108). Berlin: Mouton de Gruyter.

Eken, N. T. (2014) 2;0-4;0 Yaş aralığındaki çocuklar tarafından üretilen rica sözceleri üzerine bir analiz çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi. 2(4), 135-149.*

Ekiz, D. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri (Gözden Geçirilmiş 6. Baskı).* Ankara: Anı Yayıncılık.

El Hiani, K. (2015). Performing speech acts among Moroccan EFL advanced learners. *Social and Behavioral Sciences, 199, 479–485.*

Elliott, J. (1991). *Action research for educational change.* Philiadelphia, PA: Open University Press.

Eltazarov, J. (2015). Japonya'da Türkçenin araştırılması ve öğretimi meseleleri. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi, 2(7), 65-79.*

Emin-Avcı, F. Z. (2018). *Temel seviyede seçmeli ders olarak Türkçe öğrenen yabancıların karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri: Tunus örneği.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Emiroğlu, Ö. (2016). Polonya'da Türkçe öğretiminin tarihi gelişimi. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten 64(2), 203-214.*

Engin, M. (2011). Research diary: A tool for scaffolding. *International journal of Qualitative Methods, 10(3), 296-306.*

Enslen, T. (2010). Acquisition of greetings, requests, and apologies by Japanese students in an ESL vs. an EFL environment. *Center for the Advancement of Higher Education*. Erişim Tarihi: 30 Mart 2020, https://bit.ly/3tzTcN9

Er, H. (2019). *Dinî sözcelerin edimselliği.* Yayımlanmış Doktora Tezi. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Er, M. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi öz yeterlik algıları.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Erdem, B. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde iletişim yeteneklerinin geliştirilmesine etkileşimsel toplumbilimsel bir yaklaşım. D. Yaylı ve Y. Bayyurt (Ed.), *Yabancılara Türkçe öğretimi, politika yöntem ve beceriler* (4.baskı) içinde (ss. 121-145). Ankara: Anı Yayıncılık.

Erdil, M. (2017). Yabancı öğrencilerin Türkçe yazma becerisine karşı öz yeterlik algıları. *Türk Konuşurların Akademik Dergisi, 4(2), 87-101.*

Erten, N. B. (2014). Türkiye Türkçesinde emir ve rica bildiren kullanımlar üzerine. *Modern Türklük Araştırmaları Dergisi, 11(3), 101.*

Ersoy, A. (2015). Doktora öğrencilerinin ilk nitel araştırma deneyimlerinin günlükler aracılığıyla incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 5* (5), 549-568.

Eslami, Z.R ve Noora, A. (2008). Perceived pragmatic transferability of L1 request strategies by Persian learners of English. In M. Pütz ve J.N. Artsealer (Ed.), In *Developing contrastive pragmatics* (301-333). Berlin: Mouton de Gruyter.

Félix-Brasdefer, C. (2006). Teaching the negotiation of multi-turn speech acts: Using conversation-analytic tools to teach pragmatics in the FL classroom. In: K. Bardovi-Harlig, C. Félix-Brasdefer, A. S. Omar (Ed.), *Pragmatics and language learning* (ss. 165–198). Honolulu, HI: National Foreign Language Resource Center, University of Hawai'i at Manoa.

Félix-Brasdefer, J. C. (2017). Interlanguage pragmatics. In Y. Huang (Ed.), *The Oxford Handsbook of Pragmatics* (ss. 416-434). UK: Oxford University Press.

Ferrance, E. (2000). *Action research.* Providence, RI: Brown University, Northeast and Islands Regional Educational Laboratory.

Fidan, D. (2017). Söz edimi kuramına genel bir bakış ve eğitim ortamlarında kullanımı: Diksiyon dersleri için bir etkinlik denemesi. *Turkish Studies, 12 (25), 373- 400.*

Fraser, B. (1981). On apologizing. In F. Coulmas (Ed.), Conversational routine: *Exploration in standardized communication situations and prepatterned speech* (ss. 259–271). Berlin, Boston: De Gruyter Mouton.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education (8th Ed.)* Newyork: McGraw-Hill International Edition.

Fujimori, J. ve Houck, N. (2004). *Practical criteria for teaching speech acts*. Erişim Tarihi: 24 Haziran 2020, https://jalt-publications.org/tlt/articles/711-practical-criteria-teaching-speech-acts

Garcia, P. (2004). Developmental differences in speech act recognition: A pragmatic awareness study. *Language Awareness, 13, 96-115.*

Gharaghani, Z., Eslami Rasekh, A., Dabaghi, A. ve Tohidian, I. (2011). Effect of gender on politeness strategies in greetings of native speakers of Persian, English and EFL learners. *Cypriot Journal of Educational Sciences, 3, 93–117.*

Goffman, E. (2016). *Etkileşim ritüelleri:Yüz yüze davranış üzerine denemeler* (2.Baskı). (A. Bölükbaşı, Çev.). Ankara: Heretik Yayınları.

Goffman, E. (2019). *Kamusal alanda ilişkiler: Toplu yaşamın mikro incelemeleri* (2.Baskı). (M. F Karakaya, Çev.). Ankara: Heretik Yayınları.

Golynskaia, A. ve Gürlek, M. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe dil bilgisi öğretimi. A.Şahin (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*: *Kuramlar, yaklaşımlar, etkinlikler* içinde (2.baskı) (ss. 549-567). Ankara: Pegem Akademi.

Gonzaled-Cid, M. (2019). *Awareness-raising of formulaic language in Efl: A task-based teaching study.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. University of Barcelona.

Gökmen, S. ve Çağlayan Dilber, N. (2011). Türkçe derslerinde söz edimlerinin öğretimi üzerine bir değerlendirme. *Dil Dergisi, 154, 44-60.*

Görüm, B. (2020). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerde stratejik edinç.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Gözüm, E. ve Başbay, A. (2019). Dil öğrenme stratejilerine göre İngilizce öz yeterlik inancı ve İngilizce akademik başarı. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, 5(1), 12-29.*

Greenwood, D. J. ve Lewin, M. (2007). *Introduction to action research* (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.

Guan, X., Park, H. S. ve Lee, H. E. (2008). Cross-cultural differences in apology. *International Journal of Intercultural Relations, 33, 32-45.*

Guba, E. G., ve Lincoln, Y. S. (2000). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. D.L. Stufflebeam, G.F. Madaus ve T. Kellaghan (Ed.), In *Evaluation Models* (ss. 363-384). Washington D.C: Association for Educational Communications and Technology Erişim Tarihi: 10 Ekim 2020, https://avys.omu.edu.tr/storage/app/public/ismailgelen/116687/19.PDF

Güç, F. (2019). S*elf-efficacy beliefs of Turkish EFL learners and the relationship between self-efficacy and academic achievement.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Günay, D. V. (2013). *Dil ve iletişim* (2.baskı). İstanbul: Multilungual.

Gündoğdu, K. ve Eken, M. (2020). Nitel araştırma desenleri. B. Oral ve A. Çoban, (Ed.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (ss. 285-316). Ankara: Pegem Akademi.

Güneri, B. (2018). *Öğrencilerin İngilizce dersi öz yeterlik inancı kaynakları, derse katılım düzeyleri ve algılanan araçsallıklarının öz yeterlik inançları ve tutumları üzerindeki etkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Güngör, H. ve Kan, A. (2020). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin okumaya yönelik öz yeterliklerinin belirlenmesine yönelik bir ölçek geliştirme çalışması. *International Journal of Language Academy, 8 (3), 49-62.*

Gürgür, H. (2019). Eylem araştırması. A. Saban ve A. Ersoy, (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri (3. Baskı)* içinde (ss. 31-80). Ankara: Anı Yayıncılık.

Güvendir, E. ve Yıldız, I. G. (2014). *Dil edinimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Halenko, N. ve Jones, C. (2011). Teaching pragmatic awareness of spoken requests to Chinese EAP students in the UK: Is explicit instruction effective? *System, 39, 240-250.*

Hamutoğlu, B.N., Horzum, M.B. ve Okur, A. (2016). Yurt dışındaki Türkçe öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik hazır bulunuşluklarının (Ueyhb) değişimi. A. Okur, B. İnce ve İ. Güleç (Ed.), *Yabancılara Türkçe öğretimi üzerine araştırmalar* içinde (ss. 17-25) Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kongresi. Sakarya Üniversitesi Tömer: ISBN: 978-605-4735-82-2

Hamzadayı, E. ve Büyükikiz, K.K. (2015). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin konuşma becerisi öz yeterlik algıları ile kişilik tipleri arasındaki ilişki. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi (TSA), 19(1), 297-312.*

Han, Z. (2013). Çin'in üniversitelerindeki Türkiye Türkçesi eğitimi. H. Şahin ve İ. Karahancı (Ed.), *VI. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu* içinde (ss.1605- 1609). Bursa: Uludağ Üniversitesi.

Hancı-Yanar, B. ve Tümen, N.T. (2012). İngilizce ile ilgili özyeterlik inancı ölçeğinin geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 20 (1), 97-110.*

Hendricks, C. C. (2019). History of action research in education. In C. A. Mertler, (Ed.), *The wiley handbook of action research in education* (ss. 29-52). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Hinkel, E. (2001). Building awareness and practical skills to facilitate crosscultural communication. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language (3rd ed.)* (ss. 443-458). Boston: Heinle &Hein.

Hirik, S. (2019). Dede Korkut Hikâyeleri'nde söz edim yapıları. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi, 8 (Ek sayı 1), 751-768.*

Holmes, J. (1990). Apologies in New Zealand English. *Language in Society, 19(2), 155-199.*

Holmes, J. (1995). *Women, men and politeness*. London: Longman.

Horwitz, E. K. (1988). The beliefs about language learning of beginning university foreing language students. *The Modern Language Journal, 72, 283-294.*

House, J. (1996). Developing pragmatic fluency in English as a foreign language. *Studies in Second Language Acquisition, 18, 225-252.*

Huang, C. S. ve Chang, F. S. (1996). *Self efficacy of English as a Second Language: An example of four learner*. Erişim Tarihi: 6 Haziran 2020, https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED396536.pdf

Hughes, I. (1996). How to keep a research diary. *Action Research Electronic Reader*. Erişim Tarihi: 27 Ekim 2020, *http://www.aral.com.au/arow/rdiary.html*

Hui, S. (2010). *Pragmatic transfer in English emails produced by Chinese L2 English speakers: A Study of underlying cultural ethos, and the effect of speakers' English proficiency and exposure to English*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Stockholms Universities.

Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride ve Holmes (Ed.), *Sociolinguistics* (ss. 269-293). Baltimore, USA: Penguin Education, Penguin Books Ltd.

İmer, K., Kocaman, A. ve Özsoy, S. (2011). *Dilbilim sözlüğü*. İstanbul: Boğaziçi Yayınları.

İnan, İ. (2011). *Dil felsefesi*. D. Taşdelen (Ed.). Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.

İltar, L. (2014). *Yabancılara Türkçe öğretiminde Arapça-Türkçe ortak kelimeler yardımıyla etkinlik geliştirme ve uygulama (Mısır örneği).* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

İpek, S. (2016). Polonya'da Türkçe öğretimi, karşılaşılan güçlükler ve çözüm önerileri. H. Develi vd. (Ed.), *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yöntem ve uygulamalar-2* içinde (ss. 383-424) İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.

İşeri, K. (2020). *Sözden yazıya dile gelen metin* (4.baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Jakubowska, E. (1999). *Cross-cultural dimensions of politeness in the case of Polish and English*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Jeon, K. (2017). *Güney Kore üniversitelerinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin okuma becerisinde karşılaştıkları sorunlar.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.

Jibreen, M. K. (2010). The speech act of greeting: A theoretical reading. *Journal of Kerbala University, 8(1), 1–25.*

Jie, C. (2005*). A comparative study of Chinese EFL learners' performances in different pragmatic tests.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Nanjing University.

Johnson, A. P. (2019). *Eylem araştırması el kitabı* (3.baskı) (Y.Uzuner, ve M. Özten Anay, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.

Judd, E. L. (1999). Some issues in the teaching of pragmatic competence. In: Eli Hinkel (Ed.), *Culture in second language teaching and learning* (ss. 152–166). Cambridge: Cambridge University Press.

Jung, J. Y. (2002). Issues in acquisitional pragmatics. *Working Papers in TESOL & Applied Linguistics, 2 (3), 1-34.*

Kahraman, B. ve Akkuş, D. (2007). Japonca öğrenen Türk öğrencilerin Japonca rica ifadelerini kullanım özellikleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 3(1), 122-138.*

Kalaycı, Ü. (2019). Gürcistan'da Türkçeye karşı uygulanan dil politikaları ve seçmeli yabancı dil olarak Türkçe. *Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi, 4 (2), 488-503.*

Kanık, M. (2010). *The use of pragmatic strategies by nonnative English-speaking teachers of english as a foreign language in Turkey and native English speaking teachers of English as a second language in the USA*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kansu-Yetkiner, N. (2009). *Çeviribilim ve edimbilim ilişkisi üzerine.* İzmir: İzmir Ekonomi Üniversitesi Yayınları.

Karaaslan, T. (2019). *Suriyeli öğrenciler için atanan Türkçe öğretmenlerinin akademik öz yeterlikleri.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Karagöz, T. (2016). *İngilizce öğretmenliği bölümü öğrencilerinin duygusal zekâları ve rica söz eylemlerini gerçekleştirme biçimleri arasındaki ilişki üzerine bir inceleme.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Karagöz, M. (2018). *Türk ve dünya klasikleriyle yapılandırılmış dil ve edebiyat öğretimi tasarısı: Okulöncesinden yükseköğretime (bir eylem araştırması).* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Karagöz-Dilek, T. (2020). Pragmatic transfer in Turkish EFL learner's compliments and responses from L1 Turkish to L2 English. *Journal of Language and Linguistic Studies, 16(3), 1264-1281*. Doi: 10.17263/jlls.803711

Karasu, K. (2015).Türkçe ve Arapça nezaket ifadeleri. :Karşılaştırmalı bir inceleme. *Nüsha Şarkiyat Araştırmaları Dergisi, 15 (40), 93-128.*

Kasper, G. (1992). Pragmatic transfer. *Second language research, 8(3), 203-231*. DOI: 10.1177/026765839200800303

Kasper, G. (2001). Four perspectives on L2 pragmatic development. *Applied Linguistics, 22(4), 502-530.*

Kasper, G. ve Blum-Kulka, S. (1993). Interlanguage pragmatics: An Introduction. In G. Kasper ve S. Blum-Kulka (Ed.), *Interlanguage pragmatics* (ss. 3-17). New York: Oxford University Press.

Kasper, G. ve Dahl, M. (1991). Research methods in interlanguage pragmatics. *Studies in Second Language Acquistion, 13(2), 215- 247.*

Kasper, G. ve Roever, C. (2005). Pragmatics in second language learning. In E, Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (ss. 317-334). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Kasper, G. ve Rose, K. R. (1999). Pragmatics and SLA. *Annual review of applied linguistics, 19, 81-104.*

Kasper, G. ve Rose, K. R. (2002). Pragmatic Development in a Second Language. Language Learning*: A Journal of Research in Language Studies, 52, 1.*

Kaya, M. (2014). Amerika Birleşik Devletleri'nde Türk varlığı ve Türkçenin öğretimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı, 3(4), 135-147.*

Kecskes, I. (2017). Cross-cultural and Intercultural pragmatics. In Y. Huang, (Ed.), *The Oxford Handsbook of Pragmatics* (ss. 400-415). UK: Oxford University Press.

Kemmis, S. ve Wilkinson, M. (2002). Participatory action research and the study of practice. In B.Atweh, S. Kemmis ve P. Weeks (Ed.), *Action research in practice* (ss. 21-36). Taylor & Francis e-library.

Kılınç, A. K. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde/öğreniminde istek (rica) söz edimi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.

Kıran, Z. ve Eziler-Kıran, A. (2018). *Dilbilime giriş* (5.baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Kim, H. (2017). The effects of pragmatics instruction on the pragmatic awaresness and production of Korean University of Students. *Indonesian Journal of Applied Linguistic, 7(2), 371-380.*

Kim, K. S. (2007). A study of the problems of discourse completion tests. *English Teaching, 62 (4), 241-256*

Knight, L. T. (2007). *Beyond the classroom walls: a study of out of class English use by adult community college ESL students*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Portland State University.

Kocaman-Gürata, E. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sözceleme kuramından ve edimbilimden hareketle örnek ders malzemesi geliştirilmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching, 6(5), 278-291.*

Koç, B. (2015). *Türkçe öğrenen yabancıların kalıp sözleri kullanabilme yeterlikleri: Bosna Hersek örneği.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kondo, S. (2008). Effects on pragmatic development through awareness-raising instruction: Refusals by Japanese EFL learners. In: Eva Alcón ve Alicia Martínez-Flor (Ed.), *Investigating pragmatics in foreign language learning, teaching and testing* (ss. 153–177). Clevedon: Multilingual Matters.

Koshy, V. (2005). *Action research for improving practice*. London: Paul Chapman Publishing.

Kurudayıoğlu, M. ve Güngör, H. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin konuşma öz yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 6 (2), 1105-1121.*

Kuzu, A. (2013). Eylem araştırması. A. A. Kurt, (Ed.), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* içinde (ss. 47-74). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Kwon, J. (2003). *Pragmatic transfer and proficiency in refusals of Korean Efl learners.* Doctoral Thesis. Boston University.

Kyzy, J. A. (2011). Kültürlerarası yeterlik edinimi: Türkçe öğrenen öğrencilerin iltifat yanıtları örneğinde. *Uluslararası Sosyal ve Ekonomik Bilimler Dergisi 1 (1), 11-14.*

Labben, A. (2016). Reconsidering the development of the discourse completion test in interlanguage pragmatics. *Pragmatics 26(1), 69-91.*

Leech, G. (1983). *The principles of pragmatics*. London: Longman.

Levenston, E. ve Blum, S. (1978). Discourse completion as a technique for studying lexical features of interlanguage. *Working Papers in Bilingualism, 15, 2-13.*

Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues, 2(4), 34-46.*

Li, Q. (2012). Effects of instruction on adolescent beginners' acquisition of request modification. *Tesol Quarterly, 46(1), 30–55.*

Linnenbrink, E. A ve Pintrich, P. (2003). The role of self efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading and Writing Quarterly, 19, 119-137.*

LoCastro, V. (2012). *Pragmatic for language educators: A sociolinguistic perspective.* Newyork and London: Routledge.

Maeshiba, N., Yoshinaga, N., Kasper, G. ve Ross, S. (1996). Transfer and profiency in interlanguage apologizing. In S, Gass ve J. Neu (Ed.), *Speech act across cultures* (ss. 155-187). Berlin, Boston: De Gruyter Mouton.

Maddux, W. W., Kim, P. H., Okumura, T. ve Brett, J. M. (2011). Cultural differences in the function and Ortalamaing of apologies. *International Negotiation, 16, 405-425.*

Martínez-Flor, A. ve Usó-Juan, E. (2006). A comprehensive pedagogical framework to develop pragmatics in the foreign language classroom. The 6Rs approach. *Applied Language Learning 16, 39–64.*

Martínez-Flor, A. ve Usó-Juan, E. (2010). Pragmatics and speech act performance. A, Martínez-Flor ve E. Usó-Juan (Ed.), In S*peech act performance: Theoretical, empirical and metholological issues* (ss. 3-19). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Matsumura, S. (2001). Learning the rules for offering advice: A Quantitative approach to second language socialization. *Language Learning, 51 (4), 635-679.*

Meiirbekov, A. K., Elikbayev, B. K., Meirbekov, A. K. ve Temirbaev, B. A. (2015). Sociolinguistic aspects of the speech act of greeting in the Kazakh and English languages. *Mediterranean Journal of Social Sciences, 6(2), 267.*

Mendelson, V. G. (1998). Hindsight is 20/20: Student perceptions of language learning and the study abroad experience. *Frontiers, 4, 43-63.*

Mertler, C. A. (2016). *Action research: Improving schools and empowering educators* (5th ed.). Los Angeles, CA: Sage.

Mızıkacı, F. (1991). *A sociocultural investigation of speech acts (requests and apologies) in Turkish and English*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Mikulecky, L. (1996). Adults and Esl literacy learning self efficacy questionnaire. Erişim Tarihi: 06 Haziran 2020, https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED394022.pdf

Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis.* (2nd Edition). Calif: SAGE Publications.

Mills, E. G. (2000). *Action research: A guide for the teacher researcher*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

Moafian F. ve Ghanizadeh, A. (2009). The relationship between Iranian EFL teachers' emotional intelligence and their self-efficacy in Language Institutes. *System, 37, 708–718.*

Mohammad, Q. (2020). *Türkçe ve Hintçe-Urduca ortak kelimeler yardımıyla Hindistanlı öğrencilere Türkçe öğretimi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.

Mojabi, S. S. (2014). *Correlation between grammatical competence and pragmatic competence among Iranian University Efl learners*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. University of Malaya.

Morita, M. (2010). How does a short term study abroad influence language learning strategies? *Yamagata University, 7, 23-36.* Erişim Tarihi: 30 Mart 2020, https://core.ac.uk/download/pdf/72856427.pdf

Morris, C. W. (1938). *Foundations of the theory of signs*. The University of Chicago Press.

Nazlı, E. H. (2013). *Türkçe özür ifadeleri üzerine toplumdil bilimsel bir inceleme*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Nemani, F. ve Rasekh, A. E. (2013). Investigating the effect of social variables on speech variation: Social class, solidarity, and power. *British Journal of Education, Society & Behavioural Science, 3(3), 300-334.*

Nicholas, A. (2015). A concept-based approach to teaching speech acts in the EFL classroom. *ELT Journal, 69 (4), 383-394.*

Niezgoda, K. ve Röver, C. (2001). Pragmatic and grammatical awareness: A function of learning environment? In Kenneth R. Rose ve Gabriele Kasper (Ed.), *Pragmatics in language teaching* (ss. 63–79). New York: Cambridge University Press.

Nişanyan, S. (2010). *Sözlerin soyağacı: Çağdaş Türkçenin etimolojik sözlüğü.* (2.baskı). İstanbul: Everest Yayınları.

Ocak, G. ve Akkaş-Baysal, E. (2020a). Eylem araştırmasını anlamak. G. Ocak, (Ed.), *Eğitimde eylem araştırması ve örnek araştırmalar (3.Baskı)* içinde (ss. 1-42). Ankara: Pegem Akademi.

Ocak, G. ve Akkaş-Baysal, E. (2020b). Eylem araştırma süreci. G. Ocak, (Ed.), *Eğitimde eylem araştırması ve örnek araştırmalar (3. Baskı)* içinde (ss. 43-90). Ankara: Pegem Akademi.

Ogiermann, E. (2009). *On apologising in negative and positive politeness cultures*. Amesterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Olshtain, E. ve Cohen, A. D. (1991). Teaching speech act behaviour to nonnative speakers. In: M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (ss. 154–165). Boston: Heinle & Heinle.

Onursal-Ayırır, İ. (2016). Edimbilim ve dil öğretimi. E.Korkut ve İ.Onursal Ayırır. (Ed.), *Dil bilimleri ve dil öğretimi* (2.baskı) içinde (ss. 143-164). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Owen, M. (1983). *Apologies and remedial interchanges: A study of language use in social interaction.* Berlin: Mouton.

Özdemir, A. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin söz edimlerini anlama düzeyleri.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.

Özet, M. N. (2019). *Developing pragmatic competence of B level tertiary students in English preparatory classes.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Özmen, P. (2016). *Apology strategies of Turkish EFL university students.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Özsoy, S. ve Özsoy, G. (2013). Eğitim araştırmalarında etki büyüklüğü raporlanması. *İlköğretim Online, 12(2), 334-346.*

Öztürk-Balkan, S. (2012). *Türk kültüründe selamlaşma kavramı, bu kavramın (İlköğretim ve Ortaöğretim) ders kitaplarına ve ders programlarına yansıması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Özyıldırım, I. (2010). The level of directness in Turkish apology forms in relation to the level of education. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, 27(1), 179- 202.*

Pajares, F. (2002). Overview of social cognitive theory and of self efficacy. Erişim Tarihi: 7 Haziran 2020, http://people.wku.edu/richard.miller/banduratheory.pdf

Pellegrino, V. A. (1998). Student perspectives on language learning in a study abroad context. *Frontiers, 4, 91-120.*

Pelton, R. P. (2010). An introduction to action research. In R. P. Pelton, (Ed.), *Action research for teacher candidates: Using classroom data to enhance instruction* (ss. 3-25). USA: Rowman & Littlefield Publishers.

Pirim, E. (2020). *İkinci dil Türkçede edim bilimsel yetkinliğin geliştirilmesine yönelik yazma etkinlikleri.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Polanyi, L. (1995). Language learning and living abroad: stories from the field. In B. F. Freed (Ed.), *Second language acquisition in a study abroad context* (ss. 271-291). Amsterdam: John Benjamins.

Polat, Y. (2010). *Yabancı dil öğretiminde söz edimleri.* Yayımlanamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Polat, Y. (2015). Fransızca ve Türkçe öğretmenlerinin söz edimi öğretimine ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30 (4), 146-159.*

Portney, L. G. ve Watkins, M. P. (2000). *Foundations of clinical research: Applications to practice*. New Jersey: Prentice Hall.

Rasekh, E. ve Mardani, M. (2010). Investigation the effect of teaching apology speech act, with a focus on intensifying stragies, on pragmatic development of EFL learners: The Iranian Context. *The International Journal of Language Society and Culture, 30, 96-103.*

Riel, M. (2007). Understanding action research. Center for Collaborative Action Research. Erişim Tarihi: 13 Kasım 2019, http://cadres.pepperdine.edu/ccar/define.html

Récanati, F. (2019). Mantıkçı pozitivizmden gündelik dilci felsefeye: Pragmatiğin doğuşu. A. Altınörs (Der. ve Çev*.), Söz edimleri seçilmiş yazılar* içinde (ss. 9-36). İstanbul: Bilge Kültür Sanat.

Regan, V. (1998). Sociolinguistics and language learning in a study abroad context. *Frontiers 4 (3), 61-90.*

Richards, J.C. ve, Schmidt, R. (2010). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics* (4th ed.). London: Pearson Education Limited.

Rose, K. R. (2001). Compliments and compliment responses in film: Implications for pragmatics research and language teaching. IRAL - *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 39(4)*. DOI: 10.1515/iral.2001.007

Rose, K. R. (2005). On the effects of instruction in second language pragmatics. *System, 33 (3), 385-399.* DOI:10.1016/j.system.2005.06.003

Rızvanoğlu, E. (2013). *Anlamdan yoruma: Dil felsefesinin sınırları üzerine bir inceleme.* Yayımlanmamış Doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Sagor, R. (2000). *Guiding school improvement with action research*. USA: ASCD Publications.

Sallabaş, E. M. (2013). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için konuşma öz yeterlik ölçeği: geçerlilik ve güvenirlilik çalışması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 36, 261-270.*

Schauer, G. A. (2006). Pragmatic awareness in ESL and EFL contexts: Contrast and development. *Language Learning 56, 269–318.*

Schauer, G.A. (2009). *Interlanguage pragmatic development: The study abroad context*. London: Continuum International Public Group.

Schmidt, R. (1993). Consciousness, learning and interlanguage pragmatics. In G. Kasper ve S. Blum-Kulka (Ed.), *Interlanguage pragmatics* (ss. 21-42). Oxford: Oxford University Press.

Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy, motivation, and performance. *Journal of Applied Sport Psychology, 7(2), 112-137.*

Searle, J. R. (2000). *Söz edimleri: Bir dil felsefesi denemesi* (R. L. Aysever Çev.) Ankara: Ayraç Yayınevi.

Searle, J. R. (2011). *Söylemek ve anlatmaya çalışmak* (R. L. Aysever Çev.). Ankara: Bilgesu Yayıncılık.

Selçuk, A. (2005). Kültürlerarası iletişim açısından gündelik iletişim davranışları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13, 1-17.*

Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 10 (3), 209-231.*

Serin, N. (2019). *Self efficacy beliefs of English language teachers: To be or not to be a nonnative speaker.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Shen, Z. ve Işık, Ö.F. (2020). Çin'de Türkoloji çalışmaları. *Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi, 60(2), 587-608.*

Shleykina, G. (2016). *The speech act of greeting performed by Russian learners*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Petrozavodsk State University.

Shokouhi, S. ve Rezai, A. (2015). The importance of teaching pragmatics in the classroom (focus on complimenting). *Journal for the Study of English Linguistics, 3(1), 101-107.*

Smuts, B. B, Watanabe, J. M. (1990). Social relationships and ritualized greetings in adult male baboons (Papio cynocephalus anubis). *International Journal Of Primatalogy, 11, 147-172.*

Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2019). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri (Gözden geçirilmiş 7. Baskı).* Ankara: Anı Yayıncılık.

Sözer, Y. ve Aydın, M. (2020). Nitel veri toplama teknikleri ve nitel veri analiz süreci. B. Oral ve A. Çoban (Ed.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (ss. 249-283). Ankara: Pegem Akademi.

Stalnaker, (1973). Pragmatics. In D, Davidson, G. Harman, (Ed.), *Semantics of natural language* (2nd ed.) (ss. 380-397). Dordrecht: D. Reidel Publishing Company.

Stringer, E. T. (2007). *Action research* (3rd ed.). Thousands Oaks, CA: Saga.

Su, M. H. ve Duo, P. C. (2012). EFL learners' language learning strategy use and perceived self-efficacy. *European Journal of Social Sciences, 27(3), 335-345.*

Süleymanlı, E., Ertan, C. ve Dağ, B. (2020). Selamlaşmanın sosyo-kültürel görünümleri: Üniversite öğrencileri örneklemi üzerine bir araştırma. *Felsefe ve Sosyal-Siyasi İlimler Dergisi, 2, 92-104.*

Sykes, J. M. (2013). Multiuser virtual environments: Learner apologies in Spanish. In Taguchi, N. J. M. Sykes (Ed.), *Technology in interlanguage pragmatics research and teaching* (ss. 71–100). Philadelphia, PA: John Benjamins.

Şahin-Gönül, S. (2007). Intercultural communicative competence:The assessment of a Turkish teaching set for foreign adult learners. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Şanal, M. (2016). *Yabancı dil olarak ingilizce öğrenen Türk öğrencilerin kavramsal sosyalleşmesi: Rica söz edimleri üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bilkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Taguchi, N. (2006). Analysis of appropriateness in a speech act of request in L2 English. *International Pragmatics Association 16 (4), 513-535.*

Taguchi, N. (2011). Teaching pragmatics: Trends and issues. *Annual Review of Applied Linguistics, 31, 289-310.*

Taguchi, N. (2017). Interlanguage pragmatics. In A. Barron, P. Grundy ve G. Yueguo (Ed.), *The Routledge Handbook of Pragmatics* (ss. 153–167). Oxford/New York: Routledge.

Takahashi, S. (2010). The effect of pragmatic instruction on speech act performance. A, Martínez-Flor ve E. Usó-Juan (Ed.), In S*peech act performance: Theoretical, empirical and metholological issues (ss. 127-139).* Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Takahashi T. ve L. Beebe. (1987). The development of pragmatic competence by Japanese learners of English. *JALT Journal, 8, 131-156.*

Tello-Rueda, Y.L. (2004). *Effects of pedagogical intervili ention on the development of pragmatic competence in adult learners of English as a foreign language (EFL).* Doctoral Thesis. The University of Arizona.

Tello-Rueda, Y. (2006). Developing pragmatic competence in a foreign language. *Colombian Applied Linguistics Journal, 8, 169-182.*

Terzi, C. (2014). *An analysis of the pragmatic competence of pre-service English language teachers: Appropriateness of forms of address.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Thomas, J. (1983). Cross-cultural pragmatic failure. *Applied Linguistics, 4(2), 91-112.*

Tomal, D. R. (2003). *Action research for educators*. USA: The Scarecrow Press, Inc.

Trosborg, A. (1987). Apology strategies in natives/non-natives. *Journal of Pragmatics, 11, 147-167.*

Trosborg, A. (1995). *Interlanguage pragmatics: Requests, complaints and apologies*. New York: Mouton de Gruyter.

Turan, Ü. D. (2013a). Edimbilim I. A. S. Özsoy ve Z.E. Emeksiz (Ed.), *Genel Dilbilim-II* (2.baskı) içinde (ss. 90-114). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Turan, Ü. D. (2013b). Edimbilim II: Bilgi değeri, bilgi yapısı ve dilde kibarlık ve kabalık. A.S. Özsoy ve Z. Erk Emeksiz, (Ed.), *Genel Dilbilim II* (2.baskı) içinde (ss. 117-151). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Uğurlugelen, Z. (2019). *Suriyeli çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğreten "öğreticilerin" öz yeterlik algılarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Urazalıev, N. (2020). Rusya Federasyonu'nda Türkçe öğretimindeki sorunlar. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi, 3(2), 89-98.*

Vardar, B. (2002). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü.* Ankara: Multilingual Yayınları.

Vellenga, H. (2004). Learning pragmatics from ESL & EFL textbooks: How likely? *The Electronic Journal for English as a Second Language, 8(2), 25-38.*

Wai-Cook S. S. (2012). *Study abroad and its effect on the pragmatic performance of English requests by Hong Kong English language students*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Victoria University of Wellington.

Wardhaugh, R. (1985). How conversation works?. Oxford: Basil Blackwell Publisher.

Wei, L. (2010). The Functions and use of greetings. *Canadian Social Science, 6 (4), 56-62.*

Wierzbicka, A. (2003). *Cross cultural pragmatics: The semantics of human interaction*. Berlin: Mouton de Gruyter.

Williams, M. (1988) Language taught for meetings and language used in meetings: Is there anything in common? *Applied Linguistics, 9, 45-58.*

Williams, K. E. (2001). An evaluation of greeting exchanges in textbooks and real life settings. *Sophia Junior College Faculty Journal, 21, 49–64.*

Wittgenstein, L. (2006). *Felsefi soruşturmalar.* (D. Kanıt, Çev.). İstanbul: Totem Yayıncılık.

Wojtaszek, A. (2016). Thirty years of discourse completion test in contrasive pragmatics research. *Linguistica Silesiana, 37, 161-173.*

Wolcott, H. F. (1988). Ethnograpic research in eduation. In R. M. Jaeger, (Ed.), *Complementary methods for research in education* (ss. 187-210). Washington, DC: American Educational Research Association.

Woodfield, H. (2008). Interlanguage request. In M. Pütz ve J.N. Artsealer (Ed.), In *Developing contrastive pragmatics* (ss. 231-264). Berlin: Mouton de Gruyter.

Xiao, F. (2015). Proficiency effect on L2 pragmatic competence. *Studies in Second Language Learning and Teaching, 5(4), 557-581*. DOI: 10.14746/ssllt.2015.5.4.3

Xu, W., Case, R. E. ve Wang, Y. (2009). Pragmatic and grammatical competence, length of residence, and overall L2 proficiency. *System 37, 205-216.*

Yang, N. D. (1999). The relationship between EFL learners' beliefs and learning strategy use. *System 27, 515- 535.*

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11.baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.

Yıldız, Ü. (2015). Yabancılara Türkçe öğretimi bağlamında program, yöntem, öğretim materyali ve değerlendirme yöntemleri sorunu. *International Journal of Language Academy 3(1), 94-112.*

Yıldız-Ekin, M. T. (2013). Do current EFL coursebooks work for the development of L2 pragmatic competence? The case of suggestions. *Social and Behavioral Sciences 93, 1306 –1310.*

Yılmaz, E. (2020) *Edim bilimine giriş: Kavram-kuram-uygulama.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Yılmaz, G. ve Tepe, N. (2020). Yurt dışında görev yapan okutmanların kültürlerarası iletişim algılarının incelenmesi: Nitel bir araştırma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 9(4), 1616-1633.*

Yılmaz, Ö. (2010). Farklı kültürlerde ortak bir iletişim dili oluşturmak. *Diyanet Avrupa Aylık Dergisi.*

Yonarkol, V. (2018). *İspanya'daki üniversite öğrencilerinin yabancı dil olarak Türkçe dersine ilişkin deneyimleri:Granada Üniversitesi örneği.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yule, G. (1996). *Pragmatics.* Hong Kong: Oxford University Press.

Yumun, E. (2008). *The development of pragmatic competence: A study on requests.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yüceol-Özenen, M. (2017). Türkiye Türkçesinde selamlaşma kalıpları. *International Journal Of Language Academy, 5(7), 266-299.* DOI:10.18033/ijla.3781

Yüner, B. (2011). *İkinci dil olarak Türkçede ricalar*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yürümez, R. ve Yürümez, A. (2019). Kırgızistan'da Türkiye Türkçesi öğretimi. C. Buyar (Ed.), *Kırgızistan Araştırmaları* içinde (ss. 221-234). BYR Publishing House.

Zeff, B. B. (2016). The pragmatics of greetings: Teaching speech acts in the EFL classroom. *English Teaching Forum, 54(1), 2–11.*

Zerey, Ö. G. (2019). *Exploring pragmatic competence of preschool children with a specific reference to the speech act of apology in Turkish*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Zeyrek, D. (2001). Politeness in Turkish and its linguistic manifestations: A socio-cultural perspective. In A. Bayraktaroğlu ve M. Sifianou, (Ed.), *Linguistic politeness across boundaries: The case of Greek and Turkey* (ss. 44-73). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

İnternet Kaynakları

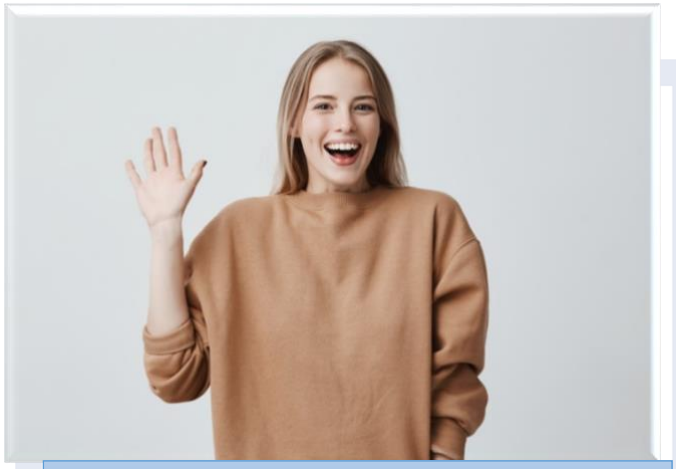
https://turkiyemaarif.org/page/42-DUNYADA-MAARIF-16

https://www.yee.org.tr/tr/yayin/2018-faaliyet-raporu

https://www.tika.gov.tr/upload/oldpublication/turkoloji_tr.pdf

EKLER

EK-1: Söz Edimi Üniteleri



ÜNİTE 1

SELAMLAŞMALAR

KAZANIMLAR

1. **Günlük dilde sıklıkla kullanılan selamlaşma ifadelerini kavrar.**

2. **Muhatabın sosyal konumunun ve gücünün selamlaşmaya etkisini fark eder.**
   - 2.1. Selamlaşırken muhataba göre hitap ifadelerini seçer.
   - 2.2. Biriyle selamlaşırken o kişiyle yakınlık derecesine göre uygun selamlaşma ifadelerini seçer.
   - 2.3. Biriyle selamlaşırken karşıdaki kişinin sosyal statüsüne göre uygun selamlaşma ifadelerini seçer.

3. **Konuşma ortamına uygun biçimde selamlaşır.**
   - 3.1. İlk karşılaşmalarda uygun selamlaşma ifadelerini kullanır.
   - 3.2. Acelesi varken uygun selamlaşma ifadelerini kullanır.
   - 3.3. Uzun bir aradan sonraki karşılaşmalarda uygun selamlaşma ifadelerini kullanır.
   - 3.4. Farklı yaşam alanlarında (kişisel, eğitsel, kamusal ve mesleki) selamlaşır.
   - 3.5. Selamlaşmalarda ortama uygun kısa diyaloglar oluşturur.

HAZIRLIK ÇALIŞMASI



1. Dinleyelim ve okuyalım.

Mustafa: Oo! Rıza sen misin ya?

Rıza: Mustafa! İnanmıyorum.

Mustafa: Bu ne güzel tesadüf. Nasılsın? Ne var ne yok?

Rıza: Ben iyiyim, sen nasılsın?

Mustafa: Hamdolsun ben de çok iyiyim.

Rıza: Hiç değişmemişsin. Hâlâ üniversitedeki gibi yakışıklı ve gençsin.

Mustafa: Sen de öyle. Şimdi işe gidiyorum kanka. Sonra haberleşelim.

Rıza: Tamam, mutlaka haberleşelim. Haydi görüşürüz.

Mustafa: Görüşürüz. Kendine iyi bak.

Rıza: Sen de.



2. Aşağıdaki cümleleri okuyalım. Doğru ise "D" yanlış ise "Y" yazalım.

1. Mustafa ve Rıza eski arkadaşlar. ( )

2. Mustafa ve Rıza birbirlerini hiç tanımıyorlar. ( )

3. Mustafa ve Rıza uzun bir süre sonra karşılaşıyorlar. ( )

3. Aşağıdaki kelime ve cümleleri kullanalım. Arkadaşımızla benzer bir diyalog oluşturalım.

Kanka	Hiç değişmemişsin. Çok değişmişsin.	Ne haber?
Dostum	Hâlâ gençsin/güzelsin/yakışıklısın.	Ne var ne yok?
Kardeşim	Çok iyi görünüyorsun.	Nasıl gidiyor?
Canım	Bu ne güzel tesadüf. Tesadüfe bak.	Nasılsın?
	Nerelerdesin?	

4. Resimleri fiillerle eşleştirelim ve soruları cevaplayalım.

( ) El sallamak ( ) Tokalaşmak ( ) Eğilmek
( ) Öpüşmek ( ) El öpmek ( ) Sarılmak

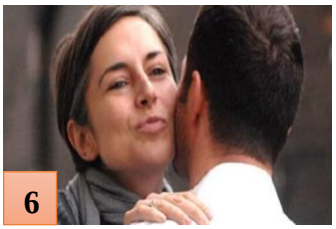

1


2


3


4


5


6

1.Selamlaşırken fiziksel temasta bulunuyor musunuz? Nasıl?

2. Hocalarınızla/müdürünüzle nasıl selamlaşıyorsunuz?

3. Ailenizdeki kişilerle ve akrabalarınızla nasıl selamlaşıyorsunuz?

4. Arkadaşlarınızla nasıl selamlaşıyorsunuz? (Yakın arkadaş, iş arkadaşı vb.)

OKUMA

5. Okuyalım.

ÜLKELERE GÖRE SELAMLAŞMALAR



Selamlaşma, her ülkede ve her kültürde birbirinden farklı. Aynı kültürde de farklı selamlaşma biçimleri var. Kadınlar, erkekler, gençler ve yaşlılar farklı biçimlerde selamlaşıyorlar. Bir ülkeyi ziyaret etmek istiyorsunuz. O hâlde önce selamlaşma biçimlerini öğrenelim.



İşte Ülkelere Göre Selamlaşmalar

Selamlaşmak için Tibet'te insanlar dillerini çıkarıyorlar. Malezya'da "Nereye gidiyorsun?" diyorlar. Çin'de insanlar alınlarını yere değdiriyorlar. Japonlar selamlaşmak için eğiliyorlar. Hindistan'da selamlaşmak için "Nameste." diyorlar ve avuç içlerini birleştiriyorlar. Fransa'da birbirlerini iki kere yanaktan öpüyorlar. Hindistan'da yaşlı kişilerin ayağına dokunuyorlar. Bu davranış yaşlılara saygıyı gösteriyor. Filipinler'de



gençler, yaşlı kişilerin elini alınlarına koyuyor. Suudi Arabistan'da insanlar, burunlarını birbirlerine değdiriyorlar. Arjantin'de birbirlerini sadece sağ yanaklarından öpüyorlar. Rusya'da sadece tokalaşıyorlar. Ukrayna'da birbirlerini üç kere öpüyorlar. Türkiye'de ise insanlar farklı şekillerde selamlaşıyorlar. Selamlaşma biçimi kişiye göre değişiyor. Resmî bir ortamda, örneğin ofiste tokalaşıyorlar. Aile ve arkadaş ortamında birbirlerini iki kere öpüyor ve sarılıyorlar. Türkiye'de gençler, yaşlıların elini öpüyor ve alınlarına götürüyor.

6. Metni tekrar okuyalım ve resimleri inceleyelim. Metne göre bu selamlaşmalar hangi ülkelerde? Yazalım.



_____



_____



_____



_____



_____



_____

7. Aşağıdaki diyalogları okuyalım. Resimlerle eşleştirelim.



A: Merhaba, siz Mehmet Kaya mısınız? ☐

B: Evet, benim. Ben sizi tanıyamadım.

A: Ben Ceren Kadıoğlu. Sizinle aynı şirkette çalışıyoruz. Ben muhasebe biriminde çalışıyorum.

B: Memnun oldum, Ceren Hanım.

A: Ben de memnun oldum efendim.

A: Parti çok sıkıcı, değil mi? ☐

B: Evet, biraz. Tanışıyor muyuz?

A: Hayır. Tanışalım mı? Ben Levent.

B: Memnun oldum. Ben Duygu.

A: Buyurun, nasıl yardımcı olabilirim? ☐

B: Ben Gökçe Şahin'e bakmıştım.

A: Efendim, Gökçe Hanım şu an toplantıda.

B: Peki, teşekkürler. Görüşmek üzere.

A: İyi günler.

A: Selam! Ben Aneta.

B: Selam Aneta. Türkçe sınıfına hoş geldin. Ben Patrik.

A: Hoş bulduk Patrik. Neden Türkçe öğreniyorsun?

B: Ben Türkiye'yi ve Türk dizilerini çok seviyorum. Türk kültürünü öğrenmek istiyorum. Türk dizilerini Türkçe izlemek istiyorum. Sen?

A: Benim erkek arkadaşım Türk. Ben onunla Türkçe konuşmak istiyorum.

B: Aa! Çok güzel. Tekrar hoş geldin.

B: Teşekkür ederim.

8. Soruları diyaloglara göre cevaplayalım.

a. Mehmet Kaya, Ceren Hanım'ı tanıyor mu?

b. Levent ve Duygu nerede tanışıyorlar?

c. Sizce 3. diyalogda kimler konuşuyor?

ç. Patrik neden Türkçe öğreniyor?

DİNLEME

9. Diyalogları dinleyelim. Diyaloglarda hangi hitaplar var? İşaretleyelim.

1.Diyalog

Küçük hanım Bebeğim Hocam Canım Evladım

2.Diyalog

Amca Evladım Ağabey Teyze Yavrum

3.Diyalog

Birader Ufaklık Kanka Güzelim Kardeşim

4.Diyalog

Canım Aşkım Tatlım Abla Dostum

10. 2. ve 3. diyalogları tekrar dinleyelim. Boşlukları dolduralım ve diyalogları okuyalım.

A: İyi günler evladım. Nasılsın?

B: Merhaba Yıldız Teyze. Sizi gördüm _____ oldum. Siz nasılsınız?

A: İyiyim _____.

B: Allah iyilik versin. Yıldız Teyzeciğim benim şimdi acelem var. Okula _____. Tekrar görüşmek üzere.

A: İyi dersler yavrum.

A: Kardeşim ne haber?

B: Moralim bozuk kanka ya. Bugün hiç _____.

A: _____ kardeşim?

B: Önemli bir işim var ama bilgisayarım çalışmıyor.

A: Hadi ya! Çok geçmiş olsun. Şimdi benim _____. Babam beni yurdun önünde bekliyor. Akşam bilgisayarımı sana ödünç vereceğim.

A: Çok teşekkürler. _____ görüşürüz.

11. Kime nasıl hitap ediyoruz? Yukarıdaki hitapları aşağıdaki tabloya yerleştirelim.

Çocuklara	
Yakın arkadaşlarımıza	
Sevgilimize/eşimize	
Bizden yaşça büyük komşularımıza	
Öğretmenimize	

12.Başka hangi hitapları biliyorsunuz? Söyleyelim.

13. Hangisi uygun <u>değildir</u>? İşaretleyelim.

1. Öğrenciden öğretmene:

A) Hocam nasılsınız?

B) Öğretmenim iyi günler.

C) Buyurun kime bakmıştınız?

2. Müdürden çalışana:

A) Ayşe nasılsın?

B) Tanışalım mı?

C) Kolay gelsin Ayşe.

3. Çocuktan anneye:

A) Affedersiniz, siz Ayşe misiniz?

B) Ne haber?

C) Çok iyi görünüyorsun.

4. Yakın arkadaştan yakın arkadaşa:

A) Hafta sonun nasıldı?

B) Sizi tanıyamadım.

C) Selamün aleyküm.

5. Arkadaşın annesine:

A) Oo! Sen misin ya?

B) Acelem var. Gitmem lazım.

C) Sizi görmek ne güzel.

6. Doktordan hastaya:

A) Nasıl yardımcı olabilirim?

B) Acil işim çıktı.

C) Nerelerdesin hayatım?

7. Erkekten kız arkadaşına:

A) Bugün keyfim yok.

B) Buyurun.

C) Günaydın güzelim.

8. Çalışandan müdüre:

A) Afiyet olsun.

B) Ne haber?

C) Affedersiniz, toplantı ne zaman?

YAZMA

14. Aşağıdaki durumları okuyalım. Bu durumlarda nasıl selamlaşıyoruz? Yazalım. Hitaplara dikkat edelim.





a. Otobüse yetişmek istiyorsun. Fazla zamanın yok. Yolda iş yerinden arkadaşın Michal ile karşılaşıyorsun. Michal senin çok yakın arkadaşın değil. Michal'e ne söylüyorsun?

_____

b. Toplantın var ve toplantıya geç kaldın. Yolda önemli bir müşterinle karşılaşıyorsun. Müşterinin adı Dilek. Ona ne söylüyorsun?

_____

c. Yaz tatilinden sonra okula gidiyorsun. Okulun ilk günü bahçede en yakın arkadaşını görüyorsun. Onun adı Zuzana. Ona ne söylüyorsun?

_____

ç. Yaz tatilinden sonra okula gidiyorsun. Okulun ilk günü bahçede Türkçe hocanla karşılaşıyorsun. Hocanın adı Ramazan. Ona ne söylüyorsun?

_____

d. Bugün en yakın arkadaşın Meral'in doğum günü. Şimdi doğum günü partisindesin. Senin yaşlarında biri partide sana doğru yürüyor ve gülümsüyor. Ona ne söylüyorsun?

_____

e. Bugün üniversitenin ilk günü. Çok heyecanlısın. Yeni insanlarla tanışmak istiyorsun. Üniversitenin bahçesinde bir bankta oturuyorsun. Yanına senin yaşlarında biri oturuyor. Ona ne söylüyorsun?

_____

KONUŞMA

15. Aşağıdaki yer-kişi ve durumlardan birini seçelim. Arkadaşımızla birlikte bir diyalog canlandıralım. Canlandırmamızda selamlaşma biçimlerini (sarılma, öpme, tokalaşma vb.) ve hitapları (abla, kanka, hanımefendi vb.) kullanalım.

Yer	Kişiler	Durum
Okul (Sınıf-Kantin-Kütüphane)	Öğretmen ve öğrenci	İlk kez tanışıyorsunuz.
Ev	Sınıf arkadaşları/iş arkadaşları	Uzun bir süre sonra karşılaşıyorsunuz.
Arkadaşının evi	Dayı, amca, teyze, hala vb.	Aceleniz var.
Sokak	Bir arkadaşın annesi veya babası	
Market	En yakın arkadaş	
Ofis	Aynı yaşlarda bir erkek ve bir kadın	
Kafe/Bar/Restoran	Müdür ve çalışan	



RİCALAR

ÜNİTE 1

Kazanımlar

1. Günlük dilde sıklıkla kullanılan rica ifadelerini kavrar.

3. Konuşma ortamına uygun biçimde ricada bulunabilir.
3.2. Birinden bir eylemi yapmasını isterken uygun rica ifadelerini kullanır.

6. Ricalara verilen olumlu ve olumsuz cevapları kavrar.

HAZIRLIK ÇALIŞMASI

1. Dinleyelim ve okuyalım.



A Hocam, bir soru sorabilir miyim?

B Tabi, Aslıcığım. Seni dinliyorum.



A "Dede" ne demek?

B Dede, babanın veya annenin babası.

A Anladım, teşekkür ederim.

B Rica ederim.

2.Bir kelime seçelim. Arkadaşımıza anlamını soralım. Yukarıdaki gibi bir diyalog oluşturalım.

A ……, bir soru sorabilir miyim?

B Tabi, …… Seni dinliyorum.

A …… ne demek?

B ……

A Anladım, teşekkür ederim.

B Rica ederim.

3. Resimlerle cümleleri eşleştirelim.

Ağzınızı açabilir misiniz? ☐

Pasaportunuzu görebilir miyim? ☐

Kızım, tuzu uzatır mısın? ☐

Işığı kapat. ☐

Hocam soru sorabilir miyim? ☐

Ben çay içmek istiyorum. ☐

Kalemini alabilir miyim? ☐

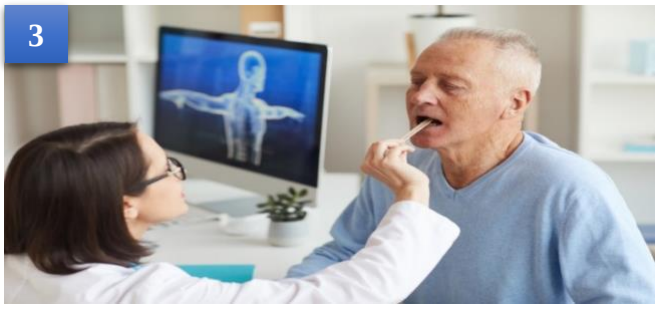
1



2



3



4



5



6



7



OKUMA

4. Okuyalım.

TUHAF İSTEKLER

Oteller her zaman müşterilerini mutlu etmek istiyor fakat müşteriler her zaman memnun olmuyor. Bazı otel müşterilerinin çok tuhaf istekleri var. İşte bu tuhaf isteklerden bazıları:

- Gece her saat başı bir bardak su
- Günde 15 salatalık
- Bal banyosu
- 16 yastık
- Timsah çorbası
- Ölü fare

Garip istekler sadece otellerde olmuyor. Ünlü kişilerin de konser öncesinde çok tuhaf istekleri var. Mesela, Elton John 2 limuzin istiyor. Ayrıca odasına 12 tane temiz havlu rica ediyor. Patlamış mısır ve cips de Elton John'un istekleri arasında. Ünlü şarkıcı Jennifer Lopez ise beyazı çok seviyor. Jennifer Lopez tüm odasını beyaz renkte istiyor. Bu yüzden otel görevlileri, Jennifer Lopez'in odasına beyaz peçete, beyaz mum, beyaz koltuk ve beyaz çiçekler koyuyorlar. Yani odada her şey beyaz oluyor. Rihanna ise siyah ve mavi perdeli bir oda istiyor ayrıca dekoratif mumlar da onun istekleri arasında. Beyonce, akşam yemeklerinde tavuk, brokoli ve taze fasulye yemek istiyor. Beyonce sıcağı çok sevmiyor. Bu yüzden oda sıcaklığını 22 derece istiyor. Katy Perry kulise şarap ve meyve istiyor. Ünlü şarkıcı ayrıca yumurta da **talep ediyor.**

5. Kelimeleri metinden bulalım ve fotoğrafların altına yazalım.



.....*Timsah*.....



.....



.....



.....



.....



.....



.....

6. Kelimelerin anlamlarını metne göre tahmin edelim.

Talep etmek:
Garip:

7. Cevaplayalım.

1. **Sizce, müşterilerin en tuhaf isteği ne?**
2. **Kim istiyor? Yazalım.**

Beyaz mumlar ……

Limuzin ……..

Taze fasulye ……

Patlamış mısır ……

Brokoli ……

Yumurta……..

8. Tabloları inceleyelim. Okuyalım.

RİCALAR	ÖRNEKLER
İsim+ lütfen.	Çay lütfen.
İsim+ istiyorum.	Çay istiyorum.
(Ben) + isim + alayım.	Ben bir çay alayım. Kahve alayım.
(Ben) + isim + rica edeyim.	Ben bir çay rica edeyim. Su rica edeyim.
Fiil + lütfen	Oku lütfen. Lütfen dinle. Pencereyi aç lütfen.
Fiil + In+ lütfen	Okuyun lütfen. Lütfen dinleyin. Pencereyi açın lütfen.
Fiil + mAk istiyorum	Çay içmek istiyorum. Pencereyi açmak istiyorum.
Fiil + sAnA/sInIzA	Pencereyi açsana. Pencereyi açsanıza.
Fiil + Ar + mIsIn(Iz)	Pencereyi açar mısın? Pasaportunuzu gösterir misiniz?
Fiil+ Abilir+ miyim	Çay alabilir miyim? Bir soru sorabilir miyim? Sınıfa girebilir miyim?
Fiil + Abilir + mIsIn(Iz)	Pencereyi açabilir misin? Pasaportunuzu gösterebilir misiniz?
Mümkünse/Zahmet olmazsa …..	Mümkünse çay alabilir miyim? Zahmet olmazsa tuzu uzatır mısın?
Sizden/senden bir iyilik isteyebilir miyim?	Senden bir iyilik isteyebilir miyim? Bana bir bardak su verir misin?
Ödünç alabilir miyim?	Kitabını ödünç alabilir miyim? Kaleminizi ödünç alabilir miyim?
Ödünç verebilir misin (iz)	Kitabını ödünç verebilir misin? Kaleminizi ödünç verebilir misiniz?
Borç alabilir miyim?	Sizden 100 lira borç alabilir miyim?
Borç verebilir misin (iz)	Bana 100 lira borç verir misin? Bana 100 lira borç verir misiniz?

CEVAPLAR				
Olumlu			Olumsuz	
Peki.	Tamam.	Evet.	Hayır.	Asla.
Neden olmasın?	Tabi.	Hay hay.	Maalesef.	Olmaz.
Elbette.	Seve seve.	Olur.	İmkânsız.	
Olur, bakarız.	Hallederiz.	Sıkıntı yok, hallederiz.	Yok.	
Olabilir.	Buyur/Buyurun.	Sorun değil.	Mümkün değil.	
Hemen.	Hiç problem değil.	Ne demek.	Çok isterdim ama…	

9. Aşağıdaki cümleleri tabloya yerleştirelim.

1. Bir bardak su alabilir miyim?
2. Kapıyı kapatabilir misin?
3. Çok isterdim ama işim var.
4. Ne demek.
5. Maalesef.
6. Bana biraz borç verir misin?
7. Tuzu uzatsana.
8. Şu anda mümkün değil.
9. Hemen veriyorum.
10. Hiç problem değil.

RİCALAR	CEVAPLAR	
	Kabul etme	**Reddetme**
Kalemini alabilir miyim?	***Tabi, alabilirsin. Buyur.***	***Çok üzgünüm, kalem bana lazım.***

10. Rica cümleleriyle cevapları eşleştirelim.

… 1. Bu hafta sonu ofise gelebilir misiniz?
… 2. Bana bir iyilik yapar mısın?
…3. Kapıyı kapatabilir miyim?
... 4. Telefonunuzu kullanabilir miyim?
… 5. Babacığım, beni havaalanından alır mısın?
... 6. Canım, kalemi uzatsana.

a. Tabi, ne demek. Senin için ne yapabilirim?
b. Evet, sınıf çok soğuk. Kapatabilirsin.
c. Çok isterdim ama cumartesi annemin doğum günü.
ç. Buyur tatlım.
d. Tabi, buyurun.
e. Olur kızım, saat kaçta geliyorsun?

DİNLEME







11. Dinleyelim ve tabloyu dolduralım.

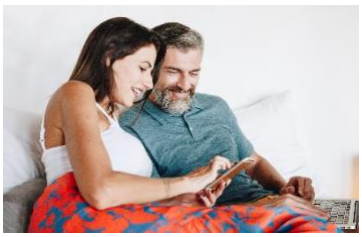
Oda Numarası	Ne istiyor?	Görevlinin Cevabı

KONUŞMA

12. Bir kart seçelim ve o kartla ilgili arkadaşımızla konuşalım.

Öğrenci A

Oteldesin. Oda servisine telefon ediyorsun ve bir şey rica ediyorsun.

Sıcak su 	***Saç kurutma makinesi*** 	***Çay ve simit*** 
Gazete ve Türk kahvesi 	***Ütü*** 	***Kahvaltı*** 
İnternet şifresi 	***Diş macunu*** 	***Yastık*** 

Öğrenci B
Otelde çalışıyorsun. Müşterilerin senden bir şeyler istiyor. Resimlere göre "var/yok" diye cevap ver.

Otelde Var
       
Otelde Yok
   

YAZMA

11. Ünlü bir şarkıcısınız. Konserden önce otel odanıza neler istiyorsunuz? Yazalım. (En az 4 cümle)

……
……
……
……

12. Resimlere bakalım. Kelimeleri kullanalım ve rica cümleleri yazalım. Ricalara cevap verelim.



1. (Hesabı/al)

……

Cevap (+) ……



2. (Tuzu/uzat)

……

Cevap (+)

……



3. (Bilgisayarı/kullan)

……

Cevap (-)

……



4. (E-posta adresini/öğren)

……

Cevap (+)

……



5. (Evi/temizle)

……

Cevap (-)

……



6. (Telefonu/kapat)

……

Cevap (+)

……



7. (Arabanı/ödünç al)

……

Cevap (-)

……



RİCALAR

ÜNİTE 2

KAZANIMLAR

2**. Muhatabın sosyal konumunun ve gücünün ricaya etkisini fark eder.**

2.1. Birinden bir şeyi rica ederken o kişiyle yakınlık derecesine göre uygun rica ifadelerini seçer.

3. Konuşma ortamına uygun biçimde ricada bulunabilir.

3.1. İzin isterken uygun rica ifadelerini kullanabilir.

3.2. Birinden bir eylemi yapmasını isterken uygun rica ifadelerini kullanır.

3.3. Bilgi isterken uygun rica ifadelerini kullanır.

3.4. Farklı yaşam alanlarında (kişisel, eğitsel, kamusal, mesleki) basitçe ricalarda bulur ve ricalara basitçe cevap verir.

4. Birinden bir şey rica ederken rica edilen şeyin zorluk derecesine göre rica ifadelerini seçer.

8. Farklı rica stratejilerinden yararlanır.

HAZIRLIK ÇALIŞMASI

1. Diyalogları dinleyelim ve okuyalım.



A: Evladım günaydın.

B: Günaydın amca.

A: Burası boş mu? Oturabilir miyim?

B: Tabi, buyurun lütfen.

A: Sağ ol yavrum. Evde çok sıkılıyorum. Her sabah parka geliyorum.



A: Pardon, bu sandalye boş mu?

B: Maalesef. Boş değil. Kız arkadaşımı bekliyorum.

A: Peki, iyi günler.

B: İyi günler.

2. Resimlere bakalım ve arkadaşımızla benzer diyaloglar oluşturalım.

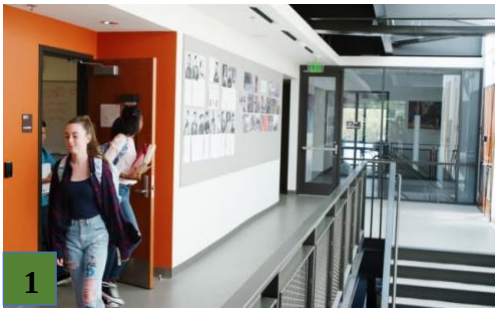




A: Affedersiniz,
……
……
B: Maalesef.
……
……..

A: Pardon,
……
……..
B: Tabi,
……
……

3. Resimlerle kelimeleri eşleştirelim.









( ) tuvalete gitmek
( ) yemek yemek
( ) telefonda konuşmak
( ) girmek
( ) çıkmak



4. Aşağıdaki durumlar için hocanıza ne söylüyorsunuz? Yukarıdaki filleri kullanalım ve uygun cümleler yazalım.

Örnek: *Tuvalete gitmek istiyorum/ Tuvalete gidebilir miyim?*

1. Derste acıktın.
   _____
2. Derse geç kaldın.
   _____
3. Derste annen arıyor.
   _____
4. Derste başın ağrıyor.
   _____
5. Derste karnın ağrıyor.
   _____

OKUMA

5. Okuyalım



Ayşe bugün çok heyecanlı. Bu akşam Yıldız Hanım, Ayşe'nin evine geliyor. Yıldız Hanım, Ayşe'nin müdürü. Ayşe misafiri için hazırlıklara başlıyor. Önce markete gidiyor ve alışveriş yapıyor. Sonra eve geliyor ve temizlik yapıyor. Temizlikten sonra Ayşe mutfağa gidiyor. Çünkü misafiri için güzel bir pasta yapmak istiyor ama Ayşe daha önce hiç pasta yapmadı. Nasıl pasta yapacak, bunu bilmiyor. Bu yüzden, Ayşe annesini arıyor ve ondan pasta tarifi istiyor.



Ayşe: Alo, anneciğim.

Anne: Alo, canım. Nasılsın?

Ayşe: İyiyim. Biraz heyecanlıyım. Bu akşam Yıldız Hanım bana geliyor.

Anne: Çok güzel.

Ayşe: Anneciğim bana güzel bir pasta tarifi ver lütfen.

Anne: Çok isterdim ama şu an çok meşgulüm. Ofiste önemli bir toplantım var. Bence pastayı, pastaneden al.

Ayşe: Tamam o zaman, ben pastaneye gidiyorum. Yarın görüşürüz.

Anne: Görüşürüz tatlım.

Ayşe pasta almak istiyor. Pastaneye gidiyor. Çikolatalı bir pasta görüyor.



Ayşe: Affedersiniz, bakar mısınız?

Satıcı: Buyurun efendim, nasıl yardımcı olabilirim?

Ayşe: Mümkünse şu pastayı alabilir miyim?

Satıcı: Hangisini?

Ayşe: Çikolatalıyı.

Satıcı: Hemen efendim. Buyurun.

Ayşe: Teşekkürler beyefendi. İyi günler.

Ayşe pastayı alıyor ve eve gidiyor. Çay yapıyor. Yıldız Hanım ve Ayşe birlikte çay içiyorlar, pasta yiyorlar.

6. Cevaplayalım.

a. Ayşe niçin heyecanlı? ……..

b. Ayşe bugün neler yapıyor? ……..

c. Ayşe annesinden ne istiyor? ……..

d. *Annesi Ayşe'ye ne söylüyor?* ……

7. Aşağıdaki cümleleri okuyalım. Resimlerle eşleştirelim.









1.Arkadaşlar, telefonlarınızın sesini kapatır mısınız? ……**Sınıf…**…..

2. Bu kahve soğuk. Yeni bir kahve getirebilir misiniz? ……

3. Ders çalışıyorum, televizyonun sesini kıs. ……

4. Hesabı getirir misiniz? ……

5. Hakan, lütfen tahtayı siler misin? ……

6. Bu sayfadan iki tane fotokopi çek ve odama getir. ……

7. Kanka, bana kalemini versene. …….

8. Ben çok yorgunum. Bulaşıkları sen yıkar mısın? ……

8. Okuyalım.

A: Ne yapıyorsun?

B: Kitap okuyorum.

A: Ben uyumak istiyorum. Lütfen ışığı kapatır mısın?

B: Tamam canım, şimdi kapatıyorum.

A: Sağ ol hayatım.

A: Pardon, bakar mısınız?

B: Buyurun.

A: Su alabilir miyim?

B: Tabi efendim, hemen getiriyorum.

A: Teşekkürler.

A: Türkçe dersi için yeni bir kitap almak istiyorum. Bana para verebilir misin?

B: Ne kadar?

A: 25 lira.

B: Tamam.

A: Teşekkürler.

A: Sınıf çok soğuk. Pencereyi kapatır mısın?

B: Tamam, kapatıyorum.

A: Teşekkür ederim.

9. Diyaloglar nerede geçiyor? Diyaloglarda kimler konuşuyor? Tahmin edelim ve yazalım.

Örnek: Okulda- öğretmen ve öğrenci

1. diyalog …….

2. diyalog …….

3. diyalog ……

4. diyalog ……

10. Aşağıdaki soruları kim, kime soruyor? Tahmin edelim.

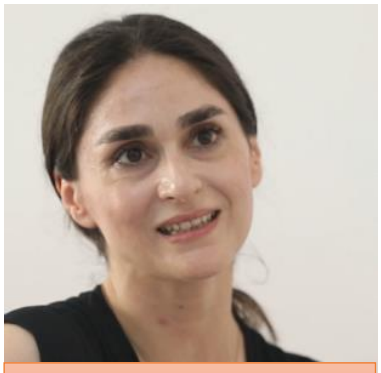
1. Anlamadım. Soruyu tekrar edebilir misiniz? A) Anneden çocuğa B) Adamdan karısına C) Öğrenciden öğretmene	**2. Pardon, Ahmet Bey'in ofisi nerede?** A) Ziyaretçiden sekretere B) Öğretmenden öğrenciye C) Doktordan hastaya
3. Mutfak çok kirli. Bulaşıkları yıkar mısın? A) Sekreterden ziyaretçiye B) Hastadan doktora C) Kadından kocasına	**4. Hava çok sıcak. Camı açar mısın?** A) Öğrenciden öğretmene B) Öğretmenden öğrenciye C) Satıcıdan müşteriye
5. Kuzum, bana bir bardak su getirir misin? A) Torundan babaanneye B) Anneden çocuğa C) Doktordan hastaya	**6. Pardon, bir kişi uzatabilir misiniz?** A) Şoförden yolcuya B) Yolcudan yolcuya C) Dededen toruna

İZLEME

11. Dinleyelim ve izleyelim.



AHMET



GÖZDE

12. Ahmet ile Gözde konuşuyorlar. Bu cümleleri hangisini, kim söylüyor? İşaretleyelim.

	Ahmet	Gözde
İngilizce kursları hakkında bilgi almak istiyorum. Yardımcı olabilir misiniz?		
Tabi, buyurun şöyle oturun.		
Seviye tespit sınavlarımız var.		
A1 kurslarınız ne zaman başlıyor?		
Tatil var mı?		
Tabi ki.		
Kurs ücreti ne kadar?		
Yakınlarda banka var mı? Bana tarif edebilir misiniz?		
Hayırlı olsun.		

13. Aşağıdaki cümleler doğru ise "D" yanlış ise "Y" yazalım.

Cümleler	**D-Y**
İngilizce kurslarında 6 kur var.	
Ahmet biraz İngilizce biliyor.	
Ahmet seviye tespit sınavına girmek istiyor.	
Ders 08.30'da başlıyor.	
Ahmet kursa kayıt yaptırmıyor.	

14. Bir kurs seçelim ve arkadaşımıza kursla ilgili sorular soralım.

A: Ben Batıkent Dil Kursu hakkında bilgi almak istiyorum.

B: Tabi efendim.





BATIKENT DİL KURSU

- Türkçe
- Rusça
- İspanyolca
- İngilizce



Hafta içi: 18.00- 21.00
Hafta sonu: 09.00- 12.00

- **Seviye tespit sınavı**
- **Ücretsiz kurs kitapları**
- **Konuşma kulübü**
- **72 saat ders**
- **1500 TL**



İSTANBUL DİL KURSU

- Japonca
- Çince
- Türkçe
- Almanca



Hafta içi: 09.00-12.00
14.00-17.00

- **Ücretsiz kurs kitapları**
- **Bir haftalık deneme süreci**
- **Konuşma, okuma ve sinema kulüpleri**
- **86 saat ders**
- **1250 TL**



YAZMA

15. Aşağıdaki durumlarda kime, ne söylüyoruz? Yazalım.

1. **Kalemin yok. Kalem istiyorsun.**
   Öğretmeninden:
   Sınıf arkadaşından:
   Bir yabancıdan:
2. **Adres soruyorsun.**
   Bir yabancıya:
   Öğrencine:
   Babana:
3. **İşe/okula/eve geç gitmek için izin istiyorsun.**
   Annenden:
   Öğretmeninden:
   Müdüründen:

16. Boşlukları tamamlayalım. Uygun rica cümleleri yazalım.

1) ……
Sekreterden müdüre: Buyurun efendim, çayınız.
2) ……
Müdürden sekretere: Hayır, bugün çok işimiz var. Ofiste kal.
3) ……
Anneden çocuğuna: Tabi git ama saat 22.00'dan önce evde ol.
4) ……...
Çocuktan anneye: Tamam anne, televizyonu kapatıyorum.
5) ……
Yolcudan hostese: Tamam, telefonumu kapatıyorum.
6) ……
Sınıf arkadaşından sınıf arkadaşına: Ne demek, tabi sözlüğümü kullanabilirsin.

KONUŞMA

17. Aşağıdaki resimleri inceleyelim ve soruları cevaplayalım.

1. Siz; hangilerini, kimden rica ediyorsunuz?
   Örnek: Ben babamdan arabasını istiyorum.
2. Sizden; kim, hangilerini istiyor?
   Örnek: Kardeşim benden su istiyor.
3. Hangilerini yapmak sizin için daha zor?
4. Hangileri sizin için daha kolay?



Arabanı ödünç alabilir miyim?



Bana biraz borç verir misin?



Kitabını bana ödünç verir misin?



Beni havaalanına götürür müsün?



Ders notlarını bana verebilir misin?



Telefonunu kullanabilir miyim?



Kulaklığını ver lütfen.



Bana bir bardak su getirir misin?



Çorba tarifi verir misin?

18. Bir kart seçelim ve arkadaşımızla bu kart hakkında konuşalım.

Öğrenci A

Babandan arabasını istiyorsun.

Yemekte babandan tuz istiyorsun.



Öğrenci B

Araban yeni ve çok pahalı. Arabanı vermiyorsun.

Kızına tuzu veriyorsun.



Öğrenci A

Kalemini evde unuttun. Hocandan kalem istiyorsun.



Hastasın. Eve gitmek istiyorsun. Hocandan izin istiyorsun.

Öğrenci B

Öğrenciye kalemi veriyorsun.



Konu çok önemli. Öğrenciye izin vermiyorsun.

Öğrenci A

En yakın arkadaşından ders notlarını istiyorsun.



En yakın arkadaşından 30 avro borç istiyorsun.

Öğrenci B

En yakın arkadaşına ders notlarını veriyorsun.



Sadece 15 avron var.

Öğrenci A

Cuma günkü sınavı pazartesi yapmak istiyorsun.



Sınıf çok sıcak. Öğrencinden pencereyi açmasını rica ediyorsun.

Öğrenci B

Cuma günü sınava girmek istiyorsun.



Pencereyi açıyorsun.



RİCALAR

ÜNİTE 3

KAZANIMLAR

3. Konuşma ortamına uygun biçimde ricada bulunabilir.

3.1. Farklı yaşam alanlarında (kişisel, eğitsel, kamusal ve mesleki) basitçe ricalarda bulunur ve ricalara basitçe cevap verir.

5. 1. "Affedersiniz, kusura bakmayın, zahmet olmazsa, mümkünse, müsaitseniz" gibi yüz tehdit edici eylemin etkisini hafifletici ifadeleri kullanır.

7. Rica ederken nezaket kurallarını ve kibarlık unsurlarını fark eder.

8. Farklı rica stratejilerinden yararlanır.

HAZIRLIK ÇALIŞMASI

1. Resimleri inceleyelim. Sorulara cevap verelim.

1. Hangi resimdeki kişi/kişiler kibar?
2. Hangi resimdeki kişi/kişiler kaba?
3. Resimdeki kaba davranışlardan hangisi seni en çok kızdırıyor?


1


2


3


4


5


6

OKUMA



Fatma 30 yaşında. O avukat. Bir şirkette çalışıyor. Fatma çok yorgun ve tatile gitmek istiyor.

Fatma, tatilden önce bazı mesajlar gönderiyor.



2. Fatma'nın mesajlarını okuyalım.









3. Yukarıdaki kişiler kim? Tahmin edelim.

1. Leyla, Fatma'nın …**komşusu…**
2. Dilek, Fatma'nın ……
3. Tolga, Fatma'nın ……
4. Safiye, Fatma'nın ……

4. Fatma'nın bazı mesajları kaba ve doğru değil. Hangi mesajları uygun değil? Yazalım.

……

5. Fatma'nın yanlış mesajlarını düzeltelim. Yeniden yazalım.

……

……

……

6. Fatma'nın mesajlarına cevap yazalım.

Leyla'nın cevabı: ……

Dilek'in cevabı: ……

Tolga'nın cevabı: ……

Safiye'nin cevabı: ……

---

7. Aşağıdaki diyalogları sıralayalım ve okuyalım.

- ☐ Rica ederim.
- ☐ 200 metre düz gidin, sonra sola dönün.
- ☐ Hoşça kalın.
- ☐ Çok teşekkür ederim.
- ☐ Affedersiniz, ben bir adres sormak istiyorum.
- ☐ Sultanahmet'e nasıl gidebilirim?
- ☐ Buyurun.
- ☐ Güle güle.

- ☐ Elbette. Seni dinliyorum.
- ☐ Dün okula gelmedim. Bana ödevimizi söyleyebilir misiniz?
- ☐ Merhaba Zeynep.
- ☐ Müsaitseniz bir şey sorabilir miyim?
- ☐ Teşekkür ederim hocam. Görüşmek üzere.
- ☐ Ders kitabında 57. sayfa ödeviniz.

8. Diyaloglara göre aşağıdaki soruları cevaplayalım.

1. **Diyaloglarda, ricalardan önce hangi kelimeler kullanılıyor?**

_____

2. Arkadaşımızla beraber çalışalım. Başka hangi kelimeleri kullanabiliriz? Yazalım.

Pardon,_____

_____

_____

DİNLEME





9. Aşağıdaki sorulara cevap verelim.

- Hayvanları seviyor musunuz?
- En sevdiğiniz hayvan hangisidir?
- Evcil hayvanınız var mı?
- Daha önce bir hayvan beslediniz mi?

10.Metni dinleyelim. Aşağıdaki cümleler doğru ise "D" yanlış ise "Y" yazalım.

1. Mehmet Ali'nin kedisi var. ( )

2. Ahmet, Mehmet Ali'nin ricasını kabul ediyor. ( )

3. Mehmet Ali, sekretere kaba davranıyor. ( )

4. Mehmet Ali, Ahmet'i cuma günü arayacak. ( )

5. Ahmet, Arı Holding'de çalışıyor. ( )

11. Metni tekrar dinleyelim. Metindeki rica cümlelerini yazalım.

……
……
……
……

12. Metindeki hangi rica cümleleri daha kibar?

……

13. Cümleleri okuyalım. Hangi cümleler daha kibar? İşaretleyelim.

1. Müziği kapatsana. ☐
2. Evladım, zahmet olmazsa bana bir bardak su verir misin? ☐
3. Kitabını ver. ☐
4. Kapıyı açabilir misiniz, lütfen? ☐
5. Dikkatli dinleyin. ☐
6. Müsaitseniz bir soru sorabilir miyim? ☐

14. Aşağıdaki cümleleri okuyalım. Kutudaki sözcükleri kullanalım. Cümleleri daha kibar hâle getirelim.

Mümkünse	Rica etsem	Lütfen	Müsaitseniz	Sakıncası yoksa	Zahmet olmazsa

1. Kapıyı açsana.
   ……..
2. Bana biraz borç ver.
   ……
3. Ketçabı uzatır mısın?
   ……
4. Biraz konuşalım.
   ……
5. E-posta adresin ne?
   ……..
6. Bir şey soracağım.
   ……
7. Evi temizler misin?
   ……
8. Anlamıyorum, tekrar et.
   ……

YAZMA

15. Kendimizi aşağıdaki durumlarda hayal edelim. Bu durumlara uygun cümleler yazalım.



Bir ofiste sekretersin. Müşteriden telefon numarasını istiyorsun:
Örnek: *Telefon numaranızı öğrenebilir miyim, lütfen?*

1.Sınıf çok soğuk. Pencereyi kapatmak istiyorsun çünkü üşüyorsun. Arkadaşın Hakan pencerenin yanında. Hakan'dan rica ediyorsun:

……..



2. Arkadaşının evinde akşam yemeği yiyorsunuz. Tuz sana çok uzak ve çorba tuzsuz. Arkadaşının annesi Ayşe'den tuzu istiyorsun:

……



3.Bilgisayarın bozuk ve iş için önemli bir e-posta yazacaksın. Kardeşin Mehmet'ten bilgisayarını istiyorsun:



……

4. Hocana ödevini göndereceksin. Hocanın e-posta adresini öğrenmek istiyorsun:



……..

5. Sınıfta hoca ders anlatıyor ve sen hocana soru sormak istiyorsun:



……

6. Toplantıda telefonun çalıyor. Acil bir telefon. Telefona cevap vermek istiyorsun. Bunun için müdüründen izin istiyorsun:

……



7. Havaalanındasın. Baban seni havaalanından alsın, istiyorsun. Bu nedenle babanı arıyorsun:



……..

8. Evdeki çöpleri atmak istiyorsun fakat çok yorgunsun. Eşinden rica ediyorsun:



……



9.Evine yeni eşyalar alıyorsun. Eşyaları taşımak istiyorsun ama eşyalar çok ağır. Komşun Ahmet amcadan yardım istiyorsun.

……

KONUŞMA

16. Bir kart seçelim ve kartla ilgili arkadaşımızla konuşalım.



Öğrenci A	Öğrenci B
Havaalanındasın. Valizin çok ağır. Birinden yardım istiyorsun.	Havaalanındasın. Uçağın 20 dakika sonra kalkıyor. Acelen var. Birisi senden yardım istiyor.
Yarın Türkçe sınavın var. Ders çalışıyorsun fakat ev arkadaşın yüksek sesle müzik dinliyor. Müzikten rahatsız oluyorsun.	Çok yorgunsun. Dinlenmek istiyorsun. Odandasın ve müzik dinliyorsun. Ev arkadaşın odana geliyor.
Öğrencisin. Öğretmeninden kitabını ödünç istiyorsun.	Bir okulda Türkçe öğretmenisin. Öğrencin geliyor ve senden kitabını ödünç istiyor.
Kek yapıyorsun. Evde yumurta yok. Komşundan yumurta istiyorsun.	Evdesin ve komşun geliyor.
Arkadaşın sigara içiyor ve sen sigaradan rahatsız oluyorsun.	Sigara içiyorsun.
Saatin yok. Yabancı birine saati soruyorsun.	Acelen var. Biri sana saati soruyor.
Bir şirkette sekretersin. Bugün çok hastasın. İşe gitmek istemiyorsun. Müdürü arıyorsun.	Bir şirkette müdürsün. Bugün çok işin var. Sekreter arıyor ve izin istiyor.
Çok hastasın. Evde kimse yok. Saat gece 01.00. Hastaneye gitmek istiyorsun. Komşunu arıyorsun.	Çok yorgunsun. Saat gece 01.00. Uyumak istiyorsun. Komşun arıyor.
Yağmur yağıyor. Bankaya gitmek istiyorsun. Bankadaki işin çok uzun değil. İş arkadaşından şemsiyesini istiyorsun.	Çok yağmur yağıyor. İş arkadaşın odana geliyor ve şemsiyeni istiyor.



Özür Dileme

Ünite 1

KAZANIMLAR

1. **Günlük dilde sıklıkla kullanılan özür dileme ifadelerini kavrar.**
3. **Konuşma ortamına uygun biçimde özür diler.**

3.1. Maddi zarar/fiziksel kazalara bağlı özür dilemeyi gerektiren durumlarda uygun özür dileme ifadelerini kullanır.

3.2. Zaman veya unutmaya bağlı özür dilemeye gerektiren durumlarda uygun özür ifadelerini kullanır.

3.3. Uygun davranmamaya bağlı özür gerektiren durumlarda uygun özür ifadelerini kullanır.

5. **Özürlere verilen olumlu veya olumsuz karşılıkları kavrar.**
6. **Özür dilerken nezaket kurallarını ve kibarlık unsurlarını fark eder.**



Ahmet: Merhaba Fatma.
Fatma: Selam Fatih, ne haber?
Ahmet: Benim adım Fatih değil, Ahmet.
Fatma: Ahmet, çok özür dilerim. Karıştırdım.
Ahmet: Tamam, önemli değil.



Kelime Listesi

Özür dilerim.

Kusura bakma.

Affedersin.

Kelime Listesi

Karıştırdım.

Yanlış söyledim.

Dilim sürçtü.

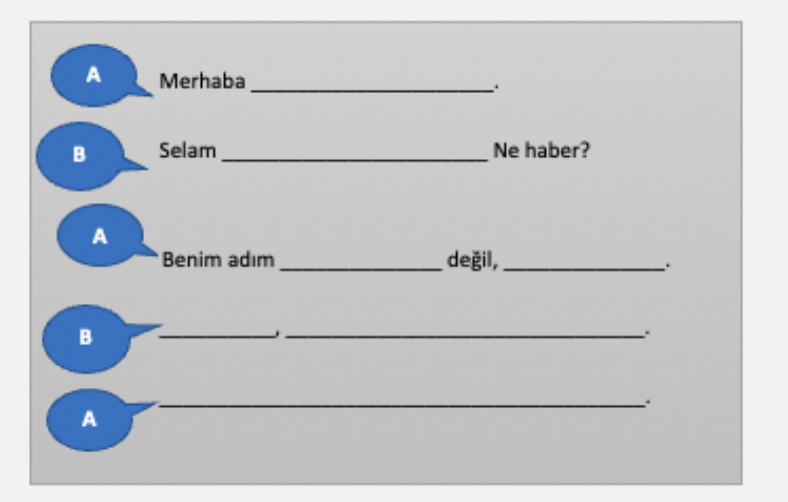
Kelime Listesi

Sorun değil.

Problem değil.

Önemli değil. İnsanlık hâli.

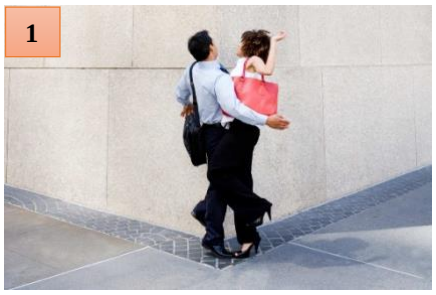
2. Kelime listesindeki kelimeleri kullanalım ve arkadaşımızla benzer bir diyalog oluşturalım.



3. Resimleri fiillerle eşleştirelim.

( ) Unutmak	( ) Yanlış bir şey söylemek	( ) Dökmek
( ) Çarpmak	( ) Geç kalmak	( ) Kırmak

1



2



3



4



5



6



4. Resimlere bakalım. Bu davranışlardan hangisi sizi daha çok kızdırıyor? Anlatalım.

OKUMA

5. Okuyalım.



Yaşar HAFIZ

Merhaba Yıldız Hanım,

Bu hafta üç gün işe geç geldiniz. Bu iş yerinde bazı kurallar var. Biliyorsunuz, ben çok **kuralcı** biriyim. İş saat 09.00'da başlıyor. Bundan sonra sizi saat tam 09.00'da iş yerinde görmek istiyorum.

Yaşar HAFIZ
Genel Müdür

Yanıtla İlet



Yıldız KARABACAK

Merhaba Yaşar Bey,

Çok haklısınız, bu hafta üç gün işe geç geldim. Benim **hata**m, kabul ediyorum. Sizden çok özür diliyorum. Benim bir yaşında bir kızım var ve kızım bu hafta hasta. Bu yüzden işe geç geldim. Ben normalde çok **dakik** bir insanım. **Söz veriyor**um, bir daha olmayacak.
Tekrar özür dilerim.

Yıldız KARABACAK
Ekip Lideri

Yanıtla İlet

6. Metindeki koyu yazılmış kelimeleri/kelime gruplarını cümlelere yerleştirelim.

1. Yasemin, her yere zamanında gidiyor. Hiç geç kalmıyor. Yasemin çok _____.

2. Anneciğim seni çok üzdüm. _____, bir daha olmayacak.

3. Filiz çok düzenli bir insan. Filiz için kurallar çok önemli. Filiz _____.

4. Müdür Bey, müşteriyi aramadım. Unuttum. Bu benim _____. Özür dilerim.

7. Metne göre cevaplayalım.

1. Yaşar Bey, Yıldız Hanım'a neden kızıyor?

……

2. Yıldız Hanım neden işe geç geliyor?

……..

3. Yıldız Hanım, Yaşar Bey'den nasıl özür diliyor? Özür dilemek için ne söylüyor?

……

8. Tabloyu okuyalım ve inceleyelim.

Özür İfadeleri

Özür dilerim.	Kusura bakma(yın).
Pardon.	Üzgünüm.
Affedersin(iz).	Affet/affedin.
Kabul ediyorum, hatalıyım. Hatalıyım, kabul.	Karıştırdım/Yanlış söyledim**/**Dilim sürçtü.
Benim hatam/Hatalıyım/Suçluyum.	Haklısın(ız). Haklıydın (ız).
İstemeden/bilmeden/kazayla/yanlışlıkla oldu.	Bir anlık dikkatsizlik.
Çok pişmanım.	Yanlış anladın(ız).
Pardon dalmışım.	Unuttum/Unutmuşum.
(Söz veriyorum) Bir daha olmayacak.	Geciktim çünkü …

Karşılıklar

Önemli/problem/sorun/ dert değil.	Canın sağ olsun.
Sıkıntı yok.	Önemli değil, insanlık hâli.
Eyvallah.	Biraz dikkat et/edin. Dikkatli ol(un). Daha dikkatli olmalısın(ız). Bir daha olmasın.
Özür dilemene gerek yok.	Benden özür dileme (yin). Boşuna özür dileme(yin).
Özrünü/özrünüzü kabul etmiyorum.	Yap yap, özür dile.

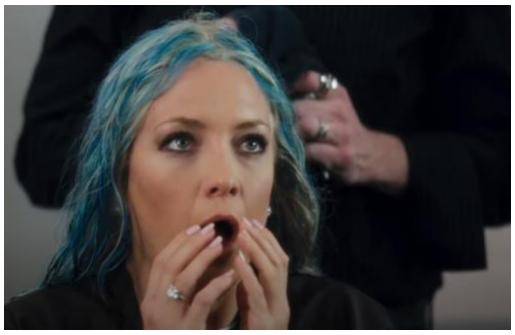
9. Cümleleri okuyalım. Tabloyu dolduralım.

1. Affedersiniz, bir anlık dikkatsizlik.
2. Sinem Hanım, bir daha benden özür dilemeyin.
3. Pardon dalmışım. Kusura bakmayın.
4. Kazayla oldu. İyi misin?
5. Önemli değil ama daha dikkatli ol.

Özür İfadeleri	Karşılıklar
***Örnek*: Gerçekten çok özür dilerim.**	*Örnek*: Özrünü kabul etmiyorum.

10. Diyalogları aşağıdaki kelime/cümlelerle tamamlayalım.

İnsanlık hâli	Affedersiniz	Pardon	Özür dilemeyin
Dikkatli olun	Unuttum	Yanlışlıkla oldu	



A: İnanmıyorum. Saçlarım mavi oldu. Mavi. Mustafa Bey! Ben sizden sarı istedim.

B: Bilge Hanım çok _____. Gerçekten _____. Mavi saç boyası ile sarı saç boyasını karıştırdım.

A: Şu an saçım mavi. İnanmıyorum. Benden _____.



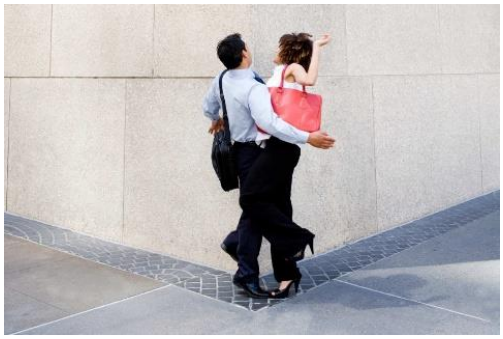
A: Nurten bulaşıkları neden yıkamadın? Bugün senin sırandı.

B: Ah! Ben onu tamamen _____. Çok özür dilerim.

A: Önemli değil _____.

A: _____ hanımefendi, yanlışlıkla çarptım.

B: Beyefendi lütfen _____.



11. Özür ifadelerini kullanalım ve diyalogları tamamlayalım.

1) A: Ders çalışmak istiyorum, çok gürültü yapıyorsun.

B: ……

2) A: Dün akşam niye mesajıma cevap yazmadın?

B: ……

3) A: Kerem odan çok dağınık. Odanı neden toplamadın?

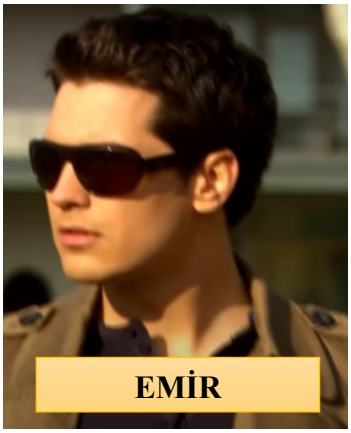
B: ……

4) A: Lütfen arabanızı çeker misiniz beyefendi? Burası benim park yerim.

B: ……

İZLEME

12. Videoyu izleyelim. Cümleler doğru ise "D" yanlış ise "Y" yazalım.



( ) Esra, Emir'in üstüne kahve döküyor.

( ) Esra, Emir'den özür dilemiyor.

( ) Esra hatalı.

( ) Emir, Esra'ya kibar davranıyor.





Şehrazat, Onur'un şirketinde çalışıyor.



Onur, Şehrazat'ın patronu.

13. İzleyelim ve boşlukları dolduralım

Şehrazat: _____ geciktim.

Onur: Saatiniz çalmadı mı?

Şehrazat: Hayır efendim, _____.

Onur: Çaldı... Ama siz yine de _____. Buyurun başlayalım. Vaktimiz sınırlı.

14. Cevaplayalım.

1.Onur Şehrazat'a kızıyor. Sizce Onur haklı mı?

2. Siz Şehrazat'sınız. Onur'a ne söylemek istiyorsunuz?

KONUŞMA

15. Soruları cevaplayalım.

1. Dakik bir insan mısınız?

2. Hiç işe/okula geç kaldınız mı?

3. Sizin kültürünüzde geç kalmak normal mi?

4. Ülkenizde başka hangi durumlar için özür diliyorsunuz?





16. Aşağıdaki tabloda yer, kişi ve çeşitli durumlar var. Bunlardan birini seçelim ve arkadaşımızla bir diyalog oluşturalım.

Yer	Kişi	Durum
Hastane	Öğretmen-öğrenci	Toplantıyı unutmak
Okul	Müdür-sekreter	Ödevi unutmak
Ofis	Anne-çocuk	Randevuya geç kalmak
Ev	Arkadaş-ev sahibi	Bulaşık yıkamamak
Parti	Doktor-hasta	Şarap dökmek

YAZMA

17. Aşağıdaki konulardan birini seçelim ve e-posta yazalım.

* Bir iş arkadaşınız 15 Ağustos'ta evleniyor. Aynı gün siz iş için yurt dışına gidiyorsunuz. Arkadaşımıza bir e-posta yazalım ve ondan özür dileyelim.

* Bir otelde müdürsünüz. Müşteriniz odanın temizliğini beğenmiyor. Müşteriye bir e-posta yazalım ve ondan özür dileyelim.

* Bir üniversitede öğrencisiniz. Öğretmeninizden bir kitap ödünç alıyorsunuz ve sonra kitabı kaybediyorsunuz. Kitabın başka baskısı yok. Öğretmenimize bir e-posta yazalım ve ondan özür dileyelim.

* Ablan yurt dışında yaşıyor. Dün onun doğum günüydü ama sen onun doğum gününü unuttun. Bir e-posta yazalım ve ondan özür dileyelim.



Özür Dileme

Ünite 2

KAZANIMLAR

1. Günlük dilde sıklıkla kullanılan özür dileme ifadelerini kavrar.

2. Muhatabın sosyal konumumun ve gücünün özür dilemeye etkisini fark eder.

2.1. Birinden özür dilerken o kişiyle yakınlık derecesine göre uygun özür ifadelerini seçer.

2.2. Birinden özür dilerken o kişinin sosyal statüsüne uygun özür ifadelerini seçer.

3. Konuşma ortamına uygun biçimde özür diler.

3.1. Maddi zarar/fiziksel kazalara bağlı özür gerektiren durumlarda uygun özür ifadelerini kullanır.

3.2. Zaman veya unutmaya bağlı özür gerektiren durumlarda uygun özür ifadelerini kullanır.

3.3. Uygun davranmamaya bağlı özür gerektiren durumlarda uygun özür ifadelerini kullanır.

3.4. Farklı yaşam alanlarında (kişisel, eğitsel, kamusal ve mesleki) basitçe özür diler ve özürlere basitçe cevap verir.

4. Özür dilerken özür dilemeyi gerektiren durumun ciddiyetine uygun özür ifadelerini seçer.

7. Farklı özür dileme stratejilerinden yararlanır.

HAZIRLIK ÇALIŞMASI

1. Şarkıları dinleyelim. Bu cümleler hangi şarkılarda geçiyor? İşaretleyelim.

	1.Şarkı	2. Şarkı	3. Şarkı
1. Pardon sevgilim.			✓
2. Biliyorum hatalıyım.			
3. Bir daha olmayacak.			
4. Çok pişmanım.			
5. Hatalıydım, özür dilerim.			
6. Son kez affeder misin?			
7. Senden özür diliyorum.			

2. Yukarıdaki cümleleri diyaloglara yerleştirelim ve diyalogları okuyalım.



Baba: Odanı toplamıyorsun.

Çocuk: Çok üzgünüm.

Baba: Ödevlerini de yapmıyorsun.

Çocuk: Söz veriyorum ……..



Hakan: …… evlilik yıl dönümümüzü unuttum.

Duaa: Her zaman unutuyorsun. Seni affetmiyorum.

Hakan: Lütfen, ……..?



Dagmar: Ah, arabam! Beyefendi! Ne yaptınız?

Mahmut: Hanımefendi
……

3. Resimlerle cümleleri eşleştirelim.











( ) Çok affedersiniz hocam, sizin kitabınızı evde unuttum.

( ) Kusura bakmayın Can Bey, isminizi karıştırdım. Çok utandım.

( ) İşe geç kaldım. Çok trafik vardı. Özür dilerim Müdür Bey. Bir daha olmayacak.

( ) Hayatım, beni affet. Bir daha seni üzmeyeceğim.

( ) Erika, gerçekten çok üzgünüm. Sana yeni bir kitap alacağım.

OKUMA

4. Okuyalım.



Enteresan Hırsızlık

Hindistan'ın Kerala şehrinde bir eve hırsız girdi. Hırsız evdeki altınları çaldı. Ev sahibi o gün evde değildi, bir düğündeydi. Ev sahipleri düğünden sonra eve geldiler ve çok şaşırdılar çünkü evleri dağınıktı. Dolapların kapakları açıktı ve kıyafetler yerdeydi. Hemen evdeki altınları kontrol ettiler.



Maalesef altınlar yoktu. İki gün sonra ev sahibi bir mektup aldı. Sizce mektubu kim yazdı? Evet, bildiniz. Mektubu hırsız yazdı. Herkes çok şaşkındı. Hırsız çok pişmandı ve aileden özür diliyordu. İşte o mektup:

Sevgili Ev Sahibi,

Biliyorum sizi üzdüm. Sizin altınlarınızı çaldım, ben suçluyum. Beni affedin. Lütfen polise gitmeyin. Ben çok zor durumdayım. Bu yüzden altınlarınızı çaldım. Yalvarıyorum beni affedin. Çocuğum çok hasta. Bu altınları çocuğum için aldım. Şimdi param yok ama bir gün size altınlarınızı geri vereceğim. Söz veriyorum bundan sonra hırsızlık yapmayacağım.

5.Aşağıdaki kelimeleri eş/yakın anlamlısıyla eşleştirelim.

1. Dağınık	( ) Hatalı
2. Durum	( ) Çabucak
3. Hemen	( ) Düzensiz
4. Suçlu	( ) Hâl

6. Soruları metne göre cevaplayalım.

1. Ev sahibi neden evde yoktu?

2. Hırsız evden ne çaldı?

3. Hırsız neden mektup yazdı?

4. Siz ev sahibisiniz. Hırsızı affediyor musunuz?

7. Tabloyu inceleyelim.

Hatayı kabul etme	Benim hatam/Benim suçum/Sen haklısın.
Açıklama yapma	İstemeden/bilmeden/kazayla oldu. Özür dilerim, geciktim. Trafik vardı. Affedersiniz hocam, ödevimi yapmadım. Çünkü elektrikler yoktu.
Hatayı düzeltme/teklif	Özür dilerim, kitabını kaybettim, sana yeni bir kitap alacağım. Çok pardon. İyi misin? Doktora gidelim mi?
Söz verme	(Söz veriyorum) Bir daha olmayacak. Hocam bundan sonra ödevlerimi yapacağım.

8. Hırsızın mektubunu tekrar okuyalım ve mektuptaki özür cümlelerini tabloya yerleştirelim.

Söz verme	
Hatayı düzeltme/teklif	
Açıklama yapma	
Hatayı kabul etme	

YAZMA

9. Aşağıdaki durumları okuyalım. Durumlara uygun özür cümleleri yazalım.

1.Babandan arabasını ödünç alıyorsun ve bu arabayla kaza yapıyorsun. Babana ne söylüyorsun? (Açıklama yap.)

_____

2. Bugün eşinle evlilik yıl dönümünüz ama sen unuttun. Eve geldin ve eşin sana çok kızgın. Eşine ne söylüyorsun? (Hatayı kabul et ve söz ver.)

_____

3. Yolda yürüyorsun ve acelen var. Bir kadına çarpıyorsun. Kadının kitapları yere düşüyor. (Hatayı kabul et.)

_____

4. Sınava 10 dakika geç kalıyorsun. Hocana ne söylüyorsun? (Açıklama yap.)

_____

5. İş arkadaşın Patrik sana bir iyilik yaptı. Sen de onu yemeğe davet ediyorsun. Birlikte yemek yiyorsunuz. Yemekten sonra hesabı ödemek istiyorsun fakat cüzdanın yok. Hesabı Patrik ödüyor. Patrik'e ne söylüyorsun? (Açıklama yap. Hatayı düzelt/teklif. Söz ver.)

_____

6. Derstesin ve telefonla oynuyorsun. Öğretmen sana soruyor: "Neden telefonla oynuyorsun, dersi dinlemiyorsun?" Hocana ne söylüyorsun? (Açıklama yap ve söz ver.)

_____

7. Bir arkadaşının evindesin. Bir tabağı düşürüyorsun ve tabak kırılıyor. Bu tabak arkadaşın için çok değerli. Çünkü bu tabak arkadaşına anneannesinden hatıra. Arkadaşına ne söylüyorsun? (Hatayı kabul et. Hatayı düzelt/teklif. Açıklama yap.)

_____

DİNLEME

10. Diyalogları dinleyelim ve tamamlayalım.

Seda: Bu benim en güzel tabağımdı.

Banu: Anneciğim, özür dilerim. _____ oldu.

Seda: Tamam, tamam. Canın _____.

Mehmet: Ayşe, ödevini yaptın mı?

Ayşe: Hocam, çok özür diliyorum. Ben ödevimi yapmadım. _____, bir daha olmayacak.

Mehmet: Lütfen, bir daha _____ Ayşe.

Ali: Bu kahve çok soğuk.

Garson: _____ beyefendi, hemen yenisini getiriyorum.

Ali: Lütfen _____ olun.

Ahmet: Çok gürültü yapıyorsunuz, _____

Fatih: Kusura bakmayın, parti şimdi bitiyor.

Ahmet: _____ ama bir daha olmasın lütfen.

11. Aşağıdaki soruları cevaplayalım.

1. Banu annesinden neden özür diliyor?

……

2. Ayşe ödevini yaptı mı?

……

3. Garson, Ali'ye nasıl bir kahve getiriyor?

……

4. Fatih ve arkadaşları niçin gürültü yapıyorlar?

……

KONUŞMA

12. Okuyalım ve cevaplayalım.

BAHANELER

Arkadaşınız buluşmak için sizi arıyor. Siz buluşmak istemiyorsunuz.

İşte bu durum için bazı bahaneler:

- ☐ Hava çok soğuk.
- ☐ Çok hastayım.
- ☐ Kanka benim hiç param yok.
- ☐ Misafirim var.
- ☐ Ailemle bir düğüne gidiyorum.
- ☐ Başka bir arkadaşa sözüm var.



a) Sizce bu bahanelerden hangileri daha inandırıcı?

b) Bunlardan başka hangi bahaneleri kullanıyorsunuz?

13. İkili gruplar oluşturalım. Bir kart seçelim ve arkadaşımızla canlandıralım. Özür dilerken duruma uygun bahaneler bulalım.



Öğrenci A: Yaşlı kadın

Öğrenci B: Yaşlı kadına çarpıyor.

Yolda yürüyorsun ve yaşlı bir kadına çarpıyorsun.

Kadının elindeki yumurtalar yere düşüyor ve kırılıyor.



Öğrenci A: Garson

Öğrenci B: Müşteri

Bir restoranda yemek yiyorsun. Sonra hesabı istiyorsun. Fakat garson hesabı yanlış getiriyor.



Öğrenci A: Anne

Öğrenci B: Çocuk

Annen, “Bu akşam yemeği sen pişirir misin?” diyor. Sen de kabul ediyorsun fakat unutuyorsun. Şu an saat 20.00 ve evde herkes aç.



Öğrenci A: Anahtarını evde unutuyorsun.

Öğrenci B: Bugün çok hastasın.

Üniversitede öğrencisin ve bir arkadaşınla evde kalıyorsun. Evin sadece bir tane anahtarı var. Sen anahtarı evde unutuyorsun ve evden çıkıyorsun. O sırada ev arkadaşın eve geliyor ve o çok hasta.

İZLEME



CAN



SANEM

Can, ünlü bir reklam ajansının sahibi. Bugün Can'ın ajansı için önemli bir gün. Çünkü bir reklam filmi için fotoğraf çekimi yapacaklar. Sanem, Can'ın reklam ajansında çalışıyor.

14. Videoyu izleyelim. Sanem fotoğraf makinesini kırdıktan sonra sizce Can'a ne söylüyor? Tahmin edelim ve yazalım.

Can Bey,

_____

_____

_____

_____

_____

15. Videonun devamını izleyelim ve diyaloğu tamamlayalım. Kendi cevabımızla karşılaştıralım.

Sanem: Can Bey.

Can: Niye _____?

Sanem: Can Bey şöyle oldu. Ben… Ben koşarken elimde sizin _____.

Sonra ben dengemi _____. Sonra kameranız _____ kırıldı.

16. Sizce, bundan sonra ne oluyor? Diyaloğun devamını tahmin edelim ve yazalım.

Can:

_____

Sanem:

_____

Can:

_____

Sanem:

_____

Ünitelerin ses kayıtlarına ulaşmak için aşağıdaki bağlantıları kullanabilirsiniz:

Selamlaşma Söz Edimi:
https://drive.google.com/drive/folders/1UeObzty3vNsuHq3O66lTADfN3J9MWiKW

Rica Söz Edimi : https://drive.google.com/drive/folders/13uTudwe2-rKH_cBgqsouVGdhusIITD0L

Özür Söz Edimi:
https://drive.google.com/drive/folders/1WK_Mzq8uEDXfGoju9p6p1oCjv1txaE1G

Üniteler için Kaynakça

Selamlaşma Ünitesinde Kullanılan Resimler
4. etkinlik el öpme fotoğrafı için

https://grihat.com/kurban-bayrami-uyarisi-bu-bayram-da-aile-buyuklerinize-gitmeyin/el-opme/

4. etkinlik Japon selamlaşması için

https://www.facebook.com/116017418520212/photos/how-to-correctly-bowbowing-is-a-way-of-greeting-a-way-to-show-respect-to-others-/1346970492091559/

4. etkinlik öpüşme fotoğrafı için

https://ruyandagor.com/ruyada-arkadasini-yanaktan-opmek

Okuma bölümünde kullanılan fotoğraflar için aşağıdaki internet sitelerinden yararlanılmıştır:

http://www.gazetevatan.com/kulturlere-gore-10-farkli-selamlasma-bicimi-arti-galeri-2256/
http://www.gazetevatan.com/kulturlere-gore-10-farkli-selamlasma-bicimi-arti-galeri-2256/
https://tr.pinterest.com/pin/352617845808016317/
https://onedio.com/haber/selamlasma-kilavuzu-farkli-kulturlerden-15-farkli-selamlasma-yolu-472436

2. Rica Ünitesi

1. Etkinlikteki Resimler
"Is This Free" adlı kısa filmden alınmıştır. https://www.youtube.com/watch?v=VhaSRZI1yfQ
İzleme Bölümü
Bu etkinlikte kullanılan video, 2020 yılında Kültür Sanat Basımevi tarafından yayımlanmış "Yeni İstanbul Ders Kitabı"ndan alınmıştır.

1.Özür Ünitesi

10. Etkinlikteki 2. Resim
Bu etkinlikteki resim "Bride Wars" adlı filmden https://www.youtube.com/watch?v=Q16cb-O1kTA adresinden alınmıştır.

12. Etkinlikteki Video

Bu etkinlikte kullanılan görseller ve video "Adını Feriha Koydum" dizisinden https://www.youtube.com/watch?v=SZqtHBFmP04 bağlantısından alınmıştır.

13. Etkinlikteki Video

Bu etkinlikte kullanılan video "Binbir Gece" adlı televizyon dizisinden https://www.youtube.com/watch?v=EtYm8PvArpU bağlantısından alınmıştır.

2. Özür Ünitesi

İzleme Bölümü

Bu etkinlikte kullanılan video "Erkenci Kuş" adlı televizyon dizisinden https://www.youtube.com/watch?v=q326B1aI33A bağlantısından alınmıştır.

EK-2: Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma İzin Belgesi

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Yükseköğretim ve Yurt Dışı Eğitim Genel Müdürlüğü

Sayı : 46814609-903.07.03-E.15126548 20.10.2020
Konu : Okutman Hatice Dilek ÇAĞ

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : a) Bratislava Büyükelçiliği Eğitim Müşavirliğinin 09.10.2020 tarihli ve 17956099-285.01.03-2020/31823466 sayılı yazısı.
b) Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğünün 13.10.2020 tarihli ve 92176967-804.03-E.14701287 sayılı yazısı.

Müşavirliğinizin "Okutman Hatice Dilek ÇAĞ" konulu ilgi (a) da kayıtlı yazısı ve eki incelenmiş olup söz konusu okutmanın doktora tez çalışmaları kapsamında yurt dışında Büyükelçiliklerimiz/Başkonsolosluklarımız nezdinde Bakanlıklararası Ortak Kültür Komisyonu Kararı ile görevlendirilen okutmanlarımızla yazı ekinde belirlenen sorularla sınırlı olmak üzere mülakat yapması Genel Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Bilgilerini ve gereğini rica ederim.

İdris NAS
Bakan a.
Daire Başkanı

Dağıtım:
Bratislava Büyükelçiliğine
(Eğitim Müşavirliği)

Adres: Atatürk Bulvarı No:98 Kat:6/C Bakanlıklar/Ankara
Elektronik Ağ: yyegm.meb.gov.tr
e-posta: dursun.uysal@meb.gov.tr

Bilgi için: Dursun UYSAL Şef
Tel: 0 (312) 413 16 98
Faks: 0 (312) 424 19 57

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 3916-6d74-39c6-9df3-6478 kodu ile teyit edilebilir.

EK-3: Comenius Üniversitesi Araştırma İzin Belgesi



UNIVERZITA KOMENSKÉHO V BRATISLAVE
FILOZOFICKÁ FAKULTA
Gondova 2, 811 02 Bratislava

Bratislava 12. October 2020

Letter of Agreement

Hereby I confirm that I give my consent to Ms. Hatice Dilek ÇAĞ, Turkish lectures at Comenius University in Bratislava, Faculty of Arts, to conduct her doctoral research among the students of our university learning Turkish.

[redacted]

Prof. Mgr. Marián Zouhar, PhD.
Dean

Univerzita Komenského v Bratislave
FILOZOFICKÁ FAKULTA
Gondova ulica 2
811 02 Bratislava 1
35

Phone: +421 2 9013 1121 E-mail: sd@fphil.uniba.sk

EK-4: Etik Kurul Onayı

İÜC Tarih ve Sayı: 21/12/2020-88147

T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA
REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Başkanlığı

Sayı :74555795-050.01.04-
Konu :2020-210 Sayılı Etik Kurul Onayı

Sayın Hatice Dilek ÇAĞ
İÜC Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi
Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı
Doktora Programı Öğrencisi

İlgi :13/11/2020 tarihli, bila sayılı yazı

Yürütücülüğünü üstlendiğiniz ***"Yurt Dışında Türkçe Öğrenenlerin Söz Edim Kullanımlarının Geliştirilmesine Yönelik Bir Eylem Araştırması"*** başlıklı **"Doktora Tezi"** başvurunuz etik açıdan uygun olduğuna oybirliği ile karar verilmiştir.

COVİD-19 salgının Ülkemizde yayılması nedeniyle, Kurulumuz 01.12.2020 tarihinde on-line platformda gerçekleştirilen toplantısında yapılan değerlendirmeler sonucunda; elektronik belge sistemi (EBYS) ile uygunluğu bildirilen yazının ilgili makamlarca **"Etik Kurul Onayı"** yerine geçen belge olarak değerlendirilmesi hususunda;

Gereği için bilgilerinizi rica ederim

e-İmzalı
Prof. Dr. Selçuk HÜNERLİ
Başkan

ETİK KURUL ÜYELERİ
Prof. Dr. Selçuk HÜNERLİ (Başkan)
Prof. Dr. Fatma Yasemin KUTLU (Bşk.Yrd.)
Prof. Dr. Mehmet AÇIKALIN (Bşk.Yrd)
Prof. Dr. Neşe KOCABAŞOĞLU
Prof. Dr. Hülya AŞKIN BALCI
Doç. Dr. Hanife Banu ATAMAN YANCI
Doç. Dr. Sevda KÜÇÜK

18/12/2020 V.Haz.Kont.İş. : C.SÖNMEZTÜRK

Doğrulamak İçin:http://dogrulama.istanbulc.edu.tr/enVision.sorgula/belgedogrulama.aspx?V=BENFFJMTM

Ayrıntılı bilgi için irtibat : Canan SÖNMEZTÜRK
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Rektörlüğü, 34320 Avcılar-İstanbul
Tel : 0212 404 03 00 Faks : 0212 404 07 01
Elektronik Ağ : www.istanbulc.edu.tr

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK-5: Öğreticiler İçin Onam Formu

T.C. İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa

Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu
BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ ONAM FORMU

Sizi **Hatice Dilek ÇAĞ** tarafından yürütülen "Yurt dışında Türkçe öğrenenlerin söz edim kullanımlarının geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması" başlıklı **doktora tezi** için araştırmaya davet ediyoruz. Bu araştırmanın amacı; Türkiye dışında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmek durumunda olan öğrencilerin iletişimin temel birimleri olan söz edim kullanımlarını geliştirmek ve böylece öğrencilerin Türkçe iletişim becerilerine katkı sağlamaktır.

Araştırma kapsamında yurt dışında Türkçe öğreten öğretim elemanlarının tecrübelerinden faydalanılmak istenmektedir. Bu amaçla, "Zoom" uygulaması üzerinden yürütülecek ve 30 dakika sürmesi planlanan görüşmelerde ses ve görüntü kaydı alınacaktır. Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Çalışmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, bütün soruları eksiksiz, kimsenin baskısı veya telkini altında olmadan size en uygun gelen cevapları içtenlikle cevaplamanızdır. Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir. Ancak, çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkına da sahipsiniz. Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz **gizli tutulacaktır**; ancak verileriniz yayın amacı ile kullanılabilir. Eğer araştırmanın amacı ile ilgili verilen bu bilgiler dışında şimdi veya sonra daha fazla bilgiye ihtiyaç duyarsanız araştırmacıya şimdi sorabilir veya [redacted] e-posta adresinden ulaşabilirsiniz. Araştırma tamamlandığında genel/size özel sonuçların sizinle paylaşılmasını istiyorsanız lütfen araştırmacıya iletişime geçiniz.

Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya verilmesi gereken bilgileri okudum ve katılmam istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları anladım. Çalışma hakkında yazılı ve sözlü açıklama aşağıda adı belirtilen araştırmacı/araştırmacılar tarafından yapıldı. Bana, çalışmanın muhtemel riskleri ve faydaları sözlü olarak da anlatıldı. Kişisel bilgilerimin özenle korunacağı konusunda yeterli güven verildi.

Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve telkin olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcının**:**
Adı-Soyadı: .....

☐ Araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

İletişim Bilgileri: E-posta: Telefon:

Araştırmacının:
Adı-Soyadı:.....
İmzası:

Şahidin
Adı- Soyadı:
İmzası:
☐ Onaylıyorum.

EK-6: Öğrenciler İçin Onam Formu (Türkçe)

T.C. İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa

Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu
BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ ONAM FORMU

Sizi **Hatice Dilek ÇAĞ** tarafından yürütülen "Yurt dışında Türkçe öğrenenlerin söz edim kullanımlarının geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması" başlıklı **doktora tezi** için araştırmaya davet ediyoruz. Bu araştırmanın amacı; Türkiye dışında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmek durumunda olan öğrencilerin iletişimin temel birimleri olan selamlaşma, rica, özür gibi söz edim kullanımlarını geliştirmek ve böylece öğrencilerin Türkçe iletişim becerilerine katkı sağlamaktır. Bu amaçla, konuya ilişkin araştırmacı tarafından hazırlanmış ders modeli sınıf içerisinde uygulanacaktır. Araştırmanın bir akademik dönem içerisinde tamamlanması planlanmaktadır.

Araştırma, Türkçe dersleri kapsamında yürütülecek olup araştırmaya katılmak için ders saatleri dışında bir zaman ayırmanıza gerek yoktur. Araştırma kapsamında; konuşma tamamlama testi, öz yeterlik ölçeğini doldurmanız istenecek, ayrıca kişisel bilgileriniz korunmak kaydıyla ses ve görüntü kaydı alınacaktır. Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Çalışmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, bütün soruları eksiksiz, kimsenin baskısı veya telkini altında olmadan, size en uygun gelen cevapları içtenlikle verecek şekilde cevaplamanızdır. Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir. Ancak, çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkına da sahipsiniz. Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz **gizli tutulacaktır**; ancak verileriniz yayın amacı ile kullanılabilir. Eğer araştırmanın amacı ile ilgili verilen bu bilgiler dışında şimdi veya sonra daha fazla bilgiye ihtiyaç duyarsanız araştırmacıya şimdi sorabilir veya [redacted] e-posta adresinden ulaşabilirsiniz. Araştırma tamamlandığında genel/size özel sonuçların sizinle paylaşılmasını istiyorsanız lütfen araştırmacıya iletişime geçiniz.

Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya verilmesi gereken bilgileri okudum ve katılmam istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları anladım. Çalışma hakkında yazılı ve sözlü açıklama aşağıda adı belirtilen araştırmacı/araştırmacılar tarafından yapıldı. Bana, çalışmanın muhtemel riskleri ve faydaları sözlü olarak da anlatıldı. Kişisel bilgilerimin özenle korunacağı konusunda yeterli güven verildi.

Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve telkin olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcının**:**
Adı-Soyadı: .....
İmzası:
☐ Araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.
İletişim Bilgileri: E-posta: Telefon:

Araştırmacının:
Adı-Soyadı:.....
İmzası:

Şahidin
Adı- Soyadı:
İmzası:
☐ Onaylıyorum.

EK-7: Öğrenciler İçin Onam Formu (Slovakça)

Turecká republika Univerzita İstanbul-Cerrahpaşa
Etická komisia pre výskum spoločenských a humanitných vied
INFORMÁCIE O VÝSKUME A INFORMOVANÝ SÚHLAS S ÚČASŤOU NA VÝSKUME

Pozývame Vás na výskum **dizertičnej práce** realizovanej pod vedením **Hatice Dilek ÇAĞ** s názvom "Výskum s praktickým zameraním s cieľom zlepšenia používania komunikačných prostriedkov osôb venujúcich sa výučbe tureckého jazyka v zahraničí. Cieľom tohto výskumu je; zlepšiť základné komunikačné prostriedky ako pozdravenie, žiadanie a ospravedlnenie študentov, ktorí sa venujú výučbe turečtiny ako cudzieho jazyka mimo Turecka a týmto prispieť k zlepšeniu komnunikačných schopností v tureckom jazyku. Za týmto účelom pripravený model lekcie sa bude realizovať v triede prostredníctvom príslušného skúmateľa. Ukončenie tohto výskumu je naplánovoné v rámci jedného akademického obdobia.

Výskum bude prebiehať počas hodín turečtiny pričom na účasť nie je potrebné tráviť čas mimo vyučovacích hodín. V rámci výskumu sa bude od Vás žiadať dokončenie ústneho testu, vyplnenie stupnice vlastných schopností, okrem toho sa bude vykonávať zvukový a obrazový záznam v rámci zachovania ochrany osobných údajov. Účasť na tomto výskume je **dobrovoľná**. Na dosiahnutie účelu tejto práce sa bude od Vás očakávať, že na všetky otázky budete odpovedať kompletne a priamo so zvážením každej odpovede bez akéhokoľvek donútenia alebo návrhov iných osôb. Prečítanie a schválenie tohto informačného formulára znamená, že súhlasíte s účasťou na výskume. Stále budete mať právo rozhodnúť nezúčastniť sa celého výskumu, alebo zrušiť svoju účasť v ktorejkoľvek fáze výskumu. Informácie získané z tejto práce budú použité výhradne pre účely tohto výskumu a Vaše osobné údaje budú **utajené**; avšak Vaše dáta môžu byť verejne prístupné. V prípade potreby viac informácií o účele výskumu môžete teraz, alebo neskôr kontaktovať výskumníka na e-mailovej adrese [redacted] Ak si želáte, aby s Vami boli zdielané všeobecné/osobné výsledky výskumu, prosím kontaktujte výskumného pracovníka po dokončení výskumu.

Vyššie poskytnuté informácie pre účastníkov pred uskutočnením výskumu som si prečítal, rozumiem rozsahu a účelu štúdie, pričom potvrdzujem zodpovednosť pri dobrovoľnej účasti. Informácie o štúdie boli uvedené v písomnej a ústnej podobe dole uvedeným výskumným pracovníkom/pracovníkmi. Taktiež mi boli ústne vysvetlené možné riziká a výhody štúdie. Osobné údaje budú považované za prísne dôverné v zmysle platných právnych predpisov.

Súhlasím sa zúčastniť uvedeného výskumu za týchto okolností, pričom konám podľa vlastnej vôle a záujmu, bez akéhokoľvej nátlaku alebo návrhov iných osôb.

Účastník :
Meno-Priezvisko:.....
Podpis:

☐ Súhlasím sa zúčastniť výskumu.
Kontaktné údaje: e-mail: Telefón:

Výskumník:
Meno-Priezvisko:.....
Podpis:
Svedok:
Meno- Priezvisko:
Podpis:
☐ Schvaľujem.

EK-8: Konuşma Tamamlama Testi (Türkçe)

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Cinsiyetiniz : Kadın ( ) Erkek ( )
Yaşınız:
Uyruğunuz:
Ana diliniz:
Bildiğiniz diller:
Ne zamandır Türkçe öğreniyorsunuz? :
Hiç Türkiye'de bulundunuz mu? : Ne kadar süre:

SELAMLAŞMA KONUŞMA TAMAMLAMA TESTİ

Lütfen kendinizi aşağıda verilen durumlarda hayal edin. Bu durumlara uygun nasıl selamlaşacağınızı boşluklara yazın.

1. Murat senin yakın arkadaşın. Murat ile üniversitenin kantininde karşılaşıyorsun. 5 dakika sonra sınavın var. Acelen var çünkü sınava geç kalmak istemiyorsun. Ne söylersin?

……

2. Arkadaşının evine gidiyorsun. Kapıyı arkadaşının annesi Zeynep açıyor. Zeynep'i ilk kez görüyorsun. Ne söylersin?

……

3.Tatilden sonra üniversitenin ilk günü. Koridorda Fatma Hoca ile karşılaşıyorsun. Ne söylersin?

……

4. Arkadaşının doğum günü partisindesin. Partidekilerden biri sana doğru yürüyor. Onu ilk defa görüyorsun, ne söylersin?

……

5. Bir şirkette müdürsün. Markette sekreterin Ali ile karşılaşıyorsun. Acelen var çünkü 15 dakika sonra trene binmen gerekiyor. Ne söylersin?

……

6. Üniversitede son sınıfta öğrencisin. Tatilden sonra okulun ilk gününde 1.sınıf öğrencisi ile okul yemekhanesinde karşılaşıyorsun.Yeni öğrenci çok heyecanlı. Onunla tanışmak istiyorsun. Ne söylersin?

……

7. Okuldan sonra bir kafeye gidiyorsun. Kafede yeğenin Ayşe garson olarak çalışıyor. Ayşe'yi uzun zamandır görmedin. Ne söylersin?

……

8. Hafta sonu arkadaşlarınla bir restorana gidiyorsun. Yan masada üniversite hocanı görüyorsun. O sırada önemli bir telefon geliyor. Restorandan acilen ayrılman gerekiyor. Hocanın adı Erol. Ona ne söylersin?

……

9. Tolga senin yakın arkadaşın. Tolga'yı uzun zamandır görmedin. Onunla otobüste karşılaşıyorsun. Ne söylersin?

……

RİCA KONUŞMA TAMAMLAMA TESTİ

Lütfen kendinizi aşağıdaki durumlarda hayal ediniz. Her bir duruma uygun nasıl rica edeceğinizi boşluklara yazın.

1.Üniversitenin ilk günü. Çok heyecanlısın ve sınıfını bulamıyorsun. Sınıfını bulmak için koridordaki öğrencilerden yardım isteyeceksin. Ne söylersin?

……

2. Gece saat 01.00. Çok hastasın ve evde tek başına kalıyorsun. Komşun Dilek'ten seni hastaneye götürmesini isteyeceksin. Dilek senden yaşça büyük ama çok yakınsınız. Ne söylersin?

……

3. Yeğenin çok güzel makarna pişiriyor. Bu akşam misafirin gelecek. Yeğeninden sana makarna tarifi vermesini istiyorsun. Ne söylersin?

……

4. Otobüstesin ve otobüs çok sıcak. Yanındaki koltukta bir lise öğrencisi kitap okuyor. Camı açmak istiyorsun fakat öğrenciyi rahatsız etmek istemiyorsun. Camı açmak için nasıl izin istersin?

……

5.Bir üniversitede öğrencisin. Derste hocan yeni bir konu anlattı. Fakat sen anlamadın. Dersten sonra hocaya konuyla ilgili bazı sorular sormak istiyorsun. Ne söylersin?

……

6. Sevda ile aynı evde kalıyorsun. Akşam arkadaşlarınla dışarı çıkmak istiyorsun. Sevda'nın arabası yeni ve çok pahalı. Sevda'nın arabasını ödünç istiyorsun. Ne söylersin?

……

7. Bir şirkette müdürsün. İşe yeni başlayan stajyerden senin için fotokopi çekmesini isteyeceksin. Ne söylersin?

……

8. Cüzdanını evde unuttun. Sınıf arkadaşın Ahmet'ten 20 avro borç isteyeceksin. Ahmet ile çok yakın değilsin. Fakat öğlene kadar önemli bir kursa kaydolman gerekiyor ve şu an sınıfta sadece Ahmet var. Ahmet'ten nasıl borç istersin?

……

9. Bir üniversitede öğrencisin. Ders saat 15.00'te bitiyor. Sen 14.30'da çıkmak istiyorsun. Çünkü doktor randevun var. Hocan bugünkü konunun çok önemli olduğunu söyledi. Hocandan nasıl izin istersin?

……

ÖZÜR KONUŞMA TAMAMLAMA TESTİ

Lütfen kendinizi aşağıdaki durumlarda hayal ediniz ve bu durumlara uygun nasıl özür dileyeceğinizi boşluklara yazın.

1.Sınıf arkadaşından kitabını ödünç alıyorsun fakat kitabın üstüne kahve döküyorsun. Kitabın başka baskısı yok. Arkadaşına ne söylersin?

……

2. Bir şirkette çalışıyorsun. Salı günü şirketin en önemli müşterisiyle bir toplantın var. Müşteriyle ilk kez karşılaşacaksın. Fakat toplantıya 20 dakika geç kalıyorsun. Ne söylersin?

……

3.Evdesin ve yemek pişiriyorsun. Annenin en sevdiği tabağı elinden düşürüyorsun ve tabak kırılıyor. Annene ne söylersin?

……

4. Üniversitede öğrencisin. Derste telefonla oynuyorsun. Hocan sana bir soru soruyor ama soruyu duymuyorsun. Hocana ne söylersin?

……

5. İş arkadaşın Ayşe ile çok yakınsınız. Ayşe izne çıkıyor ve e-postalarına bakmanı istiyor, sen de kabul ediyorsun. Ertesi gün Ayşe en önemli müşteriye cevap vermediğini öğreniyor ve seni arıyor. Ne söylersin?

……

6. Sınıf arkadaşın senden ders notlarını istiyor. Yarın getireceğini söylüyorsun. Fakat unutuyorsun. Arkadaşına ne söylersin?

……

7.Bir şirkette müdürsün. Mehmet adında biri aynı şirkette işe başlıyor. İlk gün Mehmet'in adını yanlış söylüyorsun ama hemen yanlış yaptığını fark ediyorsun. Mehmet'e ne söylersin?

……

8. Kız kardeşinin doğum gününü unuttun. Kardeşin bu duruma çok üzüldü ve ağlıyor. Sen de kardeşinin ağlamasına çok üzülüyorsun. Kardeşine ne söylersin?

……

9. Alışveriş merkezindesin ve içerisi çok kalabalık. Yanlışlıkla küçük bir çocuğun ayağına basıyorsun. Ne söylersin?

……

EK-9: Konuşma Tamamlama Testi (Slovakça)

OSOBNÝ INFORMAČNÝ FORMULÁR
Pohlavie: Žena (Ž) Muž (M)
Vek:
Národnosť:
Materinský jazyk:
Cudzie jazyky:
Ako dlho sa učíte po turecky?:
Boli ste niekedy v Turecku?: Na ako dlhú dobu?:

TEST UKONČENIE JAZYKOVEJ KOMUNIKÁCIE -POZDRAVENIE

Prosím, predstavte si, že sa ocitnete v nižšie uvedených situáciach. Napíšte do práznych riadkov ako by ste sa vhodne pozdravili v danej situácii.

1. Murat je tvoj blízky kamarát. S Muratom sa stretneš v univerzitnej kantíne. O 5 minút máš skúšku. Ponáhľaš sa, pretože nechceš meškať na skúšku. Čo by si povedal(a)?
……
2. Ideš ku kamarátovi/kamarátke na návštevu. Dvere otvorí Zeynep, mama tvojho kamaráta/tvojej kamarátky. Zeynep vidíš prvý krát. Čo by si povedal(a)?
……
3. Je prvý deň na univerzite po prázdninách. Na chodbe stretneš profesorku Fatma. Čo by si povedal(a)?
……
4. Si na narodeninovej oslave tvojho kamaráta/tvojej kamarátky. Niekto na oslave prichádza tvojím smerom. Stretávaš ho/ju prvý krát. Čo by si povedal(a)?
……
5. Si riaditeľ/riaditeľka v jednej firme. V obchode stretneš svojho sekretára Ali. Ponáhľaš sa, pretože o 15 minút musíš nastúpiť na vlak. Čo by si povedal(a)?
……
6. Si študentom univerzity posledného ročníka. Prvý deň po prázdninách sa stretneš v školskej jedálni so študentom 1. ročníka. Nový študent je veľmi nadšený. Chces sa s ním zoznámiť. Čo by si povedal(a)?
……

7. Po škole ideš do kaviarne. V kaviarni pracuje tvoja neter Ayşe ako čašníčka. Dlho si nevidel(a) Ayşe. Čo by si povedal(a)?
……
8. Cez víkend ideš s kamarátmi do reštaurácie. Pri vedľajšom stole sedí tvoj profesor na univerzite. V tom momente máš prijať dôležitý telefonát. Súrne musíš opustiť reštauráciu. Meno tvojho profesora je Erol. Čo by si mu povedal(a)?
……
9. Tolga je tvoj blízky kamarát. Dlho si Tolga nevidel. Stretneš ho v autobuse. Čo by si povedal(a)?
……

TEST UKONČENIE JAZYKOVEJ KOMUNIKÁCIE - ŽIADOSŤ

Prosím, predstavte si, že sa ocitnete v nižšie uvedených situáciach. Napíšte do prázných riadkov ako by ste vhodne žiadali v danej situácii.

1. Je prvý školský deň na univerzite. Si plný nadšenia a nevieš si nájsť triedu. Aby si mohol nájsť svoju triedu, požiadáš o pomoc študentov na chodbe. Čo by si povedal(a)?
……
2. Je 01:00 hodina v noci. Si veľmi chorý a bývaš sám. Chceš požiadať svoju susedku Dilek, aby ťa odviezla do nemocnice. Dilek je staršia od teba, ale máte veľmi blízky vzťah. Čo by si povedal(a)?
……
3. Tvoj synovec/tvoja neter vie pripraviť veľmi chutné cestoviny. Dnes ti príde návšteva. Chceš požiadať svojho synovca/svoju neter o recept cestovín. Čo by si povedal(a)?
……
4. Si v autobuse a v autobuse je veľmi teplo. Na vedľajšom sedadle číta stredoškolský študent/študentka knihu. Chceš otvoriť okno, ale nechceš vyrušiť študenta/študentku. Ako ho/ju požiadaš, aby si mohol(a) otvoriť okno?
……
5. Si študent na univerzite. Na hodine prednáša profesor/profesorka novú tému, ale ty si to nepochopil. Po hodine sa chceš profesora/profesorky opýtať otázky k téme. Čo by si povedal(a)?
……
6. So Sevda bývate spolu. Večer chceš ísť von s kamarátmi. Sevda má nové auto, ktoré je veľmi drahé. Chceš si požičať jej auto. Čo by si povedal(a)?
……
7. Si riaditeľ/riaditeľka v jednej firme. Chceš požiadať nového stážistu, aby pre teba niečo prefotil(a). Čo by si povedal(a)?
……
8. Zabudol(a) si si peňaženku doma. Chceš si požičať od svojho spolužiaka Ahmeta 20 Eur. S Ahmetom nemáš blízky vzťah, ale do obeda sa musíš zapísať na dôležitý kurz a v triede je iba Ahmet. Ako požiadaš Ahmeta o peniaze?
……
9. Si študentom vysokej školy. Prednáška končí o 15:00. Ty chceš odísť o 14:30, pretože máš dohodnutý termín u lekára. Profesor/profesorka povedal(a), že dnešná prednáška je veľmi dôležitá. Ako sa vypýtaš od profesora/profesorky?
……

TEST UKONČENIE JAZYKOVEJ KOMUNIKÁCIE - OSPRAVEDLNENIE

Prosím, predstavte si, že sa vyskytnete v nižšie uvedených situáciach a napíšte do prázných riadkov ako by ste sa vhodne ospravedlnili v danej situácii.

1. Požičal(a) si si knihu od kamaráta/kamarátky, ale vyleješ kávu na túto knihu. Kniha nemá ďalšie vydanie. Čo by si kamarátovi/kamarátke povedal(a)?

……

2. Pracuješ vo firme. V utorok má firma schôdzu s najdôležitejším zákazníkom. So zákazníkom sa stretneš po prvýkrát, ale na schôdzu meškáš 20 minút. Čo by si povedal(a)?

……

3. Si doma a varíš. Mamin najobľúbenejšií tanier ti spadne z rúk a sa rozbije. Čo by si mame povedal(a)?

……

4. Si študentom vysokej školy. Na hodine sa hráš s telefónom. Profesor/profesorka sa ťa niečo spýta, ale ty ho nepočuješ. Čo by si profesorovi/profesorke povedal(a)?

……

5. S kolegyňou Ayşe ste si veľmi blízke. Ayşe odchádza na dovolenku a požiada ťa o kontroly jej e-mailov a ty s tým súhlasíš. Na druhý deň Ayşe zistí, že si najdôležitejšiemu zákazníkovi neodpísal(a) a zavolá ti. Čo by si povedal(a)?

……

6. Tvoj spolužiak/tvoja spolužiačka ťa požiada o tvoje poznámky. Povieš, že to zajtra prinesieš, ale zabudneš na to. Čo by si kamarátovi/kamarátke povedal(a)?

……

7. Si riaditeľ/riaditeľka vo firme. Niekto menom Mehmet začína pracovať v rovnakej firme. Prvý deň oslovíš Mehmetove meno nesprávne, ale hneď si to uvedomíš. Čo by si Mehmetovi povedal(a)?

……

8. Zabudol/zabudla si na sestrine narodeniny. Tvoja sestra je z toho veľmi smutná a plače. Ty si tiež veľmi smutný/á z toho, že tvoja sestra plače. Čo by si sestre povedal(a)?

……

9. Si v obchodnom dome a vnútri je veľa ľudí. Omylom stúpiš na nohu malého dieťaťa. Čo by si povedal(a)?

……

EK-10: Söz Edimleri Öz Yeterlik Ölçeği (Türkçe)

Aşağıda Türkçe selamlaşma, rica ve özür dileme yeterliklerinize ilişkin maddelere yer verilmiştir. Bu maddeleri kendi yeterliğinizi göz önünde bulundurarak işaretleyiniz.
1: Hiçbir zaman 2: Nadiren 3: Bazen 4: Genellikle 5: Her zaman

		Hiçbir zaman	**Nadiren**	**Bazen**	**Genellikle**	**Her zaman**
No	**Maddeler**					
1	Konuşma ortamına uygun biçimde selamlaşabilirim.	1	2	3	4	5
2	Biriyle selamlaşırken o kişiyle yakınlık dereceme göre uygun selamlaşma ifadelerini seçebilirim.	1	2	3	4	5
3	Biriyle selamlaşırken karşımdaki kişinin sosyal statüsüne uygun selamlaşma ifadelerini seçebilirim.	1	2	3	4	5
4	Selamlaşırken uygun hitap ifadelerini kullanabilirim.	1	2	3	4	5
5	Konuşma ortamına uygun biçimde ricada bulunabilirim.	1	2	3	4	5
6	Birinden bir şey rica ederken o kişiyle yakınlık dereceme göre uygun rica ifadelerini kullanabilirim.	1	2	3	4	5
7	Birinden bir şey rica ederken o kişinin sosyal statüsüne uygun rica ifadelerini seçebilirim.	1	2	3	4	5
8	Birinden bir şey rica ederken isteyeceğim şeyin yapılmasının zor veya kolay olmasına göre rica ifadelerimi belirleyebilirim.	1	2	3	4	5
9	Konuşma ortamına uygun biçimde özür dileyebilirim.	1	2	3	4	5
10	Birinden özür dilerken o kişinin sosyal statüsüne uygun özür ifadelerini kullanabilirim.	1	2	3	4	5
11	Birinden özür dilerken o kişiyle yakınlık dereceme göre uygun özür ifadelerini kullanabilirim.	1	2	3	4	5
12	Birinden özür dilerken özür dilememi gerektirecek durumun ciddiyetine göre uygun özür ifadelerini belirleyebilirim.	1	2	3	4	5

EK-11 : Söz Edimleri Öz Yeterlik Ölçeği (Slovakça)

Dole sú uvedené zložky týkajúce sa Vašej schopnosti pozdraviť sa, požiadať a ospravedlniť sa v tureckom jazyku. Označte tieto zložky na základe posúdenia vlastnej schopnosti.

1: Nikdy 2: Málokedy 3: Niekedy 4: Väčšinou 5: Vždy

		Nikdy	**Málokedy**	**Niekedy**	**Väčšinou**	**Vždy**
No	**Zložky**					
1	Viem sa zdraviť primerane ku komunikačnému prostrediu.	1	2	3	4	5
2	Pri pozdravení, viem zvoliť prejav vhodný v závislosti od môjho vzťahu k dotyčnej osobe.	1	2	3	4	5
3	Pri pozdravení viem zvoliť prejav vhodný v závislosti od sociálnej pozície dotyčnej osoby.	1	2	3	4	5
4	Pri pozdravení viem zvoliť vhodné spôsoby rečníckeho prejavu.	1	2	3	4	5
5	Viem vhodne žiadať v rôznych komunikačných prostrediach.	1	2	3	4	5
6	Pri žiadaní niekoho o niečo viem zvoliť prejav vhodný v závislosti od môjho vzťahu k dotyčnej osobe.	1	2	3	4	5
7	Pri žiadaní niekoho o niečo viem zvoliť prejav vhodný v závislosti od sociálnej pozície dotyčnej osoby.	1	2	3	4	5
8	Pri žiadaní niekoho o niečo, viem zvoliť vhodné spôsoby prejavu podľa náročnosti splnenia požadovanej veci.	1	2	3	4	5
9	Viem sa ospravedlniť primerane ku komunikačnému prostrediu.	1	2	3	4	5
10	Pri ospravedlnení viem zvoliť prejav vhodný v závislosti od sociálnej pozície dotyčnej osoby.	1	2	3	4	5
11	Pri ospravedlnení viem zvoliť prejav vhodný v závislosti od môjho vzťahu k dotyčnej osobe.	1	2	3	4	5
12	Pri ospravedlnení sa niekomu, viem zvoliť vhodné prejavy ospravedlnenia podľa vážnosti udalosti, ktoré vyžadujú ospravedlnenie.	1	2	3	4	5

EK-12: Uzman Görüş Formu Örneği

Sayın Hocam,

Yurt dışında Türkçe öğrenen A1-A2 düzeyindeki yabancı öğrencilerin selamlaşma, rica ve özür söz edimi performanslarının geliştirilmesine yönelik doktora tez çalışmam kapsamında hazırladığım Konuşma Tamamlama Testi hakkında görüşlerinizi almak istiyorum.

Konuşma Tamamlama Testlerinin hazırlanmasında söz edim kullanımını etkileyebilecek kişiler arasındaki yakınlığın derecesi ve alt-üst ilişkisi, bağlamın hangi yaşam alanında geçtiği (kişisel, eğitsel, mesleki ve kamusal) dikkate alınmıştır. Ayrıca;

- Selamlaşma söz edimi özelinde, selamlaşmanın farklı türleri **(ilk kez tanışma, aceleyle selamlaşma, uzun bir aradan sonra karşılaşma),**
- Rica söz edimi özelinde, ricanın farklı türleri **(bilgi sorma, izin alma, birinden bir eylemi yapmasını isteme)** ve rica yoluyla muhataba verilen zahmetin derecesi,
- Özür söz edimi özelinde ise suçun derecesi ve suçun türü **(maddi zararlar/kazalar, uygun davranmama, zaman)** dikkate alınarak konuşma tamamlama testi hazırlanmıştır.

Konuşma Tamamlama Testlerinde yer alan her bir madde için "**uygun değil, kısmen uygun ve uygun"** seçeneklerinden birini işaretleyip önerilerinizi bizimle paylaşırsanız çok memnun oluruz.

Bilimsel bir çalışmaya yapacağınız katkılarınız için çok teşekkür ederiz.

Hatice Dilek ÇAĞ-İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Türkçe Eğitimi Doktora Öğrencisi

Prof. Dr. Fatma BÖLÜKBAŞ KAYA-Tez Danışmanı

"Selamlaşma" Konuşma Tamamlama Testi

Durum	Uygun Değil	Kısmen Uygun	Uygun	Önerileriniz
1.Murat senin yakın arkadaşın. Murat ile üniversitenin kantininde karşılaşıyorsun. 5 dakika sonra sınavın var. Acelen var çünkü sınava geç kalmak istemiyorsun.				
2. Üniversitede son sınıfta öğrencisin. Tatilden sonra okulun ilk gününde 1.sınıf öğrencisi ile okul yemekhanesinde karşılaşıyorsun. Yeni öğrenci çok heyecanlı. Onunla tanışmak istiyorsun.				
3. Tatilden sonra üniversitenin ilk günü. Koridorda Fatma Hoca ile karşılaşıyorsun.				
4. Arkadaşının doğum günü partisindesin. Seninle aynı yaşta biri gülümsüyor ve sana doğru yürüyor.				
5.Arkadaşının evine gidiyorsun. Kapıyı arkadaşının annesi Zeynep açıyor. Zeynep'i ilk kez görüyorsun.				
6. Bir şirkette müdürsün. Markette sekreterin Ali ile karşılaşıyorsun. Acelen var çünkü 15 dakika sonra trene binmen gerekiyor.				
7.Okuldan sonra arkadaşlarınla bir kafeye gidiyorsun. Kafede yeğenin Ayşe garson olarak çalışıyor. Ayşe'yi uzun zamandır görmemiştin.				
8. Tolga senin yakın arkadaşın. Tolga'yı uzun zamandır görmedin. Onunla otobüste karşılaşıyorsun.				
9.Hafta sonu arkadaşlarınla bir restorana gidiyorsun. Yemekte önemli bir telefon geliyor. Restorandan acilen ayrılman gerekiyor. O sırada yan masada üniversite hocanı görüyorsun. Hocanın adı Erol.				

Selamlaşma Konuşma Tamamlama Testi ile İlgili Genel Görüşleriniz/Varsa Eklemek İstedikleriniz

EK-13: Geçerlik Komitesi Görüş Çizelgesi Örneği

GEÇERLİK KOMİTESİ GÖRÜŞ ÇİZELGESİ

Uygulama Öncesi

Değerli Hocam,
Söz edimlerinin öğretimi konusunda hazırladığımız ders modeli (kazanımlar, ders planı ve etkinlikler) sizinle paylaşılmıştır. Ders modelini değerlendirdikten sonra aşağıdaki tabloya görüşlerinizi belirtirseniz çok memnun oluruz.

	Uygun	Kısmen Uygun	Uygun Değil	Önerileriniz
Kazanımlar				
1.				
2.				
3.				
4.				
Ders Planı				
Etkinlikler				

Uygulama Sonrası

Değerli Hocam,
../../..2. tarihinde söz edimleri öğretimi üzerine yapılan derse ilişkin araştırmacı günlüğünden elde edilen veriler aşağıda özetlenmiştir. Uygulamaya ilişkin görüşlerinizi ve önerilerinizi bizimle paylaşırsanız çok memnun oluruz.

Araştırmacı Günlüğü

Uygulamaya İlişkin Görüşleriniz ve Önerileriniz

ÖZ GEÇMİŞ

HATİCE DİLEK ÇAĞ-TÜRKÇE ÖĞRETMENİ

EĞİTİM

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü *Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı,* 2011-2015.

Gazi Üniversitesi *Türkçe Eğitimi Bölümü Türkçe Öğretimi*, 2006-2010.

İŞ DENEYİMLERİ

Türkiye, Millî Eğitim Bakanlığı, Türkçe öğretmeni, 2011-2019.

Slovakya, Comenius Üniversitesi, Türkçe okutmanı, 2019…

YÜKSEK LİSANS TEZ KONUSU

8-12 Yaş Aralığındaki Çocuklara Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi, 2015.

YAYINLAR

Çağ, H. D. (2020). "Okyanus Ansiklopedik Sözlük"ün sözlükbilimin verileri ışığında incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 9(2), 553-571.*

Çağ, H. D. (2020). 5. sınıf Türkçe ders kitaplarının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *International Journal of Language Academy, 8(4), 82-98.*

Çağ, H. D. ve Bölükbaş-Kaya, F. (2021). Türkçenin yurt dışında yabancı dil olarak öğretimine genel bir bakış. *BUGU Dil ve Eğitim Dergisi, 2(1), 74-101.*

Çağ, H. D. ve Bölükbaş-Kaya F. (2021). Yurt dışında söz edimlerin öğretiminin öğreticilerin görüşleri bağlamında değerlendirilmesi. *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi, 71, 725-750.*

BİLDİRİLER

Çağ, H. D. ve Bölükbaş-Kaya, F. (2021). *Selamlaşma söz ediminin yabancı dil sınıflarında öğretimine yönelik bir uygulama önerisi.* Gazi Üniversitesi III. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi Sempozyumu.

Çağ, H. D. ve Bölükbaş-Kaya, F. (2021). *Özür söz ediminin yabancı dil sınıflarında öğretimine yönelik bir uygulama önerisi*. Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi 3. Öğrenci Sempozyumu.