



Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü

Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans Programı

YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE PRAGMATİK YETERLİK KAZANIMI

Selcan KARAGÖZ

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2026

YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE PRAGMATİK YETERLİK
KAZANIMI

Selcan KARAGÖZ

Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü
Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans Programı

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2026

YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kağıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- Enstitü / Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- Enstitü / Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren ... ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

23/07/2026

Selcan KARAGÖZ

¹"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"

- (1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez **danışmanın** önerisi ve **enstitü anabilim dalının** uygun görüşü üzerine **enstitü** veya **fakülte yönetim kurulu** iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
- (2) Madde 6. 2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç imkanı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez **danışmanın** önerisi ve **enstitü anabilim dalının** uygun görüşü üzerine **enstitü** veya **fakülte yönetim kurulunun** gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.
- (3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, **tezin yapıldığı kurum** tarafından verilir *. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, **ilgili kurum ve kuruluşun önerisi** ile **enstitü** veya **fakültenin** uygun görüşü üzerine **üniversite yönetim kurulu** tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.
Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir
*Tez **danışmanın** önerisi ve **enstitü anabilim dalının** uygun görüşü üzerine **enstitü** veya **fakülte yönetim kurulu** tarafından karar verilir.

ETİK BEYAN

Bu çalışmadaki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, kullandığım verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, yararlandığım kaynaklara bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu, tezimin kaynak gösterilen durumlar dışında özgün olduğunu, Doç. Dr. Meltem EKTİ danışmanlığında tarafımdan retilildiğini ve Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Tez Yazım Yönergesine göre yazıldığını beyan ederim.

23/07/2026

Selcan KARAGÖZ

TEŞEKKÜR

Lisansüstü eğitimim ve tez çalışmam süresince bilgi, deneyim ve rehberliğiyle bana destek olan, çalışmamın şekillenmesine değerli katkılar sunan danışmanım Doç. Dr. Meltem EKTİ'ye içten teşekkürlerimi sunarım.

Lisansüstü eğitimim süresince bilgi ve deneyimlerinden yararlanma fırsatı bulduğum, akademik gelişimime önemli katkılar sağlayan değerli hocam Prof. Dr. Mustafa DURMUŞ'a teşekkür ederim.

Tezime değerli görüş, öneri ve eleştirileriyle katkı sağlayan Prof. Dr. Muhammet KOÇAK ve Prof. Dr. Sema ASLAN DEMİR'e teşekkürü borç bilirim.

Ayrıca, tüm yoğunluklarına rağmen bana vakit ayırarak değerli tecrübelerini ve bilgi birikimlerini benimle paylaşan Arş. Gör. İsa KOYUNCU'ya ve Arş. Gör. Sultan TUĞRUL'a çok teşekkür ederim.

Bugüne kadar aldığım her kararda yanımda olan, eğitim hayatım boyunca beni maddi ve manevi olarak destekleyen, bana verdikleri güç ve cesaretle her zaman yanımda olan aileme sonsuz teşekkür ederim. Bu süreçte desteğini her zaman hissettiğim arkadaşlarıma, yakınlarıma ve yanımda olan tüm sevdiklerime en içten teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca hem lisans hem de yüksek lisans eğitimim boyunca her zaman yanımda olan, zor zamanlarımda beni motive eden, başarılarıma benim kadar inanan ve desteğini hiçbir zaman esirgemeyen Vesile KADIOĞLU'na özel olarak teşekkür etmek isterim. Akademik yolculuğum boyunca verdiği moral ve gösterdiği anlayış bu süreci daha güçlü ve kararlı bir şekilde tamamlamamda büyük katkı sağlamıştır.

Selcan KARAGÖZ

ÖZET

KARAGÖZ, Selcan. *Yabancı Dil Öğretiminde Pragmatik Yeterlik Kazanımı*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2026.

Bu çalışmada, yabancı dil öğretiminde pragmatik yeterliğin önemini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu kapsamda yakın anlamlı, çok anlamlı ve eş sesli sözcükler ile metaforlar birer öğretim aracı olarak ele alınmış ve bu dilsel yapıların pragmatik yönleri üzerine kuramsal bir çerçeve oluşturulmuştur. Oluşturulan bu çerçeve doğrultusunda, dil öğreniminde yalnızca dilin yapısal ve dil bilgisel açıdan doğru kullanılmasının değil, aynı zamanda bağlama, kültüre ve iletişim ortamına uygun biçimde kullanılmasının da önemli olduğu vurgulanmıştır. Ardından, Glaser ve Limberg'in (2020) çalışmasından yararlanılarak pragmatik yeterlik kazanımında etkili olduğu düşünülen unsurlar belirlenmiştir. Bu unsurlar iletişimsel beceri, sosyopragmatik beceri ve etkileşimsel beceri olmak üzere üç tema altında sınıflandırılmıştır.

Daha sonra nitel araştırma yöntemi kullanılarak *Yeni İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti B1 Düzeyi Ders Kitabı*'nda yer alan okuma ve dinleme metinleri, metin altı sorular ve yazma etkinlikleri pragmatik yeterlik açısından incelenmiştir. Elde edilen veriler, Canale ve Swain'in (1980,1983) iletişimsel yeterlik modeli ile Bachman'ın (1990) dilsel yeterlik modeli çerçevesinde değerlendirilmiştir.

Elde edilen bulgularına göre, ders kitabında yer alan okuma ve dinleme metinlerinin genel olarak iletişimsel, sosyopragmatik ve etkileşimsel becerileri destekleyen pragmatik unsurlar içerdiği belirlenmiştir. Ancak metin altı soruların çoğunlukla metinde yer alan bilgilerin doğrudan bulunmasına yönelik olduğu, pragmatik yeterliği geliştirmeyi amaçlayan sorulara ise sınırlı düzeyde yer verildiği tespit edilmiştir. Bu nedenle metin altı soruların öğrencileri yorum yapmaya, görüş bildirmeye ve dili bağlama uygun biçimde kullanmaya teşvik edecek şekilde çeşitlendirilmesinin, pragmatik yeterliğin gelişimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yazma etkinliklerinin ise ağırlıklı olarak yarı kontrollü bir yapıda olduğu ve ilerleyen ünitelerde serbest yazma çalışmalarına yönlendirildiği belirlenmiştir. Bu etkinliklerin öğrencilerin dil bilgisel, söylemsel, sosyodilbilimsel ve pragmatik yeterliklerinin gelişimini desteklemeyi amaçladığı görülmüştür. Ayrıca farklı iletişim amaçlarına yönelik

yazma etkinliklerinin, öğrencilerin dili bağlama uygun kullanma becerilerinin gelişimine katkı sağladığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte, yazma etkinliklerinin büyük ölçüde yarı kontrollü olması öğrencilerin bağımsız dil üretim becerilerini sınırlandırabilmektedir. Sürekli yönlendirmelerle yazmaya alışan öğrencilerin, destek olmadan yazmada zorlanabilecekleri bunun da özgüven ve motivasyonlarını olumsuz etkileyebileceği düşünülmektedir. Bu nedenle yazma etkinliklerinin her üniteye aşamalı olarak daha serbest yazma çalışmalarına yönlendirilmesi önerilmektedir.

Sonuç olarak, incelenen ders kitabının pragmatik yeterliğin gelişimini belirli ölçüde desteklediği görülmüştür. Ancak metin altı soruların ve yazma etkinliklerinin pragmatik yeterliği destekleyecek nitelikte daha fazla etkinlik ve sorularla çeşitlendirilmesi önerilmiştir. Böylece öğrencilerin bu alandaki yeterliklerinin gelişimine daha fazla katkı sağlanacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler

Yabancı dil öğretimi, pragmatik yeterlik, yakın anlamlı sözcükler, çok anlamlı sözcükler, eş sesli sözcükler, metaforlar.

ABSTRACT

KARAGÖZ, Selcan. *Acquisition of Pragmatic Competence In Foreign Language Teaching*, Master's Thesis, Ankara, 2026

This study aims to highlight the importance of pragmatic competence in foreign language teaching. Within this scope, near-synonymy, polysemy, homonymy, and metaphors were examined as instructional tools, and a theoretical framework was established regarding the pragmatic aspects of these linguistic phenomena. Based on this framework, it was emphasized that language learning requires not only the accurate use of language in terms of its structural and grammatical features but also its appropriate use according to context, culture, and communicative setting.

Subsequently, drawing on the study of Glaser and Limberg (2020), the factors considered effective in the development of pragmatic competence were identified. These factors were classified under three themes: communicative skills, sociopragmatic skills, and interactional skills.

Using a qualitative research method, the reading and listening texts, comprehension questions, and writing activities included in the *Yeni İstanbul Turkish for Foreigners Coursebook (B1 Level)* were analyzed in terms of pragmatic competence. The data obtained were evaluated within the framework of Canale and Swain's (1983) model of communicative competence and Bachman's (1990) model of language competence.

According to the findings, the reading and listening texts in the coursebook generally contain pragmatic elements that support communicative, sociopragmatic, and interactional skills. However, it was found that the comprehension questions mainly focused on retrieving information directly from the texts, while questions designed to develop pragmatic competence were included only to a limited extent. Therefore, it is suggested that these questions be diversified in a way that encourages learners to interpret, express opinions, and use language appropriately according to context, thereby contributing to the development of pragmatic competence.

The writing activities were found to be predominantly semi-controlled in nature and to gradually direct learners toward freer writing tasks in later units. These activities appeared to support the development of learners' grammatical, discourse, sociolinguistic, and

pragmatic competences. Furthermore, writing activities designed for different communicative purposes were found to contribute to learners' ability to use language appropriately in context. Nevertheless, the largely semi-controlled nature of these activities may limit learners' independent language production skills. Learners who become accustomed to writing through continuous guidance may experience difficulties when required to write without support, which may negatively affect their self-confidence and motivation. Therefore, it is recommended that writing activities in each unit gradually progress toward freer writing tasks.

In conclusion, the coursebook examined was found to support the development of pragmatic competence to a certain extent. However, it is recommended that both the comprehension questions and writing activities be enriched with a greater number of tasks and questions specifically designed to foster pragmatic competence. Such improvements are expected to contribute more effectively to the development of learners' pragmatic competence.

Keywords

Foreign language teaching, pragmatic competence, near-synonymy, polysemy, homonymy, metaphors.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	i
YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI	ii
ETİK BEYAN	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar DİZİNİ	xii
GİRİŞ	1
1. BÖLÜM: ARAŞTIRMANIN KAPSAMI	10
1.1. Tezin Konusu ve Problemi	10
1.2. Tezin Amacı	11
1.3. Tezin Önemi	12
1.4. Araştırma Soruları	17
1.5. Tanımlar.....	17
2. BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE.....	19
2.1. Pragmatik Yeterlik ve Pragmatik Yeterlik Tanımı	19
2.2. Pragmatik Yeterlik Türleri	22
2.2.1. Sosyodilbilimsel Yeterlik	22
2.2.2. Etkileşimsel Yeterlik	23
2.2.3. Kültürel Yeterlik.....	23
2.2.4. İletişimsel Yeterlik	24
2.2.5. Söylem Yeterliği.....	25
2.2.6. Stratejik Yeterlik	25

2.3. İletişimsel Yeterlik Modelleri.....	26
2.3.1. Hymes’ın İletişimsel Yeterlik Modeli.....	28
2.3.2. Canale ve Swain’ ın İletişimsel Yeterlik Modeli.....	29
2.3.3. Widdowson’un İletişimsel Yeterlik Modeli	31
2.3.4. Bachman’ın İletişimsel Yeterlik Modeli	32
2.3.5. Alcon’un İletişimsel Yeterlik Modeli.....	34
2.4. Yabancı Dil Öğretiminde Pragmatik Yeterlik ve Önemi	35
2.4.1. Yabancı Dil Öğreniminde Pragmatik’in Zorlukları.....	37
2.5. Kuramların Sistematik Sınıflandırılması.....	39
2.5.1. Öğretim Uygulamalarına Yönelik.....	40
2.5.2. Ölçme Değerlendirme Boyutu	42
2.6. Türkçeye Özgü Pragmatik Yapıların Analitik İncelemesi	45
2.6.1. Ana Dil ve Hedef Dil Arasındaki Aktarım.....	45
2.7. Kültür ve Dil İlişkisi.....	49
2.8. Pragmatik Öğretimde Sözvarlığı	52
2.8.1. Anlam Türleri.....	55
2.8.2. Anlam Belirsizliği ve Pragmatik Yorumlama	58
2.8.3. Sosyokültürel Bağlam ve Pragmatik Yeterlik	61
2.9. Araç Sözcüklerin Pragmatik Yeterlikle İlişkisi.....	69
2.9.1. Yakın Anlamlı Sözcüklerin Pragmatik Yönü Nedir?	70
2.9.2. Çok Anlamlı Sözcüklerin ve Bağlamın Pragmatik Yönü Nedir?	73
2.9.3. Eş Sesli Sözcüklerin ve Anlam Belirsizliğindeki Pragmatik Yön Nedir?	74
2.9.4. Metaforlar ve Pragmatik Yönü Nedir?	76
2.10. Pragmatik Yeterlik Kazanımında Önemli Unsurlar.....	78
2.10.1. Söz Edimi.....	78
2.10.2. Dolaylı Anlamı Anlama	83

2.10.3. Bağlama Uygunluk	85
2.10.4. Söylem Yönetimi ve Söz alabilme.....	86
2.10.5. Nezaket Stratejileri	87
2.10.6. Kültürel Uygunluk	88
2.10.7. Gönderim ve Çıkarım	89
2.10.8. Vurgu ve Tonlama	91
2.10.9. Geri Bildirim.....	92
3. BÖLÜM: YÖNTEM	94
3.1. Veri Kaynağı.....	94
3.2. Araştırma Evreni ve Örneklemi.....	95
3.3. Kapsam ve Sınırlılıklar	96
3.4. Veri Analiz Yöntemi	98
4. BÖLÜM: BULGULAR VE DEĞERLENDİRME	100
4.1. Verilerin İletişimsel Beceri Açısından Değerlendirilmesi	100
4.1.1. Söz Edimi.....	100
4.1.2. Dolaylı Anlamı Anlama	118
4.1.3. Bağlama Uygunluk	129
4.1.4. Gönderim ve Çıkarım	138
4.2. Verilerin Sosyopragmatik Beceri Açısından Değerlendirilmesi.....	152
4.2.1. Nezaket Stratejileri	152
4.2.2. Kültürel Uygunluk	169
4.2.3. Çok Anlamlı Sözcük	181
4.2.4. Söz alabilme/Söylem Yönetimi	186
4.3. Verilerin Etkileşimsel Beceri Açısından Değerlendirilmesi	194
4.3.1. Söz edimi	194
4.3.2. Söz alabilme ve Söylem Yönetimi.....	194

4.3.3. Geri Bildirim.....	195
4.3.4. Vurgu ve Tonlama.....	203
4.4. Metin Altı Soruların Pragmatik Yeterlik Sağlaması Açısından Değerlendirilmesi	210
4.5. Yazma Etkinliklerinin Pragmatik Yeterlik Sağlaması Açısından Değerlendirilmesi	218
SONUÇ VE TARTIŞMA	230
KAYNAKÇA	247
EK 1. Yazma Etkinlikleri	259
EK 2. Etik Kurul İzni Muafiyet Formu.....	265
EK 3. Orijinallik Raporu.....	266
EK 4. Turnitin Benzerlik İndeksi	267

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1. 1. Ünite Okuma ve Dinleme Metinlerinin Söz Edimi Verileri	100
Tablo 2. 2. Ünite Okuma ve Dinleme Metinlerinin Söz Edimi Verileri	103
Tablo 3. 3. Ünite Okuma ve Dinleme Metinlerinin Söz Edimi Verileri	106
Tablo 4. 4. Ünite Okuma ve Dinleme Metinlerinin Söz Edimi Verileri	109
Tablo 5. 5. Ünite Okuma ve Dinleme Metinlerinin Söz Edimi Verileri	112
Tablo 6. 6. Ünite Okuma ve Dinleme Metinlerinin Söz Edimi Verileri	115
Tablo 7. 1. Ünite Okuma ve Dinleme Metinlerinin Dolaylı Anlamı Anlama Verileri..	118
Tablo 8. 2. Ünite Okuma ve Dinleme Metinlerinin Dolaylı Anlamı Anlama Verileri...	121
Tablo 9. 3. Ünite Okuma ve Dinleme Metinlerinin Dolaylı Anlamı Anlama Verileri...	123
Tablo 10. 4. Ünite Okuma ve Dinleme Metinlerinin Dolaylı Anlamı Anlama Verileri...	124
Tablo 11. 5. Ünite Okuma ve Dinleme Metinlerinin Dolaylı Anlamı Anlama Verileri...	125
Tablo 12. 6. Ünite Okuma ve Dinleme Metinlerinin Dolaylı Anlamı Anlama Verileri.	127
Tablo 13. 1. Ünite Okuma ve Dinleme Metinlerinin Bağlama Uygunluk Verileri.....	129
Tablo 14. 2. Ünite Okuma ve Dinleme Metinlerinin Bağlama Uygunluk Verileri.....	131
Tablo 15. 3. Ünite Okuma ve Dinleme Metinlerinin Bağlama Uygunluk Verileri.....	132
Tablo 16. 4. Ünite Okuma ve Dinleme Metinlerinin Bağlama Uygunluk Verileri.....	134
Tablo 17. 5. Ünite Okuma ve Dinleme Metinlerinin Bağlama Uygunluk Verileri.....	135
Tablo 18. 6. Ünite Okuma ve Dinleme Metinlerinin Bağlama Uygunluk Verileri.....	136
Tablo 19. 1. Ünite Okuma ve Dinleme Metinlerinin Gönderim ve Çıkarım Verileri...	138
Tablo 20. 2. Ünite Okuma ve Dinleme Metinlerinin Gönderim ve Çıkarım Verileri...	140
Tablo 21. 3. Ünite Okuma ve Dinleme Metinlerinin Gönderim ve Çıkarım Verileri...	143
Tablo 22. 4. Ünite Okuma ve Dinleme Metinlerinin Gönderim ve Çıkarım Verileri...	145
Tablo 23. 5. Ünite Okuma ve Dinleme Metinlerinin Gönderim ve Çıkarım Verileri..	147
Tablo 24. 6. Ünite Okuma ve Dinleme Metinlerinin Gönderim ve Çıkarım Verileri...	149
Tablo 25. 1. Ünite Okuma ve Dinleme Metinlerinin Nezaket Unsurları Verileri.....	152
Tablo 26. 2. Ünite Okuma ve Dinleme Metinlerinin Nezaket Unsurları Verileri.....	155
Tablo 27. 3. Ünite Okuma ve Dinleme Metinlerinin Nezaket Unsurları Verileri.....	158
Tablo 28. 4. Ünite Okuma ve Dinleme Metinlerinin Nezaket Unsurları Verileri.....	161
Tablo 29. 5. Ünite Okuma ve Dinleme Metinlerinin Nezaket Unsurları Verileri.....	163

Tablo 30.	6. Ünite Okuma ve Dinleme Metinlerinin Nezaket Unsurları Verileri.....	166
Tablo 31.	1. Ünite Okuma ve Dinleme Metinlerinin Kültürel Uygunluk Verileri.....	169
Tablo 32.	2. Ünite Okuma ve Dinleme Metinlerinin Kültürel Uygunluk Verileri.....	171
Tablo 33.	3. Ünite Okuma ve Dinleme Metinlerinin Kültürel Uygunluk Verileri.....	173
Tablo 34.	4. Ünite Okuma ve Dinleme Metinlerinin Kültürel Uygunluk Verileri.....	175
Tablo 35.	5. Ünite Okuma ve Dinleme Metinlerinin Kültürel Uygunluk Verileri.....	177
Tablo 36.	6. Ünite Okuma ve Dinleme Metinlerinin Kültürel Uygunluk Verileri.....	179
Tablo 37.	1. Ünite Okuma ve Dinleme Metinlerinin Çok Anlam Sözcük Verileri.....	181
Tablo 38.	2. Ünite Okuma ve Dinleme Metinlerinin Çok Anlamlı Sözcük Verileri.....	182
Tablo 39.	3. Ünite Okuma ve Dinleme Metinlerinin Çok Anlamlı Sözcük Verileri.....	183
Tablo 40.	4. Ünite Okuma ve Dinleme Metinlerinin Çok Anlamlı Sözcük Verileri.....	183
Tablo 41.	5. Ünite Okuma ve Dinleme Metinlerinin Çok Anlamlı Sözcük Verileri.....	185
Tablo 42.	6. Ünite Okuma ve Dinleme Metinlerinin Çok Anlamlı Sözcük Verileri.....	186
Tablo 43.	1. Ünite Okuma ve Dinleme Metinlerinin Söz Alabilme/Söylem Yönetimi Verileri.....	186
Tablo 44.	2. Ünite Okuma ve Dinleme Metinlerinin Söz Alabilme/Söylem Yönetimi Verileri.....	188
Tablo 45.	3. Ünite Okuma ve Dinleme Metinlerinin Söz Alabilme/Söylem Yönetimi Verileri.....	189
Tablo 47.	5. Ünite Okuma ve Dinleme Metinlerinin Söz Alabilme/Söylem Yönetimi Verileri.....	192
Tablo 48.	6. Ünite Okuma ve Dinleme Metinlerinin Söz Alabilme/Söylem Yönetimi Verileri.....	193
Tablo 49.	1. Ünite Okuma ve Dinleme Metinlerinin Geri Bildirim Verileri	195
Tablo 50.	2. Ünite Okuma ve Dinleme Metinlerinin Geri Bildirim Verileri	197
Tablo 51.	3. Okuma ve Dinleme Metinlerinin Geri Bildirim Verileri	198
Tablo 52.	4. Ünite Okuma ve Dinleme Metinlerinin Geri Bildirim Verileri	199
Tablo 53.	5. Ünite Okuma ve Dinleme Metinlerinin Geri Bildirim Verileri	201
Tablo 54.	6. Ünite Okuma ve Dinleme Metinlerinin Geri Bildirim Verileri	202
Tablo 55.	1. Ünite Okuma ve Dinleme Metinlerinin Vurgu ve Tonlama Verileri	203
Tablo 56.	2. Ünite Okuma ve Dinleme Metinlerinin Vurgu ve Tonlama Verileri	204
Tablo 57.	3. Ünite Okuma ve Dinleme Metinlerinin Vurgu ve Tonlama Verileri	206

Tablo 58. 4. Ünite Okuma ve Dinleme Metinlerinin Vurgu ve Tonlama Verileri	207
Tablo 59. 5. Ünite Okuma ve Dinleme Metinlerinin Vurgu ve Tonlama Verileri	208
Tablo 60. 6. Ünite Okuma ve Dinleme Metinlerinin Vurgu ve Tonlama Verileri	209
Tablo 61. Kitapta Yer Alan Metin Altı Sorular	210
Tablo 62. 1. Ünite'deki Yazma Etkinliklerinin Pragmatik Yeterlik Sağlaması Açısından Değerlendirilmesi	218
Tablo 63. 2. Ünite'deki Yazma Etkinliklerinin Pragmatik Yeterlik Sağlaması Açısından Değerlendirilmesi	219
Tablo 64. 3. Ünite'deki Yazma Etkinliklerinin Pragmatik Yeterlik Sağlaması Açısından Değerlendirilmesi	221
Tablo 65. 4. Ünite'deki Yazma Etkinliklerinin Pragmatik Yeterlik Sağlaması Açısından Değerlendirilmesi	223
Tablo 66. 5. Ünite'deki Yazma Etkinliklerinin Pragmatik Yeterlik Sağlaması Açısından Değerlendirilmesi	226
Tablo 67. 6. Ünite'deki Yazma Etkinliklerinin Pragmatik Yeterlik Sağlaması Açısından Değerlendirilmesi	228

GİRİŞ

Dilbilim, iletişimin temel aracı olan dili yapısı, işleyişi, anlamı ve kullanımı açısından çok yönlü olarak inceleyen bir bilim dalıdır. Dilbilim alt alanlarından biri olan “anlambilim, biçimbirimlerin, sözcüklerin, öbeklerin ve tümcelerin anlamlarını ve birbirleriyle olan anlam ilişkilerini” incelemektedir (Sakarya, 2020, s. 37). Ancak anlam, yalnızca sözcüklerin veya cümlelerin dilbilgisel yapısından oluşmamaktadır. İletişim sürecinde bağlam, konuşmacının niyeti, toplumsal roller ve kültürel normlar da anlamın oluşumunda belirleyici rol oynamaktadır. Bu noktada dilbilimin alt alanlarından olan pragmatik devreye girmektedir. Garric ve Calas’ a göre (2007, s. 6) “Pragmatik, göstergelerin onları yorumlayan ya da kullananlarla olan ilişkisini incelemekte ve göstergelerin işleyişiyle belirlenen çok geniş bir alan olan ruhbilimsel ve toplumbilimsel olguları da içine almaktadır” (aktaran Eziler Kıran, 2014, s. 727). Buna göre pragmatik, dildeki ifadelerin yalnızca yapısal özelliklerini değil, aynı zamanda bu ifadeleri kullanan ve yorumlayan bireylerle olan ilişkilerini inceleyen bir disiplindir. Bir ifadenin anlamı konuşmacının niyeti, dinleyicinin algısı, iletişimin gerçekleştiği sosyal ve psikolojik bağlama bağlı olarak değişmektedir. Bu doğrultuda pragmatik anlam dilin kullanıldığı sosyal ve kültürel değerler çerçevesinde değerlendirilmektedir.

Başka bir tanıma göre ise pragmatik, toplumsal etkileşimde dilsel seçimimizi şekillendiren faktörleri ve bu seçimlerin başkaları üzerindeki etkilerini incelemektedir (Crystal, 1985, s. 240). Bu bağlamda pragmatik, toplumsal etkileşim esnasında hangi dilsel ifadeleri neden seçtiğimizi ve bu seçimin başkaları üzerindeki etkilerini inceleyen bir alandır. Bu yaklaşım, yabancı dil öğretimi açısından oldukça önemlidir. Zira yabancı dil öğrenirken öğrencilerin yalnızca dilin yapısal kurallarını ve sözcüklerin anlamlarını öğrenmeleri yeterli değildir. Dil bir iletişim aracı olduğu için hangi ifadenin hangi bağlamda, hangi kişiyle ve hangi amaçla kullanılacağını da bilmek gerekir. Bu nedenle öğrencilerin dili sadece dilbilgisel açıdan doğru üretmeleri yeterli değildir. Aynı zamanda bağlama, toplumsal normlara ve kültürel değerlere uygun dilsel seçimler yapabilmeleri gerekmektedir. Bu gereklilik, pragmatik yeterliğin yabancı dil öğretimindeki önemini ortaya koymaktadır.

Nyckees (1998, s.15) de her bir sözün pragmatik açıdan belli bir zamana, yere, konuşan kişilerin kullandıkları dilsel seçimlere ve iletişim durumuna bağlı olduğunu ifade etmektedir. Kısaca, pragmatik konuşmacının ne söylemek istediğinin alıcı tarafından bağlamdan yararlanılarak yorumlanmasıdır. Bu bağlamı oluşturan da sözcük ve sözcüğün anlamıdır. Yabancı bir dil öğrenilirken dilin vermek istediği örtük mesajların daha iyi anlaşılabilmesi, farklı dilsel kullanımlara bağlı olarak değişen tavır ve tutumların fark edilebilmesi ve dilin daha etkili bir şekilde kullanılabilmesi de pragmatik yeterlik ile mümkündür. Dil öğrenim sürecinde pragmatik bakış açısı, dilin gerçek hayatta nasıl kullanıldığını anlamaya yöneliktir. Pragmatik yeterlik yalnızca sözcüklerin anlamlarıyla değil, dilin ses, biçim, sözdizimi ve anlam gibi farklı düzeylerdeki unsurlarıyla da ilişkilidir. Bu unsurlardan biri olan morfoloji, sözcüklerin yapısını incelemenin yanı sıra dil kullanıcılarının bağlama uygun anlamlar oluşturmaya ve iletilerini etkili bir biçimde aktarmasına da katkı sağlamaktadır. Örneğin, “*Bir bardak su versene.*”, “*Bir bardak su verebilir misin?*” ve “*Bir bardak su alabilir miyim?*” bu ifadelerin hepsi temelde aynı söz edimini ifade etmektedir. Ancak bu ifadelerin hepsi de bağlamsal kullanım ve nezaket düzeyi yönünden farklılık göstermektedir.

Dillerde bazı sözcüklerin bağlama ve yorumlayan kişiye göre anlamsal değeri farklılık gösterebilmektedir. Türkçe, bu pragmatik boyutları yansıtan bağlama, kültüre, iletişim durumuna göre değişen anlamlara sahip sözcükler açısından oldukça zengindir. Bu nedenle, yabancı dil öğretiminde öğrencilerin dilin biçimsel yönlerini öğrenmelerinin yanı sıra dili bağlama, toplumsal ve kültürel değerlere uygun şekilde kullanma becerisi kazanmaları da gerekmektedir. Bu bağlamda pragmatik yaklaşım, dilin yalnızca yapısal kurallar bütünü değil, aynı zamanda toplumsal, kültürel ve iletişimsel bir davranış biçimi olduğunu savunmaktadır (Crystal, 1988, s. 240; Mey, 1992, s. 42). Pragmatik yaklaşıma göre dil, sadece dilbilgisel olarak doğru kurulan cümlelerden oluşmamaktadır. İletişim amacı ve toplumsal bağlama uygun bir şekilde kullanıldığında işlevsel hale gelmektedir. Ancak günümüzde yabancı dil öğretiminde özellikle Türkçe öğretiminde, dilbilgisel doğruluk ve sözcük öğretimi ön planda tutulmakta, dilin bağlamsal ve pragmatik boyutları çoğunlukla göz ardı edilmektedir. Pragmatik yeterlikteki eksiklikler, öğrencilerin dili biçimsel olarak doğru kullanmalarına rağmen, iletişimde kültürel ve bağlamsal sorunlar yaşamalarına neden olabilmektedir. Dolayısıyla dilin doğru ve etkili kullanımı yalnızca biçimsel doğrulukla değil, aynı zamanda dilsel ifadelerin bağlama,

kültürel değerlere ve iletişimsel amaca uygunluğu ile değerlendirilmelidir. Bu noktada Bachman'ın (1990) ortaya koyduğu pragmatik yeterlik kavramı önem taşımaktadır. Pragmatik yeterlik, bireyin dilsel ifadeleri yalnızca dilbilgisel olarak doğru üretmesi değil, aynı zamanda bu ifadeleri iletişimsel bağlam, sosyal roller, toplumsal ve kültürel değerler çerçevesinde uygun biçimde seçebilmesi ve kullanabilmesidir (Bachman, 1990, ss. 88-98). Başka bir deyişle bu yeterlik, “iletişimin gerçekleştiği sosyal ve kültürel durumlara uygun bir şekilde doğru anlamları kavrama, oluşturma ve iletme becerisidir” (Deda, 2013, s. 67). Buradan hareketle iletişimde uygun ifadeyi seçebilmek için anlamın bağlama göre nasıl şekillendiğini de bilmek gereklidir. Anlam, dilin en değişken boyutlarından birisini oluşturmakta ve tek bir sözlük tanımıyla sınırlanamamaktadır. Her dilsel ifade içinde bulunduğu bağlama, konuşmacının niyetine ve kültürel değerlere göre farklı anlamsal değerler kazanabilmektedir (Stalnaker, 1972, s. 383; Kasper ve Blum-Kulka, 1993, ss. 3-13). Bu çerçevede, anlamın bağlam, niyet ve kültürel kodlarla şekillendiğini somut bir şekilde göstermek için bu çalışmada *yakın anlamlı, çok anlamlı, eş sesli sözcükler* ve metaforlar gibi sözcüksel araçlardan faydalanılmıştır. Söz konusu araçlar, bağlama göre farklı anlamsal değerler kazanabilen yapılardır. Bu nedenle, yabancı dil öğretiminde pragmatik yeterliğin önemini ortaya koyan etkili unsurlar olarak değerlendirilmektedir. Örneğin “*fiyat*”, “*ücret*” ve “*bedel*” ifadeleri yüzeyde aynı kavramsal anlama, “*bir şeyin karşılığı/değerine*” gönderme yapmaktadır. Ancak bağlam değiştikçe anlam da farklılaşmaktadır. “*fiyat*” bir ürünün maddi değerine, “*ücret*” bir emeğin karşılığına “*bedel*” ise hem maddi hem de manevi bir karşılığa işaret etmektedir (Gündoğdu, 2019, ss. 45-48). Bu yönüyle bedel somut ekonomik değerlerin yanı sıra soyut ve sembolik değerlerin karşılığı olarak da kullanılmaktadır. Bu farklılıklar, anlamın yalnızca kelimenin sözlük karşılığından değil, dilin kullanıldığı bağlamdan ve o bağlamın kültürel değerlerinden oluştuğunu göstermektedir. Sonuç olarak, dilsel ifadelerin bağlama bağlı olarak kazandığı farklı anlamsal değerlerin ayırt edilebilmesi, dil kullanıcısının pragmatik farkındalığa sahip olmasını gerektirmektedir.

Pragmatik yeterliğin kültürel boyutu da bu bağlamda önemli rol oynamaktadır. Dil, bir kültürün değerlerini, tutumlarını ve sosyal yapısını yansıtmaktadır. Bu nedenle bir dili doğru ve etkili bir şekilde kullanmak, yalnızca dilbilgisel kuralları bilmek değil, aynı zamanda o dilin ait olduğu kültürel kodları, davranış kalıplarını ve toplumsal beklentileri de anlamaktır (Le Page, 1978, s. 41; Deda, 2013, ss. 65-66). Kültürel bilgiye sahip

olmayan bir birey, dilsel ifadelerin sosyal anlamını yanlış yorumlayabilir veya hatalı biçimde kullanabilir. Nitekim, aynı anlamsal alana sahip ifadeler, kültürel bağlama bağlı olarak farklı anlamsal değerler kazanabilmektedir. Örneğin, Türk kültüründe “*şehit oldu*” ifadesi yüksek bir ideolojik ve duygusal değere sahipken, “*hayatını kaybetti*” daha nötr bir ifadedir. Bu kullanımlar arasındaki farkı anlayabilmek, bireyin yalnızca dilsel yeterliğini değil, aynı zamanda kültürel farkındalığını da göstermektedir. Böylece, pragmatik yeterlik ile kültürel farkındalık arasındaki doğrudan ilişki ortaya konulmaktadır.

Bu çerçevede, dilde anlam çeşitliliğini yansıtan *yakın anlamlı*, *çok anlamlı*, *eş sesli sözcükler* ve *metaforlar* pragmatik yeterliğin gelişiminde önemli rol oynamaktadır. Dolayısıyla söz konusu dilsel unsurlar, dilin pragmatik boyutunu kavrama açısından önemli araçlar olarak değerlendirilmektedir. Zira bu yapılar, anlamın bağlama, niyete ve kültüre göre nasıl değişebildiğini göstermektedir. Bu sayede bireylerin dilin sosyal yönünü daha iyi anlamalarına ve dili iletişim bağlamına uygun biçimde kullanmalarına katkı sağlamaktadır.

Türkçede anlam değişimlerinin sıklıkla bağlama, konuşmacının tutumuna ve kültürel değerlere bağlı olarak şekillenmesi, dil öğrenim sürecinde pragmatik farkındalık gelişiminin önemini ortaya koymaktadır. Bu çalışmada pragmatik yeterliğinin kazandırılmasında *yakın anlamlı*, *çok anlamlı*, *eş sesli sözcükler* ve *metaforlar* birer araç olarak kullanılarak pragmatik yeterliğin önemine değinilecektir. Bu doğrultuda, söz konusu dilsel araçlar ayrı ayrı ele alınacak ve yabancı dil öğretiminde pragmatik farkındalık geliştirmedeki rolleri açısından değerlendirilecektir.

Yakın anlamlı sözcükler, ortak bir anlamsal alanı paylaşmalarına rağmen, farklı bağlamlarda aynı anlamsal gönderime sahip olmayan sözcük gruplarıdır (Cruse, 2006; s. 177). Bir başka ifade ile bu sözcükler, aynı kavramsal alanı paylaşmalarına rağmen, farklı duygusal ve kültürel değerleri taşımaktadır. Örneğin, “*ölmek*”, “*kurban gitmek*” ve “*şehit olmak*” ifadeleri genel olarak hayatını kaybetme durumunu ifade etse de her biri bağlama bağlı olarak farklı örtük anlamlara sahiptir. Bu ifadeler ortak bir anlamsal alanı paylaşmalarına rağmen birbirleri yerine kullanıldıklarında cümlenin anlam içeriği, duygusal ve kültürel değeri farklılaşmaktadır. Örneğin, “*Kazaya kurban gitti.*” ifadesi ölümün tesadüfi olduğunu ima ederken, “*Şehit olmak.*” ifadesi, ölümün vatan uğruna ve

savaş bağlamında gerçekleştiğini vurgulamaktadır. Dolayısıyla bu farklı anlam değerleri, dil kullanıcılarının yalnızca sözcüklerin anlamını değil, onların farklı bağlamlarda değişen anlam ve kültürel değerlerini de fark etmelerini sağlamaktadır. Söz konusu farklılıkları doğru bir şekilde ayırt edebilmek, bireyin iletişim ortamına ve bağlama uygun kelime seçmesini gerektirmektedir. Bu da pragmatik farkındalığa sahip olmakla mümkündür. İşte bu noktada, yabancı dil öğrencilerinin yakın anlamlı sözcükler arasındaki farklı anlam görünümelerini kavramaları önemlidir. Nitekim bu durum, onların sözcüklerin bağlamlara göre değişen anlam ve kültürel değerlerini anlamalarını sağlayarak uygun bağlamda doğru sözcüğü seçmelerine yardımcı olmaktadır. Böylece yakın anlamlı sözcüklerin araç olarak kullanılması, dil öğreniminde öğrencilerin pragmatik yeterliğinin ve iletişim becerilerinin gelişimine katkı sunmaktadır.

Tekrardan “ölmek”, “*kurban gitmek*” ve “*şehit olmak*” örneklerini ele alırsak bu ifadelerin hepsi yüzeyde “*hayatını kaybetme*” durumunu belirtmektedir. Ancak derin yapıda bu üç ifade arasında bağlama, kültürel koda ve duygusal değere bağlı olarak değişen farklı anlamsal değerler bulunmaktadır. “*Ölmek*” sözcüğü en nötr ifadedir. Herhangi bir tutum veya kültürel değer içermeyen sadece bireyin biyolojik olarak yaşamının sona ermesine gönderme yapmaktadır. Buna karşılık “*kurban gitmek*” ifadesi ölümün çoğunlukla tesadüfi ve beklenmedik olduğunu belirtmektedir. “*Şehit olmak*” ifadesi ise ölümün yalnızca bireysel değil, toplumsal ve ahlaki bir değer kazandığı durumlarda kullanılmaktadır.

[1] “*Vatanı uğruna şehit oldu.*”

Bu örnekte olduğu gibi ölüm, vatan gibi özel bir amaç uğruna gerçekleşmiş olarak görülmekte ve bu nedenle toplumsal ve ideolojik bir değer kazanmaktadır. Dolayısıyla üç ifade de aynı kavramsal alanda (ölüm) yer almasına rağmen, her biri farklı kültürel anlamlarda, duygusal ve toplumsal değerlerde kullanılmaktadır. Daha önce de bahsedildiği gibi bu farkların doğru bir şekilde yorumlanabilmesi bireyin sözcüklerin sözlük anlamlarını bilmesine ek olarak, dilin bağlamsal, toplumsal ve kültürel değerlerinin de farkında olmasına bağlıdır. Bu bağlamda Canale ve Swain’in (1980, 1983) iletişimsel yeterlik modelinde öne çıkan sosyodilbilimsel ve söylemsel yeterlik ile Bachman’ın (1990) modelindeki edimsel yeterlik, dil öğrenenlerin farklı bağlamlarda sözcükleri uygun şekilde kullanabilmelerinin teorik temelini oluşturmaktadır. Ayrıca

Blum-Kulka (1982, ss. 43-46) da ikinci dil öğrencilerinin hedef dildeki konuşma eylemlerini bağlama ve sosyal kurallara uygun olarak gerçekleştirmeleri gerektiğini vurgulamaktadır.

Bu çalışmada yabancı dil öğretiminde pragmatik yeterliğin öneminin gösterilmesinde kullanılan bir diğer araç ise *çok anlamlı sözcükler*dir. Çok anlamlı sözcükler, “bir sözcüğün birden fazla anlam taşıması ve bir dilde tek bir gösterenin birden çok gösterileni karşılmasıdır” (Günay, 2007, s. 188). Hartmann ve James (1998, s. 110) de çok anlamlı sözcükleri, bir sözcüğün ya da sözcük öbeğinin farklı anlamları arasındaki ilişkiler bütünü olarak değerlendirmektedir. Palmer’e (2001, s. 82) göre ise bu dilsel yapılar, aynı sözcüğün çeşitli bağlamlarda farklı anlamlara sahip olabilmesi olarak tanımlanmaktadır. Kısaca çok anlamlı sözcükler tek bir gösterenin farklı bağlamlarda birden fazla anlam kazanmasıyla ortaya çıkmaktadır. Bu özellik, dilin yalnızca biçimsel değil, aynı zamanda bağlamsal, toplumsal ve kültürel bir sistem olduğunu da göstermektedir. Dolayısıyla yine çok anlamlı sözcüklerde de Canale ve Swain’in (1980, 1983) ve Bachman’ın (1990) iletişimsel yeterlik modelleri önemli bir role sahiptir. Zira, çok anlamlı sözcükler farklı bağlamlarda farklı anlamsal değerler kazanabilmektedir. Bu nedenle dil öğrencisinin bu anlam farklılıklarını doğru bir şekilde yorumlayabilmesi, iletişimsel yeterlik modellerinde yer alan “sosyodilbilimsel”, “söylemsel” ve “edimsel” yeterlik bileşenleriyle doğrudan ilişkilidir.

Örneğin, “yüz” sözcüğü kullanıldığı bağlama göre bir canlının yüzünü, nesnenin dış yüzeyini veya bir duygusal tepkiyi ifade edebilmektedir. “Soğuk su ile yüzünü yıkadı.” ifadesinde bir insanın suratını, “Yorganın yüzü kirlenmişti.” ifadesinde bir nesnenin dış yüzeyini ifade etmektedir. Öte yandan, “Yüzü asıldı.” ve “Yüzünü kara çıkardı” ifadelerinde ise “yüz” sözcüğü çok anlamlı sözcük özelliği göstermesinin yanı sıra temel anlamının dışına çıkarak metaforik bir özellik de sergilemektedir. “Yüzü asılı.” ifadesinde fiziksel bir durumu değil, duygusal bir tepkiyi anlatmaktadır. “Birinin yüzünü kara çıkarmak” ifadesinde ise “yüz” sözcüğü yine fiziksel bir organı değil soyut bir durumu ima etmektedir. Türk kültüründe bu ifade onur ve güvenle ilişkili kültürel bir sembol olarak kullanılmaktadır. Bir başka örnek “Baş” sözcüğü “başım ağrıyor” ifadesinde bir organı, “grubun başı” örneğinde bir lideri, “baş tacı etmek” deyiminde ise saygı, değer göstergesini temsil etmekte, “başından atmak” ifadesi ise olumsuz bir anlam değerini taşımaktadır. Dolayısıyla bu tür kültürel kodları doğru yorumlayabilmek için

dilin sosyal ve kültürel değerlerini de bilmek gereklidir. Yine bu durum da pragmatik farkındalığa sahip olmakla mümkündür.

Kısaca, “yüz” ve “baş” sözcüğü gibi çok anlamlı sözcükler kullanıldığı bağlama göre birçok anlamı taşıyabilmektedir. Bu gibi durumlarda anlamın doğru yorumlanması, bireyin bağlamsal ipuçlarını fark edebilmesi ve karşıdaki kişinin neyi ima ettiğini anlayabilmesine bağlıdır. Bu beceri, Canale ve Swain’in (1980) iletişimsel yeterlik modelinde yer alan “*sosyodilbilimsel yeterlik*” ile doğrudan ilişkilidir. Zira çok anlamlı bir sözcüğün hangi anlamda kullanıldığını belirlemek dilin sosyokültürel kurallarını tanımayı ve sözcüğü bağlama uygun şekilde kullanabilmeyi gerektirmektedir. Kısaca çok anlamlı sözcükler, dilin hem bilişsel hem de sosyal yönünün fark edilmesini sağlayarak dil öğrenim sürecinde pragmatik yeterliğin ne kadar önemli olduğunu göstermektedir.

Bu çalışmada dil öğrenim sürecinde pragmatik yeterliğin önemini vurgulamak için ele alınan bir diğer araç ise *eş sesli sözcükler*dir. Eş sesli sözcükler de “ses ve yazım açısından aynı göstergenin iki veya daha çok değişik kavramı karşılmasıdır.” (Toklu, 2003, s. 93). Örneğin, “*Köydeki evimizin bahçesinde bir üzüm bağımız vardı.*” ifadesinde “*bağ*” sözcüğü meyve bahçesini ifade etmektedir. Ancak “*Ayakkabımın bağı çözüldü.*” ifadesinde bir şeyleri birbirine tutturmak için kullanılan ip anlamındadır. Öte yandan “*Onunla aramızda çok güçlü bir bağ var.*” ifadesinde “*bağ*” sözcüğü ilişki anlamında kullanılmaktadır. Bu örneklerde de görüldüğü üzere eş sesli sözcükler, tek bir göstergenin farklı bağlamlarda bambaşka anlamsal değerlere sahip dilsel yapılar olduğu anlaşılmaktadır. Dolayısıyla, yabancı dil öğrencilerinin eş sesli sözcüklerin hangi anlamda kullanıldığını doğru bir şekilde kavrayabilmeleri pragmatik yeterlikle mümkündür. Bu çerçevede dil öğrenim sürecinde Canale ve Swain’in (1980) ve Bachman’ın (1990) iletişimsel dil modellerinde belirtilen “*sosyodilbilimsel*” ve “*edimbilimsel*” yeterlik gibi bileşenlerin ne kadar önemli olduğu görülmektedir.

Bu çalışmada, yabancı dil öğretiminde pragmatik yeterlik kazanımının önemini vurgulamak amacıyla kullanılan son araç ise *metaforlardır*. Metafor anlatılmak istenen bir kavramın onunla bir yönden ilişkisi, benzerliği, yakınlığı olan başka bir kavramla anlatılmaya çalışılmasıdır (Aksan, 1988, s. 62). Buna göre metaforlar, sözcüklerin temel anlamlarının ötesine geçerek, anlam aktarımı yoluyla yeni kavramsal ilişkiler kurmaktadır. Metaforlar ile soyut bir düşünce ya da duygu, somut bir nesne veya olguyla

temsil edilerek soyut olanın somutlaştırılması sağlanmaktadır. Bu yönüyle metaforların, dilin estetik boyutunu güçlendirmenin yanı sıra kültürel anlam üretiminde ve pragmatik yeterliğin geliştirilmesinde önemli bir araç olduğu görülmektedir. Örneğin, “*O kadın tam bir yılan.*” ifadesinde “*yılan*” sözcüğü, Türk kültüründe “*sinsilik*” ve “*güvenilmezlik*” gibi olumsuz nitelikler çağrıştırırken, bazı kültürlerde bilgelik veya yenilenme sembolü olabilmektedir. Bu örnek, metaforun dilin ötesinde, kültürel anlam üretimine katkıda bulunan bir süreç olduğunu göstermektedir. (Mey, 1993) de dilin sosyal bir süreç olduğunu vurgulayarak anlamın toplumun ortak kültürel kodlarıyla şekillendiğini belirtmektedir (ss. 185-187). Buna göre metaforlar, dilin sosyal boyutunu görünür kılmakta ve toplumsal ve kültürel açıdan doğru ve uygun biçimde kullanılmasına katkı sağlayarak pragmatik yeterliği desteklemektedir. Dolayısıyla, yabancı dil öğretiminde metaforların bilinçli kullanımı, öğrencilerin hem dilsel hem de kültürel yeterliliklerinin gelişimini destekleyen etkili bir yöntem olarak değerlendirilebilir. Bu çerçevede, metaforların taşıdıkları anlamsal değerlerin doğru biçimde yorumlanmasında Canale ve Swain’in (1980) ile Bachman’ın (1990) iletişimsel dil modellerinde yer alan “*sosyodilbilimsel*” ve “*edimibilimsel*” yeterlik bileşenleri önemli bir rol oynamaktadır. Bunların yanı sıra, Lyons’un (1990, s. 302) kültür tanımından hareketle, metaforların doğru anlaşılması “*kültürel yeterlik*” ile de doğrudan bağlantılıdır. Zira bazı anlamlar yalnızca belirli bir kültürel topluluğun paylaştığı bilgi ve deneyimlerle kavranabilmektedir. Bir sözcüğün doğru bir şekilde yorumlanmasında o sözcüğün belirli bir kültürde taşıdığı duygusal, toplumsal veya sembolik anlamı bilmek belirleyici rol oynamaktadır.

Kısaca, metaforların doğru yorumlanabilmesi, dil kullanıcısının kültürel ve pragmatik farkındalığına bağlıdır. Dolayısıyla metaforlar, özellikle yabancı dil öğretiminde hem dilsel hem de kültürel yeterliğin geliştirilmesinde önemli bir araç olarak değerlendirilebilmektedir.

Sonuç olarak, dilin anlam çeşitliliği ve bağlamsal farkındalığı, pragmatik yaklaşımın temelini oluşturmaktadır. Yakın anlamlı, çok anlamlı, eş sesli sözcükler ve metafor gibi yapılar, anlamın yalnızca sözcük düzeyinde değil, toplumsal, kültürel ve duygusal düzeylerde de şekillendiğini göstermektedir. Bu tür dilsel yapılarda doğru anlamı seçebilmek, bireyin pragmatik yeterliğini yansıtmaktadır. Bunun temel nedeni, anlamın yalnızca dilsel biçimlerden değil, aynı zamanda konuşmacının niyeti, bağlamın sunduğu

ipuçları ve kültürel değerler doğrultusunda şekillenmesidir. Dolayısıyla, dil öğretiminde ve dil kullanımında pragmatik yeterliğin geliştirilmesi, bireylerin dili dilbilgisel olarak doğru bir şekilde öğrenmesinin yanı sıra toplumsal ve kültürel açıdan da uygun biçimde kullanmalarını sağlayarak etkili iletişimin temelini oluşturmaktadır. Daha önce de belirtildiği üzere Türkçenin bağlama göre değişebilen anlam özellikleri açısından oldukça zengin bir dil olması pragmatik yeterliğin gelişimi açısından önemlidir. Bu nedenle yakın anlamlı, çok anlamlı, eş sesli sözcükler ve metaforların dilin anlamsal zenginliğini ve bağlamsal uygunluğunu ortaya koymada etkili araçlar olduğu düşünülmektedir.

Söz konusu yapılar, bu çalışmada birer araç olarak ele alınarak yabancı dil öğretiminde pragmatik yeterlik kazanımının önemine değinilmektedir. Daha sonra yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik bir veri kaynağı belirlenerek pragmatik yeterlik sağlama açısından değerlendirilecektir.

1. BÖLÜM: ARAŞTIRMANIN KAPSAMI

1.1. TEZİN KONUSU VE PROBLEMİ

Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan, uzlaşmaya dayalı olarak oluşturulmuş sesli veya görsel işaretler sistemi olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2026). Pragmatik yaklaşıma göre ise dil, yalnızca kuralların ve sözcüklerin bir araya geldiği bir yapı değil, aynı zamanda toplumsal, kültürel ve psikolojik unsurlarla şekillenen bir iletişim aracıdır. Bu nedenle yabancı dil öğretimi sürecinde öğrencilerin dilbilgisel doğruluğu sağlamalarının yanı sıra dili bağlama, kültüre ve iletişim durumuna uygun biçimde kullanabilmeleri de büyük önem taşımaktadır. Dilin bu yönünü ele alan pragmatik yaklaşım, iletişimde anlamın yalnızca sözcüklerden değil, konuşmacının niyetinden, dinleyicinin yorumundan ve toplumsal bağlamdan oluştuğunu vurgulamaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ise genellikle dilin biçimsel yönü öne çıkmakta, sözvarlığı öğretimi çoğunlukla sözcüklerin temel anlamlarıyla sınırlı kalmaktadır. Bu durum, öğrencilerin dilbilgisel açıdan doğru cümleler kurmalarına rağmen, iletişim bağlamında anlamı uygun şekilde aktaramamalarına ya da sosyokültürel açıdan uygun olmayan ifadeler kullanmalarına ve sosyokültürel ifadeleri doğru biçimde anlamlandıramamalarına yol açabilmektedir.

Bu çerçevede, yakın anlamlı, çok anlamlı ve eş sesli sözcükler ile metaforlar gibi anlam çeşitliliği içeren dilsel yapılar üzerinden, yabancı dil öğretiminde pragmatik yeterliğin önemine değinilecektir. Bu dilsel araçlar sayesinde anlamın yalnızca sözcük düzeyinde değil, toplumsal, kültürel ve iletişimsel düzeylerde de oluştuğu ortaya konulmaktadır. Türkçede anlamın sıklıkla bağlama, konuşmacının tutumuna ve kültürel değerlere göre değişiklik göstermesi çalışmada bu dilsel yapıların seçilmesini pragmatik açıdan daha da önemli hale getirmektedir.

Pragmatik yeterlik, öğrencilerin anlamı bağlama göre yorumlayabilmeleri ve dilin sosyokültürel boyutunu kavrayabilmeleri açısından önemli bir bileşen olarak değerlendirilmektedir. Bu doğrultuda, çalışmanın konusunu yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde pragmatik yeterlik kazanımının önemi oluşturmaktadır.

Çalışmanın temel problemini ise yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarının pragmatik yeterlik gelişimine ne ölçüde katkı sağladığı ve söz konusu kitapların iletişimsel yeterlik modelleri doğrultusunda değerlendirilmesi oluşturmaktadır.

Böylece öğretim materyallerinin pragmatik yeterlik açısından uygunluğunun değerlendirilmesi ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde iletişimsel dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik önerilerin sunulması amaçlanmaktadır.

1.2. TEZİN AMACI

Bu araştırmanın temel amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde pragmatik yeterliğin önemini ortaya koymaktır. Bu doğrultuda çalışmada, dilin yalnızca yapısal ve dilbilgisel açıdan doğru kullanılmasının değil, aynı zamanda bağlama, kültüre ve iletişim ortamına uygun biçimde kullanılmasının da önemli olduğuna dikkat çekilmektedir.

Bu amaçla araştırmada *yakın anlamlı, çok anlamlı, eş sesli sözcükler ve metaforlar* birer öğretim aracı olarak ele alınmakta ve bu dilsel yapıların pragmatik yönleri üzerine bir kuramsal çerçeve oluşturulmaktadır. Oluşturulan bu çerçeve aracılığıyla, dil öğrenim sürecinde pragmatik farkındalığın geliştirilmesine yönelik kuramsal bir temel oluşturulması ve pragmatik yeterliğin önemini ortaya konulması amaçlanmaktadır.

Daha sonra yabancı dil öğretiminde pragmatik yeterlik kazanımında etkili olduğu düşünülen unsurlar belirlenerek bu unsurlar “*iletişimsel beceri*”, “*sosyopragmatik beceri*” ve “*etkileşimsel beceri*” olmak üzere üç tema altında sınıflandırılacaktır. Bu doğrultuda, *Yeni İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti*’nin B1 düzeyine ait ders kitabında yer alan okuma ve dinleme metinleri söz konusu temalar çerçevesinde incelenecektir. Ardından kitapta yer alan okuma ve dinleme metinleri, metin altı sorular ve yazma etkinliklerinin pragmatik yeterliğin gelişimine ne ölçüde katkı sağladığı Canale ve Swain (1980, 1983) ve Bachman’ın (1990) iletişimsel dil modelleri çerçevesinde değerlendirilecektir. Böylece öğrencilerin iletişimsel dil becerilerinin geliştirilmesine ve öğretim materyallerinin pragmatik açıdan zenginleştirilmesine yönelik öneriler sunulması hedeflenmektedir.

Kısaca bu araştırmanın temel amacı, yakın anlamlı, çok anlamlı ve eş sesli sözcükler ile metaforlar aracılığıyla yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde pragmatik yeterliğin

önemini ortaya koymak ve Yeni İstanbul B1 ders kitabını pragmatik yeterlik açısından değerlendirerek öneriler sunmaktır.

1.3. TEZİN ÖNEMİ

Pragmatik farkındalık, öğrencilerin dili kurallarıyla birlikte öğrenmelerinin yanı sıra dili iletişimsel amaçlara uygun biçimde kullanabilmelerini de kapsamaktadır. Bir dilin doğru anlaşılması ve etkili biçimde kullanılabilmesi, dilsel göstergelerin bağlam içindeki işlevlerinin çözümlenebilmesine bağlıdır (Eziler Kıran, 2014, s. 727). Bu nedenle dil öğretiminde pragmatik farkındalık kazandırılması, öğrencilerin dili gerçek iletişim ortamlarında uygun şekilde kullanabilmeleri açısından önemlidir.

Yabancı dil öğretiminde pragmatik yeterlik kazanımına ilişkin literatürde çeşitli çalışmaların bulunduğu görülmektedir. Bu kapsamda, araştırma konusu ile bağlantılı olduğu düşünülen bazı çalışmalar aşağıda sunulmuştur.

Çubukçu ve Atay (2017) tarafından hazırlanan *Yabancı Dil Olarak Türkçe ve İngilizce Ders Kitaplarının Edimsel Yeti Gelişimi Açısından Karşılaştırılması* başlıklı çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe ve İngilizce öğretimine yönelik ders kitapları edimbilimsel yeti gelişimi açısından karşılaştırılmıştır. Araştırmada Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik Yeni Hitit 2 (2010) ve İzmir (2015) ders kitapları ile İngilizce öğretimine yönelik English File (2013) ve New Success (2012) kitaplarının B1 düzeyi incelenmiştir. İlgili araştırmada kitaplar satır satır taranarak söz eylem kuramı çerçevesinde değerlendirilmiş, edimbilimsel bilgi içeren ifadeler, söz eylem türleri ve dilin bağlama uygun kullanımına yönelik unsurlar analiz edilmiştir.

Araştırma sonucunda incelenen kitaplarda iletişimsel yaklaşımın benimsenmesine rağmen nezaket kuralları, doğrudan ve dolaylı anlatım gibi pragmatik yeterlikle ilişkili yapıların yeterli düzeyde ele alınmadığı belirlenmiştir. Özellikle öğrencilerin dili bağlama uygun kullanmalarını destekleyecek uygulamalara sınırlı düzeyde yer verildiği ifade edilmiştir. Bu doğrultuda çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik ders kitaplarında pragmatik yeterlik gelişimini destekleyecek etkinlik ve kullanımlara daha fazla yer verilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Yazıcı ve Demirel (2021) tarafından gerçekleştirilen *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Setlerindeki Video Etkinliklerinin Reddetme Stratejileri Açısından Görünümü* adlı çalışma da bu kapsamda incelenen araştırmalardan bir diğeridir. Bu araştırmada Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Öğretim Seti'nde yer alan video etkinlikleri reddetme söz eylemleri açısından incelenmiştir. İncelemede Beebe'nin reddetme stratejileri sınıflandırması temel alınarak videolarda yer alan doğrudan ve dolaylı reddetme ifadeleri betimsel analiz yöntemiyle değerlendirilmiştir.

İnceleme sonucunda video etkinliklerinde dolaylı reddetme ifadelerine doğrudan reddetme ifadelerinden daha fazla yer verildiği saptanmıştır. Özellikle farklı reddetme stratejilerinin kullanılarak öğrencilerin dili farklı pragmatik işlevler doğrultusunda tanımlarına katkı sağladığı belirlenmiştir.

Bununla birlikte incelenen videoların büyük bir bölümünde herhangi bir reddetme stratejisine yer verilmediği tespit edilmiştir. Ancak video etkinliklerinin görsel ve işitsel özellikleri sayesinde pragmatik farkındalığın gelişimine katkı sağlayabilecek önemli materyaller olması nedeniyle, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde pragmatik farkındalık kazandırmaya yönelik video sonrası etkinliklere daha fazla yer verilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Konuya ilişkin literatürde yer alan araştırmalardan biri de Akgün (2021) tarafından hazırlanan *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Edimsel Yeti Gelişimi: Rica Söz Edimi Kullanımı* başlıklı araştırmadır. Bu araştırmanın amacı, B1 düzeyindeki yabancı dil olarak Türkçe öğrencilerinin rica söz edimini farklı iletişim durumlarında uygun biçimde kullanıp kullanmadıklarını ve tercih ettikleri rica stratejilerini belirlemektir.

Bu kapsamda ilgili çalışma nitel araştırma desenine göre hazırlanarak İstanbul Üniversitesi Dil Merkezinde öğrenim gören 33 B1 düzeyi öğrencisi ile yürütülmüştür. Veriler, 12 farklı iletişim bağlamından oluşan söylem tamamlama testi aracılığıyla toplanmış ve Blum-Kulka ile Olshtain'in rica stratejileri sınıflandırması doğrultusunda analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda B1 düzeyi öğrencilerin rica söz edimini genel olarak uygun biçimde gerçekleştirebildikleri belirlenmiştir. Özellikle geleneksel dolaylı rica stratejilerini tercih ettikleri, uygun hitap ifadeleri kullandıkları ve yumuşatıcı ifadeleri kullandıkları tespit edilmiştir. Bununla birlikte geleneksel olmayan dolaylı stratejilere ve yükseltici ifadeleri çok fazla tercih etmedikleri görülmüştür.

Konu (2022) tarafından hazırlanan *Türkçe Derslerinde Edimbilimsel Farkındalığın Gerekliliği* adlı makalede de pragmatik farkındalığın etkili iletişim için önemine vurgu yapılmıştır. Dil öğretiminde temel hedefin, bireyin kendini eksiksiz ifade edebilmesi ve dili amacına uygun kullanılması olduğunu belirtmiştir. Bu doğrultuda Türkçe öğretim programlarında pragmatik farkındalık kazandırmaya yönelik etkinliklerin artırılması gerektiği vurgulanmıştır. Böylece öğrencilerin öğrenmekte oldukları dili daha etkili, doğru ve bağlama uygun biçimde kullanarak iletişim becerilerini geliştirebilecekleri belirtilmiştir.

İlgili çalışmada, ortaokul Türkçe ders kitaplarında dil becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerde yer alan dilsel yapıların hangi edim sözlerini karşıladığı incelenmiştir. Böylece Türkçe öğretiminde edimbilim farkındalığının ne düzeyde yer aldığı ortaya konularak öğretici, öğrenci ve materyal hazırlayıcılarına bu konuda farkındalık kazandırılması amaçlanmıştır. Bu kapsamda, literatürde benzer bir araştırmaya rastlanmaması nedeniyle araştırmanın önemli bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

Araştırmada 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitapları incelenmiş ve Austin ile Searle'ün söz eylem kuramları çerçevesinde değerlendirilmiştir. Toplanan veriler temel nitel araştırma desenine göre doküman incelemesi ve betimsel analiz yöntemleriyle değerlendirilmiştir. İncelenen etkinliklerde 5. sınıf için 21, 6. sınıf için 10, 7. sınıf için 11, 8. sınıf için 16 edim söz değerine ulaşılmıştır. Bu bulgular, özellikle 5. ve 8. sınıf kitaplarında edim sözlerin daha yoğun yer aldığını, ancak sınıf düzeyleri arasında dengeli bir dağılımın bulunmadığını göstermiştir. Bu analiz sonucunda, kitaplarda edim sözlerin (söz eylemlerin) sayısının ve çeşitliliğinin yetersiz olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle etkinliklerin, farklı bağlamları kapsayacak şekilde genişletilmesi ve tekrarlı yapılarla pekiştirilmesi önerilmiştir. Ayrıca, Türkçe öğretimi programlarında ve ders kitabı hazırlama süreçlerinde dil bilimi uzmanlarının yer almasının bu eksikliklerin giderilmesine katkı sağlayacağı ifade edilmiştir.

Konuya ilişkin literatürde dikkat çeken araştırmalardan biri de Altun Alkan ve Yaylı'nın (2019) *Rica Ediminin Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler Tarafından Kullanımları* adlı makalesidir. Söz konusu araştırmada, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin rica ifadelerini kullanma biçimlerinin dilsel yeterlilik, bağlamsal farkındalık ve kültürel farklılıklar gibi unsurlar doğrultusunda incelenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda,

pragmatik yaklaşım çerçevesinde, ikinci dil olarak Türkçe öğrenenlerin (İDTK) rica edimlerini farklı iletişim bağlamlarında nasıl kullandıkları incelenmiştir. Austin ve Searle'ün söz edimleri kuramı doğrultusunda, birinci dil olarak Türkçe konuşanlar (BDTK) ile İDTK'ların rica stratejilerini karşılaştırmak bu araştırmanın temel amacını oluşturmuştur. Çalışmada, rica edimlerinin hangi bağlamlarda, hangi stratejilerle ve hangi düzeyde kullanıldığı belirlenmiş; özellikle doğrudan ve dolaylı strateji tercihleri ile toplumsal statü ve bağlamın rolü vurgulanmıştır.

Araştırma betimsel nitel bir yöntemle yürütülmüş, veri toplama aracı olarak Söylem Tamamlama Testi kullanılmış ve katılımcılar Türkiye'deki üniversitelerde Türkçe öğrenen yabancı öğrenciler ile birinci dil olarak Türkçe konuşan gönüllülerden oluşmuştur. Elde edilen veriler, Blum-Kulka ve Olshtain'in rica stratejileri sınıflandırmasına göre içerik analizi ile değerlendirilmiş ve uygun/uygun olmayan kullanımlar belirlenmiştir.

Verilere göre, İDTK'ların bazı bağlamlarda BDTK'lardan farklı stratejiler tercih ettiğini, özellikle doğrudan ve kaba algılanabilecek stratejileri daha fazla kullandıklarını göstermiştir. BDTK'lar ise toplumsal bağlamı, kişiler arası ilişkiyi ve statüyü dikkate alarak dolaylı ve sezdirim içeren stratejileri tercih etmiştir. İDTK'ların strateji çeşitliliğinin sınırlı olmasının ve bağlamı tam anlamalarının kültürel bilgi eksikliği ile ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Uslu (2005) tarafından yazılan *Edimbilim ve Yabancı Dil Öğretimi Üzerine Etkileri* adlı makalede edimbilim yaklaşımının iletişimsel yöntemin temel dayanaklarından biri olduğu vurgulanmıştır. Buna göre yabancı dil öğretiminde iletişim yetisinin kazandırılması ve öğrencilerin gerçek yaşamda kullanabilecekleri sözcük dağarcığının öğretilmesine yönelik bir çalışma yapılmıştır.

İlgili makale edimbilimin çağdaş dil öğretimi yaklaşımlarını etkileyerek yabancı dil öğretiminde önemli bir değişim yarattığını göstermektedir. Özellikle öğrenci grubunun özelliklerini dikkate alan esnek öğretim modellerinin kullanılması ve öğrencilerin gerçek yaşamda ihtiyaç duyabilecekleri konu ve sözcük dağarcıklarının öğretilmesi, iletişim, bağlam ve kültürü merkeze alan bir öğretim anlayışının gelişmesine katkı sağlamıştır. Bu yönüyle makale, edimbilimin çağdaş yabancı dil öğretimine kuramsal temel oluşturan önemli alanlardan biri olduğunu ortaya koymaktadır.

Bu kapsamda incelenen araştırmalar arasında son olarak zdemir'in (2016) *Yabancı Dil Olarak Türkçe ğrenen ğrencilerin Söz Edimlerini Anlama Düzeyleri* başlıklı yüksek lisans tezi yer almaktadır. Söz konusu çalışma, yabancı dil olarak Türkçe ğretiminde pragmatik yeterlik konusuna odaklanması açısından bu araştırmayla benzerlik göstermekte, ancak odak noktası ve amacı yönünden farklılaşmaktadır.

zdemir (2016), Türkçe ğrenen yabancı öğrencilerin teklif etme, rica etme, tehdit etme, söz verme gibi belirli söz edimlerini anlama düzeylerini Konuşma Tamamlama Testi aracılığıyla ölçmüş ve öğrencilerin hangi söz edimlerinde daha fazla güçlük yaşadıklarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, yabancı dil olarak Türkçe ğretiminde söz edimi öğretiminin ve edimbilimsel bileşenin daha sistemli biçimde ele alınması gerektiği ortaya konmuştur. Bu yönüyle çalışma, öğrencilerin pragmatik yeterlik alanındaki eksikliklerini belirleyerek ğretim materyallerinin geliştirilmesine katkı sağlayacak veriler sunmaktadır.

Buna karşılık mevcut çalışmada öğrencilerin söz edimlerini anlama başarılarını ölçmek yerine, pragmatik yeterliğin ğretim materyallerindeki yansımaları incelenmiştir. Bu doğrultuda yakın anlamlı, çok anlamlı ve eş sesli sözcükler ile metaforların pragmatik yeterlik kazandırmadaki işlevleri kuramsal çerçevede ele alınmış, ardından *Yeni İstanbul Yabancılar İçin Türkçe ğretim Seti* B1 düzeyi ders kitabı, okuma ve dinleme metinleri, metin altı soruları ve yazma etkinlikleri açısından değerlendirilmiştir. Dolayısıyla zdemir'in (2016) alışması öğrencilerin pragmatik yeterlik düzeylerini ortaya koymayı amaçlarken, bu araştırma söz konusu yeterliğin geliştirilmesinde kullanılan ders kitabının işlevselliğini incelemektedir.

Bu nedenle mevcut çalışma, pragmatik yeterliği yalnızca söz edimleriyle sınırlı biçimde değil, pragmatik yeterlik kazanımında etkili olduğu düşünölen çeşitli unsurlar ile metin altı soruları ve yazma etkinlikleri üzerinden kapsamlı bir şekilde ele alması yönünden zdemir'in (2016) alışmasından ayrılmaktadır.

İncelenen alışmalar genel olarak değerlendirildiğinde, yabancı dil ğretiminde pragmatik yeterliğin çoğunlukla belirli söz edimleri (rica, reddetme vb.), belirli etkinlik türleri ya da ğretim materyallerinin belirli bölümleriyle sınırlandırılarak ele alındığı görölmektedir. Bu araştırma ise pragmatik yeterliği daha geniş bir çerçevede ele almaktadır.

Pragmatik yeterliğin yalnızca tek bir unsur üzerinden değil, birçok pragmatik unsur üzerinden ele alınması; okuma ve dinleme metinleri, metin altı soruları ve yazma etkinliklerinin birlikte incelenmesi, araştırmayı benzer çalışmalardan ayırmaktadır. Ayrıca, yakın anlamlı, çok anlamlı ve eş sesli sözcükler ile metaforlar gibi dilsel yapılar aracılığıyla dil öğrenim sürecinde pragmatik yeterliğin önemine değinilmesi de araştırmanın özgün değerine katkı sağlamaktadır.

Son olarak, elde edilen bulguların Canale ve Swain (1980, 1983) ile Bachman'ın (1990) iletişimsel dil modelleri doğrultusunda değerlendirilmesi, incelemenin ayırt edici özelliklerinden bir diğerini oluşturmaktadır.

1.4. ARAŞTIRMA SORULARI

Bu çalışma kapsamında Yeni İstanbul Yabancılar için Türkçe Öğretim setinin B1 düzeyine ait kitabı pragmatik yeterlik sağlayıp sağlamaması açısından incelenecektir. Bu doğrultuda şu sorulara yanıt aranacaktır:

- (i) İncelenen kitabın iletişimsel beceri açısından değerlendirilmesi nasıldır?
- (ii) İncelenen kitabın sosyoprgamatik beceri açısından değerlendirilmesi nasıldır?
- (iii) İncelenen kitabın etkileşimsel beceri açısından değerlendirilmesi nasıldır?
- (iv) İncelenen kitapta yer alan metin altı soruların pragmatik yeterlik sağlama açısından değerlendirilmesi nasıldır?
- (v) İncelenen kitapta yer alan yazma etkinliklerinin pragmatik yeterlik sağlama açısından değerlendirilmesi nasıldır?

1.5. TANIMLAR

Pragmatik: Dilin kullanımını, konuşma bağlamını, konuşmacı ve dinleyici arasındaki ilişkileri inceleyen dilbilim alt dalıdır (Garrić ve Calas, 2007, s. 6).

Pragmatik, dilin yalnızca sözdizimsel ve anlamsal özelliklerine değil, aynı zamanda kullanım bağlamına odaklanan bir dilbilim yaklaşımıdır. Bu yaklaşımda dilsel ifadelerin anlamı, konuşmacı ve dinleyici arasındaki toplumsal ve bilişsel ilişkiler, iletişimin

gerçekleştirdiği zaman ve mekan, iletişimdeki amaçlar ve örtük anlamlar gibi bağlamsal unsurlar tarafından belirlenir (Garric ve Calas, 2007, s. 6).

Pragmatik, “sözcelerin kullanımı ve yorumunun gerçek dünya bilgisi ile bağlantısını, vericinin edim sözleri nasıl kullandığı ve anlamlandırdığı, tümce yapılarının alıcı ve verici arasındaki ilişkiden nasıl etkilendiği ile ilgilenir” (Richards ve Schmidt, 2010, s. 449).

Pragmatik Yeterlik: Dil öğrencisinin dili bağlama, kültürel kurallara ve iletişim durumuna uygun biçimde kullanabilme becerisidir (Memiş ve Şentürk, 2023, s. 260).

Yakın Anlamlı Sözcükler: Aynı anlamsal alanda yer almasına rağmen bağlama göre farklı anlam ve kullanım özellikleri taşıyan sözcüklerdir (Cruse, 2006, s. 177).

Çok Anlamlı Sözcükler: Bir sözcüğün birden fazla anlam taşıdığı ve farklı bağlamlarda farklı kavramlara işaret ettiği durumlardır (Günay, 2007, s. 188).

Eş Sesli Sözcükler: Ses ve yazım bakımından aynı olup farklı anlamları ifade eden sözcüklerdir (Toklu, 2003, s. 93).

Metafor: Bir kavramın, benzerlik veya çağrışım yoluyla başka bir kavramla anlatılmasıdır (Aksan, 1998, s. 62).

Morfoloji: Morfoloji, dilbilgisinin temel yapı taşlarından biri olarak, sözcüklerin yapısını ve biçimbirimlerini inceleyen bilim dalıdır. Biçimbirimler, sözcüklerin bölünemeyen en küçük anlam veya işlev taşıyan birimleridir ve diğer biçimbirimlerle birleşerek anlam bağı oluşturmaktadırlar (Bloomfield, 1935; Lyons, 1968; Matthews, 1991; Nida, 1946 akt. Mert, 2022, ss. 45-51).

2. BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. PRAGMATİK VE PRAGMATİK YETERLİK TANIMI

Dil, yalnızca sözcüklerin ve kuralların bir araya gelmesinden oluşmamaktadır; aynı zamanda sosyal etkileşim ve içinde bulunduğumuz durumlar da dili şekillendirmektedir (Canale ve Swain, 1980, s. 5). Bu yüzden yabancı dil öğretiminde öğrencilerin yalnızca dilbilgisel olarak doğru cümleler kurmaları yeterli değildir. Aynı zamanda bu ifadeleri uygun sosyal ve iletişim bağlamlarında kullanabilmeleri gerekmektedir. İşte bu noktada pragmatik ve pragmatik yeterlik kavramları önem kazanmaktadır. Zira bunlar dilin doğru bağlamda kullanılmasını sağlayan unsurlardır.

Pragmatik kavramına ilişkin birçok araştırmacı tarafından farklı tanımlar ortaya atılmıştır. Genel olarak pragmatik, dilin anlamını yalnızca sözcüklerin veya cümlelerin sözlük anlamlarıyla sınırlandırmayan, aynı zamanda dilin kullanım bağlamını ve iletişimdeki işlevini de inceleyen bir dilbilim alanıdır. Bu bağlamda pragmatik, göstergebilimsel çözümlemelerde göstergelerin hem biçimsel (sözdizimsel) ve anlamsal (semantik) boyutlarıyla hem de göstergelerin kullanıcılarıyla kurduğu işlevsel ve etkileşimsel ilişkileri ele alan bir boyut olarak öne çıkmaktadır (Morris, 1938, ss. 6-42). Leech (1974), modern anlamda pragmatik'in ilk tanımının Charles Morris tarafından yapıldığını belirtmiştir. Morris'e göre (1938) pragmatik, göstergelerin yorumlayanlarla olan ilişkilerini inceleyen disiplinken, anlambilim ise göstergelerin karşılık geldiği nesnelerle olan ilişkilerini incelemektedir (aktaran Leech, 1974, s. 172). Başka bir ifade ile Charles Morris'in, Peirce'ün semiosis kuramından hareketle geliştirdiği yaklaşıma göre pragmatik, bir göstergenin ya da ifadenin anlam kazanabilmesi yorumlayıcının varlığını gerektirmektedir. Zira bir gösterge yorumlayıcı tarafından verilen tepki ve etkileşimlerle anlamlı hale gelmektedir. Böylece pragmatik, göstergebilimin yalnızca dilsel göstergelerle sınırlı kalmayıp, yorumlayıcıların bilişsel, psikolojik ve sosyal süreçlerini de içine alan çok boyutlu bir alan olduğunu ortaya koymaktadır (Morris, 1938, s. 107). Kısaca bu tanım, pragmatik'in anlamı yalnızca dilsel yapılarda değil, bu yapıları yorumlayan bireylerde aradığını ortaya koymaktadır.

Yule'a göre (1996, s. 3) pragmatik, dilde anlamın bağlama bağlı olarak nasıl oluştuğunu inceleyen bir dilbilim alanıdır. Sözcüklerin sözlük anlamlarından çok konuşmacının ne

demek istediği ve dinleyicinin bunu nasıl yorumladığıyla ilgilenmektedir. Diğer bir ifadeyle pragmatik, sözcüklerin tek başına ne anlama geldiğinden çok, insanların onları hangi bağlamlarda kullandıklarında neyi ifade etmeye çalıştıklarına odaklanmaktadır. Dolayısıyla bu yaklaşım, konuşmanın gerçekleştiği yer, zaman ve kişiler arasındaki ilişki gibi unsurların anlamı nasıl etkilediğine odaklanmaktadır. Buna göre pragmatik, iletişimde söylenenin dışında ne kast edildiğini ve bu örtük anlamların nasıl anlaşıldığıyla ilgilenmektedir. Tang (2013, s. 106) de pragmatiği, iletişimin kimler arasında, nerede ve ne zaman gerçekleştiğini inceleyen bir alan olarak tanımlamaktadır. Ayrıca pragmatiğin dinleyicilerin veya okuyucuların, konuşmacının ifadelerinden kastettiği örtük anlamı nasıl anladıklarını inceleyen bir alan olduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde, Richards ve Schmidt (2010, s. 449) de pragmatiği, sözcüklerin kullanımı ve yorumunun gerçek dünya bilgisiyle ilişkisini inceleyen bir alan olarak ele almaktadır. Bunun yanı sıra vericinin edim sözlerini nasıl kullandığı ve anlamlandırdığı ile tümce yapılarının alıcı-verici ilişkisine göre nasıl etkilendiğinin de araştırıldığını belirtmektedir. Bir başka tanıma göre de pragmatik, bazı cümlelerin neden anlamsız veya bağlam içinde kullanılamaz olduğunu açıklayan ilkeleri incelemektedir (Levinson, 1983, ss. 6-7). Bu yaklaşım, yabancı dil öğretiminde bağlamsal uygunluk ve iletişimsel yeterliliğin önemini ortaya koymaktadır. Dilbilgisel olarak doğru cümleler kurmak tek başına yeterli değildir; bu cümlelerin sosyal, kültürel değerler ve iletişim bağlamı açısından da uygun olması gerekmektedir. Örneğin, “*Ben seni işten kovuyorum.*” ifadesi dilbilgisel olarak doğru olsa da bir öğrenci tarafından öğretmene söylendiğinde pragmatik açıdan uygunsuz olmaktadır.

Kasper ve Blum-Kulka (1993, s. 3) pragmatiği, insanların bağlam içinde dilsel eylemleri nasıl anladığını ve nasıl ürettiğini inceleyen bilim olarak açıklamaktadır. Crystal (1985, s. 240) ise pragmatiği, dil kullanıcılarının bakış açısından inceleyen bir bilim dalı olarak tanımlamaktadır.

Bu alan, kullanıcıların yaptıkları dilsel seçimleri, sosyal etkileşim içerisinde karşılaştıkları zorlukları ve dil kullanımının diğer katılımcılar üzerindeki etkilerini ele almaktadır. Daha açık bir ifade ile pragmatik, toplumsal etkileşimde dil seçimimizi yönlendiren faktörleri ve bu seçimin başkaları üzerindeki etkilerini incelemektedir (Crystal, 1985, s. 240). Bu yaklaşım, pragmatiği tamamen kullanıcı odaklı biçimde değerlendirmekte ve konuşucuların sosyal bağlama göre uygun dil seçimlerini ön plana

çıkarmaktadır. Bu durum ikinci dil öğrenenlerin, doğru pragmatik seçenekleri fark edip kullanabilme becerilerini geliştirmeleri gerektiğini belirtmektedir. Crystal (1985, 240) pragmatiği aynı zamanda iletişimsel eylemlerin sosyokültürel bağlam içinde değerlendirilmesi olarak da ifade etmektedir. Buna göre bireyler, çeşitli somut ve bağlamsal durumlarda dili nasıl kullanacaklarını belirleyen bir tür pragmatik yeterlik geliştirmektedirler (Deda, 2013, ss. 64-65). Söz konusu yeterlik, özellikle konuşma eylemleri, sosyal etkileşim, ilişki kurma ve davranış yönlendirme gibi alanlarda sosyal düzeyde ele alınmaktadır (Deda, 2013, ss. 64-65). Crystal'ın yaklaşımına göre pragmatik yeterlik, bireylerin dili hem sosyal hem de kültürel bağlamları dikkate alarak etkili bir biçimde kullanabilme becerisi olarak değerlendirilmektedir. Bu beceri yalnızca dil bilgisi ve sözcük dağarcığı ile sınırlı olmayıp, bireylerin iletişimde neyi, ne zaman ve nasıl ifade edeceklerini belirlemede temel bir rol üstlenmektedir. Bu doğrultuda pragmatik yeterlik, bireylerin iletişim sürecinde içinde bulundukları sosyal ve kültürel bağlama uygun şekilde anlamları doğru biçimde algılama, üretme ve aktarma yetkinliği olarak tanımlanabilmektedir (Deda, 2013, s. 67). Erton (2007, s. 59) ise pragmatiğin bu yönünü, bireylerin dili çeşitli ve değişen durumlarda doğru biçimde kullanabilmeleri için pragmatik yeterliğe sahip olmaları gerektiği şeklinde değerlendirmektedir. Dolayısıyla pragmatik yeterlik, konuşma edimleri ve konuşma işlevlerinin yanı sıra bağlama uygun dil kullanımını kapsayan illoküsyonel yeterliliğin bir parçası olarak görülmektedir (Barron, 2003, s. 173).

Pragmatik yeterlik, bireyin dili bağlama uygun şekilde kullanmasından çok birden fazla bileşenin bir araya gelmesiyle oluşan bir yetidir. Bu noktada pragmatik yeterliğin yapısını daha iyi kavrayabilmek için bu yeterliğin hangi unsurlar üzerine kurulduğunu ve onu oluşturan farklı yeterlik türlerinin açıklanması da önem taşımaktadır. Erton'a göre (2007) pragmatik yeterlik türleri "*sosyodilbilimsel yeterlik*", "*etkileşimsel yeterlik*", "*kültürel yeterlik*", "*iletişimsel yeterlik*", "*stratejik yeterlik*" ve "*söylem yeterliği*" olmak üzere altı alt türden oluşmaktadır. Çalışmanın 2.2. *pragmatik yeterliğin türleri* başlığı altında söz konusu bu türlerin her biri ayrı başlıklar altında ele alınarak, pragmatik yeterliğin oluşumuna nasıl katkıda bulundukları ayrıntılı biçimde açıklanacaktır.

2.2. PRAGMATİK YETERLİK TÜRLERİ

Pragmatik yeterlik kavramının ne olduğu genel olarak açıklandıktan sonra bu başlık altında söz konusu yeterliği oluşturan temel alt türleri daha ayrıntılı bir şekilde incelenecektir. Zira pragmatik yeterlik, tek bir beceriyle açıklanamayacak kadar çok boyutlu bir yapıya sahiptir. BU nedenle dil kullanıcılarının bağlama uygun, amaca yönelik ve etkili iletişim kurabilmesini sağlayan çeşitli türlerinden oluşmaktadır. “*Sosyodilbilimsel yeterlik*”, “*etkileşimsel yeterlik*”, “*kültürel yeterlik*”, “*iletişimsel yeterlik*”, “*stratejik yeterlik*” ve “*söylem yeterliği*” olmak üzere altı pragmatik yeterlik türünün her biri ayrı ayrı ele alınacak ve iletişimde hangi rolleri üstlendikleri daha detaylı şekilde açıklanacaktır.

2.2.1. Sosyodilbilimsel Yeterlik

Pragmatik yeterlik çeşitli türlerden oluşmaktadır ve bunlardan birisi de *sosyodilbilimsel yeterliktir*. Sosyodilbilimsel yeterlik, bir dildeki ifadelerin sosyal bağlamdaki anlamını kavrama ve iletişim sırasında duruma uygun biçimde kullanabilme becerisidir (Erton, 2007). Bu bağlamda sosyodilbilimsel yeterlik türü, dilsel unsurların toplumsal anlamlarını doğru yorumlama ve konuşma ortamına uygun dili seçerek etkili iletişim kurma yetisini ifade etmektedir. Savignon’a göre (1983, s. 37), “sosyodilbilimsel yeterlik, söylem ve dilin sosyo-kültürel kurallarını bilmeyi gerektirmektedir. Bu da dilin kullanıldığı sosyal bağlamı; katılımcıların rollerini, paylaştıkları bilgileri ve etkileşimin işlevini anlamayı içermektedir.” Bu tanıma göre Savignon, sosyodilbilimsel yeterliğin bireyin dili dil bilgisel açıdan doğru bir şekilde kullanmasının yanı sıra onu sosyal bağlama uygun biçimde seçmesi ve kullanması olduğunu vurgulamaktadır. Başka bir ifade ile konuşmacıların birbirlerine aktardığı sosyodilbilimsel bilgiler, onların farklı durumları daha iyi kavramalarına ve bağlama uygun tepki vermelerine yardımcı olmaktadır. Bunun yanı sıra bu yeterlik, kültür ve etkileşim gibi öğeleri de kapsamaktadır. Böylece hem sözlü hem de sözsüz iletişimin temel unsurlarını içinde barındırmaktadır (Erton, 2007, s. 61).

2.2.2. Etkileşimsel Yeterlik

Pragmatik yeterliği oluşturan temel bileşenlerden bir diğeri de *etkileşimsel yeterliktir*. Etkileşimsel yeterlik de bireyin iletişim kurarken dilin yapısını ve kurallarını bilmesinin yanı sıra gerçek yaşam durumlarında geçerli olan sosyal ve kültürel etkileşim değerlerini de doğru şekilde kullanmasını ifade etmektedir. Bazı dilbilimciler bu yeterliği, dili çeşitli iletişim amaçlarına uygun biçimde kullanma becerisini vurgulayan işlevsel yeterlik ile birlikte ele alınmaktadır (Erton, 2007, s. 62).

Kramsch'e göre (1986, s. 367) etkileşim, iletişimde anlamların karşılıklı olarak paylaşılmasını gerektirmektedir. Bu süreçte konuşmacı, söylemek istediklerini dinleyici üzerinde yaratmak istediği etkiye göre ayarlamaktadır. Etkileşim aynı zamanda dinleyicinin olası tepkilerini ve ortaya çıkabilecek yanlış anlamaları önceden tahmin etmeyi de gerektirmektedir. Ayrıca her iki tarafın niyetlerini açık hale getirmeyi ve iletilmek istenen anlamla algılanan anlam arasında uyum sağlamayı içermektedir. Kısacası, etkileşim, karşılıklı anlayışı mümkün kılmak için anlamın sürekli olarak düzenlendiği bir iletişim sürecidir.

Bu tanım kapsamında etkileşimsel yeterlik, yalnızca dilin yapısal kurallarını bilmekle kalmayıp, aynı zamanda dilin psikodilbilimsel ve sosyodilbilimsel işlevlerini de yürütme becerisini içermektedir (Erton, 2007, s. 62). Bu yetkinlik, konuşma sürecinde karşılıklı anlamayı ve doğruluğu sağlamak için önemlidir. Bu bağlamda ortaya çıkan işlevsel yeterlik, gerçek yaşam durumlarında sorular ve yanıtlar arasında bağ kurabilmeyi, konuşmacının niyetini beden dili ve kullanılan semboller aracılığıyla anlayabilmeyi, sosyal etkileşim türlerini (örneğin selamlaşma, tanışma, vedalaşma) tanıyıp uygun şekilde davranabilmeyi kapsamaktadır. Böylece etkileşimsel yeterlik, dilin yapısal doğruluğunun ötesine geçerek iletişimin sosyal ve psikolojik boyutlarını da etkin biçimde kullanmayı mümkün kılmaktadır (Deda, 2013, s. 65).

2.2.3. Kültürel Yeterlik

Pragmatik yeterliği oluşturan önemli öğeler arasında bulunan bir değer bileşen de kültürel yeterliktir. Bu çerçevede, kültürel yeterliğin dil kullanımındaki önemi bağlamında çeşitli araştırmacılar tarafından tanımlar yapılmıştır. Erton (2007, s. 62) kültürel yeterliliği tanımlamadan önce kültür kavramının net bir şekilde kavranmasının gerekliliğine vurgu

yapmıştır. Bu bağlamda Lyons’a (1990, s. 302) göre kültür, bir bireyin belirli bir toplumun üyesi olması nedeniyle sahip olduğu, toplumsal olarak kazanılmış bilgi olarak tanımlanmaktadır. Kültür, sosyal değerlerden bağımsız düşünülemez ve bireyin toplumsal yaşamdaki işlevini yönlendirmektedir. Bu bağlamda, kültürel yeterlik, bir dili o kültürün üyeleri tarafından anlaşılabilecek biçimde kullanma ve anlama becerisidir. Dolayısıyla, kültürel yeterlik, dilin sosyal yapısını, gelenekleri, tabuları, inançları ve bu öğelerin nasıl işlediğini bilmeyi ve doğru biçimde yorumlamayı içermektedir. Aksi takdirde yanlış anlamalara yol açabilir (Deda, 2013, s. 65). Le Page (1978, s. 41) ise kültürel yeterliği, toplumun işleyişini sürdüren temel bir sistem olarak görmekte ve bir bireyin toplumsal işlevlerini yerine getirebilmesi için sahip olması gereken bilgi ve becerileri olarak tanımlamaktadır (akt. Deda, 2013, s. 66).

Ona göre, bir dil yalnızca onu kullanan bireylerin yetkinliği sayesinde işlevsel olmaktadır. Bu çerçevede kültürel yeterlik hem dilin hem de toplumsal davranışların doğru ve etkili şekilde kullanılabilmesini sağlayan kritik bir yetkinlik olarak tanımlanmaktadır (Deda, 2013, s. 66).

2.2.4. İletişimsel Yeterlik

Pragmatik yeterliği oluşturan temel bileşenlerinden bir başkası da iletişimsel yeterlik olarak karşımıza çıkmaktadır. İletişimsel yeterlik türü de Widdowson’a göre (1989, s. 135) cümle kurma kurallarını bilmek veya bunları sıfırdan üretmek değil, önceden öğrenilmiş kalıpları, formülleri ve çeşitli kuralları uygun bağlamlara uyarlayabilme becerisidir. Bu açıdan iletişimsel yeterlik, aslında bir uyum ve bağlama göre ayarlama meselesidir. Kurallar yaratıcı değil, düzenleyici ve destekleyici işlev görmektedir (Erton, 2007, s. 63). Canale ve Swain (1980, s. 5) ise iletişimsel yeterliği, dilbilgisel yeterlik (dil kurallarını bilme) ile sosyodilbilimsel yeterlik (dil sosyal kullanım kurallarını bilme) arasında bir köprü olarak tanımlamaktadır. Bu tanımlar çerçevesinde iletişimsel yeterlik, dili bir araç olarak kullanmayı, dört temel dil becerisi (okuma, yazma, dinleme, konuşma) arasındaki ilişkiye göre iletişim kurmayı ve dilin hem yapısal hem de sosyal işlevlerini etkin biçimde uygulamayı kapsamaktadır. Kısaca iletişimsel yeterlik, dili yalnızca dilbilgisi kuralları veya cümle oluşturma becerisi olarak görmekten öte, dilin iletişim amacıyla etkin biçimde kullanılabilmesini ifade etmektedir.

2.2.5. Söylem Yeterliği

Bir diğer pragmatik yeterlik bileşeni de söylem yeterliğidir. Erton'a göre (2007, s. 64) dil öğrenenler için önemli hedeflerden biri, farklı ifadeler arasında bağlantılar kurarak anlamlı ve tutarlı bir bütün oluşturmaktır. Bu sayede hem doğruluk hem de akıcılık sağlanmaktadır. Erton (2007, s. 64) söylem yeterliğini, cümleleri uyumlu ve düzenli bir şekilde bir araya getirme becerisi olarak tanımlamaktadır.

Bu yeterlik türü söylem çözümlemesinde önemli bir role sahiptir. Söylem çözümlemesinde, söylem yeterliği özellikle karşılıklı konuşmalar ve etkileşimler bağlamında ele alınmaktadır. Dil bu bağlamda başarılı iletişimin bir aracı olarak değerlendirilmekte ve farklı etkileşim biçimleriyle ele alınmaktadır (Erton, 2007, s. 64). Akmajian ve Demers'in (1997, s. 369) de söylem biçimlerinin ve konuşma değişimlerinin çeşitliğine vurgu yapmaktadır. Ona göre mektup, fıkra, hikaye, konferans, vaaz ve konuşma gibi unsurlar söylem kategorilerini oluştururken; tartışma, röportaj, ticari görüşme ve yönerge verme gibi etkinlikler ise konuşma değişimi kategorilerini oluşturmaktadır. Ayrıca, konuşmaların ve konuşma değişimlerinin genellikle birden fazla konuşmacının söylediklerinin bir araya gelmiş hâli olduğunu da belirtmektedir. Bu nedenle, söylem yetisinin geliştirilmesi, dil öğrencisine farklı sosyo-kültürel ve fiziksel ortamlarda çeşitli iletişim biçimlerini deneyimleme ve bunlardan bir farkındalık edinme imkanı sağlamaktadır (Deda, 2013, s. 67).

2.2.6. Stratejik Yeterlik

Pragmatik yeterlik bileşenlerini oluşturan son bileşen stratejik yeterlik de dil bilgisi ve bu bilgiyi amaca uygun ve etkili biçimde kullanabilme yeteneğiyle ilgilidir. Canale ve Swain'e (1980, s. 30) göre, stratejik yeterlik dil bilgisini etkili biçimde kullanarak iletişime aktif olarak katılabilme becerisi olarak tanımlanmaktadır. Erton (2017, s. 64) da bu yetkinliği, farklı yeterlik türlerini birleştiren bir "*halkaya*" benzetmektedir. Örneğin bir toplantıya geç kalan bir kişinin bulduğu uygun bahane, yani "*beyaz yalan*", stratejik yeterliğin bir ürünüdür. Stratejik yeterlik aynı zamanda bireyin yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini de içermektedir. Yabancı dil konuşucusu, dildeki tüm cümleleri bilemeyeceği için sahip olduğu bilgilerle yeni ve farklı cümleler kurmak için zihninin yaratıcı yönünü kullanmaktadır. Richards (1998, s. 95) eleştirel düşünmeyi, deneyimin

hatırlanıp değerlendirilmesi ve bu değerlendirmeye dayanarak karar verme ve planlama sürecini sağlayan bilinçli bir süreç olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda, stratejik yeterlik, konuşmacının bilgiyi gözlem, deneyim ve etkileşim yoluyla analiz etmesini, hazırlık aşamasında ifadeyi planlamasını ve gerektiğinde hafızadan ya da ilk kez üretimle uygun bir şekilde dile getirmesini mümkün kılmaktadır (Deda, 2013, s. 66). Dolayısıyla stratejik yeterlik, tüm dilsel yeterlik türlerini bir araya getiren, iletişim sürecinde yaratıcı ve eleştirel düşünmeyi etkin kılan temel bir yetkinliktir.

2.3. İLETİŞİMSEL YETERLİK MODELLERİ

Chomsky, üretici dilbilgisini dilsel yeterlik kuramı olarak ortaya koymuş ve bu bağlamda dili, ideal bir konuşucu-dinleyici zihninde yer alan soyut bir sistem olarak tanımlamıştır. Ona göre dilsel yeterlik, bireyin diline ilişkin sahip olduğu bilgidir ve dilbilim kuramının odağı, konuşucu-dinleyicinin dilbilgisel olarak doğru cümleler üretmesini sağlayan bu soyut yeteneklerin belirlenmesidir. Bu nedenle dilsel yeterlik, performanstan yani dilin gerçek kullanımından ayrı düşünülmeli; dikkat, bellek ya da söylem sırasında ortaya çıkan hatalar gibi dil dışı zihinsel ve sosyal koşullardan etkilenmemelidir (Chomsky, 1965; s. 3-5). Bu yaklaşım, dili “mükemmel biçimde bilen” bir kullanıcı varsayımına dayandırdığı için gerçek iletişimde rol oynayan bilişsel, toplumsal ve etkileşimsel süreçleri büyük ölçüde dışarıda bırakmıştır (Erton, 2017, s. 158). Oysa sonraki araştırmalar, dilin sadece kurallardan oluşan soyut bir sistem olmadığını; psikolojik, toplumsal ve etkileşimle ilgili birçok unsurun bir araya gelmesiyle ortaya çıkan canlı ve değişken bir yapı olduğunu göstermiştir (Erton, 2017, s. 158). Örneğin, Fodor ve Garrett’ın performans ile psikolojik mekanizmaları ilişkilendiren çalışmaları, yeterliliğin yalnızca dilsel değil, aynı zamanda psikolojik bir model olduğuna işaret etmektedir (Erton, 2017, s. 158). Chomsky’ nin soyut yeterlik anlayışına yönelik bir diğer ve en güçlü itirazlardan biri de Hymes tarafından yapılmıştır. “İletişimsel yeterlik” kavramı ilk kez 1966 yılında Hymes tarafından kullanılmıştır (Ahmed ve Pawar, 2018, s. 303). Hymes bu kavramı Chomsky’nin “*edim*” ve “*edinç*” ayrımına karşıt olarak ortaya atmıştır. Hymes, (1972, s. 16) iletişimsel yeterlik kavramının sadece dilbilgisel yeterliği değil, sosyodilbilimsel yeterlik ve söylem yeterliğini de kapsadığını ifade etmektedir. Ona göre iletişimsel yeterlik dilin kurallarını örtük bir şekilde bilme ve bu bilgiyi de iletişim

kurarken doğru bir şekilde kullanabilme becerisidir (Hymes, 1972, s. 16). Yine Savignon'un (1983) iletişimsel yeterlik görüşü de Hymes'in iletişimsel yeterlik görüşü ile benzerlik taşımaktadır. Savignon (1983, s. 8) iletişimsel yeterliği "gerçek iletişim bağlamında etkili bir biçimde iletişim kurabilme becerisi" olarak tanımlamaktadır. Ahmed ve Pawar (2018, s. 269) bu anlayışın Chomsky'nin (1965) dilbilgisel yeterliğinden tamamen farklı olduğunu belirtmiştir. Zira sadece dilbilgisel yeterliğe sahip olmakla, bu yeterliği gerçek iletişim ortamında uygun bir şekilde kullanabilmenin mümkün olamayacağını ifade etmiştir. Kısaca bu anlayışa göre edinç "*kişinin bildiği şey*", edim ise "*kişinin yaptığı şeydir*" (Savignon, 1983, s. 94).

Krashen ve Terrel (1983) de Savignon (1983) ve Hymes'in (1972) iletişimsel yeterlik görüşlerinden farklı olarak iletişimsel yeterliğin dilbilgisi olmadan da sosyal iletişimlerde dilin kullanımı olarak tanımlamıştır. Bu anlayışa göre, iletişimsel yeterlik iletişim sürecinde ortaya çıkmaktadır. Bu yeterlik iletişim için gerekli tüm yetileri zaten içinde barındırmaktadır. Krashen ve Terrel (1983, s. 55) dilin bilinçli öğrenilmesi yerine mesajı iletme amacıyla kullanıldığında daha iyi öğrenildiğini ileri sürmektedirler.

Canale ve Swain (1980, s. 6) de iletişimsel yeterliğin iletişim için gerekli olan temel bilgi ve beceri sisteminin bir araya gelmesi ile oluşan bir yeti olarak tanımlamaktadır. Ayrıca bu anlayış da Hymes'in görüşü gibi iletişimsel yeterliğin çeşitli yetenekleri içerdiğini belirtmektedir. Buna göre "bilgi, kişinin dile ilişkin bilgisi ve dil kullanımının çeşitli yönleri hakkındaki bilgisini; beceri ise kişinin bu bilgiyi gerçek iletişimde nasıl kullandığını ifade etmektedir." (Ahmed ve Pawar, 2018, s. 269).

Son olarak Widdowson (1978, s. 3), iletişimsel yeterliği "kullanım" ve "kullanım alanı" şeklinde tanımlamaktadır. Bu anlayışta "kullanım" kişinin dilbilgisel kurallara yönelik bilgisini, "kullanım alanı" ise kişinin bu dilbilgisel kuralları etkili iletişim için kullanabilme yeteneğini ifade etmektedir.

Özetle tüm bu eleştiriler, dil kullanımının toplumsal, bilişsel ve edimsel boyutlarını dikkate alan yeni yaklaşımların gelişmesini sağlamış ve pragmatik yeterlik araştırmalarının temelini oluşturmuştur. Dolayısıyla Chomsky'nin kuramsal çerçevesi, dilsel yeterlik kavramı için önemli bir başlangıç noktasıdır. Ancak zaman içinde dilin yalnızca soyut bir kural sistemi olmadığı; kullanım bağlamı içinde şekillenen ve bağlama duyarlı pragmatik becerilerle desteklenen canlı bir yapı olduğu ortaya konulmuştur. Tüm bu gelişmeler, iletişimde anlamlı ve uygun dil kullanımının yalnızca dilbilgisel bilgiyle

değil, aynı zamanda pragmatik becerilerle gerçekleştiğini göstermektedir. Bu nedenle iletişimsel yeterlik içinde önemli bir yer tutan pragmatik yeterliğin nasıl oluştuğunu ve hangi bileşenlerden meydana geldiğini açıklamak için çeşitli pragmatik yeterlik modelleri geliştirilmiştir. Bu çerçevede, pragmatik yeterliğin bileşenlerini ve işleyişini açıklayan farklı modeller tek tek ele alınarak incelenecektir.

2.3.1. Hymes'in İletişimsel Yeterlik Modeli

Daha önce de belirtildiği gibi iletişim yeterlik kavramı ilk kez 1972 yılında Hymes tarafından kullanılmıştır (Ahmed ve Pawar, 2018, s. 270). Hymes, bu kavramı Chomsky'nin dilsel yeterlik-performans ayrımına bir eleştiri olarak geliştirmiştir. Chomsky'nin yaklaşımında, konuşucunun dil bilgisel açıdan doğru cümleler üretmesini sağlayan soyut dil yetisi temel alınırken; Hymes, yalnızca dil bilgisel olarak doğru cümleler kurmanın yeterli olmadığını, sosyokültürel bağlamın da iletişim sürecine mutlaka dahil edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Ahmed ve Pawar, 2018, s. 270). Dolayısıyla Hymes, dil ediniminde dil yapısı ve sosyokültürel kuralların bilgisinin ve bu bilginin gerçek iletişim bağlamında kullanılabilmesinin önemine vurgu yapmaktadır. Hymes'a (1972, s. 60) göre öğrenci, dili yalnızca dilbilgisel olarak doğru değil aynı zamanda "ne zaman kiminle, nerede, ne hakkında ve nasıl konuşulacağı" gibi uygun biçimde kullanmayı da öğrenmelidir. Dolayısıyla Hymes, Chomsky'nin dilbilgisel bilgisinin iletişimsel ihtiyaçları açıklamada yetersiz olduğunu göstermektedir (Ahmed ve Pawar, 2018, s. 270).

Hymes, iletişimsel yeterliliğin hem dilsel bilginin hem de sosyodilbilimsel kodlarla ilgili bilginin bir araya gelmesi ile mümkün olduğunu savunmuştur. Ona göre yeterlilik, hem bireyin sahip olduğu örtük bilgiye hem de bu bilgiyi kullanabilme yeteneğine bağlıdır (Hymes, 1972, s. 16). Yano'ya (2003, s. 76) göre Hymes, Chomsky'nin tek boyutlu ve soyutlaştırılmış dilsel yeterlilik anlayışını yetersiz bulmuş; bunun yerine hem dilbilgisi kurallarına dair bilgiyi hem de dilin bağlam içindeki kullanımını kapsayan daha geniş ve ayrıntılı bir iletişimsel yeterlilik modeli geliştirmiştir. Hymes, bu yeterliliği biçimsel olarak mümkün olan, toplumsal anlam veya değer, uygulanabilirlik ve gerçekleşme olmak üzere dört temel boyutta ele almıştır (aktaran, Erton, 2017, s. 160). Bu dört temel boyut şu şekilde açıklanabilir:

1. **Biçimsel olarak mümkün olan** – Dilbilgisel doğruluk ve sistemin yapısal özellikleri.
1. **Toplumsal anlam ya da değer** – Belirli bir sözcenin toplumsal bağlamda ne ifade ettiği.
2. **Uygulanabilirlik** – Gerçek kullanımda fiziki, bilişsel ya da etkileşimsel koşullar altında fiilen gerçekleşme olasılığı.
3. **Gerçekleşen (filiyatta gözlemlenen)** – Dil kullanıcılarının belirli bağlamlarda üretmeyi tercih ettikleri sözceler (Yano, 2003, s. 76).

Bu çerçevede Hymes, konuşmacı ve dinleyicinin yalnızca dil bilgisini bilmesinin yeterli olmadığını vurgulamakta; konuşmanın, insanın algıları, davranışları ve sosyokültürel ortam içinde şekillenen gerçek etkileşimler gerçekleştiğini belirtmektedir (Erton, 2017, s. 159).

Sonuç olarak Hymes’in modeli, Chomsky’nin dilsel yeterlilik anlayışına alternatif olarak daha geniş, çok boyutlu ve insan etkileşimine dayalı bir yeterlilik çerçevesi sunmaktadır. Bu yaklaşım, iletişimin yalnızca dilsel doğrulukla sınırlı olmadığını, sosyal bağlamların, insan algılarının ve etkileşimsel pratiklerin tümünün iletişimsel yeterliliğin ayrılmaz parçaları olduğunu ortaya koymaktadır.

2.3.2. Canale ve Swain’in İletişimsel Yeterlik Modeli

Hymes’in (1972) modelinin ardından Canale ve Swain (1980) iletişimsel yeterlik modellerini ortaya koymuşlardır. Ancak Canale ve Swain’in (1980) modeli Hymes’in (1972) modeline bir tepki veya eleştiri olarak değil, geliştirilmesi için sunulmuştur. Her iki model de etkili iletişim için hem dilbilgisel hem de sosyodilbilimsel yeterliğin önemi üzerinde durmuşlardır (Ahmed ve Pawar, 2018, s. 271). Canale ve Swain’e (1980, s. 6) göre “sosyodilbilimsel yeterliğin incelenmesi, iletişimsel yeterliğin incelenmesi için, dilbilgisel yeterliğin incelenmesi kadar önemlidir.” Bu model iletişim için belirleyici olan hem bilgi hem de becerilerden oluşan bir sistem olarak ele alınmıştır (Ahmed ve Pawar, 2018, s. 271). Bu bağlamda Canale ve Swain (1980, s. 6) iletişimde hem dilbilgisel bilgilerimizin hem de dili sosyal bağlamlarda uygun kullanma becerimizin birlikte çalıştığını savunan bir iletişimsel yeterlik modeli geliştirmişlerdir. Bu modele göre, iletişimde başarılı olabilmek için yalnızca dil kurallarını bilmek yeterli değildir, aynı

zamanda dili, kimle, nerede ve ne için kullandığımızı da bilmek gerekmektedir (Ahmed ve Pawar, 2018, s. 269).

Canale ve Swain'ın modeli, 1983 yılında Canale tarafından ayrıntılı olarak yeniden ele alınmış ve iletişimsel yeterlilik, "*dilbilgisel yeterlik*" ve "*sosyodilbilimsel yeterlik*"'e ek olarak "*stratejik yeterlik*" ve "*söylem yeterliği*"nin de dahil edilmesiyle dört bileşen halinde tanımlanmıştır. (Erton, 2017, s. 160). Bu dört bileşen şu şekildedir:

1. **Dilbilgisel Yeterlik:** Bu yeterlik, Chomsky'nin 1965 yılında ortaya koyduğu ve dilin kurallara dayalı olarak edinilmesini ve üretilmesini sağlayan doğuştan gelen içsel zihinsel mekanizma olan "Dil Edinim Aygıtı" na (LAD) dayanmaktadır (Erton, 2017, s. 160). Dilbilgisel yeterlik, sözcük bilgisi, biçimbilim, sözdizimi, dilbilgisi ve sesbilgisi kurallarını kapsayan bir bilgi alanıdır. Bu tür bilgi, Hymes'in dilbilgisel yeterliğine benzer şekilde, bir ifadenin gerçek anlamını doğru biçimde çözümleme ve ifade etme sürecinin temelini oluşturmaktadır (Ahmed ve Pawar, 2018, s. 271). Kısaca dilbilgisel yeterlik, dilbilgisel olarak doğru ifadeler üretebilmektir.
2. **Sosyodilbilimsel Yeterlik:** Bu bileşen, dil kullanımını düzenleyen sosyokültürel kuralları içermektedir. Özellikle konuşurun niyetiyle ifadelerin yüzeydeki anlamı arasındaki ilişkisinin belirsiz olduğu durumlarda, sosyal bağlam içinde sözleri doğru bir şekilde yorumlamak ve üretmek açısından büyük önem taşımaktadır. Dilin kullanıldığı ortama uygun ifadeleri anlamak ve üretmek için sosyal kurallara hakim olmak gereklidir. Bu yönüyle söz konusu bileşen, Hymes'in sosyodilbilimsel yeterlik kavramıyla benzerlik göstermektedir (Ahmed ve Pawar, 2018, s. 271). Kısaca sosyodilbilimsel yeterlik toplumsal açıdan uygun ifadeler üretebilmek ve anlayabilmektir.
3. **Söylem Yeterliği:** Tutarlılık ve bağdaşıklık ilkelerine uygun olarak tümce ve metin düzeyinde dil üretebilme becerilerini kapsamaktadır (Erton, 2017, s. 160). Canale'nin (1983) eklediği bu bileşen, dilsel yapıların ve işlevlerin uyumlu ve tutarlı bir metne dönüştürülebilmesini tanımlamaktadır (Ahmed ve Pawar, 2018, s. 271). Kısaca bu yeterlik türü tutarlı ve bağdaşık ifadeler üretebilmektir.
4. **Stratejik yeterlik:** İletişim sırasında yaşanabilecek aksaklıkları önlemeye yönelik sözlü ya da sözsüz yöntemleri içermektedir. Bu aksaklıklar, bireyin dilbilgisel veya sosyodilbilimsel yeterliliğinin yetersiz olmasından

kaynaklanmaktadır (Ahmed ve Pawar, 2018, s. 271). Başka bir ifadeyle stratejik yeterlik, iletişimin etkili, verimli ve akıcı bir şekilde devamını sağlayan stratejilerdir (Erton, 2017, s.159).

Bu çerçevede, Canale ve Swain'in iletişimsel yeterlik modelinde sosyodilbilimsel, söylemsel ve stratejik boyutlarının bir araya getirilmesi, iletişimin bağlama bağlı yönlerini açıklayan daha bütüncül bir çerçeve sunmaktadır. Stratejik yeterliliğin iletişimde ortaya çıkan aksaklıkları yönetme becerisi olarak ele alınması ise pragmatik yeterlilikte bilişsel stratejiler arasındaki etkileşimi açık bir şekilde göstermektedir. Dolayısıyla, Bagaric ve Dzigunovic'in (2007, s. 100) vurguladığı gibi yetkin bir dil kullanıcısı yalnızca bilgiye sahip olan değil, aynı zamanda bu bilgiyi bağlama uygun olarak etkin biçimde kullanabilen kişidir (Erton, 2017, s. 161). Kısaca bu değerlendirmeler pragmatik yeterliğin temelinde bağlam, kullanım, amaç, niyet, uygunluk, kültürel bilgi ve etkileşim stratejileri gibi unsurların yer aldığını ortaya koymaktadır.

2.3.3. Widdowson'un İletişimsel Yeterlik Modeli

Widdowson, *Learning, Purpose and Language Use* (1983) adlı çalışmasında Canale ve Swain'in iletişimsel yeterlik modelini eleştirmiştir. Ona göre dil kullanıcılarının performans gösterme ya da eyleme geçme yetisi, yeterlilikten ayrı bir boyut olarak değerlendirilmemelidir. Bu nedenle, dil bilgisinin zihinde nasıl düzenlendiğini açıklamak üzere “şema (schemata)” kavramını öne sürmüştür. Fulcher'ın belirttiği gibi şemalar, uzun süreli bellekte bilginin düzenlenmesini sağlayan ve çıkarım yapmaya temel oluşturan zihinsel yapılardır. Bu yapılar bireyin gerçekliği anlamlandırmasına yardımcı olan kalıplaşmış zihinsel imgeler gibi çalışmaktadırlar (Widdowson, 1983, s. 283). Widdowson daha sonra *Knowledge of Language and Ability for Use* adlı eserinde iletişimsel yeterliği, kurallara dayalı olarak cümleler kurmaktan çok mevcut kalıpları bağlama göre kullanma becerisi olarak tanımlamaktadır (widdowson, 1989, s. 135). Bu yaklaşım, dil kullanımının rastlantısal bireysel üretimlerden değil, zihinde düzenlenmiş bilginin işlenmesinden kaynaklandığını ortaya koymaktadır. Lesenciuc ve Nagy (2017, s. 40) ise Widdowson'un dil bilgisini “çözümlebilirlik”, dil kullanımını ise “erişilebilirlik” kavramlarıyla açıkladığını belirtmişlerdir. Buna göre çözümlebilirlik,

bilginin zihinsel yapısını; erişilebilirlik ise bu bilginin iletişimde ne kadar hızlı ve kolay kullanılabildiğini ifade etmektedir.

Bu çerçevede Widdowson'un modelinde “yeterlilik” ve “şema” birbirinden ayrılan ancak birbirini tamamlayan iki boyut olarak öne çıkmaktadır. Ahmed ve Pawar' a (2018, s. 269) göre yeterlilik, kişinin iletişim kurarken anlam oluşturmalarını sağlayan yapılandırılmış bilgiyi ifade etmektedir. Şema ise bu bilgiyi gerektiği anda ve uygun şekilde kullanmayı sağlayan zihinsel bir süreçtir. Böylece Widdowson'un yaklaşımı, pragmatik yeterliği yalnızca dilsel bilgi üzerinden değil, aynı zamanda bu bilginin zihinsel temsilleri ve kullanım kolaylığı üzerinden açıklayarak daha bütüncül bir bakış sunmaktadır.

2.3.4. Bachman'ın İletişimsel Yeterlik Modeli

Bachman (1990), *Fundamental Considerations in Language Testing* adlı eserinde ve Bachman ile Palmer (1996), *Language Testing in Practice* adlı çalışmalarında, Canale ve Swain'ın iletişimsel yeterlik modelini daha ayrıntılı biçimde ele almış ve “iletişimsel dil yetisi” kavramını kapsamlı bir çerçevede açıklamışlardır. Bu bağlamda iletişimsel dil yetisi hem dilbilgisine sahip olmayı hem de bu bilgiyi gerçek iletişim ortamında uygun şekilde kullanabilme becerisini içermektedir (Bachman, 1990, s. 84). Bachman (1990, s. 107) iletişimsel dil yetisini “*dil yeterliği*”, “*stratejik yeterlik*” ve “*psikanaliz mekanizmalar*” olmak üzere üçe ayırmıştır. Bu çerçevede Bachman'ın stratejik yeterlik modelinin daha iyi kavranabilmesi için, bu modeli oluşturan üç bölüm aşağıda ayrı ayrı değerlendirilecektir.

2.3.4.1. Dil Yeterliliği

Dil yeterliliği, bireyin dilsel bilgiyi zihninde nasıl düzenlediği ve bunu iletişimde nasıl kullandığını kapsamaktadır. Bachman (1990, ss. 84-86), bu yeterlik türünü de kendi içinde *organizasyonel* ve *pragmatik yeterlik* olmak üzere iki alt kategoriye ayırmıştır.

2.3.4.1.1. Organizasyonel Yeterlilik

Bachman'a (1990, s. 87) göre organizasyonel yeterlik *dilbilgisel yeterlik* ve *metinsel yeterlik*ten oluşmaktadır. Buna göre dildeki cümle yapıları, sözdizimi, morfoloji ve

sesletim gibi dilbilgisi kurallarının nasıl düzenlendiğini bilmeyi dilbilgisel yeterlik oluşturmaktadır. Metni tutarlı ve bağlantılı hale getiren kuralları bilmeyi de metinsel yeterlik oluşturmaktadır (Bachman, 1990, ss. 87-89). Bu yönüyle organizasyonel yeterlik, Canale ve Swain'ın dilbilgisel ve söylem yeterliği bileşenleri ile benzerlik göstermektedir. Özellikle metinsel yeterliğin metindeki anlam ilişkilerine odaklanması iki model arasındaki benzerliği daha belirgin bir şekilde ortaya koymaktadır (Erton, 2017, s. 163).

2.3.4.1.2. Edimsel Yeterlilik

Bachman'ın pragmatik yeterliği organizasyonel yeterlikten ayrı bir kategori olarak ele alması alana yönelik önemli katkılarından birisidir. Bu yeterlik türü dilin bağlama uygun bir şekilde kullanılmasına yönelik bilgiyi içermektedir (Bachman, 1990, ss. 89-94). Edimsel yeterlik türü de kendi içinde *illoküsyonel* ve *sosyodilbilimsel* olmak üzere iki alt kategoriye ayrılmaktadır. İloküsyonel yeterlik, söylemlerin iletişimsel amaçlarını yerine getirmesidir (Bachman, 1990, ss. 90-94). Başka bir ifade ile niyeti uygun biçimde ifade edebilme becerisidir. Sosyodilbilimsel yeterlilik ise dilin sosyal ortamlara, ilişki türlerine, nezaket kurallarına ve kültürel beklentilere göre uygun kullanımınıdır (Bachman, 1990, ss. 94-102).

Özetle pragmatik yeterlik, dil kullanıcılarının dili sadece dil bilgisel olarak doğru bir şekilde üretmeleri değil, aynı zamanda amaca, bağlama ve sosyal değerlere uygun biçimde kullanma becerisini de kapsamaktadır (Bachman, 1990, s. 89). Bachman (1990), pragmatik yeterliği illoküsyonel ve sosyodilbilimsel olmak üzere iki alt bileşene ayırmaktadır (ss. 90-92). Bu bağlamda illoküsyonel yeterlik, kişinin dil aracılığıyla karşı tarafa iletmek istediği rica, uyarı, öneri veya tehdit gibi niyetlerini uygun şekilde ifade edebilmesine dayanmaktadır. Sosyodilbilimsel yeterlik ise bu niyetlerin toplumsal ve kültürel değerlere uygun biçimde sunulmasını kapsamaktadır.

Dhainy'e (2022, s. 5) göre ikinci dil öğrenen bireylerin dili etkili bir şekilde öğrenebilmeleri için söz konusu dili hem organizasyonel bilgi hem de pragmatik bilgi kapsamında öğrenilmesi gerektiğine vurgu yapmaktadır. Ona göre ikinci dil derslerinde genellikle dile yönelik organizasyonel bilgi aktarılırken, pragmatik bilgi geri planda kalmaktadır. Bu durum, öğrencilerin pragmatik bilgilerini doğru ve etkili bir şekilde

kullanamamalarına neden olmaktadır. Bu nedenle yabancı dil öğreniminde edimsel yeterliğin geliştirilmesinin büyük önem taşıdığı vurgulanmaktadır.

2.3.4.2. Stratejik Yeterlilik

Bachman'ın iletişimsel modelindeki bir diğer bileşen stratejik yeterliktir. Bachman (1990, s. 104) stratejik yeterliği de kendi içinde *değerlendirme*, *planlama* ve *uygulama* olmak üzere üç ayrı kategoriye ayırmıştır. Bu bileşen, Canale ve Swain'in "stratejik yeterlik" kavramıyla doğrudan bağlantılıdır ve iletişimin akıcılığını sürdürmede önemli bir rol oynamaktadır (Erton, 2017, s. 163).

2.3.4.3. Psikofizyolojik Mekanizmalar

Bachman'ın iletişim modelindeki son bileşen ise psikofizyolojik mekanizmalardır. Bachman (1990, s. 105) psikofizyolojik mekanizmaları da kendi içerisinde *işitsel-görsel beceriler* ve *nöromüsküler beceriler* olmak üzere iki alt kategoriye ayırmıştır. Buna göre iletişimsel performansın yalnızca zihinsel süreçlerden oluşmadığını, aynı zamanda birtakım fiziksel etkinliklere de dayandığını ifade etmektedir. Diğer bir ifade ile bu bileşenin modele dahil edilmesi ile birlikte iletişimin bilişsel yönü kadar fiziksel yönünün de önem taşıdığına değinilmektedir (Bachman, 1990, s. 105).

Bachman'ın iletişimsel yeterlik modeli, dilin yalnızca kurallardan oluşmadığını; sosyal bağlam, iletişim stratejileri ve işleme süreçleriyle birlikte işlediğini göstermektedir. Model, pragmatigi detaylı şekilde açıklayarak dil kullanımının çok boyutlu yapısını ortaya koymaktadır. Bu nedenle hem dil öğretimi hem de dil değerlendirme için güçlü bir kuramsal temel sunmaktadır.

2.3.5. Alcon' un İletişimsel Yeterlik Modeli

Yabancı dil öğretiminde iletişimsel yeterlik için en uygun modellerden birisinin Alcon tarafından geliştirilen modelin olduğu ileri sürülmektedir (Ahmed ve Pawar, 2018, s. 272). Önceki iletişimsel yeterlik modelleri dilin iletişimdeki önemini vurgularken dört temel dil becerisinin modeldeki yeri açık bir şekilde gösterilmemiştir. Bu noktada Alcon'un iletişimsel yeterlik modelinde dört temel dil becerisine de yer verildiği

görülmektedir. Jorda'ya (2005, s. 56) göre Alcon'un modeli söylem yeterliği, stratejik yeterlik, psikomotor beceriler ve yeterlikler olmak üzere üç bileşenden oluşmaktadır. Söylem yeterliği, dilbilgisel yeterlik, metinsel yeterlik ve edimsel (pragmatik) yeterliği kapsamaktadır. Stratejik yeterlik, bireyin dilbilimsel veya sosyodilbilimsel yeterlik eksikliğini telafi etmek için kullanılmaktadır. Son olarak psikomotor beceriler ise dilin dinleme, konuşma, okuma ve yazma olan temel becerilerini içermektedir. Jorda'ya (2005, s. 56) göre bu iletişim modelinde dilin dört temel becerisinin iletişimsel yeterliğin önemli bir parçası olarak diğer yeterliklerle birlikte geliştirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Zira bir öğrencinin dilbilgisel veya sosyodilbilimsel bilgisi olsa bile dört temel dil becerisini kullanmadan bu bilgilerin önemini olmadığını iddia etmektedir. Bu nedenle söz konusu bu dört becerinin iletişimsel yeterliğin ayrılmaz bir parçası olarak geliştirilmesine vurgu yapılmaktadır (Jorda, 2005, s. 56).

Bu model, dil kullanıcılarının yalnızca dil bilgisine değil, aynı zamanda bu bilgiyi etkili biçimde kullanma becerisine de odaklanmaktadır. Bu yönüyle yabancı dil öğretiminde uygulanabilir ve bütüncül bir yaklaşım sağlamaktadır (Ahmed ve Pawar, 2018, s. 272).

2.4. YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE PRAGMATİK YETERLİK VE ÖNEMİ

Yabancı dil öğretiminde iletişimin temel amacı, dilin yalnızca dilbilgisel olarak doğru bir şekilde kullanılması değil, aynı zamanda sosyal bağlama ve kültürel normlara da uygun biçimde kullanılmasını sağlamaktır. Etkili iletişim, yalnızca sözcüklerin belirli bir sıraya konularak ifade edilmesinin ötesinde; neyin, nasıl, ne zaman, nerede ve kime söyleneceğini bilmeyi de gerektiren karmaşık bir süreçtir (Yule, 1996, s. 3). Bu nedenle dil kullanıcılarından ürettikleri sözcelerinin yalnızca anlamlı değil, aynı zamanda bağlama uygun olması beklenmektedir. Bağlam, konuşmacıların anlamlarını ve iletişimsel niyetlerini doğru biçimde anlayabilmeleri açısından önemli bir unsur olarak değerlendirilmektedir (Takkaç Tulgar, 2016, s. 10).

Bu noktada yabancı dil öğretiminde dil kullanımının toplumsal ve bağlamsal boyutlarını inceleyen pragmatik ön plana çıkmaktadır. Yule'a (1996, s. 3) göre pragmatik, dilsel ifadelerin sözlük anlamlarının ötesine geçerek, bir sözcenin belirli bir toplumun normları, gelenekleri ve iletişim bağlamı içinde taşıdığı gerçek anlamla ilgilenmektedir. Bağlamsal

ve kültürel bilgiyi etkili bir şekilde kullanabilme becerisi ise edimbilimsel yeterlik olarak adlandırılmaktadır. Edimbilimsel yeterlik, bireylerin kastedilen anlamları doğru biçimde kavrayabilmeleri ve iletişimi bağlama uygun şekilde sürdürebilmeleri için gerekli bir yetidir (Yule, 1996, s. 3, aktaran Takkaç Tulgar, 2016, s. 10). Bu yeti daha önceki bölümde de belirtildiği gibi Canale ve Swain'in (1980) iletişimsel yeti modelinde yer alan sosyodilbilimsel yeti ile büyük ölçüde örtüşmektedir. Bu kapsamda, dilin temel işlevinin iletişim kurmak olması, edimbilimsel yeterliğin genel dil yeterliğinin ayrılmaz bir parçası olduğunu göstermektedir (Takkaç Tulgar, 2016, ss. 10-11). Bu yeterlik, bağlama uygun anlamlar üretmeyi ve etkili iletişim kurmayı sağlamaktadır. Eksikliğinde ise iletişimi doğru bir şekilde sürdürmek zorlaşmaktadır (Takkaç Tulgar, 2016, s. 12).

İletişimsel yaklaşımların gelişmesiyle beraber pragmatik yeterliğin yabancı dil öğretimindeki önemi daha da belirgin hale gelmiştir. Dilin yalnızca yapısal bir sistem olmasına yönelik yapılan eleştiriler, iletişimsel yeti kavramının ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır. Daha önce de bahsedildiği gibi Hymes'in iletişimsel yeti anlayışı, bireylerin yalnızca dilbilgisel olarak doğru cümleler kurmalarının yeterli olmadığını, bu cümleleri hangi durumda, kime ve nasıl kullanacaklarını da bilmeleri gerektiğini vurgulamaktadır (Önalan ve Akpınar, 2018, s. 60). Bu bağlamda iletişimsel yeterlik, dil becerilerinin yalnızca ayrı ayrı geliştirilmesini değil, bu becerilerin bağlam içinde işlevsel biçimde kullanılmasını gerektirmektedir. Dolayısıyla pragmatik yeterlik de iletişimsel yeterliğin temel bileşenlerinden biri olarak değerlendirilmektedir (Dhainy, 2022, s. 5).

Yabancı dil öğretiminde pragmatik öğretiminin amacı, öğrencilerin bağlamsal farkındalıklarını geliştirmek ve onlara pragmatik yeterlik kazandırmaktır (Dhainy, 2022, s. 8). Pragmatik öğretim, öğrencilerin sosyal açıdan uygunsuz dil kullanımlarından kaçınmalarına, iletişim sırasında ortaya çıkabilecek yanlış anlamaları azaltmalarına ve bağlama dayalı mesajları doğru biçimde yorumlamalarına katkı sağlamaktadır (Dhainy, 2022, ss. 10-11). Bu sayede pragmatik yeterliği gelişen öğrenciler, farklı durumlarda doğru tepkiler verebilmekte, dili etkili bir şekilde kullanarak iletişimi sürdürebilmektedir.

Buradan hareketle, yabancı dil öğretiminde yalnızca dilbilgisel yeterliğe odaklanmanın yeterli olmadığı, dil kullanımının bağlamsal boyutunun da dikkate alınması gerektiği görülmektedir. Pragmatik yeterliğin eksikliği, dil kullanıcılarının dili bağlama uygun biçimde kullanamamaları ve kastedilen anlamları doğru şekilde yorumlayamamaları

nedeniyle iletişim kopuklukları yaşamalarına yol açabilmektedir (Takkaç Tulgar, 2016, s. 13). Thomas'a (1983, s. 91) göre bu durum edimbilimsel başarısızlık olarak tanımlanmakta ve önemli iletişim sorunlarına neden olabilmektedir. Takkaç Tulgar'a (2016, s. 11) göre yabancı dil öğretiminde yalnızca dilbilgisel doğruluğa odaklanan yaklaşımlar, öğrencileri gerçek iletişim ortamına hazırlamada yetersiz kalmaktadır. Edimbilimsel açıdan yeterince gelişmemiş öğrenciler, farklı iletişim bağlamlarıyla başa çıkabilmek için ana dillerinden hedef dile aktarımlar yapabilmektedir. Ancak bu aktarımlar çoğu zaman iletişimsel sorunlara yol açmaktadır (Takkaç Tulgar, 2016, s. 14). Bu nedenle yabancı dil öğretiminde pragmatik bilgi, öğrencilere hem dilin yapısını hem de etkili ve uygun dil kullanımını öğretecek nitelikte olmalıdır (Takkaç Tulgar, 2016, s. 14).

Sonuç olarak, yabancı dil öğretiminde temel amaç bireylerin etkili, uygun ve kültürel açıdan duyarlı iletişim kurabilmelerini sağlamaktır. Bu doğrultuda pragmatik yeterlik, yabancı dil öğretim sürecinin önemli bir parçası olarak değerlendirilmelidir. Öğrencilerin dili yalnızca doğru değil, aynı zamanda bağlama uygun ve işlevsel biçimde kullanabilmeleri için yabancı dil öğretim sürecinde pragmatik yeterliğe yer verilmesi önem taşımaktadır. Zira pragmatik yeterlik, yabancı dil öğretiminde iletişimsel yeterliğin temel ve ayrılmaz bir boyutunu oluşturmaktadır.

2.4.1. Yabancı Dil Öğreniminde Pragmatiğin Zorlukları

Yabancı dil öğreniminde pragmatik yeterlik, iletişimsel yeterliğin ayrılmaz bir parçası olarak değerlendirilmektedir. Öğrenenin dili sosyal bağlama ve kültürel normlara uygun, etkili bir şekilde kullanabilmesi pragmatik yeterlik ile mümkündür. Ancak yabancı dil öğretiminde pragmatik yeterliğin kazanımı, öğrenenler açısından en zorlayıcı alanlardan birisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Önalın ve Akpınar'a (2018, s. 66) göre bunun temel nedenlerinden birisi pragmatik kuralların sistematik değil, dile ve kültüre bağlı olmasıdır. Örneğin, Türkçe büyük erkek kardeş ve büyük kız kardeş için “*abi*”, “*abla*” gibi farklı terimlere sahipken, İngilizcede büyük veya küçük kız kardeş için bir ayırım yapılmamaktadır. Bu durum iki dilin de aile ilişkilerindeki pragmatik boyutunu göstermektedir. Pragmatik yeterlik, söylenen ile kastedilen arasındaki ilişkiyi doğru yorumlamayı, dolaylı ifadeleri anlayabilmeyi ve kültüre özgü dilsel tercihleri fark

edebilmeyi gerektirmektedir (Önalın ve Akpınar, 2018, s. 66). Dolayısıyla pragmatik yeterliğin öğretimi, dilbilgisel yeterliğin öğretimine kıyasla daha karmaşık ve zorludur. Örneğin, “*uyarıda bulunmak*” ve “*azarlamak*” gibi yakın anlamlı ifadelerin bağlama uygun kullanılmaması, iletişimin başarısız olmasına neden olabilmektedir. Bu bağlamda, yabancı dil öğretiminde pragmatik yeterliğin önemi açıkça ortaya çıkmaktadır.

Brown (1994, s. 30), pragmatik dil unsurlarının genellikle ince, örtük ve fark edilmesi güç dilsel özellikler içerdiğini belirtmektedir. Örneğin, konuşma sıraları, sohbeti sürdürmeye yönelik geri bildirimler veya dolaylı ifadeler gibi unsurlar çoğu zaman öğrenenler tarafından hemen fark edilmemektedir. Bu durum, pragmatik dil unsurlarının bağlam ve kültürle yakından ilişkili olmasından kaynaklanmaktadır (Dhainy, 2022, s. 10). Dolayısıyla bu unsurların doğru biçimde öğrenilmesi ve kullanılması öğrenenler açısından zorluk oluşturmaktadır.

Türkçe anlamın bağlama ve kültüre göre nasıl değişebildiğini gösteren pragmatik dil unsurları açısından oldukça zengin bir dildir. Örneğin “*İçeri buyurmaz mıydınız?*”, “*İçeri gelseydiniz*” ve “*İçeri gelsene*” ifadelerinin tümü bir davet anlamı taşımaktadır. Ancak her biri farklı örtük anlamlar içermektedir. “*İçeri buyurmaz mıydınız?*” ifadesi kibar ve mesafeli bir daveti yansıtırken, “*İçeri gelseydiniz*” ifadesi davetin artık gecikmiş olduğunu ima etmektedir. Dolayısıyla davetin isteksiz yapıldığını yansıtmaktadır. “*İçeri gelsene*” ifadesi ise daha samimi ve yakın bir ilişkiye dayalı daveti ifade etmektedir. Bu örneklerde de görüldüğü üzere pragmatik yeterliğin, yalnızca dilbilgisiyle değil, sosyal ve kültürel farkındalıkla da doğrudan ilişkili olduğu anlaşılmaktadır. Bu çalışmada da Türkçede bağlama göre farklı anlamlar kazanabilen “*yakın anlamlı*”, “*çok anlamlı*”, “*eş sesli*” ve “*metafor*” gibi dilsel yapılar bir araç olarak kullanılarak Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde pragmatik yeterlik kazanımına yönelik bir kuramsal bir temel sunulması amaçlanmaktadır.

Önalın’a (2018, ss. 61-62) göre pragmatik hatalar çoğunlukla dilsel yetersizlikten değil, sosyal ve kültürel farklılıklardan kaynaklanmaktadır. Bu durum, iletişim sürecinde yanlış anlamaların ortaya çıkmasına yol açabilmektedir. Özellikle kültürlerarası farklılıklar, öğrenenin ana diline ait kurallarla hedef dilin pragmatik kuralları arasında farklılıklar oluşturabilmekte; bu da etkili iletişimin kurulmasını güçleştirebilmektedir. Bu bağlamda, yabancı dil öğretiminde pragmatik boyutun ihmal edilmesi, öğrenenlerin dili gerçek iletişim ortamlarında uygun ve etkili biçimde kullanmalarını sınırlandırabilmektedir.

Pragmatik öğretimin zorluklarından birisi de Thomas'ın (1983, s. 91) “söylenen ile kastedileni anlayamama durumu” olarak tanımladığı “*sosyoedimsel başarısızlık*” durumunda gözlemlenmektedir. Önalın ve Akpınar'a (2018, s. 66) göre sosyoedimsel başarısızlık öğrenenin anadilindeki inanç ve değerler sisteminden kaynaklandığı için daha zor aşılmaktadır. Örneğin, doğrudan konuşmanın saygı göstergesi olarak kabul edildiği bir kültürden gelen bir öğrenci, Türkçede de aynı şekilde konuştuğunda kaba veya uygunsuz olarak algılanabilmektedir (Önalın ve Akpınar, 2018, s. 66).

Pragmatik yeterliliğin bir başka zorluğu da kültürlerarası farklılıkların yanlış anlaşılmalara ve dile karşı önyargılara neden olabilmesidir (Önalın ve Akpınar, 2018, s. 66). Öğrencinin sosyodilbilimsel kurallara yönelik yeterince bilgiye sahip olmaması, konuşmanın istemeden kaba, samimiyetsiz ya da aşırı resmi algılanmasına yol açabilmektedir (Önalın ve Akpınar, 2018, s. 66). Dolayısıyla bu tür durumlar, yabancı dil öğrenenlerin iletişimden kaçınmasına ve dil kullanımında özgüven kaybı yaşamalarına neden olmaktadır.

Bu noktada, yabancı dil öğretiminde pragmatik ve sosyoedimsel farkındalığa sahip olmanın büyük önem taşıdığı görülmektedir. Önalın ve Akpınar'a (2018, s. 66) göre dil öğretimi sürecinde öğrencilerin kendi kültürel kimliklerini korumalarına dikkat edilirken hedef dilin pragmatik kurallarına ilişkin bilinç kazanmalarının da sağlanması gerekmektedir. Hedef dile ait bu kuralların öğretilmesi, öğrencilerin dili daha doğru ve anlaşılır bir şekilde öğrenmelerine ve iletişimin daha etkili gerçekleşmesine katkı sağlamaktadır.

2.5. KURAMLARIN SİSTEMATİK SINIFLANDIRILMASI

İletişimsel yeterlik modelleri, yabancı dil öğretiminde pragmatik yeterliğin kuramsal temellerini oluşturmaktadır. Hymes (1972), Canale ve Swain (1980, 1983) ve Bachman (1990) tarafından geliştirilen modellerin hepsi temelde dil kullanımının sadece dilbilgisel olarak doğru cümleler üretmek olmadığını, aynı zamanda üretilen ifadelerin bağlama, kültürel değerlere ve iletişimsel ortama göre uygun kullanımını içermektedir. Dolayısıyla söz konusu modeller çerçevesinde dil öğretiminde kullanılan materyallerin pragmatik yeterliğin gelişimini destekleyecek uygulamalar ve etkinliklerin bulunması önemlidir. Bu

bağlamda çalışmanın bu bölümünde iletişimsel yeterlik modellerinin öğretim uygulamalarını ve etkinliklerini nasıl şekillendireceği detaylı bir şekilde açıklanacaktır.

2.5.1. Öğretim Uygulamalarına Yönelik

Hymes, iletişimsel yeterliğin dilsel bilgiyle birlikte bu bilginin toplumsal bağlamda nasıl kullanılacağını da bilmeye dayandığını savunmuştur. Diğer bir ifadeyle ona göre bir dili bilmek hem dilin kurallarını bilmeyi hem de bu kuralları hangi bağlamda, kime karşı ve hangi amaçla kullanılacağını da bilmeyi gerektirmektedir (Erton, 2017, s. 159). Bu nedenle söz konusu iletişim modeli doğrultusunda dil öğretimi sürecinde dil yapılarının bağlam temelli sunulması öğrencilerin farklı iletişim durumlarına yönelik farkındalık kazanmaları açısından önemli role sahiptir.

Örneğin, aynı sözcüğün farklı bağlamlar içerisinde farklı anlamsal değerlere sahip olabileceğini göstermek amacıyla öğrencilere kısa diyaloglar sunulabilir. Daha sonra bu sözcüklerin farklı anlamsal alanlarda kullanımına yönelik örnek cümleler verilerek öğrencilerden bağlamdan hareketle sözcüğün hangi anlamda kullanıldığını bulmaları istenebilir. Bu sayede öğrencilerin bağlamdan hareketle anlam çıkarımı yapma becerileri geliştirilebilir. Benzer şekilde, öğrencilerden belirli bir tema kapsamında, öğrendikleri sözcükleri kullanarak kısa diyaloglar oluşturmaları ve bu diyalogları sınıfta canlandırmalarına yönelik etkinliklere yer verilebilir. Örneğin “*sipariş verme*” veya “*adres sorma*” gibi günlük hayatta karşılaşılabilecek durumlara yönelik sınıfta rol yapma etkinlikleri düzenlenebilir. Böylece öğrencilerin öğrendikleri dilsel yapıları gerçek iletişim ortamlarında kullanabilmelerine katkı sağlanır.

Canale ve Swain (1980, 1983) tarafından geliştirilen iletişimsel yeterlik modeli ise dilbilgisel yeterlik, sosyodilbilimsel yeterlik, söylem yeterliği ve stratejik yeterlik olmak üzere dört temel bileşenden oluşmaktadır. Bu model de Hymes’ın modeline benzer şekilde dil öğretiminde öğrencilerin dili hem dilbilgisel açıdan hem de iletişim bağlamına uygun şekilde kullanımını savunmaktadır. Bu modelin dil öğretimine uygulanmasında da öğrencilerin dili etkili ve uygun kullanmalarını destekleyecek etkinliklerin bulunması önemlidir. Dilbilgisel yeterlik kapsamında dilbilgisel olarak doğru ifadeler üretmelerini sağlayacak etkinlikler düzenlemenin yanı sıra bu ifadeleri sosyodilbilimsel yeterlik kapsamında toplumsal açıdan uygun bir şekilde kullanması da sağlanmalıdır. Örneğin, dil

öğretiminde “*rica etme*”, “*özür dileme*”, “*teşekkür etme*” gibi söz edimlerinin farklı sosyal bağlamlarda kullanımına yönelik etkinliklere yer verilebilir. Benzer şekilde, öğrencilere aynı isteğin resmî ve resmî olmayan ortamlardaki kullanımını gösteren örnek diyaloglar sunulabilir. Ardından, farklı bağlamlara ait eksik ifadeler verilerek öğrencilerden bu ifadeleri dilsel ortama uygun biçimde tamamlamaları istenebilir. Bunun yanı sıra öğrencilerin küçük gruplara ayrılarak belirli iletişim senaryoları oluşturmalarına ve bu senaryoları canlandırmalarına yönelik etkinlikler düzenlenebilir. Bu tür etkinlikler, öğrencilerin dili farklı iletişim bağlamlarında uygun şekilde kullanmalarına katkı sağlamaktadır. Ayrıca Canale ve Swain’in iletişimsel yeterlik modelinde yer alan söylem yeterliği ve stratejik yeterlik becerilerinin gelişimini de desteklemektedir. Örneğin öğrenciler, konuşmayı tutarlı bir biçimde sürdürme, uygun hitap biçimlerini kullanma ve iletişim sırasında karşılaştıkları güçlükleri çeşitli stratejilerle aşma becerilerini geliştirebilmektedir. Böylece öğrencilerin dili bağlama uygun, etkili ve işlevsel bir şekilde kullanmaları desteklenerek iletişim becerilerinin gelişimine katkı sağlanmaktadır.

Bachman (1990, ss. 84-85) ise iletişimsel dil yetisini dil yeterliği, edimsel yeterlik ve stratejik yeterlik olmak üzere üç temel bileşen çerçevesinde değerlendirmiştir. Ayrıca edimsel yeterliği de kendi içinde illoküsyonel ve sosyodilbilimsel yeterlik şeklinde ikiye ayırmıştır. Ona göre dil yeterliği, dilbilgisel ve sözcüksel bilgiyi kapsamaktadır. Edimsel yeterlik becerilerinden illoküsyonel yeterlik dil kullanıcısının niyetini uygun şekilde ifade etme becerisini içerirken, sosyodilbilimsel yeterlik de dilin sosyal ortamlara, ilişki türlerine, nezaket kurallarına ve kültürel beklentilere uygun kullanımını ifade etmektedir (Bachman, 1990, ss. 84-104). Stratejik yeterlik ise iletişimin akıcı bir şekilde sürdürebilme becerisini içermektedir (Bachman, 1990, s. 105).

Bachman’ın modeline göre dil öğretimi, diğer modellerde olduğu gibi öğrencilerin iletişim becerilerinin yanı sıra pragmatik becerilerinin de gelişimini destekleyecek nitelikte uygulamalarla gerçekleştirilmelidir. Bu kapsamda öğrencilere “*bir sorunu kibar bir şekilde ifade etme*” veya “*öneride bulunma*” gibi durumlar farklı ifadelerle sunulabilir. Örneğin, içerinin soğuduğu bir durumda pencerenin kapatılmasını “*Pencereyi kapat.*” şeklinde doğrudan ifade etmek yerine “*İçerisi soğuk oldu.*” biçiminde dolaylı olarak dile getirmenin aslında bir rica işlevi taşıdığına yönelik etkinliklere yer verilebilir. Bu tür etkinlikler aracılığıyla öğrencilerin dolaylı anlatımların pragmatik açıdan daha kibar ve bağlama daha uygun bir iletişim biçimi sunduğunu fark etmeleri sağlanabilir.

Benzer şekilde, “*Hafta sonu ne yapıyorsun?*” gibi bir ifade kullanılarak aslında “*Bir şeyler yapalım mı?*” teklifinde bulunulduğunu ima eden diyaloglar veya metinler sunulabilir. Bu tür etkinlikler edimsel yeterlik – illoküsyonel beceri kapsamında öğrencilerin niyetlerini uygun şekilde ifade etme becerilerini geliştirmektedir. Öğrencilerin doğrudan ve dolaylı yapıları kavramaları, onların pragmatik becerilerinin gelişimini desteklemekte ve dili iletişimsel açıdan etkili bir şekilde kullanmalarına katkı sağlamaktadır.

Başka bir uygulama olarak öğrencilerden farklı ilişki türleri doğrultusunda, örneğin öğrenci-öğrenci, garson-müşteri veya patron-çalışan gibi farklı roller ve bağlamlarda geçen konuşmaları uygun dilsel ifadelerle tamamlamaları istenebilir. Bu tür etkinlikler edimsel yeterlik – sosyodilbilimsel beceriyi destekleyerek öğrencilerin dilin sosyal bağlama uygun kullanımını öğrenmelerine katkı sağlamaktadır.

Ayrıca iletişim sırasında anlamını bilmedikleri bir sözcüğü açıklama, tekrar isteme veya farklı bir ifade ile anlatma gibi stratejik becerilerin geliştirilmesine yönelik etkinlikler de uygulanabilir. Bu tür uygulamalar, öğrencilerin iletişim sırasında karşılaştıkları sorunları çeşitli stratejiler kullanarak gidermelerine yardımcı olmaktadır.

Sonuç olarak Hymes, Canale ve Swain, Bachman gibi araştırmacılar tarafından geliştirilen iletişimsel yeterlik modelleri, yabancı dil öğretiminde pragmatik yeterliğin geliştirilmesi için önemli kuramsal temeller oluşturmaktadır. Bu modellerin hepsi de dil öğreniminin sadece dilbilgisel bilgiyle gerçekleşmediğini bunun yanı sıra dilin sosyal, kültürel ve bağlamsal özelliklerle birlikte öğrenilmesini savunmaktadır. Bu nedenle dil öğretim sürecinde öğrencilerin dili bu özellikleriyle birlikte öğrenmelerini sağlayacak şekilde uygulamalara yer verilmesi önem taşımaktadır.

2.5.2. Ölçme Değerlendirme Boyutu

Dil öğrenim sürecinde pragmatik yeterlik, iletişimsel yetinin önemli bir bileşenini oluşturmaktadır. Zira dilde etkili ve akıcı bir şekilde iletişim kurabilmek için sadece dilin dilsel özelliklerini bilmek yeterli değildir, aynı zamanda dilin hangi bağlamda, kime karşı ve nasıl kullanılacağını bilmek de gereklidir. Bu durum ise dilin pragmatik özelliklerini tanımakla mümkündür. Bu nedenle dil öğrenim sürecinde kullanılan materyallerin, o dilin

pragmatik özelliklerini de yansıtacak şekilde hazırlanması önemlidir. Özellikle B1 seviyesinden itibaren kullanılan ders kitaplarındaki etkinliklerin pragmatik farkındalığı destekleyecek şekilde hazırlanması, öğrencilerin dil gelişimi açısından kritik bir rol oynamaktadır.

Bu bağlamda Çubukçu ve Atay (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada yabancı dil olarak Türkçe ve İngilizce ders kitapları edimsel yeti gelişimi açısından karşılaştırılmıştır. Araştırmada TÖMER Yayınları tarafından yayımlanan *Yeni Hitit 2* (2010) ile Papatya Yayıncılık tarafından yayımlanan *İzmir* (2015) kitapları B1 seviyesi kapsamında incelenmiştir. İnceleme sonucunda her iki kitapta da iletişimsel yaklaşımdan yararlanıldığı görülmeye rağmen, dilin bağlama uygun kullanımına yönelik yeterli bilgilere yer verilmediği belirlenmiştir. Örneğin, dilin yapısal olarak doğru öğretimi dışında nezaket kuralları, doğrudan-dolaylı anlatım ve bu durumların kullanım koşullarına yönelik açıklamaların yer almadığı görülmektedir. Bu durum, yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik ders kitaplarında pragmatik kullanımları geliştirecek etkinliklere ve açıklamalara daha fazla yer verilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Pragmatik farkındalığı geliştirmek amacıyla ders kitaplarında çeşitli etkinlik türlerine yer verilebilir. Örneğin, bir teklifi reddetme durumunu ele alan iki farklı diyalog oluşturulabilir. Bu diyaloglardan birinde doğrudan reddetme ifadesi kullanılırken, diğerinde dolaylı reddetme ifadesine yer verilebilir. Bu sayede öğrencilerin, aynı iletişimsel amacın farklı dilsel biçimlerle gerçekleştirilebileceğine yönelik farkındalık kazanmaları sağlanabilir. Daha sonra öğrencilerden benzer iletişim durumları için kendi diyaloglarını oluşturmaları istenebilir. Böylece söz konusu etkinlikler aracılığıyla öğrencilerin hem pragmatik farkındalıklarının gelişmesine hem de dili daha doğal ve bağlama uygun bir şekilde kullanabilmelerine katkı sağlanabilir.

Benzer şekilde, anlam bakımından birbirine yakın olmakla birlikte kullanım bağlamları farklılık gösterebilen ifadeler üzerinden de çeşitli etkinlikler hazırlanabilir. Örneğin, “talep etmek” ve “rica etmek” ifadeleri temelde bir isteği ifade etmektedir. Bununla birlikte, bu ifadelerin her iletişim durumunda birbirlerinin yerine kullanılması uygun olmayabilir. Nitekim bağlama uygun olmayan kullanımlar, yanlış anlaşılmalara yol açabileceği gibi iletişimin doğallığını da olumsuz etkileyebilir. Bu nedenle ders kitaplarında, söz konusu ifadelerin farklı bağlamlardaki kullanımlarını ortaya koyan

etkinliklere yer verilmesi önem taşımaktadır. Örneğin, iki farklı senaryodan oluşan bir okuma metni hazırlanarak “talep etmek” ve “rica etmek” ifadelerinin kullanım bağlamları gösterilebilir. Ardından öğrenciler gruplara ayrılarak her gruba bu ifadelerden biri verilebilir ve kendi ifadelerini kullanabilecekleri kısa bir diyalog oluşturmaları istenebilir. Son aşamada ise öğrencilerden hazırladıkları diyalogları sınıfta canlandırmaları beklenebilir. Böylece hem öğrenmenin kalıcılığı desteklenebilir hem de öğrencilerin dili işlevsel ve bağlama uygun bir şekilde kullanmalarına katkı sağlanabilir.

Dil öğretim materyallerinin pragmatik açıdan incelenmesine yönelik bir diğer çalışma Yazıcı ve Demirel (2021) tarafından gerçekleştirilen *Yabancı dil olarak Türkçe öğretim setlerindeki video etkinliklerinin reddetme stratejileri açısından görünümü* başlıklı çalışmadır. Bu çalışmada *Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe* ders kitabı setinde yer alan videolar reddetme stratejileri açısından incelenmiştir. Araştırma sonucunda video etkinliklerinde 7 doğrudan reddetme ifadesi ve 30 dolaylı reddetme ifadesi tespit edilmiştir. Bu bulgu, video etkinliklerinin pragmatik farkındalık geliştirme açısından olumlu bir katkı sunduğunu göstermektedir. Ayrıca dolaylı reddetme stratejilerinin “açıklama”, “dilek/istek”, “alternatif sunma”, “ilke belirtme”, “muhatapı caydırma”, “sözlü kaçınma”, “reddetme işlevi taşıyan kabul” ve “minnettarlık bildirme” gibi farklı türlerde kullanılması, öğrencilerin dili farklı pragmatik işlevlerle tanımalarına olanak sağlamaktadır.

Sonuç olarak, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarında pragmatik yeterliği destekleyecek etkinliklere yer verilmesi öğrencilerin iletişimsel yeterliklerini geliştirmeleri açısından büyük önem taşımaktadır. Özellikle diyaloglar, rol yapma etkinlikleri, senaryo temelli çalışmalar ve video içerikleri gibi etkinliklerin düzenlenmesi ile öğrencilerin dili bağlama uygun ve işlevsel bir şekilde kullanmalarına katkı sağlanabilir. Ayrıca bu tür etkinlikler ile öğrenciler dili sadece dilbilgisel olarak doğru değil, aynı zamanda sosyal ve kültürel bağlamlara uygun şekilde kullanmayı da öğrenirler. Böylece dili iletişim bağlamında daha etkili bir şekilde kullanma becerilerinin gelişimi de desteklenir.

2.6. TÜRKÇEYE ÖZGÜ PRAGMATİK YAPILARIN ANALİTİK İNCELENMESİ

Dil öğrenim sürecinde bireyin ana diline ait dilbilgisel özelliklerin yanı sıra o dilin iletişim alışkanlıkları ve kültürel özellikleri de hedef dili etkilemektedir. Bu olgu, diller arasındaki etkinin yalnızca dilsel özelliklerden değil, aynı zamanda pragmatik özelliklerden de kaynaklanabileceğini ortaya koymaktadır. Diller arasında görülen etki, ana dil ve hedef dil arasındaki benzerlikler ve farklılıklara bağlı olarak öğrenim sürecini olumlu veya olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Söz konusu etki ise öğrenim sürecinin kimi zaman zorlaşmasına kimi zaman da kolaylaşmasına neden olmaktadır. Çalışmanın bu bölümünde, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin karşılaşılabilecekleri aktarım türleri daha ayrıntılı bir biçimde ele alınacak ve açıklanacaktır.

2.6.1. Ana Dil ve Hedef Dil Arasındaki Aktarım

Dil öğrenimi sürecinde öğrenilen hedef dilin üzerinde öğrencilerin ana dilinin etkisi görülmektedir. Diller arasındaki bu etkiye dil aktarımı denilmektedir. Lado'ya (1964, s. 125) göre Odlin, aktarımı “hedef dil ile edinilen diğer diller arasındaki benzerlikler ve farklılıkların neden olduğu etki” şeklinde tanımlamaktadır. Ayrıca diller arasındaki bu etkinin dil öğrencilerinin gelişimini destekleyen önemli bir unsur olduğunu belirtmektedir (Odlin, 1989, s. 134). Diller arasında gerçekleşen bu etki olumlu veya olumsuz olabilmektedir. Dil öğrenimi sürecinde bireyin ana dili öğrenmekte olduğu hedef dili olumlu veya olumsuz olarak etkilemektedir. Zhao'ya (2019, s. 940) göre olumlu aktarım hedef dil ile anadil arasındaki benzerliklerden kaynaklanmaktadır ve bu aktarım ikinci dil öğrenimini destekleyerek dil gelişimi sürecini hızlandırmaktadır. Olumsuz aktarım ise iki dil arasındaki farklılıklardan kaynaklanmaktadır. Yabancı dilin ifade ve anlama biçiminin anadilin biçimiyle değiştirilmesi durumunda ortaya çıkmaktadır (Zhao, 2019, ss. 940-941)

Ana dil ve hedef dil arasında gerçekleşen aktarım sadece dilbilgisel boyutta görülmemektedir. Aynı zamanda bireyin ait olduğu toplumun sosyokültürel özellikleri ile doğrudan ve dolaylı anlatım biçimleri, hitap şekilleri ve benzeri iletişim alışkanlıkları da dil öğrenim süreci üzerinde olumlu ya da olumsuz etkiler yaratabilmektedir. Yule (1996,

ss. 55-56) ile Brown ve Levinson' a (1987, s. 317) göre, doğrudan söz edimlerinde kullanılan emir kipleri kaba olarak algılanabileceğinden, rica ve istekler genellikle soru ya da bildirme biçiminde ifade edilmektedir. İngilizcede bir ricada ya da istekte bulunurken, daha kibar bir ifade biçimi sunduğu için dolaylı söz edimlerinin kullanımı tercih edilmektedir. Benzer bir kullanım Türkçede de görülmektedir. Nitekim her iki dilde de “*Kapıyı kapatabilir misin?*” sözcüğü, yalnızca muhatabın kapıyı kapatma becerisine yönelik bir soru işlevi taşımamakta; aynı zamanda kapının kapatılmasına yönelik bir rica anlamı da içermektedir. Böylece söz konusu ifadeyle dolaylı bir rica söz edimi gerçekleştirilmektedir (Akgün, 2021, s. 34). Bu tür ifadelerin doğru bir şekilde yorumlanabilmesi için sözün iletişimsel niyetinin farkında olunması gerekmektedir. Söz konusu farkındalığın gelişmesi ise pragmatik yeterlik becerisine bağlıdır. Bu bağlamda her iki dilde de rica ve isteklerin dolaylı söz edimleri ile ifade edilmesi ana dil ve hedef dil arasında olumlu aktarımın gerçekleşmesine katkı sağlamaktadır. Benzer şekilde iki dilde de rica veya istekler iletişim ortamındaki ilişkilerin samimiyet veya resmiyet derecesine bağlı olarak farklı dilsel yapılarla ifade edilmektedir. Örneğin, İngilizcede bu durum “*can*”, “*could*” ve “*would*” yapıları ile ifade edilirken, Türkçede “*-sin*”, “*-sınız*” ekleri ile belirtilmektedir. Dolayısıyla iki dil arasında iletişim ortamının türüne göre dilsel veya dilbilgisel ayrımların bulunması da iki dil arasında olumlu aktarımı desteklemektedir.

Bununla birlikte dolaylı söz edimlerinin kullanımı bazı durumlarda olumsuz aktarıma da sebep olabilmektedir. Örneğin Türkçede birisine “*Saatiniz var mı?*” şeklinde bir soru yöneltildiğinde aslında kişinin saatinin olup olmadığı sorulmamaktadır. Dolaylı olarak saatin kaç olduğu öğrenilmek istenmektedir. Ancak bu soru yabancı bir kişiye yöneltildiğinde kişi yeterli pragmatik farkındalığa sahip değilse iletişimsel niyeti doğru bir şekilde yorumlayamaz ve “*Evet, var.*” şeklinde yanıtlayabilir. Dolayısıyla bu tür durumlar iletişimde yanlış anlaşılmalara ve diller arasında olumsuz aktarıma neden olabilmektedir.

Diller arasında olumlu veya olumsuz aktarıma sebep olan bir diğer durum da “*teşekkür etme*”, “*özür dileme*”, “*söz verme*” gibi söz edimlerinde görülmektedir. Zira söz edimleri kültüre göre farklılıklar gösterebilmektedir. Mey (2009) bazı kültürlerde belirli söz edimlerinin ya farklı şekillerde ifade edildiğini ya da o kültürde hiç bulunmadığını belirtmektedir (ss. 1006-1007). Örneğin, İngilizcede iltifatlar genellikle kabul edilip

teşekkürle karşılanırken, bazı Doğu Asya kültürlerinde daha mütevazı bir tutumla karşılanmaktadır (Nagy, 2015, s. 52). Başka bir örnek olarak, İngilizcede bir akşam yemeği davetinden ayrılırken ev sahibine teşekkür edilmesi yaygınken, Japon toplumunda misafirler “*o-jama itashimashita*” (rahatsızlık verdim) gibi özür ifadeleri kullanabilmektedir (Nagy, 2015, s. 58). Bu örneklerde de görüldüğü üzere aynı iletişim durumları farklı kültürlere göre farklı söz edimleri ile ifade edilebilmektedir. Dolayısıyla söz edimlerinin kültüre bağlı farklılıkları ana dil ve hedef dil arasındaki aktarımın olumlu veya olumsuz etkilenmesinde büyük öneme sahiptir.

Türkçenin sözvarlığında bulunan çok anlamlı, eş sesli, yakın anlamlı ve metafor gibi dilsel özellikler de diller arasında olumlu ya da olumsuz aktarımlara neden olabilmektedir. Örneğin, Türkçede “*yüz*” sözcüğü “*insan yüzü*”, “*sayı*” ve “*yüzmek*” fiilinin emir biçimi gibi farklı anlamlarda kullanılabilmektedir. Bu tür yapılar, bağlamın doğru yorumlanmasını gerektirdiğinden ana dilinde benzer özellikler bulunmayan öğrenciler açısından anlam karışıklıklarına yol açabilmektedir. Bu nedenle söz konusu dilsel yapılar, diller arasında olumsuz aktarıma neden olabilecek unsurlar arasında yer almaktadır. Benzer şekilde “*ölmek*”, “*vefat etmek*”, “*şehit olmak*” gibi ifadeler temelde aynı anlamı “*birisinin ölümünü*” ifade etse de duygusal değer açısından kullanım alanları farklılaşmaktadır. Örneğin, askerlerin ölümünü ifade etmek amacıyla kullanılan “*şehit olmak*” ifadesi, Türk kültüründe güçlü kültürel ve duygusal çağrışımlar içermektedir. Bu bağlamda, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bir öğrencinin aynı durumu “*ölmek*” fiiliyle ifade etmesi, söz konusu anlam inceliklerini yansıtamayacağı için pragmatik açıdan uygun olmayan bir kullanıma ve diller arasında olumsuz aktarıma yol açabilmektedir.

Diller arasında görülen önemli aktarım alanlarından birisini de akrabalık terimleri oluşturmaktadır. Türkçe, akrabalık ilişkilerini ifade etmede oldukça ayrıntılı bir sisteme sahiptir. Nitekim bu özellik, Türk kültüründe akrabalık ilişkilerine verilen önemi de yansıtmaktadır. Örneğin, Türkçede annenin kız kardeşi için “*teyze*”, babanın kız kardeşi için ise “*hala*” terimleri kullanılmaktadır. Aynı şekilde, annenin erkek kardeşi “*dayı*”, babanın erkek kardeşi ise “*amca*” olarak adlandırılmaktadır. Bunun yanı sıra, Türkçede büyük erkek kardeş ve büyük kız kardeş için sırasıyla “*abi*” ve “*abla*” şeklinde ayrı terimler bulunmaktadır. Buna karşılık, birçok dilde akrabalık ilişkilerine yönelik bu kadar ayrıntılı ayrımlar yapılmamaktadır. Dolayısıyla ana dilinde benzer bir akrabalık sistemi

bulunmayan öğrenciler için bu terimlerin doğru şekilde öğrenilmesi ve kullanılması güçleşebilmektedir. Bu tür farklılıklar, diller arasında olumsuz aktarıma yol açabilmektedir.

Öte yandan, ana dilinde benzer ayrımlar bulunan öğrenciler açısından ise bu özellikler öğrenme sürecini kolaylaştırabilmekte ve olumlu aktarımın gerçekleşmesine katkı sağlayabilmektedir. Sonuç olarak akrabalık terimlerine ilişkin dilsel ve kültürel farklılıklar, öğrencilerin Türkçe öğrenim sürecini olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilen önemli aktarım alanlarından birisini oluşturmaktadır.

Bir başka olumlu veya olumsuz aktarım da sosyal ilişkiler ve hitap biçimlerinde karşımıza çıkmaktadır. Örneğin Türkçede pazarda bir satıcı kendisinden küçük bir müşteriye “*abi*” veya “*abla*” şeklinde hitap edebilmektedir. Bu kullanım Türk toplumunda sosyal ilişkiler açısından bir samimiyet göstergesi olarak kabul edilmektedir. Ancak bazı kültürlerde kendisinden küçük birisine bu şekilde hitap edilmesi kaba bir davranış olarak algılanabilmektedir. Bu nedenle söz konusu hitap biçimleri diller arasında olumsuz aktarıma neden olabilmektedir. Benzer bir durum, arkadaşların anne ve babalarına yönelik hitap biçimlerinde de görülebilmektedir. Türkçede arkadaşın annesine veya babasına “*teyze*” ya da “*amca*” şeklinde hitap etmek samimi ve sıcak bir davranış olarak değerlendirilmektedir. Buna karşın, birçok yabancı kültürde sosyal mesafenin korunmasına daha fazla önem verildiği için “*sayın*” gibi saygı ifadeleriyle ve soy isimle hitap etmek daha yaygındır. Bu bağlamda, yabancı bir kişinin Türk arkadaşının anne veya babasına soyadıyla hitap etmesi ya da Türk bir kişinin yabancı arkadaşının anne veya babasına “*teyze*” veya “*amca*” demesi yanlış anlaşılabilir. Dolayısıyla kültürel farklılıklardan kaynaklanan bu tür hitap tercihleri, diller arasında olumsuz aktarıma yol açabilmektedir.

Diller arasında olumlu veya olumsuz aktarıma neden olabilecek bir diğer durum, misafirperverlik bağlamında görülebilmektedir. Türk kültüründe misafire “*Bir şey içer misin?*” şeklinde bir soru yöneltildiğinde, karşıdaki kişi çoğu zaman “*Zahmet olmasın.*” şeklinde bir ifade kullanabilmektedir. Ancak bu ifade, dolaylı olarak teklifi kabul etme anlamı taşımaktadır. Buna karşılık, birçok yabancı kültürde benzer durumlarda genellikle “*Teşekkür ederim.*”, “*Hayır, içmem.*” veya “*Evet, bir bardak su alabilirim.*” gibi daha

doğrudan ifadeler tercih edilmektedir. Bu nedenle “*Zahmet olmasın.*” ifadesinin taşıdığı dolaylı anlamın anlaşılmasa, iletişimde yanlış anlamalara yol açabilmektedir.

Ayrıca, Türk kültüründe misafire yalnızca “*Bir şeyler içmek ister misin?*” şeklinde bir soru yöneltilmesi her zaman yeterince samimi karşılanmayabilmektedir. Bunun yerine, “*Çay mı kahve mi içersin?*” gibi seçenek sunan ifadeler daha sıcak ve samimi kabul edilmektedir. Bu bağlamda, misafirperverlik anlayışı ve ikram kültürüne ilişkin farklılıklar, öğrencilerin iletişim süreçlerini etkileyebilmekte ve diller arasında gerçekleşen olumlu ya da olumsuz aktarım üzerinde önemli bir rol oynayabilmektedir.

Dillerin dilbilgisi özellikleri de olumlu veya olumsuz aktarımın görüldüğü önemli alanlardan birisidir. Örneğin, Türkçede sosyal mesafeye bağlı olarak “*sen*” ve “*siz*” zamirleri kullanılmaktadır. Bu zamirler aracılığıyla kişiler arasındaki ilişki türünün samimi mi yoksa resmi mi olduğu anlaşılabilir. Ancak İngilizcede her iki kullanım için de “*you*” zamiri kullanılmaktadır. Bu nedenle Türkçe öğrenen İngiliz veya Amerikalı bir bireyin, kendi dilindeki hitap biçimlerini Türkçeye aktarma ihtimali oldukça yüksektir. Ancak bu durum, Türkçedeki toplumsal ve kültürel değerlerle örtüşmediğinde kaba veya saygısız olarak algılanabilmektedir. Dolayısıyla diller arasında olumsuz aktarımın ortaya çıkmasına neden olabilmektedir.

Sonuç olarak dil öğrenim sürecinde anadilin dilbilgisel özellikleri, o dile ait toplumunun iletişim alışkanlıkları ve kültürel özellikleri hedef dili etkilemektedir. Dil öğrenim sürecinde görülen bu etki ana dil ve hedef dil arasındaki benzerliklere ve farklılıklara bağlı olarak olumlu veya olumsuz olabilmektedir. Bu durum, dil öğrenim sürecinde pragmatik yeterliğin önemini ortaya koymaktadır. Nitekim dil öğrencisinin hedef dili yalnızca dilbilgisel özellikleriyle değil, aynı zamanda kullanım boyutuna ilişkin toplumsal ve kültürel değerleriyle birlikte öğrenebilmesi pragmatik yeterlik sayesinde mümkün olmaktadır.

2.7. KÜLTÜR VE DİL İLİŞKİSİ

Dil insanlar arasında iletişimi sağlayan en temel araç olmakla birlikte, konuşulduğu toplumun kültürel değerlerini de yansıtan bir araçtır (Bakıner Çekin, A. ve Çalışkan, H., 2020, s. 163). Bu kapsamda, dil ve kültür birbirinden ayrı düşünülemez. Kültür,

dile ait sözcük hazinesi ve bu sözcüklerin kullanımıyla doğrudan ilişkilidir (Bakıner Çekin, A. ve Çalışkan, H., 2020, s. 163). Daha açık bir ifadeyle dil, insanlar arasındaki iletişimi sağlayan bir araç olmasının yanı sıra kültürel değerlerin de bir yansımasıdır. Buna göre bir toplumun değerleri ve dünyaya bakışları, dilde bulunan sözcükler ve bu sözcüklerin kullanımıyla görünür hale gelmektedir (Güven, 2012, s. 61).

Jiang (2000, s. 328), dilin kültürün önemli bir parçası olduğunu ve kültür açısından önemli bir role sahip olduğunu belirtmiştir. Dil ve kültür arasındaki bu ilişkiyi bir *“buzdağına”* benzeterek açıklamıştır. Buna göre buzdağının görünen kısmı dili, suyun altında kalan görünmeyen kısmı ise kültürü ifade etmektedir. Bununla birlikte dil ve kültür arasındaki bu ilişki, beden ve kan metaforu üzerinden de açıklanmaktadır. Bu metafora göre “dil beden, kültür ise kandır. Kültür olmadan dil var olmamakta; dil olmadan ise kültür şekillenmemektedir” (Jiang, 2000, s. 328).

Dil ve kültür arasındaki bu karşılıklı ve ayrılmaz ilişki, dilin hem yapısal özellikleriyle hem de kullanım bağlamı ile birlikte ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda dil, yalnızca kurallardan oluşan bir yapı değildir, aynı zamanda sosyal, kültürel ve iletişimsel bağlamlar içerisinde işlev kazanan bir araçtır (Canale ve Swain, 1980, s. 20-21; Halliday, 1978, s. 61). Buna göre bir dili bilmek için yalnızca dilbilgisel yetiye sahip olmak yeterli değildir. Aynı zamanda hangi yapı ve sözcüklerin hangi bağlamlarda ne zaman ve nasıl kullanılacağını bilmeyi ifade eden iletişimsel yetiye de sahip olmak gerekmektedir (İşcan, 2018, s. 4). Bu sayede, iletişimsel yetinin kazanılmasıyla hem hedef dil becerileri gelişmekte hem de hedef kültürün sosyal ve dilsel özellikleri kavranmaktadır.

Hymes tarafından ortaya konulan iletişimsel yeti kavramı, dil hakkında bilgiye sahip olmanın yanı sıra dili bağlama ve zamana uygun kullanabilme becerisini de kapsamaktadır. Böylece dilin sosyal, toplumsal ve kültürel özellikleriyle ilişkilendirilmesi sağlanmaktadır (Göçer ve Okur, 2019, s. 486). İletişimsel yeti kapsamında dil, toplumla etkili iletişim kurabilmek için sözcük ve yapıların uygun bağlamda ve doğru zamanda kullanılmasını amaçlamaktadır. Bu yeti, yalnızca dilbilimsel ve toplumbilimsel iletişim kurallarını değil, aynı zamanda iletişim süreçlerinin bağlam ve içeriğini belirleyen kültürel kuralları ve bilgileri de kapsamaktadır (Göçer ve Okur, 2019, s. 487). Dolayısıyla dil edinimi sürecinde dilin doğru ve uygun kullanımı, toplumsal ve

kültürel unsurların iyi kavranmasıyla mümkündür. Bu süreçte de iletişimsel yetinin temel unsuru olan pragmatik yeterlik büyük önem taşımaktadır.

Pragmatik yaklaşım, dilin hem yapı ve anlam yönleriyle hem de iletişimsel bağlam ve sosyal normlar doğrultusunda kullanımıyla ilgilenmektedir (Memiş ve Şentürk, 2023, s. 243). Bu bağlamda pragmatik yeterlik yalnızca dilsel ifadelerin doğru ve anlamlı olmasını sağlamakla birlikte bu ifadelerin kültürel bağlamda uygun ve etkili şekilde kullanılmasını da kapsamaktadır. Crystal (1985, s. 240) de pragmatiği, “iletişimsel eylemin sosyokültürel bağlamda incelenmesi” olarak tanımlayarak pragmatiğin kültürel bağlamla ne kadar ilişkili olduğunu vurgulamaktadır. Bu tanıma göre dilin kullanımı ancak o dilin ait olduğu kültürel çevre içerisinde doğru ve anlamlı hale gelmektedir. Benzer şekilde Le Page (1978, s. 41) de bireylerin bir toplumun üyesi haline gelebilmelerinin yalnızca dilsel becerilere sahip olmalarıyla değil, aynı zamanda o toplumun kültürel bilgi ve becerilerini edinmeleriyle mümkün olduğunu belirtmektedir. Bu görüş, pragmatik yeterliğin kültürel boyutunun önemini ortaya koymakta ve bu boyuta dikkat çekmektedir. Mey (1993, ss. 185-187) ise dilin insanların toplumsal yaşam içerisinde gösterdikleri davranışlardan biri olduğunu ve bu davranışların, ilgili kültürün açık ya da örtük kuralları doğrultusunda şekillendiğini belirtmektedir. Bu bakış açısıyla pragmatik yaklaşım, dilsel yeterliliğin yanı sıra kültürel normları ve toplumsal davranış kalıplarını tanımayı, anlamayı ve bunlara yönelik farkındalık geliştirmeyi gerektirmektedir.

Bu çerçevede pragmatik yeterlik, yalnızca dilsel kodları bilmekle sınırlı olmayıp, aynı zamanda o dile özgü örtük anlamların, metaforların, ironinin ve dolaylı anlatım biçimlerinin fark edilebilmesini de gerektirmektedir. Çünkü bir ifadenin neyi ima ettiği ve hangi durumlarda doğrudan ya da dolaylı olarak ifade edilmesi gerektiği, büyük ölçüde kültürel normlar tarafından belirlenmektedir. Örneğin, Türkçede “*Gökhan çok zeki, sınava çalışmasına gerek yok.*” ifadesi ile “*Bugün hava çok güzel.*” ya da “*Hafta sonu ne yapıyorsun?*” gibi ifadeler, bağlama ve söyleyiş biçimine bağlı olarak eleştiri, ironi, dolaylı bir uyarı veya birlikte vakit geçirme önerisi gibi örtük anlamlar taşıyabilmektedir. Bu tür anlamların doğru biçimde yorumlanabilmesi, yalnızca dilbilgisel bilgiyle değil, aynı zamanda kültürel bilgi ve pragmatik yeterlikle mümkündür. Dolayısıyla, Türkçeyi öğrenen yabancı öğrencilerin örtük anlamları ve iletişimsel niyetleri doğru biçimde kavrayıp yorumlayabilmeleri, pragmatik yeterliğin kazanımına bağlıdır.

Zeyrek (2020, s. 173), dilin kültürün en temel ögesi olduğunu ve aynı dili paylaşan toplulukları ortak bir çatı altında birleştirdiğini belirtmektedir. Bir dili öğrenen birey, o dilin kültürünü de tanıdığında toplumun bir üyesi olarak iletişim kurma becerisi gelişmekte ve dili daha etkili bir şekilde öğrenmektedir. Bundan hareketle, insan davranışlarında ve dil kullanımında kültürün önemli bir belirleyici olduğu görülmektedir. Bir millete ait kültürel değerler, kavram dünyası ve yaşam biçimleri, o dilin söz varlığını doğrudan etkilemektedir (Özcan, 2019, s. 165). Örneğin, Türk kültüründe yaşça büyük kardeşlere ya da bireylere “*abi*” veya “*abla*” şeklinde hitap edilmesi saygı ve samimiyet göstergesi olarak kabul edilmektedir. Ancak İngiliz, Amerikan ve birçok farklı kültürde benzer bir hitap sistemi bulunmamaktadır. Bu nedenle Türkçe öğrenen bir yabancı, yaşça büyük bir Türk bireyle iletişim kurarken “*abi*” veya “*abla*” gibi hitapları kullanmadan doğrudan ismiyle seslendiğinde, bu durum Türk kültüründe saygısız veya samimiyetsiz bir davranış olarak algılanabilmektedir.

Sonuç olarak dil ve kültür arasındaki bu ayrılmaz ilişki yabancı dil öğretiminde pragmatik yeterliğin önemini ortaya koymaktadır. Çünkü yeni bir dili öğrenmek aynı zamanda yeni bir kültürü de öğrenmek demektir. Pragmatik yeterlik, bireyin dili bağlama, kültürel değerlere ve iletişimsel amaca uygun bir şekilde kullanabilme becerisini ifade etmektedir (Bachman, 1990, ss. 87-90). Yabancı dil öğretiminde pragmatik yeterliğin geliştirilmesi, öğrencilerin hangi durumlarda hangi söz edimlerinin uygun olduğunu ve bu kullanımların kültürel yönlerini anlamalarını sağlamaktadır (Bachman, 1990, s. 90 ve Van Dijk, 1977, ss. 189-192). Örneğin bir isteği doğrudan ifade etmek yerine dolaylı bir şekilde ifade etmek ya da sosyal ilişkilerde uygun hitap biçimlerini kullanmak pragmatik farkındalığın bir sonucudur (Brown ve Levinson, 1987, ss. 132-135). Pragmatik yaklaşım, öğrencilerin dili sosyal bağlama ve kültürel değerlere uygun biçimde kullanmalarına imkan tanımaktadır. Böylece öğrenciler, dili gerçek iletişim bağlamında daha etkili ve uygun şekilde kullanabilmektedirler.

2.8. PRAGMATİK ÖĞRETİMDE SÖZVARLIĞI

Pragmatik, dilde bağlama bağlı olarak farklılık gösteren anlamsal değerleri inceleyen bir dilbilim alanıdır (Yule, 1996, s. 3). Sözcüklerin sözlük anlamlarıyla birlikte, kastedilen örtük anlam ve karşıdaki kişinin bu anlamı nasıl yorumladığıyla ilgilenmektedir. Başka

bir tanıma göre her bir söz pragmatik açıdan belli bir zamana, yere, konuşan kişilerin kullandıkları dilsel seçimlere ve iletişim durumuna göre anlam değeri kazanmaktadır (Nyckees, 1998, s. 15). Kısaca pragmatik konuşmacının ne söylemek istediğinin alıcı tarafından bağlamdan faydalanılarak yorumlanmasıdır. Bu bağlamı oluşturan unsurlar da sözcük ve sözcüğün anlamıdır. Yabancı bir dil öğrenilirken dilin içerdiği örtük anlamların kavranabilmesi, farklı dilsel tercihlere göre değişen tavır ve tutumların fark edilebilmesi ve dilin daha etkili bir şekilde kullanılabilmesi pragmatik yeterliğe sahip olmakla mümkündür (Bachman, 1990, ss. 89-90; Kasper ve Schmidt, 1996, ss. 150-152; Thomas, 1983, ss. 91-93). Dil öğrenim sürecinde pragmatik yeterliğin öğrenciye kazandırılmasında birçok unsur bulunmaktadır. Bu unsurlardan birisini de sözcük ve sözvarlığı öğretimi oluşturmaktadır. Dil öğrenim sürecinde pragmatik bakış açısı dilin gerçek iletişim ortamlarında nasıl kullanıldığını anlamayı amaçlamaktadır. Bu noktada morfoloji pragmatik yeterliğin gelişiminde önemli role sahiptir. Çünkü morfoloji pragmatik açıdan değerlendirildiğinde yalnızca sözcüklerin yapısal özelliklerini çözümlememektedir. Aynı zamanda dilin bağlamlara uygun ve etkili bir şekilde kullanılmasını sağlayarak iletişimi güçlendirmektedir.

Dillerde bazı sözcüklerin bağlama ve yorumlayan kişiye göre anlamsal değeri farklılık gösterebilmektedir. Örneğin, “*Kazadan sonra hiç kimse sağ kalmamıştı.*” ifadesi ile “*Kavşaktan sağa döndü.*” ifadesinde geçen “sağ” sözcüğü iki cümlede de farklı anlamsal değerlere sahiptir. İlk ifade de “sağ” sözcüğü “*hayatta olmayı, yaşamın devam etmesini*” ifade ederken, ikinci ifade de bu sözcük “yön” anlamında kullanılmaktadır. Türkçe bu pragmatik boyutları gösteren bağlama göre farklı anlamsal değerlere sahip sözcükler açısından çeşitlilik göstermektedir. Bu nedenle, mevcut çalışmada pragmatik yeterlik kazanımının önemini ortaya koymak amacıyla “*yakın anlamlı*”, “*çok anlamlı*”, “*eş sesli*” sözcükler ve “*metaforlar*” birer araç olarak ele alınacaktır. Bu araçlar aracılığıyla dilin pragmatik boyutu temel alınacak ve dilin bağlama göre değişen anlam ve kullanım düzeyine dikkat çekilecektir. Bu sayede, öğrencilerin sözcükleri yalnızca sözlük anlamlarıyla değil, kullanım bağlamları ve kültürel çağrışımlarıyla birlikte öğrenmelerinde pragmatik yeterliğin önemi vurgulanacaktır.

Örneğin, Türkçede “*Bu ürünün fiyatı çok yüksek.*” ve “*Doktor muayene ücretini kabul etmedi.*” ifadelerindeki “*fiyat*” ve “*ücret*” sözcükleri temelde aynı anlamsal alanı, “*bir şeyin parasal değerini*” ifade etmektedir. Ancak bu iki sözcük, kullanım alanı açısından

farklılaşmaktadır. “*Fiyat*” sözcüğü, bir malın veya hizmetin değerini belirtmek için alım-satım bağlamında kullanılmaktadır. “*Ücret*” sözcüğü ise bir hizmet veya emeğin karşılığında ödenen parasal değeri ifade etmekte ve genellikle iş gücünü belirten bağlamlarda kullanılmaktadır. Dolayısıyla dil öğretiminde sözvarlığı, sadece sözcük anlamı üzerinden ele alınmamalı, her bir sözcüğün bağlama göre kazandığı değer öğrenciye fark ettirilmelidir. Bu durum, pragmatik farkındalığın geliştirilmesiyle mümkün olmakta ve iletişimsel yeterliğin gelişimine katkı sağlamaktadır.

Benzer şekilde, çok anlamlı sözcüklerin, eş sesli yapıların ve metaforların bağlama bağlı kullanım biçimlerinin doğru şekilde anlaşılmasında da pragmatik farkındalık önemli bir rol oynamaktadır. Örneğin, “*Ali sınavdan yüz aldı.*” ifadesindeki “*yüz*” sözcüğü ile “*Stresten yüzünde sivilce çıkmıştı.*” ifadesindeki “*yüz*” sözcüğü aynı anlamsal değere sahip değildir. İlk cümlede bu sözcük “*sayı*” anlamında kullanılırken, ikinci cümlede “*surat*” anlamını karşılamaktadır. İki kullanımda da sözcüğün anlamı birbirinden çok farklıdır ve hiçbir anlam ilişkisi bulunmamaktadır. Dolayısıyla bu ifadelerde kullanılan “*yüz*” sözcüğü eş sesli yapıya sahiptir. Bir başka örnek olarak, “*Futbol oynarken kolunu kırmıştı.*” ve “*Kapının kolu kırılmıştı.*” ifadelerinde yer alan “*kol*” sözcüğü ise çok anlamlıdır. İlk cümlede insan vücudundaki bir uzvu ifade ederken, ikinci cümlede bir nesnenin parçasını ifade etmektedir. Bu anlamlar farklı olmakla birlikte, aralarında ortak bir temel kavram ve benzerlik ilişkisi bulunmaktadır. Buradan hareketle, eş sesli ve çok anlamlı yapıların doğru biçimde yorumlanabilmesi, pragmatik yeterliğe sahip olmayı gerektirmektedir. Bu yeterlik, sözcüğün kullanıldığı bağlamı doğru değerlendirmeye, anlam ilişkilerini ayırt etmeye ve iletişim sürecinde ortaya çıkabilecek belirsizlikleri çözümlemeye olanak tanımaktadır.

Son sözcüksel araç olan metaforlar ise kültürel değerleri ve düşünme biçimlerini yansıtmaktadır. Bu nedenle metaforların çözümlenmesinde pragmatik yeterlik önemli bir rol oynamaktadır. Örneğin, “*Yüzünü kara çıkarmak*” ifadesinde yer alan “*kara*” sözcüğü bir rengi belirtmemekte; kişinin başarısızlığı veya hatası nedeniyle duyulan utancı ifade etmektedir. Bu örnekte de görüldüğü üzere metaforlar, örtük ve kültürel içerikler açısından zengin dilsel yapılardır. Bu yapıların kavranabilmesi için öğrencilerin pragmatik farkındalık kazanmaları gerekmektedir. Metaforlar söz varlığı öğretimi kapsamında ele alındığında öğrenciler yalnızca sözcükleri öğrenmemekte, aynı zamanda

dilin kültürel düşünme biçimini de tanımaktadır. Böylece hedef dili daha iyi yorumlayabilmekte ve iletişim süreçlerinde daha etkili kullanabilmektedirler.

Bununla birlikte, bir dilde farklı sözcüklerle ifade edilen kavramlar, başka bir dilde tek bir sözcükle karşılanabilmektedir. Söz konusu farklılık, söz varlığının pragmatik boyutunu belirgin bir şekilde ortaya koymaktadır. Örneğin, Almancada “*Tante*” sözcüğü hem “*teyze*” hem de “*hala*” anlamında kullanılmaktadır. Türkçede ise anne ve baba tarafından olan akrabalar için ayrı adlandırmalar bulunmaktadır. Bu ayrım, dilin ait olduğu toplumun akrabalık ilişkilerine yüklediği sosyal, kültürel ve pragmatik değerleri yansıtmaktadır. Böylece, dil aracılığıyla aktarılan akrabalık anlayışının ve bu ilişkilere yüklenen değerlerin daha iyi anlaşılması mümkün hale gelmektedir.

Bu çerçevede, söz varlığındaki farklılıkların öğrenciler tarafından fark edilmesi, pragmatik açıdan uygun dilsel seçimler yapmalarına katkı sağlamaktadır. Bu nedenle dil öğretiminde sözcükler yalnızca sözlük anlamlarıyla sunulmamalı; kullanıldıkları bağlam, sosyal durum ve kültürel çevreyle birlikte ele alınmalıdır. Böyle bir yaklaşım, öğrencilerin sözcükleri ezberlemeden, pragmatik açıdan doğru ve yerinde kullanabilmelerine olanak tanımaktadır.

2.8.1. Anlam Türleri

Yabancı dil öğretiminde pragmatik yeterlik iletişimsel yeterliğin önemli bir boyutunu oluşturmaktadır. Pragmatik yeterlik, bireyin dili yalnızca yapısal açıdan kullanabilmesini değil, aynı zamanda bağlama uygun biçimde kullanabilmesini de ifade etmektedir. Bu nedenle dil öğretiminde anlam önemli bir role sahiptir. Bireylerin dili etkili bir şekilde öğrenip kullanabilmeleri için sözcüklerin yalnızca sözlükteki anlamlarını bilmeleri yeterli değildir; aynı zamanda bu sözcüklerin, konuşurun niyetine, söylem bağlamına, kültürel kodlara ve etkileşime bağlı olarak farklı anlamsal değerler kazanabileceğinin de bilincinde olmaları gerekmektedir. Çünkü dilsel anlam, örtük anlam, kültürel anlam, ima edilen anlam gibi farklı anlam türleri iletişim sürecinde mesajın doğru yorumlanmasında önem taşımaktadır. İşte bu noktada pragmatik farkındalık önemli role sahiptir. Dilde üretilen bu farklı anlam türlerinin ayırt edilmesiyle pragmatik yeterliğin gelişimi desteklenmekte ve etkili iletişim sağlanmaktadır. Örneğin, karşılıklı bir konuşmada “*Hafta sonu hava çok güzel olacak.*” ifadesi temel anlamda hava durumunu bildiriyor gibi görünmektedir. Ancak bu ifade aslında “*hafta sonu bir şeyler yapalım mı?*” gibi

örtük bir teklif anlamı taşımaktadır. Bir başka örneğe göre, bir kişi herhangi birine “*Ateşiniz var mı?*” şeklinde bir soru yönelttiğinde, burada “*ateş*” sözcüğü, temel anlamı olan “yanıcı cisimlerin tutuşmasıyla beliren ısı ve ışık.” (TDK, 2026) anlamında kullanılmamaktadır.

Böyle bir etkileşimde kişi, genellikle sigarasını yakmak amacıyla karşısındaki kişide çakmak olup olmadığını sorarak çakmağı kullanma isteğini dolaylı ve örtük bir biçimde ifade etmektedir. Dolayısıyla, dil öğretiminde anlam türleri arasındaki geçişlerin öğrencilere çeşitli örnekler aracılığıyla sunulması, onların pragmatik farkındalık geliştirmelerine katkı sağlamaktadır. Bu sayede öğrenciler, iletişim sürecinde farklı anlam katmanları içeren ifadeleri çözümleyip doğru biçimde yorumlayabilmektedir. Neticede, bu tür uygulamalar öğrencilerin pragmatik yeterliklerinin gelişimini de desteklemektedir. Çalışmanın bu bölümünde anlam türlerinin pragmatik yeterlik kapsamındaki ilişkisi daha detaylı bir şekilde ele alınarak açıklanacaktır.

Kerimoğlu’na (2022, s. 215) göre anlam türleri “*gerçek/temel anlam*”, “*yan anlam*” ve “*mecaz anlam*” olmak üzere üç başlık altında değerlendirilmektedir.

Dilbilimde gerçek anlam için “*birincil anlam*”, yan anlam için ise “*ikincil anlam*” gibi sınıflandırmalar da yapılmaktadır (Kerimoğlu, 2022, s. 215). Gerçek veya birincil anlama sözcüksel anlam da denilmektedir. Bu anlam türü sözcüğün doğrudan gönderimde bulunduğu ve sözlükte yazan karşılıklarını içermektedir (Kerimoğlu, 2022, s. 215). Kerimoğlu’na (2022, s. 216) göre birincil anlam sözcüğün daha sabit ve değişmeyen anlamıdır. Buna karşılık yan anlam ise birincil anlama eklenen, yoruma açık ve genellikle sözlükte yer almayan anlamlardır. Ayrıca bu anlam türü duygu değeri gibi bireysel yorumları da taşımaktadır. Bundan dolayı daha geniş bir gönderim alanına sahiptir (Kerimoğlu, 2022, s. 216). Bir başka tanıma göre ise temel anlam, “bir sözcüğün herhangi bir bağlamdan bağımsız olarak tek başına söylendiğinde zihinde oluşan görüntüdür” (Aksan, 1998, s. 50). Yan anlam ise “sözcüklerin temel anlamıyla ilgili ancak temel anlamdan farklı yeni bir anlam kazanmasıdır” (Aksan, 1998, s. 58). Buna göre yan anlam türünün oluşmasında bireylerin kavramları daha somut, etkili ve anlaşılır bir şekilde ifade etme ihtiyacı rol oynamaktadır. Bu bağlamda sözcükler, biçim, işlev, amaç ilişkisi ve yakınlığı bulunan başka kavramlarla ilişkilendirilerek yeni bir kullanım alanı kazanmaktadır. Ayrıca bu anlam türü benzetme ve mizahi anlatım içermektedir (Aksan, 1998, s. 58).

Örneğin, “*kol*” sözcüğü temel anlamda insanın bir organına verilen addır. “*Kapının kolu kırıldı.*” ifadesinde ise “*kol*” sözcüğü benzetme yoluyla yan anlamda kullanılmaktadır. Diğer bir örnek olarak “*aslan*” sözcüğü temel anlamında bir hayvan adını ifade etmektedir. Ancak bu ifade “*Onu her zaman koruyan aslan gibi abisi vardı.*” ifadesinde ise “*aslan*” sözcüğü “*güç, cesaret, otorite*” gibi anlamlara sahiptir ve yan anlam içerisinde değerlendirilmektedir.

Son olarak mecaz anlam ise sözcüklerin yeni anlamlar kazanma yolları içinde en sanatsal olanlarıdır (Kerimoğlu, 2022, s. 216). Bu anlam türü bir sözcüğün ilişki veya benzerlik aracılığıyla gerçek ve yan anlamlarının dışında kullanılmaktadır (Banguşolu, 2007, s. 320). Kerimoğlu’na (2022, s. 216) göre bir sözcüğün farklı anlamlar kazanması “*ikincil*” veya “*yan anlam*” olarak değerlendiriliyorsa, mecaz anlam da geniş anlamda bu tür bir ikincil/yan anlam olarak değerlendirilebilmektedir. Bu bağlamda mecaz anlam sözcüğün yeni anlamlar kazanması açısından çok anlamlı sözcük oluşumunda önemli rol oynamaktadır. Örneğin, “*Ekmeğini kazanmak için yıllarca çalışmıştı.*” ifadesinde “*ekmek*” sözcüğü “*yiyecek*” anlamında değil, “*geçimini sağlamak*” anlamında kullanılmıştır. Bu örnekte de görüldüğü gibi, ilgili anlam türü sözcüklerin temel anlamlarından uzaklaşarak bağlam içerisinde daha soyut anlamlar kazanmasına olanak sağlamaktadır. Söz konusu çalışmada, pragmatik yeterliğin önemini ortaya koymak amacıyla araç olarak seçilen “*yakın anlamlı*”, “*çok anlamlı*” ve “*eş sesli*” sözcükler ile “*metaforlar*”, soyut anlamsal değerler içermektedir. Bu dilsel yapılardan özellikle “*çok anlamlı*” ve “*metafor*” yapıları temel anlamlarının yanı sıra yan ve mecaz anlam gibi farklı anlamsal değerlere sahip olma açısından oldukça zengindir. Bu nedenle anlam türleri arasındaki ilişkilerin ve bağlama bağlı anlam farklılıklarının öğrencilere kavratılması pragmatik yeterlik kazanımı için önem taşımaktadır.

Sonuç olarak, herhangi bir dilde yer alan gerçek anlam, yan anlam ve mecaz anlam gibi anlam türleri, iletişim sürecinde konuşurun tutumunu, niyetini, çağrışımlarını ve örtük anlamlarını yansıtmada önemli bir işlev üstlenmektedir. Bu nedenle, dil öğrenen bireylerin dili etkili bir şekilde kullanabilmeleri ve anlayabilmeleri, sözcüklerin yalnızca temel anlamlarını değil, farklı bağlamlarda kazandıkları anlamları da ayırt edebilmelerine bağlıdır. Başka bir deyişle, dil öğrencilerinin öğrenim sürecinde aynı sözcüğün farklı bağlamlarda farklı anlamlar taşıyabileceğine ilişkin farkındalık geliştirmeleri gerekmektedir.

Bu noktada söz konusu anlam türleri arasındaki ilişkilerin ve anlam geçişlerinin örnekler üzerinden sunulması pragmatik farkındalık açısından etkili bir yöntem olabilmektedir. Örneğin “*ekmek*” sözcüğünün gerçek, yan ve mecaz anlamlarına ilişkin kullanımlarının örneklendirilerek, sözcüğün içinde bulunduğu bağlama göre farklı anlamsal değerler kazanması öğrencilere fark ettirilebilir. Böylece bu farkındalık öğrencinin pragmatik gelişimini desteklemekte ve dili daha etkili bir şekilde kullanmasına katkı sağlamaktadır.

2.8.2. Anlam Belirsizliği ve Pragmatik Yorumlama

Dilde bir cümlenin anlamı sadece sözcüklerin sözlük anlamlarına bağlı değildir. Sözdizimsel yapı, vurgu, tonlama, bağlam ve konuşurun niyeti gibi unsurlar anlamın oluşumunda önemli rol oynamaktadır. Bu unsurların değişimlerine bağlı olarak aynı ifade farklı biçimlerde yorumlanmakta ve anlam belirsizliği oluşmaktadır. Belirsizlik, bir şeyin birden fazla şekilde veya anlamda yorumlanabilmesi durumudur (Quiroga-Clare, 2003). Anlam belirsizliği ise tek bir sözcük içinde iki veya daha fazla olası anlamın bulunması olarak tanımlanmaktadır (Mergen ve Yetkin Karakoç, 2020, s. 112). Daha açık bir ifadeyle anlam belirsizliği, bir dilsel ifadenin farklı anlamlarda yorumlanması durumunda ortaya çıkmaktadır. Bu durum, iletinin farklı biçimlerde yorumlanmasına ve iletişimde anlam bulanıklığına neden olabilmektedir. Anlam belirsizliği, sözdizimsel veya sözcüksel düzeyde görülebilmektedir. Örneğin, “*Ne kadar akıllı bir çocuk.*” ifadesi vurgu ve tonlamaya bağlı olarak gerçek bir övgü anlamı taşıyabileceği gibi ironik bir eleştiri anlamı da kazanabilmektedir. Benzer şekilde, “*Ahmet’in bileklerini kesen karısı ölümden döndü.*” cümlesi sözdizimsel bir belirsizliğe sahiptir. Bu cümle iki farklı anlamda yorumlanabilmektedir. İlk olarak Ahmet’in karısının kendi bileklerini kestiğini ve bu olay sonucunda ölümden döndüğü anlamında bir çıkarım yapılabilir. İkinci olarak ise Karısının Ahmet’in bileklerini kestiğini ve karısının herhangi bir olay sonucunda ölümden döndüğü anlamına ulaşılabilir. Bu tür durumlar özellikle dili yeni öğrenen öğrenciler için zorluk oluşturmaktadır. Bu bağlamda, söz konusu belirsizliklerin giderilmesinde yazılı dilde noktalama işaretleri, sözlü dilde ise vurgu ve tonlama önemli bir rol oynamaktadır.

Dilsel ifadeler anlam açısından değerlendirildiğinde, semantik ve pragmatik olmak üzere iki alan karşımıza çıkmaktadır. Semantik, sözcüklerin temel anlamlarını ve bu anlamlar arasındaki ilişkileri incelerken; pragmatik, konuşurun niyeti, bağlam ve iletişimsel

tercihler doğrultusunda ortaya çıkan örtük anlamla ilgilenmektedir. Bu nedenle bir ifadenin doğru yorumlanabilmesi için yalnızca sözlük anlamının bilinmesi yeterli değildir, bağlam ve kullanım amacının da farkında olunması gerekmektedir.

Yabancı dil öğretiminde ilk ve temel aşamalardan birini sözcük öğrenimi oluşturmaktadır. Sözcük öğrenimi, dil öğrenme sürecinin en kolay aşamalarından biri gibi görünse de aslında öğrenciler için zorlayıcı bir süreç olabilmektedir. Zira sözcükler her zaman tek bir anlama sahip değildir; bağlama, iletişim ortamına ve konuşurun niyetine bağlı olarak farklı anlamsal değerler kazanabilmektedir. Bu durum sonucunda anlam belirsizliği ortaya çıkmakta ve sözcüğün hangi durumda hangi anlamda kullanıldığının belirlenmesi, özellikle hedef dili yeni öğrenen bireyler için zorluk oluşturmaktadır.

Sözcüksel belirsizlik, tek bir sözcüğün birden fazla anlam taşıması ve bağlamdan bağımsız düşünüldüğünde hangi anlamının kastedildiğinin açık olmaması durumudur (Yetkin ve Karakoç, 2020, ss. 111-112). Kerimoğlu'na (2022, s. 210) göre, “*çokanlamlılık*”, “*eşseslilik*” ve “*eşyazılılık*” gibi dilsel yapılar sözcüksel belirsizliğe neden olan temel unsurlar arasında yer almaktadır. Ancak bu çalışmada pragmatik yeterlik kazanım sürecinde sözvarlığı boyutu “*çok anlamlı*”, “*eş sesli*”, “*yakın anlamlı*” ve “*metafor*” yapıları kapsamında ele alındığından “*eşyazılılık*” incelenmeyecektir. Bununla birlikte, “*eş sesli*” ve “*çok anlamlı*” sözcüklere ek olarak “*yakın anlamlı*” ve “*metafor*” yapıları da anlam belirsizliğine neden olmaları yönünden değerlendirilecektir. Anlam belirsizliğine neden olan en önemli unsurlardan birisi olan çok anlamlı sözcükler, tek bir sözcüğün birbiriyle ilişkili birden fazla anlama sahip olmasıdır (Kerimoğlu, 2022, s. 211). Ayrıca bu anlamlar genellikle birbirleriyle benzerlik ve çağrışım ilişkisi içinde bulunmaktadır (Kerimoğlu, 2022, s. 211). Örneğin, “*kanat*” sözcüğü tek başına değerlendirildiğinde genellikle kuşun uçmasını sağlayan organı ifade eden temel anlamı akla gelmektedir. Ancak kullanım bağlamına göre bu sözcük, uçağın uçmasını sağlayan parçasını veya takım oyunlarında sahanın sağ ve sol hücum hattını da ifade edebilir. Bu nedenle çok anlamlı sözcüklerin hangi anlamının kastedildiğinin doğru bir şekilde yorumlanması için bağlamın dikkate alınması gerekmektedir.

Nitekim çok anlamlı ifadelerin doğru biçimde anlaşılabilmesi ve anlamlarının çözümlenebilmesi için bağlamsal ipuçlarından yararlanılması gerekmektedir. Bu bağlamda, çok anlamlı sözcüklerin doğru bir şekilde yorumlanmasını sağlayan bağlamsal unsurların çözümlenmesi de pragmatik yeterlik ile mümkündür.

Anlam belirsizliğine yol açan bir diğer unsur da eş sesli sözcüklerdir. Eş sesli sözcükler yazılış ve söylenişleri aynı olmasına rağmen, sözcüklerin farklı anlamsal değerlere sahip olmasıdır (Kerimoğlu, 2022, s. 210). Örneğin, “göl” sözcüğü hem “gölmek” eylemini hem de bir çiçek türünü ifade edebilir. “*Yaptığı esprilere kahkahalarla göldü.*” cümlesinde eylem anlamında kullanılırken; “*Bahçedeki gülleri suladı.*” ifadesinde çiçek anlamı taşımaktadır. Dolayısıyla bu dilsel yapıdaki sözcüklerin de ayırt edilmesi, bağlamsal ipuçlarından faydalanmaya ve pragmatik beceriye bağlıdır.

Sözcüksel düzeyde anlam belirsizliğine yol açan bir diğer unsur ise metaforlardır. Metaforlar, sözcüklerin temel anlamlarının dışında mecazi anlamlarda kullanılmasıdır. Bu dilsel yapılar, anlam belirsizliğinin doğru biçimde çözülmesi ve yorumlanması sürecinde öğrencilerin en fazla güçlük yaşayabilecekleri yapılardır. Zira bu tür yapıların yorumlanması için sadece bağlam bilgisi yeterli değildir, aynı zamanda kültürel bilgiye de sahip olmak gerekmektedir.

Örneğin, “*Usta evin duvarlarını titizlikle ördü.*” cümlesinde “*duvar örmek*” ifadesi gerçek anlamda kullanılırken; “*Onunla arasına duvar ördü.*” ifadesinde mecazi bir anlam vardır. Bu cümlede “*duvar örmek*” ifadesi ile kişiler arasındaki iletişimin kesilmesinden bahsedilmektedir. Benzer şekilde, “*Hayat bir yolculuktur.*” ifadesinde gerçek anlamda bir yolculuktan bahsedilmemektedir. Bu ifade ile insan yaşantısının aşamaları bir sürece benzetilerek aktarılacak istenmektedir. Bu çerçevede, söz konusu ifadelerin doğru biçimde yorumlanabilmesi bağlamsal ve kültürel bilgiye dayanmaktadır. Bu durum, ilgili ifadelerin anlaşılmasında pragmatik yeterliğin belirleyici bir rol oynadığını göstermektedir.

Son olarak yakın anlamlı sözcükler ise doğrudan bir belirsizliğe neden olmaktan çok anlamın duygusal tonu ve kullanım bağlamı açısından farklılıklar oluşturmaktadır. Bu nedenle, anlam bakımından birbirine yakın olan sözcüklerin kullanımları bağlama göre değişebilmekte ve her durumda birbirlerinin yerine geçememektedir. Daha açık bir ifadeyle, yakın anlamlı sözcüklerin bağlama uygun olmayan biçimde kullanılması, iletinin duygusal tonunu ve iletişimsel etkisini değiştirebilmektedir. Bu durum, mesajın alıcı tarafından beklenenden farklı ya da olumsuz biçimde yorumlanmasına yol açabilmektedir. Dolayısıyla yakın anlamlı sözcüklerin kullanımına ilişkin bu tür ayrıntılar, yabancı dil öğrenenler açısından önemli bir zorluk oluşturmaktadır. Bu bağlamda, farklı bağlamlarda hangi yakın anlamlı sözcüğün tercih edildiğini gösteren

örneklerin kullanılması, öğrencilerin pragmatik farkındalık kazanmalarını desteklemede önem taşımaktadır.

Sonuç olarak, anlam belirsizliği, sözdizimsel yapıdan, vurgu ve tonlamadan veya sözcüksel özelliklerden kaynaklanabilmektedir. Bu çalışmada pragmatik yeterliğin önemi dilsel araçlar üzerinden ele alındığı için, anlam belirsizliğine neden olan sözcüksel belirsizlik ayrıntılı bir şekilde değerlendirilmiştir. Anlam belirsizliğine neden olan çok anlamlı, eş sesli, yakın anlamlı ve metafor gibi sözcüksel yapılar, yabancı dil öğretiminde pragmatik yeterlik kazanımında önemli araçlar olarak karşımıza çıkmaktadır. İlgili dilsel yapıların farklı bağlamlarda örneklerle öğrencilere sunulması, öğrencilerin hem anlamı doğru biçimde kavramalarına hem de iletişimsel niyeti doğru yorumlamalarına yardımcı olacaktır. Bu sayede pragmatik yeterliklerinin gelişimi de desteklenecektir.

2.8.3. Sosyokültürel Bağlam ve Pragmatik Yeterlik

Dilin etkili bir biçimde kullanılabilmesi için yalnızca kurallara uygun tümceler üretmek ya da bu tümcelerde yer alan sözcüklerin anlamlarını bilmek yeterli değildir. Bununla birlikte bağlama uygun sözcük seçimi yapmak, anlamı ve bağlamı etkileyen unsurların farkında olmak, iletileri doğru biçimde yorumlamak ve uygun tepkilerde bulunmak da gereklidir (Memiş ve Şentürk, 2023, s. 243). Diğer bir ifadeyle bir söylemin alıcı tarafından anlaşılabilmesi için dil, yapı, anlam ve kullanım boyutlarıyla birlikte değerlendirilmelidir. Söylemde yer alan dilsel ifadeler, kavramlar arasındaki ilişkiler temel alınarak anlam ve bağlam bütünlüğü içerisinde yorumlanmaktadır (Zeff, 2016, s. 3). Bu nedenle, dilin etkili ve uygun bir biçimde kullanılabilmesi pragmatik yeterliğe sahip olmayı gerektirmektedir. Pragmatik, bir cümlenin hangi bağlamlarda anlamlı ya da anlamsız olduğunu ve neden her bağlamda kullanılamadığını inceleyen alandır (Levinson, 1983, s. 6). Bu tanımdan hareketle, dilsel ifadelerin anlamının yalnızca dilbilgisel yapılardan kaynaklanmadığı; aynı zamanda kullanıldıkları bağlam tarafından da şekillendiği vurgulanmaktadır. Pragmatik yeterlik ise bireyin iletişim sürecinde söylenen ifadelerin ardındaki niyet ve örtük anlamları fark ederek uygun tepki verebilme becerisidir (Taguchi, 2017, s. 156). İletişim sürecinde bu tür örtük anlam ve niyetlerin doğru şekilde anlaşılabilmesi, yorumlanabilmesi ve buna uygun tepkilerin verilebilmesi için dilin anlam ve bağlam bütünlüğü içinde ele alınması gerekmektedir (Kansu Yetkiner, 2008, s. 37; Taguchi ve Roeveer, 2017, s. 252). Bu çerçevede Levinson (1983, s. 7)

pragmatiğin dilsel ifadeleri konuşmacı niyeti, bağlam ve toplumsal unsurlar gibi dil dışı unsurlarla birlikte değerlendiren bir alan olduğunu belirtmektedir. Pragmatik, dilin gerçek iletişim ortamındaki kullanımını temel almakta ve dil ile bağlam arasındaki ilişkileri incelemektedir. Ayrıca Levinson (1983, s. 9) pragmatiği, dilin yapısına kodlanmış olan anlamların bağlam içinde nasıl yorumlandığını ele alan bir alan olarak tanımlamaktadır. Bu doğrultuda, gönderim, saygı ifadeleri, varsayım ve söz eylemlerinin pragmatiğin temel inceleme alanları arasında yer aldığı görülmektedir. Bu unsurlar dilsel anlamın bağlamdan ve toplumsal etkileşimden bağımsız düşünölemeyeceğini ortaya koymaktadır. Bu çerçevede pragmatik, dilin yapısal kuralların yanı sıra gerçek iletişim ortamlarında ve toplumsal etkileşimler içerisinde nasıl kullanıldığını inceleyen bir alan olarak önem taşımaktadır. Bu yaklaşıma göre dilsel anlam, bağlam, sosyal roller ve kültürel değerler gibi sosyokültürel unsurlara bağılı olarak değişebilmektedir. Dolayısıyla, bireyin iletişim sürecinde yaptığı dilsel seçimlerin doğru ve uygun olması, ifade edilen örtük anlam ve niyetleri doğru biçimde yorumlayabilmesi ve sosyokültürel kurallara hâkim olması pragmatik farkındalıkla yakından ilişkilidir. Bu durum, aynı zamanda pragmatik farkındalığın önemli bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Dil öğretiminde yalnızca dilin yapısal özelliklerinin dikkate alınması ile söz konusu dilin etkili bir şekilde öğrenilmesi sağlanamaz. Bir dilin anlamı ve kullanımı, o dilin konuşulduğu toplumun sosyal ve kültürel değerleri, iletişim ortamı ile bireyin algı ve tutumu gibi birçok unsura bağılı olarak farklılaşmaktadır. Bu nedenle, öğrenci dilin anlamını etkileyen bu unsurların farkında olmadığında, dili sosyal etkileşim bağlamında etkili bir şekilde kullanmada güçlük yaşayabilmektedir. Nitekim “dil, ait olduğu toplumun ortak anlayışları ve sosyokültürel kuralları dikkate alınarak öğrenilmelidir.” (Derakhshan, Malmir ve Greenier, 2021, s. 236). Bu bağlamda pragmatik, dilin sosyal etkileşimlerdeki kullanımını ve ait olduğu toplumun kültürünü, değerlerini ve bakış açısını işlevsel bir şekilde kavramayı sağlayan önemli bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır. Jung’a (2002, s. 3) göre sosyal ve kültürel değerlere uygun dil kalıplarının öğrenilmesi, pragmatik becerilerin gelişmesine katkı sağlamaktadır. Böylece bireyin, dilin konuşulduğu topluma uyum sağlayarak etkili iletişim kurması daha kolay hale gelmektedir.

Bu çerçeve doğrultusunda pragmatik dil kullanımının gelişmesinde sosyokültürel bağlamın büyük önem taşıdığı görölmektedir. Sosyal ve kültürel değerler, dil topluluğu tarafından örtük veya açık olarak kabul edilen kurallardır (Memiş ve Şentürk, 2023, s.

243). Birey, dilsel tercihlerini bu değerler doğrultusunda şekillendirmekte ve hangi bağlamda nasıl bir ifade biçimi kullanacağını belirlemektedir (Jung, 2002, s. 3). İletişim sürecinde bireylerin söylem ve davranış biçimleri, toplum tarafından ortak kabul gören bu unsurlar doğrultusunda şekillenmektedir.

Sosyokültürel yaklaşım doğrultusunda dil öğrenimi; bağlam, kültürel değerler, tutumlar, inançlar, sosyal roller, sosyal mesafe (yakınlık/uzaklık) ve statü gibi unsurlar dikkate alınarak gerçekleştirilmelidir. Bu yaklaşım, söz konusu unsurların göz önünde bulundurulmasının öğrencilerin pragmatik becerilerinin gelişimine katkı sağlayacağını ve böylece daha etkili bir iletişim kurmalarına olanak tanıyacağını savunmaktadır (Memiş ve Şentürk, 2023, s. 250). Örneğin, Türkçe öğrenen bir öğrenciye “*Kapımız sana her zaman açık.*” şeklinde bir ifade söylendiğinde, öğrenci pragmatik açıdan yeterli bağlamsal ve kültürel bilgiye sahip değilse bu ifadeyi yanlış yorumlayabilir. Bu durumda, ifadeyi evin kapısının gerçekten sürekli açık olduğu şeklinde anlayabilir. Oysa söz konusu ifade mecaz anlam taşımakta ve karşıdaki kişinin her zaman kabul göreceğini, evde misafir edilebileceğini ifade etmektedir.

Sosyokültürel bağlamda dil kullanımını etkileyen bir diğer unsur olan sosyal rol, sosyal statü ve sosyal mesafe; aynı ifadenin ya da isteğin farklı kişiler karşısında farklı tonlar, sözcük seçimleri ve dilsel yapılarla ifade edilmesine neden olmaktadır. Sosyal rol, kişinin içinde bulunduğu konuma bağlı olarak iletişim sürecinde hangi ifadeleri tercih edeceğini belirlemektedir. Sosyal mesafe, konuşmacı ile dinleyici arasındaki yakınlık ya da uzaklık derecesine bağlı olarak kullanılan dilin tonunu ve biçimini şekillendirmektedir. Statü ise üst, alt veya eşit konumdaki kişilerle kurulan iletişimde tercih edilen dilsel ifadelerin farklılaşmasına yol açmaktadır. Sosyal rol, kişinin görev veya konumunu; statü, kişiler arasındaki güç veya otorite farkını; sosyal mesafe ise bireyler arasındaki yakınlık veya uzaklık derecesini ifade etmekte ve bu unsurlara göre dil kullanımı farklılaşmaktadır. Örneğin, bir çocuk ebeveynlerinden bir şey isterken “*Bana bir bardak su verir misin?*” şeklinde samimi ancak saygılı bir ifade kullanabilir. Aynı isteği kardeşine yönelttiğinde ise eşit sosyal rol ve yakın sosyal mesafenin etkisiyle “*Bana bir bardak su versene.*” gibi daha rahat ve samimi bir ifadeyi tercih edebilir. Buna karşılık, bir kafede garsondan bir şey isterken sosyal mesafenin daha fazla olması nedeniyle “*Bir bardak su alabilir miyim?*” gibi daha nazik ve resmî bir ifade kullanabilir. Bu örneklerde de görüldüğü üzere, bireyin içinde bulunduğu etkileşimsel duruma bağlı olarak belirli bir kimlik

özelliği ön plana çıkmakta ve bireyin dil kullanımı da bu kimlik doğrultusunda farklılaşmaktadır (Memiş ve Şentürk, 2023, s. 247).

Dil kullanımını etkileyen bir başka sosyokültürel unsur ise tutum ve inançtır. Tutum ve inanç, bireyin bir duruma yönelik olumlu, olumsuz ya da nötr kişisel değerlendirmesini ifade etmektedir. Bu değerlendirmeler doğrultusunda dil kullanımında tercih edilen ifadeler farklılık gösterebilmektedir. Örneğin, bir şeyin gerçekleşmesini istemek için inanca bağlı olarak “*umarım*” veya “*inşallah*” gibi seçimler tercih edilebilir. “*İnşallah*” ifadesini kullanan bireyin inancının güçlü olduğunu ve dileğinin gerçekleşmesini çok içten bir şekilde istediği anlaşılmaktadır. Ayrıca bu ifade inanca bağlı olarak daha kültürel bir özellik de taşımaktadır. “*Umarım*” ifadesi ise inanç düzeyiyle doğrudan ilgili olmayan daha nötr bir anlayışı ifade etmektedir. Bu nedenle, söz konusu ifadenin kullanıldığı durumlarda bir olayın ya da durumun gerçekleşmesi istenilmektedir. Ancak bunun gerçekleşmemesi halinde büyük bir hayal kırıklığına ya da ciddi bir soruna yol açmayacağı anlamı da taşınmaktadır.

Benzer şekilde, “*Gerçekten çok zeki bir çocuk.*” ile “*O kadar zeki ki ders çalışmaya ihtiyacı yok.*” ifadeleri de tutum açısından farklı dil kullanımlarını ve anlamları yansıtmaktadır. İlk ifadede, çocuğun zeki olduğuna yönelik doğrudan ve olumlu bir değerlendirme söz konusudur. Buna karşılık ikinci ifade, görünürde olumlu bir yargı içerse de dolaylı olarak çocuğun zeki olmadığına işaret eden ironik bir anlam taşımaktadır. Bu tür anlam farklılıklarının doğru biçimde yorumlanabilmesinde sosyokültürel bağlam önemli bir rol oynamaktadır. Zira konuşurun sözleriyle neyi amaçladığının ve hangi niyetle konuştuğunun anlaşılması, yalnızca sözcüklerin anlamına değil, bağlama da bağlıdır. Bu noktada, konuşurun dil aracılığıyla gerçekleştirdiği eylemleri açıklayan söz edimleri büyük önem taşımaktadır.

Söz edimleri, “etkileşim sırasında bireylerin teşekkür etme, reddetme, izin isteme, sorun bildirme, istekte bulunma, özür dileme vb. dile özgü söylemlerde uygun kullanım biçimini yapılandırmak üzere kaynak olarak başvurdukları edim bilim alanıdır” (Memiş, 2023, s. 251). Bu dilsel ifadeler, gerçek yaşamda bireylerin sıkça kullandığı bağlam temelli yapılandırdıkları dil kalıplarıdır (Kasper ve Blum – Kulka, 1993, s. 59; Çelebi, 2014, s. 74). Bu nedenle dil öğreniminde söz edimlerinin fark ettirilmesi, öğrencilerin pragmatik yeterlik kazanmaları açısından önemli rol oynamaktadır. Zira iletişimsel başarı, uygun söz ediminin uygun bağlamda üretilmesi ile sağlanmaktadır.

Söz edimleri pragmatik açısından önemli role sahip olduğu için bu yapılar ayrı başlık altında daha detaylı bir şekilde ele alınacaktır.

2.8.3.1. Söz Edimleri

Söz edimleri, dilsel yapı ile toplumsal eylem arasındaki ilişkiyi ortaya koyarak iletişimde “ne söylendiği” kadar “ne yapıldığına” da odaklanmaktadır (Coposescu, 2004, s. 31).

Austin (1962, ss. 94-108) tüm sözcelerin ne anlama gelirlerse gelsinler kendilerine özgü iletişimsel güçleri ile belirli eylemler gerçekleştirdiklerini ileri sürmüştür. Ayrıca bir şey söylerken aynı anda gerçekleştirilen eylemleri “*düzsöz*”, “*edimsöz*” ve “*etkisöz*” olmak üzere üç gruba ayırmıştır (Nagy, 2015, s. 51). Bu ayrıma göre düzsöz edimi, anlamlı bir dilsel ifadenin üretilmesidir. Edimsöz edimi, dilsel bir ifadenin açık veya örtük olarak taşıdığı geleneksel güç sayesinde konuşmacının gerçekleştirmeyi amaçladığı eylemdir. Etkisöz edimi ise dilsel bir ifadenin söylenmesiyle dinleyici üzerinde ortaya çıkan sonuçlar veya etkilerdir. Ayrıca bu etkiler, sözceleme bağlamına özgüdür (Mey, 2009, s. 1002).

Austin, sözcükleri ya da cümleleri yalnızca düz anlamlarıyla toplumsal bağlamdan bağımsız olarak incelendiğinde iletişimsel işlevlerinin (edimsöz edimleri) ya da bu sözcelerin dinleyici üzerindeki sonuçları (etkisöz edimleri) hakkında sınırlı bilgi sağlanacağını öne sürmüştür (Nagy, 2015, s. 50). Austin’in bu görüşüne göre anlam, yalnızca bağlam ve kullanım içerisinde değer kazanmaktadır. Bu yaklaşım, söz edimleri ile pragmatik yaklaşım arasındaki yakın ilişkiyi ortaya koymaktadır. Nitekim Austin’e göre pragmatik unsurlar, dilsel eylemler tarafından üretilen ya da bu eylemler aracılığıyla anlam kazanan bilgileri kapsamaktadır. Austin’e göre konuşmacı bir cümleyi ifade etmek için belirli toplumsal bağlamlar içinde toplumsal gerçeklikler oluşturmaktadır (Nagy, 2015, s. 45). Örneğin, bir düğün bağlamında açık bir edimsel ifade kullanarak “*Sizi karı koca ilan ediyorum*” demek, iki kişiyi evlendiren bir toplumsal gerçeklik oluşturmakta ve bu durumda evli bir çift ortaya çıkmaktadır.

Söz edimlerinin başarılı olabilmesi için belirli uygunluk koşullarının sağlanması gerekmektedir. Allot (2010, s. 76) uygunluk koşullarını “Bir söz ediminin başarıyla gerçekleşmesi için sağlanması gereken koşullar” şeklinde tanımlamaktadır. Bu koşulların sağlanmaması durumunda eylemin ya başarısız olacağını ya da samimi olmayacağını iddia etmektedir. Örneğin, bir duruşmada “*Sanığın tutukluluğuna karar verilmiştir.*”

şeklinde bir ifade kullanan kişi hâkim değilse, söz konusu hüküm geçersiz kabul edilmektedir. Bu durumda söz edimi iletişimsel açıdan başarısız sayılmaktadır. Buna karşılık, ifadeyi kullanan kişi yetkili bir hâkimse ancak sanığın masum olduğunu bildiği hâlde tutukluluk kararı veriyorsa, hüküm hukuken geçerli olmakla birlikte samimiyet koşulunu karşılamamaktadır.

Söz edimlerinin geçerli olabilmesi için Searle ve Yule gibi farklı araştırmacılar tarafından bazı koşullar ileri sürülmüştür. Searle (1975) söz edimlerinin geçerli olabilmesi için “önerme içeriği”, “hazırlık”, “içtenlik” ve “özel koşulların” yerine getirilmesi gerektiğini öne sürmektedir (Nagy, 2015, s. 52). Yule (1996, ss. 50-51) ise uygunluk koşullarını “genel koşullar”, “içerik koşulları”, “hazırlık koşulları”, “içtenlik koşulları” ve “temel koşul” olmak üzere beşe ayırmıştır. Buna göre genel koşullar, dili anlama ve sözcenin anlamsız olmamasını ifade etmektedir. İçerik koşulları, söz verme ve uyarı edimlerinin geleceğe ilişkin olmasını belirtirken, hazırlık koşulları, söz vermede faydalı bir eylemin söz konusu olmasını, uyarıda ise zararlı bir eylemin öngörülmesini ifade etmektedir. İçtenlik koşulları, konuşmacının söylediğini gerçekten yapma niyetine sahip olmasını içermektedir. Temel koşul ise tutum değişikliğini kapsamaktadır. Örneğin, söz verme ile birlikte yükümlülük altına girilmesini içermektedir (Yule, 1996, s. 50).

Söz edimlerinin etkililiği, uygunluk koşullarının yerine getirilmesiyle doğrudan ilişkilidir. Bu nedenle, bir dil öğrencisinin dili etkili ve uygun bir biçimde kullanabilmesi için yalnızca dilsel yapılara değil, aynı zamanda bu uygunluk koşullarına da dikkat etmesi gerekmektedir. Örneğin, bir öğrencinin öğretmenine “*Sizi uyarıyorum.*” demesi dilbilgisel açıdan doğru olsa bile hazırlık koşulu olan yetki unsurunu karşılamadığı için söz edimi pragmatik açıdan başarısız olmaktadır. Bu durum, söz edimlerinin başarısının toplumsal roller ve statü ilişkileriyle yakından bağlantılı olduğunu göstermektedir.

Söz edimlerinin sosyokültürel bağlamla ilişkisinin en belirgin biçimde görüldüğü durumlardan biri, doğrudan ve dolaylı söz edimleridir. Doğrudan söz edimleri, “edimsöz gücü ile söylenen sözcükler arasındaki ilişkinin açık ve doğrudan olduğu” söz edimleridir (Allott, 2010, s. 63). Buna karşılık dolaylı söz edimleri, “edimsöz gücünü açıkça sergilemeden gerçekleştiren” sözcükler olarak tanımlanmaktadır (Allott, 2010, s. 63). Dolaylı söz edimlerinin kullanımı çıkarım yapma ve dilin belirli bir kültürdeki tipik kullanımına yönelik bilgiye dayanmaktadır (Allot, 2010, s. 102). Bu bağlamda Searle (1972) “birincil edimsöz” ve “ikincil edimsöz” ayrımı yapmıştır (Nagy, 2015, ss. 55-56).

Buna göre birincil edim dolaylı olandır, ikincil edim ise sözcenin kelimesi kelimesine anlamını ifade etmektedir. Örneğin, X kişinin *“Kahve içmek için buluşmak ister misin?”* şeklindeki sözcüne Y kişinin *“Dersim var.”* şeklinde yanıt vermesi durumunda, Y kişisi aslında bu teklifi dolaylı olarak reddetmektedir. Başka bir ifadeyle Y, sözcüklerin düz anlamı açısından yalnızca bilgi vermekte (ikincil edim) iken, birincil edim olarak teklifi geri çevirmektedir. Bu durum, bazı söz edimlerinin doğrudan, bazılarının ise dolaylı biçimde gerçekleştirilebildiğini göstermektedir. Doğrudan söz edimleri genellikle emir kipiyle ifade edilmekte ve bağlama bağlı olarak daha kaba algılanabilmektedir (Nagy, 2015, s. 55). Örneğin, *“Pencereyi kapat.”* ifadesi emir kipiyle kurulmuş doğrudan bir söz edimidir. Buna karşılık, *“Pencereyi kapatırsan memnun olurum.”* ve *“Pencereyi kapatabilir misin?”* gibi ifadeler aynı isteği daha nazık ve dolaylı bir biçimde iletmektedir. Crystal’ a (1996, s. 121) göre bu ifadelerin tümü aynı eylem talebini içermekte, ancak doğrudanlık ve kibarlık düzeyi bakımından farklılık göstermektedir. Buna göre aynı eylem talebi doğrudan ya da dolaylı biçimde ifade edilebilir; ancak bu ifadeler doğrudanlık ve kibarlık dereceleri yönünden farklılaşmaktadır. Brown ve Levinson (1978, ss. 69–71), bireylerin karşı tarafın yüzünü korumak amacıyla doğrudan ifadeler yerine dolaylı stratejilere başvurdıklarını ileri sürmektedir. Benzer şekilde Yule (1996, s. 55) da İngilizcede dolaylı söz edimlerinin doğrudan söz edimlerine göre daha kibar algılandığını ve bu nedenle isteklerin sıklıkla soru biçiminde ifade edildiğini belirtmektedir.

Bu tür dolaylı ifadelerin doğru biçimde anlaşılabilmesi, sözcüklerin yüzey anlamının ötesine geçerek konuşurun niyetine ulaşmayı gerektirmektedir. Dolayısıyla bir dil öğrencisinin bu örtük anlamları çözümleyebilmesi, pragmatik yeterliğe sahip olmasına bağlıdır. Aksi halde iletişim sırasında ima edilen anlamların doğru yorumlanması güçleşebilmektedir.

Söz edimleri kültürden kültüre farklılık gösterebilmektedir. Mey’e (2009, ss. 1006-1007) göre bazı kültürlerde söz verme ve teşekkür etme gibi belirli söz edimleri ya farklı biçimlerde gerçekleştirilmekte ya da ilgili kültürde aynı işlevle yer almamaktadır. Örneğin, İngilizcede iltifatlar genellikle kabul edilerek teşekkürle karşılanırken, bazı Doğu Asya kültürlerinde daha mütevazı bir tutum sergilenmekte ve iltifatlar çoğu zaman doğrudan kabul edilmemektedir (Nagy, 2015, s. 52). Başka bir örnekte, İngilizcede bir akşam yemeği davetinden ayrılırken ev sahiplerine genellikle teşekkür edilirken, Japon

kültüründe misafirler “*o-jama itashimashita*” (Rahatsızlık verdim) gibi özür ifadeleri kullanabilmektedir (Nagy, 2015, s. 58). Ayrıca, söz edimleri farklı kültürlerde doğrudanlık ve dolaylılık açısından da farklılık gösterebilmektedir (Mey, 2009, s. 1007). Bu durum, bireyin bir dili öğrenirken yalnızca dilsel özellikleri değil, aynı zamanda o dile ait kültürel ve bağlamsal özellikleri de öğrenmesi gerektiğini göstermektedir. Başka bir deyişle, öğrenilen dilin daha iyi anlaşılması ve etkili bir şekilde kullanılabilmesi, pragmatik farkındalığın geliştirilmesine bağlıdır.

Söz edimlerinin en yoğun şekilde görüldüğü durumlardan birisi konuşma olaylarıdır. Yule (1996, s. 57), konuşma olaylarını “katılımcıların, belirli bir sonuca ulaşmak amacıyla dili geleneksel bir biçimde kullanarak etkileşime girdikleri etkinlikler” şeklinde tanımlamaktadır.

Konuşma olayları genellikle açık bir merkezi söz edimi içermesine rağmen, bazı durumlarda söz edimi doğrudan ifade edilmez. Söz konusu merkezi eyleme hazırlık yapan veya ona tepki veren başka sözceler aracılığıyla gerçekleştirilmektedir (Yule, 1996, s. 57). Örneğin sınıf ortamında geçen şu konuşmada açık bir rica ifadesi bulunmamasına rağmen dolaylı bir rica söz konusudur:

Öğrenci 1: Kaleminiz var mı?

Öğrenci 2: Evet, var.

Bu diyalogda Öğrenci 1, doğrudan “*Bana kalemini verir misin?*” demese de “*Kaleminiz var mı?*” sorusuyla aslında kalemi kullanma isteğini dolaylı olarak ifade etmektedir.

Benzer durum şu örnekte de görülmektedir:

Öğretmen: Neye gülüyorsun?

Çocuk: Hiçbir şeye. (Levinson, 1997, s. 278)

Bu örnekte, ifade edilen anlam ile söylenen doğrudan ifade arasında belirgin bir farklılık bulunmaktadır. Sınıf ortamında gülmenin uygun bir davranış olmadığı varsayımından hareketle, öğretmenin bu sözle öğrencisine “*gülmeyi bırak*” şeklinde dolaylı bir uyarıda bulunduğu ve öğrencinin de bu uyarıya uygun davranmasının beklendiği anlaşılmaktadır. Bu örnek, konuşma olaylarının çözümlenmesinin söylenenin ötesinde aktarılan anlamların ortaya çıkarılmasına olanak sağladığını göstermektedir (Nagy, 2015, s. 59).

Söz edimi kuramı, iletişimsel dil öğreniminin ortaya çıkışında ve gelişiminde önemli bir role sahiptir. Bu nedenle söz edimi kuramı, yalnızca dilbilgisi ve sözcük bilgisini değil, aynı zamanda selamlama, iltifat, özür, davet ve şikayet gibi söz edimlerinin üretimi,

yorumlanması ve yanıtlanması süreçlerini de kapsamaktadır (Coposescu, 2004, s. 38). Bu doğrultuda, sözcüklerin bir araya gelmesi her zaman değişmez ve tek bir anlam ortaya çıkarmamaktadır (Nagy, 2015, s. 59). Bir sözcenin gerçek anlamının doğru biçimde yorumlanabilmesi, konuşma bağlamı, katılımcı rolleri ve kültürel değerler hakkında bilgi sahibi olmayı gerektirmektedir. Başka bir deyişle, söz edimleri yalnızca dilsel yapıların anlamına bağlı olarak değil, aynı zamanda içinde gerçekleştiği sosyokültürel bağlam doğrultusunda anlam kazanmaktadır. Bu nedenle, söz edimlerinin doğru biçimde anlaşılması ve kullanılması pragmatik farkındalıkla yakından ilişkilidir. Özellikle edimsöz edimleri, konuşurun niyetini ve sözcenin toplumsal işlevini yansıttığı için bu edimlerin uygun biçimde gerçekleştirilmesi ve yorumlanmasında pragmatik yeterlik önemli bir role sahiptir.

Sonuç olarak dil öğretim sürecinde dilin daha etkili bir şekilde kullanılması ve başarılı iletişimin sağlanması için pragmatik becerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Bu noktada pragmatik becerinin geliştirilmesi için dil öğretim sürecinde sosyal ve kültürel değerlere, algı, inanç, tutum vb. etkenlere bağlı olarak değişen dilin farklı kullanım biçimlerine yer verilmelidir.

2.9. ARAÇ SÖZCÜKLERİN PRAGMATİK YETERLİKLE İLİŞKİSİ

İletişim, insanların toplumsal yaşamda başkalarıyla etkileşim kurma ihtiyacının temel bir unsurudur. Ancak etkili iletişim için yalnızca sözcükleri bilmek yeterli değildir, neyin, kime, nerede ve ne zaman söyleneceğini de bilmek gerekmektedir. Bu nedenle etkili iletişimde sözcüklerin yalnızca anlamlı olması yeterli değildir, aynı zamanda bağlama uygun olmaları da gerekmektedir (Takkaç Tulgar, 2016, s. 10). Bir sözcenin gerçek anlamı, konuşmanın gerçekleştiği toplumun kültürü, gelenekleri ve bağlamı dikkate alındığında ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle, söz konusu dil ve kültür bilgisine sahip olmak hem etkili iletişimi hem de karşılıklı anlaşmayı kolaylaştırmaktadır (Yule, 1996, ss. 83-88). Bu bağlamda, dilin uygun bağlamlarda nasıl kullanıldığını inceleyen alan olan pragmatik önem kazanmaktadır.

Pragmatik, bir konuşmacının karşı tarafın sunduğu göstergeleri nasıl ve hangi bağlamda yorumladığını incelemektedir (Morris, 1938, s. 6). Daha açık bir ifadeyle pragmatik, dilin bağlam içindeki kullanımını ve sözcelerın katılımcılar üzerindeki etkisini inceleyen bir

alan olarak tanımlanmaktadır (Crystal, 1985, s. 240). Leech (1983, s. 6) ve Levinson (1983, ss. 21-24) da pragmatiğe ilişkin tanımlarında, anlam üretiminde bağlamın önemine değinmektedirler. Bağlam, diğer konuşmacıların neyi kastettiğini ve hangi niyetle konuştuklarını anlamada önemli bir unsurdur. Söz konusu kastedilen anlam ve niyetlerin anlaşılması ise pragmatik yeterlik ile mümkündür. Bu nedenle iletişimin etkili bir şekilde sürdürülebilmesi için pragmatik yeterliğe sahip olmak gerekmektedir (Takkaç Tulgar, 2016, s. 11).

Bachman’a (1990, ss. 87-90) göre pragmatik yeterlik, bireyin dilsel ifadeleri yalnızca doğru üretmesi değil, aynı zamanda bu ifadeleri sosyal roller, kültürel değerler ve durumsal bağlamlara uygun şekilde seçip kullanabilmesidir. Diğer bir ifadeyle pragmatik yeterlik, dilin iletişimde farklı durumlarda doğru bir şekilde kullanabilme becerisini ifade etmektedir.

Dolayısıyla, bir yabancı dil öğrencisinin dili öğrenirken yalnızca sözcüklerin anlamına değil, aynı zamanda bu sözcüklerin “nerede”, “kime” ve “nasıl” söylendiğine de dikkat etmesi gerekmektedir. Nitekim iletişimde anlam, bağlam, niyet ve kültürel kodlara bağlı olarak değişmektedir. Yabancı dil öğrencisinin bu anlam farklılıklarını ayırt edebilmesi, pragmatik yeterliğe sahip olmasıyla mümkündür. Türkçe, bu tür farklı anlam boyutlarına sahip sözcükler açısından oldukça zengin bir dildir. Bu kapsamda, *yakın anlamlı*, *çok anlamlı* ve *eş sesli sözcükler* ile *metaforlar*, dilin anlam çeşitliliğini artıran ve bağlamdan bağımsız olarak doğru biçimde anlaşılması mümkün olmayan dilsel yapılardır. Dolayısıyla, yabancı dil öğrencilerinin bu yapıların anlamlarını doğru bir şekilde kavrayabilmeleri ve kullanabilmeleri, pragmatik yeterlik geliştirmelerine bağlıdır.

Bu bağlamda, söz konusu dilsel yapıların yabancı dil öğretimindeki rolü, pragmatik yeterlik kazanımının önemini ortaya koyan önemli bir araştırma alanı oluşturmaktadır. Nitekim mevcut çalışmada, yakın anlamlı, çok anlamlı, eş sesli sözcükler ve metaforlar araç olarak ele alınarak bunların yabancı dil öğreniminde pragmatik yeterlik ile ilişkileri değerlendirilmektedir. Bu doğrultuda, yabancı dil öğretiminde pragmatik yeterliğin kazanımına ilişkin kuramsal bir bakış açısı ortaya konulması amaçlanmaktadır.

2.9.1. Yakın Anlamlı Sözcüklerin Pragmatik Yönü Nedir?

Yabancı dil öğretimi sürecinde pragmatik yeterlik kazanımını sunmak için bu çalışmada ele alınan ilk sözcüksel araç *yakın anlamlı sözcüklerdir*. Yakın anlamlı sözcükler, aynı ya

da benzer anlam alanını paylaşımlarına rağmen her bağlamda birbirlerinin yerine kullanılamayan sözcüklerdir (Cruse, 2006, s. 177). Bu sözcükler ortak bir anlamsal alanı paylaşmakla birlikte kullanım sıklıkları, duygusal değerleri, bağlamsal tercihleri ve toplumsal çağrışımları açısından farklılık gösterebilmektedir. Bu nedenle yakın anlamlı sözcükler farklı bağlamlarda birbirlerinin yerine kullanıldığında anlam değişebilmekte veya ifadenin taşıdığı duygusal değer farklılaşabilmektedir (Gündoğdu, 2019, s. 46).

Bu bağlamda, yakın anlamlı sözcüklerin doğru kullanımı yalnızca sözlük anlamlarının bilinmesine bağlı değildir. Sözcüklerin hangi iletişim ortamında, hangi amaçla ve hangi toplumsal ilişkiler içerisinde tercih edildiğinin bilinmesi de gerekmektedir. Başka bir ifadeyle, yakın anlamlı sözcükler arasındaki ince anlam farklarının ayırt edilmesi ve bu sözcüklerin iletişimsel açıdan uygun biçimde kullanılabilmesi pragmatik yeterlik gerektirmektedir. Pragmatik yeterliği gelişmemiş dil kullanıcıları, sözcüklerin bağlamsal ve toplumsal değerlerini ayırt edemedikleri için iletişim sürecinde çeşitli sorunlarla karşılaşabilmektedir.

Özellikle yabancı dil öğrenen bireyler, sözcüklerin temel anlamlarını bilmelerine rağmen hangi sözcüğün hangi bağlamda tercih edilmesi gerektiğini kavrayamadıklarında, farklı iletişim ortamlarında aynı sözcüğü kullanabilmektedir. Örneğin, “*zayıf*” ve “*sıska*” sıfatları, temelde bir kişinin kilosunun normalin altında olduğunu ifade eden ortak bir anlam alanına sahip sözcüklerdir. Ancak bu iki sıfat, duygusal değerleri açısından farklılık göstermekte ve farklı bağlamlarda birbirlerinin yerine kullanılamamaktadır. “*Zayıf kız*” ifadesi daha nötr bir duygusal değer taşıırken, “*sıska kız*” ifadesi daha olumsuz bir söylem ezgisine sahiptir. Bunun yanı sıra, “*zayıf ihtimal*” ve “*zayıf bağlantı*” gibi sözcük birlikteliklerinde “*zayıf*” sözcüğü yerine “*sıska*” sözcüğünün kullanılması anlamsal değeri değiştirmektedir.

Benzer şekilde, “*istemek*”, “*rica etmek*” ve “*talep etmek*” fiilleri yüzeyde aynı ortak davranışı, yani “*bir şey isteme*” eylemini ifade etse de kullanım bağlamları ve iletişimsel işlevleri açısından farklılaşmaktadır. “*İstemek*” daha çok samimi ve resmî olmayan iletişim ortamlarında tercih edilirken, “*rica etmek*” daha kibar bir söylemin ve sosyal mesafenin bulunduğu durumlarda kullanılmaktadır. “*Talep etmek*” ise genellikle resmî kurumlarda ve yazılı iletişim ortamlarında tercih edilen daha resmî bir kullanıma sahiptir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireyler, bu sözcüklerin pragmatik değerlerini

kavrayamadıklarında farklı iletişim ortamlarında aynı ifadeyi kullanarak iletişimsel sorunlar yaşayabilmektedir.

Aynı şekilde, “*sabretmek*” ve “*tahammül etmek*” fiilleri de ortak bir anlamsal alanı paylaşımlarına rağmen farklı tutum ve duygusal değerler yansıtmaktadır. “*Sabretmek*” daha nötr veya olumlu bir tutumu ifade ederken, “*tahammül etmek*” zorunluluk, isteksizlik veya olumsuz bir değerlendirme içeren bir anlam taşımaktadır. Bu nedenle söz konusu fiillerin yanlış bağlamlarda tercih edilmesi, konuşurun aktarmak istediği anlamın değişmesine ve iletişimsel sorunların ortaya çıkmasına neden olabilmektedir.

Bu örnekler, yakın anlamlı sözcüklerin yalnızca sözlük anlamlarının bilinmesinin etkili iletişim için yeterli olmadığını göstermektedir. Sözcüklerin bağlama, iletişim amacına ve toplumsal ilişkilere uygun biçimde seçilebilmesi, pragmatik yeterlik gerektirmektedir. Nitekim pragmatik yeterlik, dilin yalnızca dilbilgisel açıdan doğru kullanılmasını değil, aynı zamanda toplumsal bağlama, iletişimsel amaca ve söylem özelliklerine uygun biçimde kullanılmasını sağlamaktadır.

Bu doğrultuda, Canale ve Swain’ın (1980, 1983) iletişimsel yeterlik modeli ile Bachman’ın (1990) iletişimsel dil yeterliği modelinde ele alınan *sosyodilbilimsel*, *illoküsyonel* ve *söylem/metinsel yeterlik* boyutları, dil kullanıcılarının dilsel ifadeleri bağlama, iletişimsel amaca ve toplumsal ilişkilere uygun biçimde kullanabilme becerileriyle doğrudan ilişkilidir. Bu yeterlik alanlarının yeterince gelişmemesi, dil kullanıcılarının dilbilgisel açıdan doğru ifadeler üretmelerine rağmen sözcüklerin bağlamsal ve toplumsal değerlerini ayırt edememelerine neden olabilmektedir. Dolayısıyla pragmatik yeterliği gelişmemiş bireyler, iletişimsel amaçlarını uygun biçimde gerçekleştiremeyerek iletişimsel başarısızlık yaşayabilmektedir.

Sonuç olarak, bir sözcüğün yakın anlamlıları arasındaki farkı ayırt edebilmek ve belirli bir iletişim durumunda uygun sözcüğü seçebilmek doğrudan pragmatik yeterlik ile ilişkilidir. Çünkü yakın anlamlılık yalnızca sözcükler arasındaki anlamsal benzerlikten değil, aynı zamanda kullanım bağlamı, resmiyet derecesi ve sosyal ilişkiler gibi pragmatik unsurlardan oluşmaktadır. Bu nedenle yakın anlamlı sözcüklerin yabancı dil öğretiminde yalnızca ortak anlam alanları üzerinden değil, bağlamsal, toplumsal ve kültürel kullanım değerleriyle birlikte ele alınması, öğrencilerin iletişimsel yeterliklerinin gelişimine önemli katkı sağlayacaktır.

2.9.2. Çok Anlamlı Sözcüklerin ve Bağlamın Pragmatik Yönü Nedir?

Bu çalışmada yabancı dil öğretiminde pragmatik yeterliğin geliştirilmesinde ele alınan bir diğer araç da *çok anlamlı sözcüklerdir*. Günay’a (2007, s. 188) göre çok anlamlı sözcükler, “bir dilde tek bir sözcüğün birden fazla anlamı karşılaması durumudur.” Bu bağlamda çokanlamlı sözcükler, tek bir gösterenin farklı gösterilenlere karşılık gelmesiyle ortaya çıkmaktadır. Bir başka tanıma göre de çokanlamlılık, aynı sözcüğün farklı bağlamlarda kullanılarak farklı anlamlar kazanabilmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Palmer, 2001, s. 82). Bu tanımlardan hareketle çok anlamlı sözcükler, tek bir sözcük ya da ifadenin birbiriyle ilişkili birden fazla anlama sahip olmasını ifade etmektedir. Bu dilsel yapılar, gerçek dil kullanımında sıklıkla rastlanılan ve dilin anlam zenginliğini yansıtan temel öğelerdendir.

Çok anlamlı sözcükler, bağlam ve kültürel unsurlara bağlı olarak farklı anlamlar kazanmaktadır. Bu nedenle, çok anlamlı sözcüklerin doğru biçimde yorumlanabilmesi yalnızca sözcüğün temel anlamının bilinmesine değil, aynı zamanda kullanıldığı bağlamın, iletişimsel amacın ve kültürel unsurların dikkate alınmasına bağlıdır. Özellikle yabancı dil öğrenen bireyler açısından bu tür sözcüklerin hangi bağlamda hangi anlamı taşıdığının belirlenmesi, pragmatik yeterlik gerektirmektedir.

Pragmatik yeterliği yeterince gelişmemiş dil kullanıcıları, çok anlamlı sözcüklerin farklı bağlamlarda kazandığı anlam değerlerini ayırt etmekte zorlanabilmekte ve bu durum iletişimsel açıdan yanlış anlaşılmalara yol açabilmektedir. Örneğin, “*baş*” sözcüğü “*Başım ağrıyor.*” ifadesinde somut ve bedensel bir unsuru ifade ederken, “*Bu işin başı çok zor.*” ifadesinde bir sürecin başlangıcını belirten soyut bir anlam kazanmaktadır. Benzer şekilde, “*ince*” sözcüğü “*İnce bir kazak giydim.*” ifadesinde bir kumaşın fiziksel özelliğini belirtirken, “*Yeni tanıştığım kadın bana çok ince davrandı.*” ifadesinde kişinin davranış biçimi ve iletişim tarzına ilişkin olumlu bir değerlendirme ifade etmektedir. Bu örneklerde görüldüğü üzere aynı sözcük, farklı bağlamlarda farklı anlamsal ve pragmatik değerler kazanabilmektedir.

Benzer biçimde, “*Onun ağız çok iyi laf yapıyor.*” ifadesinde “*ağız*” sözcüğü fiziksel bir organ anlamında değil, kişinin konuşma biçimi, ifade yeteneği ve iletişim tarzı anlamında kullanılmaktadır. Bu tür kullanımlarda sözcüğün temel anlamını bilmek yeterli değildir;

sözcüğün kullanıldığı bağlamın ve taşıdığı anlamın doğru biçimde değerlendirilmesi gerekmektedir.

Bu örnekler, çok anlamlı sözcüklerin anlamının yalnızca sözcük bilgisiyle çözümlenemeyeceğini; bağlamı değerlendirme, kültürel farkındalık geliştirme ve durumsal ipuçlarını yorumlama becerilerinin de gerekli olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla çok anlamlı yapıların doğru anlaşılması, dil kullanıcısının pragmatik yeterliğiyle doğrudan ilişkilidir.

Bu bağlamda, ilgili iletişimsel dil modelleri kapsamında ele alınan *sosyodilbilimsel yeterlik* bileşeni, dil kullanıcılarının ifadeleri bağlama ve iletişimsel amaca uygun biçimde yorumlayabilmeleri açısından önem taşımaktadır. Yabancı dil öğrencilerinin çok anlamlı sözcüklerin bağlama bağlı anlam farklılıklarını doğru biçimde ayırt edebilmeleri, yalnızca dil bilgisine değil, aynı zamanda dilin sosyal ve kültürel kullanım özelliklerine ilişkin bilgiye sahip olmalarını gerektirmektedir.

Sonuç olarak, çok anlamlı sözcüklerin uygun bağlamlarda doğru biçimde anlaşılması ve kullanılması pragmatik yeterlik ile yakından ilişkilidir. Bu nedenle yabancı dil öğretiminde çok anlamlı sözcüklerin yalnızca sözlük anlamları üzerinden ele alınması yeterli değildir. Bu yapıların bağlamsal, toplumsal ve kültürel kullanım özellikleriyle birlikte öğretilmesi, öğrencilerin iletişimsel becerilerinin gelişmesine önemli katkı sağlayacaktır.

2.9.3. Eş Sesli Sözcüklerin ve Anlam Belirsizliğindeki Pragmatik Yön Nedir?

Bu çalışmada pragmatik yeterliğin önemine değinmek için ele alınan bir diğer araç *eş sesli sözcüklerdir*. Toklu'ya (2003, s. 93) göre eş sesli sözcükler, ses ve yazım açısından aynı olmalarına rağmen birbirinden farklı iki ya da daha fazla anlamı karşılayan sözcüklerdir. Dolayısıyla eş sesli sözcüklerin doğru biçimde anlamlandırılması bağlamdan bağımsız olarak değerlendirilmemelidir. Metin türü, konuşma ortamı ve anlık iletişimsel durumlar bu tür sözcüklerin anlamlandırılmasında önemli rol oynamaktadır.

Türkçede eş sesli sözcükler ile çok anlamlı sözcükler sıklıkla birbirleriyle karıştırılabilmektedir. Bu iki dilsel yapı arasındaki fark, sözcüklerin kullanım bağlamına göre kazandıkları anlamların birbiriyle ilişkili olup olmamasına göre ayırt edilebilmektedir. Çok anlamlı sözcüklerde aynı sözcük, birbiriyle ilişkili anlamlar taşımaktadır. Bu anlamlar genellikle aynı anlamsal alan kapsamında oluşmaktadır.

Örneğin “*kol*” sözcüğü, “*insan kolu*” ifadesinde bedensel bir uzvu belirtirken, “*kapı kolu*” ifadesinde benzer işlevsel özelliklere sahip bir nesneyi ifade etmektedir. Eş sesli sözcüklerde ise aynı biçimsel yapı, birbirinden tamamen bağımsız ve anlamsal açıdan alakasız anlamları belirtmektedir. Örneğin, “*çay*” sözcüğü “*sabah çay içtim*” ifadesinde bir içeceği belirtirken, “*köyün yanından bir çay geçiyor*” ifadesinde doğal bir su kaynağını ifade etmektedir. Her iki örnekte de sözcüğün biçimi aynı olmasına rağmen, anlamlar arasında herhangi bir ilişki bulunmamaktadır. Dolayısıyla eş sesli sözcükler ve çok anlamlı sözcükler arasındaki ayrım sözcüklerin birbiri ile ilişkili olup olmamasına göre yapılabilmektedir.

Bu tür sözcüklerin doğru biçimde anlaşılması, bireyin bağlamsal ipuçlarını çözümleyebilme ve iletişimsel durumu doğru değerlendirebilme becerisiyle yakından ilişkilidir. Pragmatik yeterliğe sahip bireyler, metin türü, konuşma ortamı ve iletişim amacı gibi unsurları dikkate alarak eş sesli sözcüklerin hangi anlamda kullanıldığını ayırt edebilmektedir. Anlam yalnızca sözcüğün biçimsel yapısına değil, içinde bulunduğu bağlama, iletişim amacına ve söylem ortamına göre belirlenmektedir.

Bu bağlamda eş sesli sözcüklerin pragmatik açıdan doğru biçimde anlaşılması, ilgili kuramcıların iletişimsel dil yetisi modeli kapsamında ele alınan “*sosyodilbilimsel yeterlik*” becerisiyle doğrudan ilişkilidir. Nitekim deyim, atasözü ve kalıplaşmış ifadelerin yabancı dil öğrencisi tarafından doğru bir şekilde yorumlanabilmesi dilbilgisel yapıyı bilmekle beraber, o dilin sosyal ve kültürel değerlerini de bilmeyi gerektirmektedir. Bu nedenle eş sesli sözcüklerin öğretimi, yalnızca sözcüğün anlamını öğretmekle sınırlı değildir, bağlama uygun anlam seçimi, kültürel bilgiyi tanımayı ve dili iletişim amacına uygun kullanmayı da kapsamaktadır.

Sonuç olarak, eş sesli sözcüklerin bağlama uygun biçimde doğru şekilde anlaşılması ve kullanılması, bireylerin pragmatik yeterliğe sahip olmaları ile sağlanmaktadır. Bu tür sözcüklerin anlamı, sadece sözlük anlamlarını bilmekle değil, kullanıldıkları bağlamın, kültürel özelliklerin ve konuşma ortamının da doğru yorumlanması ile belirlenmektedir. Bu nedenle yabancı dil öğretiminde eş sesli sözcükler, hangi bağlamlarda, hangi iletişimsel amaçlarla ve hangi kültürel değerler çerçevesinde kullanıldıkları dikkate alınarak öğretilmelidir. Bu sayede öğrenenlerin dili daha doğru yorumlamaları ve gerçek iletişim ortamlarında daha etkili, uygun ve anlamlı biçimde kullanmalarına katkı sağlanmaktadır.

2.9.4. Metaforlar ve Pragmatik Yönü Nedir?

Bu çalışmada yabancı dil öğretiminde pragmatik yeterlik kazanımına yönelik kullanılacak olan son sözcüksel araç ise metaforlardır. Peçenek'e (2015, s. 2) göre metafor, farklı bilgi alanlarında yer alan iki unsur arasındaki benzerlik veya örnekseme ilişkisine dayanan bir ifade biçimidir. Bu ilişki ile kaynak alanın özellikleri hedef alana aktarılmaktadır. Başka bir tanıma göre ise metafor ile anlatılmak istenen kavram, onunla benzerlik ya da yakınlık ilişkisi bulunan başka bir kavram aracılığıyla anlatılmaktadır. Böylece söz konusu gösterge temel anlamının dışında yeni bir anlam kazanmaktadır (Aksan, 1998, s. 62). Diğer bir ifadeyle metaforlar aracılığıyla soyut bir düşünce veya duygu olan hedef alan, somut bir nesne veya olgu olan kaynak alan ile ilişki kurularak somutlaştırılmaktadır. Dolayısıyla metaforlar, dilin estetik yönüyle birlikte kültürel ve anlamsal değerlerini de yansıtan dilsel yapılardır. Örneğin, "*Kitabın dili biraz ağırdı.*" ifadesinde kullanılan "*ağır*" sözcüğü, temel anlamının dışında mecaz bir anlam kazanmıştır. Bu cümlede sözcük fiziksel bir yükü değil, metnin anlaşılmasının güçlüğüne ifade etmektedir. Bu bağlamda okuyucu fiziksel değil, zihinsel bir çaba içerisinde. Dil öğrencisinin bu şekilde dolaylı biçimde aktarılan örtük anlamları doğru yorumlayabilmesi ve sözcüklerin anlamsal ve kültürel değerlerini fark edebilmesi pragmatik yeterliğe sahip olmasına bağlıdır.

Daha önce de belirtildiği gibi pragmatik yeterlik, iletişimsel yeterliğin önemli bir bileşenidir. İletişim sürecinde bir mesajın doğru yorumlanabilmesi, yalnızca dilsel bilginin değil, aynı zamanda kültürel bilginin ve konuşurun iletişimsel niyetinin doğru şekilde anlaşılmasını gerektirmektedir. Bu nedenle metaforların anlamını doğru biçimde kavrayabilmek, yalnızca sözcüklerin temel anlamlarını bilmekle mümkün değildir; aynı zamanda bu yapıların kullanıldığı bağlamın ve taşıdığı kültürel değerlerin de değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda metaforların pragmatik açıdan yorumlanması, iletişimsel dil yeterliği modeli kapsamında ele alınan *sosyodilbilimsel yeterlik* ile doğrudan ilişkilidir.

Eğer dil öğrencisi gelişmiş bir iletişimsel yeterliğe ve kültürel bilgiye sahip değilse, metaforlarda aktarılan örtük anlamı ve konuşurun iletişimsel niyetini doğru biçimde yorumlayamayabilir. Örneğin, "*Yaşlı kadın kalp krizi geçirdi.*" ifadesinde "*kalp*" sözcüğü "*vücutta kanı pompalayan organ*" anlamındaki temel kullanımıyla yer

almaktadır. Buna karşılık, “*Kalbi kırılmıştı.*” ifadesinde “*kalp*” sözcüğü mecaz bir anlam kazanarak duygusal olarak üzülmeye durumunu ifade etmektedir. Bu kullanımda soyut bir duygu olan üzüntü, “*kalp kırıklığı*” ifadesi aracılığıyla somutlaştırılmaktadır. Benzer şekilde, “*Yeni patron buz gibiydi, kimseyle iş dışında konuşmuyordu.*” cümlesinde “*buz*” sözcüğü temel anlamıyla kullanılmamaktadır. Sözcüğün temel anlamındaki soğukluk özelliği, duygusal bir tavra aktarılmış ve patronun mesafeli, samimiyetten uzak tutumunu ifade etmek için kullanılmıştır.

Bu örneklerde görüldüğü üzere metaforlar, kültürel, söylemsel ve bağlamsal anlamlar taşıyan dilsel yapılardır. Bu yapılarda aktarılan örtük anlamların doğru anlaşılabilmesi için dil öğrencisinin hem kültürel bilgiye hem de konuşurun iletişimsel amacını değerlendirme becerisine sahip olması gerekmektedir. Dolayısıyla metaforların doğru biçimde yorumlanması ve kullanılması, gelişmiş bir pragmatik yeterlik ile mümkündür.

Metaforlar, dilde sık karşılaşılan ve kültürel özellikleri güçlü biçimde yansıtan sözcüksel yapılardan biridir. Bu nedenle çalışmada ele alınan sözcüksel araçlar içerisinde pragmatik boyutun en belirgin biçimde ortaya çıktığı yapılardan biri metaforlardır. Bu yapıların doğru biçimde kavranılması, dil gelişimine önemli ölçüde katkı sağlamakta ve öğrencilerin gerçek iletişim ortamlarında dili daha etkili ve uygun biçimde kullanmalarını desteklemektedir.

Özetle, yakın anlamlı sözcüklerde pragmatik yeterlik, bağlama uygun sözcüğü seçebilme becerisiyle ilişkilidir. Çok anlamlı sözcüklerde, sözcüğün hangi anlamda kullanıldığını bağlama dayalı olarak çözümleyebilme becerisine dayalıyken; eş sesli sözcüklerde kültürel bilgi ve iletişimsel ortam, anlamın doğru biçimde ayırt edilmesinde öne çıkmaktadır. Metaforlarda ise kültürel birikim ve örtük anlamı fark edebilme becerisi belirleyici olmaktadır. Bu nedenle, söz konusu dilsel yapıların farklı anlamsal ve kullanımsal özelliklerini çözümlemek doğrudan pragmatik yeterlik ile ilişkilidir.

2.10. PRAGMATİK YETERLİK KAZANIMINDA ÖNEMLİ UNSURLAR

Dil öğrenim sürecinde pragmatik yeterliğin gelişiminde çeşitli unsurlar önemli rol oynamaktadır. “Söz edimi”, “dolaylı anlam”, “bağlama uygunluk”, “söylemin yönetimi/söz alabilme”, “nezaket stratejileri”, “kültürel uygunluk”, “gönderim ve çıkarım” ve “geri bildirim” bu unsurlar arasında yer almaktadır. Yabancı dil öğretiminde pragmatik yeterliğin nasıl geliştirilebileceğini ortaya koymak amacıyla bu bölümde söz konusu unsurlar ayrıntılı olarak ele alınacaktır.

2.10.1. Söz Edimi

Daha önce çalışmanın 2.8.3.1. başlığı altında söz edimlerinin ne olduğundan, Austin ve Searle’ün söz edimlerinin gerçekleşebilmesi için sundukları gerekli koşullardan, Austin (1962, s. 108) tarafından sınıflandırılan “düz söz edimi”, “edimsöz edimi” ve “etkisöz edimi” gibi eylem türlerinden kısaca bahsedilmiştir. Çalışmanın bu başlığı altında da yine söz edimlerinin ne olduğundan ve Austin ve Searle tarafından sınıflandırılan söz edimleri detaylı bir şekilde açıklanacaktır.

Söz edimi, Vardar (2007, s. 182) tarafından “belirli bir konuşurun belirli durumlarda söz veya sözce üretmesi” olarak tanımlanmaktadır. Başka bir tanıma göre ise söz edimi, sözlü veya yazılı iletişim bağlamında özür dileme, şikayet etme, istekte bulunma, reddetme, kabul etme ve teşekkür etme gibi toplumsal etkileşimi düzenleyen davranışların gerçekleştirilmesini sağlayan dilsel eylemlerdir (Ishihara ve Cohen, 2010, s.114).

2.10.1.1. Austin’in Söz Edimi Kuramı

Söz edimi kuramları ilk kez John Austin tarafından geliştirilmiş ve Austin’in “bir şey söylemek bir yapmaktır.” kuramına dayanmaktadır (Akgün, 2021, s.19). Austin’e (1962, s. 108) göre birtakım sözcükleri üreten bir kişi “düz söz edimi”, “edimsöz edimi” ve “etkisöz edimi” olmak üzere üç tür edim gerçekleştirmektedir. Austin’in (1962) sınıflandırmasına göre düz söz edimi, belirli bir anlam taşıyan ve bir gönderime sahip olan ses ve cümlelerden oluşan ifadelerdir (Levinson, 1992, s. 236). Bu bağlamda düz söz

edimleri, sırasıyla seslendirme, dillendirme ve anlamlandırma edimlerinden oluşmaktadır (Austin, 1962, s. 95). Austin'in sınıflandırmasına göre seslendirme edimi, konuşma sırasında belirli seslerin üretilmesini; dillendirme edimi, bu seslerin belirli bir dilin söz varlığı ve dilbilgisi kuralları çerçevesinde anlamlı bir yapıya dönüştürülmesini ifade etmektedir. Anlamlandırma edimi ise söz konusu dilsel yapıların belirli bir anlam taşıyacak ve gerçek dünyadaki kişi, nesne ya da durumlara gönderimde bulunacak şekilde kullanılmasını kapsamaktadır (Austin, 1962, aktaran Akgün, 2021, s. 32).

Austin (1962, s. 99) edimsöz edimini “bir şey söylerken aynı zamanda bir eylem gerçekleştirmek” olarak tanımlamış ve dilin bu işlevleriyle olan yönünü edimsöz güçleri olarak adlandırmıştır. Diğer bir ifadeyle edimsöz edimi, bir cümleyi ifade ederken onun uzlaşımalsal gücüne bağlı olarak ikram etme, söz verme, bilgi verme, emir verme, davette bulunma vs. gibi iletişimsel değerlere sahip ifadelerdir (Çelebi, 2014, s. 84). Bu bağlamda edimsöz edimi, düzsöz edimiyle ifade edilen sözcenin iletişimde üstlendiği işlevi ifade etmektedir (Akgün, 2021, s. 32). Bir düzsöz dile getirildiğinde sözcenin kazandığı değer ve hangi amaçla kullanıldığı (soru sorma, emir verme, saptamada bulunma vb.) onun edimsöz gücünü oluşturmaktadır (Austin, 1962, s. 98). Bu nedenle bir kişi düzsöz ediminde bulunurken aynı zamanda soru sorma, bilgi verme, uyarıda bulunma gibi edimler de gerçekleştirmektedir. Dolayısıyla düzsöz ediminin gerçekleşmesi aynı zamanda edimsöz ediminin gerçekleşmesi anlamına gelmektedir (Austin, 1962, s. 98). Austin'in sınıflandırmasında yer alan son söz edimi olan etkisöz edimi ise bir cümlenin söylenmesiyle dinleyici üzerinde ifadenin koşullarına bağlı belirli etkilerin oluşturulmasıdır (Levinson, 1992, s. 236).

Kısaca Austin'in söz edimi sınıflandırmasına göre düzsöz edimi, sözce üretilmesi, edimsöz edimi, sözceyi kullanarak uyarıda bulunma, teşekkür etme, emir verme vb. gibi bir edimde bulunulması, etkisöz edimi ise sözcenin dile getirilmesinin dinleyici üzerinde etki oluşturmasıdır.

Austin (1962, s. 150) bu üçlü söz edimi ayrımını yaptıktan sonra edimsöz edimlerinin işlevsel farklarını göstermek amacıyla onları beş grupta sınıflandırmıştır. Bu sınıflandırma şu şekildedir:

1. **Açıklayıcılar:** Konuşanın sözlerinin genel bir tartışma veya argüman içindeki yerini açıklayan ifadelerdir. Bu edimsöz türü “varsaymak”, “belirtmek”, “inkar

etmek”, *“yorum yapmak*”, *“bilgilendirmek*”, *“sormak*”, *“tanıklık etmek*”, *“kabul etmek*”, *“düzeltmek*”, *“sonuç çıkarmak*”, *“yorumlamak*”, *“örneklendirmek*” gibi fiilleri içermektedir.

2. **Yetki kullanıcılar:** Bir etki iddiası veya bir gücün/ yetkinin kullanılması anlamına gelmektedir. Örneğin, *“emretmek*”, *“uyarmak*”, *“tavsiye vermek*”, *“aday göstermek*” gibi eylemler bu gruba girmektedir.
3. **Yükümlülük bildiriciler:** Bir söz verme veya yükümlülük üstlenme anlamı taşımaktadır. Konuşmacı belirli bir eylemi gerçekleştirmeyi taahhüt eder. Buna *“taahhüt etmek*”, *“söz vermek*”, *“bir sözleşme veya anlaşma imzalamak*”, *“yemin etmek*”, *“iddiaya girmek*”, *“plan yapmak*” gibi ifadeler girmektedir.
4. **Hüküm bildiriciler:** Bir jüri veya hakemin verdiği kararlar gibi hüküm bildiren ifadeleri kapsamaktadır. Bunlar her zaman son kararlar değildir, bir tahmin, hesaplama, değerlendirme, açıklama veya tartışma da olabilir. Yargı kullanımı içeren *“beraat ettirmek*”, *“mahkum etmek*”, *“hüküm vermek*”, *“tahmin etmek*”, *“değer biçmek*”, *“hesaplamak*” veya *“analiz etmek*” gibi eylemleri içermektedir.
5. **Davranışsal ifadeler:** Tutumlar ve sosyal davranışlarla ilgili çeşitli ifadeleri kapsayan bir gruptur. Örneğin, *“özür dileme*”, *“teşekkür etme*”, *“sempati gösterme*”, *“kırgınlık ifade etme*”, *“hoş geldin deme*”, *“dua etme*” gibi ifadeler bu gruba girmektedir.

Searle (1969) Austin’in bu sınıflandırmasını yeterli ve yetersiz yönleri açısından değerlendirerek söz edimlerini farklı bir şekilde sınıflandırmıştır (Akgün, 2021, s. 24). Çalışmanın 2.10.1.2. Başlığı altında Searle’ün (1969) söz edimlerine yönelik anlayışı ve sınıflandırması detaylı bir şekilde açıklanacaktır:

2.10.1.2.Searle’ün Söz Edimi Kuramı

Searle’e (1969, s. 16) göre dilsel iletişimin temelinde söz edimleri yer almakta ve söz edimleri, insanlar arası iletişimin en küçük birimlerini oluşturmaktadır. Bu anlayış onun söz edimleri üzerine gerçekleştirdiği çalışmaların temelini oluşturmaktadır. Searle’e (1969, s. 21) göre, söz edimleri konuşanın niyeti, sözcelenen tümcenin anlamı, dinleyenin algısı ve dil kurallarının birbirine bağlı işleyişini ortaya koymaktadır. Ona göre dilsel ve dil dışı öğelerle iletişim kurmak arasında bir benzerlik bulunmaktadır. Her iki iletişim

durumu da anlaşma ve niyet taşıyan bir davranıştan oluşmaktadır. Ancak bazı niyetlerin sadece söz edimleri ile ifade edilebileceğini öne sürmektedir (Searle, 1969, s. 19). Ayrıca konuşanın iletişimsel niyetini dilsel semboller aracılığıyla sesletmesi durumunda bir ifadenin, soru, emir, uyarı gibi edimlere dönüşerek anlamsal değer kazanabileceğini savunmaktadır (Searle, 2006, ss. 156-157).

Searle konuşan bir kişinin “sözceleme”, “önerme edimi gerçekleştirme” ve edimsöz edimi gerçekleştirme” olmak üzere üç farklı söz edimi gerçekleştirdiğini ifade etmektedir (Akgün, 2021, s. 22). Ona göre bu üç edim birbiriyle ilişkili bir yapı oluşturmaktadır. Bu nedenle, bir kişi edimsöz ediminde bulunduğu anda aynı zamanda önerme edimini ve sözceleme edimini de gerçekleştirmiş olmaktadır (Akgün, 2021, s. 22). Searle’ e (2006, ss. 155-156) göre önerme içeriği, sözceyi oluşturan dilbilimsel öğeleri, edimsöz gücü ise sözcenin iletişim ortamında kazandığı işlevsel değeri ifade etmektedir. Bir önerme içeriği farklı cümlelerle ifade edildiğinde farklı edimsöz güçleri taşımaktadır. Bu durumu şu şekilde örneklendirebiliriz (Searle, 2006, ss. 155-156):

- (1) *Lütfen odanı temizle.*
- (2) *Odanı temizler misin?*
- (3) *Odanı temizleyeceksin.*

Bu örneklerin üçü de “*odayı temizleme*” önermesini ifade etmesine rağmen farklı edimsöz güçleri taşımaktadır. Birinci örnek “*istek*” edimsöz gücünü yansıtırken, ikinci örnek soru biçimi aracılığıyla gerçekleştirilen “*dolaylı rica*” işlevine sahiptir. Son örnek ise bağlama bağlı olarak “*tahmin*” veya “*emir*” edimsöz gücü taşıyabilmektedir. Ayrıca Searle (1969, ss. 60-62) söz edimlerini edimsellikleri açısından “doğrudan” ve “dolaylı” söz edimleri olarak sınıflandırmaktadır. Buna göre doğrudan edimlerde konuşanın niyetli anlamı, sözcüklerin düz anlamıyla örtüşürken, dolaylı edimlerde sözce ve niyet farklılaşmaktadır (Akgün, 2021, s. 23). Örneğin “*Odanı temizlemeni rica ediyorum*” ifadesi doğrudan bir rica edimi iken, “*Odanı temizler misin?*” ifadesi hem soru hem de rica niyetini taşımaktadır (Akgün, 2021, s. 23). Söz edimleri arasındaki bu ayrım, konuşanın niyetini, dinleyiciye iletme şeklini ve söz edimlerinin anlam kazanma sürecini açıklamaktadır (Akgün, 2021, s. 23).

Ayrıca Searle (1969, s. 64) başarılı bir edimin gerçekleşebilmesi için “*hazırlayıcı koşul*”, “*içtenlik koşulu*” ve “*temel koşul*” olmak üzere üç koşulun gerekli olduğunu belirtmiştir.

Bu bağlamda emir verme ediminden hareketle hazırlayıcı koşullar, konuşan kişinin dinleyici üzerinde bir gücünün olmasını içermektedir. İçtenlik koşulunu konuşan kişinin emredilen edimi yerine getirilmesini istemesi oluşturmaktadır. Temel koşul ise konuşan kişinin söz konusu tümceyi üretmesinin dinleyicinin o edimi gerçekleştirmesini sağlama girişimi olması yönelimli taşımasıyla ilgilidir.

Daha önce de bahsedildiği üzere Searle (1969) Austin'in (1962) söz edimi sınıflandırmasını geliştirerek edimsöz edimlerini edimsöz gücüne göre yeniden sınıflandırmıştır. Searle'ün (1979, ss. 157-169) sınıflandırması şu şekildedir:

1. **Bildiriciler:** Söylenen ifadenin doğru bir önerme içerdiği varsayımı altında bir durumu tanımlamaktadır. Konuşan kişi, sözlerinin dünyadaki gerçeklikle örtüşmesini sağlamaya çalışmaktadır. Bu durum “*iddia etme*”, “*ifade etme*”, “*öne sürme*” ve “*öneride bulunma*” gibi ifadelerde görülmektedir.
2. **Yönlendiriciler:** Başka bir kişinin eylemlerini önermeye uygun olacak şekilde yapmasını teşvik etmek veya zorlamak amacıyla söylenen ifadelerdir. Dinleyicinin bir eylemi gerçekleştirmesini sağlamayı amaçlamaktadır. “*Emir verme*”, “*rica etme*”, “*davet etme*”, “*meydan okuma*” veya “*cesaretlendirme*” gibi ifadeler bu edimsöz türüne girmektedir.
3. **Taahhüt ediciler:** Kişinin gelecekteki bir eyleme yönelik söz verdiğini gösteren ifadelerdir. Konuşmacı gelecekte yapılacak bir eylemi ifade etmektedir. “*Söz verme*”, “*teklif etme*”, “*tehdit etme*” veya “*yemin etme*” gibi durumlarda görülmektedir.
4. **İfade ediciler:** Konuşmacının bir söz eylemindeki içtenliğini veya duygularını ifade ettiği durumlarda görülmektedir. “*Üzüntü bildirme*”, “*özür dileme*”, “*teşekkür etme*”, “*tebrik etme*” gibi örnekler bu gruba girmektedir.
5. **Bildirgeler:** Bir şeyi söyleyerek aynı anda onu gerçekleştiren ifadelerdir. Örneğin “*birini suçlu ilan etmek*” veya “*savaş ilan etmek*” gibi durumlar bu türdendir.

Bu çerçevede, Austin söz edimlerini sınıflandırmasında “*gerçekleştirici*” ifadeleri temel alırken, Searle bu sınıflandırmayı bağlam ve konuşurun içsel durumuyla ilişkili uygunluk koşulları üzerinden geliştirmiştir. Searle, edimsözleri sınıflandırırken sözcenin amacı, söz ile dünya arasındaki uyum ilişkisi (uyuma yönü) ve içtenlik koşulu gibi ölçütleri esas almaktadır (Collavin, 2011, ss. 383–386).

Ayrıca Searle' e göre edimsözün etkisi, dinleyicinin sözcenin anlamını ve edimsöz gücünü anlamasına bağlıdır. Austin ise edimsöz edimlerini uzlaşım sal bir yapı olarak değerlendirmektedir. Bu nedenle edimsöz gücü, bireysel çıkarımlardan çok kişiler arası etkileşim içinde ortaya çıkmaktadır (Collavin, 2011, s. 384).

Tüm bu kuramsal bilgilerden hareketle, bu çalışmada veri kaynağı olarak belirlenen yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kitabında söz edimlerinin kullanım sıklığı ve çeşitliliği incelenecektir. Elde edilen bulgular doğrultusunda, kitapta yer alan söz edimlerinin öğrencilerin pragmatik yeterlik kazanımına katkısı değerlendirilecektir.

2.10.2. Dolaylı Anlamı Anlama

Yabancı dil öğrenim sürecinde pragmatik yeterlik kazanımı için önemli olan bir diğer unsuru da dolaylı anlamı anlama oluşturmaktadır. Austin ve Searle tarafından geliştirilen söz edimleri daha önce de bahsedildiği üzere doğrudan ve dolaylı olmak üzere iki şekilde ifade edilmektedir. Thomas'a (1995, s. 119) göre dolaylılık, ifade edilen anlam ve ima edilen anlam arasında bir örtüşmenin olmadığı ifade biçimleridir. Bu bağlamda dolaylı anlamı anlama, üretilen bir tümcenin iletişimsel bağlamda aslında ne kastedildiğini anlamaya dayanmaktadır. Thomas (1995, s. 119) bu ifade biçimlerinin neredeyse tüm dillerde görüldüğü ve daha kibar kabul edildiğini de belirtmektedir.

Thomas, dolaylı anlamın pragmatikle ilişkisini Grice'in teorisi üzerinden açıklamaktadır. Grice'in (1975) teorisine göre iletişim sürecinde dinleyici söylenen ifadeden hareketle konuşmacının asıl ima ettiği örtük anlamı anlamaya çalışmaktadır (Aktaran Thomas, 1995, s. 55). Bu yaklaşıma göre konuşmacı iletmek istediği anlamı doğrudan ifade etmek yerine ima yoluyla aktarmakta ve asıl anlamın çözümlenmesini dinleyicinin çıkarımına bırakmaktadır. Bu nedenle yabancı dil öğretiminde pragmatik yeterliğin geliştirilmesinde dolaylı anlamların anlaşılması büyük önem taşımaktadır.

Searle ise dolaylı ifadelerin anlaşılmasının her zaman kolay olmadığını belirterek bu ifadelerin doğru bir şekilde yorumlanabilmesi için söz edimleri kuramı ile Grice'in işbirliği ilkelerinin dikkate alınması gerektiğini öne sürmektedir. Kısaca dolaylı söz edimlerinin yorumlanmasında konuşur ile dinleyici arasındaki ilişki, bağlam ve kişilerin arka plan bilgisi önemli role sahiptir (Akgün, 2021, s. 34).

Örneğin, bir kişinin karşı taraftan borç istemesine karşılık “*Bu ay biraz sıkıştım.*” yanıtının verilmesi, dolaylı olarak “*Borç veremem.*” anlamını taşımaktadır. Benzer şekilde, Türkçede sıkça kullanılan “*Sen bilirsin.*” ifadesi de bağlama bağlı olarak çoğu zaman “*Senin seçimini doğru bulmuyorum.*” şeklinde örtük bir anlam taşıyabilmektedir. Yine “*Burası çok soğuk.*” ifadesi yalnızca ortamın sıcaklığı hakkında bilgi verme amacı taşımamakta, aynı zamanda konuşurun karşısındaki kişiden bir ısıtıcıyı açmasını rica ettiği anlamına da gelebilmektedir (Karasu, 2015, s. 25). Bu tür ifadelerin doğru biçimde yorumlanabilmesi, bireyin bağlamsal ipuçlarını değerlendirebilmesine ve arka alan bilgisine sahip olmasına bağlıdır.

Dolaylı anlamın anlaşılmasında örtük bilgilerin fark edilmesi önemli bir rol oynamaktadır. Örneğin, “*Ahmet sonunda sınavı kazandı.*” cümlesi, Ahmet’in daha önce sınavı kazanamadığı bilgisini de örtük olarak içermektedir. Karşıdaki kişinin “*sonunda*” ifadesinden hareketle bu çıkarımı yapabilmesi, dil kullanımındaki anlam ilişkilerini değerlendirebilmesi açısından önem taşımaktadır. Bu tür çıkarımların yapılabilmesi ise pragmatik yeterliğin gelişimiyle doğrudan ilişkilidir.

Dolaylı anlamın görüldüğü bir diğer alan ise ironik ifadelerdir. Çünkü ironide söylenen ifade ile konuşurun aktarmak istediği anlam arasında farklılık bulunmaktadır. Başka bir ifadeyle, konuşurun kullandığı sözce ile asıl iletmek istediği mesaj arasında bağlama bağlı bir karşıtlık oluşmaktadır. Örneğin, “*Ne kadar zeki bir çocuk.*” ifadesi, bağlama göre gerçek bir övgü anlamı taşıyabileceği gibi alaycı bir tonla çocuğun aslında zeki olmadığı anlamını da ifade edebilir. Bu tür ifadelerde kastedilen anlamın doğru biçimde çözümlenebilmesi için bağlam, konuşurun niyeti, vurgu ve tonlama gibi edimbilimsel unsurların dikkate alınması gerekmektedir.

Sonuç olarak, dolaylı anlamların ve ironik ifadelerin doğru biçimde yorumlanması, yalnızca sözcüklerin temel anlamlarının bilinmesine değil, aynı zamanda bağlamın, konuşurun niyetinin ve kültürel unsurların değerlendirilmesine bağlıdır. Bu nedenle yabancı dil öğreniminde dolaylı anlamların kavranması, öğrencilerin pragmatik yeterliklerinin gelişimi açısından önemli bir yere sahiptir.

2.10.3. Bağlama Uygunluk

Yabancı dil öğrenim sürecinde pragmatik yeterlik kazanımında önemli olan bir diğer unsur da bağlama uygunluktur. Bağlama uygunluk, iletişim sürecinde dilin iletişim ortamına, kişiler arası ilişkilere ve toplumsal kurallara uygun biçimde kullanılmasını ifade etmektedir. İletişimin resmî veya samimi bir ortamda gerçekleşmesine bağlı olarak dil kullanıcılarının tercih ettiği ifadeler ve iletişim biçimleri farklılaşmaktadır. Özellikle alt-üst, usta-çırak, öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci gibi sosyal ilişkilerde kişiler arasındaki mesafe, dil kullanımını doğrudan etkilemektedir. Bu durum Türkçede özellikle “*sen*” ve “*siz*” zamirleri arasındaki kullanım farklılığına yansımaktadır. Bunun yanı sıra, kullanılan sözcüklerin ve ifade biçimlerinin seçimi de iletişim ortamına göre değişiklik göstermektedir.

Örneğin, bir konu hakkında müşteri hizmetlerinden yardım alınırken sosyal mesafenin daha fazla olması nedeniyle “*siz*” zahirinin kullanılması ve “*İlginiz ve yardımınız için teşekkür ederim.*” şeklinde daha resmî ve nazik ifadelerin tercih edilmesi uygun bir dil kullanımıdır. Buna karşılık, bir arkadaştan alındığında daha samimi bir iletişim ortamı oluştuğu için “*sen*” dili kullanılmakta ve “*Teşekkür ederim*”, “*Sağ ol*” veya “*Sağ olasin*” gibi ifadeler tercih edilebilmektedir. Bunun yanı sıra, Türkçede kültürel bir değer taşıyan “*Allah razı olsun.*” ifadesi de özellikle belirli sosyal ilişkiler ve iletişim bağlamlarında yaygın olarak kullanılmaktadır. Bu tür ifadeler yalnızca bir teşekkür işlevi taşımamakta, aynı zamanda Türk toplumunun kültürel ve inanç değerlerini de yansıtmaktadır. Dolayısıyla bu yapıların doğru anlaşılması, dilsel bilginin yanı sıra kültürel arka plan bilgisini de gerektirmekte ve pragmatik yeterlik ile doğrudan ilişkilendirilmektedir.

Bağlama uygunluk yalnızca hitap biçimlerinde değil, sözcük tercihlerinde de ortaya çıkmaktadır. Örneğin, “*ikamet etmek*” ve “*yaşamak*” sözcükleri temel anlam açısından benzerlik göstermesine rağmen kullanım bağlamları açısından farklılaşmaktadır. Bir kuruma verilen dilekçede kişinin yaşadığı yeri belirtmek amacıyla “..... adresinde ikamet ediyorum.” ifadesinin kullanılması daha uygunken, günlük konuşma ortamında bir arkadaşla yapılan sohbetlerde “.....’da yaşıyorum.” ifadesinin tercih edilmesi daha doğal bir kullanımdır. Bu durum, sözcüklerin yalnızca anlamsal özelliklerine göre değil, aynı zamanda iletişim ortamının resmiyet derecesine göre seçildiğini göstermektedir.

Sonuç olarak, etkili ve uygun bir iletişimin gerçekleşebilmesi için dilsel ifadelerin bağlama göre seçilmesi büyük önem taşımaktadır. Yabancı dil öğrenen bireylerin hangi iletişim ortamında hangi ifadeleri kullanmaları gerektiğini kavrayabilmeleri ise pragmatik yeterliklerinin gelişimiyle mümkündür. Bu nedenle bağlama uygunluk, yabancı dil öğretiminde öğrencilerin dili yalnızca yapısal olarak değil, sosyal ve kültürel kullanım özellikleriyle birlikte öğrenmelerini sağlayan temel unsurlardan biridir.

2.10.4. Söylem Yönetimi ve Söz alabilme

Söylem ve söz alabilme de pragmatik yeterlik kazanımında önemli olan bir diğer unsurlardır. Söylem, bir konuyu yazılı veya sözlü olarak ifade etmek anlamına gelmektedir (Bal, 2016, s. 327). Karşılıklı konuşma, söz, hitabet, nutuk, tez, makale, broşür, konuşmak, hitap etmek, gibi sözlü veya yazılı ürünlerin hepsi söylemin kapsam alanındadır (Bal, 2016, s. 327). Söylem yönetimi de iletişim sürecinde öğrencinin konuşmayı başlatması, sürdürebilmesi, nasıl devam edeceğini bilmesi ve sonlandırabilmesi becerisini dayanmaktadır. Diğer bir ifadeyle öğrencinin dilbilgisel olarak doğru bir şekilde nerede, ne zaman, kimlerle nasıl konuşabileceğine doğru karar vermesidir. Bir önceki bölümde de bahsedildiği üzere aslında öğrencinin bağlamsal uygunluğu dikkate alarak iletişimi doğru ve akıcı bir şekilde sürdürmesidir. Örneğin, konuşmayı “*selamlaşma*” ifadelerini kullanarak başlatıp konuşmaya giriş yapma, konuşmayı doğru bir şekilde sürdürme, karşı tarafın konuşmasını bekleme, uygun yerlerde söz alabilme ve uygun bir şekilde konuşmayı “*görüştük üzere*”, “*kendine iyi bak*” gibi ifadelerle sonlandırabilmesidir. Kısaca söylem yönetimi, Kişinin iletişim sürecinde konuşmayı doğru bir şekilde anlayıp iletişime dahil olmasını, kendisine sıra geldiğinde sorular sorulduğunda doğru yanıtlar verebilmesini ifade etmektedir.

Söz alabilme ise bir kişinin kendisine sıra geldiğinde konuşmaya dahil olabilmesidir. Örneğin, iletişim esnasında samimi olmayan bir ortamda konuşmaya dahil olabilmek için uygun zamanı anlayıp “*izninizle*”, “*müsaadenizle*”, gibi sözcükleri kullanarak iletişime dahil olmak kişinin söz alabilme yeteneğini göstermektedir. Ayrıca kişinin beden dili, jest ve mimiklerini kullanarak söz alma isteğini karşı tarafa iletebilmesi de söz alabilme yeteneğinin önemli bir göstergesidir.

Bu bağlamda söylem yönetimi ve söz alabilme becerilerinde söylem belirleyicileri önemli rol oynamaktadır. Söylem belirleyicileri, iletişim sürecinin etkili bir şekilde devamlılığını sağlayan konuşurun niyetinin dinleyen tarafından çıkarım yoluyla anlaşılmasına yardımcı olan dilsel işaretleyiciler olarak tanımlanmaktadır (Hirik, 2022, s. 61) Başka bir ifadeyle söylem belirleyicileri konuşma veya metin içerisindeki söylem akışını düzenleyen, söylemler arasındaki ilişkiyi ve tutarlılığı sağlayan dilsel öğelerdir (Özbek, 1998, s. 37). Bu öğeler ile konuşurun niyetini, söylemin yönünü ve iletişimsel işlevinin karşı tarafa aktarılması sağlanmaktadır (Özbek, 1998, ss. 37-39). Böylece iletişimin daha doğal, akıcı ve etkileşimli biçimde sürdürülmesine katkı sağlanmaktadır.

Kısaca yabancı dil öğretiminde pragmatik yeterlik kazanımı bağlamında söylem yönetimi ve söz alabilme becerisi iletişimin akıcılığı ve sürdürülmesi açısından önem taşımaktadır.

2.10.5. Nezaket Stratejileri

Nezaket stratejileri de yabancı dil öğretiminde pragmatik yeterlik kazanımında belirleyici rol oynamaktadır. Kansu Yetkiner (2009, s. 19) nezaketi, bireyler arasındaki yaş, cinsiyet ve sosyal konum gibi toplumsal farklılıklara bağlı olarak ortaya çıkan, saygı ve güç ilişkileri temelindeki zorunlu göstergelerin incelendiği toplumdilbilimsel bir kavram olarak tanımlamaktadır. Nezaket olgusunu iletişimsel bağlamda ele alan Brown ve Levinson (1987) ise bireylerin iletişim sürecindeki gereksinimleri doğrultusunda nezaket stratejilerini “*olumlu nezaket*” ve “*olumsuz nezaket*” olmak üzere iki temel biçimde sınıflandırmaktadır.

Buna göre olumlu nezaket, konuşurun dinleyicinin olumlu yüzüne ve olumlu öz imgesine yönelik yaklaşımını ifade etmektedir (Akgün, 2021, s. 31). Başka bir ifadeyle bu nezaket türü, konuşurun dinleyicinin beğenilme, onaylanma ve takdir edilme gereksinimini dikkate alarak aralarındaki yakınlığı artırmaya yönelik kullandığı dilsel ifadeleri kapsamaktadır (Dereli, 2008, s. 27). Bu nedenle olumlu nezaket, “*senin iyiliğini istiyorum*” mesajını taşıyan ve kişiler arasındaki sosyal bağı güçlendirmeyi amaçlayan “*iltifat etme*”, “*teşekkür etme*”, “*davet etme*” ve “*onaylama*” gibi söz edimleriyle gerçekleştirilebilmektedir (Onursal Ayırır, 2020, s. 92). Örneğin, “*Tatlım, çok güzel olmuşsun.*” ifadesi hem bir iltifat içermesi hem de “*tatlım*” sözcüğü aracılığıyla samimi bir yakınlık kurması nedeniyle olumlu nezakete örnek olarak gösterilebilir.

Buna karşılık olumsuz nezaket, dinleyicinin olumsuz yüzünü yani kişisel alanını ve bağımsızlığını korumaya yönelik dilsel kullanımları ifade etmektedir (Dereli, 2008, s. 27). Bu nezaket türünde konuşur, karşı tarafın özgürlüğünü kısıtlamamaya ve isteğini daha yumuşak bir biçimde ifade etmeye çalışmaktadır. Bu nedenle olumsuz nezaket, “*senin kötülüğünü istemiyorum*” anlamını taşıyan “*rica etme*”, “*öneride bulunma*”, “*tavsiyede bulunma*” ve “*emirleri yumuşatma*” gibi dilsel stratejiler aracılığıyla gerçekleştirilmektedir (Onursal Ayırır, 2020, s. 92). Örneğin, “*Bir bardak su verebilir misin lütfen?*” ifadesi, doğrudan bir emir yerine rica biçiminde kurulması ve “lütfen” gibi yumuşatıcı bir unsur içermesi nedeniyle olumsuz nezakete örnek oluşturmaktadır.

Bu bağlamda, olumlu ve olumsuz nezaket arasındaki temel fark, iletişimde korunan yüz kavramından kaynaklanmaktadır. Olumlu yüzün korunması, bireyler arasında yakınlık ve ortaklık kurmaya yönelik stratejilerle ilişkiliyken; olumsuz yüzün korunması, bireyin kişisel alanına saygı gösteren, dolaylı söylem ve yumuşatıcı ifadeler aracılığıyla gerçekleştirilen stratejilerle ilişkilidir (Dereli, 2008, ss. 26-27).

Brown ve Levinson (1987, s. 74) yüz tehdit eden eylemlerin neredeyse her toplum ve kültürde üç faktöre bağlı olarak şekillendiğini ifade etmektedir. Bu faktörler şunlardır:

1. **Konuşur ve dinleyicinin sosyal mesafesi (D):** Kişiler arasındaki ilişkinin yakınlığı veya uzaklığı ile ilgilidir.
2. **Aralarındaki göreceli güç düzeyi (P):** Kişiler arasındaki ast-üst, usta-çırak, öğretmen-öğrenci gibi hiyerarşik durumlardır.
3. **Belirli bir kültürdeki dayatma derecesi (R):** Konuşurun eylemiyle dinleyicinin yüzünü ne kadar tehdit ettiği. (Aktaran, Akgün, 2021, s. 32).

2.10.6. Kültürel Uygunluk

Kültürel uygunluk, pragmatik yeterlik kazanımında etkili olan temel unsurlardan biri olarak değerlendirilebilir. Çünkü bir dili öğrenmek, yalnızca dilsel yapıları ve sözcük anlamlarını öğrenmek değil, aynı zamanda o dilin ait olduğu kültürel değerleri ve toplumsal kullanım biçimlerini de kavramayı gerektirmektedir. Bu nedenle dil öğrenim sürecinde öğrencilerin dili doğru ve etkili bir biçimde kullanabilmeleri için kültürel bilgiye sahip olmaları önem taşımaktadır.

Örneğin, Türkçede “*Ali paylaşmayı bilen, eli açık biriydi.*” ifadesinde yer alan “*eli açık*” kalıbı temel anlamıyla kullanılmamaktadır. Bu ifade, Ali’nin cömert ve paylaşımcı bir kişi olduğunu belirtmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin bu tür kalıplaşmış ifadeleri doğru biçimde anlayabilmeleri, yalnızca sözcük anlamlarını bilmelerine değil; aynı zamanda bağlamı değerlendirebilmelerine ve Türk kültüründeki anlam ilişkilerini kavrayabilmelerine bağlıdır. Dolayısıyla bu tür ifadelerin doğru yorumlanması, gelişmiş bir pragmatik yeterlik ile mümkündür.

Kültür ve dil arasındaki ilişki, çalışmanın “2.7. *Kültür ve Dil İlişkisi*” başlığı altında daha kapsamlı biçimde ele alındığından, bu bölümde konu yalnızca pragmatik yeterlik bağlamındaki yönüyle değerlendirilmiştir.

2.10.7. Gönderim ve Çıkarım

Yabancı dil öğretiminde pragmatik yeterlik kazanımında önemli olan bir başka unsur da gönderim ve çıkarımdır. Gönderim temelde atıf ifadelerine karşılık gelmektedir. Bunlar “özel adlar” (Ayten), “belirli isim öbekleri” (yazar, şarkıcı) veya “belirsiz isim öbekleri” (bir kadın, güzel bir yer), ve “zamirler” (o, onu, onları) olabilmektedir (Yule, 1996, s. 17). İletişim sırasında, konuşmacı bir atıfta bulunduğu, dinleyicinin konuşmacının neyi kastettiğini zaten bildiği varsayılmaktadır. Bu durumda konuşmacının belirttiği atıf ile neyi kastettiğinin dinleyici tarafından anlaşılması da çıkarımdır.

Başka bir ifade ile gönderim konuşucunun dil kullanımı amaçları (örneğin, bir şeyi belirlemek, işaret etmek) ve inançları (örneğin, dinleyicinin söz konusu şeyi bilip bilmediği) ile doğrudan bağlantılıdır. Dinleyicinin görevi ise konuşucunun gönderimlerini anlamak, diğer bir deyişle çıkarım yapmaktır. Bu anlamda gönderim, konuşucu ve dinleyicin ortaklaşa katıldıkları, çift yönlü bir eylemi ifade etmektedir (Yule, 1996, s. 18).

Başka bir tanıma göre ise gönderim metindeki bağdaşıklığı kurarak bilgi akışındaki devamlılığı sağlayan öğelerden birisidir (Bölükbaş, 2010, s. 102). Ayrıca gönderimler art gönderim ve ön gönderim şeklinde ikiye ayrılmaktadır. Buna göre art gönderim bir sözcüğün önce söylenip daha sonra farklı sözcükler veya ekler kullanılarak aynı sözcüğe gönderimde bulunulmasıdır (Bölükbaş, 2010, s. 102). Örneğin, “*Elif çok başarılıdır. O*

sınavlardan hep yüksek not alır.” cümlesinde geçen “o” zamiri Elif’e gönderimde bulunan bir art gönderimdir. Ön gönderimler ise bir konuşma veya metin içerisinde henüz belirtilmeyen daha sonra dahil olacak öğelere yapılan gönderimlerdir (Güner, 2008, s. 6). Örneğin, “*Onu seviyor musun? Sence de Ali çok garip değil mi?*” ifadesinde “onu” sözcüğü “Ali” ye ön gönderimde bulunmaktadır.

Bu tanımlardan hareketle, gönderim ve çıkarımın pragmatik yeterlik kazanımında önemli bir işleve sahip olduğu değerlendirilebilir. Dil kullanımında pragmatik anlam, yalnızca sözcüklerin ve yapıların temel anlamlarının anlaşılmasına değil, aynı zamanda konuşurun aktarmak istediği niyetin doğru biçimde yorumlanmasına dayanmaktadır. Bu doğrultuda, konuşmacının kullandığı bir atfın dinleyici tarafından bağlamsal ipuçları aracılığıyla çözümlenmesi ve doğru kişi ya da unsura gönderimde bulunduğu anlaşılması, pragmatik yeterlikle doğrudan ilişkilidir. Örneğin, konuşmacının “*Yarın Ali’nin yarışması var. Onu desteklemek için yarışmaya gideceğim.*” ifadesinde yer alan “onu” atfının Ali’ye gönderimde bulunduğu dinleyici tarafından doğru biçimde anlaşılması gerekmektedir.

Bir başka gönderim ve çıkarım örneği, özel adların doğrudan kişileri değil, bu kişilerle ilişkili nesne veya kavramları ifade etmek amacıyla kullanılması durumunda ortaya çıkmaktadır. Bu tür atıfların anlamının dinleyici tarafından doğru biçimde çözümlenebilmesi, bağlamsal bilgiye ve çıkarım yapma becerisine bağlıdır. Bu kullanım aşağıdaki örnek üzerinden açıklanabilir:

A: *Senin Chomsky’i bu akşam bana versene.*

B: *Tamam. Raftan al (Yule, 1996, s. 20).*

İlgili örnekte geçen “Chomsky” özel adı aslında bir kişiye değil kişinin bir eserine gönderimde bulunmaktadır. Bu, günlük dilsel deneyimin bir sonucu olarak, dilsel topluluğun üyelerince paylaşılan bir uzlaşımdan kaynaklanmaktadır (Yule, 1996, s. 20).

Yukarıdaki örnek, gönderim ifadeleri ile göndergeler arasındaki ilişkinin yalnızca dilsel değil, aynı zamanda bağlama dayalı bir kullanım ilişkisini ortaya koymaktadır. Bu kullanımsal ilişki gönderimin kullanıldığı bağlama göre farklı anlamsal değer kazanmaktadır. Örneğin, “*Brezilya Dünya Kupası’nı kazandı.*” ifadesinde geçen “Brezilya”, “futbol takımına”; “*Brezilya kahve üretimini durdurdu.*” ifadesinde ise “hükümete” gönderimde bulunmaktadır (Yule, 1996, s. 21). Dolayısıyla bu örneklerde de

görüldüğü üzere, yabancı dil öğrencilerinin bu tür gönderim ifadelerini doğru biçimde yorumlayabilmeleri, yalnızca dilsel bilgiye değil, aynı zamanda bağlamsal ipuçlarını değerlendirebilme ve çıkarım yapabilme becerisine bağlıdır. Bu süreç, öğrencilerin pragmatik yeterlik düzeyleriyle doğrudan ilişkilidir.

Sonuç olarak gönderim, dilsel yapıların yanı sıra bağlamsal, kültürel ve toplumsal bilgilerin birlikte değerlendirilmesini gerektiren bir anlam oluşturma sürecidir. Bu nedenle gönderim ifadelerinin doğru anlaşılması ve kullanılması, yabancı dil öğrencilerinin konuşurun niyetini kavrayabilmeleri ve iletişimsel anlamı doğru biçimde yorumlayabilmeleri açısından pragmatik yeterliğin önemli göstergelerinden biridir.

2.10.8. Vurgu ve Tonlama

Bir dilin etkili ve doğru bir şekilde konuşulmasını ve anlaşılmasını sağlamada etkili olan en önemli unsurlardan birisini vurgu ve tonlama oluşturmaktadır. Vurgu bir sözcük veya cümlede belirli seslerin diğerlerine göre daha dikkat çekici bir şekilde söylenmesidir (Dursunoğlu, 2010, s. 268). Buna göre vurgu, bir söylemde anlamın, duygunun ve anlatımın etkili bir şekilde aktarılmasını sağlamaktadır. Böylece iletilmek istenen mesaj hem doğru ve etkili bir biçimde aktarılmakta hem de söyleme akıcılık ve canlılık kazandırılarak anlatımın daha etkili hâle gelmesi sağlanmaktadır.

Tonlama ise sözcenin sözdizimsel birimlere ayrılmasını, vericinin duygularını ve tutumunu yansıtmasını sağlamaktadır (Galisson ve Coste, 1976, s. 294). Bunun yanı sıra, iletişim sırasında verilmek istenen mesajın doğru anlaşılmasında da önemli rol oynamaktadır. Dolayısıyla söylemlerde tonlamaya yer verilmemesi iletilmek istenen anlamın doğru biçimde anlaşılmasını zorlaştırabilmekte ve iletişimin etkili bir şekilde kurulmasını engelleyebilmektedir. Bu bağlamda tonlamanın söylemde birçok işleve sahip olabileceği söylenebilir. Örneğin, söylem üretiminde sözdizimsel yapıyı güçlendirmekle birlikte bazı durumlarda sözdiziminin yerini de alabilmektedir (Leon, 1992, s. 129). Sözdizim ve anlamla ilişkili olduğu için söylemde oluşabilecek anlam karışıklıklarını gidermede etkilidir (Sığırcı, 2012, s. 21). Ayrıca konuşurun farklı duygu, düşünce ve tutumlarını yansıtmada önemli bir işleve sahiptir. Aynı sözce farklı tonlamalarla söylendiğinde şaşkınlık, merak, onay veya şüphe gibi farklı duygusal anlamlar kazanabilmektedir (Leon, 1992, s. 34).

Bu bağlamda, iletişim sürecinde anlamın doğru ve etkili bir biçimde aktarılmasını sağlayan vurgu ve tonlama, farklı anlamsal değerlerin ortaya çıkmasında önemli rol oynayan pragmatik unsurlar arasında yer almaktadır. Bu nedenle, yabancı dil öğrenim sürecinde vurgu ve tonlamaya yönelik çalışmalara yer verilmesi, öğrencilerin bu unsurların iletişimdeki işlevleri konusunda farkındalık kazanmalarını sağlamaktadır. Böylece öğrencilerin dili yalnızca dilsel açıdan doğru biçimde öğrenmeleri değil, aynı zamanda pragmatik açıdan uygun ve etkili bir şekilde kullanmaları da desteklenmektedir. Bunun sonucunda öğrenciler, iletileri daha doğru biçimde anlamlandırabilmekte ve iletişim sürecinde uygun tepkiler verebilmektedir.

Sonuç olarak, vurgu ve tonlama iletişimin canlılığını, akıcılığını ve etkililiğini destekleyen önemli pragmatik unsurlar arasında değerlendirilmektedir.

2.10.9. Geri Bildirim

Geri bildirim, karşılıklı etkileşimlerde iletişimin devamlılığını sağlayan ve iletişim sürecinin etkin biçimde ilerlemesine katkıda bulunan önemli unsurlardan biridir. Geri bildirim, etkileşim sırasında konuşurların birbirlerinin söylemlerine yönelik verdikleri tepki ve yanıtlar olarak tanımlanmaktadır (Cüceloğlu, 1992, s. 78). Özellikle karşılıklı iletişimde temel işlevi, karşı tarafın iletilen mesajı doğru anlayıp anlamadığını ortaya koymak ve iletişim sürecini buna göre düzenlemektir (Bıçakçı, 2002, s. 32). Bu nedenle geri bildirim, mesajın alıcı üzerindeki etkisinin anlaşılmasını sağlayarak etkili iletişimin gerçekleşmesinde önemli bir role sahiptir (Baltaş ve Baltaş, 1999, s. 31).

Geri bildirim aracılığıyla konuşur, karşı tarafın tepkilerini ve beklentilerini dikkate alarak iletişimini yeniden düzenleyebilmekte ve iletişim sürecini daha işlevsel hâle getirebilmektedir (Erdem, 2011, s. 128). Bunun yanı sıra geri bildirim, bireylerin iletişim sürecinde dikkate alındıklarını hissetmelerine ve karşılıklı etkileşimin sürdürülebilir olmasına katkı sağlamaktadır.

Bu doğrultuda geri bildirim, iletişimi tek yönlü ve pasif bir aktarım sürecinden çıkararak karşılıklı etkileşime dayalı, dinamik bir süreç hâline getirmektedir (Erdem, 2011, s. 128). İletişim sırasında verilen geri bildirimler, konuşurların birbirlerine yönelik olumlu veya olumsuz tepkilerine göre farklı işlevler üstlenebilmektedir. Olumlu geri bildirimler

iletişimi destekleyerek sürdürülmesini sağlarken, olumsuz geri bildirimler iletişim biçiminin yeniden düzenlenmesine veya iletişim yönünün değiştirilmesine katkıda bulunmaktadır (Erdem, 2011, s. 128). Sonuç olarak geri bildirim, konuşurların niyetlerini, tepkilerini ve iletişimsel amaçlarını değerlendirmelerine olanak sağlayan önemli pragmatik göstergelerden biri olarak değerlendirilmektedir.

3. BÖLÜM: YÖNTEM

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi benimsenmiştir. Nitel araştırma, ele aldığı problemi kendi bağlamsal koşulları içinde derinlemesine inceleyen, yorumlayıcı bir bakış açısı benimseyen ve olguları kendi doğal bağlamı içinde anlamlandırmaya çalışan bir araştırma yaklaşımıdır (Baltacı, 2019, s. 370). Başka bir tanıma göre nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman incelemesi gibi veri toplama tekniklerinin kullanılarak olay ve olguları kendi doğal bağlamı içinde gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya koymayı amaçlayan bir araştırma süreci olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 39). Bu nedenle mevcut çalışmada yabancı dil öğretiminde pragmatik yeterlik kazanımını ortaya koyabilmek için nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Bu araştırma nitel araştırma yaklaşımıyla yürütülmüş olup araştırma deseni olarak doküman incelemesi benimsenmiştir. Elde edilen verilerin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır. Bu kapsamda Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik çeşitli öğretim setleri pragmatik unsurlar açısından ön incelemeye tabi tutulmuştur. Bu inceleme sonucunda, iletişimsel yaklaşımın benimsenmesi, kültürel içeriklere yer verilmesi ve günlük dil kullanımını yansıtan metin ile etkinlikleri içermesi nedeniyle pragmatik özellikler bakımından zengin olduğu değerlendirilen *Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler için Türkçe Öğretim Seti B1* ders kitabı araştırmanın veri kaynağı olarak seçilmiştir. Ardından seçilen kitap pragmatik yeterlik kazanımında önemli olan “söz edimi”, “dolaylı anlamı anlama”, “bağlama uygunluk”, “nezaket stratejileri”, “kültürel uygunluk”, “gönderim ve çıkarım”, “söz alabilme/söylem yönetimi”, “geri bildirim” ve “vurgu ve tonlama” gibi unsurları içerisinde barındırıp barındırmaması açısından betimlenmiştir. Daha sonra ise söz konusu kitapta bu unsurların yer alması Canale ve Swain ve Bachman’ın iletişimsel yeterlik modelleri kapsamında değerlendirilmiştir.

3.1. VERİ KAYNAĞI

Bu çalışmanın veri kaynağını, editörlüğünü Fatma Bölükbaş Kaya ve Mehmet Yalçın Yılmaz’ın yaptığı *Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler için Türkçe Öğretim Setinin B1* seviyesindeki ders kitabı oluşturmaktadır. Söz konusu kitap Türkçeyi hızlı ve etkili bir

şekilde öğrenmek isteyen yetişkinler için Avrupa Dilleri Ortak Başvuru metninde belirlenen dil düzeyleri esas alınarak hazırlanmıştır.

Öğretim setinin hazırlanmasında iletişimsel ve öğrenci merkezli bir yaklaşım benimsenmiş ve öğrencilerin dört temel becerisini de etkin ve etkili bir şekilde kullanmaları hedeflenmiştir. Bunun yanı sıra dil öğretiminde kültürlerarası etkileşim ve kültürel farkındalığa önem verilmiştir. Bu doğrultuda farklı kültürlerle etkileşimini destekleyen metin, etkinlik ve uygulamalara da yer verilerek öğrencilerin hem dilsel hem de kültürlerarası iletişim becerilerini geliştirmesi amaçlanmıştır. Kitabın bu özelliği pragmatik yeterlik açısından önemli bir unsurdur. Bu nedenle bu özelliği söz konusu çalışmanın veri kaynağını oluşturmasında etkili bir özelliktir.

Kitapta yer alan bölümler öğrencilerin dili farklı bağlamlarda kullanmalarını destekleyecek şekilde düzenlenmiştir. Bu bağlamda günlük dil kullanımlarına yer verilmesi, farklı kültürlerin tanınmasına yönelik etkinliklerin düzenlenmesi, kalıp ifadelerin öğretilmesi vb. gibi etkileşimli ve üretime dayalı etkinlikler hazırlanmıştır. Bu bölümlerin de öğrencilerin pragmatik farkındalıklarını geliştirmeye katkı sunacağı düşünülmektedir.

Bu özellikler doğrultusunda, söz konusu ders kitabının öğrencilerin pragmatik yeterlik gelişimine katkı sağladığı düşünülmektedir. Özellikle B1 düzeyinden itibaren pragmatik unsurlara daha fazla yer verilmesi gerektiği bilinmektedir. Bu nedenle bu düzeydeki ders kitabının, öğrencilerin pragmatik farkındalıklarının ne ölçüde geliştirildiğini ortaya koymak açısından zengin bir veri kaynağına sahip olduğu düşünülmektedir.

3.2. ARAŞTIRMA EVRENİ VE ÖRNEKLEMİ

Bu çalışmanın araştırma evreninde çok sayıda öğretim seti, öğretmen kitapları gibi kaynaklar bulunmaktadır. Ancak çok sayıda kaynağa ulaşılması ve bu kaynakların incelenmesi hem zaman hem de maliyet açısından zordur. Ayrıca ulaşılan her kaynağın pragmatik yeterlik açısından araştırmanın amacına doğrudan uygun veri sunmama ihtimali bulunmaktadır. Bu durum, araştırma evreninin tamamına ulaşmanın hem zaman hem de maliyet açısından güç olmasıyla birlikte değerlendirildiğinde, çalışmanın

uygulanabilirliğini sınırlamaktadır. Bu nedenle araştırmada, yeterli ve amaca uygun veri elde edilebilmesi amacıyla örneklem seçimine başvurulmuştur.

Bu çalışmanın örneklemini *Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Öğretim Setinin* B1 düzeyine ait ders kitabı oluşturmaktadır. Kitabın önsözünde yetişkinler için etkili iletişim kurabilmelerini sağlayacak nitelikte olmasından ve kültürlerarası etkinliklere ve kalıp ifadelerin öğretimine yer verilmesinden bahsedilmektedir. Söz konusu özellikler, kitabın öğrencilerin pragmatik yeterliklerinin gelişimine katkı sağlayabileceğini düşündürmektedir. Bu nedenle, araştırmanın örnekleminin belirlenmesinde etkili olmuştur.

3.3. KAPSAM VE SINIRLIKLAR

Bu araştırmanın kapsamını, çalışmanın veri kaynağını oluşturan Yeni İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti'nin B1 düzeyine ait ders kitabında yer alan okuma ve dinleme metinleri, metin altı sorular ve yazma etkinlikleri oluşturmaktadır. Söz konusu bölümlerin değerlendirmeye alınmasının temel nedeni, bu içeriklerin pragmatik yeterlik kazanımında önemli görülen “söz edimi”, “dolaylı anlamı anlama”, “bağlama uygunluk”, “nezaket stratejileri”, “kültürel uygunluk”, “gönderim ve çıkarım”, “söz alabilme/söylem yönetimi”, “geri bildirim” ile “vurgu ve tonlama” gibi unsurları barındırıp barındırmaması açısından somut veri sunmasıdır. Ayrıca dil öğrenim sürecinde öğrencilerin ilk karşılaştıkları becerilerin dinleme ve okuma olması da bu becerilerin inceleme kapsamına alınmasında etkili olmuştur.

Araştırma kapsamında kitap, ünite temelli bir yaklaşımla incelenmiştir. Bu doğrultuda her üniteye yer alan okuma ve dinleme metinleri, metin altı soruları ve yazma etkinlikleri belirlenen pragmatik unsurlar çerçevesinde değerlendirilmiştir. Ancak inceleme sürecinde metinlerde yer alan tüm ifadeler tek tek analiz edilmemiştir. Analizin yönetilebilirliğini sağlamak amacıyla beşer cümle seçilmiştir. Seçilen bu cümleler pragmatik unsurlar açısından kodlanarak kuramsal çerçevede ele alınan iletişimsel yeterlik modelleri doğrultusunda değerlendirilmiştir. Böylece söz konusu ifadelerin öğrencilerin pragmatik yeterlik gelişimini destekleyip desteklemediği ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Örnek cümlelerin seçiminde şu ölçütler dikkate alınmıştır:

1. Pragmatik unsurlar açısından çeşitlilik göstermesi,
2. Açık, kısmen örtük veya örtük anlam içermesi,
3. İletişimsel bir işlev taşıması ve öğrencinin bağlamdan hareketle anlam çıkarımı yapmasını gerektirmesi,
4. B1 düzeyine uygun olması.

Metin altı soruların incelemeye dahil edilmesinin temel nedeni de metinlerin pragmatik yeterliği destekleyip desteklemediğinin anlaşılmasında belirleyici bir role sahip olmalarıdır. Bu doğrultuda sorular değerlendirilirken pragmatik katkı düzeyi dikkate alınmıştır. Pragmatik açıdan hem katkı sağlayan hem de katkı sağlamayan soru türlerinin bulunduğu bölümlerde, bir örnek katkı sağlamayan iki örnek ise pragmatik katkı sağlayan soru türlerinden seçilmiştir. Pragmatik yeterliği desteklemeyen soru türlerinde ise yalnızca temel yönergeler değerlendirmeye alınmıştır.

Yazma etkinliklerinin inceleme kapsamına alınmasının temel nedeni de öğrencilerin öğrendikleri dilbilgisel yapıları, söz varlığını ve iletişim kalıplarını bağlama uygun şekilde kullanma becerilerini somut olarak ortaya koyabilmesidir. Bu doğrultuda kitapta yer alan tüm yazma etkinlikleri incelemeye dahil edilmiştir.

Araştırmanın sınırlılıkları kapsamında ise konuşma becerisine yönelik etkinlikler incelemeye dahil edilmemiştir. Bunun temel nedeni ders kitabında yer alan konuşma etkinliklerinin doğal ve anlık iletişim ortamlarındansa daha planlanmış ve sınırlı etkileşim yapıları içerisinde sunulmasıdır. Bu durum, öğrencilerin anlık geri bildirim verme, iletişimi yönlendirme ve bağlama göre değişen dil kullanımlarını doğal biçimde ortaya koymalarını sınırlandırmaktadır. Dolayısıyla söz konusu etkinliklerin pragmatik yeterliği sağlıklı biçimde değerlendirmek için yeterli veri sunmadığı düşünülmektedir. Eğer konuşma etkinlikleri doğal, anlık ve etkileşim temelli iletişim ortamlarında gerçekleşmiş olsaydı, pragmatik yeterlik açısından daha kapsamlı biçimde değerlendirilmeye dahil edilebilirdi.

3.4. VERİ ANALİZ YÖNTEMİ

Bu tezin veri analiz yöntemini içerik analizi oluşturmaktadır. Akbulut' a (2013, s. 155) göre içerik analizi, toplanan verileri açıklayabilecek kavram ve ilişkilere ulaşabilmek amacıyla gerçekleştirilen analiz türüdür. Bu tanımdan hareketle içerik analizi, benzer nitelikteki verilerin belirli kavramlar ve temalar doğrultusunda sınıflandırılarak düzenlenmesi ve anlamlı bir bütün oluşturacak şekilde yorumlanması süreci olarak ifade edilebilir. İçerik analizinde kodlamalar aracılığı ile verilerin ardında gizli kalmış olan kavramlar ve bu kavramlar arasındaki ilişkiler ortaya çıkartılmaktadır (Akbulut, 2013, s. 155). İçerik analizi sözel, yazılı ve diğer materyallerin içerdiği mesajı anlam veya dilbilgisi açısından nesnel ve sistematik olarak sınıflandırma, sayılara dönüştürme ve çıkarımda bulunma yoluyla sosyal gerçeği araştıran bir yaklaşım olarak tanımlanmaktadır (Tavşancıl ve Aslan, 2001, s. 22). İçerik analizi iletişimin yazılı içeriğine ilişkin nesnel, sistematik ve nicel çözümlemeler yapılmasına olanak tanıyan bir araştırma tekniği olarak ele alınmaktadır (Tavşancıl ve Aslan, 2001, ss. 17-19). Bu kapsamda içerik analizi, sözlü ve yazılı verilerin araştırmanın amacı doğrultusunda sınıflandırılması, özetlenmesi ve belirli kavramlar ya da değişkenler temelinde kategorilere ayrılarak anlamlandırılması sürecini ifade etmektedir (Arık, 1992, s. 119).

Yıldırım ve Şimşek' e (2021, s. 228) göre içerik analizinde temel olarak toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmak amaçlanmaktadır. Bu amaçla toplanan verilerin ilk olarak kavramsallaştırılması, daha sonra ortaya çıkan kavramlar doğrultusunda bir düzenleme yapılması ve bu düzenlemeye göre de veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir.

Kısaca içerik analizinde veriler, (1) verilerin kodlanması, (2) temaların bulunması, (3) kod ve temaların düzenlenmesi ve (4) bulguların tanımlanması ve yorumlanması olmak üzere dört aşamada analiz edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 228).

Bu araştırma, Glaser ve Limberg'in (2020) *Pragmatik Yeterlikler ve Yabancı Dil Öğretimi – Araştırma ve Uygulama* adlı çalışmasından hareketle, yabancı dil öğretiminde pragmatik yeterlik açısından önemli olduğu kabul edilen unsurlar belirlenmiş ve bu unsurlar “iletişimsel beceri”, “sosyopragmatik beceri” ve “etkileşimsel beceri” olmak üzere üç tema altında sınıflandırılmıştır. Daha sonra Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler

İçin Türkçe Öğretim Seti'nin B1 düzeyindeki ders kitabında yer alan okuma ve dinleme metnindeki pragmatik unsurlar söz konusu temalar doğrultusunda tespit edilerek kodlanmıştır. Son aşamada ise okuma ve dinleme metnlerinde yer alan pragmatik unsurların yanı sıra metin altı soruların ve yazma etkinliklerinin pragmatik yeterliğin gelişimine katkısı, Canale ve Swain'in (1980, 1983) ile Bachman'ın (1990) iletişimsel yeterlik modelleri temel alınarak değerlendirilmiştir.

4. BÖLÜM: BULGULAR VE DEĞERLENDİRME

4.1. VERİLERİN İLETİŞİMSEL BECERİ AÇIDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

4.1.1. Söz Edimi

Tablo 1. 1. Ünite Okuma ve Dinleme Metinlerinin Söz Edimi Verileri

İfade	Söz edim türü	Veri türü
<i>“Peki, hemen gidelim.” (s.9)</i>	Öneri (Yönlendirici)	Okuma (diyalog)
<i>“Bu soruyu soruyorum çünkü bazı ev sahipleri bekâra ev vermek istemiyorlar.” (s.9)</i>	Açıklama (Bildirici)	Okuma (diyalog)
<i>“Evet. Şu anda elimde size uygun iki ev var.” (s.9)”</i>	Bilgi verme (Bildirici)	Okuma (diyalog)
<i>“İsterseniz ben size daireyi gezdireyim.” (s.9)</i>	Öneri (Yönlendirici)	Okuma (diyalog)
<i>“Öyleyse sizin için Levent ve çevresinde yalnız yaşamaya uygun ... evlere bakabiliriz.” (s.9)</i>	Öneri (yönlendirici)	Okuma (diyalog)
<i>“Öyleyse şu tavsiyelerimizi dikkatle dinleyin ve evinizdeki bütün gereksiz eşyalardan kurtularak yeni evinizde huzur dolu, rahat bir ortam yaratın.” (s.12)”</i>	Emir (Yönlendirici)	Dinleme (metin)
<i>“Bu eşyaları üç ayrı gruba toplayın.” (s.12)”</i>	Emir (Yönlendirici)	Dinleme (metin)
<i>“Mesela yeni bir eşya almadan önce kendinize şunları sorun: ...” (s.12)</i>	Emir (Yönlendirici)	Dinleme (metin)
<i>“Ayrıca evinize yeni bir eşya aldıktan sonra eskisini atın.” (s.12)</i>	Emir (yönlendirici)	Dinleme (metin)
<i>“Bunları başka insanlara vermek, çöpe atmak ya da saklamak mı istiyorsunuz?” (s.12)</i>	Soru sorma (Yönlendirici)	Dinleme (metin)
<i>“Elektrik için TEDAŞ’a, su için İSKİ’ye gideceğim.” (s.13)</i>	Plan belirtme /niyet (Taahhüt edici)	Okuma (diyalog)
<i>“Haklısın ancak bunların hepsi bir günde olmaz.” (s.13)</i>	Kabul etme-Açıklama (İfade edici-Bildirici)	Okuma (diyalog)
<i>“Ne güzel, sen her şeyi biliyorsun.” (s.13)</i>	Övme (Duygu bildirici)	Okuma (diyalog)

“Otobüse bineceğim ama daha önce burada hiç otobüse binmedim.” (s.13)	Plan belirtme/niyet-bilgi verme (Taahhüt edici-Bildirici)	Okuma (diyalog)
“Benim kartım var zaten.” (s.13)	Bilgi verme (Bildirici)	Okuma (diyalog)
“Affedersiniz, Maslak’a nasıl gidebilirim?” (s.15)	Soru sorma (Yönlendirici)	Dinleme (diyalog)
“Oradan Maslak dolmuşlarına binebilirsiniz?” (s.15)	Öneri (Yönlendirici)	Dinleme (diyalog)
“Yanımda nakit param yok. Ama İstanbul kartım var.” (s.15)	Bilgi verme (Bildirici)	Dinleme (diyalog)
“Pardon İETT ne?” (s.15)	Soru sorma (Yönlendirici)	Dinleme (diyalog)
“Evet, sizin için kolaylık olur. İyi günler.” (s.15)	Onaylama-Değerlendirme-Vedalaşma (Bildirici-İfade edici)	Dinleme (diyalog)
“Türkler bu kadar büyük bir kahvaltıdan sonra gün boyunca başka bir şey yiyorlar mıydı?” (s.17)	Soru sorma (Yönlendirici)	Okuma (metin)
“Türk arkadaşlarım bu fikre hiçbir zaman sıcak bakmadılar.” (s.17)	Bilgi verme (Bildirici)	Okuma (metin)
“Kasiyer arkamdan ‘Hocam, hocam!’ diye seslendi.” (s.17)	Anlatım (Bildirici)	Okuma (metin)
“Türkler için futbol varken kriket bir spor değildi.” (s.17)	Genelleme-Değerlendirme (Bildirici)	Okuma (metin)
“İkinci vatanım Türkiye, memleketim İzmir.” (s.17)	Bilgi verme (Bildirici)	Okuma (metin)
“Kokoreç, hamsi veya döner gibi yiyecekleri dene.” (s.21)	Öneri (Yönlendirici)	Dinleme (diyalog)
“Ben baklavaya bayılıyorum.” (s.21)	Duygu ifade etme (İfade edici)	Dinleme (diyalog)
“Yanında yaşlı bir teyze sana sorular sorabilir, şaşıрма.” (s.21)	Olasılık-Uyarı (Bildirici-Yönlendirici)	Dinleme (diyalog)
Evet, burada da güvenlik önlemleri aynı şekilde zaten. (s.21)	Bilgi verme (Bildirici)	Dinleme (diyalog)
“Tamam tamam. Çok özür dilerim. Hepsi benim hatam.” (s.22)	Kabul etme-Özür dileme (İfade edici)	Video (diyalog)
“...Ciddi misin? Elektriğimiz olmayacak mı yani!?” (s.22)	Soru sorma- (Yönlendirici)	Video (diyalog)
“Konuştuk ya!... İş bölümü yaptık. Suyu ben elektriği sen halledeceksin dedim.” (s.22)	Açıklama (Bildirici)	Video (diyalog)
“İnşallah yarın açarlar da akşam temizlik yaparız.” (s.22)	Dilek dileme (İfade edici)	Video (diyalog)

<i>“Offffff, hepsini açacak mıyız?” (s.22)”</i>	Şikayet-Soru (İfade edici-Yönlendirici)	Video (diyalog)
<i>“İzlanda soğuk bir ülke olduğundan burada insanlar 9.yüzyıldan beri Torf evlerde yaşıyorlar.” (s. 24)</i>	Açıklama (Bildirici)	Okuma (metin)
<i>“Bu evler onları soğuktan koruyor.” (s.24)</i>	Bilgi verme (Bildirici)	Okuma (metin)
<i>“Bu özel toprak sayesinde evlerin içi kışın sıcak oluyor.” (s.24)</i>	Açıklama (Bildirici)	Okuma (metin)
<i>“Bu sebeple sosyal hayatta da insanlar genelde iç içedir.” (s.24)</i>	Açıklama (Bildirici)	Okuma (metin)
<i>“Bu yüzden evlerin içinde az eşya vardır.” (s.24)</i>	Açıklama (Bildirici)	Okuma (metin)

Tablo 1’de Yeni İstanbul Yabancılar İçin Türkçe öğretim setinin B1 düzeyine ait kitabın birinci ünitesindeki okuma ve dinleme metinlerine ait söz edim türlerinin dağılımı görülmektedir. Bu tabloya göre ilgili kitabın okuma ve dinleme metinlerinde bildirici söz edim türünün (23) baskın olduğu gözlemlenmektedir. Özellikle açıklama ve bilgi verme türündeki ifadelerle yoğun bir şekilde yer verilmesi, metinlerin genel olarak bilgi aktarma işlevine yönelik olduğunu ortaya koymaktadır. Metinlerde bildirici söz edim türünü yönlendirici söz edim türünün (15) takip ettiği görülmektedir. Bu söz edim türünün ise üniteye ele alınan “*taşınma*” ve “*yeni bir şehirde hayat*” gibi temalardan kaynaklı olarak çoğunlukla “*soru sorma*”, “*öneri*” ve “*emir*” biçiminde kullanıldığı görülmektedir. Bu durumun öğrencileri söz konusu metinlerle iletişim kurmaya ve dilsel üretimde bulunmaya hazırladığını söyleyebiliriz. Buna karşılık incelenen metinlerde ifade edici söz edim türüne de (8) az sayıda olsa da “*övme*”, “*duygu ifade etme*”, “*özür dileme*”, “*şikayet*”, “*vedalaşma*” gibi çeşitli türlerde yer verildiği görülmektedir. Dolayısıyla bu tür çeşitliliği öğrencilerin farklı iletişim durumlarına yönelik çeşitli söz edim türlerini tanımlarına ve kullanmalarına katkı sunmaktadır. Bu durum öğrencileri gerçek iletişim durumlarına hazırlamakta ve etkili iletişim kurabilmelerini desteklemektedir. Bildirici ve ifade edici söz edim türlerine ağırlıklı olarak yer verilirken, taahhüt edici (2) söz edim türüne sınırlı sayıda yer verilmektedir. Bildirge söz edim türüne ise rastlanılmamaktadır. Son olarak tablo 1’e göre bildirici söz edimlerinin çoğunlukla bilgilendirici nitelikteki metinlerde yer aldığı, diğer söz edim türlerinin ise daha çok diyalog temelli metinlerde ortaya çıktığı saptanmaktadır. Bu durum metin türlerinin farklı iletişimsel amaçlara sahip

olmasından kaynaklanmaktadır. Bilgilendirici metinler bilgi aktarmaya, diyaloglar ise karşılıklı etkileşime dayandığı için farklı söz edim türleriyle yapılandırılmaktadır.

Tablo 2. Ünite Okuma ve Dinleme Metinlerinin Söz Edimi Verileri

İfade	Söz Edim Türü	Veri Türü
<i>“Beş yıllık iş hayatındaki çalışmalarım bana şunu öğretti. Hiçbir iş korkunç değildir.” (s.29)</i>	Değerlendirme (Bildirici)	Okuma (metin)
<i>“Ama bunları isterken “Benim bu işyerine nasıl bir faydam olacak?” sorusunu aklımızdan bile geçirmeyiz.” (s.29)</i>	Eleştiri (İfade edici)	Okuma (metin)
<i>“Aslında bir ofis için çok uygun biridir, zararı yoktur fakat çok yararı da yoktur.” (s.29)</i>	Değerlendirme (Bildirici)	Okuma (metin)
<i>“Ofiste de aynı İngiliz anahtarı gibi her iş için faydalı birileri vardır” (s.29)</i>	Genelleme (Bildirici)	Okuma (metin)
<i>“İşini kimseye öğretmek istemez çünkü koltuğunu başkasına vermek istemez.” (s.29)</i>	Açıklama (Bildirici)	Okuma (metin)
<i>“Bunlar bence çalışanların motive olması için çok güzel imkanlar.” (s.31)</i>	Değerlendirme (Bildirici)	Dinleme (diyalog)
<i>“Evet, güzel düşünce.” (s.31)</i>	Onaylama (İfade edici)	Dinleme (diyalog)
<i>“Alt kattaki ilaç şirketi de yılın en iyi elemanına tatil armağan ediyor.” (s.31)</i>	Bilgi verme (Bildirici)	Dinleme (diyalog)
<i>“Bu haberi müdürün masasına koyalım. Belki bir değişiklik görürüz?” (s.31)</i>	Öneri-Olasılık (Yönlendirici-Bildirici)	Dinleme (diyalog)
<i>“Hayatım dedemin dizinin dibinde onu izleyerek geçti.” (s.34)</i>	Anlatım (Bildirici)	Okuma (diyalog)
<i>“İlk önce herkes gibi bocaladım, çok yalnız kaldım”. (s.34)</i>	Duygu ifade etme (İfade edici)	Okuma (diyalog)
<i>“Ben sıfırdan başladım.” (s.34)</i>	Bilgi verme (Bildirici)	Okuma (diyalog)
<i>“O çöp kutusu hayatımın dönüm noktasıdır bu yüzden.” (s.34)</i>	Değerlendirme-Açıklama (Bildirici)	Okuma (diyalog)
<i>“Ee, ne demişler: “Her yiğidin bir yoğurt yiyiş tarzı vardır.” (s.34)</i>	Genelleme (Bildirici)	Okuma (diyalog)
<i>“Bu özellikleri onların başarısının temeli aslında.” (s.37)</i>	Değerlendirme (Bildirici)	Dinleme (metin)
<i>“Bu isimler kendilerini sıfırdan var etmeyi başarıyor ve aynı zamanda insanlığa da hizmet sunuyor.” (s.37)</i>	Bilgi verme (Bildirici)	Dinleme (metin)

<i>“Çünkü sıfırdan başlamak elinde hiçbir şey olmaması demektir.” (s.37)</i>	Açıklama (Bildirici)	Dinleme (metin)
<i>“Bu nedenle birçok insan sıfırdan başlamaya korkar, çekinir.” (s.37)</i>	Açıklama (Bildirici)	Dinleme (metin)
<i>“Yıllar sonra bu şirketi satarak büyük paralar kazandılar.” (s.37)</i>	Bilgi verme (Bildirici)	Dinleme (metin)
<i>“Bu nedenle kişilerin kendileri ve karakterleriyle ilgili görüşleri son derece önemlidir.” (s.38)”</i>	Açıklama (Bildirici)	Okuma (metin)
<i>“Bu durumda anne ve babaların bakış açısı çocukların meslek seçimlerini etkilemektedir.” (s.38)</i>	Bilgi verme (Bildirici)	Okuma (metin)
<i>“Rastlantılar, aile yapısı, ekonomik durum, çevre koşulları, bireysel özellikler, puan durumu vb. gibi etkenler de gencin meslek seçimini belirlemektedir.” (s.38)</i>	Bilgi verme (Bildirici)	Okuma (metin)
<i>“Bazı aileler ise çocuklarının baba mesleği yapmalarını ister.” (s.38)</i>	Bilgi verme (Bildirici)	Okuma (metin)
<i>“Bu nedenle uzmanlar bu mesleklere “ergenlik meslekleri” adını vermektedirler. (s.38)</i>	Açıklama (Bildirici)	Okuma (metin)
<i>“Sorma, hiç iyi değilim. Sanırım işten ayrılacağım.” (s.41)</i>	Duygu ifade etme-Plan belirtme (İfade edici-taahhüt edici)	Dinleme (diyalog)
<i>“Hayırdır, ne oldu?” (s.41)</i>	Soru sorma (Yönlendirici)	Dinleme (diyalog)
<i>“Maalesef, hayır. Zaten bu yüzden işten ayrılmaya karar verdim.” (s.41)</i>	Bilgi verme-Açıklama (Bildirici)	Dinleme (diyalog)
<i>“Tamam canım. Umarım anlaşılırsınız da işten ayrılmazsın.” (s.41)</i>	Kabul etme-Dilek dileme (İfade edici)	Dinleme (diyalog)
<i>“Bu zamanda iş bulmak zor.” (s.41)</i>	Genelleme-Değerlendirme (Bildirici)	Dinleme (diyalog)
<i>“Evet, buyurun. Şöyle oturun, sizi biraz bekleteceğim. Müdürümüz birazdan müsait olacak.” (s.42)</i>	Davet etme-emir verme-plan belirtme-bilgi verme (Yönlendirici-Taahhüt edici-Bildirici)	Video (diyalog)
<i>“Sevda Hanım, Müdür Bey sizi bekliyor.” (s.42)</i>	Bilgi verme (Bildirici)	Video (diyalog)
<i>“Hamileydim. Bebeğim oldu. Bir süre bebeğimle ilgilenmek istedim.” (s.42)</i>	Açıklama (Bildirici)	Video (diyalog)
<i>“Müdür Bey, maaş beklentim ikinci plandadır.” (s.42)</i>	Görüş bildirme (İfade edici)	Video (diyalog)

“Peki Sevda Hanım hayırlı olsun, aramıza hoş geldiniz.” (s.42)	Dilek dileme-Karşılama (İfade edici)	Video (diyalog)
“Peki, bu gençlerin bisikleti bir su kanalına düşebilir mi?” (s.44)	Soru sorma (Yönlendirici)	Okuma (metin)
“Çin lokantalarında şans kurabiyelerindeki falları da birileri yazıyor; tıpkı sakızlardaki fallar ya da tebrik kartlarındaki mesajlar gibi.” (s.44)	Bilgi verme (Bildirici)	Okuma (metin)
“Ne kadar yaratıcı olursanız o kadar iyi!” (s.44)	Öneri (Yönlendirici)	Okuma (metin)
“Türkiye’de bu kişiler Ramazan ayında sahur vakti sokak aralarında gezip insanları davul çalarak uyandırırılar.” (s.44)	Bilgi verme (Bildirici)	Okuma (metin)
“Davulcular bununla birlikte ayın ortasında ve sonunda evleri gezerek mahalle sakinlerinden tekrar para toplarlar.” (s.44)	Bilgi verme (Bildirici)	Okuma (metin)
“Rezalet! Benim eşyalarım nerede? Derhal gönderin, yoksa orayı dağıtırım.” (s.44)	Duygu ifade etme-soru sorma-emir verme-tehdit etme (İfade edici-Yönlendirici-Bildirimsel)	Eğlenelim-öğrenelim (Diyalog)
“Siz kiminle konuşuyorsunuz, biliyor musunuz acaba?” (s.44)	Soru sorma (Yönlendirici)	Eğlenelim-öğrenelim (diyalog)
“Hayır, kiminle konuşuyormuşum bakalım?” (s.44)	Soru sorma (Yönlendirici)	Eğlenelim-öğrenelim (diyalog)
“Peki siz kiminle konuşuyorsunuz, biliyor musunuz?” (s.44)	Soru sorma (Yönlendirici)	Eğlenelim-öğrenelim (diyalog)
“Oh, çok şükür.” (s.44)	Duygu ifade etme (İfade edici)	Eğlenelim-öğrenelim (diyalog)

Tablo 2’de çalışmada incelenen kitabının ikinci ünitesindeki okuma ve dinleme metinlerinde yer alan söz edim türlerine yönelik verilerin dağılımı bulunmaktadır. Bu tabloya göre yine bu ünite de bildirici söz edim türünün (28) diğer söz edim türlerine göre daha fazla olduğu ve yoğunlukla “bilgi verme”, “açıklama” ve “değerlendirme” türünde olduğu belirlenmektedir. Bu bulgu da yine metinlerinin bilgi aktarma ve açıklama yapma işlevine yönelik olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak bu sefer birinci üniteden farklı olarak değerlendirme türüne de yoğun bir şekilde yer verilmesi, metinlerin bilgi aktarma işlevine ek olarak kişisel yorumlara da yer verildiğini göstermektedir. Bildirici söz edim türünü ifade edici (10) ve yönlendirici (9) söz edim türü takip etmektedir. Ayrıca

bu söz edim türleri de kendi içinde “duygu ifade etme”, “karşılama”, “dilek dileme”, “soru sorma”, “öneri”, “emir” ve “davet etme” vb. gibi çeşitlilik göstermektedir. Bu çeşitlilik, öğrencilerin farklı iletişim amaçlarına uygun dilsel ifadeleri tanımalarına olanak sağlamaktadır. Son olarak tabloda sınırlı sayıda Taahhüt edici (2) ve Bildirge (1) söz edim türlerine de rastlanmaktadır. Bu durumun ünitenin ana temasından ve dilbilgisi konularından (isim fiil) kaynaklı olduğu düşünülmektedir.

Bunlara ek olarak yine bu ünite de bildirici söz edimlerinin çoğunlukla bilgilendirici metinlerde kullanıldığı, diğer söz edim türlerinin ise daha çok diyaloga dayalı metinlerde ortaya çıktığı görülmektedir.

Tablo 3. 3. Ünite Okuma ve Dinleme Metinlerinin Söz Edimi Verileri

İfade	Söz Edim Türü	Veri Türü
“Uzmanlara göre birkaç basit yöntemle sağlıklı yaşayabiliriz.” (s. 49)	Bilgi verme (Bildirici)	Okuma (metin)
“Çünkü bunlar ruh ve beden sağlığınızı bozar.” (s.49)	Açıklama (Bildirici)	Okuma (metin)
“Sağlıklı olmanın en önemli şartı iyi beslenmektir.” (s.49)	Değerlendirme (Bildirici)	Okuma (metin)
“Bu mikroplardan kendinizi korumak için vücudunuzu temiz tutmalısınız.” (s.49)	Öneri (Yönlendirici)	Okuma (metin)
“Araştırmalara göre özellikle yalnız insanların bir süre sonra beyin sağlığı bozuluyor ve bu durum birçok hastalığa neden oluyor.” (s.49)	Bilgi verme-Açıklama (Bildirici)	Okuma (metin)
“Bütün bunların yanında spor yapmak sağlıklı bir bedenin en önemli anahtarlarından biridir.” (s.51)	Değerlendirme (Bildirici)	Dinleme (metin)
“Düzenli spor yapmak bizi mutlu eder ve stresten uzaklaştırır, zihnimizi sakinleştirir.” (s.51)	Bilgi verme (Bildirici)	Dinleme (metin)
“Ayrıca vücudunuza ve kişiliğinize uygun bir spor çeşidi bulmalısınız.” (s.51)	Öneri (Yönlendirici)	Dinleme (metin)
“O zaman en azından yürüyüş yapmalısınız.” (s.51)	Öneri (Yönlendirici)	Dinleme (metin)
“Sağlıklı ve uzun bir yaşam için sporu hayatınıza düzenli ve sürekli olarak dahil etmelisiniz.” (s.51)	Öneri (Yönlendirici)	Dinleme (metin)

“Bu hastalıklar insandan insana ya da hayvandan insana hava yoluyla ya da ağız yoluyla bulaşabilmektedir.” (s.53)	Bilgi verme (Bildirici)	Okuma (metin)
“Bakterileri yalnızca mikroskop ile görmek mümkündür ancak onlar virüslerden daha büyüktür.” (s.53)	Bilgi verme (Bildirici)	Okuma (metin)
“Parazitler bulaşıcı hastalıkların bir diğer sebebidir.” (s.53)	Bilgi verme (Bildirici)	Okuma (metin)
“Bu durumda tüm aile bireyleri aynı tedaviyi uygulamaya mecburdur çünkü ancak bu sayede kurtulmak mümkündür.” (s.53)	Açıklama (Bildirici)	Okuma (metin)
“Bununla birlikte bulaşıcı hastalık dönemlerinde insanlarla yakın temas kurmaktan kaçınmalıyız.” (s.53)	Öneri (Yönlendirici)	Okuma (metin)
“Emre, merhaba. Nurşen’den duydum, çok hastaymışsın. Merak ettim “Bir arayayım” dedim.” (s.56)	Selamlaşma-bilgi verme- duygu ifade etme-niyet belirtme (İfade edici-Bildirici- Taahhüt edici)	Dinleme (diyalog)
“Merhaba, Serkan. Evet inan çok kötüyüm.” (s.56)	Selamlaşma-duygu belirtme (İfade edici)	Dinleme (diyalog)
“Bugün artık geç oldu” (s.56)	Bilgi verme (Bildirici)	Dinleme (diyalog)
“Lütfen beni çekinmeden ara.” (s.56)	Rica etme (Yönlendirici)	Dinleme (diyalog)
“Tamam Serkan, çok sağ ol. Haydi görüşürüz.” (s.56)	Kabul etme-teşekkür etme- Vedalaşma (İfade edici)	Dinleme (diyalog)
“Bu düşünceler zamanla kaygıya, gerginliğe, strese sebep olur.” (s.59)	Bilgi verme (Bildirici)	Okuma (metin)
“Kişinin kendisine ya da başkalarına mikrop bulaştırmaktan korkması bunun en büyük sebebidir.” (s.59)	Bilgi verme (Bildirici)	Okuma (metin)
“Yine bu takıntının sebebi de kişinin mikropplardan uzak durma isteğidir.” (s.59)	Bilgi verme (Bildirici)	Okuma (metin)
“Bu hastalığın belirtilerinden biri de kişilerin gün içerisinde eylemlerini belirli bir sayı kadar yapmalarıdır.” (s.59)	Bilgi verme (Bildirici)	Okuma (metin)
“Bu durumların aksi onları strese sokar.” (s.59)	Bilgi verme (Bildirici)	Okuma (metin)

“Merhaba Sayın dinleyiciler, Sevdâ ile Sağlık Radyosu’nda yeni bilgiler öğrenmeye hoş geldiniz.” (s.62)	Selamlaşma-Karşılama (İfade edici)	Dinleme (diyalog)
“Bugün bizlere hastalık hastalığı yani insanların hasta değilken kendilerini hasta hissetmeleri hakkında bilgiler vereceksiniz.” (s.62)	Bilgi verme-Açıklama-Davet etme (Bildirici-Yönlendirici)	Dinleme (diyalog)
“Rutin kontrollerinizi yaptırıyorsunuz, içiniz rahat olsun.” (s.62)	Öneri (Yönlendirici)	Dinleme (diyalog)
“Son olarak Bülent Bey’in de bir sorusu olacak, o da hatta bekliyor.” (s.62)	Bilgi verme (Bildirici)	Dinleme (diyalog)
“Sevgili dinleyiciler, Kendinize iyi bakın. Sağlıcakla kalın.” (s.62)	Vedalaşma-Dilek dileme (İfade edici)	Dinleme (diyalog)
“Evet, şikayetiniz nedir?” (s.64)	Soru sorma (Yönlendirici)	Dinleme (diyalog)
“Peki. Gelin sizi muayene edelim.” (s.64)	Davet etme (Yönlendirici)	Dinleme (diyalog)
“Akciğer filmini çektirdikten sonra lütfen tekrar gelin.” (s.64)	Rica etme (Yönlendirici)	Dinleme (diyalog)
“Tabii.yani, birinci hapi aldıktan sonra 8 saat bekliyorsunuz sonra tekrar içiyorsunuz.” (s.64)	Açıklama-Talimat verme (Bildirici-Yönlendirici)	Dinleme (diyalog)
“Geçmiş olsun.” (s.64)	Dilek dileme (İfade edici)	Dinleme (diyalog)
“Akupunktur, Çin tıbbında vücuttaki belirli noktalara iğne batırarak çeşitli hastalıkları tedavi etme yöntemidir.” (s.66)	Tanımlama (Bildirici)	Okuma (metin)
“Yoga, Hindistan’da doğmuştur. (s.66)”	Bilgi verme (Bildirici)	Okuma (metin)
“İnsanlar eski zamanlardan beri kendilerini zinde ve iyi hissetmek için yoga yapmaktadır.” (s.66)	Açıklama (Bildirici)	Okuma (metin)
“Yoga beden, zihin ve ruh temizliğini sağlar.” (s.66)	Bilgi verme (Bildirici)	Okuma (metin)
“Uzmanlara göre Türk müziğindeki nihavent ve rast makamları akıl hastalarına ve felçli insanlara; hüseyini makamı ise otistik hastalara iyi gelmektedir.” (s.66)	Bilgi verme (Bildirici)	Okuma (metin)

Tablo 3’teki verilere göre üçüncü ünite de söz edim türünün bildirici türde (27) özellikle “bilgi verme” (16) alt türünde yoğunlaştığı öne çıkmaktadır. Bu sıralamayı da yine diğer ünitelerde olduğu gibi “açıklama” (6) ve “değerlendirme” (2) alt türü takip etmektedir.

Yönlendirici söz edimi (10) içinde “öneri” (5) alt türü baskın olmakla beraber “rica etme”, “davet etme”, “soru sorma”, “talimat verme” şeklinde çeşitlilik göstermektedir. İfade edici söz edimleri de (9) “selamlaşma”, “vedalaşma” ve “dilek dileme” gibi etkileşimsel işlevler bağlamında dağılım göstermektedir. Bu dağılım öğrencilerin dilin sosyal kullanımına ilişkin kurallarını tanımlarına katkı sağlamaktadır. Metinlerde bu gibi etkileşimsel söz edim türlerine yer verilmesi öğrencilerin pragmatik farkındalık kazanmalarını sağlayarak konuşmayı başlatma, sürdürme ve sonlandırma becerilerinin gelişimini desteklemektedir. Böylece öğrencilerin gerçek iletişim ortamlarında etkili ve akıcı etkileşim kurmalarına yardımcı olmaktadır. Diğer ünitelerde olduğu gibi bu ünite de Taahhüt edici söz edim türü (1) sınırlıdır. Ayrıca bu ünite de bildirici söz edimleri genellikle bilgilendirici metinlerde, diğer söz edim türleri ise diyalog odaklı metinlerde ortaya çıkmaktadır.

Tablo 4. Ünite Okuma ve Dinleme Metinlerinin Söz Edimi Verileri

İfade	Söz Edim Türü	Veri Türü
40'lı yaşlardan sonra bazı kişiler hayatlarında yeni bir başlangıç yaparak ömürlerinin ikinci yarısında zamana meydan okuyorlar.” (s.70)	Bilgi verme (Bildirici)	Okuma (metin)
“Haydi, onların hikayelerini kendi ağızlarından dinleyelim.” (s.70)	Davet etme-Öneri (Yönlendirici)	Okuma (metin)
“1988’de eşim vefat ettikten sonra hayatımda büyük bir boşluk oldu.” (s.70)	Duygu ifade etme (İfade edici)	Okuma (metin)
“Bu yaştan sonra ne yapacaksın üniversitede?” diye sordular ama ben bütün sorulara kulak tıkadım.” (s.70)	Soru sorma-Bilgi verme (Yönlendirici-Bildirici)	Okuma (metin)
“Daha önce üniversiteye gitmeliydim ama imkanlarımız yetersizdi. Ekonomik durumumuz yoktu” (s.70)	Duygu ifade etme-Bilgi verme-Açıklama (İfade edici-Bildirici)	Okuma (metin)
“Günümüzdeki tartışmalardan biri de “alaylı mı?” “mektepli mi?” tartışmasıdır.” (s.73)	Bilgi verme (Bildirici)	Dinleme (metin)
“İşte bu sorunun cevabı günümüzde hala bir tartışma konusudur.” (s.73)	Değerlendirme (Bildirici)	Dinleme (metin)
“Bir meslekte alaylı olmak; o mesleği öğrenmek için bir okulda eğitim almamak, o mesleği yerinde çalışarak öğrenmektir.” (s.73)	Tanımlama (Bildirici)	Dinleme (metin)

“Mektepli olmak da bir meslek sahibi olmak için okulda eğitim almaktır.” (s.73)	Tanımlama (Bildirici)	Dinleme (metin)
“Belli bir zaman sonra işi öğrenir ve bir terzi hatta bir tasarımcı olarak çalışabilir.” (s.73)	Bilgi verme (Bildirici)	Dinleme (metin)
“Ama maalesef günümüzde iş bulmak için kriterler oldukça fazla.” (s.73)	Duygu ifade etme-Değerlendirme (İfade edici-Bildirici)	Dinleme (metin)
“O zaman onları kendi alanlarında ne bu kadar başarılı yapıyor?” (s.75)	Soru sorma (Yönlendirici)	Okuma (metin)
“Yaşıtlarına göre daha çok hayal kurarlar.” (s.75)	Bilgi verme (Bildirici)	Okuma (metin)
“Renk, çizgi, şekil, uzay ve bunlar arasındaki ilişkilerle ilgilenirler.” (s.75)	Bilgi verme (Bildirici)	Okuma (metin)
“İnsanların farklı özelliklerini görerek onları analiz edebilir, yorumlayabilirler.” (s.75)	Bilgi verme (Bildirici)	Okuma (metin)
“İnsanlara selam verir, onların hatırını sorar, onları önemserler.” (s.75)	Bilgi verme (Bildirici)	Okuma (metin)
“Göreceksiniz ki, kolayca yeni bir dil öğrenebiliyorsunuz ya da mevcut yabancı dilinizi çok daha hızlı geliştirebiliyorsunuz.” (s.78)	Tahmin etme (Bildirici)	Dinleme (metin)
“Kendinize şans verin ve yepyeni bir kültür ile tanışın.” (s.78)	Öneri (Yönlendirici)	Dinleme (metin)
“Evet, klasik bir yöntem ama kesinlikle çok faydalı.” (s.78)	Değerlendirme (Bildirici)	Dinleme (metin)
“Belki de dil öğrenmenin en eğlenceli yolu sevdiğiniz şarkıları tercüme etmektir.” (s.78)	Değerlendirme (Bildirici)	Dinleme (metin)
“Oldukça eğlenceli ve öğretici bu süreci yaşadktan sonra yabancı dil öğrenmenin ne kadar kolay olduğunu fark edeceksiniz.” (s.78)	Tahmin etme (Bildirici)	Dinleme (metin)
“Dr. Andrew Parker, “Sınavda önemli bir bilgiyi hatırlamak için bu hareketi deneyebilirsiniz.” dedi. (s.80)	Anlatım (Bildirici)	Okuma (metin)
“İngiliz Brighton Üniversitesi'nden Tara Brabazon, “Bilgiye Google arama motoruyla ulaşmak tıpkı ayaküstü yemek yemek gibi.” Diyor.” (s.80)	Anlatım (Bildirici)	Okuma (metin)
“Bu da onların beyin faaliyetlerini ve düşünme kapasitelerini zayıflatıyor.” (s.80)	Sonuç Bildirme (Bildirici)	Okuma (metin)

<i>“Öğretmenin bu araştırmasından sonra okulda ayakta eğitim yapılıyor.” (s.80)</i>	Bilgi verme (Bildirici)	Okuma (metin)
<i>“Bu projenin bütün eyaletlerde uygulanması planlanıyor.” (s.80)</i>	Bilgi verme (Bildirici)	Okuma (metin)
<i>“Gerçekten çok şaşırtıcı.” (s.82)</i>	Duygu ifade etme (İfade edici)	Dinleme (diyalog)
<i>“Ödev mi? Öğrenme okulda olur.” (s.82)</i>	Soru sorma-Genelleme (Yönlendirici-Bildirici)	Dinleme (diyalog)
<i>“Siz işiniz bitip eve gittikten sonra çalışmak ister misiniz?” (s.82)</i>	Soru sorma (Yönlendirici)	Dinleme (diyalog)
<i>“Başarınızın sırrı çok şaşırtıcı sayın Bakan.” (s.82)</i>	Övme (İfade edici)	Dinleme (diyalog)
<i>“Öğrenciler için de durum böyle.” (s.82)</i>	Değerlendirme (İfade edici)	Dinleme (diyalog)
<i>“Tabii ki, buyurun şöyle oturun.” (s.84)</i>	Davet etme (Yönlendirme)	Video (diyalog)
<i>“Şanslısınız, yarın yeni bir AI kursumuz başlıyor.” (s.84)</i>	Değerlendirme-Bilgi verme (Bildirici)	Video (diyalog)
<i>“Elinizdeki broşürde kurs ücretlerini ve ödeme seçeneklerini görebilirsiniz.” (s.84)</i>	Bilgi verme-Yönlendirme (Bildirici-Yönlendirici)	Video (diyalog)
<i>“Ödemeyi orada belirtilen hesap numarasına yapabilirsiniz.” (s.84)</i>	Bilgi verme (Bildirici)	Video (diyalog)
<i>“Hayırlı olsun.” (s.84)</i>	Dilek dileme (İfade edici)	Video (diyalog)
<i>“Çıraklar daha sonra “kalfa” yani “ön usta” olurlar.” (s.86)</i>	Bilgi verme (Bildirici)	Okuma (metin)
<i>“Bu meslekler arasında şunlar vardı: mühendislik, hukuk, muhasebecilik, mimarlık, ve işletmecilik.” (s.86)</i>	Bilgi verme – Örnekleme (Bildirici)	Okuma (metin)
<i>“Almanya, dünyadaki en gelişmiş eğitim sistemine sahip ülkelerin başında yer almaktadır.” (s.86)</i>	Değerlendirme (Bildirici)	Okuma (metin)
<i>“Türkiye’deki çıraklık geleneği burada farklı bir boyut kazanmıştır.” (s.86)</i>	Değerlendirme (Bildirici)	Okuma (metin)
<i>“Bu alanlardan bazıları şunlardır: gıda sektörü, mühendislik, doktor asistanlığı....vb.” (s.86)</i>	Bilgi verme-Örnekleme (Bildirici)	Okuma (metin)

Tablo 4’e göre dördüncü üniteadaki söz edim türlerinin yoğun bir şekilde bildirici türde (32) olduğu ve “bilgi verme”, “değerlendirme”, “tanımlama”, “tahmin etme”,

“anlatım”, “sonuç bildirme”, “açıklama”, “genelleme”, “örnekleme” gibi çeşitli dağılım gösterdiği gözlemlenmektedir. Buna karşılık yönlendirici (6) ve ifade edici türlerin (8) daha sınırlı düzeyde kullanıldığı diğer söz edim türlerinin ise bulunmadığı saptanmaktadır. Bu durum dördüncü üniteye yer alan metinlerin daha çok “bilgilendirici” ve “açıklayıcı” özelliklerden oluştuğunu ortaya çıkarmaktadır. Özellikle “genelleme”, “örnekleme”, “sonuç bildirme” gibi alt türlere de yer verilmesi metinlerin bağdaşıklık ve tutarlılık özelliklerine göre aşamalı bir şekilde sunulduğunu göstermektedir. Bu çerçevede metinlerin Canale ve Swain’ın (1980, 1983) ve Bachman’ın (1990) iletişimsel yeterlik modellerinde yer alan “dilbilgisel”, “söylem/ metimsel” yeterlik türlerini destekleyecek nitelikte olduğu değerlendirilmektedir. Zira öğrenci bu metinler sayesinde hem dilbilgisel olarak doğru hem de bağdaşıklık ve tutarlılık açısından mantıklı dilsel üretimleri görebilecektir. Örneğin, bu metinler ile öğrenci bir söyleme nasıl başlanacağını, nasıl geliştirileceğini ve nasıl sonuçlandırılacağını kavrayabilir. Ayrıca söz konusu metinler sayesinde bağlaçlar ve geçiş ifadelerinin kullanımını fark edebilir. Kısaca bu metinler öğrencinin söylem organizasyonunu kavramasını ve anlamı bütüncül bir şekilde yapılandırmasını sağlar. Böylece öğrencinin metin üretme becerisinin gelişimine yardımcı olmaktadır.

Son olarak diğer ünitelerde olduğu gibi bu üniteye de bildirici söz edimleri genellikle bilgilendirici metinlerde, diğer söz edim türleri ise diyalog metinlerinde görülmektedir.

Tablo 5. 5. Ünite Okuma ve Dinleme Metinlerinin Söz Edimi Verileri

İfade	Söz Edim Türü	Veri Türü
“Keşke bazı insanlar kitaplarımı ödünç aldıktan sonra zamanında geri verse.” (s.90)	Dilek dileme (İfade edici)	Okuma (metin)
“Arkadaşlar hediyeye etmiyorum, ödünç veriyorum.” (s.90)	Açıklama (Bildirici)	Okuma (metin)
“Keşke bazı firmalar bana reklam mesajları göndermeyi bıraksa.” (s.90)	Dilek dileme (İfade edici)	Okuma (metin)
“Keşke eşim film izlerken uyumasa, söz vermesine rağmen bu akşam da filmi bitiremedik.” (s.90)	Dilek dileme (İfade edici)	Okuma (metin)
“Keşke insanlar engellilerin park yerine arabalarını bırakmasalar. Birazcık empati istiyorum.” (s.90)	Dilek dileme – İstek belirtme (İfade edici-Yönlendirici)	Okuma (metin)
“İnanmıyorum yine ne kadar bulaşık birikmiş.” (s.94)	Duygu ifade etme (İfade edici)	Dinleme (diyalog)

"Biliyorsun canım. Şu anda bulaşık makinesi almak için yeterli paramız yok." (s.94)	Açıklama (Bildirici)	Dinleme (diyalog)
"İrem haydi, yemeğe çıkıyoruz gel!" (s.94)	Davet etme (Yönlendirici)	Dinleme (diyalog)
"Yapma! Hasanlar bizi bekliyor." (s.94)	Emir verme-Bilgi verme (Yönlendirici-Bildirici)	Dinleme (diyalog)
"Peki, sen bilirsin." (s.94)	Kabul etme (İfade edici)	Dinleme (diyalog)
"Yani bu haftayı vicdan muhasebesi yapmaya ayıralım." (s.96)	Öneri (Yönlendirici)	Okuma (metin)
"Hani bir söz vardır: Kötü komşu, insanı mal sahibi yapar." (s.96)	Genelleme (Bildirici)	Okuma (metin)
"Geçmişteki kötü olayların içimizi kemirmesine izin vermemeliyiz." (s.96)	Öneri (Yönlendirici)	Okuma (metin)
"Allah bir kapıyı kapatır, ötekini açar." (s.96)	Teselli etme (İfade edici)	Okuma (metin)
"Her neyse, şimdi geçmişe "Hoşça kal!" yarınlara "Merhaba!" deme zamanı!" (s.96)	Teşvik etme (Yönlendirici)	Okuma (metin)
"Keşke bu kadar hızlı karar vermeseydim." (s.98)	Dilek dileme (İfade edici)	Dinleme (metin)
"Şimdi iş arıyorum ama bulmam çok zor." (s.98)	Değerlendirme (Bildirici)	Dinleme (metin)
"Ama pişmanlığımdan ders aldım ve artık sık sık onları ziyaret ediyorum." (s.98)	Bilgi verme (Bildirici)	Dinleme (metin)
"Otel geçen sene de çok kötüymüş." (s.98)	Bilgi verme (Bildirici)	Dinleme (metin)
"Şimdi ne yapacağım? Hiç bilmiyorum." (s.98)	Soru sorma-Bilgi verme (Yönlendirici-Bildirici)	Dinleme (metin)
"Bu gibi durumlarda alışveriş sitesini şikayet edebilir, paranızı geri isteyebilirsiniz." (s.100)	Öneri (Yönlendirici)	Okuma (metin)
"Bu site hakkında yasal işlem başlatmak istiyorum." (s.100)	Talep etme (Yönlendirici)	Okuma (metin)
"Defalarca şikayet ettim ama hepsi cevapsız kaldı..." (s.100)	Anlatım-Duygu ifade etme (Bildirici-İfade edici)	Okuma (metin)
"Para iadesi istedim, onu da kabul etmediler." (s.100)	Anlatım-Duygu ifade etme (Bildirici-İfade edici)	Okuma (metin)
"Lütfen alışveriş yaparken dikkatli olun." (s.100)	Uyarı (Yönlendirici)	Okuma (metin)
"Ben taksiye biner binmez yaşlı bir amca da benimle beraber bindi." (s.102)	Anlatım (Bildirici)	Dinleme (metin)
"Beyefendi önce ben bindim" diye kibarca uyardım." (s.102)	Uyarı- Anlatım (Bildirici-Yönlendirici)	Dinleme (metin)

“Mülakat bitti hanımefendi, siz geç kaldınız.” dediler.” (s.102)	Anlatım (Bildirici)	Dinleme (metin)
“Yan masadan bir amca neden ağlıyorsun kızım?” diye sordu.” (s.102)	Soru sorma -Anlatım (Yönlendirici-Bildirici)	Dinleme (metin)
“Her şerde bir hayır vardır.” (s.102)	Genelleme -teselli (Bildirici- İfade edici)	Dinleme (metin)
“Ağabey, eline sağlık çok güzel olmuş.” (s.104)	Teşekkür etme-Değerlendirme (İfade edici-Bildirici)	Video (diyalog)
“Öyle deme ağabey ya” (s.104)	Uyarı-Karşı çıkma (Yönlendirici)	Video (diyalog)
“E, sen normalde erken kalkıyorsun, eskiden de geç saatlere kadar uyumuyordun.” (s.104)	Değerlendirme (Bildirici)	Video (diyalog)
“İkinci bardakları ben doldurayım.” (s.104)	Teklif (Yönlendirici)	Video (diyalog)
“Sağol Ece.” (s.104)	Teşekkür etme (İfade edici)	Video (diyalog)
“Dilek ağaçları çok eski Türk geleneklerinden biridir.” (s.106)	Bilgi verme (Bildirici)	Okuma (metin)
“Günümüzde insanlar ağaçlara çaput (bez parçaları) ve eşarp bağlayarak dilek dilerler.” (s.106)	Bilgi verme (Bildirici)	Okuma (metin)
“Bu çeşme şahane heykellerle süslü bir havuzdur ve diğer adı da Aşk Çeşmesi’dir.” (s.106)	Değerlendirme-Bilgi verme (Bildirici)	Okuma (metin)
“Bu yalnızca Fransa’da değil, farklı Avrupa şehirlerinde de yaygın bir gelenek.” (s.106)	Bilgi verme (Bildirici)	Okuma (metin)
“Onların inanışına göre bu kilit sonsuza kadar kapalı kalacak ve aşkları sonsuz olacak.” (s.106)	Bilgi verme (Bildirici)	Okuma (metin)
“Sahipler! Dileyin benden ne dilerseniz, demiş” (s.106)	Teklif (Yönlendirici)	Eğlenelim- öğrenelim (diyalog)
“İngiliz, beni hemen evime götür, demiş.” (s.106)	Emir-Anlatım (Yönlendirici- Bildirici)	Eğlenelim- öğrenelim (diyalog)
“Fransız, ben de evime gitmek istiyorum demiş.” (s.106)	İstek bildirme-Anlatım (Yönlendirici-Bildirici)	Eğlenelim- öğrenelim (diyalog)
“Bir anda Fransız da evine gitmiş.” (s.106)	Anlatım (Bildirici) Bilgi verme-Duygu bildirme- İstek bildirme-Emir verme- Anlatım	Eğlenelim- öğrenelim (diyalog)

“Ben burada yalnız kaldım. Yalnızlığı hiç sevmem. O İngiliz ve Fransız arkadaşımı geri istiyorum. Onları buraya getir, demiş.” (s.106)	(Bildirici-İfade edici- Yönlendirici)	Eğlenelim- öğrenelim (diyalog)
--	---------------------------------------	--------------------------------

Tablo 5’e göre beşinci üniteadaki söz edim türlerinin bir önceki ünitelere göre daha dengeli bir dağılıma sahip olduğu gözlemlenmektedir. Yine bu ünite de bildirici tür (20) daha baskın olmakla birlikte yönlendirici (18) ve ifade edici söz edim türünün (13) belirgin bir şekilde artış gösterdiği dikkat çekmektedir. Ancak bu ünite de taahhüt edici ve bildirimsel türdeki söz edim türlerinin bulunmadığı tespit edilmektedir. Bu dağılım beşinci üniteadaki metinlerin daha etkileşimsel yapıda olduğunu ve iletişimsel yönün güçlendiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca ifade edici söz edim türlerinin “*dilek dileme*”, “*teselli etme*”, “*teşekkür etme*”, “*duygu ifade etme*” ve “*kabul etme*” gibi çeşitlilik gösterdiği saptanmaktadır. Bu bulgu metinlerin öğrencilerin duygu ve tutum ifade etme becerisi kazanmalarını destekleyecek nitelikte olduğunu göstermektedir. Yönlendirici söz edim türünün ise “*öneri*”, “*davet etme*”, “*emir verme*”, “*talep etme/istek bildirme*” *teşvik etme*” gibi farklı alt türlerde kullanıldığı görülmektedir. Bu çeşitlilik metinlerin öğrencilerin sosyal ilişkileri yönetme, bir konuşmayı yönetebilme gibi pragmatik ve iletişimsel becerilerinin gelişimine katkı sağlayacak özellikte olduğunu yansıtmaktadır.

Tablo 6. 6. Ünite Okuma ve Dinleme Metinlerinin Söz Edimi Verileri

İfade	Söz Edim Türü	Veri Türü
“Beden dili, günlük hayatta en az sözcükler kadar etkili el, kol ve vücut hareketleridir.” (s.110)	Bilgi verme (Bildirici)	Okuma (metin)
“Gelin şimdi hep beraber bazı beden dili hareketleri hangi kültürde hangi anlama geliyor, bir bakalım.” (s.110)	Davet etme (Yönlendirici)	Okuma (metin)
“Eğer bu hareketi Afganistan ve İran gibi bazı ülkelerde yaparsanız büyük saygısızlık göstergesidir.” (s.110)	Değerlendirme (Bildirici)	Okuma (metin)
“Japonya’da ise insanlar birbirlerine temas etmeden eğilerek selamlaşırlar.” (s.110)	Bilgi verme (Bildirici)	Okuma (metin)

“Siz siz olun farklı kültürden insanlar ile iletişime geçerken beden dili kullanımına dikkat edin.” (s.110)	Öğüt/Uyarı (Yönlendirici)	Okuma (metin)
“Onlara göre eğer insanlar bu kedinin biblolarına evlerine, işyerlerine koyarlarsa bu onlara şans getirir.” (s.113)	Bilgi verme (Bildirici)	Dinleme (metin)
“4 sayısı Japonya’da ölüm demektir, bu nedenle otellerde, asansörde dört numara bulunmaz.” (s.113)	Bilgi verme-Açıklama (Bildirici-Yönlendirici)	Dinleme (metin)
“Batı ülkelerinde de buna benzer batıl inançlar bulunuyor.” (s.113)	Bilgi verme (Bildirici)	Dinleme (metin)
“O arıyı öldürürseniz kötü şans veya tatsız bir misafir olacak demektir” (s.113)	Bilgi verme (Bildirici)	Dinleme (metin)
“Mesela sağ gözünüz seğirirse iyi bir haber, sol gözünüz seğirirse kötü bir haber alacaksınız.” (s.113)	Bilgi verme (Bildirici)	Dinleme (metin)
“Eşim ve gelinim odun ateşinde gözleme pişirir ve keçi peyniriyle kahvaltı yaparız.” (s.115)	Bilgi verme (Bildirici)	Dinleme (metin)
“Güneş Hanım, siz Yörük kültürü ve kendinizle ilgili ne söylemek istersiniz?” (s.115)	Soru sorma (Yönlendirici)	Okuma (Diyalog)
“Keçilerle ilgilenmek hiç kolay değil ama biz geçimimizi keçilerden sağlıyoruz.” (s.115)	Değerlendirme – Bilgi verme (Bildirici)	Okuma (Diyalog)
“Yağmur, çamur, kar, kış demeden çalışıyoruz.” (s.115)	Deneyim aktarma (Bildirici)	Okuma (Diyalog)
“Bunu görmek isterseniz, her zaman bekleriz.” (s.115)	Davet etme (Yönlendirici)	Okuma (Diyalog)
“Ben Deniz, 5 yıl önce erkek kardeşimi kaybettim ve çok büyük bir üzüntü yaşadım.” (s.118)	Deneyim aktarma-Duygu ifade etme (Bildirici-İfade Edici)	Okuma (Diyalog)
“Ama tabii doğada yaşamak zor.” (s.118)	Değerlendirme (Bildirici)	Dinleme (metin)
“Ama olsun, şehirde yaşanmazsa köy hayatını tercih ederim.” (s.118)	Bilgi verme (Bildirici)	Dinleme (metin)
“Unutmayın, adım atmadan asla bilemezsiniz.” (s.118)	Öğüt verme (Yönlendirici)	Dinleme (metin)
“Bir şey lazım olursa, almak için şehre gitmek mecburiyetindesiniz ama şehir iki saat uzaklıkta.” (s.118)	Bilgi verme-Açıklama (Bildirici)	Dinleme (metin)

“Günümüzde eğlenmek ve rahatlamak, en az çalışmak ve üretmek kadar önemlidir.” (s.120)	Değerlendirme (Bildirici)	Dinleme (metin)
“Gelin, dünyadaki ve Türkiye’deki bazı festivallere göz atalım.” (s.120)	Davet etme (Yönlendirici)	Okuma (metin)
“Bu görüntü ile kendinizi geçmişte gibi hissediyorsunuz.” (s.120)	Betimleme (Bildirici)	Okuma (metin)
“Siz de festival eğlencesine katılmak için maske satın alabilir ve kostüm kiralayabilirsiniz.”	Öneri (Yönlendirici)	Okuma (metin)
“Maske almak için yüzlerce dükkân ve bu dükkânlarda her bütçeye uygun çeşit çeşit maskeler var.” (s.120)	Bilgi verme (Bildirici)	Okuma (metin)
“Bazı araştırmalara göre 4. yüzyıldan beri baharın gelişini kutlamak üzere, kışın son dolunayında insanlar bu festivali kutlar.” (s.121)	Açıklama – Bilgi verme (Bildirici)	Okuma (metin)
“Bu sebeple tüm dünyada bu festival insanların	Açıklama -Bilgi verme (Bildirici)	Okuma (metin)
“Renklerin Festivali” olarak da tanır.” (s.121)	Değerlendirme -Bilgi verme (Bildirici)	Okuma (metin)
“Adanalılar bu güzel kokuyu ve baharın gelişini kutlamak için bir festival düzenliyorlar.” (s.121)	Bilgi verme (Bildirici)	Okuma (metin)
“Bu festival Türkiye’nin ilk sokak karnavalıdır.” (s.121)	Bilgi verme (Bildirici)	Okuma (metin)
“Adana, her yıl bu festival süresince sokak konserlerine, yarışmalara, kültürel ve sanatsal etkinliklere ev sahipliği yapar.” (s.121)	Bilgi verme (Bildirici)	Okuma (metin)
“Eğlenceli bir şeyler yapmak istiyorum. Ama ne yapsam, bilmiyorum.” (s.122)	Bilgi verme (Bildirici)	Dinleme (Diyalog)
“Belki beraber bir yerlere gidebiliriz, ne dersin?” (s.122)	Öneri (Yönlendirici)	Dinleme (Diyalog)
“Ah, evet festival! Türkçede bu kelime var mı?” (s.122)	Duygu ifade etme – soru sorma (İfade edici – yönlendirici)	Dinleme (Diyalog)
“Gerçekten mi? Bilmiyordum.” (s.122)	Duygu ifade etme – Bilgi verme (İfade edici-Bildirici)	Dinleme (Diyalog)
“Belli ki sen bu festivalde hep çok eğlenmişsin. Sanırım gitmeye değer. Ben varım. Gidelim!” (s.122)	Değerlendirme-tahmin etme-duygu ifade etme (Bildirici-ifade edici)	Dinleme (Diyalog)

Tablo 6’da altıncı ünitedeki metinlerde yer alan söz edim türlerine ilişkin veriler bulunmaktadır. Tablo incelendiğinde, altıncı ünite en yoğun kullanılan söz edim

türünün bildirici söz edimler olduğu (24), bunu yönlendirici söz edimlerin (10) takip ettiği görülmektedir. Buna karşılık ifade edici söz edim türüne sınırlı sayıda (2) yer verildiği, taahhüt edici ve bildirimsel söz edim türlerinin ise metinlerde bulunmadığı saptanmaktadır.

Tablodaki veriler doğrultusunda bildirici söz edimlerinin “*bilgi verme*”, “*değerlendirme*”, “*açıklama*”, “*deneyim aktarma*” ve “*betimleme*” gibi farklı alt türlerde çeşitlilik gösterdiği görülmektedir. Bu durum altıncı ünitedeki metinlerin daha çok bilgi aktarmaya, açıklama yapmaya ve deneyim paylaşımına dayalı bir nitelik taşıdığını göstermektedir. Ayrıca bu çeşitlilik, öğrencilerin farklı iletişim bağlamlarında bilgi sunma ve yorumlama becerilerini gelişimine de katkı sağlamaktadır.

Yönlendirici söz edimlerin ise “*davet etme*”, “*öneri*”, “*öğüt/uyarı*” ve “*soru sorma*” gibi alt türlerde kullanıldığı saptanmaktadır. Bu çeşitlilik, öğrencilerin karşı tarafı yönlendirme, öneride bulunma, iletişimi sürdürme ve etkileşim kurma gibi pragmatik becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır. Özellikle soru sorma ve öneri sunma gibi söz edimlerine yer verilmesi, öğrencilerin iletişimin nasıl sürdürüldüğünü ve etkileşimin nasıl devam ettirildiğini fark etmelerine olanak tanımaktadır.

Son olarak ifade edici söz edimlerinin ise sınırlı sayıda duygu ifade etmeye yönelik olduğu görülmektedir. Bu bulgu altıncı ünitedeki metinlerin daha çok bilgiye ve yönlendirmeye dayalı olduğunu duygusal aktarıma fazla yer verilmediğini göstermektedir.

4.1.2. Dolaylı Anlamı Anlama

Tablo 7. 1. Ünite Okuma ve Dinleme Metinlerinin Dolaylı Anlamı Anlama Verileri

İfade	Veri Türü
“Bunları başka insanlara vermek, çöpe atmak ya da saklamak mı istiyorsunuz?” (s.12)	Dinleme (metin)
“Otobüse bineceğim ama daha önce burada hiç otobüse binmedim.” (s.13)	Okuma (diyalog)
“Benim kartım var zaten.” (s.13)	Okuma (diyalog)
“Yanımda nakit param yok. Ama İstanbul kartım var.” (s.15)	Dinleme (diyalog)

“Türkler bu kadar büyük bir kahvaltudan sonra gün boyunca başka bir şey yiyorlar mıydı?” (s.17)	Okuma (metin)
“Türkler için futbol varken kriket bir spor değildi.” (s.17)	Okuma (diyalog)
“Evet, burada da güvenlik önlemleri aynı şekilde zaten.” (s.21)	Dinleme (diyalog)
“...Ciddi misin? Elektriğimiz olmayacak mı yani!?” (s.22)	Video (diyalog)
“Konuştuk ya!... İş bölümü yaptık. Suyu ben elektriği sen halledeceksin dedim. (s.22)”	Video (diyalog)
“Offfff, hepsini açacak mısınız?” (s.22)	Video (diyalog)

Tablo 7’de çalışmada ele alınan kitabın birinci ünitesinde yer alan okuma ve dinleme metinlerindeki dolaylı anlam içeren veriler sunulmaktadır. Buna göre, birinci üniteye toplam 10 adet dolaylı anlam içeren söz edimi tespit edilmiştir. Bu söz edimlerinin büyük çoğunluğunun diyalog metinlerinde (8) yer aldığı dikkat çekmektedir. Bunun temel nedeni, diyalog metinlerinin gerçek iletişim ortamlarını daha doğrudan yansıtmasıdır. Zira dolaylı anlam, bağlam, tonlama, konuşmacının niyeti ve dinleyicinin çıkarım becerisi gibi unsurların etkisiyle ortaya çıkmaktadır.

İncelenen kitapta dolaylı anlam içeren söz edimlerine yer verilmesi, öğrencilerin pragmatik yeterliklerinin gelişimine doğrudan katkı sağlamaktadır. Zira daha önce de bahsedildiği gibi dolaylı anlam, söylenen ile kastedilen anlamın birbiriyle örtüşmemesidir. Bu nedenle öğrencinin bu tür anlamları fark edip çözümleyebilmesi, hedef dili daha etkili kullanmasına imkan tanımaktadır. Örneğin, tabloda yer alan “*Bunları başka insanlara vermek, çöpe atmak ya da saklamak mı istiyorsunuz?*” ifadesi, yüzeyde bir soru gibi görünse de aslında öğrenciden doğrudan bir yanıt beklememekte, onu düşündürmeye yönlendirmektedir. Ancak ilgili metnin altı soruları incelendiğinde, bu soruların daha çok “*Aşağıdaki sorular doğru ise ‘D’, yanlış ise ‘Y’ yazalım.*” gibi doğrudan bilgiye dayalı olduğu görülmektedir. Dolayısıyla metinlerde dolaylı anlam içeren söz edimlerine yer verilmesine rağmen, bu anlamların yorumlanmasına yönelik etkinliklerin eksik olduğu anlaşılmaktadır.

Yine tabloda yer alan “*Otobüse bineceğim ama daha önce burada hiç otobüse binmedim.*” ifadesi de bu duruma örnektir. Bu söz edimiyle yalnızca bir bilgi aktarılmamaktadır. Aynı zamanda karşıdaki kişiden otobüse nasıl binileceğine dair bilgi talep edilmektedir. Buna karşılık verilen “*Otobüs için ‘İstanbul Kart’ kullanabilirsin...*”

şeklindeki yanıt, dolaylı anlamın doğru şekilde çözümlendiğini göstermektedir. Ancak bu metne ilişkin soruların da yine doğrudan bilgiye dayalı olduğu ve dolaylı anlamı çözümlemeye yönelik olmadığı görülmektedir.

Benzer şekilde başka bir dinleme metninde geçen “*Yanımda nakit param yok. Ama İstanbul kartım var.*” ifadesi de bağlam içinde incelendiğinde sadece bir durum hakkında bilgi vermeye yönelik değildir. Bu söz edimi İstanbul Kart kullanarak ulaşımın nasıl sağlanacağına dair dolaylı bir soru niteliği taşımaktadır. Ayrıca bu ifade, ardından gelen “*İstanbul Kart kullanarak nasıl gidebilirim?*” gibi doğrudan sorularla desteklenmektedir.

Bir diğer örnek olan “Türkler bu kadar büyük bir kahvaltıdan sonra gün boyunca başka bir şey yiyorlar mıydı?” ifadesi, yüzeyde bir soru söz edimi gibi görünse de aslında konuşmacının şaşkınlığını ve kültürel bir duruma yönelik hayretini yansıtmaktadır. Bu nedenle öğrencinin bu ifadeye yalnızca “Evet” ya da “Hayır” şeklinde yanıt vermesi, dolaylı anlamı kavrayamadığını ve pragmatik yeterliğinin yeterince gelişmediğini göstermektedir.

Bir başka örnek, “*Türkler bu kadar büyük bir kahvaltıdan sonra gün boyunca başka bir şey yiyorlar mıydı?*” söz edim türü aslında sadece bir soru söz edimi değildir. Bu ifade aslında kişinin Türklerin kahvaltı kültürüne yönelik şaşkınlığını ima etmektedir. Dolayısıyla dil öğrencisinin bu söz edimine karşı “*Evet, yiyorlar.*” veya “*Hayır, yemiyorlar.*” gibi yanıt vermesi dolaylı anlamı kavrayamadığını ve dili etkili ve doğru şekilde öğrenmediğini göstermektedir. Kısaca öğrencinin pragmatik yeterliğinin yeterince gelişmediğini yansıtmaktadır.

Metinlerde yer alan diğer örnekler de benzer özellikler taşımaktadır. “*Türkler için futbol varken kriket bir spor değildi.*” ifadesi, Türklerin kriketi önemsememelerine yönelik dolaylı bir eleştiri içermektedir. “*Evet, burada da güvenlik önlemleri aynı şekilde zaten.*” ifadesi, konuşmacının duruma alışkın olduğunu ima etmektedir. “*Ciddi misin? Elektriğimiz olmayacak mı yani!?*” ifadesi ise karşı tarafın cevaplaması gereken bir soru değildir. Kişinin şaşkınlığını bildiren bir ifade edici söz edimidir. “*Konuştuk ya!... İş bölümü yaptık.*” ifadesi, yalnızca bir hatırlatma değil, aynı zamanda konuşmacının öfkesini de yansıtmaktadır. Benzer şekilde, “*Offfff, hepsini açacak mıyız?*” ifadesi de soru biçiminde olmasına rağmen, aslında bir şikâyet içermektedir.

Sonuç olarak, birinci üniteye yer alan metinlerde dolaylı anlamı anlamaya yönelik söz edimlerinin bulunduğu görülmektedir. Ancak bu söz edimlerinin anlamlarını çözümleye yönelik metin altı soruların bulunmadığı tespit edilmektedir. Dolayısıyla bu durum söz konusu kitabın pragmatik yeterliğin gelişimine yönelik bir eksikliğini yansıtmaktadır.

Tablo 8. 2. Ünite Okuma ve Dinleme Metinlerinin Dolaylı Anlamı Anlama Verileri

İfade	Veri Türü
<i>“Ama bunları isterken “Benim bu işyerine nasıl bir faydam olacak?” sorusunu aklımızdan bile geçirmeyiz.” (s.29)</i>	Okuma (metin)
<i>“Aslında bir ofis için çok uygun biridir, zararı yoktur fakat çok yararı da yoktur.” (s.29)</i>	Okuma (metin)
<i>“Biliyorsun aç ayı oynamaz.” (s.31)</i>	Dinleme (diyalog)
<i>“Bu haberi müdürün masasına koyalım. Belki bir değişiklik görürüz.” (s.31)</i>	Dinleme (diyalog)
<i>“Bu isimler kendilerini sıfırdan var etmeyi başarıyor ve aynı zamanda insanlığa da hizmet sunuyor.” (s.37)</i>	Dinleme (metin)
<i>“Sorma, hiç iyi değilim. Sanırım işten ayrılacağım.” (s.41)</i>	Dinleme (diyalog)
<i>“Sevda Hanım, Müdür Bey sizi bekliyor.” (s.42)</i>	Video (diyalog)
<i>“Müdür Bey, maaş beklentim ikinci plandadır.” (s.42)</i>	Video (diyalog)
<i>“Peki, bu gençlerin bisikleti bir su kanalına düşebilir mi?” (s.44)</i>	Okuma (metin)
<i>“Siz kiminle konuşuyorsunuz, biliyor musunuz acaba? (s.44)</i>	Eğlenelim-Öğrenelim (diyalog)
<i>“Hayır, kiminle konuşuyormuşum bakalım?” (s.44)</i>	Eğlenelim-Öğrenelim (diyalog)
<i>“Peki siz kiminle konuşuyorsunuz, biliyor musunuz? (s.44)</i>	Eğlenelim-Öğrenelim (diyalog)
<i>“Oh, çok şükür.” (s.44)</i>	Eğlenelim-Öğrenelim (diyalog)

Tablo 8 incelendiğinde ikinci üniteden elde edilen dolaylı anlamı kavramaya yönelik verilerin bulunduğu görülmektedir. Bu tabloya göre ikinci üniteye toplam 13 dolaylı anlamı kavramaya yönelik veri saptanmıştır. Bir önceki üniteye olduğu gibi bu verilerin de büyük çoğunluğunun diyalog temelli metinlerde (9) yer aldığı dikkat çekmektedir. Özellikle ünite sonunda bulunan “Eğlenelim Öğrenelim” bölümündeki diyalogun dolaylı anlamı kavramaya yönelik zengin bir veri sunduğu gözlemlenmektedir.

Tabloda veriler değerlendirildiğinde, “Ama bunları isterken “Benim bu işyerine nasıl bir faydam olacak?” sorusunu aklımızdan bile geçirmeyiz.” söz edimi aslında eleştirel bir anlam içermektedir. Benzer şekilde “Aslında bir ofis için çok uygun biridir, zararı yoktur

fakat çok yararı da yoktur.” ifadesi yüzeyde olumlu bir değerlendirme gibi gözükse de aslında örtük bir eleştiri niteliği de barındırmaktadır.

“Biliyorsun aç ayı oynamaz.” ifadesi de kültürel ve deyimsel bir anlam içermekle birlikte bağlam içinde değerlendirildiğinde, gerçek bir açıklığı değil, bireylerin verimli çalışabilmeleri birtakım imkanların sunulması gerektiğini ima etmektedir. *“Bu haberi müdürün masasına koyalım. Belki bir değişiklik görürüz.”* ifadesi de gerçek anlamda masaya bir şey koyma eylemini değil, ilgili konunun müdüre iletilmesini ifade etmektedir.

“Bu isimler kendilerini sıfırdan var etmeyi başarıyor ve aynı zamanda insanlığa da hizmet sunuyor.” ifadesi de övgü anlamı içeren deyimsel bir ifadedir. *“Sorma, hiç iyi değilim. Sanırım işten ayrılacağım.”* cümlesinde geçen “sorma” ifadesi gerçek anlamda soru sorulmamasına yönelik bir emir söz edimi değildir. Bu ifade Türk kültüründe konuşmayı başlatmaya yönelik samimi bir söylem işlevi taşımaktadır.

Tabloda yer alan *“Sevda Hanım, Müdür Bey sizi bekliyor.”* ifadesi de bir bilgilendirici bir söz edimi gibi gözükse de dolaylı olarak davet anlamı taşıyan yönlendirici söz edimi özelliğine sahiptir. *“Müdür Bey, maaş beklentim ikinci plandadır.”* cümlesi de tabloda yer alan bir başka dolaylı anlamı kavramaya yönelik söz edimidir. Bu ifade konuşanın maaşı önemsemediğini değil, işe kabul edilme olasılığını artırma amacı taşımaktadır. *“Peki, bu gençlerin bisikleti bir su kanalına düşebilir mi?”* bu söz edimi de gerçek bir soru sormaktan ziyade okuyucuyu düşündürmeye yönlendirmektedir.

İkinci ünite de dolaylı anlamın en yoğun görüldüğü verilerin *“Eğlenelim Öğrenelim”* bölümünde bulunduğu görülmektedir. Bu bölümde yer alan *“Siz kiminle konuşuyorsunuz, biliyor musunuz acaba?”* ifadesi konuşanın sosyal statüsünden dolayı karşısındaki kişinin uygun bir üslupla konuşması için yapılan bir uyarı niteliği taşımaktadır. Buna karşılık *“Hayır, kiminle konuşuyormuşum bakalım?”* ifadesi ise alaylı bir tavır sergileyerek konuştuğu kişinin önemini küçümseyen bir anlam içermektedir. Diyalogun devamında geçen *“Peki siz kiminle konuşuyorsunuz, biliyor musunuz?”* sorusu ise gerçek bir soru anlamı taşımakla birlikte konuşanın korku ve endişesini de yansıtmaktadır. Çünkü bu soru bağlam içinde ele alındığında çalışanın telefondaki kişinin patronu olduğunu fark etmesinin üzerine patronun kendisini tanıyıp tanımadığını yoklamak amacıyla sorulmaktadır. Tabloda yer alan *“Oh, çok şükür.”* ifadesi çalışanın patronunun telefonda

konuştugu kişinin kendisi olduğunu bilmediğini fark etmesiyle duyduğu rahatlama ve endişeden kurtulma hissini yansıtmaktadır

Tablo 9. 3. Ünite Okuma ve Dinleme Metinlerinin Dolaylı Anlamı Anlama Verileri

İfade	Veri Türü
<i>“Bugün artık geç oldu.” (s.56)</i>	Dinleme (diyalog)
<i>“Tamam Serkan, çok sağ ol. Hadi görüşürüz.” (s.56)</i>	Dinleme (diyalog)
<i>“Bugün bizlere hastalık hastalığı yani insanların hasta değilken kendilerini hasta hissetmeleri hakkında bilgiler vereceksiniz.” (s.62)</i>	Dinleme (diyalog)

Tablo 9 incelendiğinde, üçüncü üniteye ait metinlerdeki dolaylı anlamı anlama becerisine ilişkin verilerin yer aldığı görülmektedir. Bu üniteye söz konusu beceriye yönelik verilerin diğer ünitelere göre daha düşük düzeyde olduğu (3) dikkat çekmektedir. Bu durumun, üçüncü üniteye ait metinlerin ağırlıklı olarak bilgilendirici metinlerden oluşmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Çünkü dolaylı anlamı anlama becerisi çoğunlukla karşılıklı etkileşim bağlamında ortaya çıkmaktadır.

Örneğin, tabloda 9’da yer alan *“Bugün artık geç oldu.”* ifadesinde konuşurun temel amacı yalnızca zaman hakkında bilgi vermek değildir. İfade bağlam içinde değerlendirildiğinde, aslında hastaneye gitmek için vaktin geç olduğunu ima etmektedir. Benzer şekilde, *“Tamam Serkan, çok sağ ol. Hadi görüşürüz.”* ifadesinde konuşurun, hasta ve yorgun olması nedeniyle konuşmayı sürdürmek istemediği ve bu nedenle konuşmayı sonlandırdığı anlaşılmaktadır. Son olarak, *“Bugün bizlere hastalık hastalığı, yani insanların hasta olmadıkları hâlde kendilerini hasta hissetmeleri hakkında bilgiler vereceksiniz.”* ifadesi, yüzeyde bir bilgilendirme içerse de aynı zamanda karşıdaki kişiyi konuşmaya davet etme işlevi taşımaktadır.

Tablo 10. 4. Ünite Okuma ve Dinleme Metinlerinin Dolaylı Anlamı Anlama Verileri

İfade	Veri Türü
<i>“Bu yaştan sonra ne yapacaksın üniversitede?” diye sordular ama ben bütün sorulara kulak tıkadım.” (s.70)</i>	Okuma (metin)
<i>“Ödev mi? Öğrenme okulda olur.” (s.82)</i>	Dinleme (diyalog)
<i>“Siz işiniz bitip eve gittikten sonra çalışmak ister misiniz?” (s.82)</i>	Dinleme (diyalog)
<i>“Elinizdeki broşürde kurs ücretlerini ve ödeme seçeneklerini görebilirsiniz?” (s.84)</i>	Video (diyalog)
<i>“Şanslısınız, yarın yeni bir A1 kursumuz başlıyor.” (s.84)</i>	Video (diyalog)

Tablo 10’a göre dördüncü üniteye dolaylı anlam miktarının (5) bir önceki üniteye göre artış göstermesine rağmen ilk üniteye göre daha az kullanıldığı gözlemlenmektedir. Yine bu durumun da söz konusu üniteye ilişkin metinlerin ağırlıklı olarak bilgilendirici metin türünde olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 4’te görülen *“Bu yaştan sonra ne yapacaksın üniversitede, diye sordular.”* ifadesi yüzeyde bir soru söz edimi gibi görünmesine rağmen aslında eleştiri ve karşı çıkma anlamı taşıyan ifade edici bir söz edimidir. Benzer şekilde *“Ödev mi? Öğrenme okulda olur.”* ifadesi de bir eleştiri ve karşı çıkma anlamı taşımaktadır. Aynı şekilde *“Siz işiniz bitip eve gittikten sonra çalışmak ister misiniz?”* ifadesi de biçimsel olarak bir soru cümlesi olsa da karşı tarafın sorusuna ve anlayışına yönelik eleştiri niteliğindedir.

“Elinizdeki broşürde kurs ücretlerini ve ödeme seçeneklerini görebilirsiniz.” ifadesi ise bağlam içerisinde değerlendirildiğinde karşıdaki kişinin ödemeyle ilgili sorusuna yönelik verilen dolaylı ve nazik bir yanıttır. Bu durum aslında bir nezaket göstergesidir. Çünkü Türk kültüründe kurumsal ve resmi ortamlarda doğrudan emir kipi ile yönlendirme yapmak kaba bir söylem özelliği taşımaktadır. Bunun yerine daha kibar bir üslup sunduğu için dolaylı anlatım ve yeterlik fiiliyle kurulan ifadelerin tercih edilmesi uygundur.

Son olarak *“Şanslısınız, yarın yeni bir A1 kursumuz başlıyor.”* ifadesi de örtük bir anlama sahiptir. Bu ifade yeni bir kursun başlayacak olmasının, karşıdaki kişinin derslere ve sınıf ortamına daha kolay uyum sağlamasına yardımcı olacağını ima etmektedir.

Tablo 11. 5. Ünite Okuma ve Dinleme Metinlerinin Dolaylı Anlamı Anlama Verileri

İfade	Veri Türü
<i>“Keşke bazı insanlar kitaplarımı ödünç aldıktan sonra zamanında geri verse.” (s.90)</i>	Okuma (metin)
<i>“Arkadaşlar hediye etmiyorum, ödünç veriyorum.” (s.90)</i>	Okuma (metin)
<i>“Keşke bazı firmalar bana reklam mesajları göndermeyi bıraksa.” (s.90)</i>	Okuma (metin)
<i>“Keşke eşim film izlerken uyumasa, söz vermesine rağmen bu akşam da filmi bitiremedik.” (s.90)</i>	Okuma (metin)
<i>“Keşke insanlar engellilerin park yerine arabalarını bırakmasalar. Birazcık empati istiyorum.” (s.90)</i>	Okuma (metin)
<i>“İnanmıyorum yine ne kadar bulaşık birikmiş.” (s.94)</i>	Dinleme (diyalog)
<i>“Yapma! Hasanlar bizi bekliyor.” (s.94)</i>	Dinleme (diyalog)
<i>“Peki, sen bilirsin.” (s.94)</i>	Dinleme (diyalog)
<i>“Hani bir söz vardır: Kötü komşu, insanı mal sahibi yapar.” (s.96)</i>	Okuma (metin)
<i>“Allah bir kapıyı kapatır, ötekini açar.” (s.96)</i>	Okuma (metin)
<i>“Şimdi iş arıyorum ama bulmam çok zor.” (s.98)</i>	Dinleme (metin)
<i>“Defalarca şikayet ettim ama hepsi cevapsız kaldı...” (s.100)</i>	Okuma (metin)
<i>“Beyefendi önce ben bindim” diye kibarca uyardım.” (s.102)</i>	Dinleme (metin)
<i>“Her şerde bir hayır vardır.” (s.102)</i>	Dinleme (metin)
<i>“Öyle deme ağabey ya” (s.104)</i>	Video (metin)
<i>“E, sen normalde erken kalkıyorsun, eskiden de geç saatlere kadar uyumuyordun.” (s.104)</i>	Video (metin)
<i>“Ben burada yalnız kaldım. Yalnızlığı hiç sevmem. O “İngiliz ve Fransız arkadaşımı geri istiyorum. Onları buraya getir, demiş.” (s.106)</i>	Eğlenelim-Öğrenelim (diyalog)

Tablo 11’de ise beşinci üniteye ait dolaylı anlamı anlama verileri yer almaktadır. Bu tablo incelendiğinde dolaylı anlamı anlama oranının diğer ünitelere göre artış gösterdiği tespit edilmektedir. Bu artışın üniteye yer alan “dilek kipi” dilbilgisi konusunun etkisiyle ve kitabın ilerleyen bölümlerinde öğrencilerin dil gelişiminin artmasına bağlı olduğu düşünülmektedir. Ayrıca bu üniteye diğer ünitelerin aksine dolaylı anlamı anlamaya yönelik verilerin bilgilendirici metin ve diyalog temelli metinlerde neredeyse eşit bir dağılım göstermektedir. Bu durumun bilgilendirici metinlerin genellikle anlatım türünde olmasından kaynaklandığı iddia edilebilir.

Örneğin, “*Arkadaşlar hediye etmiyorum, ödünç veriyorum.*” ifadesi yüzeyde bir açıklama söz edimi gibi görünse de bağlam içerisinde değerlendirildiğinde bir şikayet anlamı içermektedir. Bu ifade ile dolaylı olarak kitapların geri istenmesi anlamını taşımaktadır. Benzer şekilde “*Keşke bazı firmalar bana reklam mesajları göndermeyi bıraksaydı.*” ifadesi de bir dilek dileme gibi gözükse de aslında söz konusu durumdan duyulan rahatsızlığı ima etmektedir. Yine “*Keşke eşim film izlerken uyumasa, söz vermesine rağmen bu akşam da filmi bitiremedik.*” ifadesi de dilek ve istek bildiriminin yanı sıra sitem anlamını içermektedir.

Bunun yanı sıra “*İnanmıyorum yine ne kadar bulaşık birikmiş.*” ve “*Yapma! Hasanlar bizi bekliyor.*” gibi ifadeler de bir durum bildirme ve açıklama niteliği taşısa da işlevsel olarak “şaşıрма” ve “itiraz etme” gibi duygu ifade edici ve yöneltici söz edimi kapsamında değerlendirilmektedir. “*Peki, sen bilirsin.*” ifadesi de benzer şekilde yüzeyde bir kabul anlamı taşısa da bağlam içerisinde sitem etme veya kırgınlık ifade etme işlevi taşımaktadır. Bu tür ifadeler, Türk kültüründe sosyal ilişkilerde sıkça kullanılması nedeniyle pragmatik yeterlik açısından özellikle önem taşımaktadır.

Ayrıca tabloda yer alan “*...Kötü komşu, insanı mal sahibi yapar.*”, “*Allah bir kapıyı kapatır, ötekini açar.*” ve “*Her şerde bir hayır vardır.*” gibi örtük anlam içeren kültürel ifadeler sıklıkla yer verilmesi dikkat çekmektedir. Bu tür kalıp sözlerin asıl anlamına, tek tek sözcüklerin sözlük anlamından ulaşılmamaktadır. Bu ifadeler bağlama dayalı ve kültürel içerik taşıyan yapılar olduğu için öğrencilerin bu ifadeleri bağlam içerisinde değerlendirerek anlamlandırmaları gereklidir. Bu tür ifadelere ders materyallerinde yer verilmesi sosyokültürel anlamda pragmatik yeterliğin gelişiminde önemli rol oynamaktadır. Çünkü daha önce de bahsedildiği gibi bir dilin etkili ve doğru bir şekilde öğrenilmesi büyük ölçüde kültür ve bağlam ile mümkündür.

Tabloda görülen söz konusu ifadeler bağlam içinde değerlendirildiğinde, örneğin “*Kötü komşu, insanı mal sahibi yapar.*” ifadesi doğrudan anlamıyla, kişinin herhangi bir bireyden yardım görmediği için ihtiyaç duyduğu somut eşyaları kendi imkanlarıyla edinmek zorunda kalmasını ifade etmektedir. Soyut anlamıyla ise bireyin kendi işini kendi imkan ve gücüyle halledebilmesini ifade etmektedir. Benzer şekilde “*Allah bir kapıyı kapatır, ötekini açar.*” ifadesinde geçen “kapı” sözcüğü gerçek anlamda kullanılmamaktadır. Bu ifade kaybedilen bir fırsatın ardından yeni fırsatların ortaya

çıkabileceğini anlatmaktadır. “Her şerde bir hayır vardır.” kalıbı da olumsuz görünen durumların olumlu sonuçlar doğurabileceğini belirtmek için kullanılan kültürel bir ifadedir. Öğrencilerin bu ifadelerin anlamlarına bağlamdan hareketle çıkarım yaparak ulaşmaları beklenmektedir. Bu ifadelerin yer aldığı metinlere yönelik metin altı sorular incelendiğinde bu ifadelerin anlamlarını çözümlemeye yönelik herhangi bir soruya yer verilmediği tespit edilmektedir. Bu durum, öğrencilerin dolaylı anlamı fark etme ve yorumlama becerilerinin yeterince desteklenmemesine neden olmaktadır.

Tabloda yer alan diğer dolaylı anlam örnekleri de benzer niteliktedir. “*Beyefendi önce ben bindim*” diye kibarca uyardım.” ifadesinde geçen “*Beyefendi, önce ben bindim.*” söylemi yüzeyde bir durumu bildirme gibi görünse de bağlam içerisinde karşıdaki kişinin taksiden inmesi isteme anlamı taşımaktadır. “*E, sen normalde erken kalkıyorsun, eskiden de geç saatlere kadar uyumuyordun.*” ifadesi de dolaylı bir eleştiri içermektedir.

Son olarak ünite sonunda yer alan “*Eğlenelim Öğrenelim*” bölümündeki metinler ise dolaylı anlama yönelik yoğun veri sunmaktadır. Örneğin, “*Ben burada yalnız kaldım. Yalnızlığı hiç sevmem. O “İngiliz ve Fransız arkadaşımı geri istiyorum. Onları buraya getir.” ifadesi doğrudan bir talep gibi görünmektedir. Ancak öğrencilerin bağlam içerisinde bu söylemi sorgulamaları ve söz konusu metnin taşıdığı ironiyi ve okuyucuyu güldürmek için hazırlandığını anlamaları beklenmektedir.*

Tablo 12. 6. Ünite Okuma ve Dinleme Metinlerinin Dolaylı Anlamı Anlama Verileri

İfade	Veri Türü
“O arıyı öldürürseniz kötü şans veya tatsız bir misafir olacak demektir” (s.113)	Okuma (metin)
“Güneş Hanım, siz Yörük kültürü ve kendinizle ilgili ne söylemek istersiniz?” (s.115)	Okuma (diyalog)
“Bir şey lazım olursa, almak için şehre gitmek mecburiyetindesiniz ama şehir iki saat uzaklıkta.” (s.118)	Dinleme (metin)
“Eğlenceli bir şeyler yapmak istiyorum. Ama ne yapsam, bilmiyorum.” (s.122)	Dinleme (diyalog)
“Ah, evet festival! (s.122)	Dinleme (diyalog)
“Gerçekten mi? Bilmiyordum.” (s.122)	Dinleme (diyalog)
“... “Hoca bizim kazana ne oldu?” diye sorar.” (s.126)	Eğlenelim Öğrenelim (metin)

“Hoca, komşusuna “Doğurunca sevinmiştin, sesin çıkmamıştı; şimdi ölünce neden itiraz ediyorsun?” der.” (s.126)	Eğlenelim (metin)	Öğrenelim
--	----------------------	-----------

Tablo 12’de altıncı üniteadaki metinlerde yer alan dolaylı anlatım örnekleri sunulmaktadır. Tabloya göre dolaylı anlatımın hem düz metinlerde hem de diyaloglarda neredeyse eşit bir dağılım gösterdiği görülmektedir. Bu durum, dolaylı anlatımın farklı metin türlerinde işlevsel olarak kullanıldığını göstermektedir.

Tabloda yer alan “*O arıyı öldürürseniz kötü şans veya tatsız bir misafir olacak demektir.*” ifadesi, yüzeyde bilgi verme amacı taşıyor gibi görünse de bağlam içinde dolaylı bir uyarı veya öneri niteliğindedir. “Güneş Hanım, siz Yörük kültürü ve kendinizle ilgili ne söylemek istersiniz?” sorusu ise doğrudan bilgi istemekle birlikte nazik bir şekilde karşı tarafı konuşmaya davet etme işlevi de taşımaktadır.

“*Bir şey lazım olursa, almak için şehre gitmek mecburiyetindesiniz ama şehir iki saat uzaklıkta.*” ifadesi de yüzeyde bir durumu aktarıyor gibi görünse de aslında bağlam içerisinde bir şikâyeti dile getirmektedir. “*Eğlenceli bir şeyler yapmak istiyorum ama ne yapsam bilmiyorum.*” ifadesi ise karşı taraftan öneri beklemek amacıyla söylenen bir dolaylı anlatımdır.

Tabloda görülen “*Ah, evet festival!..*” ifadesi konuşanın heyecanını dolaylı biçimde yansıtırken, “*Gerçekten mi? Bilmiyordum.*” ifadesi soru biçiminde olmasına rağmen aslında bir şaşkınlık ifadesini göstermektedir. Diğer taraftan “*... ‘Hoca bizim kazana ne oldu?’ diye sorar.*” örneğinde ise soru, bilgi edinmek amacıyla değil, dolaylı olarak kazanı geri istemek amacıyla sorulmaktadır.

Son olarak “*Hoca, komşusuna ‘Doğurunca sevinmiştin, sesin çıkmamıştı; şimdi ölünce neden itiraz ediyorsun?’ der.*” ifadesi de karşı tarafa yöneltilen bir soru gibi görünse de aslında karşı tarafın tutarsızlığını yüzüne vurmak amacıyla yapılan bir eleştiri işlevine sahiptir.

4.1.3. Bağlama Uygunluk

Bu bölümde samimi ve resmi kullanım özellikleri taşıyan veriler incelemeye alınmıştır. Ancak yarı resmi ifadeler bireysel olarak değişkenlik gösterebilmeleri nedeniyle değerlendirmeye dahil edilmemiştir.

Tablo 13. 1. Ünite Okuma ve Dinleme Metinlerinin Bağlama Uygunluk Verileri

İfade	İletişim Ortamı	Veri Türü
<i>“Evet. Şu anda elimde size uygun iki ev var.” (s.9)</i>	Resmi	Okuma (diyalog)
<i>“İsterseniz ben size daireyi gezdireyim.” (s.9)</i>	Resmi	Okuma (diyalog)
<i>“Öyleyse sizin için Levent ve çevresinde yalnız yaşamaya uygun ... evlere bakabiliriz.” (s.9)</i>	Resmi	Okuma (diyalog)
<i>“Haklısın ancak bunların hepsi bir günde olmaz.” (s.13)</i>	Samimi	Okuma (diyalog)
<i>“Ne güzel, sen her şeyi biliyorsun.” (s.13)</i>	Samimi	Okuma (diyalog)
<i>“Affedersiniz, Maslak’a nasıl gidebilirim?” (s.15)</i>	Resmi	Dinleme (diyalog)
<i>“Oradan Maslak dolmuşlarına binebilirsiniz?” (s.15)</i>	Resmi	Dinleme (diyalog)
<i>“Evet, sizin için kolaylık olur. İyi günler.” (s.15)</i>	Resmi	Dinleme (diyalog)
<i>“Türkiye’de insanlar senin dilini bilmeyebilir ama yine de sana yardımcı olmak isterler.” (s.21)</i>	Samimi	Dinleme (diyalog)
<i>“Kokoreç, hamsi veya döner gibi yiyecekleri dene.” (s.21)</i>	Samimi	Dinleme (diyalog)
<i>“Yanında yaşlı bir teyze sana sorular sorabilir, şaşıрма.” (s.21)</i>	Samimi	Dinleme (diyalog)
<i>“...Ciddi misin? Elektriğimiz olmayacak mı yani!?” (s.22)</i>	Samimi	Video (diyalog)
<i>“Konuştuk ya!... İş bölümü yaptık. Suyu ben elektriği sen halledeceksin dedim.” (s.22)</i>	Samimi	Video (diyalog)

Tablo 13’te birinci üniteye yer alan okuma ve dinleme metinlerinin iletişim ortamına bağlı olarak değişen resmi veya samimi dil kullanımlarına ait veriler bulunmaktadır. Söz konusu bu dil kullanımlarının tamamen diyalog temelli metinlerde yer aldığı görülmektedir. Bu durum, dilin resmiyet derecesinin çoğunlukla etkileşim içerisinde, konuşurlar arasındaki ilişki ve sosyal mesafeye bağlı olarak şekillenmesinden kaynaklanmaktadır. Buna karşılık bilgilendirici metinlerde ise genellikle yarı resmi bir

dil kullanımı tercih edilmektedir. Daha önce de belirtildiği gibi yarı resmi ifadeler bireysel olarak değişkenlik gösterebilmelerinden dolayı inceleme dışı bırakılmıştır.

Tablo 13 incelendiğinde, samimi dil kullanımının çoğunlukla “*sen*”, resmi dil kullanımının ise “*siz*” zamiri aracılığıyla ifade edildiği görülmektedir. Bu zamirler, bağlama uygunluk açısından değerlendirildiğinde konuşurlar arasındaki sosyal mesafeyi düzenleyen önemli pragmatik işleve sahip unsurlar olarak değerlendirilmektedir. Örneğin, “*Oradan Maslak dolmuşlarına binebilirsiniz?*” ifadesinde “*siz*” zamiri kullanılarak yabancı bir kişiyle kurulan iletişimde resmi bir dil tercih edilmekte ve sosyal mesafe korunmaktadır. Diğer taraftan “*Kokoreç, hamsi veya döner gibi yiyecekleri dene.*”, “*Yanında yaşlı bir teyze sana sorular sorabilir, şaşırma.*” örneklerinde samimi bir iletişim ortamına bağlı olarak emir kipinin kullanıldığı görülmektedir. Bu örnekler yabancı dil öğreniminde pragmatik farkındalık açısından özellikle önem taşımaktadır. Çünkü bu ifade bağlam içinde değerlendirildiğinde emir kipinin karşı tarafa doğrudan emir vermek amacıyla kullanılmadığı görülmektedir. Aksine konuşurlar arasındaki yakınlık ve samimiyete bağlı olarak güçlü bir öneri ve samimi bir uyarı işlevleri taşıdığı saptanmaktadır. Dolayısıyla bu da öğrencinin dilde biçim ile kullanım ilişkisine yönelik farkındalık kazanmasına ve bağlama göre anlamlandırma yapabilmesine katkı sağlayarak pragmatik yeterlik gelişimini desteklemektedir. Ayrıca “*Yanında yaşlı bir teyze sana sorular sorabilir, şaşırma.*” örneğinde yer alan “*yaşlı bir teyze*” ifadesi de Türk kültüründeki yaygın ve samimi hitap şeklini yansıtmaktadır. Bu nedenle söz konusu kullanım da öğrencinin hedef dildeki kültürel hitap biçimlerini tanımasına ve bağlama uygun dil kullanımına katkı sağlayarak pragmatik yeterliğin gelişiminde önemli rol oynamaktadır.

Tabloda yer alan bir diğer samimi dil kullanımı da “*Konuştuk ya!... İş bölümü yaptık. Suyu ben elektriği sen halledeceksin dedim.*” örneğinde geçen “*ya*” söylem belirteci ile sağlanmaktadır. Bu söylem belirteci bağlam içinde değerlendirildiğinde söyleme duygusal bir ton ve vurgu yaparak karşısındaki kişiye ortak bir bilgiyi hatırlatmak amacıyla kullanılmaktadır. Bu kullanım genellikle samimi ilişkilerde doğal konuşma ortamında kullanılmaktadır.

Tablo 13’te yer alan örnekler iletişimsel dil modelleri çerçevesinde değerlendirildiğinde özellikle Canale ve Swain (1980, 1983) ve Bachman’ın (1990) dil modellerinde yer alan

“sosyodilbilimsel yeterlik” bileşeninin desteklendiği görülmektedir. Konuşurların, iletişim ortamının resmiyet derecesine göre dil kullanımını düzenlemeleri hem iletişimsel yeterliğin hem de pragmatik yeterliğin gelişimi açısından önemli role sahiptir.

Tablo 14. 2. Ünite Okuma ve Dinleme Metinlerinin Bağlama Uygunluk Verileri

İfade	İletişim Ortamı	Veri Türü
<i>“Biliyorsun aç ayı oynamaz.” (s.31)</i>	Samimi	Dinleme (diyalog)
<i>“Sorma, hiç iyi değilim. Sanırım işten ayrılacağım.” (s.41)</i>	Samimi	Dinleme (diyalog)
<i>“Tamam canım. Umarım anlarsınız da işten ayrılmazsın.” (s.41)</i>	Samimi	Dinleme (diyalog)
<i>“Evet, buyurun. Şöyle oturun, sizi biraz bekleteceğim. Müdürümüz birazdan müsait olacak.” (s.42)</i>	Resmi	Video (diyalog)
<i>“Sevda Hanım, Müdür Bey sizi bekliyor.” (s.42)</i>	Resmi	Video (diyalog)
<i>“Müdür Bey, maaş beklentim ikinci plandadır.” (s.42)</i>	Resmi	Video (diyalog)
<i>“Peki Sevda Hanım hayırlı olsun, aramıza hoş geldiniz.” (s.42)</i>	Resmi	Video (diyalog)
<i>“Siz kiminle konuşuyorsunuz, biliyor musunuz acaba? (s.44)</i>	Resmi	Eğlenelim- Öğrenelim (diyalog)
<i>“Peki siz kiminle konuşuyorsunuz, biliyor musunuz? (s.44)</i>	Resmi	Eğlenelim- Öğrenelim (diyalog)

Tablo 14’te ikinci üniteye yer alan metinlerin bağlama uygunluk açısından verileri bulunmaktadır. Bu verilerin hepsi dinleme ve video türünde olup diyalog temelli metinlerden oluşmaktadır. Bu durumun bağlama uygun dil kullanımının iletişim ortamına göre değişmesinden ve okuma metinlerinde resmiyet derecesinin genellikle yarı resmi olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Ünitedeki veriler incelendiğinde, bir önceki üniteye olduğu gibi bu üniteye de samimi iletişim ortamlarında “sen” zamirinin, resmi ortamlarda “siz” zamirinin kullanıldığı görülmektedir. Buna ek olarak samimi iletişim ortamında “canım” gibi yakınlık belirten unsurun ve “sorma” gibi emir kipi kullanımlarına da rastlanılmaktadır. Ayrıca iletişim ortamının resmi olmasına bağlı olarak “hanım”, “bey” gibi hitap kullanımları da dikkat çekmektedir. Söz konusu dilsel seçimler, iletişim sürecinde kişiler arasındaki sosyal mesafeyi oluşturmaktadır. Bu sosyal mesafenin oluşumunda ve düzenlenmesinde ise konuşurların sosyal rolleri, statüleri ve güç ilişkileri gibi unsurlar belirleyici olmaktadır.

Dilin bağlama uygun biçimde kullanılması pragmatik yeterliğin önemli bir boyutunu oluşturmaktadır. İncelenen tabloda metinlerin farklı iletişim ortamlarına bağlı olarak değişen hitap biçimlerine ve zamir kullanımına yer verildiği görülmektedir. Bu durum öğrencilerin hedef dilde uygun ve etkili bir şekilde iletişim kurabilme becerilerini desteklemektedir.

Dolayısıyla birinci ünite de olduğu gibi bu ünite de metinlerin de bağlama uygunluk açısından ilgili dil modellerindeki “sosyodilbilimsel yeterlik” bileşenin gelişimini destekleyecek nitelikte olduğu gözlemlenmektedir.

Tablo 15. 3. Ünite Okuma ve Dinleme Metinlerinin Bağlama Uygunluk Verileri

İfade	İletişim Ortamı	Veri Türü
“Emre, merhaba. Nurşen’den duydum, çok hastaymışsın. Merak ettim “Bir arayayım” dedim.” (s.56)	Samimi	Dinleme (diyalog)
“Merhaba, Serkan. Evet inan çok kötüyüm.” (s.56)	Samimi	Dinleme (diyalog)
“Lütfen beni çekinmeden ara.” (s. 56)	Samimi	Dinleme (diyalog)
“Tamam Serkan, çok sağ ol. Haydi görüşürüz.” (s.56)	Samimi	Dinleme (diyalog)
“Merhaba Sayın dinleyiciler, Sevda ile Sağlık Radyosu’nda yeni bilgiler öğrenmeye hoş geldiniz.” (s.62)		
“Bugün bizlere hastalık hastalığı yani insanların hasta değilken kendilerini hasta hissetmeleri hakkında bilgiler vereceksiniz.” (s.62)	Resmi	Dinleme (diyalog)
“Rutin kontrollerinizi yaptırıyorsunuz, içiniz rahat olsun.” (s.62)	Resmi	Dinleme (diyalog)
“Son olarak Bülent Bey’in de bir sorusu olacak, o da hatta bekliyor.” (s.62)	Resmi	Dinleme (diyalog)
“Kendinize iyi bakın. Sağlıcakla kalın.” (s.62)	Resmi	Dinleme (diyalog)
“Evet, şikayetiniz nedir?” (s.64)	Resmi	Video (diyalog)
“Peki. Gelin sizi muayene edelim.” (s.64)	Resmi	Video (diyalog)
“Akciğer filmini çektirdikten sonra lütfen tekrar gelin.” (s.64)	Resmi	Video (diyalog)
“Tabii.yani, birinci hapi aldıktan sonra 8 saat bekliyorsunuz sonra tekrar içiyorsunuz.” (s.64)	Resmi	Video (diyalog)

Tablo 15’te de dördüncü ünitelerdeki metinlerin bağlama uygunluk açısından verileri bulunmaktadır. Bu tabloya göre dördüncü üniteye yer alan verilerin tamamının dinleme, video türünde olup diyalog temelli olduğu gözlemlenmektedir. Daha öncede bahsedildiği gibi bu durumun nedeni dilin resmiyet derecesinin çoğunlukla etkileşim içerisinde ortaya çıkmasıdır. Bu verilerde de diğer ünitelerde olduğu gibi sosyal mesafenin “*sen*” ve “*siz*” zamirleri ile sağlandığı görülmektedir.

Buna ek olarak “*Merhaba, Serkan. Evet inan çok kötüyüm.*” ve “*Tamam Serkan, çok sağ ol. Haydi görüşürüz.*” örneklerinde geçen “*inan*”, “*sağ ol*”, “*haydi görüşürüz.*” ifadeleri aslında kişiler arasındaki samimiyeti yansıtan pragmatik unsurlardır. Benzer şekilde “*Lütfen beni çekinmeden ara.*” ve “*Emre, merhaba. Nurşen’den duydum, çok hastaymışsın. Merak ettim “Bir arayayım” dedim.*” örneklerinde yer alan emir kipi ve istek kipi kullanımları da bağlam içinde değerlendirildiğinde aslında pragmatik bir işlev özelliği taşımaktadır. “*Ara*” ifadesi biçimsel olarak emir kipi olsa da bağlam içerisinde aslında samimi bir üslup özelliğine sahiptir. Ayrıca bu örnekte “*lütfen*” gibi nezaket unsurunun kullanımı da emir kipinin doğrudan yönlendirme işlevini yumuşatarak ifadeye rica özelliği kazandırmaktadır. Böylece daha nazik bir dilsel kullanım oluşturmaktadır. Aynı şekilde “*arayayım*” ifadesinin istek kipiyle kullanılması da konuşurun karşı tarafa olan ilgisini yansıtmaktadır. Dolayısıyla bu kullanım da pragmatik açıdan samimi bir işlevi göstermektedir.

Diğer taraftan tabloda yer alan “*Merhaba Sayın dinleyiciler, Sevdâ ile Sağlık Radyosu’nda yeni bilgiler öğrenmeye hoş geldiniz.*”, “*Son olarak Bülent Bey’in de bir sorusu olacak, o da hatta bekliyor.*” örnekleri ise resmi dil kullanımını yansıtmaktadır. Bu örneklerde kullanılan “*sayın*” ve “*bey*” gibi hitap biçimleri sosyal mesafe açısından bir resmiyeti yansıtmaktadır.

Tablo 15 genel olarak değerlendirildiğinde önceki ünitelerde olduğu gibi bu üniteye de farklı resmiyet düzeylerine yönelik dilsel kullanımlar yer aldığı saptanmaktadır.

Tablo 16. 4. Ünite Okuma ve Dinleme Metinlerinin Bağlama Uygunluk Verileri

İfade	İletişim Ortamı	Veri Türü
<i>“Dr. Andrew Parker, “Sınavda önemli bir bilgiyi hatırlamak için bu hareketi deneyebilirsiniz.” dedi.</i>	Resmi	Okuma (metin)
<i>“Siz işiniz bitip eve gittikten sonra çalışmak ister misiniz?” (s.82)</i>	Resmi	Dinleme (diyalog)
<i>“Başarınızın sırrı çok şaşırtıcı sayın Bakan.” (s.82)</i>	Resmi	Dinleme (diyalog)
<i>“Tabii ki, buyurun şöyle oturun.” (s.84)</i>	Resmi	Video (diyalog)
<i>“Şanslısınız, yarın yeni bir A1 kursumuz başlıyor.” (s.84)</i>	Resmi	Video (diyalog)
<i>“Elinizdeki broşürde kurs ücretlerini ve ödeme seçeneklerini görebilirsiniz.” (s.84)</i>	Resmi	Video (diyalog)
<i>“Ödemeyi orada belirtilen hesap numarasına yapabilirsiniz.” (s.84)</i>	Resmi	Video (diyalog)

Tablo 16 incelendiğinde, dördüncü üniteye ait metinlerin bağlama uygunluk açısından verileri görülmektedir. Buna göre metinlerin büyük çoğunluğunun diyalog temelli video ve dinleme metni türünde olduğu (6) anlaşılmaktadır. Buna karşılık yalnızca bir verinin okuma metni türünde olduğu tespit edilmiştir. Daha öncede bahsedildiği gibi bağlama uygunluk açısından verilerin ağırlıklı olarak diyalog temelli olmasının nedeni dilin resmiyet derecesinin çoğunlukla etkileşim içerisinde ortaya çıkmasıdır. Okuma metni türündeki tek örneğin ise anlatı niteliği taşıdığı için bu kategoride yer aldığı düşünülmektedir.

Tablodaki tüm veriler dil kullanımı açısından incelendiğinde, tamamının resmi dil özellikleri taşıdığı görülmektedir. Samimi dil kullanımına ise yer verilmemiştir. Resmi dilin kullanıldığı metinlerde, “siz” zamiri aracılığıyla resmi bir iletişim ortamının sağlandığı gözlemlenmektedir. Ayrıca diyalog temelli metinlerde “siz” zamirine ek olarak “Sayın” gibi resmi hitap ifadelerine de yer verildiği saptanmaktadır. Bunun yanı sıra “Tabii ki, buyurun şöyle oturun.” söz ediminde ise yine emir kipinin “siz” kullanımı ile yumuşatıldığı görülmektedir. Böylece hem daha resmi hem de daha kibar bir üslubun benimsendiği görülmektedir.

Öte yandan tabloda yer alan “Dr. Andrew Parker, ‘Sınavda önemli bir bilgiyi hatırlamak için bu hareketi deneyebilirsiniz.’ dedi.” cümlesinde “Dr.” gibi bir unvanın kullanılması,

söyleme mesafeli ve saygılı bir üslup kazandırmaktadır. Bu unvan, kişiye duyulan saygıyı yansıtarak ifadenin daha resmi bir özellik kazanmasını sağlamaktadır. Bunun yanı sıra “deneyebilirsiniz” ifadesinin hem “siz” zamiri ile kurulması hem de doğrudan emir vermek yerine yeterlik fiili ile sunulması da daha resmi ve nazik bir anlatım oluşturmaktadır.

Tablo 17. 5. Ünite Okuma ve Dinleme Metinlerinin Bağlama Uygunluk Verileri

İfade	İletişim Ortamı	Veri Türü
<i>“Biliyorsun canım. Şu anda bulaşık makinesi almak için yeterli paramız yok.” (s.94)</i>	Samimi	Dinleme (diyalog)
<i>“İrem haydi, yemeğe çıkıyoruz gel!” (s.94)</i>	Samimi	Dinleme (diyalog)
<i>“Yapma! Hasanlar bizi bekliyor.” (s.94)</i>	Samimi	Dinleme (diyalog)
<i>“Peki, sen bilirsin.” (s.94)</i>	Samimi	Dinleme (diyalog)
<i>“Mülakat bitti hanımefendi, siz geç kaldınız.” dediler.” (s.102)</i>	Resmi	Dinleme (metin)
<i>“Yan masadan bir amca neden ağlıyorsun kızım?” diye sordu.” (s.102)</i>	Samimi	Dinleme (metin)
<i>“Ağabey, eline sağlık çok güzel olmuş.” (s.104)</i>	Samimi	Video (diyalog)
<i>“Öyle deme ağabey ya” (s.107)</i>	Samimi	Video (diyalog)
<i>“E, sen normalde erken kalkıyorsun, eskiden de geç saatlere kadar uyumuyordun.” (s.104)</i>	Samimi	Video (diyalog)
<i>“İkinci bardakları ben doldurayım.” (s.104)</i>	Samimi	Video (diyalog)
<i>“Sağol Ece.” (s.104)</i>	Samimi	Video (diyalog)

Tablo 17’de beşinci üniteye ait metinlerin bağlama uygunluk açısından verileri yer almaktadır. Bu tabloya göre beşinci ünite de hem diyaloglarda hem de anlatıma dayalı metin türlerinde resmi ve samimi dil kullanımının bulunduğu görülmektedir.

Tabloya göre samimi dil kullanımına ilişkin veriler incelendiğinde bu kullanımın çoğunlukla “sen” zamiri aracılığıyla sağlandığı görülmektedir. Buna ek olarak “Biliyorsun canım. Şu anda bulaşık makinesi almak için yeterli paramız yok.” örneğinde “canım” sözcüğü konuşurlar arasında yakınlık kurarken, “biz” zamiri de birliktelik anlamı katarak dil kullanımına samimi bir nitelik kazandırmaktadır. “İrem haydi, yemeğe

çıkıyoruz gel!” ve *“Yapma! Hasanlar bizi bekliyor.”* Cümlelerinde yer alan *“haydi”* ifadesi ve emir kipinin kullanımı da samimi bir dil kullanımını yansıtmaktadır.

Bunların yanı sıra *“Yan masadan bir amca ‘neden ağlıyorsun kızım?’ diye sordu.”* ifadesinde geçen “amca” ve “kızım” hitapları da Türk kültüründe kendisinden yaşça büyük adamların kendisinden küçük bir kızlara hitap etmek için kullanılmakta ve samimiyeti yansıtmaktadır. Benzer şekilde *“Ağabey, eline sağlık çok güzel olmuş.”* ifadesinde, bireyin kendisinden büyük erkek kardeşine *“ağabey”* şeklinde hitap etmesi ve *“eline sağlık”* gibi kültürel bir teşekkür ifadesi kullanması da sosyokültürel açıdan samimiyeti yansıtmaktadır. Bu doğrultuda karşıdaki kişinin *“Afîyet olsun, Ece.”* şeklinde yanıt vermesi ve ismiyle hitap etmesi de samimi bir dil kullanım örneğidir. “E, sen normalde erken kalkıyorsun, eskiden de geç saatlere kadar uyumuyordun.” ifadesinde yer alan “e” söylemi ve “sen” zamiri kullanımı da samimi dil kullanımını göstermektedir. Ayrıca resmi konuşmalarda “e” gibi söylem belirteçlerinin kullanımı uygun görülmemektedir. Tabloda görülen *“İkinci bardakları ben doldurayım.”* ifadesinde yer alan istek kipi de samimi bir dil kullanımına işaret etmektedir. Son olarak *“Sağ ol, Ece.”* ifadesi de samimi bir teşekkür söz edimi olarak değerlendirilmektedir.

Tablo 18. 6. Ünite Okuma ve Dinleme Metinlerinin Bağlama Uygunluk Verileri

İfade	İletişim Ortamı	Veri Türü
<i>“Güneş Hanım, siz Yörük kültürü ve kendinizle ilgili ne söylemek istersiniz?” (s.115)</i>	Resmi	Okuma (diyalog)
<i>“Bunu görmek isterseniz, her zaman bekleriz.” (s.115)</i>	Resmi	Okuma (diyalog)
<i>“Belki beraber bir yerlere gidebiliriz, ne dersin?” (s.122)</i>	Samimi	Dinleme (diyalog)
<i>“Ah, evet festival! Türkçede bu kelime var mı? (s.122)</i>	Samimi	Dinleme (diyalog)
<i>“Gerçekten mi? Bilmiyordum.” (s.122)</i>	Samimi	Dinleme (diyalog)
<i>“Belli ki sen bu festivalde hep çok eğlenmişsin. Sanırım gitmeye değer. Ben varım. Gidelim!” (s.122)</i>	Samimi	Dinleme (diyalog)
<i>“Peki, mesleğin ne? Parayı nasıl kazanıyorsun?” (s.124)</i>	Samimi	Video (diyalog)
<i>“Ya, inan her yerde bambaşka şeyler oluyor.” (s.124)</i>	Samimi	Video (diyalog)
<i>“Peki, sırada neresi var? Senin de bir listen vardır?” (s.124)</i>	Samimi	Video (diyalog)

<i>“Komşusu merakla bu minik tencereyi sorunca da “Komşu, bizdeyken kazanın doğurdu.” der.” (s.126) “Nihayet bir gün komşusu konuyu açmaya karar verir, “Hoca bizim kazana ne oldu?” diye sorar.” (s.126) “Hocam ne diyorsunuz? Hiç kazan ölür mü? Kazan canlı mı ki ölsün?” der. (s.126) “Hoca, komşusuna “Doğurunca sevinmiştin, sesin çıkmamıştı; şimdi ölünce neden itiraz ediyorsun?” der.” (s.126)</i>	Samimi	Eğlenelim
	Resmi	Öğrenelim (metin)
	Resmi	Eğlenelim
	Samimi	Öğrenelim (metin)
	Samimi	Eğlenelim
		Öğrenelim (metin)

Tablo 18’de altıncı üniteye ilişkin metinlerin bağlama uygunluk açısından verileri bulunmaktadır. Bu tabloya göre hem diyalog hem de anlatıya dayalı metin türlerinde resmi ve samimi dil kullanımına rastlanmaktadır. Bununla birlikte, verilerin büyük çoğunluğunu samimi dil kullanımı (9) daha sınırlı bir bölümünü ise resmi dil kullanımı (3) oluşturmaktadır.

Samimi dil kullanımına ilişkin örnekler incelendiğinde bu kullanımın çoğunlukla “sen” zamiri, soru yapıları ve söylem belirteçleri aracılığıyla sağlandığı görülmektedir. “*Belki beraber bir yerlere gidebiliriz, ne dersin?*” ifadesinde “biz” zamiri ile birliktelik anlamı kurulmakta ve bu durum samimi bir iletişim ortamı oluşturmaktadır. Benzer şekilde, “*Gerçekten mi? Bilmiyordum.*”, “*Ya, inan her yerde bambaşka şeyler oluyor.*” ve “*Peki, sırada neresi var?*” gibi ifadelerde yer alan soru yapıları ve “ya”, “inan” gibi söylem belirteçleri günlük konuşma dilinde samimiyeti yansıtmaktadır.

“*Ben varım. Gidelim!*” ifadesinde istek ve öneri anlamı taşıyan yapıların kullanılması da konuşurlar arasındaki yakınlığı ve samimiyeti göstermektedir. Ayrıca “*Belli ki sen bu festivalde hep çok eğlenmişsin. Sanırım gitmeye değer...*”, “*Peki, mesleğin ne? Parayı nasıl kazanıyorsun?*” örneklerinde kullanılan “sen” zamiri doğrudan konuşurun karşı tarafa doğrudan “sen” zamiri ile hitap etmesi de samimi dil kullanımını yansıtmaktadır.

Anlatı metinlerinde yer alan “*Komşu, bizdeyken kazanın doğurdu.*”, “*Hoca bizim kazana ne oldu?*” ve “*Doğurunca sevinmiştin...*” gibi ifadelerde ise konuşurların arasında geçen diyalogların günlük, doğal bir şekilde ve “sen” zamiri ile aktarıldığı görülmektedir. Dolayısıyla bu da metnin bağlama uygun olarak samimi bir dil kullanıldığını ortaya koymaktadır. Ayrıca bu örneklerde geçen “komşu” hitabı da Türk kültüründe yakınlık ve gündelik ilişkiyi yansıtan önemli bir unsur olarak değerlendirilmektedir.

Tabloda yer alan resmi dil kullanımı incelendiğinde ise “*Güneş Hanım, siz Yörük kültürü ve kendinizle ilgili ne söylemek istersiniz?*” ve “*Bunu görmek isterseniz, her zaman bekleriz.*” ifadelerinde “siz” zamiri ve saygı bildiren hitapların kullanıldığı görülmektedir.

4.1.4. Gönderim ve Çıkarım

Tablo 19. 1. Ünite Okuma ve Dinleme Metinlerinin Gönderim ve Çıkarım Verileri

İfade	Gönderim türü	Veri türü	Açıklama
“ <i>Bu soruyu soruyorum çünkü bazı ev sahipleri bekâra ev vermek istemiyorlar.</i> ” (s.9)	İşaret gönderimi	Okuma (diyalog)	“Bu soru” ifadesi önceki konuşma bağlamına gönderim yaparak söylem bütünlüğünü ve bağlam tutarlılığını sağlamaktadır.
“ <i>Öyleyse sizin için Levent ve çevresinde yalnız yaşamaya uygun ... evlere bakabiliriz.</i> ” (s.9)	Metin içi gönderim	Okuma (diyalog)	“Öyleyse” ifadesi önceki söylemle bağlantı kurarak konuşmanın akışını ve anlam bütünlüğünü sağlamaktadır.
“ <i>Öyleyse şu tavsiyelerimizi dikkatle dinleyin ve evinizdeki bütün gereksiz eşyalardan kurtularak yeni evinizde huzur dolu, rahat bir ortam yaratın.</i> ” (s.12)	Metin içi gönderim, işaret gönderimi	Dinleme (metin)	“Öyleyse” önceki söylemle bağlantı kurarak konuşmanın devamlılığını sağlarken, “şu” ifadesi dikkati belirli bir bilgiye yönlendirerek bağlam kurmayı desteklemektedir.
“ <i>Bu eşyaları üç ayrı gruba toplayın.</i> ” (s.12)	İşaret gönderimi	Dinleme (metin)	“Bu” ifadesi önceki söyleme gönderim yaparak bağlam bütünlüğünü sağlamaktadır.
“ <i>Bunları başka insanlara vermek, çöpe atmak ya da saklamak mı istiyorsunuz?</i> ” (s.12)	İşaret gönderimi	Dinleme (metin)	“Bunları” ifadesi önceki söyleme gönderim yaparak bağlam bütünlüğünü sağlamaktadır.
“ <i>Haklısın ancak bunların hepsi bir günde olmaz.</i> ” (s.13)	Metin içi gönderim	Okuma (diyalog)	“Bunların hepsi” ifadesi Bağlam bütünlüğünü ve konuşmanın akışını sağlamaktadır.

“Ne güzel, sen her şeyi biliyorsun.” (s.13)	Metin içi gönderim	Okuma (diyalog)	“Her şeyi” ifadesi önceki söylemle bağlantı kurarak anlam bütünlüğünü sağlamaktadır.
“Otobüse bineceğim ama daha önce burada hiç otobüse binmedim.” (s.13)	Yer gönderimi	Okuma (diyalog)	“Burada” ifadesi bağlam kurarak anlam bütünlüğünü sağlamaktadır.
“Türkler bu kadar büyük bir kahvaltıdan sonra gün boyunca başka bir şey yiyorlar mıydı?” (s.17)	İşaret gönderimi	Okuma (metin)	“Bu kadar” ifadesi önceki bağlamla ilişki kurarak anlamın sürdürülmesini sağlamaktadır.
“Türk arkadaşlarım bu fikre hiçbir zaman sıcak bakmadılar.” (s.17)	İşaret gönderimi	Okuma (metin)	“Bu fikre” ifadesi önceki söylemle bağlantı kurarak anlam bütünlüğünü sağlamaktadır.
Evet, burada da güvenlik önlemleri aynı şekilde zaten. (s.21)	Yer gönderimi	Dinleme (diyalog)	“Burada” ifadesi bağlam kurarak konuşmanın anlam akışını sürdürmektedir.
“Tamam tamam. Çok özür dilerim. Hepsi benim hatam.” (s.22)	Metin içi gönderim	Video (diyalog)	“Hepsi” ifadesi önceki söylemle bağlantı kurarak anlam bütünlüğünü sağlamaktadır.
“Offfff, hepsini açacak mıyız?” (s.22)	Metin içi gönderim	Video (diyalog)	“Hepsini” ifadesi önceki söylemle bağlantı kurarak anlam bütünlüğünü sağlamaktadır.
“İzlanda soğuk bir ülke olduğundan burada insanlar 9.yüzyıldan beri Torf evlerde yaşıyorlar.” (s. 24)	Yer gönderimi	Okuma (metin)	“Burada” ifadesi Bağlam kurarak anlamın sürdürülmesini sağlamaktadır.
“ Bu evler onları soğuktan koruyor.” (s.24)	İşaret ve kişi gönderim	Okuma (metin)	“Bu evler” ve “onları” ifadeleri önceki söylemle bağlantı kurarak bağlam bütünlüğünü sağlamaktadır.
“ Bu özel toprak sayesinde evlerin içi kışın sıcak oluyor.” (s.24)	İşaret gönderimi	Okuma (metin)	“Bu özel toprak” ifadesi önceki söylemle bağlantı kurarak anlam bütünlüğünü sağlamaktadır.

<i>“Bu sebeple sosyal hayatta da insanlar genelde iç içedir.” (s.24)</i>	Metin içi gönderim	Okuma (metin)	“Bu sebeple” ifadesi anlam bütünlüğünü ve konuşmanın akışını sağlamaktadır.
--	--------------------	---------------	---

Tablo 19’da birinci ünitedeki metinlerde yer alan gönderim ve çıkarım verileri bulunmaktadır. Bu tablo incelendiğinde birinci ünitedeki metinlerde eşit sayıda metin içi gönderim (8) ve işaret gönderimi, az sayıda yer gönderimi (3) ve sınırlı sayıda da kişi gönderiminin bulunduğu (1) saptanmaktadır. Bu gönderim unsurları ile metinde anlam bütünlüğü sağlanarak öğrencilerin metin içerisindeki anlam ilişkilerini takip etmeleri sağlanmaktadır. Ayrıca bu gönderim unsurları ile söylem bütünlüğü sağlanarak iletişimsel yeterlik modeli kapsamında “söylem/metinsel” yeterliğin gelişimine de katkı sunulmaktadır.

Tablo 20. 2. Ünite Okuma ve Dinleme Metinlerinin Gönderim ve Çıkarım Verileri

İfade	Gönderim türü	Veri türü	Açıklama
<i>“Beş yıllık iş hayatındaki çalışmalarım bana şunu öğretti. Hiçbir iş korkunç değildir.” (s.29)</i>	Metin içi gönderim	Okuma (metin)	“Şunu” ifadesi sonraki söyleme dikkat çekerek anlam bütünlüğünü sağlamaktadır.
<i>“Ama bunları isterken “Benim bu işyerine nasıl bir faydam olacak?” sorusunu aklımızdan bile geçirmeyiz.” (s.29)</i>	Metin içi gönderim ve işaret gönderimi	Okuma (metin)	“Bunları” ve “bu iş yeri” ifadesi önceki söylemle bağlantı kurarak anlam bütünlüğünü sağlamaktadır.
<i>“Bunlar bence çalışanların motive olması için çok güzel imkanlar.” (s.31)</i>	Metin içi gönderim	Dinleme (diyalog)	“Bunlar” ifadesi önceki söylemle bağlantı kurarak anlam bütünlüğünü sağlamaktadır.
<i>“Bu haberi müdürün masasına koyalım. Belki bir değişiklik görürüz?” (s.31)</i>	İşaret gönderimi	Dinleme (diyalog)	“Bu haberi” ifadesi bağlam kurarak konuşmanın anlam akışını sürdürmektedir.
<i>“Hayatım dedemin dizinin dibinde onu izleyerek geçti.” (s.34)</i>	Kişi gönderimi	Okuma (diyalog)	“Onu” ifadesi önceki kişiyle bağlantı kurarak anlam bütünlüğünü sağlamaktadır.

<i>“O çöp kutusu hayatımın dönüm noktasıdır bu yüzden.” (s.34)</i>	İşaret gönderimi ve metin içi gönderim	Okuma (diyalog)	“O çöp kutusu” ve “bu yüzden” ifadeleri bağlam ilişkisi kurarak anlam bütünlüğünü ve söylem akışını sağlamaktadır.
<i>“Bu özellikleri onların başarısının temeli aslında.” (s.37)</i>	İşaret ve kişi gönderimi	Dinleme (metin)	“Bu özellikleri” ve “onların” ifadesi önceki söylemle bağlantı kurarak bağlam bütünlüğünü sağlamaktadır.
<i>“Bu isimler kendilerini sıfırdan var etmeyi başarıyor ve aynı zamanda insanlığa da hizmet sunuyor.” (s.37)</i>	İşaret gönderimi	Dinleme (metin)	“Bu isimler” ifadesi önceki söylemle bağlantı kurarak bağlam bütünlüğünü sağlamaktadır.
<i>“Çünkü sıfırdan başlamak elinde hiçbir şey olmaması demektir.” (s.37)</i>	Metin içi gönderim	Dinleme (metin)	“Çünkü” ifadesi söylemler arasında neden-sonuç ilişkisi kurarak anlam akışını sağlamaktadır.
<i>“Bu nedenle birçok insan sıfırdan başlamaya korkar, çekinir.” (s.37)</i>	Metin içi gönderim	Dinleme (metin)	“Bu nedenle” ifadesi neden-sonuç ilişkisi kurarak anlam bütünlüğünü sağlamaktadır.
<i>“Yıllar sonra bu şirket satarak büyük paralar kazandılar.” (s.37)</i>	İşaret gönderimi	Dinleme (metin)	“Bu şirket” ifadesi önceki söylemle bağlantı kurarak anlam bütünlüğünü sağlamaktadır.
<i>“Bu nedenle kişilerin kendileri ve karakterleriyle ilgili görüşleri son derece önemlidir.” (s.38)</i>	Metin içi gönderim	Okuma (metin)	“Bu nedenle” ifadesi neden-sonuç ilişkisi kurarak anlam bütünlüğünü sağlamaktadır.
<i>“Bu durumda anne ve babaların bakış açısı çocukların meslek seçimlerini etkilemektedir.” (s.38)</i>	Metin içi gönderim	Okuma (metin)	“Bu durumda” ifadesi önceki söylemle bağlantı kurarak anlam bütünlüğünü sağlamaktadır.
<i>“Bu nedenle uzmanlar bu mesleklere “ergenlik meslekleri” adını vermektedirler. (s.38)</i>	Metin içi gönderim ve işaret gönderimi	Okuma (metin)	“Bu nedenle” ve “bu meslekler” ifadeleri önceki söylemle bağlantı kurarak anlam bütünlüğünü sağlamaktadır.
<i>“Maalesef, hayır. Zaten bu yüzden işten ayrılmaya karar verdim.” (s.41)</i>	Metin içi gönderim	Dinleme (diyalog)	“Bu yüzden” ifadesi neden-sonuç ilişkisi kurarak anlam bütünlüğünü sağlamaktadır.

“ Bu zamanda iş bulmak zor.” (s.41)	Zaman gönderimi	Dinleme (diyalog)	“Bu zamanda” ifadesi bağlam kurarak ifadenin anlaşılmasını sağlamaktadır.
“Evet, buyurun. Şöyle oturun, sizi biraz bekleteceğim. Müdürümüz birazdan müsait olacak.” (s.42)	İşaret gönderimi	Video (diyalog)	“Şöyle” ifadesi karşı tarafı nazik bir şekilde yönlendirmektedir.
“Peki, bu gençlerin bisikleti bir su kanalına düşebilir mi?” (s.44)	İşaret gönderimi	Okuma (metin)	“Bu gençler” ifadesi önceki söylemle bağlantı kurarak anlam bütünlüğünü sağlamaktadır.
“ Ne kadar yaratıcı olursanız o kadar iyi!” (s.44)	Metin içi gönderim	Okuma (metin)	“Ne kadar” ve “o kadar” ifadeleri söylem içinde anlam ilişkisi kurarak ifadeyi pekiştirmektedir.
“Türkiye’de bu kişiler Ramazan ayında sahur vakti sokak aralarında gezip insanları davul çalarak uyandırır.” (s.44)	İşaret gönderimi	Okuma (metin)	“Bu kişiler” ifadesi söylemle bağlantı kurarak anlam bütünlüğünü sağlamaktadır.
“Davulcular bununla birlikte ayın ortasında ve sonunda evleri gezerek mahalle sakinlerinden tekrar para toplarlar.” (ss.44)	Metin içi gönderim	Okuma (metin)	“Bununla birlikte” ifadesi söylemler arasında bağlantı kurarak anlam bütünlüğünü sağlamaktadır.

Tablo 20’de ikinci ünitedeki metinlerde yer alan gönderim ve çıkarım verileri bulunmaktadır. Bu tabloya göre ikinci ünitedeki metinlerin gönderim türü açısından çeşitlilik gösterdiği saptanmaktadır. Bu tablo incelendiğinde birinci ünitedeki metinlerde yoğun bir şekilde metin içi gönderimin (11) kullanıldığı, bunu işaret gönderiminin (8) takip ettiği tespit edilmektedir. Ayrıca az sayıda kişi gönderimine (2) ve sınırlı sayıda da (1) zaman gönderimine rastlanılmıştır. Daha önce de bahsedildiği gibi bu gönderim unsurları öğrencilerin metin içindeki anlam ilişkilerini kavramalarına yardımcı olmakta ve “söylem/metinsel yeterlik” gelişimini desteklemektedir.

Tablo 21. 3. Ünite Okuma ve Dinleme Metinlerinin Gönderim ve Çıkarım Verileri

İfade	Gönderim türü	Veri Türü	Açıklama
<i>“Çünkü bunlar ruh ve beden sağlığını bozar.” (s.49)</i>	Metin içi gönderim ve işaret gönderimi İşaret gönderimi	Okuma (metin)	“Çünkü” ve “bunlar” ifadesi neden-sonuç ilişkisi kurarak ve söylemler arasında bağlantı kurarak anlam bütünlüğünü sağlamaktadır.
<i>“Bu mikroplardan kendinizi korumak için vücudunuzu temiz tutmalısınız.” (s.49)</i>	Metin içi gönderim	Okuma (metin)	“Bu mikroplar” ifadesi önceki söylemle bağlantı kurarak anlam bütünlüğünü sağlamaktadır.
<i>“Araştırmalara göre özellikle yalnız insanların bir süre sonra beyin sağlığı bozuluyor ve bu durum birçok hastalığa neden oluyor.” (s.49)</i>	Metin içi gönderim	Okuma (metin)	“Bu durum” ifadesi önceki söylemle bağlantı kurarak neden-sonuç ilişkisini sağlamaktadır.
<i>“Bütün bunların yanında spor yapmak sağlıklı bir bedenin en önemli anahtarlarından biridir.” (s.51)</i>	Metin içi gönderim	Dinleme (metin)	“Bütün bunların yanında” ifadesi önceki bilgilerle bağlantı kurarak anlam bütünlüğünü sağlamaktadır.
<i>“O zaman en azından yürüyüş yapmalısınız.” (s.51)</i>	İşaret gönderim	Dinleme (metin)	“O zaman” ifadesi önceki söylemle bağlantı kurarak anlam akışını sağlamaktadır.
<i>“Bu hastalıklar insandan insana ya da hayvandan insana hava yoluyla ya da ağız yoluyla bulaşabilmektedir.” (s.53)</i>	İşaret gönderimi	Okuma (metin)	“Bu hastalıklar” ifadesi önceki söylemle bağlantı kurarak anlam bütünlüğünü sağlamaktadır.
<i>“Bakterileri yalnızca mikroskop ile görmek mümkündür ancak onlar virüslerden daha büyüktür.” (s.53)</i>	Metin içi gönderim	Okuma (metin)	“Onlar” önceki söylemle bağlantı kurarak anlam bütünlüğünü sağlamaktadır.
<i>“Parazitler bulaşıcı hastalıkların bir diğer sebebidir.” (s.53)</i>	Metin içi gönderim	Okuma (metin)	“Diğer sebebi” ifadesi önceki söylemle bağlantı kurarak anlam bütünlüğünü sağlamaktadır.

<i>“Bu durumda tüm aile bireyleri aynı tedaviyi uygulamaya mecburdur çünkü ancak bu sayede kurtulmak mümkündür.” (s.53)</i>	Metin içi gönderim	Okuma (metin)	“Bu durumda”, “bu sayede” ve “çünkü” ifadeleri neden-sonuç ilişkisi kurarak anlam bütünlüğünü ve söylem akışını sağlamaktadır.
<i>“Bununla birlikte bulaşıcı hastalık dönemlerinde insanlarla yakın temas kurmaktan kaçınmalıyız.” (s.53)</i>	Metin içi gönderim	Okuma (metin)	“Bununla birlikte” ifadesi söylemler arasında bağlantı kurarak anlam akışını sağlamaktadır.
<i>“Bu düşünceler zamanla kaygıya, gerginliğe, strese sebep olur.” (s.59)</i>	İşaret gönderimi	Okuma (metin)	“Bu düşünceler” ifadesi önceki söylemle bağlantı kurarak anlam bütünlüğünü sağlamaktadır.
<i>“Kişinin kendisine ya da başkalarına mikrop bulaştırmaktan korkması bunun en büyük sebebidir.” (s.59)</i>	Metin içi gönderim	Okuma (metin)	“Bunun” önceki söylemle bağlantı kurarak neden-sonuç ilişkisini sağlamaktadır.
<i>“Yine bu takıntının sebebi de kişinin mikroplardan uzak durma isteğidir.” (s.59)</i>	İşaret gönderimi	Okuma (metin)	“Bu takıntı” ifadesi önceki söylemle bağlantı kurarak anlam bütünlüğünü sağlamaktadır.
<i>“Bu hastalığın belirtilerinden biri de kişilerin gün içerisinde eylemlerini belirli bir sayı kadar yapmalarıdır.” (s. 59)</i>	İşaret gönderimi	Okuma (metin)	“Bu hastalığın” önceki söylemle bağlantı kurarak anlam bütünlüğünü sağlamaktadır.
<i>“Bu durumların aksi onları strese sokar.” (s. 59)</i>	Metin içi gönderim ve işaret gönderimi	Okuma (metin)	“Bu durumların” ve “onları” ifadeleri önceki söylemle bağlantı kurarak anlam bütünlüğünü sağlamaktadır.
<i>“Bugün bizlere hastalık hastalığı yani insanların hasta değilken kendilerini hasta hissetmeleri hakkında bilgiler vereceksiniz.” (s. 62)</i>	Zaman gönderimi ve metin içi gönderim	Dinleme (diyalog)	“Bugün” ve “yani” ifadeleri zamanı belirleyerek ve açıklama yaparak anlamı desteklemektedir.
<i>“Son olarak Bülent Bey’in de bir sorusu olacak, o da hatta bekliyor.” (s. 62)</i>	Kişi gönderimi	Dinleme (diyalog)	“O” ifadesi kişiler arası bağlantı kurarak etkileşimi sürdürmektedir.

Tablo 21’de de üçüncü ünitedeki metinlerin gönderim ve çıkarım içermesine yönelik verileri yer almaktadır. Yine bu ünitede de en fazla metin içi gönderimin (10) kullanıldığı ve bunu işaret gönderiminin (7) takip ettiği gözlemlenmektedir. Ayrıca sınırlı sayıda da kişi ve zaman gönderimine (1) yer verildiği saptanmaktadır. Bir önceki ünitelerde de belirtildiği gibi bu gönderim unsurlarıyla anlam ve söylem bütünlüğü sağlanarak öğrencilerin “söylemsel/metinsel” yeterliklerinin gelişimi desteklenmektedir.

Tablo 22. 4. Ünite Okuma ve Dinleme Metinlerinin Gönderim ve Çıkarım Verileri

İfade	Gönderim türü	Veri Türü	Açıklama
<i>“Haydi, onların hikayelerini kendi ağızlarından dinleyelim.” (s.70)</i>	Kişi gönderimi	Okuma (metin)	“Onlar” ifadesi önceki kişilerle bağlantı kurarak anlam bütünlüğünü sağlamaktadır.
<i>“Bu yaştan sonra ne yapacaksın üniversitede?” diye sordular ama ben bütün sorulara kulak tıkadım.” (s.70)</i>	İşaret gönderimi ve metin içi gönderim	Okuma (metin)	“Bu yaştan sonra” ve “bütün sorulara” ifadeleri ile önceki söylemler arasında bağlantı kurulmaktadır.
<i>“İşte bu sorunun cevabı günümüzde hala bir tartışma konusudur.” (s.73)</i>	İşaret gönderimi	Dinleme (metin)	“Bu soru” ifadesi önceki söylemle bağlantı kurarak anlam bütünlüğünü sağlamaktadır.
<i>“Bir meslekte alaylı olmak; o mesleği öğrenmek için bir okulda eğitim almamak, o mesleği yerinde çalışarak öğrenmektir.” (s.73)</i>	İşaret gönderimi	Dinleme (metin)	“O mesleği” ifadesi önceki söylemle bağlantı kurarak anlam bütünlüğünü sağlamaktadır.
<i>“O zaman onları kendi alanlarında ne bu kadar başarılı yapıyor?” (s.75)</i>	Metin içi gönderim, kişi gönderimi	Okuma (metin)	“O zaman”, “onları” ve “bu kadar” ifadeleri önceki söylemle bağlantı kurarak anlam bütünlüğünü sağlamaktadır.
<i>“Renk, çizgi, şekil, uzay ve bunlar arasındaki ilişkilerle ilgilenirler.” (s.75)</i>	İşaret gönderimi	Okuma (metin)	“Bunlar” ifadesi Önceki söylemle bağlantı kurarak anlam bütünlüğünü sağlamaktadır.

“İnsanların farklı özelliklerini görerek onları analiz edebilir, yorumlayabilirler.” (s.75)	Kişi gönderimi	Okuma (metin)	“Onları” ifadesi önceki söylemle bağlantı kurarak anlam bütünlüğünü sağlamaktadır.
“İnsanlara selam verir, onların hatırını sorar, onları önemserler.” (s.75)	Kişi gönderimi	Okuma (metin)	“Onları” ifadesi önceki söylemle bağlantı kurarak anlam bütünlüğünü sağlamaktadır.
“Oldukça eğlenceli ve öğretici bu süreci yaşadktan sonra yabancı dil öğrenmenin ne kadar kolay olduğunu fark edeceksiniz.” (s.78)	İşaret gönderimi	Dinleme (metin)	“Bu süreci” ifadesi önceki söylemle bağlantı kurarak anlam bütünlüğünü sağlamaktadır.
“Dr. Andrew Parker, “Sınavda önemli bir bilgiyi hatırlamak için bu hareketi deneyebilirsiniz.” dedi.” (s.80)	İşaret gönderimi	Okuma metni	“Bu hareketi” ifadesi önceki söylemle bağlantı kurarak anlam bütünlüğünü sağlamaktadır.
“ Bu da onların beyin faaliyetlerini ve düşünme kapasitelerini zayıflatıyor.” (s.80)	İşaret gönderimi ve kişi gönderimi	Okuma metni	“Bu” ve “onları” ifadeleri ile önceki söylemler arasında bağlantı kurularak anlam bütünlüğü sağlanmaktadır.
“Öğretmenin bu araştırmasından sonra okulda ayakta eğitim yapılıyor.” (s.80)	İşaret gönderimi	Okuma metni	“Bu araştırması” ifadesi önceki söylemle bağlantı kurarak anlam bütünlüğünü sağlamaktadır.
“ Bu projenin bütün eyaletlerde uygulanması planlanıyor.” (s.80)	İşaret gönderimi	Okuma metni	“Bu proje” ifadesi önceki söylemle bağlantı kurarak anlam bütünlüğünü sağlamaktadır.
“Öğrenciler için de durum böyle. ” (s.82)	Metin içi gönderim	Okuma metni	“Böyle” ifadesi önceki söylemle bağlantı kurarak anlam bütünlüğünü sağlamaktadır.
“Tabii ki, buyurun şöyle oturun.” (s.84)	İşaret gönderimi	Video (diyalog)	“Şöyle” ifadesi ile karşı taraf yönlendirilmektedir.
“Ödemeyi orada belirtilen hesap numarasına yapabilirsiniz.” (s.84)	İşaret gönderimi	Video (diyalog)	“Orada” ifadesi ile önceki söylemle bağlantı kurarak anlam bütünlüğünü sağlamaktadır.

“Çıraklar daha sonra “kalfa” yani “ön usta” olurlar.” (s.86)	Metin içi gönderim	Okuma (metin)	“Yani” ifadesi ile kavram açıklanarak anlamın daha iyi anlaşılması sağlanmaktadır.
“Türkiye’deki çıraklık geleneği burada farklı bir boyut kazanmıştır.” (s.86)	Yer gönderimi	Okuma (metin)	Yer bağlamı kurarak anlamın daha açık anlaşılmasını sağlamaktadır.
“ Bu alanlardan bazıları şunlardır : gıda sektörü, mühendislik, doktor asistanlığı....vb.” (s.86)	İşaret gönderimi	Okuma (metin)	“Bu alanlar” ifadesi önceki söylemle bağlantı kurularak; “şunlardır” ifadesi ile sonraki söyleme dikkat çekerek anlam bütünlüğünü sağlamaktadır.

Tablo 22’de dördüncü ünitedeki metinlerde kullanılan gönderim unsurlarının dağılımı görülmektedir. Bu doğrultuda dördüncü ünitedeki gönderim türü dağılımının diğer ünitelere göre farklılaştığı görülmektedir. Bu üniteye diğer ünitelerden farklı olarak en fazla işaret gönderiminin (11) kullanıldığı ve bunu da kişi gönderiminin (5) takip ettiği gözlemlenmektedir. Bunlara ek olarak az sayıda metin içi gönderim (3) ve sınırlı sayıda da yer gönderimi (1) kullanımı tespit edilmektedir.

Tablo 23. 5. Ünite Okuma ve Dinleme Metinlerinin Gönderim ve Çıkarım Verileri

İfade	Gönderim türü	Veri Türü	Açıklama
“Yapma! Hasanlar bizi bekliyor.” (s.94)	Kişi gönderimi	Dinleme (diyalog)	“Bizi” ifadesi önceki kişilerle bağlantı kurarak anlam bütünlüğünü sağlamaktadır.
“ Yani bu haftayı vicdan muhasebesi yapmaya ayıralım.” (s.96)	Metin içi gönderim ve zaman gönderimi	Okuma (metin)	“Yani” ifadesi ve “bu haftayı” ifadesi ile açıklama yapılarak ve zaman belirterek anlamın daha açık kurulmasını sağlamaktadır.
“ Hani bir söz vardır: Kötü komşu, insanı mal sahibi yapar.” (s.96)	Metin içi gönderim	Okuma (metin)	“Hani” ifadesi ile ortak bir bilgiye gönderimde bulunarak anlam bütünlüğü sağlanmaktadır.
“Allah bir kapıyı kapatır, ötekini açar.” (s.96)	İşaret gönderimi	Okuma (metin)	“Öteki” ifadesi önceki söylemle bağlantı kurarak anlam bütünlüğünü sağlamaktadır.

“Keşke bu kadar hızlı karar vermeseydim.” (s.98)	Metin içi gönderim	Dinleme (metin)	“Bu kadar” ifadesi önceki söylemle bağlantı kurarak anlam bütünlüğünü sağlamaktadır.
“Ama pişmanlığımdan ders aldım ve artık sık sık onları ziyaret ediyorum.” (s.98)	Kişi gönderimi	Dinleme (metin)	“Onları” ifadesi önceki kişilerle bağlantı kurarak anlam bütünlüğünü sağlamaktadır.
“ Bu gibi durumlarda alışveriş sitesini şikayet edebilir; paranızı geri isteyebilirsiniz.” (s.100)	İşaret gönderimi	Okuma (metin)	“Bu ..durum” ifadesi önceki söylemle bağlantı kurarak anlam bütünlüğünü sağlamaktadır.
“ Bu site hakkında yasal işlem başlatmak istiyorum.” (s.100)	İşaret gönderimi	Okuma (metin)	“Bu site” ifadesi önceki söylemle bağlantı kurarak anlam bütünlüğünü sağlamaktadır.
“Defalarca şikayet ettim ama hepsi cevapsız kaldı...” (s.100)	Metin içi gönderim	Okuma (metin)	“Hepsi” ifadesi önceki söylemle bağlantı kurarak anlam bütünlüğünü sağlamaktadır.
“Para iadesi istedim, onu da kabul etmediler.” (s.100)	Metin içi gönderim	Okuma (metin)	“Onu” ifadesi önceki söylemle bağlantı kurarak anlam bütünlüğünü sağlamaktadır.
“ Öyle deme ağabey ya” (s. 106)	Metin içi gönderim	Video (diyalog)	“Öyle” ifadesi önceki söylemle bağlantı kurarak anlam bütünlüğünü sağlamaktadır.
“Dilek ağaçları çok eski Türk geleneklerinden biridir. ” (s.106)	Metin içi gönderim	Video (diyalog)	“Biri” ifadesi önceki söylemle bağlantı kurarak anlam bütünlüğünü sağlamaktadır.
“ Bu çeşme şahane heykellerle süslü bir havuzdur ve diğer adı da Aşk Çeşmesi’dir.” (s.106)	İşaret gönderimi	Okuma (metin)	“Bu çeşme” ifadesi önceki söylemle bağlantı kurarak anlam bütünlüğünü sağlamaktadır.
“ Bu yalnızca Fransa’da değil, farklı Avrupa şehirlerinde de yaygın bir gelenek.” (s.106)	Metin içi gönderimi	Okuma (metin)	“Bu” ifadesi önceki söylemle bağlantı kurarak anlam bütünlüğünü sağlamaktadır.
“ Onların inancına göre bu kilit sonsuza kadar kapalı kalacak ve aşkları sonsuz olacak.” (s.106)	Kişi gönderimi ve işaret gönderimi	Okuma (metin)	“Onlar” ve “bu kilit” ifadeleri önceki söylemle bağlantı kurarak anlam bütünlüğünü sağlamaktadır.

“Ben burada yalnız kaldım. Yalnızlığı hiç sevmem. O “İngiliz ve Fransız arkadaşımı geri istiyorum. Onları buraya getir, demiş.” (s.106)	Kişi gönderimi ve yer gönderimi	Eğlenelim öğrenelim (metin)	“Burada”, “o”, “onları”, “buraya” ifadeleri ile önceki söylemde geçen kişiler ve yerle bağlantı kurarak anlam bütünlüğü sağlanmaktadır.
--	---------------------------------	-----------------------------	---

Tablo 23’te de beşinci ünitedeki metinlerde yer alan gönderim ve çıkarım verileri bulunmaktadır. Bu tabloya göre metinlerde kullanılan gönderim türlerinin metin içi gönderim (8), işaret gönderimi (4), kişi gönderimi (4), zaman ve yer gönderimi (1) şeklinde çeşitlilik sergilediği görülmektedir.

Tablo 24. 6. Ünite Okuma ve Dinleme Metinlerinin Gönderim ve Çıkarım Verileri

İfade	Gönderim türü	Veri Türü	Açıklama
“Eğer bu hareketi Afganistan ve İran gibi bazı ülkelerde yaparsanız büyük saygısızlık göstergesidir.” (s.110)	İşaret gönderim	Okuma (metin)	“Bu hareketi” ifadesi önceki söylemle bağlantı kurarak anlam bütünlüğünü sağlamaktadır.
“ Onlara göre eğer insanlar bu kedinin biblolarına evlerine, işyerlerine koyarlarsa bu onlara şans getirir.” (s.113)	Kişi, işaret ve metin içi gönderim	Okuma (metin)	“Onlar”, “bu”, “bu kedi” ifadeleri ile önceki söylemde geçen kişiler ve durumla bağlantı kurarak anlam bütünlüğü sağlanmaktadır
“4 sayısı Japonya’da ölüm demektir, bu nedenle otellerde, asansörde dört numara bulunmaz.” (s.113)	Metin içi gönderim	Dinleme (metin)	“Bu nedenle” ifadesi neden-sonuç ilişkisi kurarak ve söylemler arasında bağlantı kurarak anlam bütünlüğünü sağlamaktadır.
“Batı ülkelerinde de buna benzer batıl inançlar bulunuyor.” (s.113)	Metin içi gönderim	Dinleme (metin)	“Buna” ifadesi söylemler arasında bağlantı kurarak anlam bütünlüğünü sağlamaktadır.
“ O arıyı öldürürseniz kötü şans veya tatsız bir misafir olacak demektir.” (s.113)	İşaret gönderimi	Dinleme (metin)	“O arı” ifadesi söylemde daha önce bahsedilen unsuru belirtmektedir.

“Keçilerle ilgilenmek hiç kolay değil ama biz geçimimizi keçilerden sağlıyoruz.” (s.115)	Kişi gönderimi	Dinleme (metin)	“Biz” ifadesi kişiler arasında anlam ilişkisi sağlamaktadır.
“Bunu görmek isterseniz, her zaman bekleriz.” (s.115)	Metin içi gönderim	Okuma (diyalog)	“Bunu” ifadesi söylemler arasında bağlantı kurarak anlam bütünlüğünü sağlamaktadır.
“Bu görüntü ile kendinizi geçmişte gibi hissediyorsunuz.” (s.120)	İşaret gönderimi	Okuma (diyalog)	“Bu görüntü” ifadesi önceki söylemde durumla bağlantı kurarak anlam bütünlüğü sağlanmaktadır
“Maske almak için yüzlerce dükkân ve bu dükkanlarda her bütçeye uygun çeşit çeşit maskeler var.” (s.120)	İşaret gönderimi	Okuma (metin)	“Bu dükkan” ifadesi önceki söylemde durumla bağlantı kurarak anlam bütünlüğü sağlanmaktadır
“Bazı araştırmalara göre 4. yüzyıldan beri baharın gelişini kutlamak üzere, kışın son dolunayında insanlar bu festivali kutlar.” (s.121)	İşaret gönderimi	Okuma (metin)	“Bu festival” ifadesi önceki söylemle bağlantı kurarak anlam bütünlüğü sağlanmaktadır
“Bu sebeple tüm dünyada bu festival insanların “Renklerin Festivali” olarak da tanır.” (s.121)	Metin içi gönderim ve işaret gönderimi	Okuma (metin)	“Bu sebeple” ve “bu festival” ifadeleri neden-sonuç ilişkisi kurarak ve söylemler arasında bağlantı kurarak anlam bütünlüğünü sağlamaktadır.
“Adanalılar bu güzel kokuyu ve baharın gelişini kutlamak için bir festival düzenliyorlar.” (s.121)	İşaret gönderim	Okuma (metin)	“Bu güzel koku” ifadesi ile dikkat söz konusu unsura yöneltilmektedir.
“Bu festival Türkiye’nin ilk sokak karnavalıdır.” (s.121)	Metin içi gönderim	Okuma (metin)	“Bu festival” ifadesi ile söylemler arasında bağlantı kurarak anlam bütünlüğünü sağlamaktadır.
“Adana, her yıl bu festival süresince sokak konserlerine, yarışmalara, kültürel ve sanatsal etkinliklere ev sahipliği yapar.” (s.121)	Metin içi gönderim	Okuma (metin)	“Bu festival” ifadesi ile söylemler arasında bağlantı kurarak anlam bütünlüğünü sağlamaktadır.
“Ah, evet festival! Türkçede bu kelime var mı?” (s.122)	Metin içi gönderim	Okuma (metin)	“Bu kelime” ifadesi ile söylemler arasında bağlantı kurarak anlam bütünlüğünü sağlamaktadır.

“Belli ki sen bu festivalde hep çok eğlenmişsin. Sanırım gitmeye değer. Ben varım. Gidelim!” (s.122)	Kişi gönderimi ve metin içi gönderim	Dinleme (diyalog)	“Sen”, “ben” ve “bu festival” ifadeleri ile önceki söylemde geçen kişiler ve durumla bağlantı kurarak anlam bütünlüğü sağlanmaktadır
“ Ben orada kalırken tabii dil sorununuz oldu.” (s.124)	Kişi ve yer gönderimi	Dinleme (diyalog)	“Ben” ve “orada” ifadeleri ile kişi ve yer bağlamı kurularak anlam bütünlüğü sağlamaktadır.
“Neyse ki bir çevirmen bize yardımcı oldu.” (s.124)	Kişi ve yer gönderimi	Dinleme (diyalog)	“Bize” ifadesi ile kişiler arası ilişki kurarak anlatımın sürekliliğini sağlamaktadır.
“Eğer bir Japon sizi evine davet ettiyse bu sizin için büyük bir onurdur ama sakın ayakkabılarınızla içeri girmeyin, bir çuval inciri berbat edersiniz.” (s.126)	Kişi ve metin içi gönderim	İzle öğren (diyalog)	“Sizi” ve “bu” ifadesi ile kişiler ve önceki söylemler arasında bağlantı kurarak anlam bütünlüğü sağlanmaktadır.
“Japonya’da ev sahibi size çay ikram etmişse, bu artık gitme vakti demektir. Çayı içip hemen kalkmanız doğru olur.” (s.126)	Kişi ve metin içi gönderim	İzle öğren (diyalog)	“Size” ve “bu” ifadesi ile kişiler ve önceki söylemler arasında bağlantı kurarak anlam bütünlüğü sağlanmaktadır.
“Komşusu merakla bu minik tencereyi sorunca da “Komşu, bizdeyken kazanın doğurdu.” der.” (s.126)	İşaret gönderimi	Eğlenelim Öğrenelim (metin)	“Bu minik tencere” ifadesi önceki söylemler arasında bağlantı kurarak anlam bütünlüğünü sağlamaktadır.
“Ama bu kez aradan günler, haftalar, hatta aylar geçer, kazandan ve Hoca’dan ses gelmez.” (s.126)	Metin içi gönderim	Eğlenelim Öğrenelim (metin)	“Bu kez” ifadesi ile önceki söylemler arasında bağlantı kurarak anlam bütünlüğü sağlanmaktadır.

Son olarak tablo 24’te ise altıncı üniteadaki metinlerde kullanılan gönderim ve çıkarım verileri yer almaktadır. Bu tabloya göre bu üniteadaki metinlerde metin içi gönderim (10), işaret gönderimi (8), kişi gönderimi (6) ve yer gönderimi (2) bulunduğu görülmektedir.

4.2.VERİLERİN SOSYOPRAGMATİK BECERİ AÇIDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

4.2.1. Nezaket Stratejileri

Tablo 25. 1. Ünite Okuma ve Dinleme Metinlerinin Nezaket Unsurları Verileri

İfade	Nezaket Stratejisi	Nezaket türü	Veri türü
<i>“İsterseniz ben size daireyi gezdireyim.” (s.9)</i>	Dolaylı anlatım yumuşatma, sosyal mesafe	Negatif	Okuma (diyalog)
<i>“Öyleyse sizin için Levent ve çevresinde yalnız yaşamaya uygun ... evlere bakabiliriz.” (s.9)</i>	Dolaylı anlatım, sosyal mesafe	Negatif	Okuma (diyalog)
<i>“Bunları başka insanlara vermek, çöpe atmak ya da saklamak mı istiyorsunuz?” (s.12)</i>	Dolaylı anlatım, sosyal mesafe	Negatif	Dinleme (metin)
<i>“Haklısın ancak bunların hepsi bir günde olmaz.” (s.13)</i>	Yumuşatma	Negatif	Okuma (diyalog)
<i>“Ne güzel, sen her şeyi biliyorsun.” (s.13)</i>	İltifat	Pozitif	Okuma (diyalog)
<i>“Affedersiniz, Maslak’a nasıl gidebilirim?” (s.15)</i>	Özür dileme, Dolaylı anlatım, sosyal mesafe	Negatif	Dinleme (diyalog)
<i>“Oradan Maslak dolmuşlarına binebilirsiniz.” (s.15)</i>	Yumuşatma, sosyal mesafe	Negatif	Dinleme (diyalog)
<i>“Pardon İETT ne?”</i>	Özür dileme, bilgi talep etme	Negatif	Dinleme (diyalog)
<i>“Evet, sizin için kolaylık olur. İyi günler.” (s.15)</i>	Dolaylı anlatım, iyi dilek, sosyal mesafe	Negatif, Pozitif	Dinleme (diyalog)
<i>“Kasiyer arkamdan ‘Hocam, hocam!’ diye seslendi.” (s.17)</i>	Sosyal hitap	Pozitif	Okuma (metin)
<i>“Tamam tamam. Çok özür dilerim. Hepsi benim hatam.” (s.22)</i>	Özür dileme	Pozitif	Video (diyalog)

Tablo 25’te birinci üniteye yer alana metinlerin nezaket unsurları kullanımına yönelik verilerin yer aldığı görülmektedir. Bu veriler incelendiğinde üniteye yer alan nezaket unsurlarının genellikle “dolaylı anlatım”, “yumuşatma”, “sosyal mesafe” ve “özür

dileme” ifadeleri şeklinde kullanıldığı görülmektedir. Ayrıca metinlerde hem negatif hem de pozitif nezaket unsurlarının kullanımına neredeyse eşit bir şekilde yer verildiği gözlemlenmektedir. Nezaket stratejilerinin hem tür hem de kullanım açısından çeşitlilik göstermesi, öğrencilerin farklı iletişim bağlamlarında hangi nezaket stratejilerini kullanılmasının uygun olacağını belirleme ve etkili ve doğru iletişim kurma becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır.

Bu tabloda nezaket unsurlarının ağırlıklı olarak diyalog temelli metinlerde kullanıldığı dikkat çekmektedir. Bu durum, nezaket stratejilerinin çoğunlukla karşılıklı etkileşim sürecinde ortaya çıkmasından kaynaklanmaktadır. Çünkü diyalog temelli metinler, gerçek iletişim ortamını yansıttığı için diyaloglarda geçen konuşmalarda doğrudan ve keskin ifadeler yerine daha dolaylı, yumuşatılmış ve bağlama uygun dilsel ifadeler kullanılmaktadır. Dolayısıyla diyalog temelli metinlerin bu özelliği öğrencilerde dilin bağlama uygun ve sosyal kullanımına dair farkındalık kazanmalarında etkili olmaktadır.

Tablo 25’te yer alan örnekler incelendiğinde, negatif nezaket stratejilerinin çoğunlukla yönlendirici söz edimlerinin yumuşatılarak ve dolaylı anlatım biçiminde sunulduğu görülmektedir. Örneğin, “*İsterseniz ben size daireyi gezdireyim.*”, “*Öyleyse sizin için Levent ve çevresinde yalnız yaşamaya uygun ... evlere bakabiliriz.*” ifadelerinde geçen “*isterseniz*”, “*gezdireyim*” ve “*bakabiliriz*” gibi pozitif nezaket kullanımları önerinin doğrudan bir dayatma içermeden sunulması sağlamaktadır. Bu tür yapılar, karşı tarafa seçim hakkı tanıyarak ifadeyi yumuşatmakta ve konuşur ile dinleyici arasında daha samimi bir iletişim ortamı oluşturmaktadır. Ayrıca “*biz*” dilinin kullanımıyla ortaklık duygusu kurularak pozitif nezaket stratejisi uygulanırken, “*siz*” zamiri ile de sosyal mesafenin korunarak negatif nezaket stratejisinin birlikte kullanıldığı dikkat çekmektedir.

Benzer şekilde, “*Affedersiniz, Maslak’a nasıl gidebilirim?*”, “*Oradan Maslak dolmuşlarına binebilirsiniz.*” ve “*Pardon İETT ne?*” ifadelerinde de dolaylı anlatımın ön planda olduğu saptanmaktadır. Bu örneklerde geçen “*Affedersiniz*” ve “*pardon*” gibi kullanımlar karşı tarafın dikkatini çekmek için izin alma ve olası bir rahatsızlık için özür dileme işlevi taşıyan negatif nezaket stratejileridir. Ayrıca bu kullanımlar öğrencilerin söylem yönetimi ve sosyopragmatik yeterliklerinin gelişimine de katkı sağlamaktadır. Bu örneklerde kullanılan “*gidebilirim*” ve “*gidebilirsiniz*” yeterlik fiili yapıları ise doğrudan yönlendirme yerine daha dolaylı ve seçenek sunarak yönlendirmenin daha nazik bir

şekilde ifade edilmesini sağlamaktadır. Bu negatif nezaket stratejisi, konuşurun karşı tarafın özgürlüğünü kısıtlamamak amacıyla yapılmaktadır.

Ayrıca “*Bunları başka insanlara vermek, çöpe atmak ya da saklamak **mi** istiyorsunuz?*” ve “*Evet, sizin için kolaylık olur. **İyi günler**.*” ifadelerinde de soru yoluyla seçenek sunma ve yumuşatma gibi negatif nezaket stratejilerinin kullanıldığı görülmektedir. Bu örneklerde “*siz*” zamiri ile negatif yüz korunurken, bir konuşmayı bitirmek için kullanılan sosyal nezaket göstergesi olan “*iyi günler*” ifadesi ile pozitif nezaket stratejisi kullanıldığı gözlemlenmektedir. Bu ifade de yine öğrencilerin söylem yönetimi becerilerinin gelişimi açısından etkili bir kullanımdır.

Tabloda görülen bir diğer negatif nezaket örneği de “***Haklısın ancak bunların hepsi bir günde olmaz.***” ifadesidir. Bu ifade de karşı tarafın fikrine doğrudan karşı çıkmak yerine konuşur öncelikle “*haklısın*” ifadesi ile ortam yumuşatarak yüz tehdit edici etkiyi azaltmaktadır. Ardında “*ancak*” bağlacı karşı tarafın görüşüne yönelik eleştirisini yapmaktadır.

Negatif nezaket stratejileri genellikle yumuşatma ve dolaylı anlatım biçiminde sunulurken, pozitif nezaket stratejileri ise iltifat, özür ve samimi hitap gibi farklı işlevlerde sunulmaktadır. Örneğin “***Ne güzel, sen her şeyi biliyorsun.***” ifadesi, bağlam içinde değerlendirildiğinde herhangi bir dolaylı anlam, ironi içermeden doğrudan iltifat etmek için karşı tarafa söylenmektedir. Böylece kişiler arasında bir yakınlık sağladığı bu ifade pozitif nezaket işlevi taşımaktadır. Benzer şekilde “*Tamam tamam. Çok özür dilerim. Hepsi benim hatam.*” ifadesi bağlam içinde değerlendirildiğinde kişi gerçekten hatasını kabul etmekte ve özür dileyerek sorumluluğu üstlenmektedir. Dolayısıyla bu durum, konuşurlar arasındaki gerilimi azaltmaya yönelik söylendiği için pozitif nezaket stratejisi özelliği göstermektedir.

Tabloda görülen bir diğer pozitif nezaket stratejisi örneği de “*Kasiyer arkamdan ‘**Hocam, hocam!**’ diye seslendi.*” örneğinde yer alan “*hocam*” hitabıdır. Bu hitap şekli Türk kültüründe yaygın bir şekilde kullanılan yakınlık kurma ve samimiyet göstergesidir. Dolayısıyla bu ifade konuşurlar arasında sosyal bağı güçlendiren bir pozitif nezaket stratejisi olarak değerlendirilmektedir. Metinler bu tür kullanımların bulunması kültürel özellik taşıması açısından yabancı dil öğrencilerinin hem sosyodilbilimsel hem de stratejik yeterliklerinin gelişimi açısından özellikle önem taşımaktadır.

Tablo 25’te elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde birinci ünite de kullanılan nezaket stratejilerinin iletişimsel yeterliğin gelişimini destekleyici nitelikte olduğu değerlendirilmektedir. İncelenen tabloda da birinci ünite de yer alan metinlerde hem pozitif hem de negatif nezaket stratejilerinin işlevsel biçimde kullanıldığı tespit edilmektedir. Tüm bu kullanımları sayesinde öğrenciler dili bağlama uygun, dolaylı ve nazik ifade biçimlerinin iletişim sürecinde anlamı nasıl değiştirebileceğini fark etmelerini sağlamaktadır. Böylece öğrencilerin hem söylem yönetimi becerileri hem de pragmatik yeterliklerinin gelişimi desteklenmektedir. Metinlerde nezaket stratejilerinin işlevsel biçimde kullanılması ilgili kuramcılarının iletişimsel dil modellerinde yer alan “sosyodilbilimsel yeterlik” ve “stratejik yeterlik” bileşenlerini desteklemektedir. Zira söz konusu iletişimsel dil modellerinde yer alan bu bileşenler dilin sosyal ortamlara, ilişki türlerine, kültürel beklentilere ve nezaket kurallarına uygun kullanımı içermektedir. Birinci ünite de nezaket stratejilerinin çeşitli ve işlevsel bir şekilde sunulduğu gözlemlenmektedir. Dolayısıyla bu ünite de nezaket unsurlarının iletişimsel yeterliğin gelişimine katkı sağladığı çıkarımında bulunulabilir.

Tablo 26. 2. Ünite Okuma ve Dinleme Metinlerinin Nezaket Unsurları Verileri

İfade	Nezaket unsuru	Nezaket türü	Veri türü
“Bunlar bence çalışanların motive olması için çok güzel imkanlar. ” (s.31)	Görüş bildirme, olumlu tutum	Negatif, pozitif	Dinleme (diyalog)
“ Biliyorsun aç ayı oynamaz.” (s.31)	Yakınlık kurma, sosyal mesafe	Pozitif	Dinleme (diyalog)
“Evet, güzel düşünce. ” (s.31)	Karşı tarafı önemseme	Pozitif	Dinleme (diyalog)
“Bu haberi müdürün masasına koyalım. Belki bir değişiklik görürüz.”	Birliktelik, Yumuşatma	Pozitif, negatif	Dinleme (diyalog)
“Sorma, hiç iyi değilim. Sanırım işten ayrılacağım.” (s.41)	Yumuşatma	Negatif	Dinleme (diyalog)
“ Maalesef , hayır. Zaten bu yüzden işten ayrılmaya karar verdim.” (s.41)	Yumuşatma	Negatif	Dinleme (diyalog)

“ <i>Tamam canım. Umarım anlaşırınsınız da işten ayrılmazsın.</i> ” (s.41)	Yakınlık kurma, sosyal mesafe	Pozitif	Dinleme (diyalog)
“ <i>Evet, buyurun. Şöyle oturun, sizi biraz bekleteceğim. Müdürümüz birazdan müsait olacak.</i> ” (s.42)	Nezaket kalıbı, dolaylı anlatım, negatif yüz koruma, sosyal mesafe	Pozitif, Negatif	Video (diyalog)
“ <i>Sevda Hanım, Müdür Bey sizi bekliyor.</i> ” (s.42)	Sosyal hitap, dolaylı anlatım, sosyal mesafe	Negatif	Video (diyalog)
“ <i>Müdür Bey, maaş beklentim ikinci plandadır.</i> ” (s.42)	Sosyal hitap	Negatif	Video (diyalog)
“ <i>Peki Sevda Hanım hayırlı olsun, aramıza hoş geldiniz.</i> ” (s.42)	Sosyal hitap, iyi dilek, karşılama/ nezaket kalıbı, ortaklık kurma, sosyal mesafe	Negatif, pozitif	Video (diyalog)
“ <i>Siz kiminle konuşuyorsunuz, biliyor musunuz acaba?</i> ” (s.44)	Yumuşatma, sosyal mesafe	Negatif	Eğlenelim Öğrenelim (diyalog)

Tablo 26’da ikinci üniteadaki metinlerde yer alan nezaket unsurları bulunmaktadır. Bu tabloya göre ikinci üniteadaki nezaket unsurlarının tamamının diyalog temelli metinlerde kullanıldığı saptanmaktadır. Daha öncede bahsedildiği gibi bu durum nezaket unsurlarının yoğunlukla etkileşim içerisindeki konuşmalarda kullanılmasından kaynaklanmaktadır. Tablo incelendiğinde diyaloglarda negatif ve pozitif türünde “yumuşatma”, “dolaylı anlatım”, “sosyal mesafe”, “hitap”, “birliktelik” vb. gibi çeşitli nezaket stratejilerine yer verildiği görülmektedir.

Bu tabloya göre pozitif nezaket stratejilerinin genellikle konuşurlar arasında “yakınlık kurma”, “birliktelik” ve “olumlu tutum gösterme” gibi işlevlerle kullanıldığı tespit edilmektedir. Örneğin, “Biliyorsun”, “canım”, “koyalım” gibi ifadelerin kullanımı ile hem yakınlık kurulmakta hem de “biz” dili ile ortaklık kurmaya yönelik pozitif nezaket stratejisi kullanılmaktadır. Benzer şekilde “Evet, **güzel** düşünce.” ifadesi bağlam içinde değerlendirildiğinde karşı tarafın görüşüne karşı olumlu bir tutumu, beğeniyi yansıtmaktadır. Dolayısıyla bu örnek de pozitif nezaketi göstermektedir. Buna karşılık

“Bence”, “sanırım”, “belki”, “acaba” ve “maalesef” gibi söylem belirteçleri ile kesinlikten kaçınılarak ifadelerin yumuşatıldığı ve böylece negatif nezaket stratejisinin kullanıldığı görülmektedir. Ancak “*Bunlar bence çalışanların motive olması için çok güzel imkanlar.*” örneğinde “Bence” söylem belirteci ile kişisel bir görüş sınırlandırılarak bir yumuşatma sağlanırken, “*çok güzel imkanlar*” değerlendirilmesi ile olumlu bir tutum gözlemlenmektedir. Böylece söz konusu örnekte hem negatif hem de pozitif nezaket stratejisinin birlikte kullanıldığı karşımıza çıkmaktadır. Benzer şekilde “*Bu haberi müdürün masasına koyalım. Belki bir değişiklik görürüz.*” örneğinde de “*koyalım*” yapısı ile ortak eylem önerisi sunulurken, “belki” söylem belirteciyle de kesinlikten kaçınılarak yumuşatma sağlanmaktadır. Dolayısıyla bu örnekte iki strateji türünün birlikte kullanıldığını göstermektedir. Bu iki nezaket türünün kullanımı ile konuşurlar arasındaki ilişki sürdürülürken, negatif yüz korumanın da ihlal edilmediği anlaşılmaktadır.

Tabloda “*hitap biçimleri*” ve “*siz*” kullanımı da sıklıkla dikkat çeken negatif nezaket stratejilerindedir. İkinci üniteye ilişkin metinlerde geçen “*Hanım*”, “*Bey*” gibi saygı bildiren hitap biçimleri ve “*siz*” zamiri ile konuşurlar arasındaki sosyal mesafenin korunması ve etkileşimin daha resmi bir bağlamda gerçekleşmesi sağlanmaktadır. Bu nezaket stratejileri kişiler arasındaki mesafeyi koruyarak etkileşimin bu mesafeye göre şekillenmesini sağlamaktadır. Aynı zamanda karşı tarafın statüsü ile bireysel alanına saygı gösterilerek negatif yüz de korunmaktadır. Nezaket stratejilerinin bu kullanımı öğrencilerin dili iletişim ortamının resmiyet derecesine göre kullanmalarını fark etmelerinde etkili olmaktadır.

Tabloda yer alan “*Sevda Hanım, Müdür Bey sizi bekliyor.*” örneğinde de hem saygılı hitap şekli hem siz kullanımı hem de doğrudan emir vermek yerine dolaylı bir şekilde yönlendirme yapılarak negatif nezaket stratejisinin kullanımı görülmektedir. Buna karşılık “*Peki Sevda Hanım hayırlı olsun, aramıza hoş geldiniz.*” ifadesinde “*Hanım*” hitap biçimi ile negatif nezaket stratejisi ile saygı içeren bir söylem alanı oluşturulurken, “*hayırlı olsun*”, “*aramıza hoş geldiniz.*” yapıları ile de iyi dilek ve kabul ifadeleri aracılığıyla konuşurlar arasında yakınlık ve aidiyet duygusu oluşturulmaktadır. Böylece pozitif nezaket stratejisine de yer verildiği görülmektedir.

Tabloda görülen “Evet, **buyurun. Şöyle oturun, sizi biraz bekleteceğim. Müdürümüz birazdan müsait olacak.**” örneğinde de “**buyurun**” gibi kalıplaşmış bir nezaket ifadesi ile pozitif nezaket sağlanmaktadır. Ayrıca yönlendirmenin doğrudan emir biçimi yerine dolaylı bir şekilde sunulduğu, “**biraz**” gibi miktar zarfı kullanılarak söylemin yumuşatıldığı ve “**Müdürümüz birazdan müsait olacak.**” şeklinde gerekçe belirtildiği görülmektedir. Bu durum negatif nezaket stratejisi ve yüz koruma stratejisinin birlikte kullanıldığını ortaya koymaktadır.

Son olarak incelenen tabloda bazı ifadelerin yüzeyde nezaket unsurları içermesine rağmen, bağlam içinde değerlendirildiğinde yüz tehdit edici bir işlevde kullanıldığı da tespit edilmektedir. Örneğin, “**Siz kiminle konuşuyorsunuz, biliyor musunuz acaba?**” ifadesinde “**acaba**” söylem belirteciyle ifade yumuşatılarak ve “**siz**” zamiri ile de sosyal mesafe korunarak negatif nezaket stratejisi kullanıldığı gözlemlenmektedir. Ancak bu örnek bağlam içinde değerlendirildiğinde ifadenin retorik soru biçiminde sunulması, karşı tarafa yönelik bir uyarı ve statü hatırlatma işlevi kazanmasına neden olmaktadır. Bu yönüyle söz konusu ifade biçimsel olarak nezaket unsurları içermesine rağmen işlevsel olarak yüz tehdit edici bir söylem özelliğine sahiptir. Metinlerde böyle bir örneğe yer verilmesi öğrencilerin dil gelişimi açısından özellikle önem taşımaktadır. Zira bu örnek yüzeyde görünenden farklı bir anlama sahip olduğu için doğru anlamın anlaşılabilmesi için gelişmiş bir pragmatik farkındalığa sahip olmak gereklidir. Dolayısıyla bu örnek Canale ve Swain (1980, 1983) ve Bachman’ın (1990) iletişimsel dil modellerinde yer alan “*sosyodilbilimsel*”, “*stratejik yeterlik*” ve “*edimbilimsel yeterliği*” (illoküsyonel ve sosyodilbilimsel yeterlik) destekler niteliktedir.

Tablo 27. 3. Ünite Okuma ve Dinleme Metinlerinin Nezaket Unsurları Verileri

İfade	Nezaket unsuru	Nezaket türü	Veri türü
“Uzmanlara göre birkaç basit yöntemle sağlıklı yaşayabiliriz. ” (s.49)	Birliktelik	Pozitif	Okuma (metin)
“Düzenli spor yapmak bizi mutlu eder ve stresten uzaklaştırır; zihnimizi sakinleştirir.” (s.51)	Birliktelik	Pozitif	Okuma (metin)
“O zaman en azından yürüyüş yapmalısınız.” (s.51)	Yumuşatma	Negatif	Okuma (metin)

“Bu durumda tüm aile bireyleri aynı tedaviyi uygulamaya mecburdur çünkü ancak bu sayede kurtulmak mümkündür. ” (s.53)	Yumuşatma	Negatif	Dinleme (metin)
“Bununla birlikte bulaşıcı hastalık dönemlerinde insanlarla yakın temas kurmaktan kaçınmalıyız. ” (s.53)	Birliktelik	Pozitif	Dinleme (metin)
“Emre, merhaba. Nurşen’den duydum, çok hastaymışsın. Merak ettim “Bir arayayım ” dedim.” (s.56)	Karşıdaki kişiyi önemseme, sosyal mesafe	Pozitif	Dinleme (diyalog)
“ Lütfen beni çekinmeden ara.” (s. 56)	Rica, sosyal mesafe	Pozitif	Dinleme (diyalog)
“Merhaba Sayın dinleyiciler, Sevdâ ile Sağlık Radyosu’nda yeni bilgiler öğrenmeye hoş geldiniz. ” (s.62)	Hitap, karşılama	Negatif, Pozitif	Dinleme (diyalog)
“Bugün bizlere hastalık hastalığı yani insanların hasta değilken kendilerini hasta hissetmeleri hakkında bilgiler vereceksiniz. ” (s.62)	Dolaylı anlatım, sosyal mesafe	Negatif	Video (diyalog)
“Son olarak Bülent Bey ’in de bir sorusu olacak, o da hatta bekliyor. ” (s.62)	Hitap, Dolaylı anlatım, sosyal mesafe	Negatif	Video (diyalog)
“Peki. Gelin sizi muayene edelim. ” (s.64)	Birliktelik, dolaylı anlatım, sosyal mesafe	Pozitif, negatif	Video (diyalog)
“Akciğer filmini çektikten sonra lütfen tekrar gelin. ” (s.64)	Rica, sosyal mesafe	Pozitif, negatif	Video (diyalog)
“ Tabii.yani, birinci hâpı aldıktan sonra 8 saat bekliyorsunuz sonra tekrar içiyorsunuz. ” (s.64)	Sosyal nezaket söylemi, sosyal mesafe	Pozitif, negatif	Video (diyalog)
“ Geçmiş olsun. ” (s.64)	İyi dilek	Pozitif	Video (diyalog)

Tablo 27’de üçüncü üniteadaki metinlerde yer alan nezaket unsurları bulunmaktadır. Bu tabloya göre ikinci üniteadaki nezaket unsurlarının diğer ünitelerde farklı olarak bilgilendirici metinlerde de yer aldığı görülmektedir. Tablo incelendiğinde nezaket

unsurlarının negatif ve pozitif türde “birliktelik”, “yumuşatma”, “dolaylı anlatım”, “karşıdaki kişiyi önemseme”, “rica”, “hitap”, “karşılama”, “sosyal nezaket söylemi”, “iyi dilek” gibi stratejiler açısından çeşitlilik gösterdiği anlaşılmaktadır.

Pozitif nezaket stratejilerinin genellikle konuşurlar arasında “birliktelik”, “karşıdaki kişiyi önemseme”, “rica”, “iyi dilek” ve “karşılama” işlevlerinde kullanıldığı gözlemlenmektedir. Örneğin, “Uzmanlara göre birkaç basit yöntemle sağlıklı **yaşayabiliriz.**”, “Düzenli spor yapmak **bizi** mutlu eder ve stresten uzaklaştırır, **zihnimizi** sakinleştirir.”, “Bununla birlikte bulaşıcı hastalık dönemlerinde insanlarla yakın temas kurmaktan **kaçınmalıyız.**” cümlelerinde “biz” zamirinin kullanımıyla ortaklık kurmaya yönelik pozitif nezaket stratejisi uygulanmaktadır. “Peki. **Gelin sizi muayene edelim.**” örneğinde ise “**biz**” dilinin kullanımıyla doktorun hasta ile yakınlık kurduğu görülürken, karşıdaki kişiye “siz” şeklinde hitap edilmesi ve doğrudan emir kipi yerine daha yumuşak bir ifade kullanılması negatif yüzün korunmasına da hizmet etmektedir.

Tabloda yer alan diğer pozitif nezaket stratejileri “Emre, merhaba. *Nurşen*’den duydum, çok **hastaymışsın.** Merak ettim **‘Bir arayayım’** dedim.”, “**Lütfen** beni çekinmeden **ara.**”, “Merhaba **Sayın** dinleyiciler, Sevdâ ile Sağlık Radyosu’nda yeni bilgiler öğrenmeye hoş geldiniz.”, “Akciğer filmini çektiirdikten sonra **lütfen** tekrar **gelin.**”, “**Tabii...** yani, birinci hâpı aldıktan sonra 8 saat **bekliyorsunuz,** sonra tekrar **içiyorsunuz.**” ve “**Geçmiş olsun.**” cümlelerinde görülmektedir.

Bu örneklerde “arayayım” ifadesinin istek kipiyle kullanılması, konuşucunun karşıdaki kişiye değer verdiğini ve onu önemseddiğini göstermektedir. “Lütfen” ve “tabii” gibi ifadeler söylemi daha nazik hale getirirken, “hoş geldiniz” ve “geçmiş olsun” gibi kalıplar ise sosyal hayatta sık kullanılan karşılama ve iyi dilek ifadeleri olarak kişiler arasında pozitif yüzün korunmasına katkı sağlamaktadır. Ayrıca “lütfen” ve “tabii” gibi pozitif nezaket unsurlarının “siz” zamiriyle birlikte kullanıldığı örneklerde söylemin hem daha nazik hem de sosyal mesafenin korunduğu görülmektedir. Bu durum söz konusu cümlelerde hem pozitif hem de negatif nezaket yüzün korunduğunu göstermektedir.

Tabloda görülen “Merhaba Sayın dinleyiciler, Sevdâ ile Sağlık Radyosu’nda yeni bilgiler öğrenmeye **hoş geldiniz.**” cümlesinde ise “hoş geldiniz” karşılama ifadesiyle pozitif nezaket stratejisi uygulanırken, “sayın” hitap ifadesiyle sosyal mesafe korunarak negatif nezaket stratejisi de kullanılmaktadır. Üçüncü üniteye ilişkin metinlerde geçen “sayın”, “bey”

gibi hitap biçimleri ve “siz” zamiri, konuşurlar arasındaki sosyal mesafeyi koruyarak etkileşimin daha resmi bir bağlamda gerçekleşmesini sağlamaktadır. Buna karşılık “Emre, merhaba...”, “Lütfen beni çekinmeden ara.” gibi örneklerde “sen” zamirinin kullanılması, kişiler arasındaki samimiyeti ve yakınlığı artırarak pozitif nezaket stratejisine işaret etmektedir.

Tablo 27’de yer alan negatif nezaket stratejilerinin ise genellikle “dolaylı anlatım”, “hitap şekli”, “yumuşatma” ve “siz” zamirinin kullanımıyla sağlandığı görülmektedir. Örneğin, “O zaman **en azından** yürüyüş yapmalısınız.”, “Bu durumda tüm aile bireyleri aynı tedaviyi uygulamaya mecburdur **çünkü ancak bu sayede** kurtulmak mümkündür.” cümlelerinde “en azından” ve “çünkü ancak bu sayede” ifadeleriyle yumuşatma yapılarak negatif nezaket stratejisi uygulanmaktadır. “Bugün bizlere hastalık hastalığı... hakkında bilgiler vereceksiniz.”, “Son olarak Bülent Bey’in de bir sorusu olacak, o da hatta bekliyor.” ve “Peki. Gelin sizi muayene edelim.” cümlelerinde ise doğrudan yönlendirme yerine dolaylı anlatım tercih edilerek negatif nezaket stratejisinin uygulandığı gözlemlenmektedir. “siz” gibi nezaket stratejileri kişiler arasındaki mesafeyi koruyarak etkileşimin bu mesafeye göre şekillenmesini sağlamaktadır. Aynı zamanda karşı tarafın statüsü ile bireysel alanına saygı gösterilerek negatif yüz de korunmaktadır. Nezaket stratejilerinin bu kullanımı öğrencilerin dili iletişim ortamının resmiyet derecesine göre kullanmalarını fark etmelerinde etkili olmaktadır.

Sonuç olarak bu nezaket stratejileri, konuşurlar arasındaki sosyal mesafeyi koruyarak etkileşimin bu mesafeye göre şekillenmesini sağlamakta; aynı zamanda karşı tarafın statüsüne ve bireysel alanına saygı gösterilerek negatif yüzün korunmasına katkıda bulunmaktadır. Bunun yanı sıra, öğrencilerin dili iletişim ortamının resmiyet derecesine göre kullanmalarını fark etmelerinde de etkili olmaktadır.

Tablo 28. 4. Ünite Okuma ve Dinleme Metinlerinin Nezaket Unsurları Verileri

İfade	Nezaket unsuru	Nezaket türü	Veri türü
“Haydi, onların hikayelerini kendi ağzlarından dinleyelim. ” (s.70)	Birliktelik	Pozitif	Okuma (metin)
“1988’de eşim vefat ettikten sonra hayatımda büyük bir boşluk oldu.” (s.70)	Nezaket kalıbı	Pozitif	Okuma (metin)

<i>“Ama maalesef günümüzde iş bulmak için kriterler oldukça fazla.” (s.73)</i>	Yumuşatma	Negatif	Dinleme (metin)
<i>“Siz işiniz bitip eve gittikten sonra çalışmak ister misiniz?” (s.82)</i>	Dolaylı anlatım, sosyal mesafe	Negatif	Dinleme (diyalog)
<i>“Başarınızın sırrı çok şaşırtıcı sayın Bakan.” (s.82)</i>	Sosyal hitap	Negatif	Dinleme (diyalog)
<i>“Tabii ki, buyurun şöyle oturun.” (s.84)</i>	Yumuşatma, sosyal mesafe, sosyal nezaket söylemi	Negatif, pozitif	Video (diyalog)
<i>“Elinizdeki broşürde kurs ücretlerini ve ödeme seçeneklerini görebilirsiniz.” (s.84)</i>	Dolaylı anlatım, sosyal mesafe	Negatif	Video (diyalog)
<i>“Ödemeyi orada belirtilen hesap numarasına yapabilirsiniz.” (s.84)</i>	Dolaylı anlatım, sosyal mesafe	Negatif	Video (diyalog)
<i>“Hayırlı olsun.” (s.84)</i>	İyi dilek/nezaket kalıbı	Pozitif	Video (diyalog)

Tablo 28’de dördüncü üniteye yer alan metinlerin nezaket stratejileri kullanımına yönelik verileri bulunmaktadır. Bu verilere göre, bu üniteye yer alan metinlerde nezaket unsurlarının, önceki üniteye olduğu gibi yalnızca diyalog temelli metinlerde değil, aynı zamanda bilgilendirici metinlerde de yer aldığı görülmektedir. Bu durum, metinlerin çoğunlukla bir kişinin deneyimine dayalı anlatım türünde olmasından kaynaklanmaktadır.

Tabloya göre hem pozitif hem de negatif nezaket stratejilerinin çeşitli kullanımlarına yer verilmektedir. Önceki ünitelerde olduğu gibi bu üniteye de “siz” zamiri ve “sayın” gibi hitap ifadeleriyle negatif nezaket stratejisinin kullanıldığı görülmektedir. Sosyal mesafe ve sosyal hitap gibi unsurların yanı sıra “yumuşatma” ve “dolaylı anlatım” gibi stratejiler de dikkat çekmektedir.

Bu bağlamda, *“Siz işiniz bitip eve gittikten sonra çalışmak ister misiniz?”*, *“Elinizdeki broşürde kurs ücretlerini ve ödeme seçeneklerini görebilirsiniz.”* ve *“Ödemeyi orada belirtilen hesap numarasına yapabilirsiniz.”* cümlelerinde negatif nezaket stratejisi kullanıldığı görülmektedir. Bu örneklerde hem “siz” zamiri ile muhatabın negatif yüzü

korunmakta hem de niyet doğrudan ifade edilmek yerine dolaylı biçimde sunulmaktadır. Bu örneklerden “Siz işiniz bitip eve gittikten sonra çalışmak ister misiniz?” cümlesi yüzeyde bir soru söz edimi gibi görünse de aslında karşı tarafa yönelik dolaylı bir eleştiri niteliği taşımaktadır. Benzer şekilde diğer örneklerde de doğrudan yönlendirme yapmak yerine yeterli fiili kullanılarak ifadeler daha nazik bir öneri biçiminde sunularak negatif nezaket stratejisi uygulanmaktadır.

“**Ama maalesef** günümüzde iş bulmak için kriterler oldukça fazla.” ve “**Tabii ki**, buyurun şöyle oturun.” cümlelerinde ise “ama maalesef” ve “tabii ki” ifadeleriyle söylemin yumuşatıldığı ve bu yolla negatif nezaketin sağlandığı görülmektedir. Ayrıca “buyurun şöyle oturun” ifadesi, doğrudan bir yönlendirme yerine dolaylı bir yönlendirme içermekte ve sosyal mesafenin korunmasına katkı sağlamaktadır. Bu ifade aynı zamanda bir sosyal nezaket kalıbı olarak da değerlendirilmektedir.

Son olarak tabloda yer alan “Hayırlı olsun.” ifadesi Türk kültüründe iyi dilekte bulunmak amacıyla yaygın olarak kullanılan pozitif nezaket kalıbıdır. “1988’de eşim **vefat ettikten** sonra hayatımda büyük bir boşluk oldu.” cümlesinde geçen “**Vefat etmek**” ifadesi, ölümü daha nazik ve anlayışlı bir üslupla aktardığı için pozitif nezaket stratejisi kapsamında değerlendirilmektedir.

Tablo 29. 5. Ünite Okuma ve Dinleme Metinlerinin Nezaket Unsurları Verileri

İfade	Nezaket unsuru	Nezaket türü	Veri türü
“ Keşke bazı insanlar kitaplarımı ödünç aldıktan sonra zamanında geri verse .” (s.90)	Dolaylı anlatım	Negatif	Okuma (metin)
“Arkadaşlar hediye etmiyorum, ödünç veriyorum.” (s.90)	Dolaylı anlatım	Negatif	Okuma (metin)
“ Keşke bazı firmalar bana reklam mesajları göndermeyi bıraksa .” (s.90)	Dolaylı anlatım	Negatif	Okuma (metin)
“ Keşke eşim film izlerken uyumasa , söz vermesine rağmen bu akşam da filmi bitiremedik.” (s.90)	Dolaylı anlatım	Negatif	Okuma (metin)
“ Keşke insanlar engellilerin park yerine arabalarını bırakmasalar . Birazcık empati istiyorum.” (s.90)	Dolaylı anlatım, yumuşatma	Negatif	Okuma (metin)

“ Biliyorsun canım. Şu anda bulaşık makinesi almak için yeterli paramız yok.” (s.94)	Yakınlık kurma, birliktelik, sosyal mesafe	Pozitif	Dinleme (diyalog)
“Yani bu haftayı vicdan muhasebesi yapmaya ayıralım. ” (s.96)	Birliktelik	Pozitif	Okuma (metin)
“Geçmişteki kötü olayların içimizi kemirmesine izin vermemeliyiz. ” (s.96)	Birliktelik	Pozitif	Okuma (metin)
“ Lütfen alışveriş yaparken dikkatli olun.” (s.100)	Rica	Pozitif	Okuma (metin)
“Ben taksiye biner binmez yaşlı bir amca da benimle beraber bindi.” (s.102)	Sosyal hitap	Pozitif	Dinleme (metin)
“ Beyefendi önce ben bindim” diye kıbarca uyardım.” (s.102)	Sosyal hitap	Negatif	Dinleme (metin)
“Mülakat bitti hanımefendi, siz geç kaldınız.” dediler.” (s.102)	Sosyal hitap, sosyal mesafe	Pozitif	Dinleme (metin)
“Yan masadan bir amca neden ağlıyorsun kızım? ” diye sordu.” (s.102)	Sosyal hitap, sosyal mesafe	Pozitif	Dinleme (metin)
“ Ağabey, eline sağlık çok güzel olmuş.” (s.104)	Sosyal hitap, nezaket kalıbı	Pozitif	Video (diyalog)
“ Afiyet olsun, Ece. ” (s.104)	Nezaket kalıbı	Pozitif	Video (diyalog)
“ Sağol Ece. ” (s.104)	Nezaket kalıbı	Pozitif	Video (diyalog)

Tablo 29’da beşinci üniteye yer alan metinlerin nezaket stratejileri kullanımına yönelik veriler yer almaktadır. Bu tabloya göre diğer ünitelerden farklı olarak diyalog temelli metinlerdense bilgilendirici, anlatım türünde metinlerde nezaket stratejileri kullanımı daha yoğundur. Öte yandan diğer ünitelerde olduğu gibi bu üniteye de nezaket stratejilerinin hem negatif hem de pozitif türde farklı şekillerde kullanımına yer verildiği görülmektedir.

Pozitif nezaket stratejilerinin kullanıldığı örnekler incelendiğinde “yakınlık kurma”, “birliktelik”, “rica”, “sosyal hitap”, “sosyal mesafe” ve “nezaket kalıbı” gibi çeşitlilik gösterdiği görülmektedir. Örneğin tabloda yer alan “Yani bu haftayı vicdan muhasebesi yapmaya **ayıralım.**”, “Geçmişteki kötü olayların içimizi kemirmesine **izin vermemeliyiz.**” Cümlelerinde “biz” zamirinin kullanımı ile birliktelik işlevi sağlanarak pozitif nezaket

stratejisi uygulanmıştır. Benzer şekilde “Biliyorsun **canım**. Şu anda bulaşık makinesi almak için yeterli **paramız** yok.” cümlesinde de “**paramız**” ifadesi için “biz” iyelik ekinin kullanımı ile birliktelik anlamı sağlanırken, “**canım**” sözcüğü ve “**sen**” zamiri ile de yakınlık kurma, samimi bir ilişki anlaşılmaktadır. Böylece pozitif nezaket stratejisi kullanılmaktadır.

Tabloda yer alan sosyal hitap ve nezaket kalıpları kullanımı da bir diğer pozitif nezaket kullanımı olarak dikkat çekmektedir. Örneğin, “Ben taksiye biner binmez **yaşlı bir amca** da benimle beraber bindi.”, “Yan masadan bir **amca** neden ağlıyorsun **kızım**?” diye sordu.” ve “**Ağabey**, eline sağlık çok güzel olmuş.” cümlelerinde geçen “**yaşlı bir amca**”, “**kızım**” ve “**ağabey**” kullanımları Türkçede yaygın kullanılan samimi sosyal hitap biçimlerine örnektir. Bu nedenle bu ifadeler de pozitif nezaket stratejisi kapsamında değerlendirilmektedir. Ayrıca metinlerde bu şekilde Türkçede yaygın kullanılan hitap biçimlerine yer verilmesi öğrencilerin sosyopragmatik becerilerinin gelişimine katkı sunmaktadır. Bu örneklerde geçen bir diğer pozitif nezaket kullanımları ise “**eline sağlık**” gibi Türk kültüründe teşekkür etme söz edimi olan nezaket kalıbı ifadesidir. Buna ek olarak, “**Afiyet olsun, Ece.**” ve “**Sağol Ece.**” kullanımları de iyi dilek dileme ve teşekkür etme söz edimi olan nezaket kalıbı unsurlarıdır. Tabloda görülen son pozitif nezaket stratejisi kullanımı da “**Lütfen** alışveriş yaparken dikkatli olun.” cümlesinde geçen rica işlevini sağlayan “**lütfen**” ifadesidir.

Negatif nezaket stratejilerinin kullanıldığı örnekler incelendiğinde ise “**dolaylı anlatım**”, “**yumuşatma**”, “**sosyal hitap**” ve “**sosyal mesafe**” gibi çeşitlilik gösterdiği görülmektedir. Örneğin, “Keşke bazı insanlar kitaplarımı ödünç aldıktan sonra zamanında geri verse.”, “Keşke bazı firmalar bana reklam mesajları göndermeyi bıraksa.”, “Keşke eşim film izlerken uyumasa, söz vermesine rağmen bu akşam da filmi bitiremedik.” “Keşke insanlar engellilerin park yerine arabalarını bırakmasalar. Birazcık empati istiyorum.” Cümlelerinde kişilerin istek ve dileklerini doğrudan belirtmek yerine dilek kipi kullanarak dolaylı anlatım sağlandığı ve böylece negatif yüzün korunduğu görülmektedir. Ayrıca “Keşke insanlar engellilerin park yerine arabalarını bırakmasalar. Birazcık empati istiyorum.” cümlesinde “**birazcık**” kullanımı ile de yumuşatma sağlandığı görülmektedir. “Arkadaşlar hediye etmiyorum, ödünç veriyorum.” ifadesinde ise kişinin dolaylı ve imalı bir şekilde bağlama göre kitaplarını

geri istediği görülmektedir. Dolayısıyla bu kullanım da negatif nezaket stratejisi kapsamında değerlendirilmektedir.

Elde edilen bulgulara göre bir diğer negatif nezaket kullanımları ise “sosyal hitap” ve “siz” kullanımı ile sağlanmaktadır. Örneğin, “*Beyefendi önce ben bindim” diye kibarca uyardım.*”, “*Mülakat bitti hanımefendi, siz geç kaldınız.*” dediler.” cümlelerinde “*beyefendi*” ve “*hanımefendi*” gibi hitap şekilleri kişilerin tanımadıkları yabancı kişilerle iletişime geçtiklerinde negatif yüzü korumaya yönelik sosyal hitap biçimleridir. Buna ek olarak cümlelerin “siz” zamiri ile kullanılması da negatif nezaket stratejisini desteklemektedir.

Tablo 30. 6. Ünite Okuma ve Dinleme Metinlerinin Nezaket Unsurları Verileri

İfade	Nezaket unsuru	Nezaket türü	Veri türü
“ <i>Gelin şimdi hep beraber bazı beden dili hareketleri hangi kültürde hangi anlama geliyor, bir bakalım.</i> ” (s.110)	Dolaylı anlatım, birliktelik	Negatif, Pozitif	Okuma (metin)
“ <i>Siz siz olun farklı kültürden insanlar ile iletişime geçerken beden dili kullanımına dikkat edin.</i> ” (s.110)	Yumuşatma	Negatif	Okuma (metin)
“ <i>Güneş Hanım, siz Yörük kültürü ve kendinizle ilgili ne söylemek istersiniz?</i> ” (s.115)	Sosyal hitap, Dolaylı anlatım, sosyal mesafe	Negatif	Okuma (diyalog)
“ <i>Bunu görmek isterseniz, her zaman bekleriz.</i> ” (s.115)	Dolaylı anlatım, sosyal mesafe	Negatif	Okuma (diyalog)
“ <i>Ama tabii doğada yaşamak zor.</i> ” (s.118)	Yumuşatma	Negatif	Dinleme (metin)
“ <i>Unutmayın, adım atmadan asla bilemezsiniz.</i> ” (s.118)	Dolaylı anlatım, Yumuşatma	Negatif	Dinleme (metin)
“ <i>Gelin, dünyadaki ve Türkiye’deki bazı festivallere göz atalım.</i> ” (s.120)	Dolaylı anlatım, Birliktelik	Negatif, Pozitif	Okuma (metin)
“ <i>Siz de festival eğlencesine katılmak için maske satın alabilir ve kostüm kiralayabilirsiniz.</i> ” (s.120)	Dolaylı anlatım	Negatif	Okuma (metin)
“ <i>Belki beraber bir yerlere gidebiliriz, ne dersin?</i> ” (s.120)	Dolaylı anlatım, Yakınlık kurma	Negatif	Dinleme (diyalog)

“Belli ki sen bu festivalde hep çok eğlenmişsin. Sanırım gitmeye değer. Ben varım. Gidelim! ” (s.122)	Yumuşatma, Birliktelik, sosyal mesafe	Negatif, pozitif	Dinleme (diyalog)
“İngiltere’de yemeğe davetliyseniz, eliniz boş gitmeniz doğru olmaz. ” (s.126)	Dolaylı anlatım	Negatif	Okuma (metin)
“Japonya’da ev sahibi size çay ikram etmişse, bu artık gitme vakti demektir. Çayı içip hemen kalkmanız doğru olur. ” (s.126)	Dolaylı anlatım	Negatif	Okuma (metin)

Tablo 30’da altıncı üniteadaki metinlerde kullanılan nezaket stratejilerine ilişkin veriler yer almaktadır. Tablo incelendiğinde okuma ve dinleme metinlerinde hem pozitif hem de negatif nezaket stratejilerinin diyalog ve bilgilendirici metin türlerinde çeşitlilik gösterdiği görülmektedir. Bu doğrultuda ünite de kullanılan nezaket stratejilerinin “*dolaylı anlatım*”, “*yumuşatma*”, “*sosyal mesafe*”, “*sosyal hitap*”, “*birliktelik*” ve “*yakınlık kurma*” gibi farklılaştığı saptanmaktadır.

İlgili tablo incelendiğinde altıncı üniteadaki metinlerin büyük çoğunluğunun negatif nezaket stratejileri kullanıldığı ve sınırlı sayıda pozitif nezaket stratejisi kullanıldığı görülmektedir. Bu bağlamda negatif nezaket stratejisine yönelik veriler incelendiğinde yoğun bir şekilde dolaylı anlatımın tercih edildiği görülmektedir. Bunun yanı sıra “*yumuşatma*”, “*sosyal hitap*” ve “*sosyal mesafe*” gibi stratejilerin kullanımına da yer verilmektedir. Diğer taraftan pozitif nezaket stratejilerine yönelik veriler incelendiğinde ise “*birliktelik*”, “*yakınlık kurma*” ve “*sosyal mesafe*” gibi stratejilerin tercih edildiği gözlemlenmektedir.

Bu bağlamda negatif nezaket stratejilerine yönelik örnekler incelendiğinde “***Siz siz olun farklı kültürden insanlar ile iletişime geçerken beden dili kullanımına dikkat edin.***” ve “***Unutmayın, adım atmadan asla bilemezsiniz.***” cümleleri yapısal olarak emir kipi ile kullanılmasına rağmen bağlam içerisinde değerlendirildiğinde doğrudan emir vermekten çok öğüt ve uyarı işlevi taşımaktadır. Özellikle “*siz siz olun*” ve “*unutmayın*” gibi ifadeler ile söylem yumuşatılarak daha nazik bir anlatım oluşturulmaktadır. Bunun yanı sıra “*siz*” zamirinin kullanımıyla sosyal mesafenin korunduğu ve böylece negatif nezaketin sağlandığı tespit edilmektedir.

“Siz de festival eğlencesine katılmak için maske satın alabilir ve kostüm kiralayabilirsiniz.” örneğinde ise doğrudan yönlendirme yerine yeterlik fiili kullanılarak seçenek sunulmaktadır. Böylece dolaylı anlatım sağlanmakta ve “siz” zamiri ile de muhatabın negatif yüzü korunmaktadır. Benzer şekilde *“Güneş Hanım, siz Yörük kültürü ve kendinizle ilgili ne söylemek istersiniz?”* örneğinde de karşı taraf konuşmaya dolaylı bir biçimde davet edilmektedir. Ayrıca *“Hanım”* hitabı ve “siz” zamiri aracılığıyla karşı tarafa saygı gösterilmekte ve sosyal mesafe korunmaktadır. Bu nedenle söz konusu örnekler negatif nezaket stratejisi kapsamında değerlendirilmektedir.

Tabloda yer alan bir diğer negatif nezaket stratejisi örneği de *“Bunu görmek isterseniz, her zaman bekleriz.”* ifadesidir. Bu cümlede de hem “siz” zamiri ile sosyal mesafe korunmakta hem de davet dolaylı bir biçimde sunulmaktadır. Benzer şekilde *“İngiltere’de yemeğe davetliyseniz, eliniz boş gitmeniz doğru olmaz.”* ve *“Japonya’da ev sahibi size çay ikram etmişse, bu artık gitme vakti demektir. Çayı içip hemen kalkmanız doğru olur.”* örnekleri de negatif nezaket stratejisine yönelik diğer örneklerdir. Bu kullanımlarda da doğrudan emir vermek yerine *“doğru olmaz”* ve *“doğru olur”* gibi dolaylı anlatımlar tercih edilerek söylem daha yumuşak ve nazik bir biçimde ifade edilmektedir. Bir başka negatif nezaket stratejisi örneği ise *“Ama tabii doğada yaşamak zor.”* ifadesidir. Bu cümlede yer alan *“tabii”* ifadesi söylemi yumuşatarak görüşün daha nazik ve dolaylı bir şekilde ifade edilmesini sağlamaktadır.

Bunun yanı sıra tabloda yer alan bazı örneklerde hem pozitif hem de negatif nezaket stratejilerinin birlikte kullanıldığı görülmektedir. Bu doğrultuda *“Gelin şimdi hep beraber bazı beden dili hareketleri hangi kültürde hangi anlama geliyor, bir bakalım.”* ve *“Gelin, dünyadaki ve Türkiye’deki bazı festivallere göz atalım.”* cümlelerinde yer alan *“gelin”* ifadesiyle dolaylı bir yönlendirme yapılarak negatif nezaket stratejisi tercih edilmektedir. *“Hep beraber”* ve *“bakalım”* ifadeleriyle ise birliktelik anlamı oluşturularak pozitif nezaket stratejisi sağlanmaktadır.

Benzer şekilde *“Belki beraber bir yerlere gidebiliriz, ne dersin?”* örneğinde *“belki”* ifadesiyle söylem yumuşatılarak ve öneri dolaylı bir şekilde sunularak negatif nezaket stratejisi kullanılmaktadır. Bunun yanı sıra *“beraber”*, *“gidelim”* ve *“sen”* kullanımları ile de samimiyet, yakınlık ve birliktelik anlamı oluşturularak pozitif nezaket stratejisi sağlanmaktadır.

Son olarak “*Belli ki sen bu festivalde hep çok eğlenmişsin. Sanırım gitmeye değer. Ben varım. Gidelim!*” örneğinde yer alan “*sanırım*” ifadesi söylemi yumuşatarak negatif nezaket stratejisi oluştururken, “*sen*”, ve “*gidelim*” ifadeleriyle konuşurlar arasında yakınlık ve birliktelik anlamı kurularak pozitif nezaket stratejisi uygulanmaktadır.

4.2.2. Kültürel Uygunluk

Metaforlar kültürün en belirgin göstergelerinden biri olduğu için metaforlar da kültürel uygunluk açısından değerlendirmeye alınmıştır.

Tablo 31. 1. Ünite Okuma ve Dinleme Metinlerinin Kültürel Uygunluk Verileri

İfade	Kültürel Unsur/Anlam	Veri türü
“ <i>Türk arkadaşlarım bu fikre hiçbir zaman sıcak bakmadılar.</i> ” (s.17)	Kalıp söz	Okuma (metin)
“ <i>Kasiyer arkamdan 'Hocam, hocam!' diye seslendi.</i> ” (s.17)	Kültürel hitap	Okuma (metin)
“ <i>İkinci vatanım Türkiye, memleketim İzmir.</i> ” (s.17)	Kültürel söz	Okuma (metin)
“ <i>Kokoreç, hamsi veya döner gibi yiyecekleri dene.</i> ” (s.21)	Kültürel yemek	Dinleme (diyalog)
“ <i>Ben baklavaya bayılıyorum.</i> ” (s.21)	Kültürel yemek	Dinleme (diyalog)
“ <i>Yanında yaşlı bir teyze sana sorular sorabilir, şaşıрма.</i> ” (s.21)	Kültürel hitap	Dinleme (diyalog)
“ <i>İnşallah yarın açarlar da akşam temizlik yaparız.</i> ” (s.22)	Kültürel söz	Video (diyalog)
“ <i>Bu sebeple sosyal hayatta da insanlar genelde iç içedir.</i> ” (s.24)	Kültürel söz	Okuma (metin)

Tablo 31’de birinci üniteye yer alan metinlerin kültürel uygunluk açısından dağılımı bulunmaktadır. Tabloya göre kültürel unsurların hem dinleme hem de okuma metinlerinde bilgilendirici ve diyalog temelli metin türlerinde yer aldığı gözlemlenmektedir. Metinlerde kültürel içeriklere yer verilmesi dil öğretimi açısından önemli bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Çünkü çalışmanın teorik bölümünde de bahsedildiği üzere dil ait

olduğu toplumun kültürünü yansıtmaktadır ve bu kültürel değerler dile de yansımaktadır (Güven, 2012, s. 56).

Bu bağlamda tablo 31’de yer alan veriler incelendiğinde kültürel unsurların “*kalıp söz*”, “*kültürel hitap*”, “*kültürel yemek*” gibi çeşitlilik gösterdiği tespit edilmektedir. Yabancı dil öğretim kitaplarında bu gibi kültürel uygunluğu sağlayacak ifadeler yer verilmesi dilin etkili bir şekilde öğrenilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Buna göre tabloda yer alan “*Türk arkadaşlarım bu fikre hiçbir zaman sıcak bakmadılar.*”, “*Bu sebeple sosyal hayatta da insanlar genelde iç içedir.*”, “*İkinci vatanım Türkiye, memleketim İzmir.*”, “*İnşallah yarın açarlar da akşam temizlik yaparız.*” örneklerinde kullanılan, “*sıcak bakmak*”, “*iç içe*”, “*ikinci vatanım*” gibi kalıp söz ve ifadeler Türk kültürünü yansıtmaktadır.

Bu bağlamda “*sıcak bakmak*” ifadesi, bir konuya veya duruma olumlu yaklaşmayı ya da onu benimsemeyi anlatırken; “*iç içe*” ifadesi, kişiler arasındaki yakınlık ve samimiyeti yansıtmaktadır. “*İkinci vatanım*” ifadesi, kişinin doğup büyüdüğü ülke dışında kendisini ait hissettiği başka bir ülkeyi de benimsemesini belirtirken; “*inşallah*” ifadesi ise bir isteğin gerçekleşmesi için kullanılmakta ve “*umarım*” anlamını taşımaktadır. Türk kültüründe önemli bir yere sahip olan bu ifade, aynı zamanda inanç ve dileğin içtenliğini de yansıtmaktadır.

Bunların yanı sıra tabloda Türk kültürüne özgü hitap biçimlerine de yer verildiği saptanmaktadır. Örneğin, “*Kasiyer arkamdan 'Hocam, hocam!' diye seslendi.*” ve “*Yanında yaşlı bir teyze sana sorular sorabilir, şaşırma.*” cümlelerinde kullanılan “*hocam*” ve “*teyze*” gibi hitap biçimleri Türk kültüründe günlük dilde yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Buna göre, “*hocam*” ifadesi özellikle Ankara gibi üniversite kültürünün yoğun olduğu şehirlerde, kişilerin birbirini tanıyıp tanınamasına bakılmaksızın sıkça kullanılan bir hitap biçimidir. Bu kullanım hem samimiyet hem de saygı içermesi açısından öne çıkmakta ve günlük iletişimde sosyal mesafenin dengeli bir şekilde kurulmasına katkı sağlamaktadır. Benzer şekilde “*teyze*” ifadesi de özellikle yaşça büyük kadınlara yönelik sıcak ve saygılı bir kültürel hitap biçimidir.

Son olarak tabloda yer alan “*Kokoreç, hamsi veya döner gibi yiyecekleri dene.*” ve “*Ben baklavaya bayılıyorum.*” cümlelerinde görülen “*kokoreç*”, “*hamsi*”, “*döner*” ve “*baklava*” gibi yiyecekler Türk mutfağına ait kültürel yiyeceklerdir.

Sonuç olarak, tabloda bulunan kalıp sözler, hitap biçimleri ve yiyecek örnekleri Türk kültürünün dil, sosyal yaşam ve yemek kültürü gibi farklı yönlerini yansıtmaktadır. Böylece öğrencilerin Türk kültürünü daha yakından tanımları ve dilin sosyokültürel bağlamda öğrenmeleri sağlanmaktadır.

Tablo 32. 2. Ünite Okuma ve Dinleme Metinlerinin Kültürel Uygunluk Verileri

İfade	Kültürel Unsur/Anlam	Veri türü
“Biliyorsun aç ayı oynamaz. ” (s.31)	Kalıp söz	Dinleme (diyalog)
“Bu haberi müdürün masasına koyalım. Belki bir değişiklik görürüz.” (s.31)	Kalıp söz	Dinleme (diyalog)
“Hayatım dedemin dizinin dibinde onu izleyerek geçti.” (s.34)	Kalıp söz	Okuma (diyalog)
“Ben sıfırdan başladım. ” (s.34)	Kalıp söz	Okuma (diyalog)
“Ee, ne demişler: “ Her yiğidin bir yoğurt yiyiş tarzı vardır. ” (s.34)	Kalıp söz	Okuma (diyalog)
“Bu isimler kendilerini sıfırdan var etmeyi başarıyor ve aynı zamanda insanlığa da hizmet sunuyor.” (s.37)	Kalıp söz	Okuma (diyalog)
“Çünkü sıfırdan başlamak elinde hiçbir şey olmaması demektir.” (s.37)	Kalıp söz	Okuma (diyalog)
“Bu nedenle birçok insan sıfırdan başlamaya korkar, çekinir.” (s.37)	Kalıp söz	Okuma (diyalog)
“Bazı aileler ise çocuklarının baba mesleği yapmalarını ister.” (s.38)	Kalıp söz	Dinleme (metin)
“ Sorma, hiç iyi değilim. Sanırım işten ayrılacağım.” (s.41)	Kalıp söz	Dinleme (diyalog)
“ Hayırdır, ne oldu? ” (s.41)	Kalıp söz	Dinleme (diyalog)
“Evet, buyurun. Şöyle oturun, sizi biraz bekleteceğim. Müdürümüz birazdan müsait olacak.” (s.42)	Kalıp söz	Dinleme (diyalog)
“Peki Sevdâ Hanım hayırlı olsun, aramıza hoş geldiniz.” (s.42)	Kalıp söz	Dinleme (diyalog)
“Türkiye’de bu kişiler Ramazan ayında sahur vakti sokak aralarında gezip insanları davul çalarak uyandırırılar.” (s.44)	Kültürel unsurlar	Okuma (metin)
“ Davulcular bununla birlikte ayın ortasında ve sonunda evleri gezerek mahalle sakinlerinden tekrar para toplarlar.” (s.44)	Kültürel unsur	Okuma (metin)

Tablo 32’de ikinci üniteye ait metinlerin kültürel uygunluk açısından verileri yer almaktadır. Buna göre ikinci ünitedeki metinlerde çok sayıda kalıp söz ve kültürel unsurun yer aldığı saptanmaktadır. Bu durum ikinci üniteye bulunan metinlerin kültürel aktarım açısından zengin ve işlevsel içerik sunduğunu göstermektedir. Bu kapsamda tabloda yer alan “*Biliyorsun aç ayı oynamaz.*”, “*Bu haberi müdürün masasına koyalım. Belki bir değişiklik görürüz.*”, “*Hayatım dedemin dizinin dibinde onu izleyerek geçti.*”, “*Ee, ne demişler: “Her yiğidin bir yoğurt yiyiş tarzı vardır.”*” örnekleri incelendiğinde, bu ifadelerin gerçek anlamlarının ötesinde mecaz ve kültürel anlamlar taşıdığı gözlemlenmektedir. Bu tür ifadelerin doğru yorumlanabilmesi için yalnızca sözcüklerin sözlük anlamını bilmek yeterli değildir. Bağlamdan hareketle anlam çıkarımı yapılması gereklidir.

Örneğin, “*Aç ayı oynamaz.*” ifadesi bağlam içinde değerlendirildiğinde bir kişinin verimli çalışabilmesi için ihtiyaçlarının karşılanması ve emeğinin karşılığını alması gerektiğini vurgulamaktadır. “*Masasına koyalım*” ifadesinde geçen “*masa*” sözcüğü bağlam içinde ele alındığında müdürün bir durumdan haberdar edilmesi ve konunun değerlendirilmeye sunulması anlamını taşımaktadır. “*Dizinin dibi*” ifadesi de fiziksel bir yakınlığı değil birisinin sürekli başka birisinin yanında bulunması ve onunla iç içe bir yaşam sürmesini ifade etmektedir. “*Her yiğidin bir yoğurt yiyiş tarzı vardır.*” ise yine Türk kültüründe sıklıkla kullanılan bir atasözüdür. Bu atasözü ile her bireyin bir iş yaparken kendine özgü yöntem ve yaklaşımlarının bulunduğunu anlatmaktadır.

Tabloda görülen “*Ben sıfırdan başladım.*”, “*Bu isimler kendilerini sıfırdan var etmeyi başarıyor ve aynı zamanda insanlığa da hizmet sunuyor.*”, “*Çünkü sıfırdan başlamak elinde hiçbir şey olmaması demektir.*”, “*Bu nedenle birçok insan sıfırdan başlamaya korkar, çekinir.*” gibi örneklerde ise “*sıfırdan başlamak*”, “*sıfırdan var etmek*” gibi deyimlerin kullanıldığını görülmektedir. Bu deyimler herhangi bir birikim veya imkana sahip olmadan bir şeye en baştan başlamayı ifade etmektedir. Atasözleri ve deyimler bir dilin kültürünü yansıtan önemli dilsel unsurlar olduğu için metinlerde bu tür kullanımlara yer verilmesi dil öğretimi için büyük önem taşımaktadır.

Bunun yanı sıra tabloda yer alan “*baba mesleği*”, “*sorma, hiç iyi değilim*”, “*hayırdır ne oldu?*”, “*Buyurun, şöyle oturun.*”, “*Hayırlı olsun*” gibi ifadeler de Türk kültürüne özgü iletişim kalıplarını yansıtmaktadır. “*Baba mesleği*” ifadesi bir kişinin babasının mesleğini

devraldığını veya onun izinden giderek aynı mesleği yaptığını ifade etmektedir. “Sorma, hiç iyi değilim.” ifadesinde geçen “sorma” sözcüğü ise aslında gerçekten karşıdaki kişiden soru sormaması istenmemektedir. Bu kullanımda “sorma” ifadesi kişilerin samimiyetine bağlı olarak kişinin içinde bulunduğu olumsuz durumu vurgulamak için kullanılmaktadır. “Hayırdır ne oldu?” ifadesi karşıdaki kişinin durumuna yönelik merak ve ilgi ifade eden kültürel bir soru kalıbıdır. “Buyurun, şöyle oturun.” ifadesi davet ve misafirperverlik göstergesi olarak kullanılırken, “Hayırlı olsun.” ifadesi ise iyi dilek ve temennileri iletmek amacıyla kullanılan yaygın bir kültürel ifadedir.

Son olarak “Türkiye’de bu kişiler **Ramazan ayında sahur vakti** sokak aralarında gezip insanları **davul çalarak** uyandırırılar.”, “**Davulcular** bununla birlikte ayın ortasında ve sonunda evleri gezerek mahalle sakinlerinden tekrar para toplarlar.” örneklerinde geçen “ramazan ayı”, “sahur vakti”, “davul çalmak”, “davulcu” gibi unsurlar ise Türk kültürünün geleneksel yaşam biçimlerini yansıtan önemli kültürel unsurlardır. Bu tür kültürel öğelerin metinlerde yer alması öğrencilerin Türk toplumunun günlük yaşamına, geleneklerine ve değerlerine yönelik farkındalık kazanmalarına katkı sağlamaktadır. Böylece dili iletişimsel yetinin ayrılmaz bir parçası olan pragmatik yeterlik açısından da öğrenmelerine imkan tanınmaktadır.

Tablo 33. 3. Ünite Okuma ve Dinleme Metinlerinin Kültürel Uygunluk Verileri

İfade	Kültürel Unsur/Anlam	Veri türü
“Merhaba, Serkan. Evet inan çok kötüyüm.” (s.56)	Duygusal vurgu belirteci	Dinleme (diyalog)
“Tamam Serkan, çok sağ ol . Haydi görüşürüz.” (s.56)	Kalıp söz	Dinleme (diyalog)
“Rutin kontrollerinizi yaptırıyorsunuz, içiniz rahat olsun. ” (s.62)	Kalıp söz	Dinleme (diyalog)
“Kendinize iyi bakın. Sağlıkla kalın. ” (s.62)	Kalıp söz	Dinleme (diyalog)
“Evet, şikayetiniz nedir?” (s.64)	Mecaz anlam	Video (diyalog)
“ Yoga, Hindistan’da doğmuştur. (s.66)”	Mecaz anlam	Okuma (metin)
“ Yoga beden, zihin ve ruh temizliğini sağlar. ” (s.66))	Mecaz anlam	Okuma (metin)

Tablo 33 incelendiğinde üçüncü ünitedeki metinlerin kültürel uygunluk açısından değerlendirmesine yönelik verilerin bulunduğu görülmektedir. Bu bağlamda kültürel özellikleri yansıtmak için “*kalıp söz*”, “*mecaz anlam*”, “*duygusal vurgu belirteci*” gibi unsurlara yer verildiği saptanmaktadır.

Bu çerçevede “*Tamam Serkan, çok **sağ ol**. Haydi görüşürüz.*”, “*Rutin kontrollerinizi yaptırıyorsunuz, **içiniz rahat olsun.***” ve “*Kendinize iyi bakın. **Sağlıkla kalın.***” cümlelerinde kullanılan “*sağ ol*”, “*içiniz rahat olsun*” ve “*sağlıkla kalın*” ifadeleri Türk kültürüne yönelik dil kullanımlarını yansıtmaktadır. “*Sağ ol*” ifadesi Türk kültüründe teşekkür anlamı taşımakta ve genellikle samimi ve yakın ilişkilerde tercih edilmektedir. “*İçiniz rahat olsun*” ifadesi karşı tarafın endişe etmemesi gerektiğini vurgulamak ve güven vermek amacıyla kullanılırken, “*Sağlıkla kalın*” ifadesi ise günlük hayatta samimi iletişim ortamlarında sıkça kullanılan bir vedalaşma kalıbıdır.

Bunların yanı sıra tabloda yer alan “*Evet, **şikayetiniz nedir?***”, “*Yoga, Hindistan’da **doğmuştur.***”, “*Yoga beden, zihin ve ruh **temizliğini sağlar.***” Cümleleri ise mecaz anlam kullanımına yönelik verilerdir. Bu cümlelerde geçen “*şikayet*”, “*doğmak*”, “*temizlik*” ifadeleri gerçek anlamlarının dışında bağlam içinde farklı anlamlar kazanmaktadır. Bu doğrultuda “*şikayet*” sözcüğü söz konusu kullanımda bireyin sağlıkla ilgili rahatsızlığını ifade ederken, “*doğmak*” sözcüğü bir şeyin ortaya çıkışını, “*temizlik*” ise iyileşme sürecini ifade etmektedir.

Son olarak “*Merhaba, Serkan. Evet **inan** çok kötüyüm.*” örneğinde geçen “*inan*” ifadesi ise sözlük anlamıyla birisini ikna etmeye yönelik bir kullanım değildir. Bu ifade samimiyete bağlı olarak konuşmacının duygusunun yoğunluğuna yönelik bir işlev taşımaktadır. Diğer bir ifadeyle “*inan*” sözcüğü bağlam içinde semantik açıdan bir doğrulama isteğini değil, pragmatik açıdan samimiyete bağlı olarak duygusal bir vurgu işlevi taşımaktadır.

Sonuç olarak tablo 33’te yer alan veriler üçüncü ünitedeki metinlerin kültürel uygunluğu sağlama açısından güçlü bir içerik sunduğunu göstermektedir. Dolayısıyla metinlerde kullanılan bu dil unsurları kültürel kodların aktarımını destekleyerek iletişimin doğal ve bağlama uygun bir şekilde kurulmasına katkı sağlamaktadır.

Tablo 34. 4. Ünite Okuma ve Dinleme Metinlerinin Kültürel Uygunluk Verileri

İfade	Kültürel Unsur/Anlam	Veri türü
<i>40'lı yaşlardan sonra bazı kişiler hayatlarında yeni bir başlangıç yaparak ömürlerinin ikinci yarısında zamana meydan okuyorlar.” (s.70)</i>	Kalıp söz	Okuma (metin)
<i>“Haydi, onların hikayelerini kendi ağızlarından dinleyelim.” (s.70)</i>	Kalıp söz	Okuma (metin)
<i>“1988’de eşim vefat ettikten sonra hayatımda büyük bir boşluk oldu.” (s.70)</i>	Kalıp söz	Okuma (metin)
<i>“Bu yaştan sonra ne yapacaksın üniversitede?” diye sordular ama ben bütün sorulara kulak tıkadım.” (s.70)</i>	Kalıp söz	Okuma (metin)
<i>“Daha önce üniversiteye gitmeliydim ama imkanlarımız yetersizdi. Ekonomik durumumuz yoktu” (s.70)</i>	Kalıp söz	Okuma (metin)
<i>“Günümüzdeki tartışmalardan biri de “alaylı mı?” “mektepli mi?” tartışmasıdır.” (s.73)</i>	Kalıp söz	Dinleme (metin)
<i>“Bir meslekte alaylı olmak; o mesleği öğrenmek için bir okulda eğitim almamak, o mesleği yerinde çalışarak öğrenmektir.” (s.73)</i>	Kalıp söz	Dinleme (metin)
<i>“Mektepli olmak da bir meslek sahibi olmak için okulda eğitim almaktır.” (s.73)</i>	Kalıp söz	Dinleme (metin)
<i>“İnsanlara selam verir, onların hatırını sorar, onları önemserler.” (s.75)</i>	Kalıp söz	Okuma (metin)
<i>“İngiliz Brighton Üniversitesi’nden Tara Brabazon, “Bilgiye Google arama motoruyla ulaşmak tıpkı ayaküstü yemek yemek gibi.” Diyor.” (s.80)</i>	Kalıp söz	Okuma (metin)
<i>“Gerçekten çok şaşırtıcı.” (s.82)</i>	Vurgu belirteci	Dinleme (diyalog)
<i>“Tabii ki, buyurun şöyle oturun.” (s.84)</i>	Kalıp söz	Video (diyalog)
<i>“Hayırlı olsun.” (s.84)</i>	Kalıp söz	Video (diyalog)
<i>“Türkiye’deki çiraklık geleneği burada farklı bir boyut kazanmıştır.” (s.86)</i>	Mecaz anlam	Okuma (metin)

Tablo 34’ te dördüncü üniteye yer alan metinlerin kültürel uygunluğu sağlamaya yönelik verileri sunulmaktadır. Bu veriler incelendiğinde metinlerde çeşitli kalıp sözlere, mecaz anlamlara ve kültürel açıdan vurgu işlevine sahip ifadelere yer verildiği görülmektedir.

Söz konusu bu ifadelerin anlamına yalnızca sözcüklerin sözlük anlamlarıyla ulaşmak mümkün değildir. Bu nedenle öğrencilerin bağlamdan hareketle çıkarım yaparak asıl anlama ulaşmaları gerekmektedir. Bu durum da öğrencilerin pragmatik yeterliklerinin gelişimine katkı sağlamaktadır.

Örneğin, “40’lı yaşlardan sonra bazı kişiler hayatlarında yeni bir başlangıç yaparak ömürlerinin ikinci yarısında **zamana meydan okuyorlar.**” ifadesinde geçen “**zamana meydan okumak**” deyimini Türk kültüründe yaşa ve zamana bağlı sınırlamalara rağmen bireyin üretkenliğini sürdürmesi anlamında kullanılmaktadır. Benzer şekilde “*Bu yaştan sonra ne yapacaksın üniversitede?*” diye sordular ama ben bütün sorulara **kulak tıkadım.**” cümlesinde geçen “**kulak tıkmak**” ifadesi söylenenleri dikkate almamak ya da umursamamak anlamında kullanılmaktadır.

Tabloda yer alan “*alaylı olmak*” ve “*mektepli olmak*” ifadeleri de Türkçede kullanılan kalıp sözlerdir ve anlamları metin içinde açık bir şekilde sunulmaktadır. “*İnsanlara selam verir, onların **hatırını sorar**, onları önemserler.*” cümlesinde geçen “*hatırını sormak*” kalıbı da bir kişinin halini ve durumunu nazik bir şekilde öğrenmeye yönelik kültürel bir ifadedir. “*İngiliz Brighton Üniversitesi’nden Tara Brabazon, “Bilgiye Google arama motoruyla ulaşmak tıpkı **ayaküstü yemek yemek gibi.**” Diyor.*” örneğinde kullanılan “*ayaküstü yemek*” deyimini, hızlı ve yüzeysel bir şekilde bir şeyler tüketmeyi ifade etmektedir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde ise bilgiye Google üzerinden hızlı bir şekilde ulaşmanın yüzeysel kalabileceğini ve derinlemesine anlaşılmadan öğrenildiği ima edilmektedir. Dolayısıyla bu cümlede söz konusu deyimın anlam özelliğinden yararlanılarak anlatım daha güçlü hale getirilmiştir.

“*Türkiye’deki çiraklık geleneği burada farklı bir boyut kazanmıştır.*” cümlesinde geçen “*boyut kazanmak*” ifadesi bir durumun yeni bir özellik ya da farklı bir nitelik edinmesini anlatmaktadır. Tabloda yer alan “*1988’de eşim vefat ettikten sonra hayatımda büyük bir boşluk oldu.*” örneğinde geçen “*vefat etmek*” kalıbı ise bir kişinin yaşamının sona erdiğini daha dolaylı ve saygı içeren bir biçimde ifade etmektedir. “*Ölmek*” fiiline göre “*vefat etmek*” ifadesi duygusal açıdan daha yumuşatılmış ve toplumsal açıdan da daha uygun bir kullanım sunmaktadır.

Benzer şekilde “*Daha önce üniversiteye gitmeliydim ama imkânlarımız yetersizdi. Ekonomik durumumuz yoktu.*” örneğinde yer alan “*imkânlarımız yetersizdi*” ve

“ekonomik durumumuz yoktu” ifadeleri de maddi yetersizliği doğrudan ifade etmek yerine daha dolaylı ve yumuşatılmış bir dil şeklinde sunan kültürel ifadelerdir. “*Tabii ki, buyurun şöyle oturun.*” ifadesinde yer alan “*tabii ki*” söylemi nezaket ve olumlu bir tutumu yansıtırken, “*buyurun şöyle oturun*” kalıbı Türk kültüründe yaygın olarak kullanılan bir davet ve misafirperverlik ifadesidir. “*Hayırlı olsun.*” kalıbı da benzer şekilde iyi dilekte bulunmaya yönelik yaygın bir söz edimi olarak değerlendirilmektedir.

Son olarak, “*Gerçekten çok şaşırtıcı.*” örneğinde kullanılan “*gerçekten*” ifadesi de kültürel bir söylem belirteci olarak değerlendirilmektedir. Bu ifade konuşmacının söylemine vurgu yaparak onun samimiyetini ve içtenliğini yansıtmak amacıyla kullanılmaktadır.

Tablo 35. 5. Ünite Okuma ve Dinleme Metinlerinin Kültürel Uygunluk Verileri

İfade	Kültürel Unsur/Anlam	Veri türü
“ <i>İnanmıyorum yine ne kadar bulaşık birikmiş.</i> ” (s.94)	Vurgu belirteci	Dinleme (diyalog)
“ <i>Yapma! Hasanlar bizi bekliyor.</i> ” (s.94)	Vurgu belirteci	Dinleme (diyalog)
“ <i>Peki, sen bilirsin.</i> ” (s.94)	Kalıp söz	Dinleme (diyalog)
“ <i>Yani bu haftayı vicdan muhasebesi yapmaya ayıralım.</i> ” (s.96)	Kalıp söz	Okuma (metin)
“ <i>Hani bir söz vardır: Kötü komşu, insanı mal sahibi yapar.</i> ” (s.96)	Kalıp söz	Okuma (metin)
“ <i>Geçmişteki kötü olayların içimizi kemirmesine izin vermemeliyiz.</i> ” (s.96)	Kalıp söz	Dinleme (metin)
“ <i>Allah bir kapıyı kapatır, ötekini açar.</i> ” (s.96)	Kalıp söz	Dinleme (metin)
“ <i>Ben taksiye biner binmez yaşlı bir amca da benimle beraber bindi.</i> ” (s.102)	Kültürel hitap	Dinleme (metin)
“ <i>Yan masadan bir amca neden ağlıyorsun kızım?</i> ” diye sordu.” (s.102)	Kültürel hitap	Dinleme (metin)
“ <i>Her şerde bir hayır vardır.</i> ” (s.102)	Kalıp söz	Dinleme (metin)
“ <i>Ağabey, eline sağlık çok güzel olmuş.</i> ” (s.104)	Kültürel hitap, kalıp söz	Video (diyalog)
“ <i>Öyle deme ağabey ya</i> ” (s.104)	Kültürel hitap	Video (diyalog)
“ <i>Sağol Ece.</i> ” (s.104)	Kalıp söz, Kültürel hitap	Video (diyalog)

Tablo 35 incelendiğinde beşinci ünitadaki metinlerin kültürel uygunluk açısından yoğun bir veri sunduğu görülmektedir. Bu üniteye yer alan kültürel unsurların diğer ünitelere göre daha fazla olmasının temel nedeni incelenen kitabın ilerleyen aşamalarında hem dil gelişimin hem de öğrencilerin anlama ve çıkarım becerilerinin gelişimiyle ilgilidir. Bu tabloya göre metinlerde kültürel uygunluğun kalıp sözler, hitap biçimleri ve vurgu belirteçleri gibi unsurlar aracılığıyla sunulduğu görülmektedir.

Bu bağlamda “*Yani bu haftayı vicdan muhasebesi yapmaya ayıralım.*”, “*Hani bir söz vardır: Kötü komşu, insanı mal sahibi yapar.*”, “*Geçmişteki kötü olayların içimizi kemirmesine izin vermemeliyiz.*”, “*Allah bir kapıyı kapatır, ötekini açar.*” ve “*Her şerde bir hayır vardır.*” gibi örneklerde atasözü ve deyimlerin sıklıkla kullanıldığı saptanmaktadır. Atasözleri ve deyimler, bir dilin kültürel özelliklerini yansıtan önemli dilsel araçlardır. Bu nedenle bu tür ifadeler metinlerde yer verilmesi öğrencilerin dili kültürel boyutuyla da kavramalarına katkı sağlamaktadır. Böylece iletişimsel yetinin önemli bir parçası olan pragmatik yeterliğin gelişimi de desteklemektedir.

Söz konusu örneklerde yer alan “*vicdan muhasebesi yapmak*” deyimini bireyin geçmişteki davranışlarını ahlaki açıdan değerlendirmesini ifade etmektedir. “*İçini kemirmek*” deyimini ise geçmişte yaşanan olumsuzlukların kişiyi sürekli rahatsız etmesi anlamına gelmektedir. “*Kötü komşu, insanı mal sahibi yapar.*” ifadesi de kişinin komşusundan veya bir yakınından yardım istediğinde destek görememesi sonucunda kendi olanaklarını geliştirmeye yöneldiğini anlatmaktadır. “*Allah bir kapıyı kapatır, ötekini açar.*” atasözü bir fırsatın kaybedilmesi durumunda başka fırsatların ortaya çıkabileceğini ifade ederken; “*Her şerde bir hayır vardır.*” sözü ise yaşanan olumsuzlukların zamanla olumlu sonuçlar meydana getirebileceği düşüncesini yansıtmaktadır.

İncelenen örneklerde sunulan “*amca*”, “*kızım*” ve “*ağabey*” gibi hitap biçimleri de Türk kültürünü yansıtan önemli unsurlardandır. “*Amca*” ve “*kızım*” gibi hitaplar Türk kültüründe hem samimiyeti hem de saygıyı ifade etmektedir. Özellikle yaşça büyük bir erkeğin kendisinden küçük bir kadına “*kızım*” şeklinde hitap etmesi hem yanlış anlaşılmalara önleyen hem de samimi bir iletişim kurmayı sağlayan bir kullanım olarak değerlendirilebilir. “*Ağabey*” hitap biçimi ise bireyin kendisinden yaşça büyük erkek kardeşine yönelik akrabalık terimidir. Bu terim Türk kültüründe kardeşler arasında yaş

farkına bağlı saygıyı yansıtan dilsel unsurdur. Benzer şekilde “*abla*” kullanımı da aynı işlevi taşımaktadır.

Tabloda bulunan “*Peki, sen bilirsin.*”, “*Ağabey, eline sağlık çok güzel olmuş.*” ve “*Sağ ol Ece.*” ifadeleri de kültürel özellik taşıyan kalıp sözler arasında yer almaktadır. “*Peki, sen bilirsin.*” ifadesi yüzeyde bir kabul anlamı taşıyor gibi görünse de bağlam içinde değerlendirildiğinde sitem içeren bir ifade edici söz edim olarak kullanılmaktadır. “*Eline sağlık*” ve “*sağ ol*” ifadeleri ise Türk kültüründe yaygın olarak kullanılan teşekkür etme kalıplarıdır. “Eline sağlık” genellikle bir emeğin karşılığında söylenirken “*sağ ol*” daha çok herhangi bir iyilik karşısında söylenmektedir. Ayrıca iki kullanım da genellikle samimi ilişkilerde kullanılmaktadır.

Son olarak “*İnanmıyorum yine ne kadar bulaşık birikmiş.*”, “*Yapma! Hasanlar bizi bekliyor.*” ve “*Öyle deme ağabey ya.*” cümlelerinde yer alan “*inanmıyorum*”, “*yapma*” ve “*ya*” ifadeleri ise konuşmaya duygusal vurgu katarak samimiyeti güçlendirmeyi sağlayan kültürel unsurlardır.

Tablo 36. 6. Ünite Okuma ve Dinleme Metinlerinin Kültürel Uygunluk Verileri

İfade	Kültürel Unsur/Anlam	Veri türü
“ <i>Siz siz olun farklı kültürden insanlar ile iletişime geçerken beden dili kullanımına dikkat edin.</i> ” (s.110)	Kalıp söz	Dinleme (metin)
“ <i>O arıyı öldürürseniz kötü şans veya tatsız bir misafir olacak demektir.</i> ” (s.113)	Kalıp söz	Dinleme (metin)
“ <i>Eşim ve gelinim odun ateşinde gözleme pişirir ve keçi peyniriyle kahvaltı yaparız.</i> ” (s.115)	Kültürel unsur	Okuma (diyalog)
“ <i>Yağmur, çamur, kar, kış demeden çalışıyoruz.</i> ” (s.115)	Kalıp söz	Okuma (diyalog)
“ <i>Unutmayın, adım atmadan asla bilemezsiniz.</i> ” (s.118)	Kalıp söz	Dinleme (metin)
“ <i>Ya, inan her yerde bambaşka şeyler oluyor.</i> ” (s.124)	Vurgu belirteci	İzle Öğren (diyalog)
“ <i>Misafir kapıda beklemes, misafir içeri girer girmez karşılanır.</i> ” (s.126)	Kalıp söz	Okuma (metin)

“ Evin hanımı misafirlere yanında Türk lokumu yahut çikolatayla beraber Türk kahvesi ikram eder.” (s.126)	Kültürel unsur	Okuma (metin)
“Bir Japon’un sizi evine davet etmesi çok büyük bir olaydır, genellikle Türklerdeki gibi misafir ağırlama yoktur, aileler dışarıda bir restoranda görüşür.” (s.126)	Kalıp söz	Okuma (metin)
“Eğer bir Japon sizi evine davet ettiyse bu sizin için büyük bir onurdur ama sakın ayakkabılarınızla içeri girmeyin, bir çuval inciri berbat edersiniz. ” (s.126)	Kalıp söz	Okuma (metin)
“Komşusu merakla bu minik tencereyi sorunca da “Komşu, bizdeyken kazanın doğurdu.” der. (s.126)	Kültürel hitap	Eğlenelim Öğrenelim (metin)
“Ama bu kez aradan günler, haftalar, hatta aylar geçer, kazandan ve Hoca’dan ses gelmez. ” (s.126)	Kalıp söz	Eğlenelim Öğrenelim (metin)
Nihayet bir gün komşusu konuyu açmaya karar verir, “Hoca bizim kazana ne oldu?” diye sorar. (s.126)	Kalıp söz, Kültürel hitap	Eğlenelim Öğrenelim (metin)
“ Hocam ne diyorsunuz? Hiç kazan ölür mü? Kazan canlı mı ki ölsün?” der.” (s.126)	Kültürel hitap	Eğlenelim Öğrenelim (metin)
“ Hoca, komşusuna “Doğurunca sevinmiştin, sesin çıkmamıştı; şimdi ölünce neden itiraz ediyorsun?” der.” (s.126)	Kültürel hitap, Kalıp söz	Eğlenelim Öğrenelim (metin)

Tablo 37’de altıncı üniteadaki metinlerde kültürel uygunluğu sağlayan kalıp sözler, kültürel unsurlar, hitap biçimleri ve vurgu belirteçleri yer almaktadır. Bu ünite de diğer ünitelere göre kültürel uygunluk açısından daha fazla veriye yer verildiği görülmektedir. Daha önce de belirtildiği gibi bu durum kitabın ilerleyen bölümlerinde öğrencilerin dil gelişim düzeylerinin ve çıkarım becerilerinin artmasının beklenmesiyle ilişkilendirilmektedir.

Tablodaki veriler incelendiğinde kültürel uygunluğun genellikle Türk Kültürünün günlük yaşantısı üzerinden sunulduğu görülmektedir. Örneğin, “*Misafir kapıda beklemes,*

misafir içeri girer girmez karşılanır.” ve “Evin hanımı misafirlere yanında Türk lokumu yahut çikolatayla beraber Türk kahvesi ikram eder.” cümleleri Türk kültüründe misafir ağırlama geleneğine ilişkin önemli bilgiler sunmaktadır. Bu ifadeler aracılığıyla misafirin bekletilmeden karşılanması gerektiği ve misafire ikramda bulunmanın kültürel bir değer olduğu vurgulanmaktadır. Ayrıca *“Türk kahvesi”* ve *“lokum”* gibi unsurlar aracılığıyla kültüre özgü ikram alışkanlıkları hakkında bilgi sunulmaktadır. Bununla birlikte *“evin hanımı”* kullanımı ev içindeki kadın rolünü gösteren kültürel bir ifade niteliği taşımaktadır. Dolayısıyla söz konusu örnekler dilsel unsurlar aracılığıyla kültürel değerlere yönelik özellikleri yansıtmaktadır.

“Bir Japon’un sizi evine davet etmesi çok büyük bir olaydır, genellikle Türklerdeki gibi misafir ağırlama yoktur, aileler dışarıda bir restoranda görüşür.” cümlesinde yer alan *“misafir ağırlamak”* ifadesi Türk kültüründeki misafirperverlik anlayışını göstermektedir. Bu bağlamda *“ağırlamak”* fiili ile misafire saygı gösterme, ikramda bulunma ve değer verme gibi kültürel anlamlar yansıtılmaktadır. Ayrıca bu örnekte farklı kültürler arasında karşılaştırma yapılarak kültürel farkındalık da oluşturulmaktadır.

Son olarak Japon kültürüne ilişkin bir başka örnekte yer alan *“bir çuval inciri berbat etmek”* deyimini kültüre özgü mecazlı bir anlatım sunmaktadır. Bu deyim yapılan bir hatanın tüm durumu olumsuz etkilemesi anlamını taşıyan kültürel bir deyimdir.

4.2.3. Çok Anlamlı Sözcük

Tablo 37. 1. Ünite Okuma ve Dinleme Metinlerinin Çok Anlam Sözcük Verileri

İfade	Anlamı	Veri türü
<i>“Evet. Şu anda elimde size uygun iki ev var.” (s.9)</i>	Sahip olma	Okuma (diyalog)
<i>“İsterseniz ben size daireyi gezdireyim.” (s.9)</i>	Ev	Okuma (diyalog)
<i>“Türkiye’de insanlar senin dilini bilmeyebilir ama yine de sana yardımcı olmak isterler.” (s.21)</i>	Sözlü iletişim aracı	Dinleme (diyalog)
<i>Konuştuk ya!... İş bölümü yaptık. Suyu ben elektriği sen halledeceksin dedim. (s.22)</i>	Görev paylaşımı	Video (diyalog)

Tablo 37’de birinci üniteadaki metinlerde geçen çok anlamlı sözcükler bulunmaktadır. Çok anlamlı sözcükler daha önce çalışmanın teorik kısmında da belirtildiği üzere öğrencilerin

aynı sözcüğün farklı bağlamlarda hangi anlamda kullanıldığını ayırt edebilme becerisini geliştirmektedir. Bu durum öğrencilerin bağlama uygun anlamı seçebilme becerilerini destekleyerek pragmatik yeterliklerinin gelişimine katkı sağlamaktadır. Dolayısıyla çok anlamlı sözcükler, dil öğrenim sürecinde önemli bir unsur olarak değerlendirilmektedir.

Bu tabloya göre sınırlı sayıda da (4) olsa çok anlamlı sözcüklerin kullanımına yer verildiği gözlemlenmektedir. Bu bağlamda “*Evet. Şu anda **elimde** size uygun iki ev var.*” örneği incelendiğinde cümlede geçen “*el*” sözcüğünün temel anlamı olan uzuv anlamının dışında kullanıldığı anlaşılmaktadır. Söz konusu sözcük kullanıldığı bağlam içinde değerlendirildiğinde “*bir şeye sahip olma*” anlamını taşımaktadır. Benzer şekilde “*İsterseniz ben size **daireyi** gezdireyim.*” cümlesinde de “*daire*” sözcüğü çok anlamlı dilsel ifade olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu sözcük kullanıldığı bağlam içinde değerlendirildiğinde temel anlamı olan geometrik şekli ifade etmemektedir. Bu anlamının yerine “*ev*” anlamında kullanılmaktadır. “*Türkiye’de insanlar senin **dilini** bilmeyebilir ama yine de sana yardımcı olmak isterler.*” cümlesinde geçen “*dil*” sözcüğü de yine çok anlamlı dilsel ifade örneğidir. Bu kullanımda sözcük, temel anlamı olan tat alma organını değil, “*iletişim aracı*” anlamını karşılamaktadır.

Tabloda görülen son çok anlamlı dilsel kullanım ise “*Konuştuk ya!... İş **bölümü** yaptık. Suyu ben elektriği sen halledeceksin dedim.*” cümlesinde geçen “*bölüm*” sözcüğüdür. Bu sözcük de bağlam içerisinde “*görev paylaşımı*” anlamında kullanılmaktadır.

Tablo 38. 2. Ünite Okuma ve Dinleme Metinlerinin Çok Anlamlı Sözcük Verileri

İfade	Anlamı	Veri türü
“Çünkü sıfırdan başlamak elinde hiçbir şey olmaması demektir.” (s.37)	Sahip olmamak	Dinleme (metin)
“Yıllar sonra bu şirketi satarak büyük paralar kazandılar.” (s.37)	Miktar	Dinleme (metin)

Tablo 38 incelendiğinde, ikinci üniteye yer alan metinlerde geçen çok anlamlı dilsel kullanımlara ilişkin veriler görülmektedir. Bu tabloya göre çok anlamlı dilsel ifadelerin bir önceki üniteye oranla daha az kullanıldığı anlaşılmaktadır. Yine bu tabloda da “*el*” sözcüğünün çok anlamlı kullanımına yer verildiği görülmektedir. Bu sözcük içinde bulunduğu bağlam içerisinde ele alındığında, bir önceki üniteye olduğu gibi “*sahip*

olmak” anlamını karşılamaktadır. Ancak bu ünite, önceki ünitelerden farklı olarak olumsuz bir anlamda yani “*sahip olmamak*” anlamında kullanıldığı görülmektedir.

Tabloda yer alan bir diğer çok anlamlı dilsel kullanım örneği ise “*Yıllar sonra bu şirketi satarak büyük paralar kazandılar.*” cümlesinde geçen “*büyük*” sözcüğüdür. Bu kullanımda sözcük, temel anlamı olan fiziksel büyüklüğü ifade etmemektedir. Bağlam içinde değerlendirildiğinde “*nicelik/miktar*” açısından bir büyüklüğü ifade ettiği anlaşılmaktadır.

Tablo 39. 3. Ünite Okuma ve Dinleme Metinlerinin Çok Anlamlı Sözcük Verileri

İfade	Anlamı	Veri türü
“ <i>Akciğer filmini çekirdikten sonra lütfen tekrar gelin.</i> ” (s.64)	Röntgen	Video (diyalog)
“ <i>Akupunktur, Çin tıbbında vücuttaki belirli noktalara iğne batırarak çeşitli hastalıkları tedavi etme yöntemidir.</i> ” (s.66)	Yer	Okuma (metin)

Tablo 39’ da üçüncü ünite,deki metinlerde geçen çok anlamlı sözcüklerin kullanımına yer verilmektedir. Bu ünite,de de bir önceki ünite,de olduğu gibi çok anlamlı ifadelerin kullanımının sınırlı sayıda (2) olduğu görülmektedir. Buna göre tabloda yer alan ilk veri incelendiğinde “*film*” sözcüğünün ilk akla gelen sinemada izlenen gösterimi ifade etmediği anlaşılmaktadır. Bağlam içinde değerlendirildiğinde bu sözcüğün hastanelerde kullanılan “*röntgen*” anlamında kullanıldığı tespit edilmektedir.

Elde edilen verilerde yer alan bir diğer çok anlamlı dilsel ifade örneği ise “*nokta*” sözcüğüdür. Yine bu sözcük de kullanıldığı bağlama göre belirli bir yer, konum ya da bölge anlamını karşılamaktadır.

Tablo 40. 4. Ünite Okuma ve Dinleme Metinlerinin Çok Anlamlı Sözcük Verileri

İfade	Anlamı	Veri türü
“ <i>Haydi, onların hikayelerini kendi ağızlarından dinleyelim.</i> ” (s.70)	Kişinin kendi anlatımı	Okuma (metin)
“ <i>O zaman onları kendi alanlarında ne bu kadar başarılı yapıyor?</i> ” (s.75)	Uzmanlık, çalışma alanı	Okuma (metin)

“Göreceksiniz ki, kolayca yeni bir dil öğrenebiliyorsunuz ya da mevcut yabancı dilinizi çok daha hızlı geliştirebiliyorsunuz.” (s.78)	Sözlü iletişim aracı	Dinleme (metin)
“Belki de dil öğrenmenin en eğlenceli yolu sevdiğiniz şarkıları tercüme etmektir.” (s.78)	Sözlü iletişim aracı	Dinleme (metin)
“Oldukça eğlenceli ve öğretici bu süreci yaşadktan sonra yabancı dil öğrenmenin ne kadar kolay olduğunu fark edeceksiniz.” (s.78)	Sözlü iletişim aracı	Dinleme (metin)
“Almanya, dünyadaki en gelişmiş eğitim sistemine sahip ülkelerin başında yer almaktadır.” (s.86)	Üst sırada yer almak	Okuma (metin)
“Türkiye’deki çıraklık geleneği burada farklı bir boyut kazanmıştır.” (s.86)	Nitelik	Okuma (metin)
“Bu alanlardan bazıları şunlardır: gıda sektörü, mühendislik, doktor asistanlığı....vb.” (s.86)	Uzmanlık, çalışma alanı	Okuma (metin)

Tablo 40’ta dördüncü üniteye yer alan metinlerde geçen çok anlamlı sözcüklerin kullanımına yönelik veriler bulunmaktadır. Buna göre çok anlamlı dilsel ifade kullanımının bu üniteye diğer ünitelere göre artış gösterdiği (8) dikkat çekmektedir.

Bu bağlamda, verilerde en fazla “**dil**” sözcüğünün kullanımına yer verildiği belirlenmiştir. Bununla birlikte, sözcüğün çok anlamlılık özelliği taşımasına rağmen metinlerdeki kullanımlarının aynı anlam alanına işaret ettiği görülmektedir. “**Dil**” sözcüğü daha önce de bahsedildiği gibi temel anlamda “*tat alma organını*” ifade etse de tabloda yer alan bağlamlarda “*sözlü iletişim aracı*” anlamında kullanıldığı gözlemlenmektedir.

Tabloda yer alan bir diğer çok anlamlı sözcük ise “**ağız**” sözcüğüdür. Bu sözcük temel anlamı olan bir canlının fiziksel organı dışında bağlam içinde “*bir olayı ya da durumu kişinin kendi anlatımıyla ifadesi etmesi*” anlamında kullanılmaktadır. Tabloda dikkat çeken bir diğer çok anlamlı sözcük kullanımı da “**alan**” sözcüğüdür. Bu sözcüğün de birden fazla kez ancak aynı anlamda kullanıldığı saptanmaktadır. Temel anlamı “*yer*” olan bu sözcük bağlam içinde “*bir konu hakkında uzmanlık dalını*” belirtmektedir.

“Almanya, dünyadaki en gelişmiş eğitim sistemine sahip ülkelerin **başında** yer almaktadır.” cümlesinde geçen “**baş**” sözcüğü de bu üniteye görülen bir başka çok anlamlılık örneğidir. Bu kullanımda sözcük “*vücudun bir parçası*” anlamında değildir.

Kullanıldığı bağlam içinde ele alındığında “*üst sırada yer almak, önde gelmek*” anlamını karşılamaktadır.

İncelenen verilerde yer alan son çok anlamlı dilsel ifade örneği ise “*Türkiye’deki çıraklık geleneği burada farklı bir **boyut** kazanmıştır.*” cümlesinde geçen “*boyut*” sözcüğüdür. Bu kullanımda sözcük, temel anlamı olan bir cismin fiziksel büyüklüğünü ifade etmemektedir. Bağlam içinde değerlendirildiğinde “*nitelik*”, “*özellik*” veya “*yön*” gibi anlamları karşılamaktadır.

Tablo 41. 5. Ünite Okuma ve Dinleme Metinlerinin Çok Anlamlı Sözcük Verileri

İfade	Anlamı	Veri türü
“ <i>Ama pişmanlığımdan ders aldım ve artık sık sık onları ziyaret ediyorum.</i> ” (s.98)	Yaşanılan bir durumdan sonuç çıkarmak	Dinleme (metin)
“ <i>Bu gibi durumlarda alışveriş sitesini şikayet edebilir, paranızı geri isteyebilirsiniz.</i> ” (s.100)	İnternet sayfası	Okuma (metin)
“ <i>Bu site hakkında yasal işlem başlatmak istiyorum.</i> ” (s.100)	İnternet sayfası	Okuma (metin)

Tablo 41’de beşinci ünitedeki metinlerde kullanılan çok anlamlı dilsel ifade kullanımına yönelik veriler bulunmaktadır. Bu veriler, bir önceki üniteye göre çok anlamlı sözcük kullanımında bir düşüş olduğunu göstermektedir.

Tabloda yer alan örnekler incelendiğinde üç farklı çok anlamlı ifade kullanımına rastlanmaktadır. Ancak bunlardan ikisinin benzer bağlamlarda aynı anlamda kullanıldığı görülmektedir. Örneğin, “*Ama pişmanlığımdan **ders aldım** ve artık sık sık onları ziyaret ediyorum.*” cümlesinde geçen “*ders*” sözcüğü ilk akla gelen “okulda öğrenilen konu” anlamında değildir. Burada “ders almak” ifadesiyle birlikte değerlendirildiğinde sözcüğün “*yaşanan bir durumdan sonuç çıkarmak, deneyim kazanmak*” anlamını taşıdığı anlaşılmaktadır.

Verilerde öne çıkan bir diğer çok anlamlı kullanım ise “*site*” sözcüğüdür. Bu sözcük, bağlama göre hem “*yerleşim alanı*” hem de “*internet sayfası*” anlamında kullanılabilir. Sözcük kullanıldığı bağlam içinde incelendiğinde “*internet sayfası*” anlamında kullanıldığı görülmektedir.

Tablo 42. 6. Ünite Okuma ve Dinleme Metinlerinin Çok Anlamlı Sözcük Verileri

İfade	Anlamı	Veri türü
“Beden dili , günlük hayatta en az sözcükler kadar etkili el, kol ve vücut hareketleridir.” (s.110)	Sözsüz iletişim aracı	Okuma (metin)
“Gelin şimdi hep beraber bazı beden dili hareketleri hangi kültürde hangi anlama geliyor, bir bakalım.” (s.110)	Sözsüz iletişim aracı	Okuma (metin)
“Siz siz olun farklı kültürden insanlar ile iletişime geçerken beden dili kullanımına dikkat edin.” (s.110)	Sözsüz iletişim aracı	Okuma (metin)
“Ben orada kalırken tabii dil sorunuz oldu.” (s.124)	Sözlü iletişim aracı	İzle Öğren (diyalog)

Tablo 42’de son üniteye yer alan metinlerde tespit edilen çok anlamlı dilsel kullanımlara ilişkin veriler sunulmaktadır. Bu tabloya göre tüm verilerin “dil” sözcüğü kapsamında ve bağlam içinde “sözlü iletişim aracı” ve “sözsüz iletişim aracı” anlamlarında kullanıldığı gözlemlenmektedir.

4.2.4. Söz alabilme/Söylem Yönetimi

Tablo 43. 1. Ünite Okuma ve Dinleme Metinlerinin Söz Alabilme/Söylem Yönetimi Verileri

İfade	Söylem belirtecinin pragmatik işlevi	Veri türü
“Evet. Şu anda elimde size uygun iki ev var.” (s.9)	Konuşmayı sürdürme	Okuma (diyalog)
“Peki, hemen gidelim.” (s.9)	Konuşmayı sürdürme	Okuma (diyalog)
“Öyleyse sizin için Levent ve çevresinde yalnız yaşamaya uygun ... evlere bakabiliriz.” (s.9)	Konuşmayı sürdürme	Okuma (diyalog)
“Öyleyse şu tavsiyelerimizi dikkatle dinleyin ve evinizdeki bütün gereksiz eşyalardan kurtularak yeni evinizde huzur dolu, rahat bir ortam yaratın.” (s.12)	Konuşmayı sürdürme	Okuma (metin)
“Mesela yeni bir eşya almadan önce kendinize şunları sorun: ...” (s.12)	Konuşmayı sürdürme	Okuma (metin)
“Ayrıca evinize yeni bir eşya aldıktan sonra eskisini atın.” (s.12)	Konuşmayı sürdürme	Okuma (metin)

“Haklısın ancak bunların hepsi bir günde olmaz.” (s.13)	Konuşmayı sürdürme	Okuma (diyalog)
“Otobüse bineceğim ama daha önce burada hiç otobüse binmedim.” (s.13)	Konuşmaya katılma	Okuma (diyalog)
“ Affedersiniz , Maslak’a nasıl gidebilirim?” (s.15)	Konuşmayı sürdürme	Dinleme (diyalog)
“Yanımda nakit param yok. Ama İstanbul kartım var?” (s.15)	Konuşmayı sürdürme	Dinleme (diyalog)
“ Pardon İETT ne?” (s.15)	Konuşmayı sürdürme	Dinleme (diyalog)
“ Evet , sizin için kolaylık olur. İyi günler.” (s.15)	Konuşmayı sürdürme	Dinleme (diyalog)
	Konuşmayı sonlandırma	
“Türkiye’de insanlar senin dilini bilmeyebilir ama yine de sana yardımcı olmak isterler.” (s.21)	Konuşmayı sürdürme	Dinleme (diyalog)
“ Evet , burada da güvenlik önlemleri aynı şekilde zaten.” (s.21)	Konuşmayı sürdürme	Dinleme (diyalog)
“Konuştuk ya! ... İş bölümü yaptık. Suyu ben elektriği sen halledeceksin dedim.” (s.22)	Konuşmayı sürdürme	Video (diyalog)
“ Tamam tamam . Çok özür dilerim. Hepsi benim hatam.” (s.22)	Konuşmayı sürdürme	Video (diyalog)
“...Ciddi misin? Elektriğimiz olmayacak mı yani!? ” (s.22)	Konuşmayı sürdürme	Video (diyalog)

Tablo 43’te birinci üniteye yer alan metinlerin söz alabilme ve söylem yönetimine yönelik verileri bulunmaktadır. Bu tabloya göre birinci üniteye okuma ve dinleme metinlerinde söylem yönetimini ve söz alabilmeyi sağlayan ifadelerle sıklıkla yer verildiği görülmektedir. İncelenen tabloda söylem yönetimi unsurlarının söz alabilme unsurlarına göre daha yoğun bir şekilde kullanıldığı görülmektedir.

Bu tabloya göre çeşitli söylem belirteçleri ve söz alabilme ifadeleri ile metinlerde söz alabilme ve söylem yönetimi becerilerinin desteklendiği görülmektedir. Bu bağlamda tabloda görülen “*evet*”, “*peki*”, “*öyleyse*”, “*ancak*”, “*ama*” gibi söylem belirteçleri ile konuşma sürdürülerek söylem yönetimi sağlanmaktadır. Benzer şekilde tabloda görülen “*mesela*” ve “*ayrıca*” gibi ifadeler ile de söylemin örneklendirilmesi ve detaylandırılması ile söylem yönetimine katkı sağlandığı görülmektedir. Ayrıca “*ya*”, “*...mı yani*”, “*da*” gibi söylem belirteçleri, tepki bildirme, söylemler arasında bağlantı

kurma ve konuşmanın akışını düzenleme gibi işlevlerle söylem yönetimini desteklemektedir.

Diğer taraftan “*Affedersiniz*” ve “*pardon*” ifadeleri de konuşmaya giriş, araya girme gibi işlevlerle söz alabilme becerisini desteklemektedir.

Kısaca tabloda görülen söylem belirteçleri ve söz alabilme unsurları, konuşmaya katılma, söz alma, konuşmayı sürdürme ve söylem akışını düzenleme gibi işlevlerle söylem yönetimine katkı sunmaktadır.

Tablo 44. 2. Ünite Okuma ve Dinleme Metinlerinin Söz Alabilme/Söylem Yönetimi Verileri

İfade	Söylem belirtecinin pragmatik işlevi	Veri türü
<i>“Ama bunları isterken “Benim bu işyerine nasıl bir faydam olacak?” sorusunu aklımızdan bile geçirmeyiz.” (s.29)</i>	Konuşmayı sürdürme	Okuma (metin)
<i>“Evet, güzel düşünce.” (s.31)</i>	Konuşmayı sürdürme	Dinleme (diyalog)
<i>“Ee, ne demişler: “Her yiğidin bir yoğurt yiyiş tarzı vardır.” (s.34)</i>	Konuşmayı sürdürme	Okuma (diyalog)
<i>“Çünkü sıfırdan başlamak elinde hiçbir şey olmaması demektir.” (s.37)</i>	Konuşmayı sürdürme	Dinleme (metin)
<i>“Bu nedenle birçok insan sıfırdan başlamaya korkar, çekinir.” (s.37)</i>	Konuşmayı sürdürme	Dinleme (metin)
<i>“Bu nedenle kişilerin kendileri ve karakterleriyle ilgili görüşleri son derece önemlidir.” (s.38)</i>	Konuşmayı sürdürme	Okuma (metin)
<i>“Bu durumda anne ve babaların bakış açısı çocukların meslek seçimlerini etkilemektedir.” (s. 38)</i>	Konuşmayı sürdürme	Okuma (metin)
<i>“Bu nedenle uzmanlar bu mesleklere “ergenlik meslekleri” adını vermektedirler: (s.38)</i>	Konuşmayı sürdürme	Okuma (metin)
<i>“Evet, buyurun. Şöyle oturun, sizi biraz bekleteceğim. Müdürümüz birazdan müsait olacak.” (s.42)</i>	Konuşmaya katılma	Video (diyalog)
<i>“Peki Sevda Hanım hayırlı olsun, aramıza hoş geldiniz.” (s.42)</i>	Konuşmayı sürdürme	Video (diyalog)
<i>“Peki, bu gençlerin bisikleti bir su kanalına düşebilir mi?” (s.44)</i>	Konuşmayı sürdürme	Okuma (metin)

“Davulcular bununla birlikte ayın ortasında ve sonunda evleri gezerek mahalle sakinlerinden tekrar para toplarlar.” (s.44)	Konuşmayı sürdürme	Okuma (metin)
“ Peki siz kiminle konuşuyorsunuz, biliyor musunuz? (s.44)	Konuşmayı sürdürme	Eğlenelim Öğrenelim (diyalog)

Tablo 44 incelendiğinde ikinci üniteye yönelik metinlerde kullanılan söz alabilme ve söylem yönetimini sağlamaya yönelik veriler görülmektedir. Bir önceki üniteye olduğu gibi bu tabloya göre de söylem yönetimi unsurlarının söz alabilme unsurlarına göre daha yoğun bir şekilde kullanıldığı görülmektedir.

Bu doğrultuda tablodaki söz alabilme ve söylem yönetimi unsurlarının yoğun bir şekilde konuşmayı sürdürmeye yönelik olduğu saptanmaktadır. Örneğin, tabloda görülen “*ancak*”, “*ama*”, “*bu durumda*”, “*çünkü*”, “*ee*”, “*peki*” ve “*bununla birlikte*” gibi bağlaçlarla karşıtlık ve neden-sonuç ilişkileri kurularak söylemin sürdürülmesi sağlanmaktadır.

Tablo 45. 3. Ünite Okuma ve Dinleme Metinlerinin Söz Alabilme/Söylem Yönetimi Verileri

İfade	Söylem belirtecinin pragmatik işlevi	Veri türü
“ Çünkü bunlar ruh ve beden sağlığını bozar.” (s.49)	Konuşmayı sürdürme	Okuma (metin)
“ Ayrıca vücudunuza ve kişiliğinize uygun bir spor çeşidi bulmalısınız.” (s.51)	Konuşmayı sürdürme	Dinleme (metin)
“ O zaman en azından yürüyüş yapmalısınız.” (s.51)	Konuşmayı sürdürme	Dinleme (metin)
“Bakterileri yalnızca mikroskop ile görmek mümkündür ancak onlar virüslerden daha büyüktür.” (s.53)	Konuşmayı sürdürme	Okuma (metin)
“ Bu durumda tüm aile bireyleri aynı tedaviyi uygulamaya mecburdur çünkü ancak bu sayede kurtulmak mümkündür.” (s.53)	Konuşmayı sürdürme	Okuma (metin)
“ Bununla birlikte bulaşıcı hastalık dönemlerinde insanlarla yakın temas kurmaktan kaçınmalısınız.” (s.53)	Konuşmayı sürdürme	Okuma (metin)

“Merhaba, Serkan. Evet inan çok kötüyüm.” (s.56)	Konuşmayı sürdürme	Dinleme (diyalog)
“Tamam Serkan, çok sağ ol. Haydi görüşürüz. ” (s.56)	Konuşmayı sonlandırma	Dinleme (diyalog)
“Bugün bizlere hastalık hastalığı yani insanların hasta değilken kendilerini hasta hissetmeleri hakkında bilgiler vereceksiniz.” (s.62)	Konuşmayı sürdürme	Dinleme (diyalog)
“ Son olarak Bülent Bey’in de bir sorusu olacak, o da hatta bekliyor.” (s.62)	Konuşmayı sürdürme	Dinleme (diyalog)
“ Evet , şikayetiniz nedir?” (s.64)	Konuşmayı başlatma	Video (diyalog)
“ Peki. Gelin sizi muayene edelim.” (s.64)	Konuşmayı sürdürme	Video (diyalog)
“ Tabii. yani , birinci hapi aldıktan sonra 8 saat bekliyorsunuz sonra tekrar içiyorsunuz.” (s.64)	Konuşmayı katılma, konuşmayı sürdürme	Video (diyalog)

Tablo 45’te üçüncü üniteye yönelik metinlerde kullanılan söz alabilme ve söylem yönetimi verileri bulunmaktadır. Tablo incelendiğinde yine bu ünite de söylem yönetimi unsurlarının söz alabilme unsurlarından daha fazla kullanıldığı görülmektedir.

Bu tabloya göre “*ancak*”, “*bu durumda*”, “*çünkü*” ve “*bununla birlikte*” gibi bağlaçlar ile karşıtlık ve neden sonuç ilişkisi kurularak söylemin sürdürülmesi sağlanmaktadır. “*Evet*”, “*peki*”, “*tabii*” ve “*yani*” gibi söylem belirteçleri ise konuşma akışını sürdürme, açıklama yapma ve etkileşimi düzenleme işlevleriyle söylem yönetiminde önemli rol oynamaktadır. Ayrıca “*haydi görüşürüz*” ifadesi ile de konuşmanın sonlandırılmasına yönelik söylem yönetimi görülmektedir.

Tablo 46: 4. Ünite Okuma ve Dinleme Metinlerinin Söz Alabilme/Söylem Yönetimi Verileri

İfade	Söylem belirtecinin işlevi	Veri türü
<i>“Haydi, onların hikayelerini kendi ağızlarından dinleyelim.” (s.70)</i>	Konuşmayı başlatma	Okuma (metin)
<i>“Bu yaştan sonra ne yapacaksın üniversitede?” diye sordular ama ben bütün sorulara kulak tıkadım.” (s.70)</i>	Konuşmayı sürdürme	Okuma (metin)
<i>“Daha önce üniversiteye gitmeliydim ama imkanlarımız yetersizdi. Ekonomik durumumuz yoktu” (s.70)</i>	Konuşmayı sürdürme	Okuma (metin)
<i>“İşte bu sorunun cevabı günümüzde hala bir tartışma konusudur.” (s.73)</i>	Konuşmayı sürdürme	Dinleme (metin)
<i>“Ama maalesef günümüzde iş bulmak için kriterler oldukça fazla.” (s.73)</i>	Konuşmayı sürdürme	Dinleme (metin)
<i>“O zaman onları kendi alanlarında ne bu kadar başarılı yapıyor?” (s.75)</i>	Konuşmayı sürdürme	Okuma (metin)
<i>“Evet, klasik bir yöntem ama kesinlikle çok faydalı.” (s.78)</i>	Konuşmayı sürdürme	Dinleme (metin)
<i>“Göreceksiniz ki, kolayca yeni bir dil öğrenebiliyorsunuz ya da mevcut yabancı dilinizi çok daha hızlı geliştirebiliyorsunuz.” (s.78)</i>	Konuşmayı sürdürme	Dinleme (metin)
<i>“Tabii ki, buyurun şöyle oturun.” (s.84)</i>	Konuşmaya katılma	Video (diyalog)
<i>“Çıraklar daha sonra “kalfa” yani “ön usta” olurlar.” (s.86)</i>	Konuşmayı sürdürme	Okuma (metin)

Tablo 46’da dördüncü üniteadaki metinlerde kullanılan söz alabilme ve söylem yönetimi unsurları sunulmaktadır. İnceleme sonucunda yine bu ünite de söylem yönetimine ilişkin unsurların söz alabilme unsurlarına göre daha fazla kullanıldığı anlaşılmaktadır.

Bu tabloya göre “ama”, “işte”, “o zaman”, “ki” ve “yani” gibi söylem belirteçleri konuşmayı sürdürme, açıklama yapma, söylemler arasında ilişki kurma ve konuşma akışını düzenleme gibi işlevleriyle söylem yönetimini desteklemektedir. Bunların yanı sıra “Haydi” ifadesi söylemi başlatma işlevinde kullanılırken, “Tabii ki, buyurun şöyle

oturun.” ifadesiyle ise söyleme katılım ve etkileşimin sürdürüldüğü görülmektedir. Bu unsurlar sayesinde söylemin akıcılığı ve söylem bütünlüğü sağlanmaktadır.

Tablo 47. 5. Ünite Okuma ve Dinleme Metinlerinin Söz Alabilme/Söylem Yönetimi Verileri

İfade	Söylem belirtecinin işlevi	Veri türü
<i>“Peki, sen bilirsin.” (s.94)</i>	Kabul etme, konuşmayı sonlandırma	Dinleme (diyalog)
<i>“Yani bu haftayı vicdan muhasebesi yapmaya ayıralım.” (s.96)</i>	Konuşmayı sürdürme	Okuma (metin)
<i>“Hani bir söz vardır: Kötü komşu, insanı mal sahibi yapar.” (s.96)</i>	Konuşmayı sürdürme	Okuma (metin)
<i>“Her neyse, şimdi geçmişe “Hoşça kal!” yarınlar “Merhaba!” deme zamanı!” (s.96)</i>	Konuşmayı sonlandırma	Okuma (metin)
<i>“Ama pişmanlığımdan ders aldım ve artık sık sık onları ziyaret ediyorum.” (s.98)</i>	Konuşmayı sürdürme	Dinleme (metin)
<i>“Defalarca şikayet ettim ama hepsi cevapsız kaldı...” (s.100)</i>	Konuşmayı sürdürme	Okuma (metin)
<i>“Öyle deme ağabey ya”</i>	İtiraz etme, konuşmayı sürdürme	Video (diyalog)
<i>“E, sen normalde erken kalkıyorsun, eskiden de geç saatlere kadar uyumuyordun.” (s.104)</i>	Eleştirme, konuşmayı sürdürme	Video (diyalog)

Tablo 47’de beşinci ünitedeki metinlerde kullanılan söz alabilme ve söylem yönetimi unsurlarının yer aldığı görülmektedir. Bu tabloya göre ilgili metinlerde söylem yönetimine yönelik unsurların farklı iletişimsel işlevlerle kullanıldığı dikkat çekmektedir. Örneğin, “Peki”, “yani”, “hani”, “ama” ve “e” gibi söylem belirteçleri söylemi sürdürme, açıklama yapma ve söylemler arasında bağlantı kurma işlevleriyle söylem yönetimine katkı sağlamaktadır.

Bunlara ek olarak tabloda görülen “her neyse” ifadesi konuşmayı sonlandırma işlevinde kullanılırken, “Öyle deme ağabey ya” ifadesi itiraz bildirerek konuşmayı sürdürülmesini sağlamaktadır. Ayrıca “Peki, sen bilirsin.” ifadesinde ise “peki” ifadesi ile karşı tarafın söylemi kabul edilerek konuşmayı sonlandırılmaktadır. Bu unsurlar, konuşmanın akıcılığını ve söylem bütünlüğünü desteklemektedir.

Tablo 48. 6. Ünite Okuma ve Dinleme Metinlerinin Söz Alabilme/Söylem Yönetimi Verileri

İfade	Söylem belirtecinin işlevi	Veri türü
<i>“Gelin şimdi hep beraber bazı beden dili hareketleri hangi kültürde hangi anlama geliyor, bir bakalım.” (s.110)</i>	Konuşmayı başlatma	Okuma (metin)
<i>“Japonya’da ise insanlar birbirlerine temas etmeden eğilerek selamlaşırlar.” (s.110)</i>	Konuşmayı sürdürme	Okuma (metin)
<i>“4 sayısı Japonya’da ölüm demektir, bu nedenle otellerde, asansörde dört numara bulunmaz.” (s.113)</i>	Konuşmayı sürdürme	Dinleme (metin)
<i>“Türkiye’de ise benzer batıl inanç mevcut.” (s.113)</i>	Konuşmayı sürdürme	Dinleme (metin)
<i>“Mesela sağ gözünüz seğirirse iyi bir haber, sol gözünüz seğirirse kötü bir haber alacaksınız.” (s.113)</i>	Konuşmayı sürdürme	Dinleme (metin)
<i>“Keçilerle ilgilenmek hiç kolay değil ama biz geçimimizi keçilerden sağlıyoruz.” (s.115)</i>	Konuşmayı sürdürme	Okuma (diyalog)
<i>“Ama tabii doğada yaşamak zor.” (s.118)</i>	Konuşmayı sürdürme	Dinleme (metin)
<i>“Ama olsun, şehirde yaşanmazsa köy hayatını tercih ederim.” (s.118)</i>	Konuşmayı sürdürme	Dinleme (metin)
<i>“Bir şey lazım olursa, almak için şehre gitmek mecburiyetindesiniz ama şehir iki saat uzaklıkta. (s.118)</i>	Konuşmayı sürdürme	Dinleme (metin)
<i>“Gelin, dünyadaki ve Türkiye’deki bazı festivallere göz atalım.” (s.120)</i>	Konuşmayı başlatma	Okuma (metin)
<i>“Bu sebeple tüm dünyada bu festival insanların “Renklerin Festivali” olarak da tanır.” (s.120)</i>	Konuşmayı sürdürme	Okuma (metin)
<i>“Eğlenceli bir şeyler yapmak istiyorum. Ama ne yapsam, bilmiyorum.” (s.122)</i>	Konuşmayı sürdürme	Dinleme (diyalog)
<i>“Peki, mesleğin ne? Parayı nasıl kazanıyorsun?” (s.124)</i>	Konuşmayı sürdürme	İzle Öğren (diyalog)
<i>“Peki, sırada neresi var? Senin de bir listen vardır?” (s.124)</i>	Konuşmayı sürdürme	İzle Öğren (diyalog)

4.3.3. Geri Bildirim

Tablo 49. 1. Ünite Okuma ve Dinleme Metinlerinin Geri Bildirim Verileri

İfade	Geri Bildirim türü	Veri türü
<i>“Peki, hemen gidelim.” (s.9)</i>	Pozitif, anlık, destekleyici	Okuma (diyalog)
<i>“Evet. Şu anda elimde size uygun iki ev var.” (s.9)</i>	Pozitif, anlık, destekleyici	Okuma (diyalog)
<i>“Öyleyse sizin için Levent ve çevresinde yalnız yaşamaya uygun ... evlere bakabiliriz.” (s.9)</i>	Pozitif, anlık, destekleyici	Okuma (diyalog)
<i>“Haklısın ancak bunların hepsi bir günde olmaz.” (s.13)</i>	Pozitif, anlık, eleştirel	Okuma (diyalog)
<i>“Ne güzel, sen her şeyi biliyorsun.” (s.13)</i>	Pozitif, anlık, destekleyici	Okuma (diyalog)
<i>“Evet, sizin için kolaylık olur. İyi günler.” (s.15)</i>	Pozitif, anlık, destekleyici	Dinleme (diyalog)
<i>“Evet, burada da güvenlik önlemleri aynı şekilde zaten.” (s.21)</i>	Pozitif, anlık, destekleyici	Dinleme (diyalog)
<i>“Tamam tamam. Çok özür dilerim. Hepsi benim hatam.” (s.22)</i>	Pozitif, anlık, destekleyici	Video (diyalog)
<i>“...Ciddi misin? Elektriğimiz olmayacak mı yani!?” (s.22)</i>	Negatif, anlık, eleştirel	Video (diyalog)
<i>“Konuştuk ya!... İş bölümü yaptık. Suyu ben elektriği sen halledeceksin dedim.” (s.22)</i>	Negatif, anlık, eleştirel	Video (diyalog)

Tablo 49’da birinci üniteye yer alan metinlerdeki geri bildirim işlevi taşıyan ifadelere yönelik veriler sunulmaktadır. Tablo incelendiğinde geri bildirim içeren tüm verilerin diyalog türündeki metinlerde yer aldığı görülmektedir. Bu durum geri bildirim karşılıklı etkileşim içerisinde ortaya çıkmasından kaynaklanmaktadır. Başka bir ifadeyle geri bildirim, genellikle konuşurun karşı tarafın söylemine verdiği tepkileri içerdiğinden dolayı diyalog temelli metinlerde daha fazla görülmektedir.

Tabloya göre birinci üniteye yer alan geri bildirim ifadelerinin çoğunluğunun pozitif nitelikte olduğu (10), buna karşılık negatif geri bildirimlere sınırlı sayıda yer verildiği (2) gözlemlenmektedir. Ayrıca geri bildirimlerin destekleyici ve eleştirel olmak üzere çeşitlilik gösterdiği ve tamamının anlık olarak verildiği saptanmaktadır. Bu durum, iletişim sürecinde etkileşimin devamlılığının sağlandığını ve

iletilmek istenen mesajın doğru bir şekilde anlaşılıp uygun tepkilerin verildiğini göstermektedir.

Pozitif geri bildirim örnekleri incelendiğinde *“Peki, hemen gidelim.”* ifadesinde yer alan *“peki”* söylem belirtecinin konuşmacının karşı tarafın bir önceki önerisini kabul ettiğini gösteren destekleyici bir geri bildirim işlevi taşımaktadır. Benzer şekilde *“Evet. Şu anda elimde size uygun iki ev var.”*, *“Evet, sizin için kolaylık olur. İyi günler.”* ve *“Evet, burada da güvenlik önlemleri aynı şekilde zaten.”* cümlelerinde kullanılan *“evet”* ifadesi de karşı tarafın söylemini onaylayan ve pekiştiren destekleyici nitelikte bir geri bildirimdir.

Diğer pozitif geri bildirim örnekleri arasında *“Öyleyse sizin için Levent ve çevresinde yalnız yaşamaya uygun ... evlere bakabiliriz.”*, *“Ne güzel, sen her şeyi biliyorsun.”* ve *“Tamam tamam. Çok özür dilerim. Hepsi benim hatam.”* ifadeleri yer almaktadır. Bu bağlamda *“öyleyse”* ifadesi önceki söyleme dayalı destekleyici bir tepki niteliğindedir. *“Ne güzel”* ifadesi ise doğrudan övgü içermesi nedeniyle destekleyici nitelikte pozitif geri bildirim işlevi taşımaktadır. *“Tamam tamam...”* ifadesinde ise konuşmacı hatayı üstlenmekte ve özür dilemektedir. Bundan dolayı pozitif geri bildirim olarak değerlendirilmektedir. Söz konusu bu geri bildirim iletişim sürecinde ortaya çıkabilecek herhangi bir gerilimi engellemektedir.

Öte yandan, *“...Ciddi misin? Elektriğimiz olmayacak mı yani!?”*, *“Konuştuk ya!... İş bölümü yaptık. Suyu ben elektriği sen halledeceksin dedim.”* ve *“Haklısın ancak bunların hepsi bir günde olmaz.”* örneklerinde negatif geri bildirim türüne yer verildiği görülmektedir. Bu bağlamda *“Ciddi misin?”* ifadesi şaşkınlık ve sorgulama içeren, dolaylı bir eleştirel geri bildirim niteliği taşıırken; *“Konuştuk ya!”* ifadesi karşı tarafın önceki bilgiyi dikkate almadığına yönelik bir hatırlatma ve sitem içermektedir. *“Haklısın ancak...”* ifadesi ise yüzeyde karşı tarafın düşüncesini kısmen kabul etmekle birlikte devamında bir karşıt görüş sunarak eleştirel bir geri bildirim özelliği kazanmaktadır.

Sonuç olarak, birinci üniteadaki metinlerde geri bildirimlerin ağırlıklı olarak pozitif ve destekleyici nitelikte olduğu, negatif geri bildirimlerin ise daha çok eleştirel nitelikte olduğu görülmektedir.

Tablo 50. 2. Ünite Okuma ve Dinleme Metinlerinin Geri Bildirim Verileri

İfade	Geri Bildirim türü	Veri türü
<i>“Evet, güzel düşünce.” (s.31)</i>	Pozitif, anlık, destekleyici	Dinleme (diyalog)
<i>“Sorma, hiç iyi değilim. Sanırım işten ayrılacağım.” (s.41)</i>	Negatif, anlık	Dinleme (diyalog)
<i>“Tamam canım. Umarım anlarsınız da işten ayrılmazsın.” (s.41)</i>	Pozitif, anlık	Dinleme (diyalog)
<i>“Evet, buyurun. Şöyle oturun, sizi biraz bekleteceğim. Müdürümüz birazdan müsait olacak.” (s.42)</i>	Pozitif, anlık	Video (diyalog)
<i>“Siz kiminle konuşuyorsunuz, biliyor musunuz acaba? (s.44)</i>	Negatif, anlık, eleştirel	Eğlenelim Öğrenelim (diyalog)
<i>“Hayır, kiminle konuşuyormuşum bakalım?” (s.44)</i>	Negatif, anlık, eleştirel	Eğlenelim Öğrenelim (diyalog)
<i>“Oh, çok şükür.” (s.44)</i>	Pozitif, anlık	Eğlenelim Öğrenelim (diyalog)

Tablo 50’de ikinci üniteadaki metinlerde geçen geri bildirim işlevi taşıyan veriler bulunmaktadır. Bu veriler doğrultusunda ikinci üniteye bir önceki üniteden farklı olarak pozitif ve negatif geri bildirim türlerinin birbirine yakın bir dağılım sergilediği görülmektedir.

İlgili tabloya göre pozitif geri bildirim örnekleri arasında *“Evet, güzel düşünce.”*, *“Tamam canım. Umarım anlarsınız da işten ayrılmazsın.”*, *“Evet, buyurun. Şöyle oturun, sizi biraz bekleteceğim. Müdürümüz birazdan müsait olacak.”* ve *“Oh, çok şükür.”* ifadeleri yer almaktadır. Bu cümlelerde geçen *“evet”* ve *“tamam canım”* gibi söylem belirteçleri konuşmacının karşı tarafın söylemine yönelik kabul, onay ve destek içerdiğini göstermektedir. Özellikle *“Evet, güzel düşünce.”* ifadesi yalnızca onaylama değil aynı zamanda destekleyici ve teşvik edici bir geri bildirim niteliği taşımaktadır. *“Oh, çok şükür.”* ifadesi ise konuşmacının içinde bulunduğu duruma ilişkin rahatlama duygusunu yansıtarak bağlam içinde olumlu bir geri bildirim işlevi taşımaktadır.

Negatif geri bildirim örnekleri incelendiğinde ise *“Sorma, hiç iyi değilim. Sanırım işten ayrılacağım.”*, *“Siz kiminle konuşuyorsunuz, biliyor musunuz acaba?”* ve *“Hayır, kiminle konuşuyormuşum bakalım?”* ifadeleri öne çıkmaktadır. *“Sorma, hiç iyi değilim.”* ifadesi karşı tarafa yöneltilen *“Nasılsın?”* sorusuna verilen duygusal anlamda olumsuz

bir geri bildirimdir. “Hayır” ifadesi ise doğrudan bir reddetme içerdiğinden negatif ve eleştirel bir geri bildirim işlevine sahiptir. “Siz kiminle konuşuyorsunuz, biliyor musunuz acaba?” örneği ise yüzeyde bir soru yapısı gibi görünse de aslında bağlam içinde uyarı ve örtük bir tehdit anlamı taşımaktadır. Bu yüzden eleştirel bir geri bildirim olarak değerlendirilmektedir. Benzer şekilde “Hayır, kiminle konuşuyormuşum bakalım?” ifadesi de alaycı ve sorgulayıcı bir üsluba sahip olup karşı tarafa yönelik eleştirel bir tutumu yansıtmaktadır.

Sonuç olarak ikinci ünite de geri bildirimlerin hem pozitif hem de negatif biçimlerde dengeli bir dağılım sergilediği gözlemlenmektedir. Bu durum öğrencilerin farklı iletişim ortamlarında karşılaşabilecekleri hem olumlu geri bildirim yapılarını hem de eleştirel ve sorgulayıcı olumsuz geri bildirim yapılarını tanımlarına katkı sağlamaktadır.

Tablo 51. 3. Okuma ve Dinleme Metinlerinin Geri Bildirim Verileri

İfade	Geri Bildirim türü	Veri türü
“Merhaba, Serkan. Evet inan çok kötüyüm.” (s.56)	Negatif, anlık	Dinleme (diyalog)
“ Tamam Serkan, çok sağ ol. Haydi görüşürüz.” (s.56)	Pozitif, anlık	Dinleme (diyalog)
“Rutin kontrollerinizi yaptırıyorsunuz, içiniz rahat olsun. ” (s.62)	Pozitif, anlık, destekleyici	Dinleme (diyalog)
“ Peki. Gelin sizi muayene edelim.” (s.64)	Pozitif, anlık	Video (diyalog)
“ Tabii.yani, birinci hapi aldıktan sonra 8 saat bekliyorsunuz sonra tekrar içiyorsunuz.” (s.64)	Pozitif, anlık	Video (diyalog)

Tablo 51’de üçüncü ünite deki metinlerde yer alan geri bildirim işlevine yönelik veriler bulunmaktadır. Tablo incelendiğinde, üçüncü ünite deki geri bildirimlerin ağırlıklı olarak pozitif türde (4) olduğu, sınırlı sayıda ise negatif geri bildirim türüne (1) yer verildiği belirlenmektedir. Ayrıca geri bildirimlerin çoğunlukla destekleyici nitelikte olduğu görülmektedir.

Pozitif geri bildirim örnekleri incelendiğinde “Tamam Serkan, çok sağ ol. Haydi görüşürüz.” ifadesinde yer alan “tamam” sözcüğünün karşı tarafın söylemine yönelik kabul ve onay anlamı taşıdığı saptanmaktadır. Bu nedenle söz konusu ifade destekleyici nitelikte pozitif bir geri bildirim örneği olarak değerlendirmektedir.

“Rutin kontrollerinizi yaptırıyorsunuz, içiniz rahat olsun.” örneğinde geçen “içiniz rahat olsun” ifadesi ise mevcut durumu olumlu yönde değerlendirerek karşı tarafı rahatlatma ve güven verme işlevi taşımaktadır. Bu yönüyle ifade, destekleyici ve değerlendirci özellik gösteren pozitif bir geri bildirim niteliğindedir.

Benzer şekilde “Peki. Gelin sizi muayene edelim.” örneğinde kullanılan “peki” ifadesi önceki söylemi kabul eden ve iletişimi sürdürmeye yönelik bir geri bildirim işlevi taşımaktadır. “Tabii... yani, birinci hapı aldıktan sonra 8 saat bekliyorsunuz sonra tekrar içiyorsunuz.” örneğinde yer alan “tabii” söylemi de karşı tarafın sorusuna yönelik onaylayıcı ve açıklayıcı bir geri bildirim işlevine sahiptir.

Öte yandan negatif geri bildirim örneği olarak kullanılan “Merhaba, Serkan. Evet inan çok kötüyüm.” ifadesinde geçen “çok kötüyüm” sözü bağlam içinde değerlendirildiğinde bireyin fiziksel durumuna yönelik olumsuz bir geri bildirim sunmaktadır. Bu nedenle söz konusu örnek negatif türde geri bildirim niteliği taşımaktadır.

Tablo 52. 4. Ünite Okuma ve Dinleme Metinlerinin Geri Bildirim Verileri

İfade	Geri Bildirim türü	Veri türü
“Gerçekten çok şaşırtıcı.” (s.82)	Pozitif, anlık, destekleyici	Dinleme (diyalog)
“Ödev mi? Öğrenme okulda olur.” (s.82)	Negatif, anlık, eleştirel	Dinleme (diyalog)
“Siz işiniz bitip eve gittikten sonra çalışmak ister misiniz?” (s.82)	Negatif, anlık, eleştirel	Dinleme (diyalog)
“Başarınızın sırrı çok şaşırtıcı sayın Bakan.” (s.82)	Pozitif, anlık, destekleyici	Dinleme (diyalog)
“Tabii ki, buyurun şöyle oturun.” (s.84)	Pozitif, anlık, onaylayıcı	Video (diyalog)
“Şanslısınız, yarın yeni bir AI kursumuz başlıyor.” (s.84)	Pozitif, anlık, destekleyici	Video (diyalog)
“Elinizdeki broşürde kurs ücretlerini ve ödeme seçeneklerini görebilirsiniz.” (s.84)	Pozitif, anlık	Video (diyalog)
“Ödemeyi orada belirtilen hesap numarasına yapabilirsiniz.” (s.84)	Pozitif, anlık	Video (diyalog)
“Hayırlı olsun.” (s.84)	Pozitif, anlık, destekleyici	Video (diyalog)

Tablo 52’de dördüncü ünitedeki metinlerde yer alan geri bildirim işlevine sahip ifadelerle yönelik veriler bulunmaktadır. Tablo incelendiğinde bu ünitedeki geribildirimlerin ağırlıklı olarak pozitif nitelikte olduğu (7) buna karşılık negatif geri bildirimlere sınırlı sayıda yer verildiğı (2) görülmektedir. Bu bulgu, ünitede iletişimi destekleyen ve etkileşimi sürdürmeye yönelik olumlu geri bildirimlerin ön planda tutulduğunu göstermektedir.

Pozitif geri bildirim örnekleri arasında yer alan “*gerçekten çok şaşırtıcı*” ifadesi karşı tarafa yönelik bir övgü içermektedir. Özellikle “*gerçekten*” ifadesi, olumlu tutumu pekiştirerek değerlendirmenin samimiyetini yansıtmaktadır. Bu nedenle söz konusu ifadeler, destekleyici nitelikte pozitif geri bildirim kapsamında değerlendirilmektedir.

Benzer şekilde “*Şanslısınız, yarın yeni bir A1 kursumuz başlıyor.*” ve “*Hayırlı olsun.*” ifadelerinde yer alan “*şanslısınız*” ve “*hayırlı olsun*” kullanımları, karşı taraf için iyi dilekte bulunmayı amaçlamaktadır. Bundan dolayı pozitif geri bildirim olarak değerlendirilmektedir.

“*Tabii ki, buyurun şöyle oturun.*” cümlesinde yer alan “*tabii ki*” ifadesi ise konuşmacının karşı tarafın isteğini nazik bir biçimde kabul ettiğini gösteren onaylayıcı geri bildirim özelliğı taşımaktadır. Bunun yanı sıra “*Elinizdeki broşürde kurs ücretlerini ve ödeme seçeneklerini görebilirsiniz.*” ve “*Ödemeyi orada belirtilen hesap numarasına yapabilirsiniz.*” cümleleri de karşı tarafın sorusuna yönelik bilgilendirici bir yanıttır. Bu yanıtlar da iletişim sürdürülmesinde etkili olan pozitif geri bildirim olarak değerlendirilmektedir.

Negatif geri bildirim örnekleri incelendiğinde ise “*Ödev mi? Öğrenme okulda olur.*” ve “*Siz işiniz bitip eve gittikten sonra çalışmak ister misiniz?*” ifadeleri öne çıkmaktadır. Bu cümleler, karşı tarafın düşüncesine yönelik örtük bir eleştiri anlamı taşımaktadır. Özellikle “*Ödev mi?*” ifadesi şaşkınlık ve alaycı bir tavır içeren eleştirel bir tutum sergilemektedir. Benzer şekilde ikinci örnekte de retorik bir soru ile karşı tarafın görüşü sorgulanmakta ve dolaylı bir eleştiri içermektedir. Dolayısıyla söz konusu örnekler eleştirel nitelikte negatif geri bildirim olarak değerlendirilmektedir.

Sonuç olarak dördüncü ünitedeki geri bildirimlerin ağırlıklı olarak pozitif ve destekleyici nitelikte olduğu; negatif geribildirimlerin ise daha çok sorgulayıcı ve eleştirel özellik taşıdığı belirlenmektedir.

Tablo 53. 5. Ünite Okuma ve Dinleme Metinlerinin Geri Bildirim Verileri

İfade	Geri Bildirim türü	Veri türü
<i>“Yapma! Hasanlar bizi bekliyor.” (s.94)</i>	Negatif, anlık, eleştirel	Dinleme (diyalog)
<i>“Peki, sen bilirsin.” (s.94)</i>	Negatif, anlık, eleştirel	Dinleme (diyalog)
<i>“Ağabey, eline sağlık çok güzel olmuş.” (s.104)</i>	Pozitif, anlık, destekleyici	Video (diyalog)
<i>“Afiyet olsun, Ece.” (s.104)</i>	Pozitif, anlık	Video (diyalog)
<i>“Öyle deme ağabey ya” (s.104)</i>	Negatif, anlık, eleştirel	Video (diyalog)
<i>“E, sen normalde erken kalkıyorsun, eskiden de geç saatlere kadar uyumuyordun.” (s.104)</i>	Negatif, anlık, eleştirel	Video (diyalog)
<i>“Sağol Ece.” (s.104)</i>	Pozitif, anlık	Video (diyalog)

Tablo 53’te beşinci üniteadaki metinlerde geçen geri bildirim işlevi taşıyan veriler bulunmaktadır. Tablo incelendiğinde beşinci ünite de pozitif ve negatif geri bildirim türlerinin birbirine yakın bir dağılım sergilediği görülmektedir.

Negatif geri bildirim örnekleri incelendiğinde *“Yapma! Hasanlar bizi bekliyor.”*, *“Peki, sen bilirsin.”*, *“Öyle deme ağabey ya”* ve *“E, sen normalde erken kalkıyorsun, eskiden de geç saatlere kadar uyumuyordun.”* cümleleri öne çıkmaktadır. *“Yapma! Hasanlar bizi bekliyor.”* ifadesinde konuşmacının karşı tarafın önerisine karşı çıktığı ve bu nedenle eleştirel bir geri bildirim sunduğu görülmektedir. *“Peki, sen bilirsin.”* ifadesi ise yüzeyde kabul anlamı taşıyor gibi görünmesine rağmen bağlam içinde bir sitem içeren dolaylı bir eleştiri özelliği taşımaktadır. Bu nedenle negatif geri bildirim olarak değerlendirilmektedir. *“Öyle deme ağabey ya”* ifadesi karşı tarafın söylemine yönelik duygusal tonda bir itiraz anlamı taşıdığı için eleştirel nitelikte negatif geri bildirim örneği olarak değerlendirilmektedir.

Benzer şekilde *“E, sen normalde erken kalkıyorsun, eskiden de geç saatlere kadar uyumuyordun.”* ifadesinde de konuşmacı, karşı tarafın şu anki davranışını geçmişteki durumu ile karşılaştırarak eleştirmektedir. Bu yönüyle söz konusu ifade de eleştirel geri bildirim olarak değerlendirilmektedir.

Pozitif geri bildirim örnekleri arasında ise *“Sağ ol Ece.”*, *“Ağabey, eline sağlık çok güzel olmuş.”* ve *“Afiyet olsun, Ece.”* ifadeleri yer almaktadır. Bu örnekler Türk kültüründe

yaygın bir şekilde kullanılan teşekkür etme, takdir etme ve iyi dilekte bulunma işlevine sahip kalıp sözlerdir. Özellikle “*Ağabey, eline sağlık çok güzel olmuş.*” ifadesi teşekkür etmekle birlikte övgü ve destekleme işlevi de taşıdığı için destekleyici pozitif geri bildirim niteliğindedir. “*Sağ ol*” ve “*afiyet olsun*” ifadeleri ise sıklıkla samimi ilişkilerde kullanılan olumlu tavır ve tutumu yansıtarak iletişimi güçlendirmektedir. Kısaca söz konusu örnekler de pozitif geri bildirim niteliğine sahiptir.

Tablo 54. 6. Ünite Okuma ve Dinleme Metinlerinin Geri Bildirim Verileri

İfade	Geri Bildirim türü	Veri türü
<i>“Keçilerle ilgilenmek hiç kolay değil ama biz geçimimizi keçilerden sağlıyoruz.” (s.115)</i>	Negatif, anlık	Okuma (diyalog)
<i>“Belki beraber bir yerlere gidebiliriz, ne dersin?” (s.122)</i>	Pozitif, anlık	Dinleme (diyalog)
<i>“Ah, evet festival! Türkçede bu kelime var mı?” (s.122)</i>	Pozitif, anlık	Dinleme (diyalog)
<i>“Gerçekten mi? Bilmiyordum.” (s.122)</i>	Pozitif, anlık	Dinleme (diyalog)
<i>“Düşününce karnım acıktı.” (s.122)</i>	Pozitif, anlık	Dinleme (diyalog)
<i>“Belli ki sen bu festivalde hep çok eğlenmişsin. Sanırım gitmeye değer.” (s.122)</i>	Pozitif, anlık, destekleyici	Dinleme (diyalog)
<i>“Ya, inan her yerde bambaşka şeyler oluyor.” (s.124)</i>	Pozitif, anlık	İzle öğren (diyalog)
<i>“Hocam ne diyorsunuz? Hiç kazan ölür mü? Kazan canlı mı ki ölsün?” der. (s.126)</i>	Negatif, anlık, eleştirel	Eğlenelim Öğrenelim (metin)
<i>“Hoca, komşusuna “Doğurunca sevinmiştin, sesin çıkmamıştı; şimdi ölünce neden itiraz ediyorsun?” der.” (s.126)</i>	Negatif, anlık, eleştirel	Eğlenelim Öğrenelim (metin)

Tablo 54’te altıncı üniteadaki metinlerde geçen geri bildirim işlevi taşıyan verilerin yer aldığı görülmektedir. Tablo incelendiğinde bu üniteye ağırlıklı olarak pozitif geri bildirim türünün kullanıldığı saptanmaktadır.

Tabloya göre pozitif geri bildirim türleri incelendiğinde, “*Belki beraber bir yerlere gidebiliriz, ne dersin?*”, “*Ah, evet festival! Türkçede bu kelime var mı?*”, “*Gerçekten mi? Bilmiyordum.*”, “*Düşününce karnım acıktı.*”, “*Belli ki sen bu festivalde hep çok eğlenmişsin. Sanırım gitmeye değer.*” ve “*Ya, inan her yerde bambaşka şeyler oluyor.*”

ifadelerinin, karşı tarafın söylemine yönelik ilgi, onay ve katılımı yansıttığı görülmektedir. Bu ifadeler, iletişimin sürdürülmesine katkı sağlamaları nedeniyle pozitif geri bildirim kapsamında değerlendirilmektedir.

Negatif geri bildirim örnekleri incelendiğinde, “*Keçilerle ilgilenmek hiç kolay değil ama biz geçimimizi keçilerden sağlıyoruz.*” ifadesinin karşı tarafın söylemine yönelik bir yanıt içerdiği ve böylece etkileşimin sürdürülmesine katkı sağladığı anlaşılmaktadır. Ayrıca “*Hocam ne diyorsunuz? Hiç kazan ölür mü? Kazan canlı mı ki ölsün?*” ve “*Hoca, komşusuna ‘Doğurunca sevinmiştin, sesin çıkmamıştı; şimdi ölünce neden itiraz ediyorsun?’ der.*” ifadelerinde konuşurların itiraz, eleştiri ve karşı çıkma bildirdikleri ortaya konmaktadır. Bu tür ifadeler, olumsuz bir değerlendirme içermelerine rağmen iletişimin devamını sağlayan negatif geri bildirim örnekleri olarak değerlendirilmektedir.

4.3.4. Vurgu ve Tonlama

Bu bölümde incelenen kitaptaki metinlerde yer alan vurgu ve tonlama unsurları değerlendirilmektedir. Ancak yazılı metinlerde ses tonu ve sözlü anlatıma dayalı vurgu unsurlarını doğrudan saptamak zordur. Bu nedenle incelemeye yalnızca noktalama işaretleri ve metin içinde açık biçimde görülebilen dilsel ifadeler ile sağlanan vurgu ve tonlama unsurları dahil edilmiştir.

Tablo 55. 1. Ünite Okuma ve Dinleme Metinlerinin Vurgu ve Tonlama Verileri

İfade	Vurgunun İşlevi	Veri türü
“ <i>Kasiyer arkamdan 'Hocam, hocam!' diye seslendi.</i> ” (s.17)	Dikkat çekme	Okuma (metin)
“ <i>...Ciddi misin? Elektriğimiz olmayacak mı yani!?</i> ” (s.22)	Şaşkınlık	Video (diyalog)
“ <i>Konuştuk ya!... İş bölümü yaptık. Suyu ben elektriği sen halledeceksin dedim.</i> ” (s.22)	Hatırlatma, öfke	Video (diyalog)
“ <i>Offfff, hepsini açacak mıyız?</i> ” (s.22)	Şikayet	Video (diyalog)

Tablo 55’te birinci ünitedeki metinlerin vurgu ve tonlama açısından verileri bulunmaktadır. Bu tabloya göre vurgu ve tonlama unsurlarına ağırlıklı olarak diyalog

temelli metinlerde sınırlı sayıda da anlatı türündeki metinlerde yer verildiği belirlenmektedir. Bu durum sözlü iletişimde anlamın etkili bir şekilde aktarılabilmesi için vurgu ve tonlamaya ihtiyaç duyulmasından kaynaklanmaktadır. Başka bir ifadeyle, karşılıklı etkileşimlerde ses tonu, vurgu ve tonlama gibi sözlü unsurlar sayesinde iletilmek istenen mesaj daha anlaşılır ve etkili bir şekilde verilmektedir. Bu unsurlara yer verilmediği konuşmalarda ise iletişimin etkililiği ve anlamın doğru bir şekilde kavranması zorlaşmaktadır.

Tablodaki veriler doğrultusunda birinci ünite de vurgu ve tonlamanın çoğunlukla ünlem yapıları, soru biçimleri ve “*offf*” gibi duygu belirten ifadeler aracılığıyla sağlandığı görülmektedir. Örneğin “*Hocam, hocam!*” ifadesinde yer alan ünlem, karşıdaki kişiye seslenme ve onun dikkatini çekme işlevi taşımaktadır. “...*Ciddi misin? Elektrikimiz olmayacak mı yani!?*” örneğinde ise soru yapıları, gerçek anlamda bilgi edinmeye yönelik bir soru özelliği taşımamaktadır. Hem soru yapıları ile hem de ünlem ile şaşkınlık ve endişe duygusu yansıtılmaktadır.

“*Konuştuk ya!... İş bölümü yaptık. Suyu ben elektriği sen halledeceksin dedim.*” örneğinde yer alan “*ya*” ifadesi konuşmacının karşı tarafa daha önce paylaşılan bir bilgiyi hatırlattığını ve bu süreçte sitem veya hafif bir öfke içerdiğini göstermektedir. Benzer şekilde “*Offffff, hepsini açacak mıyız?*” örneği de biçimsel olarak soru yapısında olmasına rağmen, gerçek bir soru işlevi taşımamaktadır. Şikayet ve isteksizlik duygularını ifade etmektedir. Bu anlam, özellikle “*offf*” ünlemi aracılığıyla belirgin hale gelmektedir.

Sonuç olarak, birinci ünite de metinlerde ünlem, söylem belirteçleri ve soru yapıları ile vurgu ve tonlama unsurlarına yer verilmesi iletişimde duygusal anlamın aktarılmasına önemli katkı sağlayarak pragmatik yeterliğin gelişimine katkı sunmaktadır.

Tablo 56. 2. Ünite Okuma ve Dinleme Metinlerinin Vurgu ve Tonlama Verileri

İfade	Vurgunun İşlevi	Veri türü
<i>“Ee, ne demişler: “Her yiğidin bir yoğurt yiyiş tarzı vardır.” (s.34)</i>	Geçiş	Okuma (diyalog)
<i>“Hayırdır, ne oldu?” (s.41)</i>	Merak, endişe	Dinleme (diyalog)
<i>“Ne kadar yaratıcı olursanız o kadar iyi!” (s.44)</i>	Teşvik	Okuma (metin)
<i>“Rezalet! Benim eşyalarım nerede? Derhal gönderin, yoksa orayı dağıtıyorum.” (s.44)</i>	Öfke, sert eleştiri, tehdit	Eğlenelim Öğrenelim (diyalog)
<i>“Siz kiminle konuşuyorsunuz, biliyor musunuz acaba? (s.44)</i>	Uyarı, dolaylı tehdit	Eğlenelim Öğrenelim (diyalog)
<i>“Hayır, kiminle konuşuyormuşum bakalım?” (s.44)</i>	Alay etme	Eğlenelim Öğrenelim (diyalog)
<i>“Oh, çok şükür.” (s.44)</i>	Duygusal rahatlama	Eğlenelim Öğrenelim (diyalog)

Tablo 56’da ikinci üniteadaki metinlerde yer alan vurgu ve tonlama unsurlarına ilişkin veriler sunulmaktadır. Tablo incelendiğinde, vurgu ve tonlamanın soru yapıları, ünlem işaretleri ile “oh” ve “ee” gibi söylem belirteçleri aracılığıyla oluşturulduğu görülmektedir. Bu unsurların, konuşmacının şaşkınlık, öfke ve rahatlama gibi duygularını; eleştiri ve uyarı gibi tutumlarını; dikkat çekme ve teşvik etme gibi iletişim amaçlarını yansıtmada işlev gördüğü anlaşılmaktadır. Ayrıca bu ünite de vurgu ve tonlama unsurlarının ağırlıklı olarak diyalog temelli metinlerde (6) kullanıldığı, sınırlı sayıda ise anlatı türündeki metinlerde yer aldığı görülmektedir. Bu durum, vurgu ve tonlamanın özellikle karşılıklı iletişim ortamlarında daha belirgin bir şekilde ortaya çıkmasından kaynaklanmaktadır.

Bu bağlamda “Hayırdır, ne oldu?”, “Siz kiminle konuşuyorsunuz, biliyor musunuz acaba?” ve “Hayır, kiminle konuşuyormuşum bakalım?” örneklerinde soru yapıları aracılığıyla farklı işlevlerde vurgu ve tonlamanın sağlandığı görülmektedir. “Hayırdır, ne oldu?” cümlesinde soru yapısı aracılığıyla merak ve endişe duygusu yansıtılmaktadır. “Siz kiminle konuşuyorsunuz, biliyor musunuz acaba?” örneğinde bilgi edinme amacının ötesine geçerek uyarı ve dolaylı eleştiri işlevi kazanmaktadır. “Hayır, kiminle

konusuyormuşum bakalım?” ifadesinde ise alaycı ve eleştirel bir tutum ön plana çıkmaktadır.

“Rezalet! Benim eşyalarım nerede? Derhal gönderin, yoksa orayı dağıtırım.” ve *“Ne kadar yaratıcı olursanız o kadar iyi!”* örneklerinde ise vurgu ve tonlamanın ünlem işaretleri aracılığıyla sağlandığı görülmektedir. İlk örnekte ünlem işareti öfke ve kızgınlık duygusunu yansıtırken, devamındaki soru yapısı ve emir cümleleri sert eleştiri ve tehdit anlamı oluşturmaktadır. *“Ne kadar yaratıcı olursanız o kadar iyi!”* ifadesinde ise ünlem işareti teşvik edici ve motive edici bir vurgu işlevi taşımaktadır.

Son olarak *“Ee, ne demişler: ‘Her yiğidin bir yoğurt yiyiş tarzı vardır.’”* ve *“Oh, çok şükür.”* örneklerinde yer alan *“ee”* ve *“oh”* söylem belirteçleri aracılığıyla vurgu ve tonlamanın sağlandığı görülmektedir. Bu bağlamda *“ee”* ifadesi söyleme geçiş yapma ve konuşmayı sürdürme işlevi taşırken, *“oh”* ifadesi ise rahatlama duygusunu yansıtmaktadır.

Tablo 57. 3. Ünite Okuma ve Dinleme Metinlerinin Vurgu ve Tonlama Verileri

İfade	Vurgunun İşlevi	Veri türü
<i>“Merhaba, Serkan. Evet inan çok kötüyüm.”</i> (s.56)	Samimiyet, duygusal yoğunluk	Dinleme (diyalog)
<i>“Tamam Serkan, çok sağ ol. Haydi görüşürüz.”</i> (s.56)	Teşekkürün derecesi, konuşmayı sonlandırma	Dinleme (diyalog)
<i>“Tabii.yani, birinci hapi aldıktan sonra 8 saat bekliyorsunuz sonra tekrar içiyorsunuz.”</i> (s.64)	Nezaket, onay	Video (diyalog)

Tablo 57’de üçüncü üniteadaki metinlerde kullanılan vurgu ve tonlama verileri sunulmaktadır. Tablo incelendiğinde, vurgu ve tonlama unsurlarının bir önceki ünite olduğu gibi yalnızca diyalog temelli metinlerde kullanıldığı belirlenmektedir.

Tablodaki verilere göre üçüncü üniteadaki vurgu ve tonlamanın *“inan”*, *“çok”*, *“haydi”* ve *“tabii”* gibi söylem belirteçleri ile sağlandığı görülmektedir. Bu bağlamda *“Merhaba, Serkan. Evet inan çok kötüyüm.”* cümlesinde yer alan *“inan”* ifadesi konuşmacının söylediklerinde samimi olduğunu vurgularken, *“çok”* sözcüğü ise duygusal yoğunluğu

artırmaktadır. Böylece konuşmacının olumsuz ruh hali daha etkili bir şekilde anlatılmaktadır.

“*Tamam Serkan, çok sağ ol. Haydi görüşürüz.*” örneğinde geçen “çok” ifadesi teşekkürün derecesini güçlendirerek söyleme duygusal yoğunluk katmaktadır. “*Haydi*” söylem belirteci ise konuşmayı sonlandırma ve vedalaşma işlevi taşımaktadır.

Son olarak “*Tabii... yani, birinci hapi aldıktan sonra 8 saat bekliyorsunuz sonra tekrar içiyorsunuz.*” cümlesinde kullanılan “*tabii*” ifadesi ise karşı tarafın sorusuna yönelik nazik bir kabul anlamı katmaktadır. Devamında yer alan “*yani*” söylem belirteci ise açıklama yapma ve bilgiyi daha anlaşılır hale getirmektedir.

Tablo 58. 4. Ünite Okuma ve Dinleme Metinlerinin Vurgu ve Tonlama Verileri

İfade	Vurgunun İşlevi	Veri türü
“Ödev mi? Öğrenme okulda olur.” (s.82)	Dolaylı eleştiri	Dinleme (diyalog)
“Siz işiniz bitip eve gittikten sonra çalışmak ister misiniz?” (s.82)	Dolaylı eleştiri	Dinleme (diyalog)
“Tabii ki, buyurun şöyle oturun.” (s.84)	Nezaket, onay	Video (diyalog)

Tablo 58’de dördüncü üniteadaki metinlerde yer alan vurgu ve tonlama unsurlarına ilişkin veriler bulunmaktadır. Bu üniteye vurgu ve tonlama unsurlarının yalnızca diyalog temelli metinlerde kullanıldığı görülmektedir. Bu durumun daha önce de belirtildiği gibi vurgu ve tonlamanın çoğunlukla karşılıklı etkileşim içeren konuşma ortamlarında ortaya çıkmasından kaynaklandığı değerlendirilmektedir.

Buna göre, dördüncü üniteadaki vurgu ve tonlama unsurlarının özellikle soru yapıları ve “*tabii ki*” söylem belirteci aracılığıyla sağlandığı saptanmaktadır. Bu çerçevede tabloda yer alan soru yapılarının çoğunlukla bilgi almak için değil, eleştirme ve karşı çıkma amacıyla kullanıldığı görülmektedir. Özellikle soru biçimindeki ifadeler aracılığıyla konuşmacının karşı tarafın düşünce veya davranışına yönelik eleştirel bir tutum sergilediği anlaşılmaktadır.

Bunun yanı sıra “*tabii ki*” söylem belirteci ise söyleme nezaket, güçlü onay ve olumlu tutum anlamı katmaktadır. Bu kullanım, konuşmacının karşı tarafın talebini ya da

söylemini nazik bir şekilde kabul ettiğini göstererek iletişimin daha yumuşak ve olumlu bir biçimde sürdürülmesini sağlamaktadır.

Tablo 59. 5. Ünite Okuma ve Dinleme Metinlerinin Vurgu ve Tonlama Verileri

İfade	Vurgunun İşlevi	Veri türü
<i>“İrem haydi, yemeğe çıkıyoruz gel!” (s.94)</i>	Davet etme	Dinleme (diyalog)
<i>“Yapma! Hasanlar bizi bekliyor.” (s.94)</i>	İtiraz etme	Dinleme (diyalog)
<i>“Her neyse, şimdi geçmişe ‘Hoşça kal!’ yarınlar ‘Merhaba!’ deme zamanı!” (s.96)</i>	Duygusal yoğunluk	Okuma (metin)
<i>“Öyle deme ağabey ya...” (s.104)</i>	Yakınlık kurma, yumuşatma	Video (diyalog)
<i>“E, sen normalde erken kalkıyorsun, eskiden de geç saatlere kadar uyumuyordun.” (s.104)</i>	Eleştiri	Video (diyalog)
<i>“Sahipler! Dileyin benden ne dilerseniz, demiş” (s.106)</i>	Dikkat çekme	Eğlenelim Öğrenelim (metin)

Tablo 59’da beşinci ünitedeki metinlerin vurgu ve tonlama açısından değerlendirilmesine yönelik veriler sunulmaktadır. Tablo incelendiğinde, vurgu ve tonlama unsurlarının genellikle diyalog temelli metinlerde yer aldığı bunun yanı sıra sınırlı sayıda bilgilendirici (1) ve anlatı türündeki (1) metinlerde de kullanıldığı belirlenmektedir.

Tablodaki verilere göre vurgu ve tonlamanın “ünlem işaretleri”, “haydi”, “ya” ve “e” gibi söylem belirteçleri aracılığıyla sağlandığı görülmektedir. Buna göre “Yapma! Hasanlar bizi bekliyor.” ifadesinde kullanılan ünlem işareti söyleme itiraz anlamı katmaktadır. “Her neyse, şimdi geçmişe ‘Hoşça kal!’ yarınlar ‘Merhaba!’ deme zamanı!” cümlesinde de ünlem işaretleri aracılığıyla söyleme duygusal yoğunluk ve heyecan kazandırılmaktadır. “Sahipler! Dileyin benden ne dilerseniz, demiş.” örneğinde kullanılan ünlem işareti ise dikkat çekme ve güçlü bir seslenme işlevi taşımaktadır.

“İrem haydi, yemeğe çıkıyoruz gel!” cümlesinde hem ünlem işareti hem de “haydi” söylem belirteci aracılığıyla davet etme ve harekete geçirme anlamı verilmektedir.

“Öyle deme ağabey ya...” örneğinde yer alan “ya” söylem belirteci, konuşurlar arasında samimiyet ve yakınlık kurulmasını sağlarken aynı zamanda söyleme duygusal bir ton da katmaktadır. Bu kullanım ile itiraz anlamı daha yumuşak ve sitem içeren bir biçimde

sunulmaktadır. Benzer şekilde “E, sen normalde erken kalkıyorsun, eskiden de geç saatlere kadar uyumuyordun.” örneğinde kullanılan “e” söylem belirteci ise konuşmaya giriş yapmanın yanı sıra bağlam içerisinde eleştiri anlamı da katmaktadır.

Tablo 60. 6. Ünite Okuma ve Dinleme Metinlerinin Vurgu ve Tonlama Verileri

İfade	Vurgunun İşlevi	Veri türü
“Ah, evet festival! Türkçede bu kelime var mı?” (s.122)	Fark etme, duygusal yoğunluk	Dinleme (diyalog)
“Gerçekten mi? Bilmiyordum.” (s.122)	Şaşıрма	Dinleme (diyalog)
“Belli ki sen bu festivalde hep çok eğlenmişsin. Sanırım gitmeye değer. Ben varım. Gidelim!” (s.122)	Heyecan, öneriyi kabul etme	Dinleme (diyalog)
“Bekle bizi Kapadokya!” (s.122)	Heyecan, coşku	Dinleme (diyalog)
Ya, inan her yerde bambaşka şeyler oluyor. (s.124)	Duygusal giriş, dikkat çekme, samimiyet ve inandırıcılık vurgusu	İzle Öğren (diyalog)
“Hocam ne diyorsunuz? Hiç kazan ölür mü? Kazan canlı mı ki ölsün?” der. (s.126)	İtiraz etme, eleştirme	Eğlenelim öğrenelim (metin)

Tablo 60’ta altıncı üniteadaki metinlerin vurgu ve tonlama açısından değerlendirilmesine yönelik veriler yer almaktadır. Tablo incelendiğinde vurgu ve tonlama unsurlarının büyük çoğunluğunun diyalog temelli metinlerde (5), sınırlı sayıda ise anlatı türündeki metinlerde (1) kullanıldığı görülmektedir. Bu durumun vurgu ve tonlamanın özellikle karşılıklı iletişim gerektiren konuşma ortamlarında daha belirgin bir şekilde ortaya çıkmasından kaynaklandığı değerlendirilmektedir.

Tablodaki veriler doğrultusunda vurgu ve tonlamanın “ünlem işaretleri”, “soru yapıları” ve “ah”, “ya”, “inan” gibi söylem belirteçleriyle sağlandığı belirlenmektedir. Buna göre “Gerçekten mi? Bilmiyordum.” örneğinde soru yapısı aracılığıyla şaşkınlık duygusu yansıtılmaktadır. Benzer şekilde “Hocam ne diyorsunuz? Hiç kazan ölür mü? Kazan canlı mı ki ölsün?” ifadesinde kullanılan soru yapıları gerçek bir bilgi edinme amacı taşımamaktadır. Bu soru yapıları bağlam içinde değerlendirildiğinde karşı tarafın söylemine itiraz etme, şaşkınlık gösterme ve eleştirel bir tutumu ortaya koymaktadır.

“Ah, evet festival!...” örneğinde ise hem ünlem işareti hem de “ah” söylem belirteci aracılığıyla fark etme ve hatırlama duygusuna bağlı bir duygusal yoğunluk oluşturulmaktadır. “Belli ki sen bu festivalde hep çok eğlenmişsin. Sanırım gitmeye değer. Ben varım. Gidelim!” ve “Bekle bizi Kapadokya!” örneklerinde ise ünlem ile heyecan ve istek duygusu görülmektedir.

Son olarak “Ya, inan her yerde bambaşka şeyler oluyor.” cümlesinde “ya” söylem belirteci konuşmaya samimi bir giriş yapma ve dikkat çekme işlevi taşıırken, “inan” ifadesi ise konuşmacının söylediklerindeki samimiyetini yansıtmak amacıyla kullanılmaktadır.

4.4. METİN ALTİ SORULARIN PRAGMATİK YETERLİK SAĞLAMASI AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Bu bölümde, kitapta yer alan okuma ve dinleme metinlerine ait metin altı soruların pragmatik yeterliğin gelişimine katkısı değerlendirilmiştir. İncelemeye konu olan metin altı sorular Tablo 61’de sunulmuştur.

Tablo 61. Kitapta Yer Alan Metin Altı Sorular

Ünite	Bilgi Sorusu	Çıkarım Sorusu	Pragmatik Soru
1.Ünite	“Gamze Hanım nasıl bir ev arıyor?” “Aşağıdaki cümleler doğru ise “D” yanlış ise “Y” yazalım.”	“Siz ‘ikinci vatan’ sözünden ne anlıyorsunuz?”	“Sizin ikinci vatanınız var mı?”
2.Ünite	“Aşağıdaki bilgilerin hangisi metinde bulunmaktadır? İşaretleyelim.” “Metni dinleyelim boşlukları dolduralım.”	“Metindeki kelimeleri yakın anlamlıları ile eşleştirelim.” “Metne göre aşağıdaki ifadeler sizce ne demektir? Yazalım.”	“Siz kendinizi nasıl bir çalışan olarak tanımlarsınız ya da nasıl bir çalışan olmak istersiniz?” “Sizce bir şirkette hangi imkanlar olmalıdır? Aşağıdaki listeye bakalım ve bu imkanlar hakkında konuşalım.” “Sizce bu mesleklerden hangisi en ilginç? Kazanç, rahatlık, çalışma saatleri gibi özelliklerine göre karşılaştıralım.”
	“Videoyu tekrar izleyelim. Aşağıdaki cümleler doğru ise “D”, yanlış ise “Y” yazalım”	“Aşağıdaki soruları kim söyleyebilir. Metne göre yazalım.”	“Sizin ülkenizde dünyaca ünlü başarılı iş adamları var mı? Tanıtalım”

3.Ünite	“Metni tekrar dinleyelim. Aşağıdaki kelimeleri uygun boşluklara yerleştirelim.”	“Metne 3-4 dk göz atalım ve aşağıdaki bilgileri dolduralım. (metnin başlığı, metindeki anahtar sözcükler, metnin konusu)”	“Sizin ülkenizde hangi alternatif tıp yöntemleri vardır? Anlatınız.”
		“metindeki işaretli kelimelere bakalım kelimelerin anlamlarını tahmin edelim.”	
4.Ünite	“Doğru seçeneği işaretleyiniz.”	“Aşağıdaki mesleklerde başarılı olmak için sizce hangi zeka alanlarında güçlü olmak gerekir? Yazalım.”,	“Sizce herhangi bir konuda eğitim almak için yaş önemli mi?”,
	“Metni dinleyelim boşlukları dolduralım.”	“Haberlerle başlık önerilerini eşleştirelim.”,	“Siz emekli olduktan sonra nasıl bir eğitim almak istersiniz?”
	“Dinlediğiniz metinde hangi alaylı mesleklerden bahsedilmiştir?”	“Metinde geçen aşağıdaki kelimeleri yakın anlamlılarıyla eşleştirelim”	
		“Aşağıdaki özellikler yedi zeka alanından hangisine ait olabilir?” İkili gruplar halinde çalışalım ve boşluklara zeka alanlarının numarasını yazalım.”	
5.Ünite	“Metni dinleyelim boşlukları dolduralım.”	“Metinde aşağıdaki konulardan hangileri hakkında istekler ya da şikayetler vardır? İşaretleyelim.”	“Hayatınızda en çok neler için “keşke” diyorsunuz? Üç tanesini yazalım.”
		“Metinde geçen aşağıdaki kelime ve kelime gruplarını yakın anlamları ile eşleştirelim.”	“Sizce Hint felsefesinin hangi kuralını hayatınızda uygulamanız gerek? Neden?”
			“İnternet alışverişiniz ile ilgili problem yaşadınız mı? Bir tanesini anlatır mısınız?”
6.Ünite	“Metinde hangi beden dili hareketleri hakkında bilgi vardır? İşaretleyelim.”	-	“Aşağıda çeşitli ülkelere göre iyi veya kötü şans getiren bazı nesneler var. Sizin ülkenizde bunlar şans mı yoksa şanssızlık mı getirir? Tartışalım.”,

	“Videoyu izleyelim. Aşağıdaki soruları metne göre cevaplayalım”		“Köyde mi şehirde mi yaşıyorsunuz? Köy hayatı hakkında neler biliyorsunuz”
	“Röportajı detaylı bir şekilde tekrar okuyalım. Aşağıdaki cümleler doğru ise ‘D’ yanlış ise ‘Y’ yazalım.”		“Sizin ülkenizde misafirler nasıl ağırlanıyor?”,
			“Evinize misafir gelmeden önce ne gibi hazırlıklar yapıyorsunuz?”
			“Evinize gelen misafirler nelere dikkat ediyor?”

Tablo 61’de yer alan veriler incelendiğinde, bu çalışmanın veri kaynağını oluşturan Yeni İstanbul B1 ders kitabının birinci ünitesindeki metin altı soruların büyük ölçüde metinde açıkça sunulan bilgilere dayandığı görülmektedir. Soruların ağırlıklı olarak öğrencilerin metin içi bilgileri belirlemelerine ve bu bilgileri yeniden ifade etmelerine yönelik olduğu tespit edilmiştir. Buna karşılık, öğrencilerin çıkarım yapmalarını, örtük anlamları çözümlemelerini ve pragmatik unsurları değerlendirmelerini gerektiren soru türlerine daha sınırlı ölçüde yer verildiği belirlenmiştir.

Buna göre, birinci ünitedeki metin altı sorular incelendiğinde, “*Gamze Hanım nasıl bir ev arıyor?*” ve “*Aşağıdaki cümleler doğru ise ‘D’, yanlış ise ‘Y’ yazalım.*” gibi doğrudan metindeki bilgiyi bulmaya yönelik bilgi soruları ile öğrencinin yüzeysel anlama becerisini ölçen soruların yer aldığı görülmektedir. Buna karşılık, sınırlı sayıda da olsa üniteye yer alan “*Ya Siz?*” bölümünde öğrencinin metni yorumlamasını ve çıkarım yapmasını sağlayacak sorulara da yer verilmektedir. Örneğin, “*Siz ‘ikinci vatan’ sözünden ne anlıyorsunuz?*” ve “*Sizin ikinci vatanınız var mı?*” gibi sorularla öğrencinin metinden hareketle çıkarım yapması ve kişisel deneyimleriyle ilişki kurarak üretimde bulunması beklenmektedir. Bu nedenle, söz konusu soruların Canale ve Swain’in (1980, 1983) ile Bachman’ın (1990) iletişimsel yeterlik modellerinde yer alan edimsel (illoküsyonel-sosyodilbilimsel) yetilerin gelişimini desteklemeye yönelik olduğu görülmektedir. Ayrıca, soruların açık uçlu yapıda olması öğrencilerin anlamlı ve tutarlı söylemler üretmelerini gerektirmektedir.

Bu nedenle, söz konusu soruların Canale ve Swain'in (1983) ile Bachman'ın (1990) iletişimsel yeterlik modellerinde yer alan ve “*edimsel (illoküsyonel-sosyodilbilimsel) yeterliklerin*” gelişimini desteklemeye yönelik olduğu görülmektedir. Ayrıca soruların açık uçlu yapıda olması nedeniyle öğrenciden anlamlı ve tutarlı söylemler üretmesi beklenmektedir. Dolayısıyla bu sorular, söz konusu iletişimsel yeterlik modellerinde yer alan “*organizasyonel (dilbilgisel-söylemsel) yeterliğin*” gelişimine de katkı sağlamaktadır.

Özetle birinci ünitedeki soruların genel dağılımı incelendiğinde ağırlıklı olarak bilgi sorularına yer verildiği saptanmaktadır. Buna karşılık, öğrencinin bağlam içinde anlam üretmesini gerektiren soruların sınırlı olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, birinci üniteye yer alan metin altı soruların pragmatik yeterliğin gelişimine katkı sağlama açısından yeterli düzeyde olmadığını göstermektedir. Kısacası, soruların büyük çoğunluğunun doğrudan bilgiye dayalı olması, öğrencinin dili iletişimsel bağlamda kullanma becerisinin geliştirilmesini yeterince desteklememektedir.

İkinci üniteye sorular incelendiğinde, bilgi sorularının yanı sıra çıkarım yapmayı gerektiren ve bağlama uygun pragmatik sorulara da geniş ölçüde yer verildiği görülmektedir. Örneğin, “*Aşağıdaki bilgilerin hangisi metinde bulunmaktadır? İşaretleyelim.*”, “*Metni dinleyelim, boşlukları dolduralım.*” ve “*Videoyu tekrar izleyelim. Aşağıdaki cümleler doğru ise ‘D’, yanlış ise ‘Y’ yazalım.*” gibi bilgi soruları tespit edilmektedir. Bu sorular öğrencinin yüzeysel anlama becerisini ölçmeye yöneliktir. Buna karşın, “*Metindeki kelimeleri yakın anlamlıları ile eşleştirelim.*” sorusunda öğrenciden kelime bilgisine dayalı bir eşleştirme yapması beklenmektedir. Ancak bu soru, sözcüklerin farklı bağlamlardaki kullanımlarına yönelik bir farkındalık kazandırmamaktadır. Bu nedenle pragmatik kullanım gerektirmediğinden pragmatik gelişime katkısı da sınırlı düzeydedir. Benzer şekilde, “*Metne göre aşağıdaki ifadeler sizce ne demektir? Yazalım.*” sorusu öğrencinin bağlamdan hareketle anlam çıkarımı yapmasını sağlamaya yöneliktir. Ancak doğrudan bir pragmatik kullanım gerektirmemektedir.

Öte yandan, “*Aşağıdaki soruları kim söyleyebilir? Metne göre yazalım.*” sorusu ile öğrencinin metinden hareketle çıkarım yapması ve konuşanı belirlemesi amaçlanmaktadır. “*Siz kendinizi nasıl bir çalışan olarak tanımlarsınız ya da nasıl bir*

çalışan olmak istersiniz?” sorusunda ise öğrenciden, okuduğu metinden edindiği bilgilerden hareketle kendisini ifade etmesi beklenmektedir. Ayrıca “Sizce bir şirkette hangi imkânlar olmalıdır? Aşağıdaki listeye bakalım ve bu imkanlar hakkında konuşalım.” sorusu ile öğrencinin bağlama ve konuya uygun şekilde görüş bildirmesi ve etkileşim kurması hedeflenmektedir. Dolayısıyla bu soruların, ilgili kuramcılarının iletişimsel yeterlik modelleri doğrultusunda “dilbilgisel”, “söylemsel”, “illoküsyonel” ve “sosyodilbilimsel” yeterliklerin gelişimini destekleyecek nitelikte olduğu ve bu yönüyle öğrencinin pragmatik gelişimine katkı sağladığı değerlendirilmektedir.

Aynı şekilde, *“Sizce bu mesleklerden hangisi en ilginçtir? Kazanç, rahatlık, çalışma saatleri gibi özelliklerine göre karşılaştıralım.”* sorusu da öğrencinin kişisel görüşlerini bağlama uygun, anlamlı ve tutarlı bir biçimde ifade etmesini amaçlamaktadır. Bu nedenle söz konusu soru, öğrencinin pragmatik gelişimini destekleyecek niteliktedir. *“Ya Siz?”* bölümünde yer alan *“Sizin ülkenizde dünyaca ünlü başarılı iş adamları var mı? Tanıtalım.”* sorusu ise öğrencinin metinden hareketle kişisel ve kültürel bağlamda anlamlı ve tutarlı üretim yapmasına yöneliktir. Bu nedenle söz konusu sorunun da pragmatik yeterliğin gelişimine katkı sağladığı değerlendirilmektedir.

Genel olarak ikinci üniteye bilgi soruları ağırlıklı olmakla birlikte çıkarım yapmayı ve bağlama uygun anlam üretimini destekleyen sorulara da yer verildiği belirlenmiştir. Bu bulgu, diğer ünitelere kıyasla pragmatik yeterliği destekleyen etkinliklerin daha dengeli dağıldığını göstermektedir.

Üçüncü üniteye sorular değerlendirildiğinde soru türlerinin bilgi, çıkarım ve pragmatik kullanıma yönelik olarak eşit bir dağılım gösterdiği tespit edilmektedir. Örneğin, doğrudan metindeki bilgiyi seçmeye yönelik olan *“Metni tekrar dinleyelim. Aşağıdaki kelimeleri uygun boşluklara yerleştirelim.”* veya çoktan seçmeli sorulardan oluşan bilgi soruları ile yüzeysel anlama düzeyi ölçülmektedir. Bununla birlikte *“Metne 3-4 dk göz atalım ve aşağıdaki bilgileri dolduralım. (metnin başlığı, metindeki anahtar sözcükler, metnin konusu)”* veya *“metindeki işaretli kelimelere bakalım kelimelerin anlamlarını tahmin edelim.”* gibi metinden hareketle çıkarım soruları da bulunmaktadır. Ancak bu sorular sadece öğrencinin metinden hareketle çıkarım yapmasını sağladığı ve doğrudan öğrencinin kullanmasına yönelik olmadığı için pragmatik katkı sınırlı düzeydedir. Buna karşılık *“Sizin ülkenizde hangi alternatif tıp yöntemleri vardır? Anlatınız.”* sorusu ise

öğrencinin derste öğrenmiş olduğu bilgilerden hareketle kendi kültürüne yönelik değerlendirme yapması amaçlanmaktadır. Dolayısıyla söz konusu soru, ilgili iletişimsel yeterlik modellerinde yer alan “*sosyodilbilimsel yeterlik*”, “*söylem yeterliği*” ve “*illoküsyonel yeterlik*” gibi bileşenlerin gelişimine katkı sağlayarak öğrencinin pragmatik yeterlik gelişimini desteklemektedir.

Dördüncü ünitedeki metin altı sorular değerlendirildiğinde, bilgi ve çıkarım sorularına dengeli bir biçimde yer verildiği, ayrıca pragmatik yeterliğin gelişimine katkı sağlayabilecek soru türlerinin de sınırlı ölçüde bulunduğu belirlenmektedir. Örneğin, “*Doğru seçeneği işaretleyiniz.*”, “*Metni dinleyelim boşlukları dolduralım.*”, “*Dinlediğiniz metinde hangi alaylı mesleklerden bahsedilmiştir?*” gibi bilgi sorularının yanı sıra “*Aşağıdaki mesleklerde başarılı olmak için sizce hangi zeka alanlarında güçlü olmak gerekir? Yazalım.*”, “*Haberlerle başlık önerilerini eşleştirelim.*”, “*Metinde geçen aşağıdaki kelimeleri yakın anlamlılarıyla eşleştirelim*” gibi çıkarım sorularına da yer verildiği görülmektedir. Bununla birlikte bu sorular, öğrencinin yalnızca metinden hareketle çıkarım yapmasını desteklemekte olup dili kullanım bağlamında üretmesini gerektirmemektedir. Bu nedenle pragmatik yeterliğin gelişimine katkıları sınırlı düzeyde kalmaktadır. Ayrıca “*Aşağıdaki özellikler yedi zeka alanından hangisine ait olabilir? İkili gruplar halinde çalışalım ve boşluklara zeka alanlarının numarasını yazalım.*” sorusu, öğrencilerin iş birliği yaparak verilen özellikleri anlamlandırmasını ve bunları uygun kategorilerle eşleştirmesini amaçlamaktadır. Böylece öğrencilerin çıkarım becerisini geliştirmesinin yanı sıra grup çalışması biçiminde sunulması nedeniyle ilgili iletişim modellerinde yer alan “*stratejik yeterliği*” de desteklemektedir. Nitekim öğrencilerin anlamı birlikte çözümlemeleri ve uygun kategoriyle eşleştirme sürecinde, bilmedikleri noktalarda birbirlerine yardımcı olmaları bu yeterlik türünün gelişimine katkı sağlamaktadır. Buna karşın, söz konusu soru öğrencinin bağlama uygun ifade üretmesini gerektirmemekte ve gerçek bir iletişimsel durumu içermemektedir. Bu nedenle pragmatik yeterliğe katkısı sınırlı düzeyde kalmaktadır.

Diğer taraftan “*Ya siz?*” bölümünde yer alan “*Sizce herhangi bir konuda eğitim almak için yaş önemli mi?*”, “*Siz emekli olduktan sonra nasıl bir eğitim almak istersiniz?*” sorularıyla öğrencilerin metinde öğrendikleri bilgilerden hareketle kendi kişisel görüşlerini ifade etmeleri beklenmektedir. Dolayısıyla bu soru, öğrencilerin edindikleri

bilgileri kullanmalarını sağladığından pragmatik yeterliğin gelişimine katkı sağlamaktadır.

Beşinci üniteye ait metin altı sorular incelendiğinde de yine bilgi ve çıkarım sorularına eşit oranda yer verildiği görülürken, pragmatik yeterliğin gelişimini destekleyecek sorulara sınırlı düzeyde “*Ya siz?*” bölümünde yer verildiği tespit edilmektedir. Örneğin, “*Metni dinleyelim boşlukları dolduralım.*” gibi bilgi soruları yalnızca öğrencinin metni anlama düzeyini ölçmeye yönelik olduğu için pragmatik yeterliğe doğrudan bir katkı sağlamamaktadır. “*Metinde aşağıdaki konulardan hangileri hakkında istekler ya da şikayetler vardır? İşaretleyelim.*” veya “*Metinde geçen aşağıdaki kelime ve kelime gruplarını yakın anlamları ile eşleştirelim.*” gibi çıkarım soruları da öğrencinin metinden çıkarım yapmasını gerektirmesi yönünden sınırlı düzeyde pragmatik katkı sunmaktadır. Bağlama uygun dil üretimi gerektirmemesi nedeniyle söz konusu iletişimsel dil modellerindeki “*sosyodilbilimsel yeterliği*” ve “*illoküsyonel yeterliği*” tam anlamıyla desteklememektedir.

Diğer ünitelerde olduğu gibi bu ünite de “*Ya siz?*” bölümünde pragmatik katkı sağlayacak nitelikteki sorulara yer verilmektedir. Örneğin, “*Hayatınızda en çok neler için “keşke” diyorsunuz? Üç tanesini yazalım.*” Sorusu öğrencilerin ilgili yapıyı dilbilgisel açıdan doğru kullanmalarını desteklemenin yanı sıra, yapının kullanım bağlamlarını ve işlevlerini fark etmelerini sağlamaya yöneliktir. Ancak bu soru, gerçek bir iletişim bağlamında kullanımı gerektirmediğinden pragmatik yeterliğe katkısı sınırlı düzeyde kalmaktadır. Buna karşılık, “*Sizce Hint felsefesinin hangi kuralını hayatınızda uygulamanız gerek? Neden?*” ve “*İnternet alışverişiniz ile ilgili problem yaşadınız mı? Bir tanesini anlatır mısınız?*” soruları öğrencilerin metinden hareketle kişisel görüş ve yorumlarını ortaya koymalarını, aynı zamanda kişisel deneyimlerini paylaşmalarını sağlamaya yöneliktir. Bu tür sorular, öğrencilerin bağlama uygun dilsel ifadeler seçmelerini ve anlamlı üretimlerde bulunmalarını gerektirmektedir. Dolayısıyla söz konusu soruların, ilgili iletişimsel yeterlik modellerinde yer alan “*sosyodilbilimsel*”, “*söylemsel*” ve “*edimsel yeterliklerin*” gelişimini desteklediği görülmektedir. Böylece pragmatik yeterliğin gelişimine katkıda bulunmaktadır.

Son ünitedeki metin altı sorular değerlendirildiğinde ise bilgi ve pragmatik yeterliği destekleyecek nitelikteki sorulara eşit bir şekilde yer verilirken, çıkarım sorularının

bulunmadığı görülmektedir. Örneğin, “Metinde hangi beden dili hareketleri hakkında bilgi vardır? İşaretleyelim.”, “Videoyu izleyelim. Aşağıdaki soruları metne göre cevaplayalım”, “Röportajı detaylı bir şekilde tekrar okuyalım. Aşağıdaki cümleler doğru ise “D” yanlış ise “Y” yazalım.” şeklinde bilgi sorularına yer verilmektedir. Daha önce de bahsedildiği gibi bu sorular öğrencinin metni anlama düzeyini ölçmeye yönelik olup pragmatik yeterliğe katkı sağlamamaktadır. Pragmatik yeterliğe katkı sağlayan sorulara ise yine “Ya siz?” bölümünde rastlanılmaktadır. Örneğin, “Aşağıda çeşitli ülkelere göre iyi veya kötü şans getiren bazı nesneler var. Sizin ülkenizde bunlar şans mı yoksa şanssızlık mı getirir? Tartışalım.”, “Köyde mi şehirde mi yaşıyorsunuz? Köy hayatı hakkında neler biliyorsunuz” şeklindeki sorular öğrencilerin kişisel deneyim, görüş ve kültürlerine yönelik üretimde bulunmalarını sağlayacak niteliktedir. Bu yüzden öğrencilerin pragmatik gelişimini desteklemektedir. Ayrıca ünitenin kültürden kültüre bölümünde yer alan son okuma metninin metin altı soruları da öğrencilerin pragmatik yeterliklerinin gelişimini destekleyecek bir özelliğe sahiptir. Örneğin, “Sizin ülkenizde misafirler nasıl ağırlanıyor?”, “Evinize misafir gelmeden önce ne gibi hazırlıklar yapıyorsunuz?”, “Evinize gelen misafirler nelere dikkat ediyor?” şeklinde sorulara yer verilmektedir. Bu sorularla öğrencilerin metinden hareketle kendi kültürlerinde misafir ağırlama geleneğini hakkında dilsel üretimde bulunmaları sağlanmaktadır. Dolayısıyla söz konusu sorular da “sosyodilbilimsel”, “söylemsel” ve “edimsel” yeterlik gibi iletişim modellerinde yer alan bileşenlerin gelişiminde katkı sağlamaktadır. Böylece dil gelişimi hem dilbilgisel açıdan hem de pragmatik açıdan desteklenmektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde metin altı soruların büyük bölümünün metni anlama ve bilgiye ulaşmaya yönelik olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle soruların önemli bir kısmının yalnızca anlama düzeyini ölçtüğü ve pragmatik yeterliğe doğrudan katkı sağlamadığı görülmektedir. Çıkarım ve yorumlama gerektiren sorulara da yer verilmekle birlikte, bu sorular çoğunlukla metinlerden hareketle tahmin yapmaya dayandığından pragmatik yeterliği destekleme düzeyleri sınırlı kalmaktadır. Bununla birlikte, pragmatik yeterliği doğrudan destekleyen soruların ise ağırlıklı “Ya Siz?” bölümlerinde yer aldığı görülmektedir. Bu sorular öğrencilerin kişisel deneyimlerinden, kültürel bilgilerinden ve bağlama uygun dil kullanımından yararlanmalarını gerektirdiği için Canale ve Swain’in (1980, 1983) iletişimsel yeterlik modeli ile Bachman’ın (1990) iletişimsel dil yeterliği modelinin pragmatik boyutuyla örtüşmektedir. Dolayısıyla, kitapta yer alan pragmatik

kullanım gerektiren soruların iletişimsel yeterliğin pragmatik boyutunun gelişimine katkı sağladığı söylenebilir. Ancak genel dağılım dikkate alındığında, kitabın pragmatik yeterliği destekleme düzeyinin sınırlı kaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

4.5. YAZMA ETKİNLİKLERİNİN PRAGMATİK YETERLİK SAĞLAMASI AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Tablo 62. 1. Ünitadaki Yazma Etkinliklerinin Pragmatik Yeterlik Sağlaması Açısından Değerlendirilmesi

Veri Türü	İfade/soru	Yazma Türü	İletişimsel amaç	Pragmatik Katkı	Açıklama
Yazma 1	<i>Bkz. Ek 1.1.</i>	Yarı kontrollü yazma	Betimleme, kişisel bilgi verme	Sınırlı	Bağlam var ancak etkileşim yok
Yazma 2	<i>Bkz. Ek 1.2.</i>	Yarı kontrollü yazma	Öneri, rica, karar verme	Var	Etkileşim, söz edimi çeşitliliği ve bağlam içerir
Yazma + konuşma 3	<i>Bkz. Ek 1.3.</i>	Yarı Kontrollü yazma + konuşma	Karşılaştırma, kişisel deneyim paylaşımı, soru sorma	Var	Etkileşim (soru-cevap), söz edimi (soru sorma, bilgi verme) ve bağlam içerir

Tablo 62’de birinci üniteye yer alan yazma etkinliklerinin pragmatik yeterlik açısından değerlendirilmesine yönelik veriler bulunmaktadır. Tablo incelendiğinde birinci ünitadaki yazma etkinliklerinin tamamının yarı kontrollü yazma türünde hazırlandığı görülmektedir. Ayrıca söz konusu etkinliklerin öğrencilerin öğrendikleri dilbilgisel yapıları ve sözcük bilgilerini bağlam içinde kullanmalarını destekleyecek nitelikte olduğu anlaşılmaktadır.

Bu bağlamda birinci yazma etkinliğinde öğrencilerden kendi yaşantılarına yönelik bir metin yazmaları beklenmektedir. Etkinlikte öğrencilerinin yazmalarını kolaylaştırmak için bahsetmeleri gereken konu ve yönlendirmelerin de bulunduğu görülmektedir. Bu etkinlik ile öğrencilerin hem öğrenilen tema ve söz varlığını hem de ilgili dilbilgisel yapıları bağlam içerisinde kullanmaları amaçlanmaktadır. Ayrıca bu etkinlik iletişimsel

yeterlik modelleri kapsamında değerlendirildiğinde Canale ve Swain'in (1980-1983) “*dilbilgisel yeterlik*” ve “*söylem yeterliği*” ile Bachman'ın (1990) modelindeki organizasyonel yeterlik kapsamında “*dilbilgisel*” ve “*metinsel yeterliğin*” gelişimine katkı sağlayacak nitelikte olduğu belirlenmektedir.

İkinci yazma etkinliğinde öğrencilerden temizlik, yemek, bulaşık ve fatura ödeme gibi günlük yaşam konuları üzerine iş bölümü diyalogu yazmaları istenmektedir. Etkinlikte her konuya ilişkin durum örnekleri ve yönlendirmeler verilerek öğrencilerin yazma süreci kolaylaştırılmaktadır. Bu etkinlik sayesinde öğrencilerin konuya uygun sözcükleri ve dilbilgisi yapılarını kullanarak öneri sunma, plan yapma, görev paylaşma ve birlikte karar verme becerileri geliştirilmektedir. Söz konusu etkinlik pragmatik yeterlik açısından değerlendirildiğinde etkileşim ve bağlama uygun dil kullanımını destekleyecek nitelikte olduğu görülmektedir. Yine bu etkinliğin de söz konusu iletişimsel dil modellerindeki “*sosyodilbilimsel yeterlik*”, “*dilbilgisel yeterlik*”, “*söylemsel yeterlik*” ve “*metinsel yeterlik*” gibi bileşenlerin gelişimini desteklemeyi amaçladığı görülmektedir.

Üçüncü yazma etkinliği ise tablo doldurmaya dayalı bir yazma ve konuşma çalışmasından oluşmaktadır. Bu etkinlikte öğrencilerden ikili gruplar oluşturarak tablodaki soruları birbirlerine sormaları ve kendi ülkelerindeki geçmiş yaşantıları ile şimdiki yaşamlarını karşılaştırmaları beklenmektedir. Böylece öğrencilerin öğrendikleri konuya ilişkin söz varlığını ve dilbilgisel yapıları hem yazma hem de konuşma becerileri kapsamında kullanmaları sağlanmaktadır. Pragmatik yeterlik açısından değerlendirildiğinde ise etkinliğin soru sorma, bilgi verme, karşılaştırma yapma ve kişisel deneyim paylaşma gibi iletişimsel işlevleri desteklediği görülmektedir. İlgili iletişimsel yeterlik modelleri çerçevesinde değerlendirildiğinde, bu etkinliğin “*söylem/metinsel*”, “*sosyodilbilimsel*”, “*illoküsyonel*” ve “*stratejik*” yeterliklerin gelişimini desteklediği anlaşılmaktadır.

Tablo 63. 2. Ünitelerdeki Yazma Etkinliklerinin Pragmatik Yeterlik Sağlaması Açısından Değerlendirilmesi

Veri Türü	İfade/soru	Yazma Türü	İletişimsel amaç	Pragmatik Katkı	Açıklama
Yazma 1	Bkz. Ek 1.4.	Yarı kontrollü yazma	Kendini tanıtmaya, detaylı bilgi isteme, isteklerini gerekçelendirebilme	Var	Bağlama uygun (resmi) şekilde kendini tanıtmaya, bilgi isteme ve

					iletişimsel dil kullanımı içerir.
Yazma 2	<i>Bkz. Ek 1.5.</i>	Yarı kontrollü yazma	Bir kişinin başarı hikayesini anlatma, bilgi verme ve kişisel değerlendirme yapma	Var	Verilen sorular doğrultusunda bilgi ve kişisel yorum içeren bir anlatı oluşturulmasını ve bu süreçte uygun ifade seçimlerini içerir.
Yazma 3	<i>Bkz. Ek 1.6.</i>	Yarı Kontrollü yazma	Bilgi verme, gerekçe sunma	Var	Meslek tanıtma ve kişisel değerlendirme yapmayı geliştiren bağlam temelli bir yazma etkinliğidir

Tablo 63'te ikinci üniteye yer alan yazma etkinliklerinin değerlendirilmesine yönelik veriler bulunmaktadır. Tabloya göre ikinci üniteye yazma etkinliklerinin de birinci üniteye olduğu gibi tamamının yarı kontrollü yazma etkinliklerinden oluştuğu görülmektedir. Ayrıca söz konusu etkinliklerin öğrencilerin öğrendikleri dilbilgisel yapıları ve söz varlığını bağlam içinde kullanmalarını sağlamaya yönelik olduğu saptanmaktadır.

Bu bağlamda birinci yazma etkinliği incelendiğinde öğrencilerden farklı iş ilanlarını inceleyerek kendilerine uygun bir iş seçmeleri ve bu işe yönelik bir e-posta yazmaları beklenmektedir. Etkinlikte öğrencilerin yazma sürecini kolaylaştırmak amacıyla e-postada yer vermeleri gereken bilgilere ilişkin yönlendirmeler de bulunmaktadır. Bu etkinlik sayesinde öğrencilerin öğrendikleri dilbilgisel yapıları ve söz varlığı bilgilerini resmi iletişim bağlamında kullanmaları sağlanmaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin resmi iletişim dili, hitap biçimleri ve uygun nezaket kalıplarını kullanarak pragmatik yeterliklerinin gelişimine katkı sunulmaktadır. Böylece iletişimsel dil modellerinde bulunan “*dilbilgisel yeterlik*”, “*söylem/metinsel yeterlik*”, “*sosyodilbilimsel yeterlik*” ve “*illoküsyonel yeterlik*” bileşenleri geliştirilmektedir.

İkinci yazma etkinliğinde de öğrencilerden verilen sorular doğrultusunda hayatlarındaki en başarılı kişinin başarı hikayesini anlatmaları istenmektedir. İlgili etkinlikte öğrencilerin bir kişiyi tanıtmaya, olayları sıralama, açıklama yapma ve değerlendirme yapmaları beklenmektedir. Ayrıca etkinlik sayesinde öğrencilerin öğrenilen tema ile ilgili söz varlığını ve dilbilgisel yapılarını bağlam içerisinde kullanmaları sağlanmaktadır. Bu etkinlik pragmatik yeterlik açısından değerlendirildiğinde kişisel değerlendirme yapma ve uygun bağlamda bilgi aktarma becerilerini geliştirmeye yöneliktir. İletişimsel yeterlik modelleri açısından ise özellikle “*söylem yeterliği*” ve “*dilbilgisel yeterliği*” destekleyecek nitelikte olduğu belirlenmiştir.

Üçüncü yazma etkinliği incelendiğinde ise öğrencilerden verilen sorular doğrultusunda hayallerindeki mesleği tanıtmaları, bu mesleği seçme nedenlerini açıklamaları, mesleğin koşulları ve gerektirdiği beceriler hakkında bilgi vermeleri beklenmektedir. Bu doğrultuda, öğrencilerin hem ilgili konuya yönelik söz varlığını hem de öğrenilen dilbilgisel yapıları bağlam içerisinde kullanmaları hedeflenmektedir. Bunun yanı sıra etkinlikte öğrencilerin görüş bildirme, gerekçe sunma ve kişisel değerlendirme yapma becerileri de desteklenmektedir. İlgili etkinlik ile hem öğrencilerin bağlama uygun ifade etme, kişisel görüş bildirme gibi pragmatik becerileri desteklenmekte hem de “*dilbilgisel*”, “*söylemsel*” ve “*sosyodilbilimsel*” yeterlik gibi iletişimsel dil bileşenleri desteklenmektedir. Böylece öğrencilerin dili uygun bağlamda etkili ve doğru bir şekilde kullanmalarına katkı sağlanmaktadır.

Tablo 64. 3. Ünitadaki Yazma Etkinliklerinin Pragmatik Yeterlik Sağlaması Açısından Değerlendirilmesi

Veri Türü	İfade/soru	Yazma Türü	İletişimsel amaç	Pragmatik Katkı	Açıklama
Yazma 1	<i>Bkz. Ek 1.7.</i>	Yarı kontrollü yazma	Bilgi verme, öneri sunma, değerlendirme, açıklama yapma, kişisel görüş sunma, neden sonuç ilişkisi kurma	Var	Öğrenilen dilbilgisi yapısının uygun bağlamlarda kullanımını pekiştiren, öneri ve açıklama işlevleri içeren planlı bir metin yazma etkinliğidir. Bağlama dayalı kullanım var ancak etkileşim yok.

Yazma 2	<i>Bkz. 1.8.</i>	<i>Ek</i>	Yarı kontrollü yazma	Tablo betimleme, öneri sunma, bilgi verme, kişisel deneyim sunma	Var	Görsel yorumlama, bilgi verme, değerlendirme ve kişisel deneyim aktarımı içeren bağlam temelli planlı bir yazma etkinliğidir.
Yazma 3	<i>Bkz. 1.9.</i>	<i>Ek</i>	Yarı Kontrollü yazma	Sorun değerlendirme, tavsiye verme	Var	Tavsiye verme ve değerlendirme işlevleri içeren, duygu ve duruma uygun ifade kullanımını geliştiren bağlam temelli bir yazma etkinliğidir.

Tablo 64’te üçüncü üniteadaki yazma etkinliklerine yönelik veriler bulunmaktadır. Tabloya göre üçüncü üniteadaki yazma etkinliklerinin de diğer ünitelerde olduğu gibi tamamının yarı kontrollü yazma etkinliklerinden oluştuğu görülmektedir. Ayrıca bu etkinliklerin öğrencilerin öğrendikleri dilbilgisel yapıları, söz varlığını ve tema ile ilgili bilgileri bağlam içerisinde kullanmalarını desteklemeye yönelik olduğu anlaşılmaktadır.

Buna göre birinci yazma etkinliği incelendiğinde öğrencilerden öğrenilen dilbilgisi yapısını uygun bağlamda kullanarak giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinden oluşan bir metin yazmaları beklenmektedir. Öğrencilerin yazma sürecini kolaylaştırmak amacıyla her bölümde hangi konulara yer vermeleri gerektiği belirtilmektedir. Ayrıca giriş bölümünde “öncelikle”, “ilk olarak”, “örneğin”, gelişme bölümünde “ayrıca”, “bunun yanı sıra”, sonuç bölümünde ise “sonuç olarak”, “son olarak”, “sonuçta” gibi bağlayıcı yapıları kullanmaları istenmektedir. Böylece öğrencilerin öğrendikleri dilbilgisel yapıları ve sözcük bilgilerini bağlam içerisinde kullanarak anlam bütünlüğü içerisinde bir metin oluşturmaları sağlanmaktadır. Dolayısıyla bu etkinliğin dil modellerinde yer alan “dilbilgisel yeterlik” ve “söylem/metinsel yeterlik” becerilerinin gelişimine doğrudan katkı sağladığı tespit edilmektedir.

İkinci yazma etkinliğinde de öğrencilerden giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinden oluşan bir metin yazmaları beklenmektedir. Söz konusu etkinlikle öğrencilerin verilen tabloya

dayalı olarak bilgi ve değerlendirme içeren bir metin oluşturmaları istenmektedir. Ayrıca her bölümde hangi konulara değinmeleri gerektiği belirtilerek yazma süreci yönlendirilmektedir. Yine bu etkinlik ile de öğrencilerin öğrendikleri dilbilgisel yapıları ve sözcükleri uygun bağlamda kullanmaları amaçlanmaktadır. İlgili etkinlik de iletişimsel dil modellerindeki “*dilbilgisel yeterlik*”, “*söylem/metinsel yeterlik*”, “*illoküsyonel yeterlik*” ve “*sosyodilbilimsel yeterlik*” “*organizasyonel yeterlik*” becerilerinin gelişimi desteklenmektedir.

Üçüncü ünitedeki son yazma etkinliğinde ise öğrencilerden bir kişinin sorununa yönelik çözüm önerileri ve tavsiyeler sunmaları istenmektedir. İlgili etkinliğin, öğrenilen dilbilgisi yapılarının uygun bağlamda kullanılmasına yönelik hazırlandığı anlaşılmaktadır. Böylece öğrencilerin hem öğrendikleri dilbilgisel yapıları hem de kişisel bilgi ve deneyimlerini kullanarak tavsiye verme ve çözüm önerisi sunma becerilerini geliştirmeleri hedeflenmektedir. Pragmatik yeterlik açısından değerlendirildiğinde, etkinliğin öneri sunma, tavsiye verme ve duruma uygun ifade kullanma gibi iletişimsel işlevleri desteklediği saptanmaktadır. İletişimsel yeterlik açısından ise “*dilbilgisel yeterlik*”, “*söylem/metinsel yeterlik*”, “*illoküsyonel yeterlik*”, “*sosyodilbilimsel yeterlik*” ve “*stratejik yeterlik*” ile ilişkilendirilmektedir.

Tablo 65. 4. Ünitedeki Yazma Etkinliklerinin Pragmatik Yeterlik Sağlaması Açısından Değerlendirilmesi

Veri Türü	İfade/soru	Yazma Türü	İletişimsel amaç	Pragmatik Katkı	Açıklama
Yazma 1	<i>Bkz. Ek 1.10.</i>	Yarı kontrollü yazma	Karşılaştırma yapma, değerlendirme, gerekçe sunma, görüş bildirme	Var	Karşılaştırma ve kişisel değerlendirme yapmayı geliştiren bağlam temelli bir yazma etkinliğidir.
Yazma 2	<i>Bkz. Ek 1.11</i>	Yarı kontrollü yazma	Kendini tanıtmak, e-posta sebebini açıklama, konuyla ilgili bilgiler sorma, uygun ifadelerle metni sonlandırma	Var	Resmi iletişim bağlamında hitap, nezaket kalıpları ve uygun ifade kullanımını geliştiren bağlam temelli bir yazma etkinliğidir.

Yazma 3	<i>Bkz. Ek 1.12</i>	Yarı Kontrollü yazma	Değerlendirme yapma, görüş bildirme, karşılaştırma yapma, gerekçe sunma	Var	Görseller ve yönlendirmelerden yararlanarak görüş bildirme, değerlendirme ve gerekçeleştirme becerilerini geliştiren bağlam temelli bir yazma etkinliğidir.
---------	-------------------------	----------------------------	--	-----	--

Tablo 65’te dördüncü üniteye yazma etkinliklerine yönelik veriler bulunmaktadır. Tabloya göre dördüncü üniteye yazma etkinliklerinin de diğer ünitelerde olduğu gibi tamamının yarı kontrollü yazma etkinliklerinden oluştuğu görülmektedir. Bu üniteye yazma etkinlikleriyle de öğrencilerin öğrenilen dilbilgisel yapıları, söz varlığı ve tema bilgilerini uygun bağlam içerisinde kullanmaları amaçlanmaktadır.

Bu doğrultuda üniteye birinci yazma etkinliği, önceki üniteye olduğu gibi giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinden oluşan bir metin oluşturulmasına yöneliktir. Ancak söz konusu etkinlikte önceki üniteye yazma etkinliklerinden farklı olarak her bölümde hangi konulara değinmeleri gerektiğine ilişkin ayrıntılı yönlendirmeler bulunmamaktadır. Bunun yerine “konuyu açıklayın” ve “detay verin” gibi daha genel yönlendirmelere yer verilmektedir. Bu durum etkinliğin yarı kontrollü yapısını daha esnek hale getirmektedir. Ayrıca etkinlikte öğrencilerden giriş bölümünde “öncelikle”, “ilk olarak”, “başta”, gelişme bölümünde “örneğin”, “buna ek olarak”, “mesela”, sonuç bölümünde ise “sonuç olarak”, “özetle”, “son olarak” gibi bağlayıcı ifadeleri kullanmaları istenmektedir. Böylece öğrencilerin öğrendikleri dilbilgisel yapıları ve söz varlığını bağlam içerisinde kullanarak planlı ve tutarlı bir metin oluşturmaları amaçlanmaktadır. Dolayısıyla ilgili etkinliğin iletişimsel dil modellerinde yer alan “dilbilgisel yeterlik” ile “söylem/metinsel yeterliğin” gelişimine katkı sağladığı görülmektedir.

İkinci yazma etkinliğinde öğrencilerden yabancı dil öğretmenine bilgi almak amacıyla bir e-posta yazmaları istenmektedir. Yazma sürecini desteklemek amacıyla etkinlikte çeşitli yönlendirmelere yer verildiği görülmektedir. Ancak ilgili etkinlikte de bir önceki etkinlikte olduğu gibi daha genel ve işlevsel yönlendirmelerin bulunduğu anlaşılmaktadır.

Öğrencilerden kendilerini tanıtmaları, e-posta yazma nedenlerini açıklamaları, konuya ilişkin bilgi istemeleri ve uygun ifadelerle metni sonlandırmaları beklenmektedir. Bu bağlamda “Sayın”, “Sevgili”, “Değerli”, “Kıymetli” gibi hitap ifadeleri ile “... hakkında bilgi almak istiyorum”, “... hakkında danışmak istiyorum” gibi resmi iletişim kalıplarının kullanılması öngörülmektedir. Ayrıca “Saygılarımla”, “İlginiz için teşekkür ederim”, “Kolaylıklar dilerim”, “İyi çalışmalar dilerim” gibi nezaket ve kapanış ifadelerinin kullanımı da hedeflenmektedir.

Bu etkinlik aracılığıyla öğrencilerin öğrendikleri dilbilgisel yapıları ve söz varlığı bilgilerini resmi iletişim bağlamında kullanmaları sağlanmaktadır. Pragmatik yeterlik açısından değerlendirildiğinde, resmi iletişim dili, hitap biçimleri ve uygun nezaket kalıplarının kullanımının geliştirildiği gözlemlenmektedir. Bu doğrultuda iletişimsel dil modellerinde yer alan “dilbilgisel yeterlik”, “söylem/ metinsel yeterlik”, “sosyodilbilimsel yeterlik” ve “illoküsyonel yeterlik” bileşenlerinin desteklenmesine yönelik olduğu saptanmaktadır.

Üçüncü yazma etkinliğinde ise öğrencilerden eğitimde başarı açısından okul, aile ve çevre unsurlarından hangisinin daha önemli olduğunu değerlendirerek neden-sonuç ilişkisi içerisinde bir metin yazmaları istenmektedir. Bu etkinlikte de öğrencilerin paragrafı nasıl planlamaları gerektiğine yönelik yönlendirmeler bulunmaktadır. Ancak etkinlikte daha çok öğrencilerin kendi düşünce ve görüşlerini ifade etmeleri amaçlanmaktadır. Böylece öğrencilerin öğrendikleri dilbilgisel yapıları ve söz varlığını kullanarak düşüncelerini gerekçelendirmeleri ve anlamlı bir metin oluşturmaları sağlanmaktadır. Bu yönüyle etkinliğin “dilbilgisel yeterlik” ile “söylem/metinsel yeterliğin” gelişimine katkı sağladığı görülmektedir.

Ayrıca bu ünitedeki yazma etkinlikleri incelendiğinde kontrollü yönlendirmelerin diğer ünitelere göre daha sınırlı olduğu öne çıkmaktadır. Bu bulgunun, ünite ilerledikçe öğrencilerin dil düzeylerinin ve dil kullanma becerilerinin gelişiminden kaynaklı olduğu değerlendirilmektedir. Böylece öğrenciler dil gelişimleri ilerledikçe daha serbest dil üretimine yönlendirilmektedir.

Tablo 66. 5. Ünitadaki Yazma Etkinliklerinin Pragmatik Yeterlik Sağlaması Açısından Değerlendirilmesi

Veri Türü	İfade/soru	Yazma Türü	İletişimsel amaç	Pragmatik Katkı	Açıklama
Yazma 1	<i>Bkz. Ek 1.13</i>	Yarı kontrollü yazma	Duygu ve düşünce ifade etme, kişisel deneyim paylaşma, değerlendirme yapma	Var	Kişisel duygu, düşünce ve yaşam hedeflerini açıklamaya yönelik bağlam temelli bir yazma etkinliğidir.
Yazma 2	<i>Bkz. Ek 1.14</i>	Yarı kontrollü yazma	Duygu ifade etme, kişisel deneyim paylaşma, değerlendirme yapma, açıklama yapma	Var	Kişisel deneyim ve duyguları uygun bağlamda uygun dilbilgisel yapılar ile ifade etmeyi geliştiren bağlam temelli bir yazma etkinliğidir.
Yazma 3	<i>Bkz. Ek 1.15</i>	Yarı Kontrollü yazma	Şikayet etme, talepte bulunma, açıklama yapma, resmî iletişim kurma	Var	Resmî iletişim bağlamında şikâyet bildirme, talep iletme ve uygun nezaket ifadeleri kullanmayı geliştiren bağlam temelli bir yazma etkinliğidir.

Tablo 66’da beşinci ünitadaki yazma etkinliklerine yönelik veriler yer almaktadır. Tabloya göre beşinci ünitadaki yazma etkinliklerinin de diğer ünitelerde olduğu gibi tamamının yarı kontrollü yazma etkinliklerinden oluştuğu gözlemlenmektedir. Ancak bu ünitadaki yazma etkinliklerinde yer alan yönlendirmelerin diğer ünitelere göre daha az olduğu öne çıkmaktadır. Bu durumun öğrencilerin dil düzeyleri geliştikçe daha serbest yazma becerileri kazanmalarından kaynaklandığı değerlendirilmektedir. Önceki

ünitelerde olduğu gibi bu üniteadaki yazma etkinlikleriyle de öğrenilen dilbilgisel yapılarının ilgili tema ve konular doğrultusunda uygun bağlam içerisinde kullanılması amaçlanmaktadır.

Buna göre birinci yazma etkinliği, öğrencilerin yaşamlarından memnuniyet düzeyleri ve geleceğe ilişkin hayalleri hakkında bir kompozisyon yazmalarına yöneliktir. Bu süreçte öğrencilerin yazılarını oluştururken bahsetmeleri gereken konuların genel başlıklar halinde sunulduğu görülmektedir. Söz konusu başlıklar aile hayatı, iş hayatı, eğitim hayatı ve yaşam tarzı gibi alanlardan oluşmaktadır. Bu çeşitlilik ile öğrencilerin önceki ünitelerde öğrendikleri temalar ve dilbilgisi yapılarını birlikte kullanmaları sağlanmaktadır. Ayrıca söz konusu etkinlik ile iletişimsel dil modellerinde yer alan *“dilbilgisel yeterlik”* ve *“söylem/metinsel yeterliğin”* gelişimine katkı sağlanmaktadır.

İkinci yazma etkinliğinde öğrencilerden hayatlarında pişmanlık duydukları bir olayı verilen yönlendirmeler doğrultusunda tamamlamaları istenmektedir. Etkinlikte olayın kimle ilgili olduğu, hangi durumun yaşandığı, ne yapıldığı ya da yapılmadığı ve bunun sonucunda neler hissedildiği gibi yönlendirici sorulara yer verildiği görülmektedir. Böylece öğrencilerin yazma süreci desteklenmektedir. Önceki yazma etkinliklerinde olduğu gibi bu yazma etkinliğinde de öğrencilerin hem öğrenilen tema ile ilgili söz varlığını hem de dilbilgisel yapıları bağlam içerisinde kullanmaları amaçlanmaktadır. Ayrıca ilgili etkinlik sayesinde öğrencilerin kişisel yaşantılarına dayalı bir anlatım oluşturmaları ve duygu ile düşüncelerini uygun bağlam içerisinde ifade etmeleri desteklenmektedir. İletişimsel yeterlik açısından değerlendirildiğinde etkinliğin özellikle *“söylem yeterliği”*, *“sosyodilbilimsel yeterlik”* ve *“dilbilgisel yeterliği”* geliştirmeye yönelik olduğu anlaşılmaktadır.

Üçüncü yazma etkinliği ise yine bir e-posta yazma etkinliğinden oluşmaktadır. Bu etkinlikte öncelikle öğrencilerden örnek şikâyet e-postasını inceleyerek ilgili bölümleri sıralamaları, ardından bu yapıyı dikkate alarak kendi e-postalarını oluşturmaları istenmektedir. Ayrıca öğrencilere farklı problem durumları sunularak bu durumlara uygun şikâyet ifadeleri geliştirmeleri beklenmektedir. Böylece öğrencilerin dile ilişkin öğrendikleri bilgileri kullanmaları sağlanmaktadır. Bu etkinlik aracılığıyla öğrencilerin şikâyet etme, talepte bulunma, durumu açıklama ve resmî iletişim kurma gibi iletişimsel dil becerileri desteklenmektedir. Bunun yanı sıra öğrencilerin farklı hitap biçimleri,

nezaket kalıpları ve uygun resmî dil kullanımı konusunda farkındalık kazanmaları sağlanmaktadır.

Dolayısıyla söz konusu yazma etkinliğinin “sosyodilbilimsel yeterlik”, “söylem yeterliği/metinsel yeterlik”, “illoküsyonel yeterlik” ve “dilbilgisel yeterliği” desteklediği gözlemlenmektedir.

Tablo 67. 6. Ünitedeki Yazma Etkinliklerinin Pragmatik Yeterlik Sağlaması Açısından Değerlendirilmesi

Veri Türü	İfade/soru	Yazma Türü	İletişimsel amaç	Pragmatik Katkı	Açıklama
Yazma 1	<i>Bkz. Ek 1.16</i>	Yarı kontrollü yazma	Bilgi verme, karşılaştırma yapma, kişisel deneyim paylaşma, açıklama yapma	Var	Kültürel farklılıkları değerlendirme ve kişisel deneyimleri uygun bağlamda ifade etmeyi geliştiren bağlam temelli bir yazma etkinliğidir.
Yazma 2	<i>Bkz. Ek 1.17.</i>	Yarı kontrollü yazma	Görüş bildirme, karşılaştırma yapma, gerekçe sunma, değerlendirme yapma	Var	Karşılaştırma ve gerekçelendirme yoluyla görüş ifade etmeyi geliştiren bağlam temelli bir yazma etkinliğidir.
Yazma 3	<i>Bkz. Ek 1.18.</i>	Yarı Kontrollü yazma	Davet etme, bilgi verme, planlama yapma, tanıtım yapma	Var	Davet ve tanıtım amaçlı uygun ifadeler kullanmayı geliştiren etkileşim ve bağlam temelli bir etkinliktir.

Tablo 67’de altıncı üniteye ait yazma etkinliklerine ait veriler bulunmaktadır. Tablo incelendiğinde bu üniteye ait yazma etkinliklerinin de tamamının yarı kontrollü yazma

etkinliğinden oluştuğu görülmektedir. Ancak altıncı ünitedeki yazma etkinliklerinin de bir önceki üniteye olduğu gibi yönlendirmelerinin daha az olduğu saptanmaktadır.

Bu bağlamda birinci yazma etkinliği incelendiğinde, öğrencilerden beden dili ve kültürel farklılıklar hakkında verilen sorular doğrultusunda bir metin yazmalarının istendiği görülmektedir. Etkinlik kapsamında öğrencilerin kendi kültürleri ile Türk kültürünü karşılaştırmaları, beden dili kullanımına ilişkin örnekler vermeleri ve kişisel deneyimlerini aktarmaları beklenmektedir. Bu doğrultuda öğrencilerin farklı kültürlerde beden dili kullanımına yönelik farkındalık kazanmaları sağlanmakta ve böylece “*sosyodilbilimsel yeterlik*” gelişimine doğrudan katkı sunulmaktadır. Bunun yanı sıra “*söylem yeterliği/metinsel yeterlik*” ile “*dilbilgisel yeterliğin*” de gelişimi desteklenmektedir.

İkinci yazma etkinliğinde öğrencilerden köyde yaşamak ile şehirde yaşamak arasındaki farkları değerlendirerek konuya uygun bir metin yazmaları istenmektedir. Etkinlikte giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine ilişkin yönlendirmeler verilerek öğrencilerin planlı bir metin oluşturmaları hedeflenmektedir. Ayrıca öğrencilerden görüşlerini örnekler ve açıklamalarla desteklemeleri, karşıt görüşlere de yer vermeleri beklenmektedir. Bu doğrultuda öğrencilerin düşüncelerini uygun bağlamda düzenli ve tutarlı bir şekilde ifade etmeleri desteklenmektedir. Böylece diğer etkinliklerde olduğu gibi bu etkinlik aracılığıyla da “*söylem yeterliği/metinsel yeterlik*”, “*dilbilgisel yeterlik*” ve “*sosyodilbilimsel yeterlik*” bileşenlerinin gelişimine katkı sunulmaktadır.

Son etkinlik ise öğrencilerin grup çalışması yaparak bir festival programı hazırlamalarına ve hazırladıkları etkinlik için bir davet mektubu yazmalarına yöneliktir. Ayrıca öğrencilerin hazırladıkları festival programını ve davet mektubunu sınıf arkadaşlarıyla paylaşmaları beklenmektedir. Bu etkinlik aracılığıyla öğrencilerin uygun hitap biçimlerini, davet ifadelerini ve sosyal iletişim kalıplarını kullanmaları desteklenmektedir. Bunun yanı sıra grup çalışması ve sınıf içi paylaşım süreci sayesinde etkileşim temelli iletişim becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Sonuç olarak bu etkinlik de iletişimsel yeterlik açısından “*dilbilgisel yeterlik*”, “*söylem/metinsel yeterlik*”, “*sosyodilbilimsel yeterlik*” ve “*iloküsyonel yeterlik*” gibi iletişimsel dil bileşenlerinin gelişimine katkı sağlanmaktadır.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde pragmatik yeterlik kazanımı incelenmektedir. Dil öğrenim sürecinde pragmatik yeterlik, dilbilgisel bilginin edinilmesinin yanı sıra dilin bağlama, kültüre ve iletişim ortamına uygun şekilde kullanılabilmesini ifade etmektedir. Bu anlayıştan hareketle, yabancı dil öğretiminde pragmatik yeterliğin önemini ortaya koymak amacıyla “*yakın anlamlı*”, “*çok anlamlı*”, “*eş sesli*” ve “*metafor*” gibi dilsel yapılar pragmatik açıdan ele alınmış; söz konusu yapıların pragmatik boyutları incelenerek konuya ilişkin teorik bir temel oluşturulmuştur. Oluşturulan teorik temel çerçevesinde ise dil öğrenim sürecinde pragmatik yeterlik kazanımının önemi açıklanmıştır.

Daha sonra Glaser ve Limberg’in (2020) çalışmasından hareketle, yabancı dil öğretiminde pragmatik yeterlik açısından önemli olduğu kabul edilen unsurlar belirlenmiş ve bu unsurlar “*iletişimsel beceri*”, “*sosyopragmatik beceri*” ve “*etkileşimsel beceri*” olmak üzere üç tema altında sınıflandırılmıştır. Araştırmanın veri kaynağını oluşturan Yeni İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti’nin B1 düzeyine ait ders kitabında yer alan dinleme ve okuma metinleri, belirlenen temalar doğrultusunda incelenmiştir. Ayrıca söz konusu metinlere ilişkin metin altı sorular ile kitaptaki yazma etkinlikleri de pragmatik yeterliğin geliştirilmesine katkıları açısından değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular ise Canale ve Swain’in (1983) ve Bachman’ın (1990) iletişimsel yeterlik modellerinde yer alan bileşenlerin gelişimini destekleme düzeyi açısından analiz edilmiştir. Araştırma kapsamında yapılan incelemeler, aşağıdaki araştırma soruları çerçevesinde yürütülmüştür:

- (i) İncelenen kitabın iletişimsel beceri açısından değerlendirilmesi nasıldır?
- (ii) İncelenen kitabın sosyopragmatik beceri açısından değerlendirilmesi nasıldır?
- (iii) İncelenen kitabın etkileşimsel beceri açısından değerlendirilmesi nasıldır?
- (iv) İncelenen kitapta yer alan metin altı soruların pragmatik yeterlik sağlama açısından değerlendirilmesi nasıldır?
- (v) İncelenen kitapta yer alan yazma etkinliklerinin pragmatik yeterlik sağlama açısından değerlendirilmesi nasıldır?

Bu bölümde, elde edilen bulgular araştırma soruları çerçevesinde değerlendirilmiş ve inceleme sonucunda ulaşılan sonuçlar ortaya konulmuştur.

1.İncelenen kitabın iletişimsel beceri açısından değerlendirilmesi nasıldır?

Bu tema kapsamında, teorik çerçeve doğrultusunda pragmatik yeterlik kazanımında önemli görülen “söz edimi”, “dolaylı anlamı anlama”, “bağlama uygunluk” ile “gönderim ve çıkarım” unsurları açısından okuma ve dinleme metinleri incelenmiştir.

Elde edilen bulgular doğrultusunda, kitapta yer alan metinlerde özellikle bildirici, yönlendirici ve ifade edici söz edim türlerinin yoğun olarak kullanıldığı; taahhüt edici ve bildirimsel söz edim türlerine ise daha sınırlı düzeyde yer verildiği tespit edilmiştir. Bu dağılımın, incelenen kitabın B1 düzeyindeki öğrencilere yönelik hazırlanmış olmasıyla ilişkili olduğu değerlendirilmektedir. Zira taahhüt edici ve bildirge söz edimleri, daha gelişmiş dil becerileri ile daha karmaşık iletişim durumlarını gerektirmektedir.

Bununla birlikte bildirici söz edimlerinin daha çok bilgi aktarıcı metinlerde, yönlendirici ve ifade edici söz edimlerinin ise diyalog temelli metinlerde yoğunlaştığı saptanmıştır. Bu bulgunun, metin türlerinin iletişimsel amaçlarındaki farklılıklardan kaynaklandığı değerlendirilmektedir. Nitekim bilgilendirici metinler ağırlıklı olarak bilgi aktarma işlevine yönelikken, diyaloglar karşılıklı etkileşim kurma ve iletişimi sürdürme amacına hizmet etmektedir. Bu nedenle farklı metin türlerinin farklı söz edim türleriyle yapılandırıldığı sonucuna ulaşılmaktadır.

Metinlerde bildirici söz edimlerinin “bilgi verme”, “değerlendirme”, “tanımlama”, “tahmin etme”, “açıklama”, “örneklendirme”, “genelleme”, “sonuç bildirme” ve “betimleme” gibi farklı alt türlerde kullanıldığı görülmektedir. Bu kullanım çeşitliliği, metinlerin bilgi aktarma, açıklama yapma, kişisel yorum sunma ve deneyim paylaşma gibi işlevlerini desteklemektedir. Özellikle ünite sonlarına doğru “genelleme”, “örneklendirme” ve “sonuç bildirme” gibi kullanımlara da yer verilmesi metinlerin bağdaşıklık ve tutarlılık özellikleri doğrultusunda aşamalı bir şekilde sunulduğunu ortaya koymaktadır.

Yönlendirici söz edimlerinin ise “soru sorma”, “öneride bulunma”, “emir verme”, “davet etme”, “talep etme”, “teşvik etme” ve “uyarma” gibi işlevlerde kullanıldığı gözlemlenmektedir. Bu çeşitlilik sayesinde öğrencilerin farklı iletişim ortamlarında kullanılan yönlendirici ifadeleri tanımlarına ve iletişim sürecinde uygun biçimde

kullanmalarına katkı sağlandığı değerlendirilmektedir. Özellikle soru sorma ve öneri sunma gibi söz edimlerine yer verilmesi öğrencilerin etkileşimin nasıl devam ettirildiğini fark etmelerine olanak tanımaktadır. Böylece öğrencilerin karşılıklı etkileşimlerde iletişimi sürdürme ve konuşmayı yönlendirme gibi pragmatik becerilerinin desteklendiği anlaşılmaktadır.

İfade edici söz edimlerinin de “övme”, “duygu ifade etme”, “özür dileme”, “şikayet etme”, “selamlaşma”, “karşılama”, “vedalaşma”, “teşekkür etme”, “dilek dileme”, “teselli etme” ve “kabul etme” gibi farklı türlerde kullanıldığı belirlenmiştir. Bu bulgunun, öğrencilerin farklı iletişim amaçlarına uygun duygu ve tutum ifadelerini tanımalarına ve kullanmalarına katkı sağladığı değerlendirilmektedir.

Genel olarak ele alınan metinlerde ağırlıklı olarak bildirici söz edimlerinin kullanıldığı, bunun yanı sıra yönlendirici ve ifade edici söz edimlerine de geniş ölçüde yer verildiği anlaşılmaktadır. Bu dağılım, B1 düzeyindeki öğrencilerin farklı iletişim amaçlarını tanımalarını, bağlama uygun söz edimlerini kullanmalarını ve iletişimsel yeterliklerini geliştirmelerini desteklemektedir. Nitekim elde edilen bulgular, metinlerin iletişimsel dil modellerinde yer alan “*iloküsyonel*” ve “*söylem/metinsel*” yeterlik türlerinin gelişimine katkı sağlayacak nitelikte olduğunu ortaya koymaktadır.

Kitabın iletişimsel yeterlik kapsamında değerlendirilen bir diğer boyutu da dolaylı anlamı anlama becerisidir. Elde edilen bulgulara göre dolaylı anlam içeren söz edimlerinin ağırlıklı olarak diyalog temelli metinlerde kullanıldığı görülmektedir. Bu durumun temel nedeni dolaylı anlamın çoğunlukla karşılıklı etkileşim ve bağlam içerisinde ortaya çıkmasıdır.

Metinlerde dolaylı anlamın soru yapıları, kalıp sözler, kültürel ifadeler, emir kipi gibi unsurlarla farklı pragmatik işlevler doğrultusunda kullanıldığı saptanmaktadır. Örneğin, soru biçimindeki ifadelerin yalnızca bilgi isteme amacı taşımadığı, “şaşkınlık”, “eleştiri”, “sitem”, “öneri bekleme”, “yönlendirme” ve “düşündürme” gibi işlevlerle kullanıldığı anlaşılmaktadır. Benzer şekilde bilgilendirici türdeki bazı söz edimlerinin de dolaylı olarak “uyarı”, “şikayet”, “eleştiri”, “davet” veya “rica” anlamı taşıdığı gözlemlenmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin, asıl anlamı doğru biçimde çözümleyebilmeleri için söylenen ile kastedilen arasındaki farkı bağlamsal ipuçlarından hareketle yorumlayabilmeleri gerekmektedir.

Metinlerde geçen atasözleri, kalıp sözler ve kültürel ifadeler de dolaylı anlamı anlama açısından büyük önem taşımaktadır. Nitekim bu dilsel ifadeler, doğrudan sözcük anlamlarının ötesinde “eleştiri”, “öğüt”, “teselli” veya “umut verme” gibi örtük anlamlar taşımaktadır. Bu tür ifadelerin anlamlandırılabilmesi için de öğrencilerin bağlamdan hareketle çıkarım yapmaları ve kültürel bilgiye sahip olmaları gerekmektedir.

Bunların yanı sıra metinlerde emir, istek ve soru kiplerinin de asıl işlevlerinin dışında kullanıldığı saptanmaktadır. Örneğin, emir kipinin samimi ilişkiye bağlı olarak “öneri” veya “rica etme” amacıyla, soru yapılarının ise “eleştiri”, “şaşkınlık”, “sitem” ya da “yönlendirme” amacıyla kullanıldığı gözlemlenmektedir. Bu kullanımlar dilsel yapıların bağlama göre farklı pragmatik işlevler kazanabileceğini ortaya koymaktadır.

Ayrıca dolaylı anlamı anlamamanın özellikle resmi ve kurumsal iletişim ortamlarında yeterlik fiilleri ve dolaylı ifadeler aracılığıyla kullanımı da dikkat çekmektedir. Bu iletişim ortamlarında yeterlik fiili ve dolaylı anlatım kullanımları genellikle nezaket stratejisi olarak daha kibar bir üslup oluşturmak için tercih edilmektedir.

Genel olarak kitapta yer alan dolaylı anlam örneklerinin doğru bir şekilde anlaşılabilmesi için bağlama, konuşurun niyetine ve kültürel unsurlara dikkat edilmesi gerektiği görülmektedir. Bu olgu, öğrencilerin çıkarım yapma, örtük anlamları çözümleme ve bağlama uygun yorumlarda bulunma becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır. Nitekim dolaylı anlamların yorumlanması, iletişimsel yeterlik modellerinde yer alan “sosyodilbilimsel yeterlik” ve “illoküsyonel yeterlik” boyutlarıyla yakından ilişkilidir. Bu nedenle söz konusu örneklerin, öğrencilerin pragmatik yeterliklerinin gelişimini destekleyici nitelikte olduğu saptanmaktadır.

İncelenen kitabın iletişimsel yeterlik kapsamında değerlendirilen bir diğer unsuru da bağlama uygunluktur. Metinlerde bağlama uygun çeşitli dilsel kullanımlara yer verilmesi, öğrencilerin farklı iletişim ortamlarında hangi dilsel tercihlerin uygun olduğunu kavramalarına ve bu doğrultuda farkındalık kazanmalarına katkı sağlamaktadır.

Bağlama uygunluk açısından elde edilen bulgular değerlendirildiğinde metinlerde hem samimi hem de resmi dil kullanımına yönelik çeşitli pragmatik unsurlara yer verildiği gözlemlenmektedir. Samimi dil kullanımında özellikle “sen” ve “biz” zamirleri, soru yapıları, söylem belirteçleri, istek ve emir kipleri öne çıkmaktadır. Ayrıca “canım”, “ağabey”, “teyze”, “amca”, “komşu” gibi hitap biçimleri ve “sağ ol”, “eline sağlık”,

“*afiyet olsun*” gibi kültürel ifadeler de günlük konuşma bağlamında konuşurlar arasındaki yakınlık ve samimiyet ilişkisini yansıtmaktadır. Böylece öğrencilerin dili doğal bir şekilde öğrenmeleri sağlanmaktadır. Bunların yanı sıra “*ya*”, “*e*”, “*inan*” gibi söylem belirteçlerinin kullanımı da günlük konuşma diline özgü samimi bir iletişim ortamı göstermektedir. Emir ve istek kiplerinin doğrudan yönlendirme yerine yakınlık ve içtenlik işleviyle kullanılması da samimi dil kullanımını destekleyen unsurlar arasında yer almaktadır.

Resmi dil kullanımında ise “*siz*” zamiri, saygı bildiren hitaplar, unvan kullanımları, nezaket ifadeleri ve dolaylı anlatım biçimlerinin tercih edildiği görülmektedir. Özellikle “*hanım*”, “*bey*”, “*sayın*”, “*Dr.*” gibi hitap ve unvanların kişiler arasındaki sosyal mesafeyi ve resmiyeti yansıttığı anlaşılmaktadır. Bunun yanı sıra yeterlik fiiliyle kurulan ifadeler, dolaylı öneri yapıları ve emir kipinin yumuşatılmış kullanımları da daha kibar ve resmi bir üslup oluşturmaktadır. Nezaket unsurlarının kullanımı ise ifadelerin doğrudan sunulması yerine daha saygılı ve kibar bir şekilde ifade edilmesini sağlamaktadır.

Genel olarak değerlendirildiğinde metinlerde kullanılan zamir, hitap, kip, söylem belirteci ve nezaket unsurlarının iletişim bağlamına göre değişiklik gösterdiği saptanmaktadır. Bu bulgu, öğrencilerin farklı sosyal ortamlara uygun dil kullanımlarına yönelik farkındalık kazanmalarını sağlamakta ve *sosyodilbilimsel yeterliklerinin* gelişimini desteklemektedir.

İncelenen kitap iletişimsel yeterliği sağlama açısından son olarak gönderim ve çıkarım unsuru bağlamında değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda metinlerde en yoğun kullanılan gönderim türünün metin içi gönderim ve işaret gönderimi olduğu belirlenmiştir. Bunları kişi gönderiminin takip ettiği, yer ve zaman gönderimlerine ise daha sınırlı düzeyde yer verildiği görülmektedir. Daha önce de belirtildiği gibi gönderim unsurları metin içerisindeki anlam ilişkilerinin kurulmasında ve söylem bütünlüğünün sağlanmasında önemli yere sahiptir. Böylece öğrencilerin metindeki anlamsal bağlantıları takip ederek iletişimsel yeterlik kapsamında “*söylem/metinsel yeterliklerinin*” gelişimine katkı sunmaktadır.

2.İncelenen kitabın sosyopragmatik beceri açısından değerlendirilmesi nasıldır?

Kitapta yer alan veriler, sosyopragmatik açıdan nezaket stratejileri, kültürel uygunluk, çok anlamlı sözcükler ve söz alabilme/söylem yönetimi unsurları doğrultusunda

değerlendirilmiştir. Bu unsurlar, öğrencilerin farklı bağlamlardaki dilsel kullanımları ayırt etmelerini ve Türkçedeki sosyal ilişkiler ile kültürel kullanım biçimlerini fark etmelerini desteklediğinden, bu tema kapsamında ele alınmıştır.

Kitapta yer alan nezaket stratejileri incelendiğinde, pozitif ve negatif nezaket unsurlarına çeşitli ve işlevsel biçimlerde yer verildiği belirlenmiştir. Bulgular, nezaket stratejilerinin özellikle diyalog temelli metinlerde yoğunlaştığını göstermektedir. Buna ek olarak, bu stratejilerin bazı bilgilendirici ve anlatı türündeki metinlerde de kullanıldığı saptanmıştır.

Negatif nezaket stratejilerinin çoğunlukla dolaylı anlatım, yumuşatma, sosyal mesafe, resmi hitap biçimleri, özür dileme ve yeterlik fiilleri aracılığıyla sağlandığı görülmektedir. Özellikle “*siz*” zamiri, “*sayın*”, “*hanım*”, “*bey*” gibi hitap biçimleriyle konuşurlar arasındaki sosyal mesafe korunarak negatif nezaket stratejisi uygulanmıştır. Ayrıca emir ve yönlendirme ifadelerinin dolaylı yönlendirme ile öneri, rica veya seçenek sunma biçiminde sunulması da metinlerde saptanan negatif nezaket stratejileri arasında yer alan diğer örneklerdir.

Pozitif nezaket stratejilerinin ise daha çok yakınlık kurma, birliktelik oluşturma, samimiyet gösterme, iltifat etme, iyi dilekte bulunma, teşekkür etme, karşılama ve sosyal hitap unsurlarıyla sağlandığı görülmektedir. Özellikle “*biz*” dili kullanımı, samimi hitap biçimleri, iyi dilek kalıpları ve ortaklık bildiren ifadeler konuşurlar arasında beraberlik ve yakınlık duygusu oluşturmaktadır. Bununla birlikte Türk kültürüne özgü hitaplar (hocam, kızım, yaşlı bir amca, teyze) ve kalıplaşmış nezaket ifadeleri de (buyurun şöyle oturun) önemli pozitif nezaket stratejileridir.

Bazı örneklerde ise pozitif ve negatif nezaket stratejilerinin birlikte kullanıldığı öne çıkmaktadır. Bu tür kullanımlarda sosyal mesafe korunmakla birlikte samimiyet ve ortaklık duygusu da oluşturulmaktadır. Böylece öğrencilerin farklı iletişim bağlamlarında nezaket stratejilerinin nasıl dengeli bir şekilde kullanılabileceğini kavramaları sağlanmaktadır.

Nezaket stratejilerine ilişkin elde edilen verilerin bazıları, biçimsel olarak nezaket unsurları içermesine rağmen, bağlam içerisinde uyarı veya eleştiri anlamı taşıyarak yüz tehdit edici bir işlev kazanmaktadır. Bu tür kullanımların metinlerde yer alması, öğrencilerin örtük anlamları çözümleme ve ifadelerin bağlama göre değişebilen

işlevlerini kavrama becerilerinin gelişimini desteklemektedir. Böylece öğrencilerin pragmatik becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlanmaktadır.

Genel olarak değerlendirildiğinde metinlerde yer alan nezaket stratejileri, öğrencilerin dili, iletişim ortamına, sosyal rollere, kültürel değerlere uygun biçimde kullanmalarını destekleyecek niteliktedir. Dolayısıyla söz konusu nezaket stratejisi kullanımlarının iletişimsel yeterlik kapsamında “*sosyodilbilimsel yeterliklerin*” gelişiminde etkili olduğu belirlenmiştir.

İncelenen kitabın sosyopragmatik yeterliği sağlama açısından incelendiğinde bir başka unsur da kültürel uygunluktur. Elde edilen verilere göre kültürel unsurların hem diyalog temelli metinlerde hem de bilgilendirici metinlerde yer aldığı saptanmaktadır. Kitaptaki metinler kültürel uygunluk açısından değerlendirildiğinde kalıp sözler, atasözleri, deyimler, kültürel hitap biçimleri, kültürel yiyecekler, mecaz anlamlar, nezaket kalıpları ve kültürel duygu belirteçleri gibi birçok unsur öne çıkmaktadır. Bu bağlamda metinler öğrencilerin Türk toplumunun günlük yaşamı, sosyal ilişkileri, kültürel değerleri ve iletişim alışkanlıkları hakkında farkındalık kazanmalarını destekleyecek niteliktedir.

Metinlerde kültürel uygunluğun en fazla kalıp sözler, deyimler ve atasözleriyle sağlandığı belirlenmiştir. Özellikle mecaz anlam taşıyan ve bağlam içinde anlam kazanan ifadeler öğrencilerin yalnızca sözcük anlamlarına değil, örtük ve kültürel anlamlara da dikkat etmelerini gerektirmektedir. Bu tür kullanımlar öğrencilerin bağlamdan çıkarım yapma ve pragmatik anlamı çözümleme becerilerini geliştirmekte oldukça önemli role sahiptir. Ayrıca atasözleri ve deyimlerin yoğun biçimde kullanılması Türk kültürüne özgü düşünce yapısının ve toplumsal değerlerin aktarılmasına da katkı sunmaktadır.

Kültürel uygunluğu sağlayan bir diğer unsurun hitap biçimleri olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda metinlerde hem samimiyet hem de saygı işlevi taşıyan “*hocam*”, “*teyze*”, “*amca*”, “*ağabey*”, “*abla*” gibi kültürel hitapların kullanımı öne çıkmaktadır. Bu tür hitap biçimleri Türk kültüründeki sosyal yakınlık, yaş ilişkisi ve toplumsal hiyerarşi gibi durumları yansıtmaktadır. Böylece öğrencilerin Türkçedeki sosyal ilişki biçimlerini ve iletişimsel özelliklerine yönelik farkındalık kazanmaları sağlanmaktadır.

Metinlerde dikkat çeken bir diğer kültürel uygunluk unsuru, Türk kültürüne özgü nezaket kalıpları ve sosyal ifadelerdir. Özellikle teşekkür, iyi dilek, vedalaşma, karşılama ve misafirperverlik kültürüne yönelik ifadeler kültürel aktarım açısından önem taşımaktadır.

Bu kullanımlar öğrencilerin günlük iletişimde yaygın şekilde kullanılan kültürel söylemleri tanımlarını ve uygun bağlamlarda kullanabilmelerini desteklemektedir.

Bunların yanı sıra bazı ifadeler de kültürel olarak duygu ve vurgu işlevi taşıması açısından öne çıkmaktadır. Örneğin, “*İnan*”, “*gerçekten*”, “*ya*”, “*yapma*”, “*inanmıyorum*” gibi ifadeler aslında kültürel olarak konuşmacının duygusal tutumunu, samimiyetini ve söyleme kattığı vurguyu yansıtmaktadır. Bu tür kullanımlar, günlük konuşma dilinin doğal özelliklerini yansıtarak iletişimin bağlama uygun biçimde gerçekleşmesine katkı sunmaktadır.

Son olarak metinlerde kültürel yiyecekler, gelenekler ve gündelik yaşam pratiklerine ilişkin unsurların da yer aldığı gözlemlenmektedir. Türk mutfağına özgü yiyecekler, misafir ağırlama gelenekleri, Ramazan kültürü ve toplumsal yaşam biçimleri gibi unsurlarla Türk kültürü hakkında bilgi aktarılmaktadır.

Elde edilen bulgular doğrultusunda, metinlerde yer alan kültürel unsurların öğrencilerin dili sosyokültürel bağlam içerisinde öğrenmelerine olanak sağladığı ve “*sosyodilbilimsel yeterliklerinin*” gelişiminde önemli bir rol oynadığı belirlenmiştir. Böylece öğrenciler dili hem yapısal olarak hem de sosyal ve kültürel bağlamda öğrenebilmektedirler.

Çalışmada sosyopragmatik açıdan metinlerin incelendiği bir diğer unsur da çok anlamlı sözcüklerdir. Çok anlamlı sözcüklerin kullanımı iletişim sürecinde öğrencilerin bağlama göre uygun ve doğru anlamı seçebilme becerisini geliştirmektedir. Bu yönüyle çok anlamlı sözcükler, öğrencilerin pragmatik yeterliklerinin gelişimine katkı sağlayan önemli unsurlardan biri olarak değerlendirilmektedir.

Elde edilen veriler incelendiğinde çok anlamlı sözcük kullanımına kitabın ilerleyen ünitelerinde daha fazla yer verildiği görülmektedir. Bu bulgunun, kitabın ilerleyen bölümleri ile öğrencilerin dil gelişim düzeylerinin paralel biçimde ilerlemesiyle ilişkili olduğu değerlendirilmektedir.

Tablolarda yer alan veriler genel olarak değerlendirildiğinde çok anlamlı ifadelerin özellikle günlük yaşamda sık kullanılan sözcüklerden oluştuğu görülmektedir. Bu doğrultuda “*el*”, “*dil*”, “*daire*”, “*film*”, “*alan*”, “*baş*”, “*boyut*”, “*ders*”, “*site*” ve “*nokta*” gibi sözcüklerin temel anlamlarının dışında bağlama göre farklı anlamlarda kullanıldığı belirlenmiştir. Böylece öğrencilerin sözcüklerin temel anlamları dışında bağlam içinde kazanabilecekleri farklı anlamsal değerlerini de fark etmeleri

sağlanmaktadır. Buna göre söz konusu çok anlamlı dilsel ifadelerin örneğin “*el*” sözcüğü fiziksel organ anlamı dışında “*sahip olmak*”, “*dil*” sözcüğünün “*iletişim aracı*”, “*daire*” sözcüğünün “*ev*”, “*film*” sözcüğünün “*röntgen*”, “*alan*” sözcüğünün “*uzmanlık dalı*”, “*baş*” sözcüğünün “*önde gelmek*”, “*boyut*” sözcüğünün ise “*özellik veya yön*” anlamında kullanıldığı saptanmaktadır. Benzer şekilde “*ders almak*” ifadesinde “*ders*” sözcüğünün yaşanan bir durumdan deneyim kazanmak anlamına sahip olduğu, “*site*” sözcüğünün ise yerleşim alanı yerine “*internet sayfası*” anlamında kullanıldığı görülmektedir.

Sonuç olarak bu kullanımlar, öğrencilerin sözcükleri anlamlandırırken yalnızca temel anlamlarına değil, kullandıkları bağlama da dikkat etmeleri gerektiğini göstermektedir. Ayrıca öğrencilerin bağlama göre çıkarım yapma, sözcüklerin mecaz ve yan anlamlarını fark ederek iletişim sürecinde doğru anlamı seçebilme becerilerini de desteklenmektedir. Böylece öğrencilerin pragmatik yeterlik gelişimlerine katkı sunmaktadır.

Çalışmada sosyopragmatik kapsamda metinlerin incelendiği son unsur ise söz alabilme/söylem yönetimi unsurudur. Buna göre söz alabilme/söylem yönetimine ilişkin veriler genel olarak değerlendirildiğinde metinlerde söylem yönetimi unsurlarının söz alabilme unsurlarına göre daha fazla kullanıldığı belirlenmiştir. Bu bulgu metinlerde sözü başlatma, araya girme gibi işlevlerdense iletişimin sürekliliğini sağlama, iletişim akışını düzenleme gibi işlevlerin daha belirgin bir şekilde ortaya çıktığını göstermektedir.

Bu bağlamda elde edilen veriler genel olarak değerlendirildiğinde söylem yönetiminin genellikle bağlaçlar, söylem belirteçleri ve kalıplaşmış ifadelerle sağlandığı görülmektedir. Örneğin “*ama*”, “*ancak*”, “*çünkü*”, “*bu nedenle*”, “*bu sebeple*”, “*bu durumda*”, “*bununla birlikte*” ve “*ise*” gibi bağlaçlarla karşıtlık, neden-sonuç ve açıklama ilişkilerinin kurularak söylemin tutarlılığı ve sürekliliğinin sağlandığı saptanmaktadır. Bu tür kullanımlar ile öğrencilerin metin içerisindeki anlam ilişkilerini ve söylem bütünlüğünü kavramalarına katkı sunulmaktadır.

Bununla birlikte “*yani*”, “*işte*”, “*mesela*”, “*hani*”, “*e*”, “*tabii*”, “*peki*” ve “*o zaman*” gibi söylem belirteçleri ile de iletişimi sürdürme, örnek verme, açıklama yapma, söylemler arası geçişin sağlandığı görülmektedir. Ayrıca bu ifadeler ile öğrencilerin dili doğal bir şekilde öğrenmeleri de sağlanmaktadır.

İncelenen metinlerde konuşmayı başlatma, sürdürme ve sonlandırmaya yönelik çeşitli söylem yönetimi unsurlarının da kullanıldığı tespit edilmiştir. Örneğin, *“haydi”* ve *“gelin”* gibi ifadeler iletişimi başlatma ve karşı tarafı söyleme dahil etme işlevi taşıırken; *“geçmiş olsun”*, *“haydi görüşürüz”* ve *“her neyse”* gibi ifadeler ise iletişimi sonlandırma işlevinde kullanılmaktadır. Bunların yanı sıra *“Öyle deme ağabey ya.”* gibi ifadelerde bir itiraz, sitem yaparak etkileşimin devamlılığı sağlanmaktadır. Ayrıca *“Tabii ki, buyurun şöyle oturun.”* gibi kullanımlar da karşı tarafın iletişime katılarak etkileşimin devam ettiğini ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak metinlerde yer alan söz alabilme ve söylem yönetimi unsurlarının iletişimi başlatma, söylem akışını düzenleme, söylemler arasında ilişki kurma, etkileşimi sürdürme ve sonlandırma gibi işlevlerde kullanıldığı gözlemlenmektedir. Bu bulgu iletişimsel yeterlik modelleri kapsamında öğrencilerin *“sosyodilbilimsel”* ve *“söylemdilbilimsel”* ve *“stratejik”* yeterlik becerilerinin gelişimine katkı sunmaktadır.

3. İncelenen kitabın etkileşimsel beceri açıdan incelenmesi nasıldır?

Kitapta incelenen veriler etkileşimsel açıdan ise söz edimi, söz alabilme, geri bildirim ve vurgu ve tonlama unsurlarına göre değerlendirilmiştir. Etkileşimsel açıdan bu unsurlara göre değerlendirilmesinin nedeni iletişim sürecinde söylemi başlatma, sürdürme ve uygun tepki verme gibi beceriler üzerinde etkili olmasıdır.

Etkileşimsel beceri açısından söz edimleri incelendiğinde, daha önce iletişimsel tema kapsamında da değerlendirildiği üzere metinlerde bilgilendirici, yönlendirici ve ifade edici söz edimlerinin çeşitlilik gösterdiği belirlenmiştir. Buna karşılık taahhüt edici ve bildirimsel söz edimlerine daha sınırlı düzeyde yer verildiği görülmektedir. Elde edilen bulgular, özellikle yönlendirici ve ifade edici söz edimlerinin farklı türlerde ve yoğun biçimde kullanılmasının öğrencilerin çeşitli iletişim durumlarında söz edimlerinin işlevlerini tanımlarına yardımcı olduğunu göstermektedir. Nitekim soru sorma, öneride bulunma, duygu ifade etme, teşekkür etme ve özür dileme gibi söz edimleri, öğrencilerin karşılıklı etkileşimlerde konuşmayı başlatma, sürdürme ve uygun tepkiler verme biçimlerine ilişkin farkındalık geliştirmelerini desteklemektedir. Benzer şekilde bildirici söz edimlerinin farklı örneklerle sunulması da öğrencilerin bilgi verme, açıklama yapma ve görüş bildirme gibi iletişimsel amaçları ayırt edebilmelerine olanak sağlamaktadır. Bu durum, öğrencilerin farklı iletişim ortamlarında iletişim amacına ve bağlama uygun dilsel

ifadeler kullanmalarını kolaylaştırmakta; etkileşimi başlatma, sürdürme ve sonlandırma becerilerinin gelişimini güçlendirmektedir.

Bir diğer inceleme unsuru olan söz alabilme ve söylem yönetimine ilişkin bulgular incelendiğinde de metinlerde bağlaçlar, söylem belirteçleri ve kalıplaşmış ifadeler aracılığıyla etkileşimin düzenlendiği ve söylem bütünlüğünün korunduğu belirlenmiştir. Veriler, bu unsurların iletişimi başlatma, sürdürme ve sonlandırmanın yanı sıra metin içi anlam ilişkilerini kurma işlevi de üstlendiğini ortaya koymaktadır. Örneğin “ama”, “çünkü”, “bu nedenle”, “bununla birlikte” ve “ise” gibi bağlaçlar aracılığıyla neden-sonuç, karşıtlık ve açıklama ilişkileri kurularak söylemin tutarlılığı ve bütünlüğü sağlanmaktadır. Böylece bu kullanımlar sayesinde öğrencilerin söylem içerisindeki anlam ilişkilerini fark etmeleri ve metinler arasındaki bağlantıları daha kolay kurmaları desteklenmektedir.

Benzer şekilde “yani”, “işte”, “mesela”, “hani”, “tabii”, “peki” ve “o zaman” gibi söylem belirteçleri, açıklama yapma, örnek verme, konuşmayı sürdürme ve konu geçişlerini sağlama işlevleriyle kullanılmaktadır. Bu kullanım biçimleri, öğrencilerin doğal konuşma dilinde sıkça karşılaşılan etkileşimsel kalıpları tanımalarına ve bunların işlevlerini kavramalarına olanak sağlamaktadır.

Kalıplaşmış ifadeler de etkileşim yönetiminde önemli role sahiptir. Nitekim “haydi” ve “gelin” gibi ifadeler iletişimi başlatma ve karşı tarafı konuşmaya dahil etme işlevi taşıırken; “haydi görüşürüz”, “geçmiş olsun” ve “her neyse” gibi ifadeler konuşmanın uygun biçimde sonlandırılmasını sağlamaktadır.

Genel olarak değerlendirildiğinde kitapta yer alan metinlerin söz alabilme ve söylem yönetimi açısından öğrencilerin konuşma sırası alma, söylemi devam ettirme, sonlandırma ve karşı tarafın söylemine uygun tepki verme gibi becerilerini destekleyecek nitelikte olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla incelenen metinlerin iletişimsel dil modelleri kapsamında “*söylemsel/metinsel yeterlik*”, “*sosyodilbilimsel yeterlik*” ve “*stratejik yeterlik*” bileşenlerinin gelişimine katkı sağlayacak nitelikte olduğu değerlendirilmektedir.

Geri bildirim unsuruna ilişkin veriler incelendiğinde, bu unsurların metinlerde ağırlıklı olarak diyalog temelli bölümlerde yer aldığı belirlenmiştir. Bu durumun, geri bildirimin doğası gereği karşılıklı etkileşim sürecinde ortaya çıkmasıyla ilişkili olduğu

değerlendirilmektedir. Nitekim geri bildirimler, konuşurların birbirlerinin söylemlerine yönelik anlık tepkilerini içerdiğinden, özellikle diyalog temelli metinlerde daha sık kullanılmaktadır. Ayrıca elde edilen verilere göre geri bildirimlerin çoğunlukla anlık bir şekilde verildiği görülmektedir. Bu bulgu, iletişim sürecinde konuşurların birbirlerinin söylemlerini doğru biçimde anlayarak anında tepki verdiklerini ve böylece etkileşimin sürekliliğinin sağlandığını göstermektedir.

Tablolarda yer alan veriler incelendiğinde geri bildirimlerin ağırlıklı olarak pozitif ve destekleyici nitelikte olduğu, negatif geri bildirimlerin ise daha sınırlı düzeyde ve genellikle eleştirel işlevde kullanıldığı belirlenmiştir. Bu doğrultuda pozitif geri bildirimlerin onaylama, destekleme, teşekkür etme, rahatlatma ve iyi dilekte bulunma gibi çeşitli işlevlerde kullanıldığı görülmektedir. Örneğin “evet”, “peki”, “tamam”, “tabii ki” ve “öyleyse” gibi söylem belirteçleri, konuşurun karşı tarafın söylemini kabul ettiğini ve desteklediğini gösteren geri bildirim unsurları olarak kullanılmaktadır. Benzer şekilde “Ne güzel”, “çok şaşırtıcı”, “eline sağlık”, “sağ ol”, “afiyet olsun”, “hayırlı olsun” ve “içiniz rahat olsun” gibi ifadeler de övgü, teşekkür, rahatlatma ve iyi dilekte bulunma işlevleriyle geri bildirim sunan dilsel örnekler arasında yer almaktadır.

Negatif geri bildirim örnekleri incelendiğinde, bu tür ifadelerin çoğunlukla eleştirme, sorgulama, reddetme, itiraz etme, şaşkınlık belirtme ve dolaylı uyarıda bulunma işlevleriyle kullanıldığı belirlenmiştir. Buna göre “Ciddi misin?”, “Konuştuk ya!”, “Siz kiminle konuşuyorsunuz, biliyor musunuz acaba?”, “Hayır”, “Ödev mi?”, “Yapma!”, “Öyle deme ağabey ya” ve “Peki, sen bilirsin.” gibi ifadeler karşı tarafın söylemine yönelik eleştirel, sorgulayıcı veya sitem içeren geri bildirimler olarak öne çıkmaktadır.

Bunların yanı sıra bazı ifadelerin biçimsel olarak olumlu görünmesine rağmen bağlam içinde dolaylı eleştiri anlamı taşımaktadır. Örneğin “Peki, sen bilirsin.” ifadesi biçimsel olarak kabul anlamı taşısa da bağlam içerisinde sitem işlevi göstermektedir. Benzer şekilde “Siz kiminle konuşuyorsunuz, biliyor musunuz acaba?”, “Ödev mi?” gibi soru yapıları aslında örtük bir tehdit, sorgulama veya dolaylı bir eleştiri anlamı taşımaktadır. Metinlerde bu tür geri bildirimlere yer verilmesi öğrencilerin anlamı yorumlarken konuşurun niyetini ve bağlamı dikkate alarak değerlendirme yapmaları gerektiğini göstermektedir. Böylece öğrencilerin “*dilbilgisel yeterliklerinin*” gelişiminin yanı sıra “*sosyodilbilimsel*” ve “*illoküsyonel yeterliklerinin*” gelişimine de katkı sağlanmaktadır.

Sonuç olarak metinlerde yer alan geri bildirim örnekleri, öğrencilerin farklı iletişim bağlamlarında kullanılan olumlu ve olumsuz geri bildirim türlerini tanımalarına ve bu durumlara uygun tepkiler geliştirmelerine olanak sağlamaktadır. Bu sayede öğrencilerin söylemsel/metinsel, sosyodilbilimsel ve illoküsyonel yeterliklerinin gelişimi desteklenmektedir.

İncelenen kitabın etkileşimsel beceri kapsamında değerlendirildiği son unsur ise vurgu ve tonlamadır. Elde edilen bulgulara göre vurgu ve tonlama unsurunun da ağırlıklı olarak diyalog temelli metinlerde kullanıldığı görülmektedir. Bu durum karşılıklı etkileşimde anlamın daha etkili ve doğru bir şekilde aktarılmasında vurgu ve tonlamanın belirleyici rol oynamasından kaynaklanmaktadır. Anlatı ve bilgilendirici metinlerde ise bu unsurlara sınırlı ölçüde yer verildiği saptanmıştır. İncelenen verilere göre vurgu ve tonlamanın genellikle ünlem işaretleri, soru yapıları ve “ya”, “haydi”, “inan”, “tabii”, “ee”, “oh”, “ah” gibi söylem belirteçleriyle sağlandığı görülmektedir. Bu unsurlar sayesinde konuşmacının duygu, tutum ve iletişim amacı daha doğru bir şekilde anlaşılmaktadır.

Bu kapsamda veriler incelendiğinde soru yapılarının genellikle gerçek bir bilgi edinme amacıyla sorulmadığı görülmektedir. Bu yapıların bağlam içerisinde şaşkınlık, eleştiri, sitem, tehdit, itiraz ve endişe gibi duygu ve tutumları yansıtmak amacıyla kullanıldığı belirlenmiştir. Örneğin “Ciddi misin? Elektriğimiz olmayacak mı yani!?”, “Siz kiminle konuşuyorsunuz, biliyor musunuz acaba?” ve “Hocam ne diyorsunuz? Hiç kazan ölür mü?” gibi örneklerde soru yapıları ile aslında konuşmacının eleştirel ve duygusal tutumu yansıtılmaktadır.

Ünlem işaretleriyle sağlanan vurgu ve tonlamanın da benzer şekilde öfke, heyecan, şaşkınlık, teşvik ve dikkat çekme gibi işlevlere sahip olduğu görülmektedir. Örneğin, “Rezalet!”, “Yapma!”, “Gidelim!” ve “Bekle bizi Kapadokya!” gibi ifadelerde ünlem işareti ile söyleme duygusal yoğunluk kazandırılarak iletişimin etkililiği artırılmaktadır.

Son olarak “Ya”, “inan”, “haydi”, “tabii ki”, “ee”, “oh” ve “ah” gibi söylem belirteçlerinin ise söyleme samimiyet, rahatlama, teşvik, nezaket, sitem veya hatırlama gibi anlamlar kattığı saptanmıştır. Örneğin “ya” söylem belirteci samimi ve duygusal bir ton oluşturmak için “inan” ifadesi konuşmacının söylemindeki vurgulamak için kullanılmaktadır. “Haydi” ifadesi harekete geçirme işlevi taşıırken; “oh” ve “ah” gibi ifadeler rahatlama,

fark etme ve hatırlama gibi duyguları yansıtmaktadır. “Tabii ki” söylem belirteci ise nazik bir şekilde onay anlamı taşıyarak iletişimi daha olumlu hale getirmektedir.

Sonuç olarak metinlerde yer alan vurgu ve tonlama unsurlarının konuşmacının duygu, düşünce ve tutumlarını daha etkili bir şekilde aktarmak amacıyla kullanıldığı görülmektedir. Ünlem işaretleri, soru yapıları ve söylem belirteçleriyle oluşturulan vurgu ve tonlamalar sayesinde iletişimin daha doğal, akıcı ve amaca uygun bir şekilde kurulması sağlanmaktadır. Böylece öğrencilerin sözlü iletişimde anlamı şekillendiren pragmatik ve duygusal unsurları da tanımları sağlanarak dili daha iyi bir şekilde öğrenmelerine katkı sunulmaktadır.

4. İncelenen kitapta yer alan metin altı soruların pragmatik yeterlik sağlama açısından değerlendirilmesi nasıldır?

İncelenen kitaptaki metin altı sorulara ilişkin bulgular, soruların büyük ölçüde metinde açıkça sunulan bilgilerin belirlenmesine yönelik olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgu öğrencilerin metni anlayıp metinde açıkça verilen bilgiyi bulma ve yeniden ifade etme becerilerini desteklemekle birlikte pragmatik yeterliğin gelişimine sınırlı düzeyde katkı sağlamaktadır. Bilgi sorularının yanı sıra bazı ünitelerde çıkarım yapmayı, kişisel görüş bildirmeyi ve kültürel deneyimleriyle ilişkilendirilen sorulara da yer verildiği görülmektedir. Ancak bu soruların çoğunlukla metinden hareketle tahmin yürütmeye dayalı olması ve öğrenciyi doğrudan bağlama uygun dil kullanımına yönlendirmemesi nedeniyle pragmatik katkısının sınırlı olduğu değerlendirilmektedir. Örneğin, metinde geçen bazı sözcüklerin çıkarım yoluyla yakın anlamlılarıyla eşleştirilmesinin istendiği etkinliklerde öğrencilerin yalnızca sözcük anlamını tahmin etmeleri beklenmektedir. Ancak bu sözcüklerin farklı iletişim bağlamlarında farklılaşan anlamsal değerlerine yönelik bir örnek veya kullanım bulunmamaktadır.

Diğer taraftan her üniteye okunan veya dinlenen metinlerin konusuna yönelik hazırlanan “Ya siz?” bölümlerinde yer alan açık uçlu sorular öne çıkmaktadır. Bu sorular ile öğrenciler kişisel görüşlerini ifade etmeye, kendi kültürleriyle ilişki kurmaya ve bağlama uygun anlam üretmeye yönlendirilmektedir. Bu tür sorular sayesinde öğrenciler sadece metni anlamakla kalmamakta, aynı zamanda anlamlı ve tutarlı söylem üretmektedirler. Dolayısıyla söz konusu sorular iletişimsel yeterlik modellerinde yer alan dilbilgisel, sosyodilbilimsel, söylemsel, edimsel yeterliklerin gelişiminde etkili olmaktadır.

Ayrıca son ünitelerde öğrencilerin kişisel deneyimlerini, görüşlerini ve kendi kültürlerine ilişkin bilgileri ifade etmelerini yönelik soru türlerinin artış gösterdiği belirlenmiştir. Bu tür soruların da yine öğrencilerin dili hem dilbilgisel açıdan hem de iletişimsel ve kültürel bağlama uygun biçimde kullanmalarını amaçladığı görülmektedir.

Sonuç olarak kitapta pragmatik yeterliği destekleyen soru örneklerine sınırlı düzeyde de olsa yer verildiği ortaya konulmuştur. Bu çerçevede, metin altı soruların yalnızca bilgi düzeyini ölçmeye odaklanmak yerine öğrencileri gerçek iletişim durumlarında düşünmeye, yorum yapmaya, görüşlerini ifade etmeye ve bağlama uygun dil kullanmaya teşvik edecek biçimde hazırlanması önerilmektedir. Böylece, dolaylı anlamların yorumlanmasını ve kültürel kalıpların farklı iletişim bağlamlarındaki işlevlerinin değerlendirilmesini gerektiren soru türlerinin arttırılmasının, öğrencilerin pragmatik yeterliklerinin gelişimine daha fazla katkı sağlayabileceği değerlendirilmektedir.

5. İncelenen kitapta yer alan yazma etkinliklerinin pragmatik yeterlik sağlama açısından değerlendirilmesi nasıldır?

Kitapta yer alan yazma etkinliklerine ilişkin bulgular değerlendirildiğinde, etkinliklerin büyük ölçüde yarı kontrollü yazma etkinliklerinden oluştuğu belirlenmiştir. İncelenen etkinliklerde çeşitli yönlendirmeler, örnek ifadeler ve konu başlıkları verilerek yazma sürecinin desteklendiği görülmektedir. Ancak üniteler ilerledikçe öğrencilerin dil gelişim düzeylerinin artmasıyla birlikte, yönergelerin azaldığı ve öğrencilerin daha bağımsız dil üretimine yönlendirildiği gözlemlenmektedir. Böylece öğrencilerin daha serbest ve işlevsel yazma becerileri kazanmaları hedeflenmektedir. Bununla birlikte, yazma etkinliklerinin ağırlıklı olarak yarı kontrollü yapıda olması öğrencilerin anlık ve serbest dil üretim becerilerini sınırlandırabilmektedir. Bunun yanı sıra, öğrencilerin sürekli yönlendirmeler doğrultusunda yazmaya alışmaları, ilerleyen süreçte destek olmadan yazma konusunda güçlük yaşamalarına yol açabilmektedir. Bu durumun, öğrencilerin dil öğrenme süreçlerindeki özgüven ve motivasyon düzeylerini olumsuz yönde etkileyebileceği değerlendirilmektedir. Bu nedenle her üniteye yer alan üç yazma etkinliğinin aşamalı olarak yarı kontrollü yapıdan serbest yazmaya doğru düzenlenmesi önerilmektedir. Böylece öğrencilerin kontrollü yazmadan serbest yazmaya geçiş sürecinde daha az zorlanacakları öngörülmektedir.

Etkinlikler genel olarak incelendiğinde, öğrencilerin öğrenilen dilbilgisel yapıları, söz varlığını ve bağlayıcı ifadeleri uygun bağlamlarda kullanmalarının hedeflendiği görülmektedir. Bu kapsamda giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinden oluşan metin yazma çalışmaları aracılığıyla öğrencilerin planlı, tutarlı ve anlam bütünlüğüne sahip metinler oluşturmaları beklenmektedir.

Bunun yanı sıra yazma etkinliklerinin e-posta yazma, şikâyetle bulunma, tavsiye verme, görüş bildirme, karşılaştırma yapma, davet mektubu hazırlama ve kişisel deneyimleri aktarma gibi çeşitli iletişim amaçlarına yönelik olarak tasarlandığı belirlenmiştir. Bu çeşitlilik, öğrencilerin farklı iletişim durumlarına uygun dil kullanımı geliştirmelerine ve çeşitli yazılı iletişim türleriyle deneyim kazanmalarına olanak sağlamaktadır. Özellikle resmî e-posta ve şikâyet yazma etkinliklerinde hitap biçimleri, nezaket kalıpları ve resmî iletişim diline ilişkin unsurlara yer verilmesi, öğrencilerin bağlama uygun dil kullanımına yönelik farkındalık geliştirmelerini desteklemektedir.

Elde edilen verilere göre bazı etkinliklerde öğrencilerden kendi kültürleri, kişisel deneyimleri ve düşünceleri doğrultusunda metin üretmeleri istenmektedir. Örneğin açık uçlu yazma görevleri aracılığıyla öğrencilerin görüşlerini gerekçelendirerek ifade etmeleri teşvik edilmektedir. Bu tür etkinlikler, öğrencilerin düşüncelerini yapılandırma, açıklama ve temellendirme becerilerini geliştirmelerine katkı sağlamaktadır.

İncelenen etkinliklerde öne çıkan bir diğer unsur ise grup çalışmasına dayalı yazma uygulamalarıdır. Bu etkinlikler sayesinde öğrenciler birlikte metin üretme, fikir alışverişinde bulunma ve ortak karar alma süreçlerine katılmaktadır. Böylece yazma süreci bireysel bir etkinlik olmanın ötesine geçerek etkileşimsel bir boyut kazanmaktadır.

Genel olarak değerlendirildiğinde, yazma etkinliklerinin öğrencilerin farklı bağlamlarda anlamlı ve amaca uygun metinler üretmelerini destekleyen bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Özellikle bağlama uygun dil kullanımına, giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinden oluşan planlı metinler oluşturmaya, uygun iletişim kalıplarını kullanmaya ve farklı iletişim amaçlarına göre metin yazmaya yönelik etkinliklere yer verildiği görülmektedir. Bu etkinlikler sayesinde öğrencilerin düşüncelerini düzenli, tutarlı ve iletişim bağlamına uygun bir şekilde ifade etmeleri desteklenmektedir. Böylece öğrencilerin hem dilbilgisel açıdan doğru hem de iletişimsel açıdan işlevsel metinler

üretmeleri sağlanmakta ve dil öğrenme süreçlerinin daha etkili hale gelmesine katkıda bulunmaktadır.

Bu bulgular doğrultusunda, söz konusu etkinliklerin iletişimsel yeterlik modellerinde yer alan dilbilgisel, söylemsel/metinsel, sosyodilbilimsel, edimsel ve stratejik yeterlik bileşenlerinin gelişimine katkı sağlayacak nitelikte olduğu belirlenmiştir.

Çalışma kapsamında elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulmaktadır:

- İncelenen kitabın pragmatik yetkinlik açısından B1 düzeyi için Çerçeve Metin’de tanımlanan kazanımlarla büyük ölçüde uyumlu olduğu ve bu yeterliğin geliştirilmesine yönelik önemli bir potansiyel taşıdığı belirlenmiştir. Ancak mevcut içerikte pragmatik unsurların öğrenciler tarafından fark edilmesini ve işlevsel biçimde kullanılmasını destekleyen açıklamalara yeterince yer verilmediği görülmüştür. Özellikle dilsel ifadelerin kültürel ve davranışsal kullanım boyutlarının açık biçimde yansıtılmaması ve bu ifadelerin hangi sosyal ve kültürel bağlamlarda, hangi iletişim amaçları doğrultusunda ve hangi davranış kalıplarıyla kullanıldığına yönelik açıklamalara yeterince yer verilmemesi önemli bir eksiklik olarak değerlendirilmektedir. Bu nedenle Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik sertifika programları ve öğretici eğitimlerinde pragmatik yeterlik boyutuna daha fazla yer verilmesi, kültürlerarası iletişim ve kültürel farkındalık konularının pragmatik kullanım bağlamında ele alınması önerilmektedir.
- Metin altı soruların ağırlıklı olarak bilgi ve çıkarım sorularından oluşması ve çıkarım sorularının dilin bağlama uygun ve işlevsel kullanımını doğrudan gerektirmemesi nedeniyle pragmatik yeterliğe katkıları sınırlı kalabilmektedir. Bu nedenle, öğrencilerin dili bağlama uygun ve işlevsel biçimde kullanmalarını destekleyecek, yorumlama, değerlendirme ve gerçek iletişim durumları üzerine düşünmelerini sağlayacak soru türlerine daha fazla yer verilmesi önerilmektedir.
- Yazma etkinliklerinin ağırlıklı olarak yarı kontrollü yapıda sunulması nedeniyle, öğrencilerin bağımsız yazılı üretim becerilerini geliştirebilmek amacıyla etkinliklerin yarı kontrollü yazmadan serbest yazmaya doğru aşamalı bir şekilde sunulması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Ahmed, S. T. S. ve Pawar, S. V. (2018). Communicative Competence in English as a Foreign Language: Its Meaning and the Pedagogical Considerations for its Development. *The Creative Launcher*, 2(6), 301–312. https://www.researchgate.net/publication/324392820_Communicative_Competence_in_English_as_a_Foreign_Language_Its_Meaning_and_the_Pedagogical_Considerations_for_its_Development
- Akbulut, Y. (2013). Verilerin Analizi. S. D. Bedir Erişti, A. Kuzu, I. Kabakçı Yurdakul, Y. Akbulut ve A. A. Kurt (Ed.), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* içinde (ss. 139–164). Anadolu Üniversitesi.
- Akgün, B. (2021). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Edimsel Yeti Gelişimi: Rica Söz Edimi Kullanımı*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akmajian, A. ve Demers, R. A., vd. (1997). *Linguistics: An Introduction to Language and Communication*. The MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/4252.001.0001>
- Aksan, D. (1998). *Anlambilim, Anlambilimin Konuları ve Türkçenin Anlambilimi*, Engin yayınevi.
- Allott, N. (2010). *Key Terms in Pragmatics*. Continuum International Publishing Group.
- Altun Alkan, H., ve Yaylı, D. (2019). Rica Ediminin Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler Tarafından Kullanımları. *Folklor/Edebiyat*, 25(99), 521–538. <https://doi.org/10.22559/folklor.999>
- Arık, İ. A. (1992). *Psikolojide Bilimsel Yöntem*. İstanbul Üniversitesi Basımevi.
- Austin, J. L. (1962). *How to Do Things with Words*. Oxford University Press.
- Bachman, L. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford University Press.

- Bachman, L. ve Palmer, S. (1996). *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford University Press.
- Bagarić, V., ve Mihaljević Djigunović, J. (2007). *Defining communicative competence. Metodika*, 8(14), 94–103. <https://hrcak.srce.hr/26943>
- Bakiner Çekin, A., ve Çalışkan, H. (2020). Language and Culture. *Language Teaching and Educational Research*, 3(1), 163–175.
- Bal, H. (2016). *Nitel Araştırma Yöntem ve Teknikleri: Uygulamalı Örnekli*. Sentez Yayınları.
- Baltacı, A. (2019). Nitel Araştırma Süreci: Nitel Bir Araştırma Nasıl Yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368–388. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.598299>
- Baltaş, Z. ve Baltas, A. (1999). *Bedenin Dili*. Remzi Kitabevi.
- Banguoğlu, T. (2007). *Türkçenin Grameri*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Barron, A. (2003). *Acquisition in Interlanguage Pragmatics: Learning How to Do Things with Words in a Study Abroad Context*. John Benjamins Publishing Company.
- Bıçakçı, İ. (2002). *İletişim ve Halkla İlişkiler*. Media Cat Yayınları.
- Bloomfield, L. (1935), *Linguistic Aspects of Science*. University of Chicago Press.
- Blum-Kulka, S. (1982). Learning to Say What You Mean in a Second Language: A Study of Speech Act Performance of Learners of Hebrew as a Second Language. *Applied Linguistics*, 3, 29–59. <https://doi.org/10.1093/applin/III.1.29>
- Bölükbaş, F. (2010). Metindilbilimsel Çözümleme: Muzaffer İzgü'nün Yedi Uyurlar Öyküsü, *Folklor/Edebiyat*, 16 (63), 99-116. <https://izlik.org/JA62NG64FR>
- Bölükbaş, F., Yılmaz, M. Y., ve Keskin, F. (Ed.). (2020). *Yeni İstanbul uluslararası öğrenciler için Türkçe: B1 ders kitabı*. Kültür Sanat Basımevi.

- Brown, P. ve Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some Universals in Language Useage*, Cambridge University Press.
- Brown, H. D. (1994). *Principles of language learning and teaching* (3. bs.). Prentice Hall Regents.
- Canale, M. (1983). From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. J. C. Richards ve R. W. Schmidt (ed.), *Language and Communication* içinde (ss. 2–27). Longman.
- Canale, M., ve Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1(2), 1–47. <https://doi.org/10.1093/applin/l.1.1>
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. The MIT Press.
- Collavin, E. (2011). Speech acts. W. Bublitz ve N. R. Norrick (ed.), *Foundations of pragmatics* içinde (ss. 373-396). De Gruyter Mouton.
- Copoescu, L. (2004). *Issues of Pragmatics*. Editura Universităţii Transilvania din Braşov.
- Cruse, A. (2006). *A Glossary of Semantics and Pragmatics*. Edinburgh University Press.
- Crystal, D. (1985). *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*. (2. baskı.). Blackwell.
- Cüceloğlu, D. (1992). *Yeniden İnsan İnsana*. Remzi Kitabevi.
- Çelebi, V. (2014). Gündelik Dil Felsefesi ve Austin'in Söz Edimleri Kuramı. *International Journal of Philosophy*, 4(1), 74–89. <https://doi.org/10.31704/ijocis.2018.008>
- Çubukçu, F. ve Atay, S. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe ve İngilizce Ders Kitaplarının Edimsel Yeti Gelişimi Açısından Karşılaştırılması. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 8–20. <https://izlik.org/JA58JZ38EW>

- Deda, N. (2013). The Role of Pragmatics in English Language Teaching: Pragmatic Competence. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 2(4), 63–70. [10.5901/ajis.2012.v2n4p63](https://doi.org/10.5901/ajis.2012.v2n4p63).
- Derakhshan, A., Malmir, A. ve Greenier, V. (2021). Interlanguage Pragmatic Learning Strategies (IPLS) as Predictors of L2 Speech Act Knowledge: A Case of Iranian. EFL learners. *The Journal of Asia TEFL*, 18(1), 235–243. <https://doi.org/10.18823/asiatefl.2021.18.1.14.235>
- Dereli, S. (2008). Sözlü İletişimde Nezaket Stratejileri. *Türkbilig / Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 9(15), 24–52. <https://izlik.org/JA26PN78FY>
- Dursunoğlu, H. (2010). Türkiye Türkçesinde Vurgu. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 267–276. <https://izlik.org/JA77ER59CA>
- Erdem, A. (2011). İletişim Sürecinde Geri Bildirimin Önemi ve İletişime Katkısı. *Erciyes İletişim Dergisi*, 1(3), 125-132. <https://izlik.org/JA49HZ98FF>
- Erton, İ. (2007). Applied Pragmatics and Competence Relations in Language Learning and Teaching. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 3(1), 59-71. <https://izlik.org/JA43AC48KB>
- Erton, İ. (2017). Types of competence in linguistics: A review of processes and their implications in human perception and action. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 57(1), 157–170. <https://izlik.org/JA37WS67JZ>
- Eziler Kıran, A. (2014). Dilbilim, anlambilim ve edimbilim. *Turkish Studies*, 9(6), 719–729. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.6659>
- Galisson, R. ve Coste, D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris: Hachette Supérieur.
- Garric, N. ve Calas, F. (2007). *Introduction à la Pragmatique*. Hachette Supérieur.
- Glaser, K. ve Limberg, H. (2020). Pragmatische Kompetenzen und Fremdsprachenvermittlung – Forschung und Praxis. *Pragmatische Kompetenzen im*

- schulischen Fremdsprachenunterricht*. H. Limberg ve K. Glaser, (Ed.) içinde (ss. 19–103). Peter Lang.
- Goffman, E. (1967). *Interaction Ritual: Essays on Face-to-face Behaviour*. Pantheon Books.
- Göçer, A. ve Okur, A. (2019). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi ve Sözcük Öğretimi. A. O. Alpaslan ve G. Gökçen (Ed.), *Yabancı dil olarak/ikinci dil olarak/yurtdışındaki Türk soylular için Türkçenin sözcük öğretimi* içinde. (ss. 479-528) Nobel Akademik Yayıncılık.
- Grice, H. P. (1975). Logic and Conversation. *Syntax and Semantics*. P. Cole, (Ed.) içinde (ss. 113–127). Academic Press.
- Grice, H. P. (1989). *Studies in the way of words*. Harvard University Press.
- Günay, V. D. (2007). *Sözcükbilime giriş*. Multilingual.
- Gündoğdu, A. E. (2019). Anlam Tercihi Araştırmalarının Sözcük Öğretimine Katkısı: “Fiyat/Ücret/Bedel” Sözcükleri Üzerine Bir Araştırma. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 36(1), 75–84. <https://doi.org/10.32600/huefd.429309>
- Güner, E. S. (2008). *Türkçe İçin Derlem Tabanlı Bir Anafor Çözümleme Çalışması* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Trakya Üniversitesi.
- Güven, A. (2012). Toplumsal Dilbilimin Kapsam Alanı. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13, 55–62. <https://izlik.org/JA93BE82LZ>
- Halliday, M.A.K. (1978). *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*. Edward Arnold.
- Hartmann, R. R. K., ve James, G. (1998). *Dictionary of Lexicography*. Routledge.
- Hirik, E. (2023). Türkçede Söylem Belirleyiciler ve Mental Söz Varlığı İlişkisi. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 10, 570–587. <https://doi.org/10.51531/korkutataturkiyat.1252121>

- Hymes, D. H. (1972). On Communicative Competence. J. Pride ve J. Holmes (ed.), *Sociolinguistics: Selected Readings* içinde (ss. 269–293). Penguin.
- Ishihara, N. ve Cohen, A. D. (2010). *Teaching and Learning Pragmatics: Where Language and Culture Meet*. Longman-Pearson,
- İşcan, A. (2018). Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Tarihçesi. A. Şahin (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi: Kuramlar, yaklaşımlar, etkinlikler* (2. Baskı) içinde (ss. 3-33). Pegem Akademi.
- Jiang, W. (2000). The Relationship Between Culture and Language. *ELT Journal, Oxford University Press*, 54(4), 328–334. <https://doi.org/10.1093/elt/54.4.328>
- Jordà, M. P. S. (2005). *Third Language Learners: Pragmatic Production and Awareness*. Multilingual Matters.
- Jung, J. (2002). Issues in Acquisitional Pragmatics. *Columbia University Libraries*, 2(3), 2–34. <https://doi.org/10.7916/salt.v2i3.1642>
- Kansu Yetkiner, N. (2008). İncelik Kuramı ve Yüz Olgusu Bağlamında Çeviri Çalışmalarında İşlevsel-Edimbilimsel Eleştiri Yöntemi Uygulaması. *Dilbilim Araştırmaları*, 32–49. <https://izlik.org/JA52SE36RG>
- Kansu Yetkiner, N. (2009). *Çeviribilim Edimbilim İlişkisi Üzerine*. İzmir Ekonomi Üniversitesi Yayınları.
- Karasu, K. (2015). Türkçe ve Arapça Nezaket İfadeleri: Karşılaştırmalı Bir İnceleme. *Nüsha Şarkiyat Araştırmaları Dergisi*, 15(40), 93–128. <https://search.trdizin.gov.tr/en/yayin/detay/196059/turkce-ve-arapca-nezaket-ifadeleri-karsilastirmali-bir-inceleme>
- Kasper, G. ve Blum-Kulka, S. (1993). *Interlanguage Pragmatics*. Oxford University Press.

- Kasper, G., ve Schmidt, R. (1996). Studies in Second Language Acquisition, *Developmental issues in interlanguage pragmatics*. 18(2), 149–169. <https://doi.org/10.1017/S0272263100014868>
- Kerimoğlu, C. (2022). *Kuram ve Uygulamalarla Dilbilim, Göstergebilim ve Türkoloji Genel Dilbilime Giriş*. (7. Baskı). Pegem Akademi.
- Konu, M. M. (2022). Türkçe Derslerinde Edimbilimsel Farkındalığın Gerekliliği. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı – Belleten*, 73, 235–266. <https://izlik.org/JA93AG28UY>
- Kramsch, C. (1986). From Language Proficiency to Interactional Competence. *The Modern Language Journal*, 70(4), 366–372. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05291.x>
- Krashen, S. D. ve Terrell, T. D. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*.
- Küçüksakarya, E. (2020). Dilbilgisinin Temel Bileşenleri ve Arakesitler. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(1), 33–60. <https://doi.org/10.16953/deusosbil.519887>
- Lado, R. (1964). *Language Teaching a Scientific Approach*. McGraw-Hill.
- Leech, G. (1974). *Semantics: The study of Meaning*. Penguin Books,
- Leech, G. (1983). *Principles of Pragmatics*. Longman.
- Léon, P. (1992). *Phonétisme et Prononciation du Français*. Nathan.
- Le, Page, R. B. (1978). Sociolinguistics and the Problem of Competence. V. Kinsella (Ed.), *Language teaching and linguistics: Surveys içinde* (ss. 137-156) Cambridge University Press.
- Lesenciuc, A. ve Nagy, D. (2009). The Communicative Competence: A New Approach. *Review of the Air Force Academy*, 16(2), 37–43. https://www.researchgate.net/publication/242553595_THE_COMMUNICATIVE_COMPETENCE_A_NEW_APPROACH

- Levinson, S. C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge University Press.
- Levinson, S. C. (1992). Activity Types and Language. P. Drew ve J. Heritage (Ed.), *Talk at Work: Interaction in Institutional Settings* içinde (ss. 66–100). Cambridge University Press.
- Levinson, S. C. (1997). Language and Cognition: The Cognitive Consequences of Spatial Description in Guugu Yimithirr. *Journal of Linguistic Anthropology*, 7(1), 98–131. <https://doi.org/10.1525/jlin.1997.7.1.98>
- Lyons, J. (1968). *Introduction to Theoretical Linguistics*. Cambridge University Press.
- Lyons, J. (1990). *Language and Linguistics*. Cambridge University Press.
- Matthews, P. H. (1991). *Morphology*. Cambridge University Press.
- Memiş, M. ve Şentürk, R. (2023). Edimbilimin Dil Öğretimine Katkıları. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 1, 239–265. <https://izlik.org/JA52BG97DZ>
- Mergen, F. ve Yetkin-Karakoç, N. (2020). Translation of Ambiguous Words by Translation Trainees. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 43, 111–122. <https://doi.org/10.21497/sefad.755800>
- Mert, E., L. (2022). *Genel Dilbilim*. Son Çağ Yayıncılık.
- Mey, J. L. (1993). *Pragmatics: An Introduction*. Blackwell Publishers.
- Mey, J. L. (Ed.). (2009). *A Concise Encyclopedia of Pragmatics*. Elsevier.
- Morris, C. W. (1938). Foundations of the Theory of Signs. O. Neurath, R. Carnap ve C. W. Morris (Ed.), *International Encyclopedia of Unified Science* içinde (ss. 77–138). University of Chicago Press.
- Nagy, I. K. (2015). *An Introduction to the Study of Pragmatics*. Scientia Publishing House.
- Nida, E. A. (1946). *Morphology*. The University of Michigan Press.

- Nyckees, V. (1998). *Sémantique*. Belin yayınevi.
- Odlin, T. (1989). *Language Transfer: Cross-Linguistic Influence in Language Learning*. Cambridge University Press.
- Onursal Ayırır, İ. (2020). Türkiye Türkçesinde Kalıp Sözler: Nezaket Kuramı Açısından Edimbilimsel Bir Değerlendirme. *Milli Folklor*, 16(126), 86-98. <https://izlik.org/JA74DC24HM>
- Önalın, O. ve Akpınar, K. (2018). Edimbilim ve Dil Öğretimi. H. Yılmaz, E. Yücel ve S. Durak Üğüten (Ed.), *Yabancı Dil Öğretimine Genel Bir Bakış II* içinde. (ss. 59–68). Çizgi Kitabevi.
- Özcan, E. (2019). Dil Bilgisi Eğitimi ve Sözcük Öğretimi. A. O. Alpaslan ve G. Gökçen (ed.), *Yabancı dil olarak/ikinci dil olarak/yurtdışındaki Türk soylular için Türkçenin sözcük öğretimi* içinde (ss. 151-172). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Özdemir, A. (2016). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Söz Edimlerini Anlama Düzeyleri*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.
- Palmer, F. R. (2001). *Mood and Modality*. (2. Baskı). Cambridge University Press.
- Peçenek, D. (2015). Dil ve Dilbilgisi Eğretilmelerine İlişkin Gözlemler ve Düşünce Örüntüleri. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 55(2), 1–26. <https://izlik.org/JA35LU23WL>
- Quiroga-Clare, C. (2003). Language Ambiguity: A Curse and a Blessing. Erişim: 19 Temmuz 2026, *Translation Journal*. <https://translationjournal.net>.
- Richards, J. C. (1998). *Beyond Training*. Cambridge University Press.
- Richards, J. C. ve Schmidt, R. (2010). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. (4. Baskı). Pearson Education Limited.
- Savignon, S. J. (1983). *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. Addison-Wesley Publishing Company.

- Searle, J. R. (1969). *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge University Press.
- Searle, J. R. (1975). Indirect Speech Acts. P. Cole ve J. L. Morgan (ed.), *Syntax and Semantics*, (3. Baskı) içinde (ss. 59-82). Academic press.
- Searle, J. R. (2006). *Zihin, Dil, Toplum*. (Alaattin Tural, Çev.). Litera Yayıncılık.
- Sığircı, İ. (2012). İletişim Açısından Tonlamanın Fransızca Sözcedeki Temel İşlevleri. *Dilbilim*, 20, 65–82. <https://izlik.org/JA34RH44LK>
- Stalnaker, R. (1972). Pragmatics. D. Davidson ve G. Harman (Ed.), *Semantics of Natural Language* içinde (ss. 389–408). Reidel. https://doi.org/10.1007/978-94-010-2557-7_11
- Taguchi, N. (2017). Interlanguage Pragmatics. A. Barron, P. Grundy ve G. Yueguo (Ed.), *The Routledge Handbook of Pragmatics* içinde (ss. 153–167). Routledge.
- Taguchi, N. ve Roever, C. (2017). *Second Language Pragmatics*. Oxford University Press.
- Takkaç Tulgar, A. (2016). The Role of Pragmatic Competence in Foreign Language Education. *Turkish Online Journal of English Language Teaching*, 1(1), 10–19. <https://izlik.org/JA96TW38XW>
- Tang, T. (2013). Discourse and Pragmatics in Language Teaching. *Research Gate*. <https://doi.org/10.2991/erse.2013.31>.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, A. E. (2001). *İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri*. Epsilon Yayınevi.
- Thomas, J. (1983). Cross-Cultural Pragmatic Failure. *Applied Linguistics*, 4(2), 91–112. <https://doi.org/10.1093/applin/4.2.91>
- Thomas, J. (1995). *Meaning in Interaction: An Introduction to Pragmatics*. Longman.
- Toklu, O. (2003). *Dilbilime Giriş*. Akçağ Yayınları.

- Türk Dil Kurumu. (2026). *Türkçe Sözlük*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Uslu, Z. (2005). Pragmatics and Its Influence on Foreign Language Teaching. *Dil Dergisi*, 127, 34–43. https://doi.org/10.1501/Dilder_0000000028
- Van Dijk, T. A. (1977). Context and Cognition: Knowledge Frames and Speech Act Comprehension. *Journal of Pragmatics*, 1(3), 211–231. [https://doi.org/10.1016/0378-2166\(77\)90035-2](https://doi.org/10.1016/0378-2166(77)90035-2)
- Vardar, B. (2007). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. (2. Baskı). Multilingual.
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford University Press.
- Widdowson, H. G. (1983). *Learning Purpose and Language Use*. Oxford University Press.
- Widdowson, H. G. (1989). Knowledge of Language and Ability for Use. *Applied Linguistics*, 10(2), 128–137. <https://doi.org/10.1093/applin/10.2.12>
- Yano, Y. (2003). Communicative Competence and English as an International Language. *Intercultural Communication Studies*, 12(3), 1–8. https://www.researchgate.net/publication/337306343_Linguistic_competence_Communicative_Competence_and_Interactional_Competence
- Yazıcı, N. ve Demirel, İ. F. (2021). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Setlerindeki Video Etkinliklerinin Reddetme Stratejileri Açısından Görünümü. *International Journal of Language Academy*, 9(3), 150–167. <http://dx.doi.org/10.29228/ijla.52167>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yule, G. (1996). *Pragmatics*. Oxford University Press.
- Zeff, B. B. (2016). The Pragmatics of Greetings: Teaching Speech Acts in the EFL Classroom. *English Teaching Forum*, 54(1), 2–11. https://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/etf_54_1_pg02-11.pdf

Zeyrek, S. (2020). Dil-Kültür İlişkisi Doğrultusunda Yabancı Dil Öğretimi. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 3(2), 165–186. <https://izlik.org/JA53NU89YZ>

Zhao, Y. (2019). Negative Transfer of Mother Tongue in English. *Creative Education*, 10(5), 940–946. [10.4236/ce.2019.105070](https://doi.org/10.4236/ce.2019.105070)

EK 1. YAZMA ETKİNLİKLERİ

EK 1.1.

14 Nerede oturuyorsunuz ya da aileniz nerede oturuyor? Aşağıdaki konulardan yararlanarak bir metin yazalım.

Konum ve büyüklük (yer, metrekare)
İç / dış özellikler (ısıtma, döşeme, güvenlik, bahçe, park, spor salonu vb.)
Ulaşım (metroya, otobüs duraklarına, iskeleyle yakınlık)
Ev tipi (daire, müstakil ev, yurt vb.)
Merkeze yakınlık (çarşı, alışveriş merkezi, hastane vb.)
Evin yaşı ve durumu (eski, yeni, sıfır ev, tadilat durumu vb.)
Ev ile ilgili diğer detaylar (aidat, kaç kişi yaşıyor vb.)



EK 1.2.

9 Aşağıdaki konularla ilgili bir arkadaşımızla iş bölümü diyalogu yazalım.

	Temizlik	Yemek	Bulaşık	Fatura Ödeme
Durum	Ev arkadaşınızla haftalık düzenli temizlik yapmak istiyorsunuz. Evi süpürmek, toz almak, yerleri silmek vb. görevler için aranızda iş bölümü yapın.	Eşiniz de siz de çalışıyorsunuz. Evde yemek yapmak için ikinizin de az zamanı var. Yemeği hazırlamak, sofrayı toplamak vb. konularda iş bölümü yapın.	Evde üç arkadaş yaşıyorsunuz. Bulaşıklar sık sık mutfakta bekliyor ve bu durumdan rahatsızsınız. Ev arkadaşlarınızla bir toplantı yapıp bulaşıkları düzenli olarak yıkamak için iş bölümü yapın.	Ev arkadaşlarınızla elektrik, su, doğal gaz, internet vb. faturalarını hesaplayarak ödemek için bir plan yapın.

EK 1.3.

8 Aşağıdaki tabloyu dolduralım. Daha sonra ikili gruplar oluşturalım ve arkadaşlarımızla birbirimize sorular soralım.

Ne zaman / nerede / kiminle / nasıl ?	Kendi ülkendeyken neler yapıyordun?	Şimdi neler yapıyorsun?
Okul / iş / kurs	Örnek: Kendi ülkemdeyken liseye gidiyordum.	Örnek: Şimdi İstanbul'da Türkçe kursuna gidiyorum.
Boş zamanlarda		
Hafta içi evde / okulda / işte		
Hafta sonu ailenle / arkadaşlarınla / çocuklarınla		
Sosyal Medya		

EK 1.4.

www.yazlikisbul.com

Türkçeni ve İstanbul hakkındaki tarihi bilgilerini kullanarak para kazanmak ister misin? Tatil döneminde güzel bir iş ister misin? Başvuru Şartları: • İyi derecede Türkçe ve İngilizce bilmek (en az B2 sertifikasına sahip olmak) • İstanbul'un tarihi ve turistik yerleri hakkında bilgi sahibi olmak • Üniversite mezunu olmak	Çocuklarla birlikte oyunlar oynayarak güzel bir tatil geçirmek ister misiniz? Uluslararası bir yaz kampında 10-15 yaş grubundaki çocuklarla ilgilenmek için, eleman aranmaktadır. Başvuru Şartları: • Aktivite ve geziler organize etmek • İyi derecede İngilizce ve Türkçe bilmek • Daha önce çocuklarla resim yapma ve kitap okuma gibi aktivitelerle katılmak • "Çocuk Gelişimi" ve "Oyunlarla Eğitim" gibi sertifikalara sahip olmak	Minipizza'da akşam çalışmaya ne dersiniz? Başvuru Şartları: • Motosiklet ehliyetine sahip olmak • 18 yaşını tamamlamak • Akşam ve hafta sonu çalışabilmek • Ankara Emek bölgesini bilmek • Güler yüzlü ve sosyal bir kişi olmak
--	---	---

İlanlara bakalım ve kendimiz için bir iş seçelim. Bu iş için aşağıdakileri de içeren bir e-posta yazalım.

- Kendinizi tanıtmak (isim, yer vb.)
- E-posta yazma sebebiniz
- Eğitim geçmişiniz, deneyimleriniz
- Bu işi seçme sebebiniz
- İş hakkında daha detaylı bilgi sorma

EK 1.5.

13 Hayatınızdaki en başarılı insanın başarı hikâyesini aşağıdaki sorulardan yararlanarak anlatınız.

- Bu kişi kim? (Nereli, kaç yaşında, siz onu nasıl tanıdınız?)
- Hangi konuda başarılı oldu ve nasıl bu başarıya ulaştı?
- Hangi engelleri aştı ve nasıl zorluklar yaşadı?
- Kimlerden yardım aldı?
- Bu kişi ve onun başarıları sizin için neden önemli?

EK 1.6.

HAYALİNİZDEKİ MESLEK

10 Aşağıdaki sorulardan yararlanarak hayalimizdeki meslek hakkında bir metin yazalım.

Mesleğin adı ve çalışma yeri

Mesleği seçme sebebiniz

Maaş

Bu işin özellikleri (Bol kazançlı, eğlenceli, tehlikeli, esnek saatler, takım çalışması, seyahat etmek vb.)

İşin koşulları (Eğitim seviyesi, sertifika, dil bilmek vb.)

EK 1.7.

10 Sağlıklı olmak için nasıl beslenmeliyiz? Neler yapmalıyız? Nasıl yaşamalıyız? Sizin tavsiyeleriniz nelerdir? Aşağıdaki yönlendirmelere bakınız ve bu konular ile ilgili bir metin yazınız.

Giriş Paragrafı:

Sağlık neden önemlidir?

Gelişme Paragraf 1:

Öncelikle... / İlk olarak... / Örneğin...

Sağlıklı olmak için nasıl beslenmeliyiz? (Neler yemeli/içmeliyiz? / Öğünlerimiz nasıl olmalı? / Hangi besinler sağlıklıdır? Örnekler veriniz.)

Gelişme Paragraf 2:

Ayrıca... / Bunun yanı sıra... / Örneğin...

Sağlıklı olmak için nelerden uzak durmalıyız? (Stresli bir hayat / bağımlılıklar sağlığımızı nasıl etkiler? Örnekler veriniz.)

Gelişme Paragraf 3

Buna ek olarak... / Örneğin...

Başka hangi yöntemler sağlıklı bir hayat yaşamamıza yardım eder? (Uyku düzeni, spor, sosyal ilişkiler konusunda neler yapmamız gerekir? Örnekler veriniz.)

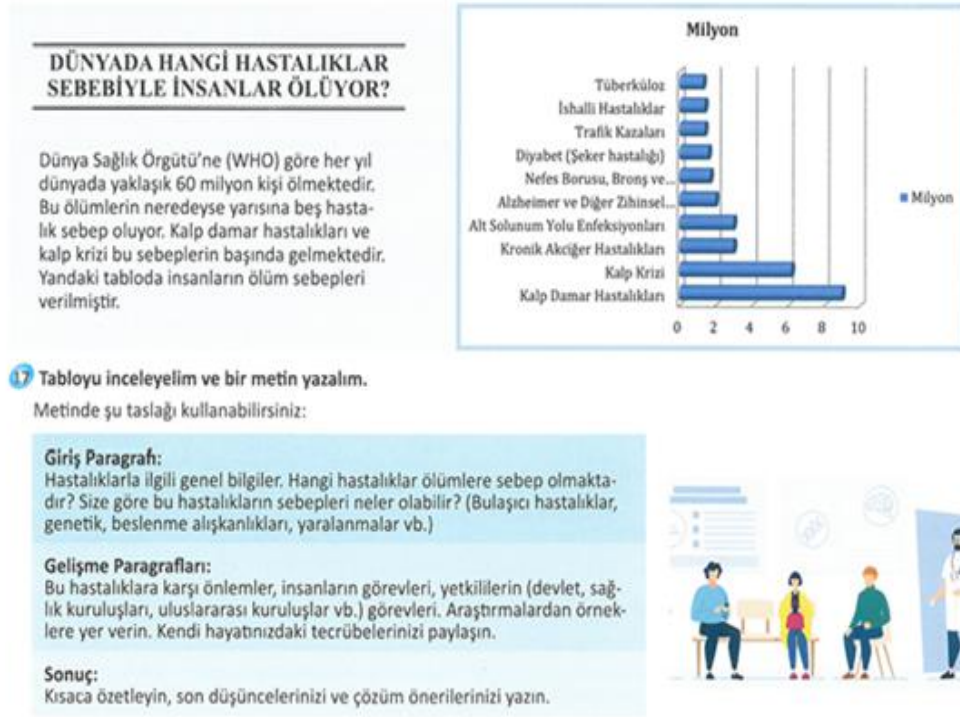
Sonuç Paragrafı:

Sonuç olarak ... / Sonuçta ... / Son olarak ...

Size göre genel olarak sağlıklı bir hayat nasıl olmalıdır? Siz bu tavsiyelere ne kadar uyuyorsunuz? Uzun ve sağlıklı bir yaşam sizin için neden önemli?



EK 1.8.



EK 1.9.



Ben genellikle çok mutlu ve neşeli biriyim. Son zamanlarda hayatımda hep olumsuz olaylar yaşıyorum. Kendimi mutlu hissetmek için abur cubur yiyorum. Geçen gece çikolata kavanozunu kaşıklayarak bitirdim. Ne yapmam lazım? (Esra, 32)



Melek Abla, iki gün önce sevgilimden ayrıldım. Ama şu an onu çok özledim. Onunla tekrar konuşmak istiyorum. Ne yapmam gerek? (Özge, 23)



Melek Abla, ben her gün alışveriş yapıyorum. Ya alışveriş merkezinden ya da internet üzerinden bir şeyler satın alıyorum. Aslında benim hiçbir şeye ihtiyacım yok ama ben yine de alışveriş yapmak istiyorum. Ne yapmam lazım? (Damla, 35)

12 Yukarıdaki blogda Esra, Özge ve Damla sorunlarını anlatmış. Onlar için ayrı ayrı tavsiye yazısı yazalım.

EK 1.10.

12 Aşağıdaki bölümlere bakalım ve adımları takip ederek karşılaştırmalı yazma çalışması yapalım.

Konu:

- Üniversite okumanın avantajları ve dezavantajları nelerdir?
- Hangi meslek grubu için üniversite okumak avantajlıdır?
- Hangi meslek grubu için üniversite okumak dezavantajlıdır?

Giriş:

- Konuyu açıkla (öncelikle, ilk olarak, başta..)
- Avantaj ve dezavantajlar hakkında kısa bilgi

Gelişme: Paragraf (1)

- Avantajlar hakkında bilgi ver.
- Açıkla ve detay ver.
- Örnek ver. (örneğin, buna ek olarak, örnek vermek gerekirse, mesela)

Paragraf (2)

- Dezavantajlar hakkında bilgi ver.
- Açıkla ve detay ver.
- Örnek ver. (örneğin, buna ek olarak, örnek vermek gerekirse, mesela)

Sonuç:

- Ana konuyu özetle (sonuç olarak, özetle, son olarak)
- Avantaj ve dezavantajlar hakkında kendi düşüncelerini yaz.

EK 1.11.

8 Yeni bir dil öğrenmek istiyorsunuz. Sizinle aynı şehirdeki bir yabancı dil öğretmenine bir e-posta yazalım. Metnimizde tablodaki bilgilere yer verelim.

1. Bölüm-Giriş	Öğretmeninize hitap edin ve kendinizi tanıtn.	<i>Sayın / Sevgili / Değerli / Kıymetli</i>
2. Bölüm-Sebeup	E-posta yazma sebebinizi açıklayın.	<i>(.... için bu e-postayı yazıyorum. Bu e-postayı yazma sebebim, bu e-postayı size.... için yazıyorum.)</i>
3. Bölüm-Detaylar	Daha fazla bilgi almak için sorular sorun. (Haftalık ders saati ve ders konuları, öğretmenin yöntemleri, kaynakları, öğretmenin tecrübesi vs.)	<i>Size bir de (yl) danışmak istiyorum. / hakkında bilgi almak istiyorum.</i>
4. Bölüm-Sonuç	Uygun ifadelerle e-postanızı bitirin.	<i>Saygılarımla / İlginize şimdiden teşekkür ederim. / Kolaylıklar dilerim / İyi çalışmalar dilerim</i>

EK 1.12.

9 Eğitimde başarı için okul mu, aile mi yoksa çevre mi daha önemlidir? Bu konuda bir metin yazalım.

Planlama:

Her bir resmin altına aklınızdaki fikirleri kelimeler halinde yazın. Bu öğeler neden önemli, neler ile ilişkili?

Örneğin, Aile için "ilk eğitim" gibi tanımlar yazabilirsiniz. Daha sonra bu fikirleri her bir öğe için ayrı paragraflarda yazarak açıklayın.

Okul**Aile****Çevre****Metin için ipuçları:**

- Metninizde okul, aile ve çevre-den sadece birini en önemli öğe olarak belirleyin.
- Her bir öğenin önemini ayrı paragraflarda anlatın.
- Sizin için o öğe neden en önemli, anlatın. Örnekler verin.
- Sonuç paragrafınızda düşüncelerinizi özetleyin.

EK 1.13.

11 Hayatınızdan memnun musunuz? Ne tür hayalleriniz var? Aşağıdaki konulardan bahsederek bir kompozisyon yazalım.

- Aile (Evlilik, çocuk sahibi olmak, şehirde ev, köyde ev, kalabalık aile, küçük aile)
- İş hayatı (Meslek, maaş, çalışma yeri, çalışma ortamı)
- Eğitim hayatı (Bölüm, okul ortamı, arkadaşlar, ev / yurt)
- Yaşam tarzı (Seyahat etme sıklığı, zamanı değerlendirme şekli, arkadaş çevresi)

EK 1.14.

8 Hayatınızda herhangi bir şeyden dolayı hiç pişman oldunuz mu? Aşağıdaki kişi ve durumları düşünelim. Metni okuyalım ve tamamlayalım.

- Kim ile ilgili?
 - bir arkadaş
 - iş arkadaşı
 - yabancı bir insan
 - öğretmen
- Olay neydi?
 - bir şey satın alma
 - eğitim
 - aile veya arkadaşlık ilişkileri
 - iş
- Ne yaptınız veya ne yapmadınız?
- Neden pişman oldunuz?
- Ne yapmanız lazımdı?

Pişmanlık aslında insan hayatında hep vardır. Gün içinde küçük pişmanlıklar yaşarız. "Keşke evden daha erken çıksaydım.", "Keşke başka bir kıyafet giyseymdim." gibi küçük pişmanlıklarımız olur. Hepimiz hata yaparız. Çünkü insanız.

Ama bazı pişmanlıklar vardır ki geceleri bunları düşünmekten uyuyamayız. Belki aile, belki iş, belki arkadaşlarla ilgili.

Benim de böyle bir pişmanlığım var. Geçmişe dönüp baktığımda "Keşke" diyorum.

(...)

EK 1.15.

Şikâyet E-postası Yazalım

10 Daha önce hiç şikâyet e-postası yazdınız mı? Aşağıdaki şikâyet e-postasına bakarak yan taraftaki e-posta taslağını doğru bir şekilde sıralayalım.

- () E-postayı nereye / kime yazıyorsun?
- () E-postanın eklerinden bahset.
- () Uygun ifadelerle e-postayı sonlandır. (Saygılarımla / Sevgilerimle)
- () Kısa ve net bir şekilde isteğini açıkla.
- () Durumu anlat.

Sayın Murat Aydın, (1)

Ben sizin sitenizin yıllardır müşterisiyim. Bu siteden bir ayakkabı aldım ama ayakkabının numarası yanlış geldi. Bu sebeple ürünü geri gönderdim ve para iadesi talep ettim. (2) Para iadesi talebimi reddettiler. Mümkün olan en kısa zamanda para iadesi talep ediyorum. (3) Ürünün faturası ve dilekçelerim ekte-dir. (4)

Saygılarımla (5)
Sinan GÜVEN

11 Aşağıdaki durumlar için birer şikâyet e-postası yazalım. E-postayı yazarken yukarıdaki bilgilere dikkat edelim.

Bir internet sitesinden çocuğunuz için bebek maması aldınız. İndirimdeydi ve tam 15 adet aldınız. Ama mamaların hepsinin son kullanma tarihi geçmiş. Ürünleri geri iade etmek için bir şikâyet e-postası yazınız.

Anneleer günü için annenize çok pahalı bir mutfak robotu aldınız. Robotun bıçakları kutudan çıkmadı. Eksik parçaları istemek için internet sitesine bir şikâyet e-postası yazınız.

EK 1.16.

10 Aşağıdaki sorulara cevap vererek beden dili ve kültürel farklılıklar hakkında bir metin yazalım.

- Türkiye ve kendi ülkeniz arasında beden dili farklılıkları var mı? Bu farklılıkları örneklerle açıklayınız.
- Türkiye’de kendi kültürünüze ait beden dilinizi kullanırken insanlar sizi yanlış anladılar mı? Ya da siz Türk kültürüne ait beden dili hareketlerini yanlış anladınız mı? Örnekler veriniz.
- Hangi beden dili hareketlerini Türkiye’de ilk defa gördünüz? Bunu insanlarla iletişim kurarken kullandınız mı?



EK 1.17.

12 Köyde yaşamak şehirde yaşamaktan daha mı iyidir? Aşağıdaki tabloyu inceleyelim ve konuya uygun bir metin yazalım.

Giriş	Uygun bir şekilde metne başlayın ve okuyucunun ilgisini çekin. Konu hakkındaki görüşlerinizi kısaca yazın. Diğer paragraflarda bu görüşünüzü destekleyeceksiniz.
Gelişme	Bilgi ve iddialarınızı verilerle destekleyin. Konu hakkında veriler, bilgiler, istatistikler, kısa açıklamalar, önemli kişilerin sözlerini yazabilirsiniz.
Gelişme	Konuyla ilgili karşıt görüşlerden bahsedin. Diğer görüşlerle ilgili bilgileri yazın. Bu görüşlere neden katılmıyorsunuz? Sebeplerini yazın.
Sonuç	Metninizi ana fikrinden kısaca bahsedin ve metni sonlandırın.

EK 1.18.

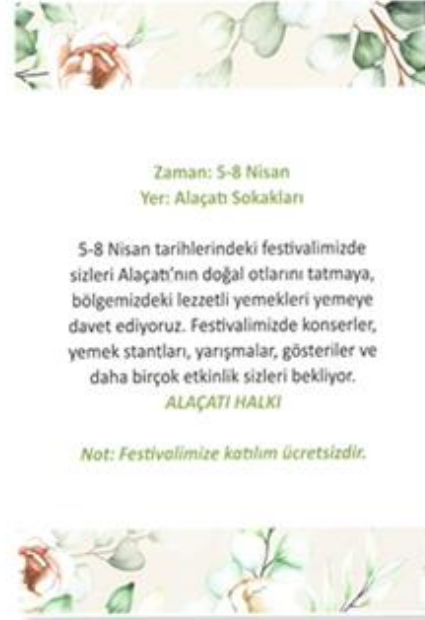
9 Aşağıdaki örnek festival programını ve davet mektubunu inceleyelim. Konuşma bölümündeki etkinliğinizden yola çıkarak bir festival programı ve davet mektubu hazırlayalım.

Sınıf arkadaşlarınızla 3 kişilik gruplar oluşturun.

“Kültür Günü” etkinliğiniz için bir festival programı hazırlayın.

“Kültür Günü” etkinliğiniz için bir davet mektubu yazın.

Festival programınızı ve davet mektubunuzu sınıf arkadaşlarınızla paylaşın.



EK 2. ETİK KURUL İZİN MUAFİYET FORMU



**HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ
TEZ ÇALIŞMASI ETİK KURUL İZİN MUAFİYETİ FORMU**

**HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ
TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA**

Tarih: 16/07/2026

Tez Adı: YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE PRAGMATİK YETERLİK KAZANIMI

Yukarıda başlığı/konusu gösterilen tez çalışmam:

1. İnsan ve hayvan üzerinde deney niteliği taşımamaktadır,
2. Biyolojik materyal (kan, idrar vb. biyolojik sıvılar ve numuneler) kullanılmasını gerektirmemektedir.
3. Beden bütünlüğüne müdahale içermemektedir.
4. Gözlemsel ve betimsel araştırma (anket, ölçek/skala çalışmaları, dosya taramaları, veri kaynakları taraması, sistem-model geliştirme çalışmaları) niteliğinde değildir.

Hacettepe Üniversitesi Etik Kurullar ve Komisyonlarının Yönergelerini inceledim ve bunlara göre tez çalışmamın yürütülebilmesi için herhangi bir Etik Kuruldan izin alınmasına gerek olmadığını; aksi durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

16/07/2026

Adı Soyadı: SELCAN KARAGÖZ
Öğrenci No: N24110543
Anabilim Dalı: Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü
Programı: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi
Statüsü: ☒ Y.Lisans ☐ Doktora ☐ Bütünleşik Dr.

DANIŞMAN GÖRÜŞÜ VE ONAYI

Doç. Dr. Meltem EKTİ

Telefon: 0-312-2976771

Faks: 0-3122977171

E-posta: turkiyat@hacettepe.edu.tr

EK 3. ORJİNALLİK RAPORU



**HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU**

**HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ
TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA**

Tarih: 20/07/2026

Tez Adı: YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE PRAGMATİK YETERLİK KAZANIMI

Yukarıda başlığı/konusu gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 246 sayfalık kısmına ilişkin, 20/07/2026 tarihinde şahsım/tez danışmanım tarafından Turnitin adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı %10 'dur.

Uygulanan filtrelemeler:

- 1- Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç,
- 2- Kaynakça hariç
- 3- Alıntılar hariç/dâhil
- 4- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve bu Uygulama Esasları'nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

20/07/2026

Adı Soyadı: SELCAN KARAGÖZ
Öğrenci No: N24110543
Anabilim Dalı: TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI
Programı: YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ
Statüsü: ☒ Y.Lisans ☐ Doktora ☐ Bütünleşik Dr.

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR

EK 4. TURNİTİN BENZERLİK İNDEKSİ

YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE PRAGMATİK YETERLİK KAZANIMI

ORJİNALLİK RAPORU

%**10**

BENZERLİK ENDEKSİ

%**8**

İNTERNET KAYNAKLARI

%**5**

YAYINLAR

%**4**

ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	www.elkitab.org	İnternet Kaynağı	%2
2	Submitted to Girne American University	Öğrenci Ödevi	%1
3	openaccess.hacettepe.edu.tr	İnternet Kaynağı	%1
4	Yılmaz, Behice Bengü. "Yabancılar Kültür Aktarımı Açısından B1-B2, C1-C2 Düzeyinde İstanbul Üniversitesi Kaynaklarının Değerlendirilmesi", Dokuz Eylül Üniversitesi (Turkey), 2024	Yayın	%1
5	dergipark.org.tr	İnternet Kaynağı	%1
6	anadolu.edu.tr	İnternet Kaynağı	<%1
7	Çoban, Onur. "Kültür Sanat Basimevi İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarının (B1-B2) kültür aktarımı açısından incelenmesi.", Dokuz Eylül Üniversitesi (Turkey)	Yayın	<%1
8	archive.org	İnternet Kaynağı	<%1
9	nek.istanbul.edu.tr:4444	İnternet Kaynağı	<%1
10	lms.apitwist.com	İnternet Kaynağı	<%1
11	www.openaccess.hacettepe.edu.tr:8080	İnternet Kaynağı	<%1
12	Submitted to Canakkale Onsekiz Mart University	Öğrenci Ödevi	<%1
13	Yamaç, Merve. "Örtmecelerin toplumdilbilimsel özelliklerinin dil öğretimine yansması: Yabancı dil olarak türkçe öğretimi örneği.", Dokuz Eylül Üniversitesi (Turkey)		<%1