



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

İKİNCİ DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENCİLERİNİN ARADİLDE EDİMBİLİMSEL GELİŞİMİ

Şeyma KÖKCÜ

Doktora Tezi

Ankara, 2023

İKİNCİ DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENCİLERİNİN ARADİLDE EDİMBİLİMSEL
GELİŞİMİ

Şeyma KÖKCÜ

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

Doktora Tezi

Ankara, 2023

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.

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

25/07/2023

Şeyma KÖKCÜ

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, Prof. Dr. Nermin YAZICI danışmanlığında tarafımdan üretildiğini ve Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Tez Yazım Yönergesine göre yazıldığını beyan ederim.

25/07/2023

Şeyma KÖKCÜ

SEVGİLİ AİLEME...

TEŞEKKÜR

Beş yıllık bir süreçte tamamlanan bu çalışmada katkıları olan çok sayıda kişiye teşekkürü bir borç bilirim. Öncelikle tez sürecinin başından sonuna yanımda olan, tecrübe ve bilgisiyle her zaman yoluma ışık tutan, öğrencisi olmaktan gurur duyduğum ve kendisine daima müteşekkir kalacağım danışman hocam Prof. Dr. Nermin Yazıcı'ya ne kadar teşekkür etsem azdır. Tez izleme komitesinde yer alarak değerli fikirleriyle tezin bu hale gelmesine büyük katkıda bulunan ve doktora eğitimimin başından itibaren desteğini hiçbir zaman esirgemeyen Prof. Dr. Mustafa Durmuş'a; tecrübe ve bilgisini paylaşıp kıymetli önerileriyle daima yol gösteren Prof. Dr. Yusuf Polat'a; jüride yer alarak sundukları katkılardan dolayı Prof. Dr. Nezir Temur'a ve Prof. Dr. Sema Aslan Demir'e saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Tez sürecinin çeşitli aşamalarında desteklerini sunan Dr. Tarık Demir'e; başta Prof. Dr. Ayşe Eziler Kıran olmak üzere veri araçlarının geliştirilmesi ve veri analizi sürecinde katkılarını sunan değerli alan uzmanlarına ve sevgili arkadaşlarıma; uygulama aşamasında destek olan TÖMER'lere; çevrimiçi derslerini paylaşan öğretim görevlilerine ve çalışmaya katılan tüm katılımcılara çok teşekkür ediyorum.

Son olarak, hayatımın her aşamasında olduğu gibi bu zorlu süreçte de bana koşulsuz sevgi ve destek sağlayarak yanımda olan ve beni cesaretlendiren sevgili annem Hatice Kökcü, ablalarım Leyla Öztürk ve Fatma Kökcü ve abim Muhammet Sinan Kökcü'ye sonsuz teşekkür ediyorum, bu tezi aramızdan ayrılan sevgili babama ve onlara adıyorum.

Şeyma KÖKCÜ

Ankara

2023

ÖZET

KÖKCÜ, Şeyma. *İkinci Dil Olarak Türkçe Öğrencilerinin Aradilde Edimbilimsel Gelişimi*, Doktora Tezi, Ankara, 2023.

Hedef dilin anadili olarak konuşulduğu bir ülkede öğrenim gören bir öğrenci günlük hayatında sipariş verme veya telefon hattına dakika yükleme gibi pek çok iletişimsel görevi isteme ve reddetme gibi söz edimlerini kullanarak ve anadili konuşurlarıyla etkileşime girerek gerçekleştirir. Bu iletişimsel görevlerin söz edimi stratejilerindeki dolaylılık veya “siz” kullanımı gibi kültürden kültüre değişebilen edimbilimsel özelliklerden dolayı yanlış anlamalar olmaksızın başarıyla gerçekleşebilmesi için öğrencilerin hedef dile ilişkin sosyokültürel normları bilmesi gerekmektedir. Bu da öğrencilerin hedef dilde doğal dilsel girdiye maruz kalması ve anadili konuşurlarıyla etkileşim kurması sonucu ikinci dilde sosyalleşme sürecini geçirmesi ile gerçekleşir. Böylelikle öğrencilerin aradilde edimbilimsel yetileri gelişir ve dili bağlama uygun şekilde nasıl kullanacaklarına dair bilgiyi edinirler. Bu doğrultuda bu çalışma, yabancı/ikinci dil öğreniminde hedef dilin doğal iletişim ortamlarına maruz kalmanın, anadili konuşurlarıyla iletişim kurmanın, öğretici konuşmasının ve öğretim materyallerinin özgünlüğünün, öğrencilerin hedef dilin sosyokültürel bilgisini edinmesine ve aradilde edimbilimsel yeti gelişimlerine olan etkisini söz edimleri kullanımları üzerinden ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Çalışmada paralel karma desen kullanılarak nitel ve nicel veriler hemen hemen aynı zamanda toplanmış analiz aşamasında birbirinden ayrı tutulmuş ve bulgular yorumlanırken bir araya getirilmiştir. Araştırmanın katılımcıları Türkiye’de dört farklı üniversiteye bağlı Türkçe Öğrenim, Araştırma ve Uygulama Merkezi’nde (TÖMER) ikinci dil (D2) olarak Türkçe öğrenen B2 düzeyi öğrenciler, bu TÖMER’lerde Türkçe öğreten öğretmenler ve anadili (D1) Türkçe konuşurlarından oluşmaktadır. Araştırmada veri, doküman incelemesi, Ders Kitabı Özgünlük Anketi, Toplumsal Etkileşim Anketi, Edimbilimsel Unsurların Öğretilmesine İlişkin Farkındalık Anketi, Konuşma Tamamlama Testi (KTT) ve çevrimiçi ders kayıtları ile toplanmıştır. Nitel boyutta doküman incelemesi ve içerik çözümlemesi ikinci/yabancı dil olarak Türkçe ders kitapları taranmış, D1 Türkçe konuşurları ve D2 öğrencilerinin kullandıkları istek ve ret

stratejileri incelenmiş ve konuşma çözümlemesi ile çevrimiçi ders kayıtlarındaki öğretici konuşması ve öğrencilerin ders esnasında kullandıkları söz edimleri analiz edilmiştir. Nicel boyutta ise nitel boyutta elde edilen verinin betimsel analizi ve anketlerden elde edilen nicel veri istatistiksel analizlerle incelenmiştir.

Elde edilen bulgular, öğretmenlerin anket sonuçlarında edimbilimsel unsurlara ilişkin farkındalıkları yüksek çıkmasına rağmen sınıf içi uygulamaların bunun aksini gösterdiğini, öğretici konuşmasının ve ders kitaplarının doğal dilsel girdi sağlama yönünden yetersiz kalabildiğini, öğrencilerin sınıf dışı Türkçe iletişim ortamlarına yeteri kadar katılmadığını ve tüm bunların sonucu olarak ikinci dil bağlamında hedef dili öğrenmelerine rağmen aradilde edimbilimsel yetilerinde hedef dilin sosyokültürel normlarını bazı yönlerden edinemediklerini göstermiştir. Bu bulgular ve alanyazın ışığında öğretmenlerin edimbilimsel unsurların öğretime ilişkin sınıf içi uygulamalara ilişkin bilgi yönünden desteklenmesi, ders kitabı yazarlarının sözlü derlem gibi doğal dil verisinden yararlanmaları ve edimbilimsel unsurlara kitaplarda daha fazla ve açık bir şekilde yer vermeleri, öğretmenlerin sınıf içi konuşmalarında daha az değiştirim yapmaları ve öğrencilerin sınıf dışı iletişim ortamlarına daha fazla katılım konusunda teşvik edilmeleri gerektiği tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler

Yabancı/İkinci dil olarak Türkçe öğretimi, ikinci dilde sosyalleşme, özgün dilsel girdi, aradilde edimbilimsel yeti, söz edimleri

ABSTRACT

KÖKCÜ, Şeyma. *Interlanguage Pragmatic Development of Turkish as a Second Language Students*, PhD Dissertation, Ankara, 2023.

Ordering food or booking a table are some communicative tasks a student learning the target language (TL) in the second language (L2) context need to perform in everyday life by interacting with native speakers (NSs) of the TL and using speech acts. To achieve these tasks without any misunderstandings, learners need to know the sociocultural features of the TL through L2 socialization. Thanks to exposure to authentic input and interaction with NSs in natural communication contexts, L2 learners go through L2 socialization, thus acquiring pragmatic knowledge of the TL. In this respect, this study aims to investigate the roles of exposure to natural L2 communication contexts, interaction with NSs of the TL authenticity of teacher talk and TL coursebooks in acquisition of TL sociocultural knowledge by L2 learners and their interlanguage pragmatic development through their use of requests and refusals. To achieve this, parallel-mixed method design was applied. Thus, both qualitative and quantitative data was collected and analyzed separately, but both kinds of findings were discussed in relation to each other.

The participants of the study consisted of B2 level L2 Turkish learners studying at Turkish Language Teaching, Application and Research Center at four different universities in Türkiye, L2 Turkish instructors at these universities and NSs of Turkish. Data was collected through document analysis, Coursebook Authenticity Questionnaire, Social Interaction Questionnaire, Questionnaire about Awareness of Teaching Pragmatic Units, Discourse Completion Test (DCT) and recordings of online Turkish courses. Qualitative data collection and analysis include document analysis and content analysis of L2 Turkish coursebooks, analysis of request and refusal strategies used by L2 learners and NSs of Turkish and discourse analysis of the natural speech in recordings of the online courses. As to the quantitative part of the study, qualitatively collected data was analyzed statistically through some tests. Findings indicated that L2 Turkish instructors do not draw attention to pragmatic units in class although they stated in the questionnaire that these units should be covered in lessons. Furthermore, it was seen that teacher talk and coursebooks are not rich enough to provide learners with

authentic input. Lastly, L2 Turkish learners was seen to be lack of social interaction with NSs of Turkish and exposure to natural communication contexts in the TL. As a result of these, despite being in the L2 context, learners have not gone through L2 socialization and differed very much from NSs of Turkish in terms of applying sociocultural norms of the TL in interaction.

Key words

Turkish as a second/foreign language, second language socialization, authentic input, interlanguage pragmatic competence, speeches acts

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	i
YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI	ii
ETİK BEYAN	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER	ix
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xiv
TABLOLAR DİZİNİ	xvi
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xx
GİRİŞ	1
1. BÖLÜM: ARAŞTIRMANIN KAPSAMI.....	4
1.1. Problem Durumu	4
1.2. Araştırmanın Amacı ve Araştırma Soruları.....	5
1.3. Araştırmanın Önemi	6
1.4. Varsayımlar	7
1.5. Sınırlılıklar.....	8
1.6. Tanımlar	9
2. BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE.....	11
2.1. İkinci Dilde Sosyalleşme.....	11
2.1.1. Dilde Sosyalleşme.....	11
2.1.2. İkinci Dilde Sosyalleşme	13
2.1.3. D2’de Sosyalleşmeyi Etkileyen Faktörler	16
2.1.3.1. D1 Konuşurlarının Yeterliliği	16
2.1.3.2. D1 Konuşurlarının Tutumu.....	17
2.1.3.3. Dilsel Yatırım.....	17
2.1.3.4. Dilse Girdinin Yoğunluğu.....	18
2.1.4. D2’de Sosyalleşme Üzerine Çalışmalar	19
2.2. İkinci Dilde Dilsel Girdinin Özgünlüğü	22
2.2.1. D2 Ediniminde Dilsel Girdi.....	22

2.2.1.1. Doğal Yaklaşım.....	22
2.2.1.2. Krashen’ın Yönlendirici Modeli	23
2.2.1.2. Etkileşim ve Dilsel Çıktı Varsayımları	25
2.2.2. Özgün/Doğal ve Değiştirilmiş Dilsel Girdi	25
2.2.3. Öğretici Konuşmasının Doğallığı	28
2.2.4. Ders Kitaplarındaki Söz Edimlerinin Doğallığı.....	32
2.3. Edimbilim.....	34
2.3.1. Edimbilim	34
2.3.2. İletişimde İncelik	37
2.3.2.1. İncelik Stratejileri.....	39
2.3.2.2. İnceliği Etkileyen Değişkenler	40
2.3.2.3. İncelikte Kültürlerarası Farklılıklar.....	42
2.3.2.3.1. Dolaylılık.....	42
2.3.2.3.2. “Sen” ve “Siz” Zamirleri.....	47
2.3.3. Söz Edimleri	51
2.3.3.1. Söz Edimi.....	51
2.3.3.2. Söz Edimlerinin Sınıflandırılması.....	55
2.3.3.3. Söz Edimleri Gerçekleştirimlerinin Dolaylılığı	58
2.3.3.4. Grice’ın İşbirliği İlkesi.....	58
2.3.3.5. İstek Söz Edimi	61
2.3.3.5. Ret Söz Edimi	67
2.4. Edimbilimsel Yeti.....	69
2.4.1. D2’de Edimbilimsel Gelişim	74
2.4.1.1. Sosyal Aktör Olarak Öğrenici.....	74
2.4.1.2. Aradilde ve D2’de Edimbilimsel Yeti.....	75
2.4.2. D2’de Edimbilimsel Gelişimi Etkileyen Faktörler	78
2.4.2.1. D1’den Aktarım	78
2.4.2.2. Dilsel Yetkinlik Düzeyi.....	79
2.4.2.3. D2’de İletişim ve Dilsel Girdi Oranı.....	80
2.4.2.4. D2 Bağlamında Bulunma Süresi.....	80
2.4.2.5. Öğrencinin Kılıcılığı	80
2.4.2.6. Öğretici Farkındalığı	81

2.4.2.7. Dilsel Girdinin Niteliği	86
2.4.3. D2’de İstek ve Ret Kullanımı	87
2.4.3.1. İstek Söz Edimi Üzerine Çalışmalar	87
2.4.3.2. Ret Söz Edimi Üzerine Çalışmalar	91
3. BÖLÜM: YÖNTEM	94
3.1. Araştırma Modeli.....	94
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu.....	95
3.3. Veri Toplama Araçları.....	100
3.3.1. Ders Kitabı Özgünlük Anketi	101
3.3.2. Edimbilimsel Unsurların Öğretilmesine İlişkin Farkındalık Anketi.....	104
3.3.3. Çevrimiçi Derslerdeki Doğal Konuşmanın İncelenmesi	105
3.3.4. Toplumsal Etkileşim Anketi	106
3.3.5. Konuşma Tamamlama Testi	107
3.3.2.1. Aşama 1: İletişim Durumları Değerlendirme Anketi İle Durumların Belirlenmesi	107
3.3.2.3. Aşama 2: Konuşma Tamamlama Testi’nin Geliştirilmesi	108
3.4. Veri Toplama Süreci.....	111
3.5. Verilerin Çözümlemesi.....	113
3.5.1. Ders Kitaplarındaki İstek ve Ret Söz Edimlerinin Doğallığı	115
3.5.2. Edimbilimsel Unsurların Öğretilmesine İlişkin Farkındalığın İncelenmesi	116
3.5.3. Çevrimiçi Derslerdeki Doğal Konuşmanın İncelenmesi	116
3.5.4. Konuşma Tamamlama Testinin Analizi	121
4. BÖLÜM: BULGULAR	126
4.1. Ders Kitaplarındaki İstek ve Ret Söz Edimlerinin Doğallığı	126
4.1.1. Ders Kitaplarındaki İstek ve Ret Strateji Çeşitleri.....	126
4.1.2. Özgünlük Anketinden Elde Edilen Bulgular	129
4.2. Çevrimiçi Derslerdeki Öğretici Dilinin Özgünlüğü	133
4.2.1. Dilsel Girdi Düzeyinde Değişimler.....	134
4.2.2. Etkileşim Düzeyinde Değişimler	138
4.3. Öğreticilerin Edimbilimsel Unsurları Öğretme Farkındalığı	144
4.3.1. Farkındalık Anketinden Elde Edilen Bulgular.....	144
4.3.2. Çevrimiçi Derslerden Elde Edilen Bulgular	150

4.3.3. Kullanım Yanlıları İçin Doğru Dilsel Girdiyi Sağlama	154
4.4. İDTÖ'lerin D2'de Sınıf Dışı İletişime Maruz Kalması Ve Katılması	156
4.5. İDTÖ'lerin İstek ve Ret Kullanımı Beceri Düzeyleri	163
4.5.1. İDTÖ'lerin İstek ve Ret Kullanımlarının Uygunluğu.....	163
4.5.2. D2 İletişim Ortamlarına Katılmanın Öğrencilerin İstek ve Ret Kullanımlarındaki Rolü	170
4.5.3. İDTÖ'ler ve BDTK'lerin Kullanımlarının Uygunluk Yönünden Kıyaslanması.....	173
4.5.4. İDTÖ'ler ve BDTK'lerin İstek ve Ret Kullanımlarının İncelik Yönünden Karşılaştırılması.....	173
4.5.5. İDTÖ'ler ve BDTK'lerin İstek ve Ret Kullanımlarının Dolaylılık Yönünden Karşılaştırılması.....	175
4.5.6. İDTÖ'ler ve BDTK'lerin İstek ve Ret Kullanımlarındaki Strateji Çeşitleri	177
4.5.6.1. Çevrimiçi Derslerde Kullandıkları Stratejiler	177
4.5.6.2. KTT'deki İstek Stratejilerinin Analizi	178
4.4.6.3. KTT'deki Ret Stratejilerinin Analizi	193
5. BÖLÜM: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	206
5.1. Sonuç ve Tartışma	206
5.1.1. Ders Kitaplarındaki Söz Edimlerinin Özgünlüğü	206
5.1.2. Öğretici Dilinin Doğallığı.....	209
5.1.3. Öğreticilerin Edimbilimsel Unsurların Öğretilmesine İlişkin Farkındalığı .	213
5.1.4. Öğrencilerin Sınıf Dışı D2 Ortamlarına Katılma ve D2'ye Maruz Kalma Oranı	217
5.1.5. Öğrencilerin D2'de Sosyalleşmesi: Aradilde İstek ve Ret Kullanımları	219
5.1.6. Ulaşılan Ana Sonuçlar	228
5.2. Öneriler.....	229
KAYNAKÇA.....	233
EKLER.....	258
Ek 1: Gönüllü Katılım Formu.....	258
Ek 2: Ders Kitabı Özgünlük Anketi	260
Ek 3: Edimbilimsel Unsurların Öğretimine İlişkin Farkındalık Anketi	266
Ek 4: Toplumsal Etkileşim Anketi	271

Ek 5: İletişim Durumları Değerlendirme Anketi	274
Ek 6: Konuşma Tamamlama Testi	303
Ek 7: Söz Edimleri Uygunluğu Puanlama Anahtarı	307
Ek 8: Etik Kurul İzni	308
Ek 9: Orijinallik Raporu	309
Ek 10: Turnitin Benzerlik İndeksi	310

KISALTMALAR DİZİNİ

AS	: Abartılı sesletim
BDTK	: Birinci dil Türkçe konuşurları
ÇB	: Sınır/Çerçeve belirleyici
AOBM	: Avrupa Ortak Başvuru Metni
D1	: Birinci dil/Anadili
D2	: İkinci dil
EA	: Sözcüğün eş anlamlısını verme
EV	: Empatik vurgu
GZDS	: Gelecek zaman eki doğru sesletim
GZYS	: Gelecek zaman eki yanlış sesletim
İDTÖ	: İkinci dil Türkçe Öğrencileri
KA	: Sözcük açıklama
KSY	: Kendi sorusunu yanıtlama
KTT	: Konuşma Tamamlama Testi
OB	: Onay bekleme
Ö	: Öğrenci
ÖĞRT	: Öğretici
RV	: Vurgulu “r”
RY	: Sesletilmeyen/Doğal "r"
SA	: Kendi sözcüsünü açıklama
SAÖ	: Öğrencinin sözcüsünü açıklama
T	: Kendini tekrar etme
TÖ	: Öğrenciyi tekrar etme
TÖMER	: Türkçe Öğrenim, Araştırma ve Uygulama Merkezi

YK : Daha yavaş konuşma

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1 Öğretici Konuşmasındaki Değişiririr İşlemleri Sınıflandırması	30
Tablo 2 Yüz Tehdit Edici Edimler	38
Tablo 3 Austin'in Söz Edimleri Sınıflandırması.....	56
Tablo 4 Searle'ün Söz Edimleri Sınıflandırması	57
Tablo 5 Ana Eylem İstek Stratejileri.....	63
Tablo 6 D2 Edimbilimi Öğretiminde Öğretici Bilgisi	83
Tablo 7 D2 Türkçe öğrencileri.....	97
Tablo 8 Nicel Boyuta Katılan Öğreticilerin Demografik Özellikleri.....	98
Tablo 9 Nitel Boyuta Katılan Öğreticilerin Demografik Özellikleri	99
Tablo 10 Veri Toplama Araçları	101
Tablo 11 Ders Kitabı Özgünlük Anketi Güvenirlik Katsayısı	104
Tablo 12 Çevrimiçi Dersleri Kaydedilen D2 Türkçe Öğreticileri	106
Tablo 13 Toplumsal Etkileşim Anketi Güvenirlik Katsayısı	107
Tablo 14 KTT'deki Durumların Güç ve Yakınlık Değişkenleri Dağılımı.....	110
Tablo 15 Konuşma Tamamlama Testi ve Toplumsal Etkileşim Anketine Ait Güvenirlik Katsayıları	111
Tablo 16 Konuşma Tamamlama Testi, Toplumsal Etkileşim Anketi, Ders Kitabı Anketi ve Edimbilimsel Farkındalık Anketine Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri.....	114
Tablo 17 Long'un Değişiririr Kategorilerinden Çalışmada Ortaya Çıkanlar	120
Tablo 18 Uyum Değer Aralıkları	123
Tablo 19 İstek Söz Edimleri Durumlarına Ait Uyum Değerleri	124
Tablo 20 Ret Söz Edimleri Durumlarına Ait Uyum Değerleri	124
Tablo 21 Ders Kitaplarındaki İstek ve Ret Stratejileri.....	127
Tablo 22 Stratejilerin Dolaylılık Durumu	129
Tablo 23 İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabına Ait Betimsel İstatistikler.....	129
Tablo 24 İstanbul Yabancılar İçin Türkçe En Yüksek ve En Düşük Ortalamalı Diyaloglar.....	130
Tablo 25 Yedi İklim Türkçe Ders Kitabı Ait Betimsel İstatistikler.....	131
Tablo 26 En Yüksek ve En Düşük Ortalamaya Sahip Diyaloglar	131
Tablo 27 Gazi TÖMER Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı Ait Betimsel İstatistikler.....	132

Tablo 28 Gazi TÖMER Yabancılar için Türkçe En yüksek ve En Düşük Ortalamaya Sahip Diyaloglar.....	132
Tablo 29 Ders Kitabı Özgünlük Anketine Ait Betimsel İstatistikler	133
Tablo 30 Sesbilim Düzeyindeki Değiştirimlere Ait Betimsel İstatistikler	134
Tablo 31 Tutarsız Kullanıma Ait Betimsel İstatistikler	135
Tablo 32 Sözcük Düzlemine Ait Betimsel İstatistikler.....	136
Tablo 33 Diyalog Düzeyinde Değiştirimler.....	139
Tablo 34 Konu Geçiş İşlemlerine Ait Betimsel İstatistikler	142
Tablo 35 TÖMER’lerde Uygulanan Öğretim Yaklaşımı.....	144
Tablo 36 Öğretim Programında Konuların Sıralaması	145
Tablo 37 Edimbilimsel Unsurların Öğretilmesine İlişkin Farkındalık Anketi Ait Betimsel İstatistikler.....	145
Tablo 38 Edimbilimsel Unsurların Öğretilmesinin Farkındalığına Ait Betimsel İstatistikler.....	146
Tablo 39 Edimbilimsel Unsurların Öğretilmesine İlişkin Farkındalıkta Cinsiyet Değişkeni.....	147
Tablo 40 Edimbilimsel Farkındalık Anketi Yaş Değişkeni	147
Tablo 41 Edimbilimsel Unsurların Öğretilmesine İlişkin Farkındalıkta Kurum Değişkeni.....	148
Tablo 42 Edimbilimsel Unsurların Öğretilmesine İlişkin Farkındalıkta En Son Tamamlanan Bölüm Değişkeni.....	148
Tablo 43 Edimbilimsel Unsurların Öğretilmesine İlişkin Farkındalıkta Tamamlanan Lisans Bölümü Değişkeni	149
Tablo 44 Edimbilimsel Unsurların Öğretilmesine İlişkin Farkındalıkta Deneyim Değişkeni.....	149
Tablo 45 Edimbilimsel Unsurların Öğretilmesine İlişkin Farkındalıkta Edimbilim Dersi Alma Değişkeni.....	150
Tablo 46 Toplumsal Etkileşim Anketi Sorularına Ait Betimsel İstatistikler	156
Tablo 47 Toplumsal Etkileşim Anketine Ait Betimsel İstatistikler.....	157
Tablo 48 BDTK’lerle Zaman Geçirme ve İletişim Kurma İsteğine Ait Betimsel İstatistikler.....	157

Tablo 49 Türkçe Konuşurken Kendini Rahat ve Rahatsız Hissetme Durumuna Ait Betimsel İstatistikler.....	158
Tablo 50 Bir Şey İsterken ve Reddederken Zorlanma Durumuna Ait Betimsel İstatistikler.....	158
Tablo 51 Toplumsal Etkileşim Anketi Anadil Değişkenine Göre Verileri.....	159
Tablo 52 Toplumsal Etkileşim Anketi Cinsiyet Değişkenine Göre Verileri	160
Tablo 53 Toplumsal Etkileşim Anketi Türkçe Öğrenme Süresi Değişkenine Göre Verileri	160
Tablo 54 Toplumsal Etkileşim Anketi Türkiye’de Kalma Süresi Değişkenine Göre Verileri	161
Tablo 55 Toplumsal Etkileşim Anketi Türkiye’de Kalma Yeri Değişkenine Göre Verileri	161
Tablo 56 Toplumsal Etkileşim Anketi TÖMER Dışında Türkçe Öğrenme Değişkenine Göre Verileri	162
Tablo 57 Toplumsal Etkileşim Anketi Türkçe Müzik Dinleme Değişkenine Göre Verileri	162
Tablo 58 Toplumsal Etkileşim Anketi Türkçe Dizi, Film, Youtube Videosu veya Program İzleme Değişkenine Göre Verileri.....	163
Tablo 59 KTT İstek Söz Edimi Alt Boyutuna Ait Betimsel İstatistikler	166
Tablo 60 Reddetme Söz Edimi Alt Boyutuna Ait Betimsel İstatistikler	167
Tablo 61 KTT’nin Alt Boyutlarına Ait Betimsel İstatistikler	168
Tablo 62 KTT Anadil Değişkenine Göre Verileri	168
Tablo 63 KTT Cinsiyet Değişkenine Göre Verileri.....	169
Tablo 64 KTT Türkçe Öğrenme Süresi Değişkenine Göre Verileri.....	170
Tablo 65 KTT Türkiye’de Kalma Süresi Değişkenine Göre Verileri.....	170
Tablo 66 KTT Türkiye’de Kalma Yeri Değişkenine Göre Verileri.....	171
Tablo 67 KTT TÖMER Dışında Türkçe Öğrenme Değişkenine Göre Verileri.....	172
Tablo 68 D2 Öğrencileri ve BDTK’lerin İstek ve Ret Kullanımlarının Uygunluğu ...	173
Tablo 69 İstek Kullanımlarının İnceliğine İlişkin Sonuçlar.....	174
Tablo 70 Ret Kullanımlarının İnceliğine İlişkin Sonuçlar.....	174
Tablo 71 İstek Kullanımlarının Dolaylılığına İlişkin Sonuçlar.....	175
Tablo 72 Ret Kullanımlarının Dolaylılığına İlişkin Sonuçlar.....	176

Tablo 73 Öğrencilerin Çevrimiçi Derslerde Kullandıkları İstekler	177
Tablo 74 KTT'deki İsteklerde Başlatıcılar	178
Tablo 75 KTT'deki Ana Edimler	179
Tablo 76 KTT'deki İç Değişirirler	179
Tablo 77 KTT'deki Dış Değişirirler.....	180
Tablo 78 “Satış Görevlisinden Kıyafet Bedeni Kontrolü İsteme” Durumu.....	181
Tablo 79 “Garsondan Peçete İsteme” Durumu	183
Tablo 80 “Müdürden Sınıf Değişikliğı İsteme” Durumu.....	184
Tablo 81 “Sekreterden Dilekçe Yazmada Yardım İsteme” Durumu.....	186
Tablo 82 “Komşudan Sessiz Olmasını İsteme” Durumu.....	187
Tablo 83 “Sınıf Arkadaşından Ders Notu İsteme” Durumu	189
Tablo 84 “Öğreticiden Ödev İçin Ek Süre İsteme” Durumu	191
Tablo 85 KTT'deki Ret Stratejileri	193
Tablo 86 “Yurt Görevlisinin Telefon İsteğini Reddetme” Durumu.....	195
Tablo 87 “Sekreterin Çeviri Yardımı İsteğini Reddetme” Durumu.....	196
Tablo 88 “Ev Arkadaşının Temizlik İsteğini Reddetme” Durumu.....	198
Tablo 89 “Kütüphane Görevlisinin Kalem İsteğini Reddetme” Durumu	199
Tablo 90 “Öğreticinin Yemek İkramını Reddetme” Durumu.....	201
Tablo 91 “Yakın Olmayan Arkadaşın Ailesinin Davetini Reddetme” Durumu.....	202
Tablo 92 “Yakın Arkadaşın Sinema Teklifini Reddetme” Durumu	204

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1 Bachman'ın (1990) Dil Yetisi Modeli	72
Şekil 2 Bir Saniyeden Kısa Duraksama Örneği	117
Şekil 3 Bir Saniyeden Uzun Duraksama Örneği	117
Şekil 4 Çalışmada Kullanılan Jefferson'ın Çeviri Yazı Simgeleri.....	118
Şekil 5 Söz Edimi Takımı Öğeleri	121

GİRİŞ

İletişimsel yaklaşımla birlikte yabancı dil öğretiminde temel olarak öğrencilerin hedef dilde iletişimsel görevleri başarıyla yerine getirmelerini sağlayacak beceri ve bilgileri kazanmaları hedeflenmektedir. Bir lokantada garsondan su istemek veya alışveriş yaparken satış görevlisinden bir şey istemek gibi eylemler, ikinci dil (D2) bağlamında hedef dili öğrenen bir öğrencinin anadili konuşurlarla etkileşim kurarak gerçekleştirdiği iletişimsel görevlerden bazılarıdır. Öğrencilerin hedef dilde bu tür iletişimsel görevleri başarıyla yerine getirebilmeleri için hedef dile ait sözcük, dilbilgisi, biçimbilim gibi yapısal özellikleri kapsayan dilbilgisel bilginin yanı sıra hedef dilin edimbilimsel özelliklerini, yani dilin bağlamda nasıl anlam kazandığına dair bilgiyi de edinmesi gerekmektedir.

Dilin sosyal bağlamda doğru kullanımı dilden dile değiştiği için edimbilimsel yetinin gelişmesinde hedef dilin sosyokültürel normları ve değerleri oldukça önemlidir. Sosyokültürel bağlamlarda anlam kazanan işlevsel dil birimleri olan selamlama, ret, istek gibi söz edimlerinin öğrenciler tarafından doğru anlaşılması ve kullanılması öğrencilerin edimbilimsel yetilerinin hedef dile göre gelişmesine bağlıdır. Söz edimlerinin gerçekleşiminde konuşucu ve dinleyici arasındaki sosyal mesafe, güç, yaş gibi etkenler incelik ve dolaylılık bakımından belirleyici bir role sahiptir. Çünkü sosyal konum bakımından eşit ve eşit olmayan bireyler arasındaki iletişimde gerçekleşen söz edimi bu farklılığın etkisiyle incelik ve dolaylılık yönlerinden değişmektedir. Bu nedenle öğrencilerin söz edimlerini doğru bir şekilde anlaması ve kullanması için hedef dilde yaş, cinsiyet ve sosyal konum gibi etkenlere dayanan sosyokültürel normları ve bunların dilin bağlam içinde kullanımına olan etkisini bilmesi gerekmektedir.

Hedef dilin sosyokültürel bağlamlarına dair bilgiye sahip olmak günlük iletişimde en çok gerçekleştirilen söz edimlerinden olan istek ve ret söz edimlerinin başarılı bir şekilde üretilmesi için de önem arz etmektedir. Çünkü istek ve ret söz edimleri dinleyicinin, konuşucunun veya her ikisinin yüz olgularına, yani kişisel imgelerine zarar verebilecek eylemler olarak tanımlanan yüz tehdit edici edimlerdir (Wardhaugh & Fuller, 2015). Konuşucu istek ile dinleyicinin eylem özgürlüğünü kısıtlamakta ve ret ile dinleyiciden umduğu şey geri çevrildiğinden onaylamama durumu ortaya çıktığı için bu

iki söz edimi konuşucunun yüzüne zarar vermektedir. Bu sebeple, istek ve ret söz edimlerini gerektiği gibi gerçekleştirmek için hedef dilin sosyokültürel normlarının hedef dil öğrenciler tarafından bilinmesi gerekmektedir. Öğrenciler hedef dilin kültürel normlarına dair bilgiye sahip olmadığı takdirde istek ve ret söz edimlerini bağlamın gerektirdiği uygunluk kurallarına uygun kullanmakta problem yaşayabilir ve bunun sonucunda iletişimde aksaklıklarla karşılaşabilirler. Öğrenciler, ikinci dilde sosyalleşmeyle ikinci dildeki doğal iletişim ortamlarına katılarak birinci dillerinde (D1) olduğu gibi kendilerinden daha yetkin olan anadili (D1) konuşurlarla etkileşim kurarak dili kullandıkça sosyalleşmekte ve sosyalleştikçe dil kullanımları gelişmektedir. Bu süreçte de, özgün dilsel girdiye maruz kalarak başarılı iletişim için gereken hedef dile ait söz konusu sosyokültürel bilgileri edinmektedirler.

Doğal iletişim ortamları dışında öğrencilerin hedef dilde edimbilimsel yeti gelişimi için ihtiyaç duydukları dilsel girdiyi sağlayan diğer önemli iki kaynak öğretim materyalleri ve öğretici konuşmasıdır. Bu bağlamda, öğrencilerin özgün dilsel girdiyi yeterli oranda sağlamaları ve kitapların da özgün içerik kullanılarak geliştirilmesi oldukça önemlidir. Çünkü özgün içerikte doğal dilsel girdi yer alır ve dilsel girdi, edinimini ve anlaşılmasını kolaylaştıran sosyal bağlamda verilmektedir. Bu bağlamlar sayesinde öğrenciler söz edimleri gibi işlevsel birimlerin anadili konuşurları tarafından nasıl kullanıldığını ve sosyal konum ve kişiler arasındaki mesafe gibi değişkenlerin konuşurların söz edimleri kullanımını incelik ve dolaylılık bakımından nasıl etkilediğini görme imkânına sahip olabilmektedir.

Bu doğrultuda bu çalışma, doğal iletişim ortamlarında özgün dilsel girdiye maruz kalmanın ve anadili Türkçe konuşurlarıyla etkileşim kurmanın Türkiye’de öğrenim gören yabancı dil olarak Türkçe öğrencilerinin aradilde edimbilimsel yetilerinin gelişimindeki rolünü öğrencilerin rica ve ret söz edimleri kullanımları üzerinden incelemeyi hedeflemiştir. Karma yöntemin uygulandığı çalışmada ikinci dil öğrencilerinin edimbilimsel gelişiminde rolü olan tüm dilsel girdi kaynakları ve unsurlarla ilgili veri toplanması hedeflenmiştir. Bu amaç doğrultusunda öğretici, öğrenci ve öğretim materyallerine yönelik veri kaynakları oluşturulmuştur. Veri, doküman incelemesi, Ders Kitabı Özgünlük Anketi, Edimbilimsel Unsurların Öğretilmesine İlişkin Farkındalık Anketi, Çevrimiçi Ders Kayıtları, Toplumsal Etkileşim Anketi ve Konuşma Tamamlama Testi ile toplanmıştır. Örneklem ise üç

devlet ve bir vakıf olmak üzere dört üniversiteye bağılı TÖMER'lerdeki B2 düzeyi ikinci dil Türkçe öğrencileri, bu kurumlardaki Türkçe öğreticileri ve anadili Türkçe konuşurlarından oluşmaktadır. Çalışma sonucunda elde edilen veriler alanyazın ışığında yorumlanmış ve bulgulara dayanarak önerilerde bulunulmuştur.

1. BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN KAPSAMI

Bu bölümde araştırmada incelenmesi hedeflenen problem durumu, araştırmanın amacı ve önemin, araştırmanın dayandığı varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar ayrı ayrı ele alınmıştır.

1.1. PROBLEM DURUMU

Telefon hattına dakika yüklemek veya döviz bozdurmak gibi eylemler, kendi ülkesi dışında öğrenim gören bir öğrencinin sosyal aktör olarak hedef dil anadili konuşurlarıyla etkileşime girerek gerçekleştirdiği görevlerden bazılarıdır. Öğrenciler bu tür etkileşimler sırasında ikinci dilin kullanıcı topluluğunun yeni üyeleri olarak iki dil arasındaki sosyokültürel farklılıklardan dolayı kendi ülkelerindekinden farklı iletişim normlarıyla yüzleşmek zorunda kalabilirler. Selamlama rutinleri, incelik değişkeleri, istek ve ret edimlerindeki dolaylılık ve konuşmayı sonlandırma içerikleri etkileşimde kültürden kültüre değişen edimbilimsel çeşitliliklerdendir. Bu kültürel çeşitliliklerin iletişimde aksaklıklara yol açmaması için öğrencilerin ikinci dilde sosyalleşme ile hedef dilin kültürüne ait iletişim normlarını ve sosyokültürel öğeleri öğrenmesi gerekmektedir. İkinci dilde sosyalleşmenin yeteri kadar gerçekleşmediği durumlarda öğrenciler hedef dili ileri düzeyde bilseler bile istek ve ret gibi işlevsel birimleri kavrarken ve kullanırken sosyal konum, yaş, cinsiyet ve yakınlık gibi etkenleri göz önünde bulundurmada başarısız olmakta ve iletişimsel problemler yaşamaktadırlar.

Türkiye’de ikinci dil bağlamında Türkçe öğrenen bir öğrencinin dil öğrenme deneyimi ikinci dilde sosyalleşme bağlamında ele alındığında, öğrencinin anadili konuşurlarıyla etkileşim kurma ve doğal iletişim ortamlarında özgün dilsel girdiye maruz kalma imkânları fazla olacağından bu öğrencinin Türkçenin sosyokültürel normlarını öğrenmiş olması beklenmektedir. Öte yandan, alanyazın incelendiğinde Türkiye’deki TÖMER’lerde Türkçe öğrenen öğrencilerin sınıf dışı dil öğrenme deneyimlerine ve ikinci dilde sosyalleşme süreçleri üzerine bir çalışma olmadığı görülmektedir.

Anadili konuşurlarına ek olarak, öğrencilerin dil edinim/öğrenim sürecinde hedef dile ait sosyokültürel bilgiye ilişkin dilsel girdiyle karşılaştıkları diğer kaynaklar sınıflarda kullanılan ders kitapları ve öğretici konuşmasıdır. Ancak yapılan çalışmalar ders kitaplarının da özgün içerikten ziyade değiştirilmiş dilse girdi sunan veya pedagojik amaçlarla hazırlanmış içeriklerden oluştuğunu göstermektedir. Bu durum yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarında da ortaya çıkmaktadır. Polat (2010) yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kitapları geliştirilirken söz edimleri gibi işlevsel birimlerin doğal dili ne ölçüde doğal yansıttığının dikkate alınmadığını ve yazarlar tarafından sezgisel bir şekilde oluşturulduğunu ileri sürer. Öğretici konuşmasının özgünlüğüne gelince alanyazına bakıldığında yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde öğretici konuşmasının özgünlüğü üzerine bir çalışma yapılmadığı görülmektedir. Bu doğrultuda, bu çalışmada yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde dilsel girdinin özgünlüğü ve ikinci dilde sosyalleşme üzerine olan çalışma eksikliği temel alınmaktadır.

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ARAŞTIRMA SORULARI

Bu çalışma, yabancı/ikinci dil öğreniminde/öğretiminde doğal iletişim ortamlarında hedef dile maruz kalmanın, anadili konuşurlarıyla iletişim kurmanın, öğretici konuşmasının ve öğretim materyallerinin özgünlüğünün, öğrencilerin hedef dilin sosyokültürel bilgisini edinmesine ve aradilde edimbilimsel yeti gelişimlerine olan etkisini ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Bu doğrultuda, araştırmada yanıtı aranan sorular şunlardır:

1. İkinci/Yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında istek ve ret söz edimleri doğal dili ne derecede yansıtmaktadır?
2. Çevrimiçi D2 Türkçe derslerindeki öğretici dili ne derecede doğaldır?
3. D2 Türkçe öğrencilerinin edimbilimsel unsurların öğretilmesine ilişkin farkındalık düzeyi nedir?
4. D2 Türkçe öğrencileri sınıf dışında Türkçe iletişim ortamlarına ne kadar katılmaktadır?

5. D2 Türkçe öğrencilerinin istek ve ret söz edimlerini kullanım beceri düzeyleri nedir?

5.a. D2 öğrencilerinin söz konusu söz edimlerini kullanımları ve anadili Türkçe konuşurlarının kullanımları arasında incelik, dolaylılık ve uygunluk bakımından ne tür farklar bulunmaktadır?

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

İkinci/Yabancı dilde edimbilimsel becerinin gelişimi üzerine pek çok çalışma yapılmakta ve öğrencilerin başarılı iletişim kurabilme düzeyleri incelenmektedir. Bu çalışmada olduğu gibi öğrencilerin kendi ülkeleri dışında, yani hedef dilin birinci dil olarak kullanıldığı bağlamda eğitim alma sürelerince iletişim becerilerinin söz edimleri kullanımları üzerinden incelendiği pek çok çalışma bulunmaktadır (Ortaçtepe, 2012; Shively, 2011; Taguchi, Li & Xiao, 2016). Alanyazına bakıldığında ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğrencileri ve edimbilimsel beceri gelişimini inceleyen çeşitli araştırmaların olduğunu görmek mümkündür. Ancak bu çalışmalarda, öğrencilerin ikinci dilde sosyalleşme süreçleri için gerekli olan D1 konuşurlarıyla iletişim kurmayı ne ölçüde gerçekleştirdiklerine veya bu süreçte maruz kaldıkları dilsel girdinin özgünlüğüne ilişkin bilgi olmadığı görülmektedir. Bu eksiklik doğrultusunda bu çalışmayla dil öğrenim sürecinin ana unsurları olan öğretim materyali, öğretici ve öğrenciden veri toplayarak ortaya çıkan bulguların, öğrencilerin ikinci dilde sosyalleşme süreçlerinin daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Öğrenciden toplanan veriler sayesinde D2 öğrencilerinin ders dışında doğal iletişim ortamlarında Türkçeye ne kadar maruz kaldıkları, bu iletişim bağlamlarına ne ölçüde etkin katıldıkları ve bunu yapmaya ne kadar istekli oldukları görülmektedir. Söz edimleri kullanımlarının incelenmesiyle de bu unsurların öğrencilerin iletişimsel becerilerinin gelişmesindeki rolünün önemi ortaya çıkmaktadır. Başka bir ifadeyle, çalışma öğrencilerin dili bağlama uygun kullanabilme becerilerinin gelişimi için D2 bağlamında bulunmalarının tek başına yeterli olmadığını ve öğrencilerin D1 kullanıcılarıyla iletişim kurmaya çabalamalarının önemini göstermesi açısından önem taşımaktadır.

TÖMER’lerde kullanılan ikinci/yabancı dil olarak Türkçe ders kitapları, öğrenciler D2 bağlamında olsa dâhi öğrencilerin hedef dilde sosyalleşme süreçlerindeki temel dilsel girdi kaynaklarından biridir. Özellikle öğrencilerin doğal iletişim ortamlarında etkin olarak yer almadığı durumlarda ders kitabının rolü daha mühim hâle geldiği için kitapların Türkçenin sosyokültürel normlarını öğrencilere doğal bir şekilde sunması ve iletişim fırsatları yaratması oldukça önemlidir. Kitaplardaki söz edimi gerçekleştirmelerinin doğallığını ele alması bakımından çalışmanın öğretim materyallerinin hedef dilin sosyokültürel bilgisinin öğrenilmesindeki rolüne dikkat çekmesi açısından önemli olduğu söylenebilir.

Çalışmayı önemli kılan bir diğer unsur da öğrencilerden toplanan verilerdir. Bu veriler sayesinde öğrencilerin ikinci dilde sosyalleşmelerinde öğreticinin ne denli önemli bir role sahip olduğu görülebilir. Elde edilen bulgular sayesinde öğrencilerin edimbilimsel unsurların öğretimiyle ilgili uygulamaya dönük farkındalıkları sınırlı oranda olsa dâhi ortaya çıkmaktadır. Buna ek olarak, öğretici konuşmasının doğallığının çalışmada ele alınmasıyla dilsel girdinin özgünlüğünün önemi bir kez daha ortaya çıkmaktadır. Nitekim öğrencilerin sınıf dışında D1 konuşurlarla iletişim kurmaya isteksiz oldukları durumlarda öğretici, D1 sosyokültürel normlarının gerçek etkileşimde gözlemlenebileceği ve kullanılabilmesi tek veya en önemli kaynak hâline gelmektedir. Bu doğrultuda, öğretici konuşmasının doğallığına dikkat çekmesi bakımından çalışma büyük önem arz etmektedir.

Yukarıda ele alınan dil öğretim ve öğrenim sürecinin farklı boyutlarından toplanan verilerden elde edilen sonuçların alanyazına, araştırmacılara, materyal geliştiricilerine, ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğrencilerine ve ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğrencilerine katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

1.4. VARSAYIMLAR

Yanıtlanması hedeflenen sorulara bağlı olarak çalışmada aşağıdaki varsayımlar göz önünde bulundurulacaktır:

1. İkinci dil öğretiminin amacı iletişimsel yetiyi geliştirmektir. Bu doğrultuda, ders kitaplarının da öğrencilerin iletişimsel yetilerinin gelişmesi ve hedef dilin

sosyokültürel özelliklerini edinmesi için doğal dili yansıması beklenmektedir. Ancak, ikinci/yabancı dil öğretiminde kullanılan ders kitapları doğal dili ve hedef dilin sosyokültürel özelliklerini tam anlamıyla yansıtmamaktadır.

2. İkinci dil sınıflarındaki bir diğer önemli dilsel girdi kaynağı olan öğretici konuşması çeşitli yönlerden sınıf dışındaki doğal konuşmaları yansıtmamaktadır.
3. Öğrencilerin aradilde edimbilimsel gelişimleri sınıf içinde edimbilimsel unsurlara yer verilme oranında da etkilenmektedir. Ancak ikinci dil öğreticilerinin edimbilimsel unsurların öğretilmesine ilişkin yeteri kadar farkındalıkları bulunmamaktadır.
4. İkinci dil öğrencilerinin iletişimsel yetilerinin gelişmesinde ders kitapları ve öğretici konuşması kadar sınıf dışında anadili konuşurlarıyla iletişim kurmaları ve sosyokültürel öğelere maruz kalmaları da etkilidir. Bu doğrultuda, ders dışında anadili konuşurlarıyla iletişim kurmaları, bu konudaki isteklilikleri ve sosyokültürel öğelere yüksek oranda maruz kalmaları öğrencilerin aradilde edimbilimsel yeti gelişimlerini olumlu yönde etkilemektedir.
5. Öğrenciler Türkçeyi ikinci dil bağlamında öğrenerek sınıf dışı doğal iletişim ortamlarında hedef dile maruz kalma olanağına sahip oldukları için ders kitapları ve öğretici konuşması yeteri kadar doğal dilsel girdi sağlamamasına rağmen ikinci dilde sosyalleşme sürecini yeterince geçirmiş olmaları ve söz edimlerini uygunluk, incelik ve dolaylılık bakımlarından Türkçenin sosyokültürel özelliklerine uygun şekilde kullanmaları beklenmektedir.

1.5. SINIRLILIKLAR

İkinci dil bağlamında Türkçe öğreten öğretmenler, Türkçe öğrenen öğrenciler ve anadili Türkçe konuşurlarıyla yürütülen çalışmada,

- Doküman incelemesi ve Ders Kitabı Özgünlük Anketi'ne dâhil edilen ders kitapları *Yedi İklim Türkçe*, *Gazi TÖMER Yabancılar için Türkçe* ve *İstanbul Yabancılar İçin Türkçe* B2 düzeyi ders kitapları ve bu kitaplardaki istek ve ret sözcüğü içeren diyaloglar;

- Türkiye’deki dört üniversiteye bağlı TÖMER’ler;
- Nicel boyuta katılan öğretmenler bu TÖMER’lerde çalışan 50 öğretici;
- Nitel boyuta katılan ve çevrimiçi ders kayıtları incelenen öğretmenler bu dört TÖMER’de çalışan altı öğretici;
- Çevrimiçi ders kayıtları B2 düzeyi boyunca süren dersler;
- D2 öğrencileri bu dört TÖMER’de Türkçe öğrenen B2 düzeyindeki 42 öğrenci;
- Nitel boyuta katılan anadili konuşurları Hacettepe Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği programındaki 45 öğrenci;
- Nicel boyuta katılan anadili konuşurları Hacettepe Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği programındaki 50 öğrenci ile sınırlandırılmıştır.

1.6. TANIMLAR

Araştırmada yer alan başlıca kavramların tanımları şu şekildedir:

İkinci dil: Hedef dilin birinci dil olarak kullanıldığı bağlamda öğrenilen dil.

Yabancı dil: Hedef dilin birinci dil olarak kullanılmadığı bağlamda öğrenilen dil.

Öğrenci: Hedef dili eğitim ortamında öğrenen birey.

Öğrenci: Hedef dili eğitim ortamında ve/veya eğitim ortamı dışında öğrenen kişi.

Sosyal aktör: Bir dili kullanarak aynı zamanda bir eylem gerçekleştiren dil kullanıcısı.

Dilde sosyalleşme: Bir dilin yetkin kullanıcılarıyla etkileşim kurarak dilin sosyokültürel özelliklerini öğrenme ve dil becerilerini geliştirme ve dil becerilerini geliştirdikçe yetkin kullanıcılarla daha çok etkileşim kurma.

Edimbilimsel yeti: Dili bağlama uygun kullanabilme ve bağlamda kastedilen anlamı anlama becerisi.

Aradil: Hem öğrencinin anadilinin hem de öğrendiği dilin özelliklerini taşıyan öğrenciye özgü dil.

Söz edimi: Bireyin dili kullanarak ürettiği sözceler aracılığıyla gerçekleştirdiği her tür edim.

Özgün dilsel girdi: Dil öğretimi amacıyla üretilmemiş içeriklerde bulunan doğal dilsel girdi.

Öğretici konuşması: Öğretici tarafından öğrencilere mesajı daha anlaşılır hâle getirmek için değiştirim işlemleri uygulanan ve kendi dinamikleri olan konuşma.

2. BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde çalışmanın kuramsal temelini oluşturan ikinci dilde sosyalleşme, edimbilimsel yeti gelişimi ve dilsel girdinin özgünlüğü kavramları ve bu kavramlarla ilgili çalışmalar detaylı bir şekilde ele alınmaktadır.

2.1. İKİNCİ DİLDE SOSYALLEŞME

2.1.1. Dilde Sosyalleşme

Bir dilin kullanıcıları çocukluk dönemlerinden başlayarak parçası oldukları topluluktaki etkileşimler sayesinde dilin dilbilgisel özelliklerinin (linguistic features) yanı sıra doğru ve etkili iletişim için gerekli olan sosyal ve kültürel normlarını da öğrenmektedirler. Dilde sosyalleşme (language socialization) olarak tanımlanan bu süreçte Schiefflin ve Ochs'un (1986) ifade ettiği gibi dil kullanıcıları “dil aracılığıyla sosyalleşirler ve dili kültürel olarak özgül biçimlerde kullanmak için sosyalleşirler” (s. 163). Burada dil aracılığıyla sosyalleşme dil yapı ve işlevlerine dair örtük bilgiyi edinmeye işaret ederken, dili kullanmak için sosyalleşme kültürel anlamı anlayabilmek ve yaratabilmek için dili kullanmakla ilgilidir (Poole, 1994). Başka bir ifadeyle dil aracılığıyla sosyalleşme öğrencinin (learner) dilsel gelişimi, diğeri ise öğrencinin hedef dil topluluğundaki sosyal gelişimi ile ilgilidir (Ortaçtepe, 2012).

Dilde sosyalleşmede etkileşimin (interaction) rolünü daha iyi anlamak için etkileşim ve iletişim (communication) kavramları arasındaki fark ele alınırsa Başkan (1997) bu farkı şu şekilde açıklamaktadır:

‘İletişim’ sözcüğü yalnızca mekanik ve rutin bir ‘aktarma’ kavramını içermektedir. Örnekte, iki faks makinesi kendi aralarında uyum sağlayıp birbirlerine haber geçebilirler. Fakat bu makineler, yollanan bildirgedeki ‘içerik’ konusunda bir şey bilmezler; bunlar yalnızca birer ‘postacı’ rolündedirler. Oysa ‘bildirişim’ işleminde kesin bir bilinçlilik vardır. Bu da ancak insana özgü bir şeydir. Onun için, amaçlı olarak yapılan bilinçli aktarım işini belirtmek üzere ‘iletişim’ değil de ‘bildirişim’ denmesi çok daha doğru olur. (s.1)

Bu bağlamda, dilde sosyalleşme sürecinde yeni dil kullanıcıları yetkin konuşurlarla sosyal bağlamlarda bilinçli ve karşılıklı etkileşime girerek dilin yapısal ve sosyokültürel bilgisini edinmektedir. Nitekim Jenks de (2014) sosyalleşmedeki birincil kaynağın diğer kişilerle sosyal etkileşimin olduğunu belirtir.

Dilde sosyalleşmeye bir örnek vermek gerekirse bir çocuk bir şey isterken bunu ince bir şekilde nasıl söylemesi gerektiğini büyüme sürecinde en çok etkileşim kurduğu yetişkinlerden öğrenir. Yetişkinlerle etkileşim kurdukça çocuğun dil kullanım becerileri gelişmekte ve dili kullanım becerisi geliştikçe de yetişkinliklerle daha fazla etkileşime girmektedir. Çocuk, sosyalleşme sürecinin yarattığı bu döngü içinde yetkin dil kullanıcıları olan yetişkinlerle aynı iletişim ortamlarında bulunma ve etkin rol alma sayesinde parçası olduğu toplumun sosyokültürel özelliklerine göre hangi durumda neyi nasıl söyleyeceğine ilişkin bilgiyi edinir.

Dilde sosyalleşme çalışmaları bireylerin dili kullanarak sosyal topluluğun etkin bir üyesi hâline gelme sürecinde dil ve sosyokültürel bileşenlerin nasıl bağlantılı olduğunu incelemektedir (Leung, 2001). Sosyalleşme süreci, dil aracılığıyla gerçekleşir ve bu sürecin amacı da dilbilgisel yapılar ve edimbilimde uzman olma ve uygun kimliklerin, tutumların veya ideolojilerin ve hedef grupla ilgili diğer davranışların benimsenmesidir (Duff, 2007).

Bir toplumun sosyal ve kültürel bilgisinin genç nesillere aktarılması olarak tanımlanabilen kültürlenmeden (enculturation) farklı olarak dilde sosyalleşme yaklaşımına göre dil edinimi, kültürlenme ve dil öğrenmenin birleşiminden oluşmaktadır (Watson-Gegeo, 2004). Ochs'a göre (1996) bu bakış açısından ele alındığında, dil edinimi ve sosyokültürel yetinin edinimi birbirinden bağımsız olmayan, aksine iç içe geçmiş birbirine bağlı olan süreçlerdir. Bu bağlamda, dilde sosyalleşme bakış açısı gelişimsel psikoloji ve psikodilbilim gibi alanlardan farklı olarak kültürün yaşam boyunca insan gelişimini somut bir şekilde etkilediği her alana odaklanır ve dil edinimi bu alanlardan yalnızca biridir (Garrett & Baquedano-Lopez, 2002).

Öğrenme ve sosyal bağlam arasındaki ilişkiye dayanan sosyokültürel kuram (sociocultural theory) (Vygotsky, 1978) dilde sosyalleşme yaklaşımı üzerinde bazı etkilere sahiptir. Sosyokültürel kuram öğrenmeyi fiziksel ve sosyal bağlamlarda gerçekleşen dinamik ve sosyal bir etkinlik olarak ele almaktadır (Johnson, 2006).

Yetişkinlerin veya daha yetkin bireylerin yönlendirici desteği (scaffolding) sosyalleşme için gerekli olan şartı sağladığından etkileşim öğrenmenin temel unsurudur (Lantolf & Thorne, 2006). Bu bağlamda, sosyokültürel kuram ve dilde sosyalleşmenin ortak noktaları şu şekilde özetlenebilir.

Her iki kuram da dil öğrenmeyi sosyal, kültürel, etkileşimsel ve bilişsel bir bakış açısıyla ele almakta, öğrenme sürecinde etkileşimsel rutine ve kültüre dayanan etkinliklerin ve yeni öğrencilerin öğrenme sürecinde akranlarının, etkileşim kurdukları kişilerin, öğretmenlerin ve bakım verenlerin önemli bir role sahip olduğunu kabul etmektedir (Duff, 2007). Benzer şekilde, Ochs (1988) dilde sosyalleşme sürecinde yetkin dil kullanıcılarıyla etkileşimin önemini acemi dil öğrencileri ve yetkin kullanıcılar arasındaki iletişim aracılığıyla dilbilgisel sosyal bilginin aktarıldığını ifade ederek vurgular (aktaran Ortaçtepe, 2012).

Geleneksel olarak sosyalleşme terimi bebeklerin veya küçük çocukların anadillerinin konuşulduğu topluluğa kültürlenme süreçlerini incelemeye işaret eder (Leung, 2001). Buradaki sosyalleşme, birincil sosyalleşme (primary socialization) olarak adlandırılmaktadır (Wentworth, 1980). Birincil sosyalleşme çalışmaları çoğunlukla çocukların küçük bir yaştan itibaren maruz kaldıkları söz edimlerini veya etkileşimsel rutinleri ve bunları sosyokültürel olarak uygun bir şekilde nasıl taklit ettiklerini veya değerlendirdiklerini incelemiştir (Duff, 2007). Bu bağlamda, birincil sosyalleşme küçük çocukların kişilik gelişimleri ve toplumun bir üyesi hâline gelmeleri bakımından sosyalleşme süreçlerinin özünü oluşturmaktadır. Schieffelin ve Ochs'un (1986) dilde sosyalleşme çerçevesi birincil sosyalleşmeyi içermekle birlikte, sosyalleşme tanımını yalnızca onunla sınırlamayarak birincil ve ikincil sosyalleşmeyi birlikte ele almaktadır. İkincil sosyalleşme (secondary socialization) ise yetişkinlerin geçirdiği sosyalleşme sürecine işaret etmektedir.

2.1.2. İkinci Dilde Sosyalleşme

Dilde sosyalleşme çocuklukla sınırlı olmayıp yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Bu nedenle, sadece çocuklar değil, yetişkinler de iş, okul, mahalle gibi çeşitli bağlamlar aracılığıyla sosyalleşme sürecini geçirmeye devam ederler (Ochs, 2001'den aktaran Ortaçtepe, 2012). Yetişkinlerin katıldıkları her yeni toplulukta sosyalleşme geçirmeleri

ve yeni roller edinmelerine işaret eden bu süreç ikincil sosyalleşme olarak adlandırılmaktadır (Leung, 2001). Birincilden farklı olarak ikincil sosyalleşmede yetişkinler zaten sosyalleşme sürecini geçirmiş/geçiren topluluk üyeleri oldukları için var olan rollerine ek olarak yeni roller edinirler (Wentworth, 1980). Bu bağlamda, yetişkin veya çocuk yeni bir dil öğrenirken o dilin kültürünü de öğrenir. D2 öğreniminde de D1 sosyalleşmesinde olduğu gibi D2 kültürü edinildiği için dilde sosyalleşme çerçevesi D2 için de geçerlidir.

Lam'a göre (2004) ikinci bir dil öğrenmek o dilin dilbilgisel kurallarının ve ikinci dilin söylem topluluklarına ait kültürel alışkanlıklarının bir parçası olunan bir süreci de gerektirir. Jiang (2000) dil ve kültür arasındaki bağı “dil ve kültür yaşayan bir organizmayı oluşturur; dil bu organizmanın eti, kültür de kanıdır” şeklinde açıklamaktadır (s. 328). Watson-Gegeo da (2004) kültürden bağımsız bir iletişimin olmadığını ve her bağlamın başarılı iletişim için ihtiyaç olan sosyal ve kültürel bilgiyi gerektirdiğini belirtir. Bu sebeple, dil öğrencileri başarılı iletişim için dilbilgisel yetkinliğin yanı sıra hedef dile ait kültürel bilgiyi de edinmelidir.

Kramsch (2012) dil öğretiminde kültürün rolünü *modernist* ve *postmodernist* olarak iki bakış açısı altında incelemektedir. Modernist bakış açısı 1970'lere kadar kültürü, dilin edebiyat veya beşeri bilimlerle ilgili bileşenleri olarak kabul etmiştir. Ancak, 1970'ler ve 1980'lerde pedagojideki iletişime yönelik dönüşü takiben kültür, ortak deneyimler, anılar ve beklentilerle birbirine bağlanan konuşma topluluklarının üyelerinin, günlük yaşam ve davranışlarıyla eş anlamlı hâle gelmiştir. Kramsch (2012) modernist bakış açısıyla kültürü “büyük K kültürü” ve “küçük k kültürü” olarak ikiye ayırır.

Büyük K kültürü hedef kültürün tarihi, kurumları, edebiyatı ve sanatlarını öğretmekle ilgilidir. Küçük k kültürü ise 1980'lerde başlayan sosyal bağlamlarda iletişim ve etkileşime verilen önemle kültür kavramında meydana gelen değişiklikten doğmuştur (Holliday, 1999). Bu bağlamda küçük k kültürü ana dili konuşurlarının en tipik davranışlarını, yeme, konuşma şekilleri, düşünceleri ve değerlerini içermektedir. Kültüre dair postmodernist bakış açısı ise kültürü değişmez sosyal yapılar ve geleneklerden oluşan bir kavram olarak değil, değişen; dinamik bileşenlerden oluşan bir yapı olarak görmektedir (Kramsch, 2012). Yani kültür, olayların anlamlarının başkalarıyla etkileşimde bulundukça çizgisel olmayan bir şekilde biçimlenmesi olarak

kabul edilir. Bu doğrultuda, Kramsch (2013) kültürü bir söylem olarak kabul etmekte ve “bir sosyal grubun üyelerinin belli bir bağlamdaki söylemsel deneyimlere verdikleri anlam” biçiminde tanımlamaktadır (s. 69). Dil öğrencilerinin hedef dilin kültürünü, yani bağlamdaki söylemlerin anlamını ve D2 bağlamında yaşarken kullanmaları gereken küçük k kültürüne ait sosyokültürel bilgiyi edinmeleri de D2’de sosyalleşmeleri ile gerçekleşir.

İkinci dilde sosyalleşme öğrencilerin D2’nin sosyal normlarına ilişkim örtük bilgiyi edinmesiyle ilgilidir (Schieffelin & Ochs, 1986). Yani, D2 öğrencilerinin hedef dildeki söylem topluluklarının dilsel ve kültürel uygulamalarına bütünüyle uyum sağlama sürecidir (Lam, 2004). Bu uygulamalar, akademik söylemler, ideolojiler, kimlikler ve duygusal bakış açılarına sosyalleşmeyi de içermektedir (Anderson, 2017). Öğrenciler, hedef dildeki dilsel yapıları edinerek hedef dilde ve hedef dil kültüründe sosyalleşmektedir (Leung, 2001). D2’de sosyalleşme, öğrencilerin anadili konuşurlarıyla etkileşim kurması ve D2’nin sosyokültürel özelliklerine maruz kalmasıyla gerçekleşir (Matsumura, 2001). Böylelikle D2’nin anadili konuşuru olmayan konuşucuları veya D2’yi önceden anlamalarına/konuşmalarına rağmen bu yetkinliğini kaybeden bireyler, hedef dilde yetkin olmayı ve D2’nin konuşulduğu toplulukların bir parçası olmayı hedeflemektedir (Duff, 2011). Burada esas olan hedef dilin anadili konuşurlarıyla etkileşim kurmak olduğundan sosyalleşme için gereken iletişim durumları bizzat D2 bağlamında, yani hedef dilin konuşulduğu ülke olabileceği gibi çevrimiçi dersler, oyunlar gibi sanal iletişim ortamları da olabilir (Lam, 2004).

D2’de sosyalleşme ve D1’de sosyalleşmenin dayandığı ilkeler pek çok yönden benzerlik gösterse de bazı farklılıklar da mevcuttur. D1 ve D2’de sosyalleşme arasındaki benzerliklerden biri, bir dilde sosyalleşmenin o dildeki farklı metin türleri, edimbilimsel unsurlar ve bunların bağlama göre değişen anlamlarında sosyalleşme şeklinde çeşitli alt sosyalleşme türleri gösterebilmesidir. Bu çeşitlilik, kişiler evden okula, okuldan iş ortamına/profesyonel ortama veya başka uzmanlık gerektiren bir bilgi alanına geçiş yaptıkça genellikle artış gösterir (Roberts, 2010). Bu bağlamda, D1 ve D2’de öğretici ve öğrenci arasındaki tipik etkileşimlerden olan başlatma-tepki-değerlendirme gibi okul söylemlerinde sosyalleşme, yapısal ve edimbilimsel olarak kültürden kültüre büyük ölçüde benzerlik göstermektedir (Duff, 2011). Bunlara ek

olarak, her iki sosyalleşme türü de evde, okulda, iş ortamında veya çevrimiçi ortamlar gibi çeşitli bağlamlarda gerçekleşebilir.

İki sosyalleşme türü arasındaki farklılıklar ise şu şekildedir. Öncelikle, küçük çocukların sosyalleşmesi D1’de daha yaygın olduğu için D2’de sosyalleşme çalışmaları daha çok genç ve yetişkinlerin dil öğrenme deneyimlerini incelemektedir (Duff, 2011). Ayrıca, D2’de sosyalleşmede D1’de sosyalleşmeden farklı olarak öğrenci hâlihazırda D1’e ait sosyokültürel bilgiye sahiptir. Bu nedenle, D2’de sosyalleşme sürecinde öğrenciler yeni topluluklarla karşılaşırken D1’e ait dilsel ve kültürel bilgilerle baş etme zorluğu sürecin bir parçası olabilir (Duff, 2007).

2.1.3. D2’de Sosyalleşmeyi Etkileyen Faktörler

Öğrencilerin D2 iletişim ortamlarında D1 konularıyla etkileşime girerek ve bu iletişim ortamlarında doğal/özgün dilsel girdiye maruz kalarak D2’de sosyalleşmelerini etkileyen bazı faktörler mevcuttur.

2.1.3.1. D1 Konuşurlarının Yeterliliği

Sosyalleşme sürecinde D2 öğrencileriyle etkileşim kuran hedef dil konuşurlarının hedef dildeki yeterliliği, öğrencilerin D2’de sosyalleşmelerinde rol oynayan etkenlerden biridir. D1’de sosyalleşmede olduğu gibi dilde daha yetkin ve kültüre de aşina olan uzmanlar (experts) veya topluluğun yerleşik sakinleri (oldtimers), yeni gelenler (newcomers) veya acemi dil kullanıcıları (novices) olarak tanımlanabilen dil yeterliliği düşük kullanıcıların D2’de sosyalleşmelerine aracılık ederler (Duff, 2011). Bu yetkin kişiler genellikle öğretmenler, akranlar veya iş arkadaşları gibi acemi dil kullanıcılarına hedef dilin dil yapılarını ve sosyokültürel değerlerinde daha yetkin olmaları için yardım etmeye istekli olan uzman dil kullanıcılarından oluşmaktadır (Duff, 2011).

Öte yandan, acemi dil kullanıcıları için dilsel girdi kaynağı ve rehber olması beklenen uzman dil kullanıcılarının hedef dildeki yetkinliği, onların hedef dilde, yani anadillerinde D1’de sosyalleşme sürecini ne ölçüde verimli geçirdiklerine bağlıdır (Duff; 2011). Örneğin, yetkin dil kullanıcısı/uzman rolündeki bir konuşucunun D2’deki bir sözcüğü kendi sosyalleşme sürecindeki yetersizlikten dolayı yanlış telaffuz ettiği

düşünülürse bu kişiyle sosyalleşme sürecini geçiren acemi dil kullanıcısı olan D2 öğrencisinin bu sözcüğün sesletimini aynı şekilde gerçekleştirmesi beklenebilir.

2.1.3.2. D1 Konuşurlarının Tutumu

Anadili konuşurlarının D2 öğrencilerine karşı tutumu öğrencilerin D2’de sosyalleşmelerinde rolü olan bir başka etkidir (Duff, 2003). D2 öğrencileri, D2’deki yeni söylem topluluklarına aynı oranda erişim, bu topluluklara kabul edilme ve topluluğun bir parçası olma olanağına sahip olmayabilir. Bazı D2 öğrencileri yeni topluluklar tarafından sıcak bir şekilde karşılanırken, bazıları D2 iletişim ortamlarına katılmaya karşı istekli olmalarına rağmen etkileşim kurarak onların sosyalleşmelerine katkı sağlaması beklenen D2 kullanıcıları tarafından bu isteklerine karşı dirençle veya karşı koymayla karşılaşabilirler (Duff, 2007). Bu durumda, öğrenciler D2 iletişim ortamlarına yeteri kadar katılmadıkları için D2’de sosyalleşmeleri için gerekli sosyokültürel ve dilbilgisel bilgiyi de edinemezler.

2.1.3.3. Dilsel Yatırım

D2 öğrencilerinin hedef dilde gelişme isteği ve bunu gerçekleştirme çabaları da D2’de sosyalleşme süreçlerini etkilemektedir (Duff, 2007). Öğrencilerin hedef dilde kendilerini geliştirme isteklerini Norton (1995) motivasyon kuramlarının dil öğrenme sürecine bakış açılarını yetersiz bularak geliştirdiği dilsel yatırım (investment) kavramı ile açıklar. Norton’a göre (2013) motivasyon kuramları, motivasyonu öğrencilerin kişisel özelliği gibi kabul etmekte ve bu doğrultuda hedef dili öğrenmede başarısız olmasını öğrencilerin öğrenme isteksizliğine bağlamaktadır. Öte yandan, yüksek motivasyonun her zaman başarılı dil öğrenme anlamına gelmediği görülmektedir (Norton, 2000). Bu nedenle, Norton (1995) dilsel yatırım kavramı aracılığıyla motivasyon ve dil öğrenme arasındaki bu ilişkiyi daha iyi açıklamayı hedefler.

Dilsel yatırım, kişisel bir özellikten ziyade sosyal uygulamaya, yani dili öğrenmeye, dilsel uygulamalara katılma tercihinde bulunmaya ve bunu yaparken karşılığında ne elde edeceğinin bilincinde olmaya işaret eder (Darvin & Norton, 2023). Başka bir ifadeyle, hedef dilde dilsel yatırım yapma, öğrencilerin dil, eğitim ve arkadaşlık gibi

daha geniş soyut değerler ve para gibi somut değerleri edineceğini ve bunun sonucunda kültürel sermayesinin (cultural capital) ve sosyal gücünün artacağını bilerek D2 uygulamalarına katılmalarıdır (Norton, 2008). Tanımda geçen kültürel sermaye kavramı, belirli sosyal biçim kümeleriyle ilişkili farklı sınıf ve grupları karakterize eden bilgi ve düşünce tarzlarına işaret etmektedir (Bourdieu, 1977).

Norton'a göre (2013) bir öğrenci hedef dili öğrenmek için büyük ölçüde motive olmuş olsa bile öğrencisi olduğu sınıf ortamında ırkçı, cinsiyetçi kişiler olursa dilsel uygulamalara katılmak istemeyebilir ve dilsel yatırım yapmayabilir. Bunun sonucu olarak da öğrenci yüksek düzeyde motive olmasına rağmen sınıfın dil uygulamalarından dışlanabilir ve zaman geçtikçe zayıf veya motive olmamış öğrenci gibi kabul edilebilir (Norton & Toohey, 2001). Benzer şekilde, öğrencinin başarılı dil öğretiminden beklentileri öğreticinin sınıf içindeki uygulamalarıyla uyuşmadığı takdirde öğrenci sınıf içi dil uygulamalarına katılmaya karşı direnç gösterebilir (Talmy, 2008). Örneğin, öğrenci daha çok dilin kullanım boyutunu öğrenmek isterken sınıfta yapısal boyutla karşılaşırsa öğrenci kasıtlı olarak dilsel uygulamalara katılmayabilir. Bu tür etkenler sonucu öğrenciler hedef dilde dilsel yatırım yapmadığında, yani D2 iletişim ortamlarındaki dil uygulamalarına katılarak D1 konuşurlarıyla etkileşime girmediklerinde, D2'deki sosyalleşmeleri de yeteri kadar gerçekleşmeyecektir (Duff, 2011).

2.1.3.4. Dilse Girdinin Yoğunluğu

Yukarıda ele alınan etkenler dışında sosyalleşmede maruz kalınan dilsel girdinin yoğunluğu veya etkililiği de D2'de sosyalleşmeyi etkilemektedir (Ellis, 2008). Duff (2011) bunu bir örnekle açıklamaktadır. İşitme engelli çocukların aileleri, çocukları okulda veya kulüplerde hedef dil olan işaret dilini öğrenene kadar işaret dilini bilmeyebilir veya çok az bilebilir. Bu durumda, çocuklar ebeveynlerini veya kardeşlerini işaret dili ve kültüründe sosyalleştirmektedir (Duff, 2011). Yani, işitme engelli çocuklar yetkin dil kullanıcıları olarak aileleriyle etkileşim kurarak onlara işaret dili ve kültürünü öğrenmeleri için gereken dilsel girdiyi sağlarlar. Ancak, aile üyeleri işaret diline işitme engelli çocukları kadar yoğun oranda maruz kalmadıkları için hedef dil olan işaret dilindeki sosyalleşmeleri daha az ve bunun sonucu olarak yeterlilik

düzeyleri daha düşük olmaktadır (Duff, 2011). Öğrenciler D2 iletişim ortamlarına katılmadıklarında maruz kaldıkları doğal dilsel girdinin yoğunluğu azalacağı için sosyalleşme süreçleri de yavaşlayacaktır. Bu nedenle, öğrenim amaçlı D2’de bulunma durumlarında öğrenciler sınıf dışı dilsel uygulamalara katılmazsa dilsel girdinin yoğunluğunu belirlemede öğreticinin rolü önemli hâle gelmektedir. Benzer şekilde, yabancı dil bağlamında hedef dil öğrenilen durumlarda da öğrencilerin maruz kaldıkları dilsel girdi oranı büyük ölçüde öğreticiye bağlıdır ve D2 bağlamına göre daha düşüktür.

2.1.4. D2’de Sosyalleşme Üzerine Çalışmalar

Kinginger (2013) D2’de sosyalleşmenin öğrencilerin kendi ülkeleri dışında eğitim görme (study abroad) çalışmalarındaki bireysel farklılıkların daha iyi anlaşılmasını sağlayabilecek bir kuramsal çerçeve olarak kullanılması konusunda araştırmacılara çağrı da bulunur. Bu doğrultuda, alanyazına bakıldığında D2’de sosyalleşmenin çeşitli bağlamlara dayanarak pek çok çalışmada incelendiği görülebilir (Duff, 2007; Duff, 2009; Li, 2000; Matsumura, 2001; Nguyen & Kellog, 2010; Ohta, 1999; Ortaçtepe, 2012; Wang, 2010).

D2’de sosyalleşmeyi göçmen bir kadının Amerika’da iş yerinde istek söz edimi kullanımını üzerinden inceleyen Li (2000), hedef dilin edimbilimsel özelliklerine maruz kalmanın ve anadili konuşurlarıyla etkileşimin, katılımcının ilgili söz edimi kullanımını olumlu bir şekilde etkilediğini ve katılımcının D1 konuşurları gibi daha doğrudan stratejiler kullanmaya başladığını tespit etmiştir. Bu bulgular, ikinci dilde sosyalleşme sürecinde hedef dilin edimbilimine ve sosyokültürel normlarına maruz kalmanın ve etkileşimde etkin rol almanın önemini vurgulamaktadır.

Bir başka çalışmada Matsumura (2001) üniversite düzeyindeki Japon öğrencilerin tavsiyede bulunurken İngilizcenin edimbilimsel kullanımını ve sosyal konum algılarının nasıl değiştiğini D2’de sosyalleşmeleri üzerinden araştırmıştır. Çalışmada değişim programıyla Kanada’da bulunan 97 Japon öğrenci (ikinci dil olarak İngilizce grubu) ve Japonya’daki 102 öğrenci (yabancı dil olarak İngilizce grubu), D2’de sosyalleşmenin edimbilimsel gelişimlerini nasıl etkilediğini bulmak için bir yıl boyunca incelenmiştir. Ayrıca, Kanada’daki değişim programı öğrencilerinin oda arkadaşı veya ev arkadaşı olan 71 anadili İngilizce konuşucusu da Japonlar ve Kanadalıların tavsiyede bulunma

şekillerinin kıyaslanması için çalışmaya dâhil edilmiştir. Her senaryo için uygun yanıtın seçildiği anket sonucu elde edilen bulgular, hedef dilin D1 olarak konuşulduğu ülkede öğrenim görmenin öğrencilerin edimbilimsel gelişimlerinde olumlu etkisi olduğunu göstermiştir. Kanada’da ikinci dil olarak İngilizce öğrenen öğrenciler, kendileriyle eşit veya kendilerinden daha düşük sosyal konumda olan kişilere tavsiye verirken D1 İngilizce konuşurlarıyla benzer stratejiler kullanmışlardır. Öte yandan, kendilerinden daha yüksek konumda olan kişilere tavsiye vermede hedef dili D2 (Kanada’da) bağlamında ve D2’nin anadili olarak konuşulmadığı yabancı dil bağlamında (Japonya’da) öğrenenler arasında bir fark bulunmamıştır. Araştırmacı, bunun D2 İngilizce grubunun zaman zaman D1’deki sosyalleşme süreçlerinden deneyimlerini D2 bağlamına aktarım yapmalarından kaynaklanabileceğini öne sürmüştür.

Yukarıda ele alınan çalışmalara ek olarak, doğrudan dilde sosyalleşme terminolojisi kullanılsa da hedef dilin anadili olarak kullanıldığı bağlamda öğrenim görme ve D2 edimbilimi üzerine oldukları için gibi D2’de sosyalleşme kapsamında sayılabilecek çalışmalar da alanyazında mevcuttur. Taguchi (2013) Japonya’da eğitim dili İngilizce olan bir üniversitedeki İngilizce öğrencilerinin sözlü konuşma tamamlama testindeki (KTT) kalıplaşmış ifadelerin kullanımı üzerinden hedef dilin anadili olarak konuşulduğu bağlamda bulunmanın D2 edimbilim gelişimlerine etkisini incelemiştir. Çalışma sonucunda ortaya çıkan bulgular, D2 bağlamında öğrenim görme deneyiminin öğrencilerin kalıplaşmış yapıları uygun bir şekilde kullanımlarını olumlu etkilediğini göstermiştir. Bu bulgular ışığında, Taguchi (2013) yüksek yeterlilik düzeyinin yüksek düzey dil kullanımı, yani gelişmiş edimbilimsel beceri anlamına gelmediğini ve D2 bağlamında dilsel girdiye maruz kalmanın, günlük iletişimi gözlemlemenin ve iletişime katılmanın öğrencilerin kalıplaşmış yapıları kullanmalarını olumlu etkilediğini ileri sürmüştür.

Ortaçtepe (2012) dilde sosyalleşme çerçevesinin alt dallarından olan kavramsal sosyalleşme üzerine olan çalışmasında Amerika’da öğrenim gören Türk öğrencilerin kalıplaşmış yapıları kullanımını incelemiştir. Araştırma sonucunda D1 İngilizce konuşurlarıyla iletişimin D2 öğrencileri için kalıplaşmış yapıların doğru kullanımını gösteren dilsel girdi işlevi görerek sosyalleşmelerine yardımcı olduğu görülmüştür. Aynı çalışmada dilsel yatırımın sosyalleşmeye olan etkisine ilişkin bulgular da ortaya çıkmıştır. Çalışmadaki katılımcılardan Erol, Amerikalılarla vakit geçirmek için güçlü

bir istek duymuştur. Amerikan kültürünü iyi öğrenmek ve İngilizcesini geliştirmek için Amerikalılarla arkadaşlık kurması gerektiğine inanmıştır. Ancak, Erol'un D1 İngilizce kullanıcısı Amerikalılarla katıldığı iletişim ortamları yüzeysel düzeyde etkileşim içerdiği için bu durum Amerikalılarla iletişimini azaltmıştır. Başka bir ifadeyle, Erol bulunduğu topluluktaki iletişimin beklentilerini karşılamayacağını düşündüğü için hedef dildeki iletişim ortamlarına katılmayarak D2'de yeterince dilsel yatırımda bulunamamıştır. Bunun sonucu olarak da Erol'un çalışmada kullanılan ilk ve son konuşma tamamlama testi puanları arasında düşüş olduğu görülmüştür. Oysaki bulunduğu topluluktaki D1 konuşurlarının desteğini gören Hakan D2'de yeteri kadar dilsel yatırım yapabilmiş ve zamanla yeni gelen (new comer) rolünden sıyrılmıştır (Ortaçtepe, 2012).

D2'de sosyalleşme ve edimbilimsel gelişmeyi yabancı dil ve ikinci dil bağlamlarındaki sınıflarda inceleyen ve sosyalleşme sürecinde öğreticinin rolünü ele alan çalışmaları da alanyazında görmek mümkündür (Burdelski, 2010; Byon 2006; Duff, 1995; Kanagy, 1999; Ohta, 1999). Ohta (1994) yabancı dil bağlamında Japonca öğretimi sınıfında yaptığı çalışmasında Japonca etkileşimsel parçacıklar olan *ne* ve *yo*'nun kendilerini öğrencilere Japoncada dilsel girdi ve etkileşim olanağı sağlama kaynağı olarak gören öğretmenler tarafından daha fazla kullanıldığını tespit etmiştir. Yine yabancı dil olarak Japonca bağlamında etkileşimsel rutinleri incelediği başka bir çalışmasında Ohta (1999) öğretici desteği (scaffolding) ve rehberliğiyle öğrencilerin *ne* parçacığının doğru kullanımında sosyalleştiklerini ileri sürmüştür.

Kanagy (1999) ise D2 bağlamındaki sınıfta D2 edimbilimine sosyalleşmede öğretici rolünü incelediği çalışmasında sınıftaki etkileşimsel rutinlerin okul öncesi sınıftaki D2 öğrencilerinde sosyalleşme sürecine katkı sağladığını bulgulamıştır. Daha açık ifade etmek gerekirse selamlama, yoklama alma ve kendini tanıtırma gibi etkileşimsel rutinlerin gerçekleşmesinin ve öğreticinin bu esnada tekrarlarda ve destekte bulunmasının öğrencilerin D2'de sosyalleşmesini sağladığını ileri sürmüştür. Ortaya çıkan bu bulgular (Ohta, 1994, 1999; Kanagy, 1999), hem yabancı dil hem de ikinci dil bağlamında D2'de sosyalleşmenin gerçekleşmesi için öğreticinin farkındalık düzeyinin ve sınıftaki öğretici konuşmasının ne denli önemli bir etkiye sahip olduğunu da göstermektedir.

Alanyazın tarandığında Türkiye’de yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin dilde sosyalleşmeleri üzerine çalışmalar bulunurken (Kökcü & Ortaçtepe-Hart, 2022; Şanal & Ortaçtepe-Hart, 2019) Türkiye’de ikinci dil olarak veya Türkiye dışında yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin hedef dilde sosyalleşmeleri üzerine bir çalışma olmadığı görülmektedir. Bu çalışmalardan Kökcü ve Ortaçtepe-Hart’ın (2022) çalışmasında yabancı dil bağlamında İngilizce öğrenen Türk öğrencilerin uzun yıllardır İngilizce öğrenmelerine ve ileri düzeyde olmalarına rağmen doğal/özgün D2 iletişim ortamlarına maruz kalma ve katılma oranları düşük olduğu için metafor yorumlamaları D1 İngilizce konuşurlarından büyük ölçüde farklılık göstermiştir.

2.2. İKİNCİ DİLDE DİLSEL GİRDİNİN ÖZGÜNLÜĞÜ

2.2.1. D2 Ediniminde Dilsel Girdi

Öğrencilerin sözlü, yazılı dilde veya işaret dilinde maruz kaldığı dil olarak tanımlanan dilsel girdi (input) (Gass, 1997) pek çok ikinci dil edinimi kuramının merkezinde bulunmaktadır. Dilsel girdiye verilen önem ve biçilen rol değişse bile dilsel girdi olmadan dil öğreniminin/ediniminin gerçekleşmeyeceği kabul edilmektedir (Gass, 1997). Dil edinimi üzerine olan bütün kuram, varsayım ve yaklaşımlar ikinci dil öğrenirken/edinirken dilsel girdinin gerekliliğinden bahsetmektedir (Ellis, 1994, Safari & Montazeri, 2017). Dilsel girdinin ikinci dil edinimindeki rolüne büyük ölçüde önem veren yaklaşım ve varsayımların başında doğal yaklaşım (Krashen & Terrel, 1983), Krashen’in yönlendirici modelini oluşturan varsayımları (1982), etkileşim varsayımı (interaction hypothesis) ve dilsel çıktı varsayımı (output hypothesis) gelmektedir.

2.2.1.1. Doğal Yaklaşım

Edinimin (acquisition) ancak hedef dildeki mesajları anlayarak, anlaşılır dilsel girdi alındığında ve bir ileti anlaşıldığında gerçekleşeceğini savunan doğal yaklaşım (the natural approach) (Krashen & Terrel, 1983), bilişsel psikolojiye (cognitive psychology) ve insancıl yaklaşıma (humanistic approach) büyük ölçüde bağlıdır. Bu bağlamda, öğrencilerin geçirdiği bilişsel süreci ve öğrenme sürecindeki duygusal faktörleri de göz

önünde bulundurarak ikinci dil edinimini incelemektedir. Doğal yaklaşımda hedef dildeki iletileri, yani dilsel girdileri anlamak edinim için yeterli olacağından öğrenciler kendilerini hazır hissedene kadar dilsel ürün üretmeyebilirler. Bu nedenle, öğrencilerin dilsel girdiyi anlamasını kolaylaştırmak için, yani dilsel girdiyi anlaşılır kılmak için, öğreticilerin dilsel girdiyi değiştirerek öğrencilerin düzeyine uygun hâle getirmeleri beklenmektedir.

2.2.1.2. Krashen'in Yönlendirici Modeli

Doğal yaklaşımın ilkelerine dayanan Krashen'in Yönlendirici Model'i edinim-öğrenme varsayımı (acquisition learning hypothesis), yönlendirici varsayımı (monitor hypothesis), doğal sıra varsayımı (natural order hypothesis), dilsel girdi varsayımı (input hypothesis) ve duygusal filtre varsayımı (affective filter hypothesis) olmak üzere beş varsayıma dayanır (Krashen, 1982).

- 1) Edinim-öğrenme varsayımı (acquisition-learning hypothesis): Krashen'in (1982) Yönlendirici Modelinin ilki olan varsayım, edinim ve öğrenme sürecinin farklı olduğunu, öğrenmenin bilinçli bir şekilde dikkat sağlayarak edinimin ise D1 edinimine benzer şekilde bilinçaltına işleyerek meydana geldiğini vurgular. Başka bir ifadeyle, öğrenme dil hakkında bilmeye sonuçlanırken, edinim çocukların D1 edinimine benzer şekilde dile doğrudan dikkat vermeden doğal bir şekilde meydana gelmektedir (Lightbown & Spada, 2006).
- 2) Yönlendirici varsayımı (monitor hypothesis): Krashen (1982) öğrenme sisteminin "yönlendirici" olarak öğrencilerin dilsel çıktılarını kontrol etmek için kullandıkları bir araç olduğunu ifade eder. Bu varsayım özellikle öğrenci farklılıkları açısından önemlidir. Çünkü yönlendiriciyi fazla kullananlar, genelde hata yapmaktan kaçınır ve bu nedenle dilsel çıktılarını her zaman kontrol etmeye çalışırlar. Öte yandan, yönlendiriciyi az kullananlar ise hatalarına çok dikkat etmez ve genellikle akıcı ve hızlı konuşurlar. İletişimi bozmayacak şekilde kullananlar ise yönlendiriciyi uygun kullananlar olarak tanımlanmaktadır (Lightbown & Spada, 2006).
- 3) Doğal sıra varsayımı (natural order hypothesis): Doğal sıra varsayımında dilsel yapıların önceden belirlenmiş doğal bir sırada edinildiği, bu bağlamda

İngilizcede şimdiki zaman eki “-ing”nin üçüncü tekil şahıs eki “-s”ten önce edinilmesi gibi bazı dilbilgisel öğelerin diğerlerinden daha önce edinildiği ileri sürülmektedir (Lightbown & Spada, 2006). Diğer bir anlatımla, bazı dilbilgisel öğelerin edinimi diğerlerine göre daha kolaydır ve bu yüzden bu yapıların edinimleri daha erken gerçekleşir.

- 4) Dilsel girdi varsayımı (input hypothesis): Bu varsayıma göre ikinci dil edinimi ancak öğrencilerin mevcut düzeylerinin biraz üstünde olan zorlukta anlaşılır girdi (comprehensible input-i+1) yeterli oranda sağlandığı sürece gerçekleşebilir. Bu varsayımda *i* öğrencilerin mevcut yeterlik düzeylerine, 1 hâlihazırdaki düzeylerinin bir adım ilerisindeki yeni yapıya ve *i+1* de doğru ayarlanmış (finely-tuned) (Krashen & Terrel, 1983), yani doğru ölçüde yeni yapı içeren anlaşılır dilsel girdiye işaret etmektedir (Lightbown & Spada, 2006; Mitchell & Myles, 2004). Dilsel girdiyi anlaşılır kılma işlemi çoğunlukla sadeleştirme ve/veya genişletim yoluyla dilsel girdiyi değiştirerek yapılmaktadır.
- 5) Duygusal filtre varsayımı (affective filter hypothesis): Son varsayım olan duygusal filtre varsayımı da anlaşılır dilsel girdi ve edinim ilişkisi için önemlidir. Bu varsayıma göre, bazı öğrenciler yüksek, bazıları ise düşük duygusal filtre kullanırlar. Yüksek filtre kullananlarda kaygı ve sıkılma duyguları belirgin düzeydeyken düşük filtre kullananlarda bu tür duygular düşük düzeydedir. Bu bağlamda, öğrencilerin anlaşılır dilsel girdiyi alabilmeleri için duygusal filtrelerinin düşük olması gerekir. Öğrencilerin öğrenim ortamına getirdikleri kaygı ve sıkılma gibi duygusal faktörler anlaşılır girdinin işe yarayabilmesi için saf dışı bırakılmalıdır (Lightbown & Spada, 2006). Örneğin, yüksek duygusal filtreli bir öğrenci dilsel girdiyi almayabilir ve edinimi gerçekleştirmeyebilir. Bu yüzden, doğal yaklaşımda da insancıl öğrenme ile ilişkili olarak duygusal faktörlerin dil edinim/öğrenim sürecindeki önemli rolünün vurgulandığı gibi (Krashen & Terrel, 1983), öğreticinin duygusal filtreyi düşürmek için öğrencilerin güvende hissetmelerini sağlamaya çalışması ve olumlu bir sınıf ortamı yaratması gerektiği söylenebilir.

2.2.1.2. Etkileşim ve Dilsel Çıktı Varsayımları

Her ne kadar özellikle *i* ve *l*'in neye işaret ettiğinin net olmaması yönünden ve test edilmesinin olanaksız olmasından dolayı eleştirilmesine rağmen Krashen'in dilsel girdi varsayımı (1982), ikinci dil ediniminde dilsel girdinin önemini vurgulayan etkileşim varsayımı (interaction hypothesis) (Long, 1981, 1983) ve dilsel çıktı varsayımı (output hypothesis) (Swain, 1985) gibi başka varsayımlarla da desteklenmiştir. Long (1981, 1983) tarafından karşılıklı etkileşimin ikinci dil edinimi için gerekliliği üzerinde durularak öne sürülen etkileşim varsayımı, anlaşılır dilsel girdinin ikinci dil ediniminde oldukça önemli ve gerekli olması açısından Krashen'a katılmasına rağmen dilsel girdiyi Krashen'dan farklı bir bakış açısıyla ele almaktadır.

Long (1983) daha çok dilsel girdinin nasıl anlaşılır yapılacağı üzerinde durur ve bunun sadeleştirilmiş dilsel girdi yerine diğer dil kullanıcılarıyla karşılıklı etkileşime girerek gerçekleşeceğini savunur. Bir dilin anadili konuşurları ve öğrencileri, birbirlerini anlayabilmek için konuşmalarını değiştirdiğinde aslında Krashen'in *i+1* olarak ifade ettiği anlaşılır girdiyi öğrenciye ulaştırmaya çalıştıkları öne sürülmektedir (Kim, 2006; Mitchell & Myles, 2004). Yani etkileşimsel yapıların iletişimi başarmak amacıyla değiştirilmesi hâlâ yeni dilsel yapılar içeren dilsel girdiyi anlaşılır hâle getirmektedir (Mitchell & Myles, 2004).

Dilsel çıktı varsayımına gelince (Output Hypothesis) Swain (1985) etkileşim varsayımında dilsel girdiyi etkileşimle değiştirme noktasını daha da vurgulayarak edinim için asıl gerekli olanın dilsel ürün olduğunu öne sürmektedir (Swain'dan aktaran Mitchell & Myles, 2004). Yani, ikinci dil ediniminin gerçekleşmesi için yalnızca anlaşılır dilsel girdinin yeterli olmadığını, öğrencilerin içselleştirdikleri dilsel girdiyi dilsel çıktı (output) olarak üretmeleri gerektiğini ve ancak bu şekilde öğrencilerin dildeki yeterliklerini görebileceğini ileri sürmektedir.

2.2.2. Özgün/Doğal ve Değiştirilmiş Dilsel Girdi

İletişimsel yaklaşımla daha da yaygınlaşan ve önem kazanan özgün (authentic) materyalin (Durmuş, 2013, Li & Zhou, 2018) pek çok tanımı bulunmaktadır. Harmer (1991) özgün materyalleri dil öğrencileri için değil, anadili konuşurlar için tasarlanmış

gerçek dili içeren materyaller olarak tanımlar. Benzer bir şekilde Carter ve Nunan (2001) da özgün materyalleri pedagojik kaygı güdülmeksizin hazırlanan materyal olarak tanımlamıştır. Kılıçkaya'nın (2004) ifade ettiği gibi özgün materyaller öğrencileri gerçek dile maruz bırakan, özgün kültürel içerik sağlayan ve bu sayede öğrencilerin motivasyonunu arttıran materyallerdir. Özgün sözlü materyallere örnek olarak hedef dilin anadili olarak konuşulduğu ülkede üretilen radyo yayımları, şarkılar, filmler ve çizgi filmler anadili konuşurlar arasındaki diyaloglar, yazılı materyallere de gazeteler ve dergiler gösterilebilir (Al Azri & Al-Rashdi 2014; Crossley, Louwerse, McCarthy & McNamara, 2007; Li & Zhou, 2018). Özgün dilsel girdi de bu materyallerin içeriğinde bulunan ve onların aracılığıyla öğrencilere sunulan dilsel yapılar olarak tanımlanabilir.

Li ve Zhou (2018) seçilen özgün materyallerin zorluk düzeyinin öğrencilerin mevcut düzeylerinin biraz ötesinde olması gerektiğini, bunun öğrencileri zorlasa da motivasyonlarını da arttıracaklarını belirtir. Bunlara ek olarak, özgün materyallere dayalı tartışma veya röportaj gibi etkinlikler yapmak, öğrencilerin hedef dili bağlam içinde kullanmasını sağlayarak ve özgün, anlamlı bir etkileşim kurmalarına da imkân vererek hedef dili öğrenmeye motive eder (Li & Zhou, 2018). Öğrencileri anadili konuşurlarına yeterlik olarak yakın hissettiren bir başka etmen de özgün materyallerin kültürel içerik sunarak öğrencileri hedef dilin kültürüne de yaklaştırmasıdır (Al Azri & Al-Rashdi 2014; Li & Zhou, 2018). Pedagojik amaçlarla hazırlanmış ders kitaplarının aksine, özgün materyal sayesinde öğrenciler hedef dilin kültürünü daha yakından ve gerçekçi bir şekilde gözlemlene fırsatı bulmaktadır. Toplumdilbilim açısından bakıldığında ise hedef dilin kültürünü öğrenmek dil öğrenim sürecinin kaçınılmaz bir parçasıdır (Schieffelin & Ochs, 1986) çünkü ikinci bir dil öğrenirken/edinirken öğrenciler o dilin toplumunun sosyal olarak etkin bir üyesi olabilmek için kültürünü ve kültüre ait işlevsel yapıları da (functions) öğrenmektedir (Ros i Solé, 2007).

Özgün materyaller özgün/doğal dilsel girdi içermektedir ve dilsel girdi, edinimini ve anlaşılmasını kolaylaştıran sosyal bağlamda verilmektedir (Crossley, 2018). Böylece öğrenciler dilbilgisi yapılarının çeşitli durum ve bağlamlarda kullanımını görebilmektedir. Dilbilgisi yapılarını bağlam içinde sunmak öğrencilerin edimbilim yetisinin gelişmesi açısından oldukça önemlidir. Dilbilgisi bağlam içinde sunulduğunda öğrenciler dil yapılarının çeşitli sosyal bağlamlarda nasıl kullanıldığını görme imkânı bularak D2'ye ilişkin bu kullanım normlarını edinecektir. Bu da öğrencilerin edimbilim

yetilerinin gelişmesine fayda sağlar. Edimbilim yetisi dışında, dilsel girdiyi bağlamda görmek iletişimsel yetilerini (Gilmore, 2011) ve toplumdibilimsel yetilerini de (Li & Zhou, 2018) geliştirmektedir.

Bir diğer dilsel girdi türü olan değiştirilmiş (modified) dilsel girdi, Krashen'ın anlaşılır girdi varsayımı ile açıklanabilir. Bu bağlamda, dilsel girdiyi değiştirmek, onu $i+1$ hâline, yani anlaşılır hâle getirmek için yapılmaktadır (Durmuş, 2013). Burada değiştirilmiş dilsel girdi öğretici tarafından yapılan değişimlere de (Durmuş, 2013) anadili konuşurlarının ikinci dil öğrencileriyle iletişimi gerçekleştirmek için yaptıkları değişimlere de işaret etmektedir (Maleki & Pazhakh, 2012).

Yazılı dilsel girdinin değişimi metinde sadeleştirme (simplification) ve genişletim (elaboration) yoluyla yapılabilmektedir. Sadeleştirme işlemi, tümcelerin uzunluğunu kısaltarak, daha basit bir söz dizimi kullanarak ve daha basit veya yaygın sözcükler kullanarak yapılmaktadır (Safari & Montazeri, 2017). Böylelikle, metnin anlam bütünlüğü korunurken, dilsel girdi daha sade bir şekilde sunulduğu için anlaşılır hâle gelmektedir. Genişletim ise metnin içindeki dilsel yapıları çıkarmadan, anlaşılmasını kolaylaştırmak için metnin içine “tekrar, açıklayıcı parça vb. ekleme” yerleştirmektir (Durmuş, 2013, p. 1300). Bu sayede hem bilinmeyen, sadeleştirme ile metinden çıkarılabilecek dilsel yapılar metinde kalır hem de dilsel girdi anlaşılır hâle gelmektedir.

Değiştirilmiş sözlü dilsel girdi 1) önceden değiştirilmiş (pre-modified) ve 2) etkileşimde değiştirilmiş (interactionally modified) olarak ikiye ayrılabilir. Önceden değiştirilmiş dilsel girdi, konuşucunun dilsel girdide öğrenci/dinleyici duymadan önce yaptığı değişikliklerle oluşturulmaktadır (Bahrani & Soltani, 2012; Ellis & He, 1999; Maleki & Pazhakh, 2012). Bu değişiklikler tekrarlama (repetition), açıklama (paraphrasing) ve tümce uzunluğunda eksiltme (reduction) yaparak sağlanabilir. Sadeleştirilmiş (simplified) ve genişletilmiş (elaborated) dilsel girdi olmak üzere iki tür önceden değiştirilmiş dilsel girdi vardır. Sadeleştirilmiş dilsel girdide, özgün dilsel girdiyi anlaşılır kılmak için olası bilinmeyen veya aşına olunmayan sözcükler ve karmaşık dilbilgisi yapıları atılır. Sadeleştirme eylemi ses, sözcük veya tümce düzeyinde yapılabilir. Genişletim ise daha yavaş konuşma, vurgulama, açıklama veya eş anlamlı sözcükler kullanarak yapılmaktadır (Maleki & Pazhakh, 2012).

Etkileşimde değiştirilmiş dilsel girdi ise etkileşim anında dilsel girdiyi anlaşılır hâle getiren, karşılıklı anlaşmaya varabilmek için anlam müzakeresi (negotiation of meaning) sonucu yapılan değişikliklerdir (Bahrani & Soltani, 2012). Genelde anadili konuşurları veya yüksek yetkinlikteki konuşucular ve anadili olmayan ve daha düşük düzeyde yeterliliğe sahip konuşucular arasındaki etkileşim sırasında oluşan bu değiştirim işlemi, karşı tarafın anladığını kontrol etme, netleştirme istekleri veya konu değiştirme gibi stratejilerle gerçekleştirebilir (Maleki & Pazhakh, 2012). Böylece konuşucular olası yanlış anlaşılmadan kaçınırken dilsel girdiyi de anlaşılır hâle getirirler.

Bunlara ek olarak, Ellis'in (1983) "doğal yolla sadeleştirilmiş" dilsel girdi türleri olarak tanımladığı, yetişkinlerin çocuklarla iletişim kurarken konuşmalarını basitleştirmelerine benzetilerek ortaya çıkan kavramlar olan yabancı dil konuşuruna yönelik dil kullanımı (foreigner talk) veya sınıf bağlamında öğretici konuşması (teacher talk) da değiştirilmiş sözlü dilsel girdilerdir (Crossley, Kyle & Salsbury, 2016).

2.2.3. Öğretici Konuşmasının Doğallığı

Öğrencilerin D2 bağlamında da yabancı dil bağlamında da dilsel girdiye erişebildikleri en önemli etkileşim/dilsel girdi kaynaklarından biri öğreticilerdir. Yabancı dil bağlamında D2 öğrencilerinin D1 konuşurlarıyla iletişim kurma olanakları daha kısıtlıdır. Bu nedenle, öğrenciler doğal D2 iletişim ortamlarına D2 bağlamındaki kadar katılamamaktadır. Doğal iletişim ortamlarının eksikliğinden dolayı da öğrencilerin hedef dilde özgün dilsel girdiye erişebilecekleri tek veya en zengin dilsel girdi sağlayan kaynak öğreticiler olmaktadır. Öğretici konuşmasının D2 bağlamındaki rolü de yabancı dil bağlamında olduğu gibi oldukça önemlidir. Çünkü D2 bağlamında bulunmak, D2'de dilsel uygulamalara katılımı ve edimbilimsel düzeyin gelişimini kesin olarak sağlamamaktadır (Taguchi, 2008). Öğrencilerin D2 bağlamında D2 iletişim ortamlarına katılarak doğal dilsel girdiye daha fazla ulaşmaları beklense de bu, öğrencilerin çeşitli sebeplerden D2'de dilsel yatırım yapmamaları durumunda gerçekleşmemektedir (Norton, 2013). Bu durumda da öğretici yine en önemli özgün dilsel girdi kaynağı hâline gelmektedir.

Hem anadilindeki diğer derslerde hem de yabancı dil eğitiminde bir sınıf içindeki iletişimin en belirgin özelliklerinden biri çoğunlukla soru-yanıt-dönüt (initiation-response-feedback) üçlemesinden oluşmasıdır (Mehan, 1979). Bu sıralama, öğreticinin iletişimi başlatması ve öğrencinin yeteri kadar etkileşime katılmamasına ve dolayısıyla öğrenmesini sınırlandırmasına sebep olması bağlamında eleştirilmektedir (Waring, 2008). Ancak, sürecin tamamına ve öğreticinin buradaki rolüne dilde sosyalleşme bakış açısından yaklaşıldığında, bu rutinin öğrencilerin hedef dili öğrenmelerine katkı sağladığı düşünülmektedir (Kanagy, 1999; Ohta, 1999). Öğrenciler bu üçlü sıralama rutinine aşına oldukça zamanla sınıf içi iletişime daha çok katılırlar ve üçlemenin üçüncü adımıyla öğreticiden sürekli yanıt almaları sayesinde D2’de sosyalleşmeleri için gereken uzman desteği de sağlanır.

İlk kez Ferguson (1971) tarafından öne sürülen yabancı dil konuşuruna yönelik dil kullanımı, iletişimde aksaklıktan kaçınmak ve dilsel girdiyi anlaşılır yapmak için uygulanan sadeleştirmeler olarak tanımlanmaktadır (aktaran Ellis, 1997). Ellis (1997), yabancı dil konuşuruna yönelik dil kullanımını dilbilgisel olarak anlamlı olmayan (ungrammatical) ve dilbilgisel olarak anlamlı olan (grammatical) şeklinde iki gruba ayırmaktadır. Dilbilgisel olarak anlamlı olmayan kullanımlar dilsel girdiden yardımcı fiiller veya kiplik fiilleri gibi önemli dilbilgisel yapıların çıkarılması sonucu oluşur (Ellis, 1997). Dilbilgisel olarak anlamlı olanlar ise sadeleştirme yoluyla değiştirilen, daha yavaş konuşarak oluşturulan veya genişletim yoluyla açıklanan dilsel girdilerdir. Henz (1979) sınıf bağlamında öğrencilerin bunu daha açık bir telaffuz ve daha yavaş konuşma hızının yanı sıra daha kısa tümceler, daha fazla geniş zaman ve daha az yan tümce kullanımıyla yaptığını ileri sürmektedir (Henz’den aktaran Kelch, 1984). Öğreticiler böylelikle öğrenciler için daha anlaşılır olmayı hedeflerler (Gass, 2003).

Öğretici konuşmasındaki değiştirim işlemleri çok sayıda araştırmada tespit edilmeye çalışılmıştır. Chaudron (1988) değişmeceli kullanımlardan kaçınma gibi sadeleştirilmiş sözcük seçimleri ve sadeleştirilmiş dilbilgisi kullanımının öğretici konuşmasının özelliklerinden olduğunu ileri sürmektedir. Öğreticilerin kendi sözcüklerini tekrarlamaları, sözcükleri genişletmeleri, yoğun bir şekilde bir şeyin anlaşılabilirliğinin kontrol edilmesi ve konuyla ilgili bağlamsal bilgi verme de bu özelliklere örnektir (Tardif, 1994’den aktaran Al-Ghamdi & Al-BArgi, 2017). Long (1981) de benzer

şekilde öğretici konuşmasını inceleyerek özelliklerini iki kategoriye ayırmıştır (Tablo 1).

Tablo 1. Öğretici Konuşmasındaki Değişirim İşlemleri Sınıflandırması

Dilsel Girdi Düzeyinde Değişirim (Modified Input)	Etkileşim Düzeyinde Değişirim (Modified Interaction)
<p>Sesbilim:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Yavaş konuşma - Yüksek sesle konuşma - Açık boğumlama - Duraksamalar - Vurgulu/abartılı sesletim - Empatik vurgu (belli bir sözcüğün önemini göstermek için vurgulu söyleme) <p>Sözcük:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sözcüğün eş anlamlısını verme - Sözcüğü açıklama <p>Sözdizimi:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Evet? Hayır?</i> gibi soru eklentilerinin eklenmesi - Koşaçların, artikellerin atılması 	<p>Yeni bir konuya geçerken:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Yeni konuyla ilgili sözcüklerden önce veya sınır belirleyici olarak duraksama - Çerçeveleme belirleyicilerinin (frames) (<i>tamam, peki, şimdi</i>) sınır işaretleyici olarak ve konu değişimini sezdirmek için kullanılması <p>Anadili konuşuru olmayanlara yardımcı olmak için onlarla işbirlikçi diyalog kurma:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Anadili konuşuru yeni bir konu tanıtip D2 kullanıcılarının yorum yapmasına izin verir. - Kendi sorularını yanıtlar. - Kendi sözceleri ve D2 öğrencilerin sözcelerini tekrarlar/açımlar. - Karşı taraftan onay bekleme/anlaşılrlığı kontrol etme (<i>Değil mi? Tamam mı?</i>).

Al-Ghamdi ve Al-bargi'nin (2017) yabancı dil bağlamında İngilizce öğreten öğretmenlerin sınıftaki öğretici konuşmasının özgünlüğü üzerine olan çalışmasında öğretmenlerin düzenli olarak konuşmalarında sadeleştirilmiş dilbilgisi ve sözcük kullanımı, daha kısa cümleler, tekrarlama, empatik vurgu ve daha yavaş konuşma hızı dâhil çeşitli değişirim işlemleri yaparak dilsel girdiyi daha kolay anlaşılır hâle getirdiği ortaya çıkmıştır. Araştırmacılar, bunun öğrencilerin üzerindeki etkisini yorumlarken edimbilimsel açıdan yaklaşmamış, fakat bu değişirim işlemlerinin sınıf içi iletişimin anlaşılrlığını kolaylaştırdığını ileri sürmüşlerdir.

Suviniitty'nin (2012) çalışmasında öğretici, konuşmasında çeşitli şekillerde değiştirim işlemleri yaptığında öğrenciler içeriği daha anlaşılır bulmuştur. Eguchi (2012) yabancı dil olarak İngilizce öğretmenlerinin konuşmalarının uzunluğunu ve karmaşıklığını azaltarak ve öğrencilerin anlayıp anlamadıklarını kontrol ederek konuşmalarını değiştirdiklerini ileri sürmektedir.

Saito ve van Poeteren'in (2012) çalışmasında öğretici konuşmasındaki sesbilim düzeyindeki değiştirim işlemleri incelenmiş ve öğretmenlerin önemli bilgiye dikkat çekmek için anahtar sözcükleri daha vurgulu telaffuz ettikleri görülmüştür. Ayrıca, katılımcılardan bazıları anlaşılır olmak için konuşurken kısaltma kullanımından kaçınmıştır.

Davila (2022) da hem ikinci dil hem de yabancı dil bağlamlarında öğretici konuşmasında yavaş konuşma, daha basit sözcük ve dil yapıları kullanma, tekrarlama ve açıklama gibi değiştirimlerin olduğunu belirtir.

Lim (2022) öğretici konuşmasını hedef dilin anadili konuşuru olmayan öğretmenleri ve hedef dilin anadili konuşuru olan ancak öğretici olmayan konuşucuları kıyaslayarak çözümlenmiştir. Çalışmada D1 kullanıcılarına kıyasla öğretmenler kayda değer şekilde daha yavaş konuşmuş ve konuşmalarını öğrencilerin anlayabileceği hâle getirecek sözcük değişiklikleri yapmıştır. Öğreticilerle yapılan görüşmeler sonucunda öğretmenlerin konuşmalarında değiştirim yapmalarının sebebi öğretmenlerin D1 konuşuru gibi sesletime sahip olmak yerine anlaşılabilirliği, yani öğrencilerin onları anlamasını öncelik olarak gördükleri ortaya çıkmıştır.

Iino (2006) ise öğretici konuşmasının özgünlüğü yerine öğrencilerin birlikte kaldıkları ailelerin dil kullanımının özgünlüğünün öğrencilerin edimbilimsel gelişimi üzerine olan etkisini incelemiştir. Çalışma, öğrenim görmek için Japonya'ya giden ve orada Japon ailelerle kalan Amerikalı öğrencilerin edimbilimsel gelişimi üzerinedir. Çalışmadaki D2 öğrencileri Japonca öğrenmenin ve Japon kültürünü öğrenmenin en iyi yolunun Japon ailelerle kalmak olduğunu düşünerek bu yönde karar vermişlerdir. Ancak, öğrencilerin D2'de dilsel yatırım yapmaya istekli olmalarına ve doğal iletişim ortamında bulunmalarına rağmen özgün/doğal dilsel girdiye erişemedikleri görülmüştür. Çünkü D1 konuşuru ev sahipleri konuşmalarında değiştirim yapmışlar ve sosyokültürel özelliklerle ilgili girdi sağlamamışlardır. Örneğin, D2 öğrencisi ve Japon ev sahibi

arasında geçen bir konuşmada ev sahibi öğrencinin yaptığı toplumdilbilimsel hatayla ilgili doğru kullanımı gösteren geribildirim vermek yerine bunun “*tatlı*” olduğunu söylemiş ve sadece gülmüştür. Yani, yetkin dil kullanıcıları olan ev sahipleri konuşmalarında değiştirim uygulayıp doğru toplumdilbilimsel dilsel girdiyi sağlamadığı için öğrenci bu yönde gelişmemiştir.

2.2.4. Ders Kitaplarındaki Söz Edimlerinin Doğallığı

Dil öğretimi sınıflarının çoğunda öğreticiden sonraki en önemli dilsel girdi kaynağı ders kitaplarıdır. Ders kitapları çoğunlukla okullarda takip edilen öğretim programının merkezindedir (Vellenga, 2004). Dil öğrenimi üzerine çok sayıda materyal olmasına rağmen ders kitapları ikinci ve yabancı dil öğretiminin omurgasını oluşturur (Diepenbroek & Derwing, 2013). Öğreticiler zaman zaman ders kitaplarını eleştirse ve başka materyaller kullansa da çoğunlukla ders kitaplarına bağlılardır. Örneğin, Ryu'nun (2018) çalışmasında öğretmenler, edimbilimsel unsurların öğretimi için hazır materyaller olmaları bakımından ders kitaplarını kullanmayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Öte yandan, ders kitapları öğrencilerin D2'de edimbilimsel yetilerinin gelişmesi için gerekli şartlar olan uygun dilsel girdiye maruz kalma, yazılı veya sözlü biçimde işbirlikçi uygulama olanakları yaratma ve edimbilimsel durumlar üzerine düşünmeyi/değerlendirmeyi sağlamamaktadır (Kasper & Roeber, 2005). Başka bir ifadeyle, ders kitapları sözcük ve dilbilgisi ile ilgili içeriklerin aksine edimbilimsel unsurları içerme ve bu unsurların doğallığı/özgünlüğü yönlerinden yetersizdir (Aşık & Ekşi, 2016; Bardovi-Harlig, 1996, 2017; Pablos-Ortega, 2010, Polat, 2010; Soozandehfar & Sahragard, 2011; Yıldız Ekin, 2013; Yoshimi, 2009). Yani, ders kitaplarındaki edimbilimsel unsurlar doğal iletişimdeki kullanımlarından uzaktır. Bu nedenle de öğrenciler, D2'de uygun şekilde iletişim kurmaları için gereken edimbilimsel araçları ve bunların kullanıldığı sosyokültürel bağlamların özelliklerini edinemezler.

Burns ve Hill de (2013) ders kitaplarındaki edimbilimsel unsurların doğallığının eksikliğine dikkat çekmektedir. Araştırmacılar, konuşma dilinin büyük ölçüde dinamik, etkileşimli olduğunu ve gerçek zamanda bilişsel sürecin işlendiğini, bunun aksine yazılı dilin ise iletişim ortamında bir dinleyici gereksinimi olmadan planlanabildiğini ve tekrar

düzenlenebildiğini belirtirler. Bunun sonucu olarak konuşma dilinin özellikleri yazılı dilden büyük ölçüde farklılık göstermektedir. Başta ileri düzeyde öğrenciler olmak üzere tüm öğrenciler sınıf dışı iletişimde karmaşık çift yönlü konuşmalara katılmak zorunda kaldıkları için sözlü ve yazılı dil arasındaki bu farklılıkları kitaplar hazırlanırken göz önünde bulundurulması, doğal konuşmanın özelliklerine öğrencilerin dikkatlerini çekmek ve öğrencilere dilsel uygulamalar yapabilecekleri farklı bağlamlar sağlamanın oldukça önemli olduğu ifade edilir (Burns & Hill, 2013).

Gilmore (2004), 1981 ve 1997 yılları arasındaki ders kitaplarında kullanılan diyalogları ve doğal etkileşimleri kıyaslayarak kitaplardaki diyalogların özgünlüğünü incelemiştir. Çalışma sonunda ders kitaplarındaki diyalogların doğal etkileşimden daha fazla sözcük içerdiği görülmüştür. Öte yandan, kitaplarda D2'nin edimbilimsel unsurlara yeteri kadar yer verme ve bunları doğal dili yansıtacak şekilde sunma yönünden eksiklik olduğu ortaya çıkmıştır.

Boxer ve Pickering (1995) yedi adet yabancı dil olarak İngilizce ders kitabındaki şikâyet söz edimi gerçekleştiriminin özgünlüğünü dolaylılık yönünden incelemiştir. Analiz sonucunda dolaylı kullanımı daha çok içeren doğal konuşmaların aksine ders kitaplarında sadece doğrudan şikâyetlerin kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Crystal ve Davy de (1975) inceledikleri en iyi ders kitaplarının bile olağan konuşma anlarında ortaya çıkan gerçek dilden uzak olduğunu belirtmektedir.

Aşık ve Ekşi (2016) yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki diyalogların özgünlüğünü ele aldıkları çalışmalarında rastgele seçtikleri diyalogları oluşturan sözcükleri İngilizce derlemden karşılaştırarak doğal kullanımla ne kadar örtüştüğünü sözcük düzeyinde incelemiştir. Buna ek olarak, iki D1 İngilizce konuşurundan diyalogları doğallığı yönünden yorum yaparak değerlendirmeleri istenmiştir. Çalışma sonunda incelenen İngilizce ders kitaplarının özgünlük yönünden eksik olduğu görülmüştür. Araştırmacılar, bunun sebebinin ders kitabı yazarlarının sözlü derlem gibi doğal dili yansıtan kaynaklardan yararlanmaması ve iletişimsel unsurları sezgilerine dayanarak hazırlamaları olduğunu belirtir.

Cohen ve Ishihara (2013) ders materyallerinin ana kaynağının D2 edimbilimine ilişkin deneye dayanan bilgidir. Ziyade yazarların kendi sezgilerinden oluştuğunu ve bu nedenle yazarların, yaygın edimbilimsel rutinlere ideal örnekler sunmak istemelerine

rağmen kendi ürettikleri diyalogların aslında kulağa tuhaf gelebildiğini belirtmektedir. Ayrıca, ders kitaplarındaki diyaloglar dilbilgisi odaklı veya içerik odaklı izlenceler için yazılmaktadır. Bu nedenle, kitaplardaki diyalogların doğallığından, yani dilin kullanım boyutundan ziyade ilgili üniteye öğretilmesi hedeflenen dil bileşenlerine yer vermeye öncelik verilmektedir (Cohen & Ishihara, 2013).

Polat (2010) yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kitapları geliştirilirken söz edimleri gibi işlevsel birimlerin doğal dili ne ölçüde yansıtıldığının dikkate alınmadığını ve yazarlar tarafından sezgisel bir şekilde oluşturulduğunu ileri sürmektedir.

Özdemir'in (2022) ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarının söz edimlerinin görünümünü incelediği çalışmasında ders kitaplarında söz edimlerinin öğretilmesine ve uygulanmalarına yönelik sistemli bir yaklaşım olmadığı, söz edimlerinin açık adına yer verilmediği ve söz edimlerinin gerçekleşme alanlarının eşit dağılmadığı görülmüştür.

2.3. EDİMBİLİM

2.3.1. Edimbilim

Edimbilim, kime, neyin, ne zaman ve nasıl söyleneceğini araştıran (Bardovi-Harlig, 2013), “anlamın önerme içeriğinden ayrı, bağlama dayalı anlam unsurlarını inceleyen bir daldır” (Turan, 2011 s.91). Başka bir ifadeyle edimbilim, bir dilbilgisel (linguistic) yapı ve bir bağlam arasındaki ilişkiyi, bu yapının nerede kullanıldığını, yapı ve bağlam arasındaki bu ilişkinin etkileşimde nasıl gerçekleştiğini ve anlaşıldığını araştırmaktadır (Taguchi, 2019). Böylelikle dil kullanımını bağlamda hem konuşucu hem de dinleyici açısından ele almaktadır.

Nunan (1993) bağlamı söylemin ortaya çıktığı durum olarak tanımlayarak ikiye ayırmaktadır. Bunlardan birincisi söylemi çevreleyen dile işaret eden dilsel (dil içi) bağlam, ikincisi ise söylemin meydana geldiği dilsel olmayan/deneyimsel bağlamdır. Deneyimsel bağlam (dil dışı) meydana gelen iletişimsel etkinliğin türünü (şaka, hikâye, ders, çift yönlü konuşma), konusunu, etkinliğin amacını, meydana geldiği yeri, zamanı, katılımcılarını, katılımcılar arasındaki ilişkiyi ve iletişimsel etkinlikler ilgili artalan

bilgisini kapsamaktadır. Buradan hareketle edimbilim, dilbilgisel yapının tüm bu özellikler göz önünde bulundurularak iletişimdeki anlamının yorumlanmasıdır.

Edimbilim Türkçede kullanımbilim, kullanımbilgisi, kılıgıbilim, dil edimbilimi, edimbilimsel dilbilim gibi çeşitli şekillerde adlandırılmaktadır (Polat 2010). Yule'a göre (1996) edimbilim, bir konuşucu tarafından üretilen ve dinleyici tarafından yorumlanan anlamla ilgilidir. Yani, edimbilim konuşucuların ürettikleri bir sözcedeki sözcüklerin tek başlarına sahip oldukları anlamla değil, konuşucunun ne demek istediğiyle ilgilidir. Bu doğrultuda, böyle bir çalışma alanı kişilerin belli bir bağlamda ne demek istediklerinin yorumlanmasını ve bağlamın sözcelerini nasıl etkilediğinin incelenmesini gerektirmektedir (Yule, 1996).

Konuşucuların etkileşimde kullanmayı seçtikleri dil yapıları konuşucuların ilişkisi, rolleri, yakınlıkları gibi faktörlere ek olarak sonuca odaklanmaktan da etkilenmektedir (Taguchi, 2019). Başka bir ifadeyle, konuşucular seçtikleri dil yapılarının ve bu yapıları kullanma biçimlerinin karşı tarafta yaratacağı etkiyi de düşünerek sözcelerini oluşturmaktadır. Bu bağlamda, Crystal (1997) edimbilimi konuşucuların kullanmayı tercih ettikleri dil yapıları, dili sosyal etkileşimde kullanırken karşılaştıkları zorluklar ve etkileşimde dili kullanma şekillerinin diğerleri üzerindeki etkisi olarak tanımlar.

Edimbilim, anlamlandırma sürecini dinleyici açısından da incelemektedir. Çünkü dinleyici, konuşucunun söylediği veya söylemediği şeyleri zihninde işleyerek anlama ulaşmaktadır. Edimbilim iletişimde söylenmeyen ne kadarının iletişimin bir parçası olarak kabul edildiği sorusunu da yanıtlamaya çalışır (Yule, 1996). Başka bir ifadeyle, dinleyicinin duyduğu ve duymadığı şeylerin iletişimdeki anlamı yorumlamasına olan etkisi de edimbilim kapsamındadır. Yule (1996) bu bağlamda edimbilimi dört sınıf altında daha geniş bir şekilde tanımlayarak edimbilimin 1) konuşucunun kastettiği anlamı, 2) bağlamsal anlamı, 3) söylenmeyenden çıkarılan anlamı ve 4) anlam ve konuşucuların birbirlerine yakınlığı arasındaki ilişkiyi incelediğini öne sürer.

Edimbilim, bir sözcedeki anlamın bağlam içinde yorumlanması ile ilgili olduğu için başka boyutlarda alt çalışma alanlarını da kapsar. Thomas (1983) bu farklı boyutları edimdilbilim (pragmalinguistics) ve toplumedimbilim (sociopragmatics) arasındaki farkla açıklamaktadır. Edimdilbilim boyutu, iletişimsel bir eylemi gerçekleştirmek için kullanılan dilbilgisel (linguistic) kaynaklara işaret etmektedir (Thomas, 1983). Başka bir

ifadeyle, edimdilbilim bir sözcedeki edimbilimsel anlamı vermek için kullanılan belli yapısal kaynakların/araçların araştırıldığı boyuttur.

Toplumedibilim boyutu ise iletişimsel eylemle/edimle ilgili sosyokültürel normlara ilişkin bilgiyi gerektirir (Thomas, 1983). Leech (1983, s.10) toplumedibilimi dil kullanımı üzerinde daha özel yerel etkiler olarak tanımlamaktadır. Toplumedibilim, belli bir edimbilimsel stratejinin ne zaman ve nasıl, yani hangi bağlamda kiminle konuşurken kullanılacağını incelemektedir (Thomas, 1983)

Edibilimin bu iki alt boyutu bir örnekle daha iyi açıklanabilir. Bir konuşucu birinden bir şey isterken hangi dil yapılarını kullanacağına (edimdilbilim) ek olarak bu isteğin boyutunu ve kimden nasıl bir bağlamda isteyeceğini de (toplumedibilim) göz önünde bulundurmalıdır. Başka bir ifadeyle, bir istek için "... -bilir miyim?" yapısını kullanmak edimdilbilimle ilgiliyken bu yapıyı güç/statü bakımından daha üst konumda olan birinden bir şey isterken iletişim bağlamının özelliklerini, yani konuşucular arasındaki sosyal konum, yakınlık, resmiyet gibi faktörleri değerlendirip yükümlülüğü azaltmak amacıyla kullanılacağını anlama toplumedibilimin alanıdır. Bu bağlamda, edimdilbilim ve toplumedibilim arasındaki bu ilişki, dilin dilbilgisi ve edibiliminin birbirinden farklı alanlar olsalar da birbirine bağlı olduğunu göstermektedir (Bardovi-Harlig, 2000). Dil kullanıcıları vermek istedikleri anlamı yanlış anlaşılmaya sebep vermeyecek şekilde iletebilmek için hangi dil yapılarını kullanmaları gerektiğini de bilmelidir.

Edibilimde esas olan söylenenin üretildiği bağlam içindeki anlamı olduğu için edibilim ve anlambilim arasında birtakım benzerlikler ve farklılıklar bulunmaktadır. Anlambilim dil birimleri/yapıları ve onların anlamı arasındaki ilişkiyi, edibilim ise dilin iletişimde nasıl kullanıldığıyla ilgili olup anlambilimsel bilginin dünya bilgimizle etkileşimini incelemektedir (Griffiths & Cummins, 2017). Başka bir ifadeyle, sözcüğe kodlanmış anlam anlambilimle, sözcüğün anlamının iletişimde kullanımı ise edibilimle ilgilidir.

Edibilim ve anlambilim arasındaki farkın incelenebileceği ayrılıklardan biri sözce, tümce ve önerme ayrımıdır. Tümce "özne ve yüklemden oluşan ve konuşucunun edincinde bulunan soyut kuramsal ve biçimsel bir yapıdır" (Turan, 2011, s. 93). Bu tanımdaki edinç, Chomsky'nin (1957) edinç ve edim ayrımından gelmekte olup edinç

dile ilişkin doğuştan gelen soyut ve kusursuz bilgiye; edim ise edinçteki soyut bilginin bireysel olarak harekete geçirilerek somutlaştırılmasıdır ve hatalar barındırmaktadır. Buradan hareketle tümcenin tanımına bakıldığında tümcenin bağlamdan bağımsız olarak ele alındığını görmek mümkündür.

Anlambilimsel bir kavram olan önerme ise “bir tümce kullanılarak ifade edilen ve konuşucu, dinleyici, yer ve zaman gibi dil dışı bağlamdan tümüyle bağımsız ve soyut bir anlambilimsel birimdir” (Turan, 2011, s.93). Tanımlardan görüldüğü gibi tümce ve önermenin her ikisinde de yapı taşı anlam olmasına rağmen bağlamdan bağımsız olarak ele alınmaktadır. Bu nedenle, önerme konuşucunun demek istediği anlamla değil, sözcüklerin anlamıyla ilgilidir.

Sözce ise bağlamdaki anlamdır, bağlamdan bağımsız değildir. Başka bir ifadeyle, tümce ve önermenin aksine sözce, tam bir tümceden oluşmak zorunda değildir. Her sözce üretildiği bağlama özgü olduğu için tektir (Griffiths & Cummins, 2017). Örneğin, bir konuşucu kendisine yapılan bir sürpriz için sadece mutlu bir şekilde “Ayyy” dediğinde başka bir şey dememesine rağmen bu sözceyle teşekkür edimini gerçekleştirebilir. Çünkü sözce edimbilimsel bir kavram olduğu için bağlamda yorumlanarak konuşucunun niyetinin/demek istediğinin dinleyicinin zihninde anlam kazanmasıdır. Bu bağlamda söylenendeki niyete işaret eden Polat da (2010, s.52) sözceyi , “sözce anlamı = söylenen + sezdirilen” şeklinde tanımlamaktadır.

2.3.2. İletişimde İncelik

İletişimde incelik, sosyal bir durumda bireylere dostça bir tutum sergileyen dil yapıları ve ifadeler seçmeye işaret etmektedir (Cutting, 2002). İncelikle ilgili en önemli görüşlerden biri Brown ve Levinson’ın modelidir (1987). Bu model, Goffman (1967) tarafından öne sürülen “yüz” (face) kavramını temel alarak bireylerin sosyal etkileşimlerde onaylanmış hissederek “yüzlerini” korumak için olumsuz hislerden kaçınma stratejilerine dayanmaktadır. “Yüz” kavramı (Goffman, 1967) konuşucunun sosyal etkileşimin gerçekleştiği durumun ve belli bir toplumun kuralları ve değerlerine dayanan kendiyile ilgili imgesidir. Başka bir ifadeyle, “yüz” kavramı bireylerin başkalarının gözünde yaratmak istedikleri imgelerine işaret etmektedir (Brown & Levinson, 1987).

Brown ve Levinson'ın (1987) incelik modeline göre konuşucuların olumlu ve olumsuz olmak üzere iki yüzü vardır. Olumlu yüz başkaları tarafından onaylanma isteğine işaret ederken olumsuz yüz eylem özgürlüğüne sahip olma veya bağımsız olma isteği ile ilgilidir. Araştırmacılar, olumlu ve olumsuz yüz kavramının evrensel olduğunu fakat aynı zamanda yüz kavramlarına ilişkin hangi eylemlerin yüzü tehdit ettiği veya ne tür kişiliklerin sosyal ilişkiler yönünden özellikle takdir edildiği gibi durumların belli bir toplumda kültürel farklılık gösterebileceğini ileri sürmektedir.

Ele alınan yüz kavramına dayanarak iletişimde konuşucular hem kendi yüzlerini hem de dinleyicinin yüzünü korumaya çalışmaktadır. Eğer bunun aksi bir durum olur ve konuşucu dinleyicinin yüzüne zarar verebilecek bir edim gerçekleştirirse yüz tehdit edici edimler (face threatening act) olarak tanımlanan edimler gerçekleşmektedir.

Brown ve Levinson (1987), yüz tehdit edici edimler için yüz türüne (olumlu veya olumsuz yüz) ve kimin yüzünün tehdit edildiğine göre (konuşucunun yüzü veya dinleyicinin yüzü) dayanarak bir sınıflandırma yapmıştır. Araştırmacılar sınıflandırmalardaki bazı özelliklerin kesiştiğini ifade etmektedir. Bu bağlamda, sınıflandırma konuşucunun olumlu yüzü, konuşucunun olumsuz yüzü, dinleyicinin olumlu yüzü ve dinleyicinin olumsuz yüzünü tehdit eden edimler olarak aşağıdaki tabloda bir araya getirilmiştir.

Tablo 2. Yüz Tehdit Edici Edimler (Brown & Levinson, 1987)

Tehdit Edilen Yüzün Sahibi	Tehdit Edilen Yüz Türü	Yüzü Tehdit Eden Edimler
	Olumsuz yüz	Dinleyicinin eylem özgürlüğüne müdahâle eden eylemler: emir, istek, öneri, hatırlatma, tehdit, uyarı, vb. Dinleyicide bir şeyi kabul etmesi veya reddetmesi yönünde baskı oluşturan edimler: Öneriler ve sözler Konuşucunun dinleyicide bir şeyi sevdiğini veya dinleyiciye zarar verme olasılığı olduğunu gösteren edimler: İltifat, kıskançlık veya hayranlık ifadesi, nefret, öfke, vb.
Dinleyici	Olumlu Yüz	Konuşucunun dinleyicinin olumlu yüzüne karşı olumsuz bir tutuma sahip olduğunu gösteren edimler: Onaylamama, eleştirme, küçümseme, dalga geçme, azarlama, dinleyiciye katılmama, reddetme Konuşucunun dinleyicinin olumsuz yüzüne karşı ilgisiz olduğunu gösteren edimler: Şiddet ifadeleri, ırk, din ve siyasi görüş gibi hassas konuları açma, Konuşucunun dinleyicinin olumlu ve olumsuz yüz isteklerini umursamadığını gösteren edimler: Sözünü kesme, dikkate almama, ilgisiz sonuç yaratma

	Olumsuz Yüz	Teşekkür etme Teşekkürü kabul etme (<i>rica ederim</i> gibi) Mazeret sunma Teklifi kabul etme Dinleyicinin gafına tepki verme Gönülsüzce söz verme veya teklifte bulunma
Konuşucu	Olumlu Yüz	Özür dileme Bir iltifatı kabul etme Fiziksel kontrolü kaybetme (düşme gibi) Kendi kendini küçümseme, kendiyle çelişme, sinme Bir şeyi itiraf etme, sorumluluğu veya suçu kabul etme Duygusal olarak kontrolü kaybetme, kontrolsüzce kahkaha atma veya ağlama

Tablo 2’de görüldüğü gibi bir iletişimde konuşucunun da dinleyicinin yüzlerine zarar verebilecek çok sayıda söz edimi bulunmaktadır.

2.3.2.1. İncelik Stratejileri

Brown ve Levinson (1987) konuşucu ve dinleyicinin yüzlerinin korunması için iletişimde yukarıdaki tabloda gösterilen yüz tehdit edici edimlerin kullanımından kaçınılabileceğini veya bu edimlerin yarattığı zararı azaltmak için bazı stratejiler kullanılabileceğini ileri sürmüştür. Bu stratejiler şu şekildedir:

- 1) Doğrudan strateji (Bald-on record): Konuşucunun yüz tehdit edici edimi en doğrudan, açık ve bilinçli bir şekilde gerçekleştirdiği durumlardır. Yani, konuşucu yüz tehdit edici edimin zararını azaltmaya yönelik bir çabada bulunmamaktadır. “Kapıyı aç!” sözcesindeki gibi emir yapısındaki doğrudan istekler bu stratejilere örnek olarak gösterilebilir (Brown & Levinson, 1987).
- 2) Olumlu incelik (Positive politeness): Olumlu incelik, iletişimde dinleyicinin olumlu yüzüne hitap eden stratejilerdir (Brown & Levinson, 1987). Dinleyiciye iltifat etmek veya “tatlım, canım, güzelim, hey yakışıklı, aslan kardeşim” gibi dinleyiciye yakınlık gösteren seslenme terimleriyle hitap etmek buna örnek olarak gösterilebilir (Turan, 2011, s. 135).
- 3) Olumsuz incelik (Negative politeness): Bunlar alıcının olumsuz yüzüne hitap etmek için kullanılan stratejilerdir (Brown & Levinson, 1978). Olumsuz incelik stratejileri mesafe ve resmiyet gösterdiği için “dolaylı dil kullanımı ve saygı dolu ifadeler” işaret etmektedir (Turan, 2011, s.135). Özür dileme söz edimleri olumsuz inceliğe örnek olarak gösterilebilir (Wardhaugh & Fuller, 2015).

Olumsuz incelik resmiyetle ilişkili olduğundan Türkçedeki “Hanımefendi/Beyefendi, Ayşe Hanım, Ahmet Bey” seslenme biçimleri de olumsuz incelik ile ilgili bileşenlerdir (Turan, 2011, s. 135).

Başka bir örnek vermek gerekirse istekler hem olumlu hem de olumsuz incelik stratejisi kullanılarak gerçekleştirilebilir. Örneğin, bir kişi bir iş arkadaşından bir şey istemeden önce “Çok yoğunsun biliyorum ama” sözcesini kurarsa alıcının olumsuz yüzüne işaret ederken “sen bu konuda çok iyisin o yüzden yardımın benim için çok değerli” sözcesini dile getirdiğinde arkadaşının olumlu yüzüne hitap etmektedir. İstek ve ret söz edimleri de yapıları gereği yüz tehdit edici edimler oldukları için bu edimlerin gerçekleşiminde incelik stratejilerini kullanmak ve bu stratejilerin sosyal statü, yaş, yakınlık gibi etkenlere göre nasıl değiştiğini bilmek etkili iletişim için oldukça önemlidir.

- 4) Dolaylı incelik (off-record strategies): Yüze verilen zararı azaltmak için metafor ve ironi gibi birden fazla şekilde yorumlanabilecek eylemlere işaret etmektedir. Örneğin, “Tüh! Bugün bankaya gitmeyi unuttum, nakitim yok.” sözcesi dinleyici tarafından dolaylı bir istek olarak algılanabilse de konuşucu bu anlam için tamamen sorumlu tutulamaz (Brown & Levinson, 1978).
- 5) Yansız incelik (Don't do the FTA): Bu strateji, konuşucunun yüz tehdit edici edimleri kullanmaktan kaçınmasıyla ilgilidir (Brown & Levinson, 1978). Bu nedenle, en dolaylı incelik stratejisi olarak kabul edilebilir.

2.3.2.2. İnceliği Etkileyen Değişkenler

Brown ve Levinson (1978), bir önceki bölümde tanıtılan yüz tehdit edici edimlerin zararını azaltmak amacıyla kullanılacak stratejilerin, yani iletişimde inceliğin bazı sosyal değişkenlerden etkilendiğini ifade etmektedir. Bu değişkenler sırasıyla yakınlık(Y) (social distance/D), güç (G) (power/P) ve yükümlülük derecesidir (YD) (the absolute ranking of imposition in the particular culture/R) (s. 74). Bu değişkenlerin açıklaması şu şekildedir:

- 1) Yakınlık (Y): İncelik değişkenlerinin ilki olan sosyal yakınlık, konuşucu ve dinleyici arasındaki benzerlik veya farklılığın simetrik sosyal boyutu olarak tanımlanmaktadır (Brown & Levinson, 1978). Daha açık ifade etmek

gerekirse sosyal yakınlık konuşucu ve dinleyicinin birbirini tanıma oranına işaret etmektedir. Bu nedenle, terim Türkçeleştirilirken İngilizce aslının birebir çevirisi olan “*social distance*” yerine “*yakınlık*” terimi tercih edilmiştir.

Kişiler arasındaki yakınlık bazı faktörlerden etkilenmektedir. İlk faktör Brown ve Levinson’ın tanımında geçen benzerliklere işaret etmektedir. Irk, din, etnik köken, cinsiyet, siyasi görüş veya sosyal konum yönlerinden benzerlikler veya farklılıklar iki kişiyi daha yakın veya uzak hâle getirebilir (Spencer-Oatey & Žegarac, 2017). Yakınlığı etkileyen diğer değişken de kişilerin iletişim kurma sıklığıdır. Sıkça etkileşimde bulunan grupların veya kişilerin daha az etkileşime girenlere göre daha yakın olarak görülebileceği düşünülmektedir (Spencer-Oatey & Žegarac, 2017).

- 2) Güç (G): Kişiler arasındaki asimetric sosyal boyut güç değişkenini oluşturmaktadır. Güç, iletişimdeki katılımcılardan birinin kendi planlarını veya niyetini diğerine dayatma oranına işaret etmektedir (Brown & Levinson, 1978). Başka bir ifadeyle, güç konuşuculardan birinin diğeri üzerindeki kontrolü veya etkisidir (Spencer-Oatey & Žegarac, 2017). İletişimdeki konuşucular arasındaki güç ilişkisi “sosyal konum (Cansler & Stiles, 1981), otorite veya kontrol uygulama yetkisi (Leichty & Applegate, 1991) ve genel eşitlik-eşitsizlik kavramları (Holtgraves, 1986)” gibi faktörlerden etkilenebilmektedir (aktaran Spencer-Oatey & Žegarac, 2017, s.121).

Örneğin, öğrenci ve öğretici arasındaki güç ilişkisine bakılırsa öğretici, otoritesinden dolayı öğrenciden daha güçlü konumdadır. Bu nedenle, öğrenciden bir şey isterken veya öğreticinin bir teklifini/isteğini reddederken bulunduğu sosyokültürel bağlamın özelliklerine göre incelik stratejilerini uygulaması gerekmektedir. Taguchi’ye göre (2006) iletişime katılanlardan birinin daha fazla güce sahip olduğu resmi bir bağlamda yükümlülük de daha büyüktür ve bu durum dolaylı stratejilerin kullanılmasına sebep olmaktadır. Güç değişkeninin iletişimdeki etkisi üzerine yapılan başka bir çalışmada da yakın ilişkiye sahip konuşucular arasında gerçekleşen etkileşimde de güç

yönünden avantajlı olduğunu düşünen konuşucunun diğerine kıyasla daha fazla doğrudan strateji kullandığı görülmüştür (Falbo & Peplau, 1980).

- 3) Yükümlülük derecesi (YD): Söylenen edimin dinleyici için ne kadar zahmetli olduğuyula ilgilidir (Brown & Levinson, 1978). (Brown & Levinson, 1978). Yükümlülük derecesi kültürel faktörlerden etkilenebilmektedir. Örneğin, dolaylı anlatımın baskın olduğu toplumlarda dolaylı istek stratejileri kullanımının dinleyici üzerindeki yükümlülüğü azaltması beklenebilir.

Konuşucular arasındaki güç ve yakınlık ilişkisi de yükümlülük üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Güç ve yakınlık yönünden konuşucular arasındaki fark/mesafe arttıkça yüz tehdit edici edimin yarattığı yükümlülük derecesi de artmaktadır. Öte yandan, bu değişkenler de bulunulan durumsal bağlama göre farklı etkilere sahip olabilir. Birine adres veya saati sormak gibi eylemler herkesin kolaylıkla yapabileceği ücretsiz hizmetler (free goods) olduğu için bu tür zahmetsiz hizmetlerin istenildiği durumlarda güç ve yakınlık değişkenleri yükümlülük derecesini çok etkilememektedir (Brown & Levinson, 1978).

2.3.2.3. İncelikte Kültürlerarası Farklılıklar

2.3.2.3.1. Dolaylılık

İncelik kuramlarındaki ilkeler evrensel gibi görülse de incelik anlayışı kültürden kültüre değişiklik göstermektedir. Kültürel özellikler ve incelik anlayışındaki bu farklılıklar topluluklarda kullanılan dile de yansımaktadır. Örneğin, kolektif ve yüksek bağlam duyarlı bir toplumda daha dolaylı iletişim tercih edilirken bireysel ve düşük bağlam duyarlı toplumlarda daha doğrudan iletişim tercih edilmektedir. Öte yandan, iletişim bağlamının özelliklerine göre bu dolaylılık da değişebilmektedir.

Hofstede'in kültürel özellikleri tanımlamak için kullandığı kavramlardan olan güç aralığı (power distance) kültürler için değişiklik gösterebilen dört boyuttan biridir. Güç aralığı, bir toplumdaki daha güçsüz bireylerin eşit olmayan güç dağılımını kabul etme düzeyiyle ilgilidir (Hofstede, 1980). Güç aralığı yüksek olan toplumlarda bireyler

otoriteyi veya gücü hayatlarının normal bir parçası olarak görürken düşük güç aralığında olan toplumlar gücün sadece meşru olduğunda kullanılması gerektiğini düşünmektedir (Gudykunst & Ting-Toomey 1988).

Brown ve Levinson'ın (1978) incelik değişkenlerinden olan yakınlık kavramının güç aralığıyla ilişkisi de çalışmalar da incelenmiştir. Çalışmalar Asya kültürlerinin gücü, yani otoriteyi yardımseverlik ve iyilik gibi kavramlarla eşleştirdiğini, Batı kültürlerinin ise gücü olumsuz anlamda algıladığını göstermektedir (Zeyrek, 2001).

Hofstede'in (1980) ülkelerin kültürel özelliklerini incelediği çalışmasında Türkiye yüksek güç aralığına sahip ülkeler arasında bulunmuştur. Türk kültürü de yüksek güç aralığında olduğu için öğretici, aile büyükleri gibi otorite figürlerinin olumlu bir şekilde algılanması beklenebilir. Helling de (1959) çalışmasında Türk kültüründe bireylerin otoriteyi olumlu bir şekilde gördüklerini ifade etmektedir. Türk kültürünün bu özelliğinin dile yansımaları yapılan çalışmalarda görmek mümkündür.

Zeyrek (2001) kültürde otoritenin olumlu algılanmasının bireylerde babacanlık, iyilik gibi duygular yarattığını belirterek bunu Türkiye'deki profesör-öğrenci iletişimi üzerinden örneklemektedir. Zeyrek'e göre (2001) üniversitelerdeki öğretmenler, öğrencileriyle çoğunlukla yakın bir ilişki kurarak sınıf iletişimde olumlu incelik stratejilerini kullanmaktadır. Araştırmacı, çoğu öğreticinin öğrencilere aile üyesi gibi yaklaştıklarını ve bu doğrultuda öğrencilere "kızım, oğlum" gibi seslenerek yakınlık gösterdiklerini ifade etmektedir. Benzer şekilde, Doğançay-Aktuna ve Kamışlı'nın (2001) çalışmasında Türklerin öğrenci ve öğretici ilişkisinde olduğu gibi kendilerinden güç bakımından daha üst konumda olan kişilerle fikir ayrılığı yaşadıklarında otorite figürüne verilen önemden dolayı inceliğe önem verdikleri görülmüştür. Başka bir ifadeyle, çalışmaya göre güç yönünden eşitsizlik olduğunda konuşucu otorite olan kişiyle konuşurken incelik işaretleyicilerini daha çok kullanmakta ve ince olmaya daha çok özen göstermektedir.

Edimbilim araştırmalarında ve söz edimi sınıflandırmalarında çoğunlukla dolaylılığın incelik getirdiği görüşünün etkisini görmek mümkündür. Bunun en bilinen örneklerinden biri önceki bölümde ele alınan Brown ve Levinson'ın (1978) incelik modelidir. Modeldeki incelik stratejilerine bakıldığında Brown ve Levinson'ın (1978) incelik kuramında dolaylı kullanımların daha ince kabul edildiği görülmektedir. Searle

de (1975) bunu açıkça dile getirerek “inceliğin dolaylılık için ana motivasyon olduğunu” ifade etmiştir. Bu doğrultuda, bir söz edimi gerçekleştiriminin dolaylılık düzeyi arttıkça dinleyicide yarattığı yükümlülük derecesinin azalması ve inceliğin artması beklenmektedir. Benzer şekilde, Leech’e göre (1983) dolaylılığın dinleyicilere hayır deme seçeneği sunduğu ve yükümlülük derecesini azalttığı için dolaylılık düzeyi arttıkça incelik de artmaktadır.

Öte yandan, başta Brown ve Levinson’ın modeli olmak üzere dolaylılık ve incelik arasında her zaman simetrik bir ilişki olduğu görüşü bazı araştırmacılar tarafından eleştirilmektedir (Culpeper & Terkourafi, 2017). Çünkü dolaylılık her zaman veya her kültürde incelik anlamına gelmemektedir (Culpeper & Terkourafi, 2017; Doğançay-Aktuna & Kamışlı, 2001; Holtgraves & Bonnefon, 2017). Yani, dolaylı ve daha uzun sözcükler her zaman daha ince ve doğrudan edimler de her zaman daha kaba olarak kabul edilmemelidir (Mills, 2003’den aktaran Hatipoğlu,).

Ogiermann (2009) dolaylılık ve incelik arasındaki ilişkinin kültürden kültüre değiştiğini ifade etmekte ve emir biçimindeki doğrudan isteklerin Polonya’da ince istekler olarak kabul edilebildiğini buna örnek olarak göstermektedir. Bunun sebebi, dil ve kültür arasındaki iç içe geçmiş güçlü ilişkidir. Bazı kültürler genel anlamda dolaylı anlatıma başvururken bazı kültürler daha doğrudandır. Kültürel farklılığın anlatımdaki dolaylılığa olan bu etkisini daha iyi anlamak için kültürel özelliklerle ilgili bazı kavramları ele almak faydalı olacaktır.

Kültürel özelliklerden olan bireysellikte bireyin ihtiyaçları önemliyken kolektif toplumlarda grubun ihtiyaçları ön plandadır. Gudykunst ve Ting-Toomey (1988), kültürel boyutları iletişimdeki rolleri ile ele almış ve bireysellik yerine düşük bağlam duyarlı iletişim (low-context communication) terimini, kolektif yerine de yüksek bağlam duyarlı iletişim (high-context communication) teriminin kullanılabileceğini ileri sürmüştür. Hall (1976) yüksek bağlam duyarlı toplumlarda, bir mesajın çok azının açık bir şekilde ifade edilip iletildiğini ve bilginin çoğunun fiziksel bağlamda olduğunu veya kişide içselleştirildiğini ileri sürer. Yani, kolektif olan yüksek bağlam duyarlı topluluklardaki iletişimde bir mesajın anlaşılması büyük ölçüde bağlama ve konuşucular arasında paylaşılan ortak bilgiye bağlıdır.

Gudykunst ve Ting-Toomey'e göre (1988) bağlama çok duyarlı toplumlar aynı zamanda kolektiftir ve iletişimde dolaylı anlatıma başvurumaktadırlar. Bağlama az duyarlı toplumlar ise bireycidir ve iletişimde doğrudan anlatım tercih edilmektedir. Bu bağlamda, Türkiye ve Japonya gibi yüksek bağlam duyarlı ülkelerdeki iletişimde dolaylı anlatımın, Amerika gibi düşük bağlam duyarlı ülkelerde ise doğrudan iletişim tercih edilmektedir (Yemenici, 1996).

Tawalbeh ve Al-Oqaily (2012) ve Al-Marrani ve Sazalie (2010) kolektif, yani iletişimin yüksek-bağlam duyarlı olduğu toplumlarda konuşucuların yakınlık ve sempati göstermeye önem verdiğini ve bu doğrultuda iletişimde doğrudan stratejilere daha çok başvurduklarını belirtmektedir. Blum-Kulka (1982) de benzer şekilde yaptığı çalışma sonucunda İsraililerin doğrudan ret stratejilerini kibar olarak algıladıklarını ortaya koymuştur.

Martı (2006) Türkçe istek kullanımlarındaki dolaylılığı ele aldığı çalışmasında Türk kültüründeki dolaylı anlatımı destekler nitelikte bulgular elde ederek anadili Türkçe konuşurlarının isteklerinde çoğunlukla dolaylı strateji kullandıklarını belirtmiştir. Başka bir çalışmada Karasu (2015), D1 Türkçe ve D1 Arapça konuşurlarının istek kullanımlarını incelik kuramı çerçevesinde incelemiş ve araştırma sonucunda D1 Türkçe konuşurlarının daha çok dolaylı, D1 Arapça konuşurlarının ise daha çok doğrudan strateji kullandıkları sonucuna ulaşmıştır.

Üçdilli konuşurların İngilizcede istek ve ret stratejilerindeki dolaylılığını inceleyen Stavans ve Webman-Shafran da (2018) çalışmalarının sonucunda D1 Arap konuşurlarının anadillerinin aksine İngilizcede D1 İngilizce konuşurlarının yaptığı gibi daha çok dolaylı stratejiler kullandıklarını ve bunun İngilizceye maruz kalmanın sonucu olduğunu öne sürmektedir.

Garcia (1992) Perulu kadın ve erkek D1 İspanyolca konuşurlarının reddetme stratejileri arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları incelediği çalışmasında dolaylılığın zaman zaman cinsiyete göre değişiklik gösterdiği ortaya çıkmıştır. Çalışmada ikinci kez yapılan bir daveti reddederken erkeklerin doğrudan strateji kullandığı, kadınların ise daveti ikinci kez reddetmenin inceliksiz olacağını düşünüp reddetmek yerine daveti kabul ettikleri görülmüştür.

Bunlara ek olarak dolaylılığın iletişimde kullanılma amacı da kültüre göre değişmektedir. Başka bir ifadeyle, dolaylı söz edimleri her zaman ince olma amacıyla kullanılmamaktadır (Holtgraves & Bonnefon, 2017). Sifianou (1997) Yunan toplumunda dolaylılığı incelediği çalışmasında konuşucuların dolaylı strateji kullanma sebeplerinin her zaman isteğin yükümlülük derecesini azaltmak olmadığını, dolaylı stratejilerin dinleyicinin olumsuz yüzüne zarar vermeme amacıyla değil aralarındaki benzerlikleri göstererek dayanışmaya katılma amacıyla kullandıklarını ortaya koymuştur. Yani, Yunan toplumunda dolaylılık her zaman ince olma çabasıyla tercih edilmemekte, konuşucular arasındaki yakınlık değişkenine göre de değişmektedir.

Dillerin konuşulduğu toplulukların bağlam duyarlılığına göre dolaylılık ve incelik arasındaki ilişki de bağlama göre değişmektedir. Başka bir ifadeyle, iletişimde doğrudan stratejiler kullanmak bazı durumlarda kaba olarak algılanmamaktadır. Abuarrah, Lochman ve Lutjerhams (2013) Arapça ve İngilizcede isteklerin kullanımını karşılaştırdıkları çalışmada D1 Arapça konuşurlarının güç yönünden kendilerinden daha düşük veya kendilerine yakın konumda olan kişilerle konuşurken doğrudan strateji kullanırken D1 İngilizce konuşurları dinleyicinin sosyal konumuna bakmaksızın uzlaşım sal olan dolaylı stratejiler kullanmışlardır.

Tawalbeh and Al-Oqaily (2012) kolektif/yüksek bağlam duyarlı toplulukların doğrudan stratejileri yakınlık, dayanışma ve olumlu incelik olarak algıladığını ileri sürmektedir. Bu bulgulara bakıldığında doğrudan anlatımın her zaman kaba olarak algılanmadığını ve dolaylılık kullanımının iletişim bağlamının özelliklerine göre değiştiğini söylemek mümkündür.

Doğançay-Aktuna ve Kamışlı (2001) Türkçede inceliği söz edimleri üzerinden inceledikleri çalışmalarında fikir ayrılığını açıklama ve karşıdakini düzeltme kullanımlarında dolaylılığı incelemiştir. Çalışma sonucunda elde edilen bulgular, Türk öğretim üyelerinin öğrencilerinin söylediği bir şeye itiraz ettiğinde veya düzeltme yaptığında doğrudan stratejiler kullanırken iş yeri patronlarının çalışanlarına karşı bu edimleri gerçekleştirirken daha dolaylı stratejiler kullandığını göstermiştir. Yani, öğretim üyeleri de patronlar da güç yönünden daha yüksek konumda olmalarına rağmen buldukları bağlamdan dolayı kullandıkları stratejilerin dolaylılığı değişiklik göstermiştir. Araştırmacılar, bunun sınıf ortamında düzeltme yapmanın öğreticilerin

mesleklerinin bir parçası olarak görülerek normal algılanmasından ve bu nedenle öğretmenlerin dolaylı strateji kullanma ihtiyacı duymamasından kaynaklandığını ileri sürmektedir.

2.3.2.3.2. “Sen” ve “Siz” Zamirleri

Kültürlerarası incelik farkının görülebileceği bir başka dil bileşeni ikinci tekil şahıs zamiri (sen) ve ikinci çoğul şahıs zamiri (siz) ayrımıdır (T/V distinction). Brown ve Gilman (1960) bu ayrımı bazı dillerde bulunan farklı zamirlerin bağlamın özelliklerine göre seçilerek resmiyet veya tanıdıklık durumunu sezdirmek için kullanılması olarak tanımlamaktadır. Kişiler arası güç ve yakınlık derecesi, bir konuşucunun ikinci tekil şahıs zamiri “sen” (Latince tu-kısaltılmışı T) ve ikinci çoğul şahıs zamiri “siz” (Latince vos-kısaltılmışı V) kullanımını etkileyen ana faktörlerdir, yani “siz” uzaklığı ima ederken “sen” aşinalığı göstermektedir (Brown ve Gilman, 1960).

Brown ve Levinson’ın (1987) incelik kuramında bu ayrım incelik değişkenleri ile ilişkili olarak ele alınmıştır. Araştırmacılar, “sen” ve “siz” (tu/vous) sistemini olumsuz incelik stratejileri altında incelemiştir. Bu bağlamda, incelik kuramına göre ikinci çoğul zamir “siz” ile birine seslenildiğinde konuşucunun dinleyiciye karşı saygı duyduğunu ve aralarındaki güç farkının bilincinde olduğunu veya aralarında yakınlık bakımından mesafe olduğunu ima etmektedir.

“Sen” ve “siz” (T/V) ayrımında rol alan güç değişkeni kişilerin yaşı, sosyal konumu, cinsiyeti, mesleği gibi etkenlere göre oluşmaktadır. Konuşucular arasındaki ast-üst derecesinin fazla olduğu durumlarda güç bakımından yüksek konumda olan tarafın ast olan kişiye “sen” ile seslenme olasılığı artarken ast olan kişinin de üst olan kişiye “siz” ile hitap etme oranı artmaktadır (Bayyurt & Bayraktaroğlu, 2001). Örneğin, bir işveren ve çalışan arasındaki güç farkından dolayı çalışan patronuyla konuşurken “siz” zamirini kullanır.

Culpeper ve Terkourafi’ye göre (2017) konuşucu ve dinleyicinin güç yönünden eşit olmadığı durumlarda daha az güçlü konumda olan taraf, etkileşim kurduğu kişiye ikinci çoğul zamir ile seslenir ve karşılığında kendisine ikinci tekil zamir ile hitap edilir. Konuşucu ve dinleyicinin güç bakımından simetrik bir ilişkiye sahip olduğu durumlarda ise bağlamın resmiyetini veya birbirlerini çok tanımadıklarını göstermek amacıyla her

iki taraf da ikinci çoğul kullanabilir ve bunun tam aksi durumlarda da benzer şekilde ikinci tekil kullanılabilir (Culpeper & Terkourafi, 2017).

Yakınlığın bu ayırmadaki rolüne gelince “siz” zamirinin kullanımı, konuşucular arasında mesafe yaratarak konuşucunun dinleyiciyi uzaklaştırmasını sağlamaktadır (Culpeper, 2017). Öte yandan konuşucuların birbirlerini tanıdığı veya tanımak istediği durumlarda “sen” zamirinin kullanımına daha fazla eğilim olduğu görülmektedir (Bayyurt & Bayraktaroğlu, 2001). Bu bağlamda, resmi veya konuşucuların birbirlerini tanımadığı bir bağlamda “siz” dilinin kullanılmasını daha ince olarak kabul etmek mümkündür.

Fransızca, Almanca ve Yunanca gibi dillerde olduğu gibi ikinci tekil ve ikinci çoğul şahıs zamirlerinin ayrımı Türkçede de mevcuttur. Bu dillerde olduğu ve Brown ve Gilman’ın (1960) ifade ettiği gibi “siz” saygı ve/veya mesafeyi göstermektedir. “Sen” zamiri de yine benzer şekilde konuşucuların güç yönünden benzer konumlarda olduğu, yakınlık kurmak istedikleri durumlarda, uzun süredir tanıdıkları, resmi olmayan (informal) bağlamlarda veya yakın olunan gruplarda kullanılmaktadır (König, 1990; Zeyrek, 2001). Bu bağlamda, Türkçede resmi bir kurumda tanımadığımız biriyle konuşurken “siz”, arkadaşlarla bir lokantada otururken “sen” kullanmamız beklenmektedir.

König’e göre (1990) Türkçede “sen” ve “siz” kullanımını biyolojik, psikolojik ve sosyal olmak üzere üç ana faktörden etkilenmektedir. Araştırmacıya göre 1) biyolojik faktörler yaş, akrabalık, cinsiyet ve nesil gibi değişkenlerden, 2) psikolojik etkenler yakınlık derecesi, resmiyet, dayanışma, işbirliği gibi faktörlerden ve 3) sosyolojik faktörler sosyal sınıf ve sosyal konumdan oluşmaktadır. Hatipoğlu (2008) üniversite öğrencilerinin “sen” zamirini hangi bağlamlarda kullandıklarını incelediği çalışmasında Türkçede “sen” kullanımını bu değişkenler doğrultusunda incelemiştir. Çalışmadaki D1 Türkçe kullanıcıları, “sen” zamirini ilk sırada arkadaşları olmak üzere, kendilerinden yaşça küçük olan bireyler, çocuklar, komşular, kız arkadaş/erkek arkadaş, nişanlı ve eş ile konuşurken sempati gösterme amacıyla kullandıklarını ifade etmişlerdir. Kavga ettikleri biri, tanımadıkları fakat onlara saygısız davranan ve hoşlanmadıkları kişilerle konuşurken ise olumsuz duygu gösterme amacıyla “sen” kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu bulgular König’in (1990) Türkçede “sen/siz” ayrımıyla ilgili öne sürdüğü değişkenlerle ele alındığında “sen” zamirinin Türkçede yakınlık, kan bağı, yaş, iletişim

sıklığı, iletişimin uzunluğu ve karşı tarafın hoşsohbet olması anlamlarında kullanıldığı görülmektedir (Hatipoğlu, 2008).

Bayyurt ve Bayraktaroğlu (2001) iletişim sıklığının Türkçe hizmet sunumlarında incelik üzerine rolünü inceledikleri çalışmalarında konuşucuların birbirini tanıma oranı, yani iletişim oranı arttıkça iletişim kurarken birbirlerine “sen” zamiriyle hitap etme düzeylerinin de aynı derecede arttığı görülmüştür. Araştırmacılar, “sen” ve “siz” kullanımını etkileyen faktörlerden cinsiyetin rolü ile ilgili de bulguya ulaşmıştır. Çalışmada erkek konuşurların biriyle ilk kez tanışılan durumlar da dâhil olmak üzere iletişimde “sen” kullanmaya daha yatkın oldukları ve kadın konuşurların karşı cinsiyetten biriyle konuşurken mesafeyi koruma amacıyla daha çok “siz” kullandıkları görülmüştür.

Türkçede “sen” zamirine yakınlık (kinship) terimleri gibi dayanışma/birlik (solidarity) bildiren terimler eşlik edebilmektedir (Zeyrek, 2001). Bayyurt ve Bayraktaroğlu (2001) çalışmalarında yakınlık terimlerine “amca”, ”abla”, “dede” gibi terimleri örnek olarak göstermiştir. Sevgi (endearment) sözcükleri de dayanışma bildiren ifadeler oldukları için “sen” zamiriyle birlikte kullanılabilir. “Şekerim”, “canım”, “bir tanem” ve “hayatım” Türkçedeki sevgi terimlerinden bazılarıdır (Bayyurt & Bayraktaroğlu, 2001).

Mesafe gösteren “siz” zamiri, Türkçede saygı göstergesi (deferential terms) terim ve ifadelerle birlikte kullanılmaktadır (Zeyrek, 2001). Türkçedeki saygı göstergesi terimlerden bazıları “hanım”, ”bey”, “hanımefendi” ve “beyefendi”dir. Öte yandan, Zeyrek (2001) son yıllarda kırsaldan kente olan göçün artışıyla birlikte “sen” ve “siz” ayırımından melez bir kullanım ortaya çıktığını ifade etmektedir. Bu melez kullanım, “siz” ve “sen” ile eşleşen seslenme terimlerinin bir arada kullanılması veya resmi, “siz” kullanımını gerektiren bir sözcüde “sen” kullanımıyla gözlemlenmektedir (Zeyrek, 2001). Seslenme terimlerindeki melezliğe örnek olarak “Ayşe Hanım kızım” ve “Ali Bey oğlum” örnek olarak sunulabilir.

Türkçede “sen” ve “siz” ayırımının yarattığı mesafe veya yakınlığı göstermek için her zaman zamir kullanımı gerekmemektedir (Bayyurt & Bayraktaroğlu, 2001). Türkçe eklemeli bir dil olduğu için son ekler fiilin köküne eklenerek anlamı düzenlemektedir. Bu son ekler şu şekildedir:

-sin (ikinci tekil şahıs-sen)

Yardım eder mi-sin?

-siniz (ikinci çoğul şahıs-siz) Yardım eder mi-siniz?

“Sen” ve “siz” ayrımının anadili konuşurları tarafından bile zaman zaman yapılamadığı durumlar göz önünde bulundurulursa (Zeyrek, 2001), bu kullanım farkının D2 öğrencileri tarafından öğrenilmesi de öğrencilerin hedef dilde uygun şekilde iletişim kurmaları için oldukça önemlidir. Özellikle anadillerinde bu ayrıma sahip olmayan hedef dil öğrencilerinin iletişim bağlamındaki güç ve yakınlık değişkenlerini ölçerek “sen” ve “siz” ayrımını başarıyla uygulaması daha zor olabilir. Bu bağlamda alanyazına bakıldığında D2’de “sen/siz” ayrımının birçok çalışmada incelendiği görülmektedir.

Sperlich, Leem ve Ahn (2016), yabancı dil bağlamında Fransızca öğrenen Koreli öğrencilerin *tu* (sen) ve *vous* (siz) ayrımını kullanımları üzerine bir çalışma yürütmüştür. Çalışma sonucunda öğrencilerin *tu* kullanımında D1 etkisiyle çok sorun yaşamazken özellikle *vous* (siz) kullanımında zorlandıkları ortaya çıkmıştır. Araştırmacılar, özellikle “sen/siz” ayrımının sosyal değişkenlerinin çok olmasından dolayı bu ayrıma dair bilginin sınıf ortamında gelişmesinin zor olduğunu ve bunun için öğrencilerin Fransızcanın anadili olarak konuşulduğu iletişim ortamlarında bulunmaları gerektiğini belirtir (Sperlich, Leem & Ahn, 2016).

Swain ve Lapkin’in (1990) çalışmasında Kanada’da Fransızca öğrenen öğrencilerin *tu/vous* (“sen/siz”) kullanımını incelenmiştir. Çalışmada elde edilen bulgular D2 öğrencilerinin *tu/vous* kullanımlarının anadili konuşurlarından büyük ölçüde farklı olduğunu göstermiştir. Araştırmacılar bunun sınıf ortamının kısıtlayıcı ortamından kaynaklandığını ileri sürmüştür.

Liddicoat (2006) *tu/vous* (“sen/siz”) ayrımının kullanımını öğretme müdahâlesinde bulunarak incelemiştir. Araştırmacı, başlangıç düzeyindeki Fransızca öğrencilerinin *tu/vous* ayrımı zayıfken yedi haftalık eğitimden sonra “sen/siz” ayrımına ilişkin bilgilerinin dikkate değer ölçüde arttığını ifade etmiştir.

Benzer şekilde, van Compernelle ve Henery de (2014) Amerika’da Fransızca öğrenen 13 öğrencinin “sen/siz” ayrımına dair farkındalıklarını inceledikleri çalışmada sekiz haftalık edimbilim öğretiminden sonra öğrencilerin “sen/siz” sistemine ilişkin edimbilimsel bilgilerinde artış olduğu görülmüştür. Öte yandan, “sen/siz” ayrımına ilişkin sınıf ortamında verilen açıklamaların öğrencilerin farkındalıklarını arttırsa da

iletişimin değişen özelliklerine yeteri kadar hazırlamadığı düşünülmektedir (van Compernelle, Williams, & McCourt, 2011).

González-Lloret (2008), İspanyolcada “sen/siz” ayrımını bir duruma odaklanarak incelemiştir. Çalışmada Amerika’da bulunan D2 İspanyolca öğrencisi, sınıfta ve İspanya’da bulunan D1 İspanyolca konuşurlarıyla iletişim kurarak İspanyolcanın D1 konuşurları tarafından kullanımına maruz kalmış ve D2 iletişim ortamlarına katılmıştır. Araştırmacı, öğrencinin mesajlarındaki doğal konuşma verisini incelediğinde birkaç hafta içinde öğrencinin “sen” kullanımında gelişme gösterdiği bulgusuna ulaşmıştır.

Yabancı/İkinci dil olarak Türkçede “sen/siz” ayrımı üzerine bir çalışma yapıldığı görülmektedir. Altan, (2015) Belçika’da yabancı dil olarak Türkçe öğrencilerinin “sen/siz” ayrımına dair farkındalıklarını bir anket aracılığıyla incelemiştir. Ankette katılımcılara iletişim durumları verilerek bu durumda ne söyleyeceklerini yazmaları istenmiştir. D1 Türkçe konuşurları tarafından da tamamlanan anket sonucunda D2 Türkçe öğrencilerinin iyi bilmedikleri sosyal bağlamlarda kaba olmak yerine gereğinden fazla ince olmayı tercih ettikleri görülmüştür. Başka bir ifadeyle, D1 kullanıcılarının “sen” zamirini kullandıkları durumlarda bile D2 öğrencileri “siz” zamirini kullanmışlardır. Örneğin, D1 Türkçe konuşurları tüm aile üyelerin için “sen” zamirini tercih etmesine rağmen D2 Türkçe konuşurları anneanne/babaanne ve dede gibi aile büyükleri için “siz” zamirini kullanmıştır.

2.3.3. Söz Edimleri

2.3.3.1. Söz Edimi

Edimbilimde çalışılan en önemli alanlardan biri söz edimleridir. Söz edimlerinin gerçekleştirilme tarzı büyük ölçüde sosyal çıkarımlar bulundurur ve evrensel işbirliği ve incelik ilkelerine dayandığı ileri sürülür (Brown & Levinson, 1978). Öte yandan, kültürlerin etkileşim tarzı yönünden çok fazla farklılaşması söz edimi davranışlarında farklı tarzda tercihleri ortaya çıkarmaktadır (Blum-Kulka, House & Kasper, 1989). Bu doğrultuda, söz edimlerinin kültürlerarası olarak çalışılması ve D2 öğrencilerinin bu edimleri nasıl kullanacaklarını bilmesi kültürel farklılıklardan kaynaklı iletişim aksaklıklarını önlemek için oldukça önemlidir.

Söz edimleri kuramının temeli Wittgenstein, Austin ve Searle gibi filozoflar tarafından oluşturulmuştur. Wittgenstein'a göre (1953) dil sosyal bir etkinliktir ve bir sözcüğün anlamı, dildeki kullanımıdır. Bu ifadesiyle dilin kullanım boyutuna dikkat çeken Wittgenstein (1953), böylelikle edimbilime ve söz edimleri kuramına katkıda bulunmuştur. Ancak Wittgenstein'ın katkılarına rağmen, söz edimleri kuramını ilk öne süren isim Austin olmuştur (Mey, 2001).

Austin'e göre (1962) konuşucular dili sadece konuşmak için değil, aynı anda bir şey yapmak için de kullanmaktadır. Bu bağlamda, söz edimleri dile getirildiğinde soru sorma, emir verme, rica etme gibi eylemlerin gerçekleştirilmesini sağlayan sözcelerdir (Yule, 1996). Başka bir ifadeyle, Polat, Köse, Peçenek ve Durmuş'un da (2018) ifade ettiği gibi söz edimlerinin "temel düşüncesi, söz söyleyen bireyin yalnızca ses üretmekle kalmayıp sözü üreterek bir eylem (edim) de gerçekleştirdiğidir" (s. 27).

Austin (1962) filozofların uzun süre boyunca bir sözcenin işlevini bir durumu betimleme olarak aldığını ve bu durumda bir sözcenin yanlış veya doğru olmak zorunda olduğunu ifade etmiştir. Öte yandan, Austin (1962) filozofların desteklediği bu yaygın görüşe karşı çıkararak bir sözcenin her zaman bir şeyi betimlemediğini ve dolayısıyla doğru veya yanlış şeklinde yargılanamayacağını ileri sürmüştür. Sözcelerin doğruluğu üzerine olan bu eleştirisine dayanarak sözceleri doğruluk değerlerine göre saptayıcı (constatives) ve edimsel (performatives) sözceler olmak üzere ikiye ayırmıştır.

Saptayıcı sözceler, "doğru mu yanlış mı" sorusunu sorabileceğimiz doğruluk değeri taşıyan sözcelerdir (Austin, 1962).

Ahmet ve Ayşe'nin beş çocuğu var.

Hava bugün çok sıcak.

Yukarıdaki saptayıcı sözce örneklerine bakıldığında üçünün de doğruluk değeri taşıdığı görülmektedir. Hava bugün gerçekten sıcaksa veya Ahmet ve Ayşe'nin gerçekten beş çocuğu varsa sözcelerdeki önermeler doğrudur.

Edimsel sözceler ise bir şey söylerken aynı anda bir şeyin yapılmasını sağlayan sözcelerdir (Austin, 1962). Saptayıcıların aksine edimsel sözceler doğru veya yanlış şeklinde nitelenemez. Örneğin, "bana bir bardak su ver" sözcüsü söylendiğinde konuşucu dinleyiciden bir şey istediği için sözce bir eylem ortaya koymaktadır.

Austin (1962) söz edimlerinin başarılı bir şekilde gerçekleşmesi için uyulması gereken bazı uygunluk koşulları (felicity conditions) olduğunu ifade etmektedir ve bu uygunluk koşullarını, *kişiler*, *doğruluk* ve *yönelmişlik* başlıkları altında ikişer maddeyle açıklamaktadır. Bunlar sırasıyla;

“(A.1) Uzlaşmayla belirlenmiş, uzlaşmayla belli bir etkiyle donanmış, belli kişiler tarafından, belli koşullarda, belli sözcüklerden oluşmuş sözce içeren bir işlem olmalıdır;

(A.2) Her durumda, söz konusu işleme başvurulabilmesi için kişilerin ve özel koşulların uygun kişi ve koşullar olması gerekir.

(B.1) İşlem tüm katılımcılar tarafından hem doğru

(B.2) hem de eksiksiz bir biçimde yerine getirilmelidir.

(C.1) İşlem – çoğunlukla olduğu gibi – kendisine başvuranlarda bazı düşünce veya duyguları uyandırdığında, ardından katılımcılardan biri tarafından belli bir davranışı teşvik etmesi gerektiğinde, işleme katılan (ve ona başvuran) kişinin, bu düşünce ve duygulara sahip olması ve katılımcıların söz konusu davranışı benimseme niyetinde olmaları gerekmektedir. Buna ek olarak,

(C.2) daha sonra böyle davranmaları gerekir” (Austin’den aktaran Polat, 2010, s.45).

Sözcenin yukarıdaki koşullardan birine uymadığı durumlarda uygunsuz sözce ortaya çıkmaktadır. Örneğin, “sizi karı koca ilan ediyorum” sözcesinin uygunluk koşullarına aykırı olmaması için konuşucunun resmi olarak bunu söyleyebilecek yetkiye sahip olması gerekmektedir (Turan, 2011).

Austin (1962), her söz ediminin gerçekleştirilmesi sırasında eşzamanlı olarak üç edimin gerçekleştiğini öne sürmektedir. Bunlar şu şekildedir:

1. Düz söz edimi (locutionary act)
2. Edimsöz edimi (Illocutionary act)
3. Etkisöz edimi (Perlocutionary act)

Düz söz edimi, “seslendirme, dillendirme ve anlamlandırma edimlerinden oluşan üç basamaklı bir edimdir” (Aysever, 1994, s. 82’den aktaran Polat, 2010). Bu nedenle Polat’ın (2010) ifade ettiği gibi ayrı bir söz ediminden ziyade bir söz ediminin üretim

safhasına işaret etmektedir. Başka bir ifadeyle, düzsöz edimi, “bir sözceyi, ses, sözcük ve tümce olarak dilbilgisel kurallara uygun bir biçimde dile getirme” eylemidir (Turan, 2011, s.103). Yani, düzsöz edimi anlamlı bir şey söylemeye, gerçek anlamında bir cümle üretmeye işaret etmektedir (Félix-Brasdefer, 2019).

İkinci edim olan edimsöz edimi ise aynı sözcenin üretildiği bağlamda yerine getirdiği edimdir (Austin, 1962). Başka bir ifadeyle, düzsöz ediminde üretilen sözcüklerin arkasındaki niyet, söylenmek istenen anlamdır (Schauer, 2009). Bir şey söylenirken eş zamanlı olarak gerçekleşen isteme, reddetme veya şikâyet etme gibi bir edimdir (Félix-Brasdefer, 2019).

Üçüncü edim olan etkisöz edimi, yine aynı sözcenin dinleyici üzerinde, önceden konuşucu tarafından öngörülen veya öngörülmeyen bir etki yaratmasıdır (Yule, 1996). Birini bir şeye ikna ederek veya bir şeyden caydırarak neyi başardığımız sorusunun yanıtı etkisöz edimdir (Austin, 1962).

Örneğin, “burası soğuk” cümlesindeki düzsöz edimi yalnızca odadaki sıcaklığın düşük olduğuna, edimsöz edimi konuşucunun bunu söyleyerek ısıtıcının açılması veya camların kapatılmasına yönelik örtük isteğini ve etkisöz edimi ise dinleyicinin cümleyi örtük bir istek olarak algılayıp istenileni yapmasına işaret etmektedir (Schauer, 2009).

Searle’e göre (1969) söz edimleri önerme içeriği (propositional content) ve edimsöz gücü (illocutionary force) olmak üzere iki bileşenden oluşmaktadır. “Önerme içeriği kavramı tümceyi oluşturan dilsel ögelere, edimsöz gücü kavramı ise, bir iletişim ortamında bu tümcenin yüklendiği iletişim değerine karşılık gelmektedir”(Polat, 2010, s.48). İki bileşen arasındaki fark aşağıdaki örnekle açıklanabilir:

Biraz daha erken gelebilir misin?

Biraz daha erken gelebilirsin.

Bu iki sözceyi oluşturan edimsöz gücü birbirinden farklıdır. Birinci sözcedeki edimsöz gücü istek iken ikinci sözcedeki edimsöz gücü öneridir. Ancak iki sözcenin önerme içeriği aynıdır. Bu iki sözcedeki dilsel ögelere bakıldığında sözcelerin önerme içeriği “daha erken gelmek”tir. Başka bir ifadeyle, önerme bir iddia edici, edim de iddia edilen şeydir veya bir yönlendirici edimde yönlendirilen şeydir (Searle, 1969).

Searle'e göre (1969) önermenin dile getirilmesiyle oluşan önerme edimi, bir edimsöz ediminden bağımsız olamamaktadır. Öte yandan, bütün edimsöz edimleri önerme içeriğine sahip değildir. Örneğin, sevinç anında söylenen "yaşa! (hurrah)" veya ani bir acı hissedildiğinde söylenen "Ahh!/Aman! (Ouch)" sözceleri önerme içeriğine sahip değildir (Searle, 1969).

Streeck (1980) ise söz edimlerini söylemsel bir bakış açısıyla ele almışlardır. Araştırmacılar, söz edimlerinin tek bir sözce sonucu değil, konuşucular arasındaki anlam müzakeresi, işbirlikçi başarı ve etkileşimsel çıktı sonucu oluştuğunu ileri sürmüştür. Streeck'e göre (1980) söz edimlerinin gerçekleştirilmesi, etkileşimdeki konuşucuların karşılıklı sözlü mesajları içinde bir sosyal bağlam inşa ettikleri bir eylemdir. Bu nedenle, etkileşimdeki söz edimlerinin incelenmesi için bireysel iletişimsel işlevlerin çözümlenmesinin ötesine gidilerek bu bireysel işlevsel sözcelerin etkileşimdeki yeri, sırası ve iletişimsel işlevleri göz önünde bulundurulmalıdır (Félix-Brasdefer, 2019). Bu doğrultuda, etkileşimdeki söz ediminin olduğu sözce tek başına incelenmek yerine diğer sözcelerle bir takım hâlinde incelenmesi gerektiğini söylemek mümkündür.

2.3.3.2. Söz Edimlerinin Sınıflandırılması

Austin (1962), söz edimleri sınıflandırmasını kabul edilmiş kurallar bütünü olarak değil, daha çok bu konuda bir tartışma zemini oluşturması amacıyla oluşturmuştur. Bu bağlamda, sınıflandırmasının mutlak olmadığını ve bazı zayıf noktalar içerdiği için ciddi bir şekilde yeniden gözden geçirilmesi gerektiğini ifade etmiştir (Austin, 1962). Beş kategoriden oluşan Austin'in sınıflandırması şu şekildedir: 1) karar belirticiler (betimlemek, mahkûm etmek, vb.), 2) kullanım belirticiler (kovmak, atamak, rica etmek, vb.), 3) yükleyiciler (söz vermek, kararlaştırmak, reddetmek, vb.), 4) davranış belirticiler (özür dilemek, kutlamak, vb.) ve 5) serimleyiciler (bildirmek, inkâr etmek, vb.) olarak beşe ayırmaktadır (Tablo 3).

Tablo 3. Austin'in Söz Edimleri Sınıflandırması

Söz edimi sınıfı	Açıklaması	Örnek
Karar belirticiler (Verdictives)	Gerçeklere veya kanıtlara dayanarak kesin olan veya olmayan bir bulguyu bildiren edimler	Temize çıkarmak, hesaplamak, betimlemek, çözümlemek gibi
Kullanım belirticiler (Exercitives)	Bir kararın uygulanmasını desteklemek veya buna karşı çıkma durumunu ifade eden edimler	Uyarmak, atamak, kovmak gibi
Yükleyiciler (Commissives)	Konuşucunun belli bir eyleme kendini adanmasını ifade eden edimler	Söz vermek, garantilemek, yemin etmek gibi
Serimleyiciler(Expositives)	Bir düşünceyi açıklamak veya bir önermeyi ileri sürmek için kullanılan edimler	İnkâr etmek, bildirmek, doğrulamak, karşı çıkmak gibi
Davranış belirticiler (Behabitives)	Başkalarının davranışlarına verilen tepkiyi gösteren edimler	Özür dilemek, teşekkür etmek, eleştirmek gibi

Searle (1979), Austin'in (1962) sınıflandırmasının bazı eksik yönleri olduğunu, özellikle bu sınıflandırmanın edimsöz edimlerini değil, İngilizce edimsöz fiillerini içerdiğini öne sürerek Austin'in sınıflandırmasını eleştirmektedir. Bu nedenle, Austin'in (1962) kuramını ve sınıflandırmasını geliştirmek için gerçek dil kullanımını inceleyerek dili kullanmak, bir başka ifadeyle edimsöz edimlerini gerçekleştirmek için farklı bir sınıflandırma yapmıştır. Searle'ün sınıflandırması üç ölçüte dayanmaktadır. Bu ölçütler şu şekildedir (Turan, 2011):

1. Edimsözün amacı: Birinden bir şey isterken veya birine bir şey yapmasını emrederken amaç aynıdır. Yani iki sözce de dinleyiciye bir şeyi yaptırmayı amaçlamaktadır.
2. Sözcenin dünya ile olan ilişkisi:
 - a) İfade ettiğimiz olay gerçekten meydana geldi mi? (iki gün önce yaşadığımız bir olayı anlatmak)

- b) Söylediklerimiz gelecekte olacak bir şeyi mi belirliyor? (birine söz vermek veya birini işten çıkarmak gibi)
3. Konuşucu ve dinleyicinin sözcü ürettiğindeki bilişsel durumu: Bir konuşucu birine “*çiçeklerini sulayacağımı söz veriyorum ama çiçeklerini sulamak gibi bir amacım yok*” derse” bu sözcü edimbilimsel olarak uygun olmayacaktır. Çünkü “söz vermek bilişsel olarak o işi yapmaya yönelik niyeti gösterir” (Turan, 2011, s. 105).

Ele alınan bu ölçütlere dayanarak Searle (1979) söz edimlerini beş kategoriye ayırmıştır. Bunlar sırasıyla 1) iddia ediciler (Austin’in karar belirticilerine karşılık gelir), 2) yönlendiriciler (Austin’in kullanım belirticilerine karşılık gelir), 3) taahhüt ediciler (söz verme, yemin etme, vb.), 4) ifade ediciler (Austin’in davranış belirticilerine karşılık gelir) ve 5) bildiricilerdir (Austin’in serimleyicilerine karşılık gelir) (Searle, 1979). Sınıflandırmanın detaylı açıklaması örneklerle aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4. Searle’ün Söz Edimleri Sınıflandırması

Söz edimi sınıfı	Açıklaması	Örnek
İddia ediciler (assertives)	Doğruluk değeri olabilen bir olay, tahmin veya düşüncenin ifade edildiği sözcelerdir.	İddialar, varsayımlar, açıklamalar “ <i>Kimse benden daha iyi börek yapamaz</i> ”
Yönlendiriciler (directives)	Bu sözcelerin üretilme amacı dinleyiciye bir şey yaptırmaktır.	İstemek, tavsiyede bulunmak, emretmek vb. “ <i>Camı açabilir misin?</i> ”
Taahhüt ediciler (commisives)	Konuşucunun gelecekte bir şeyi yapacağına dair taahhüt de bulunduğu sözcelerdir.	Söz vermek, planlamak, yemin etmek, vb. “ <i>Kitabımı yarın mutlaka getireceğim.</i> ”
İfade ediciler (expressives)	Konuşucunun bir durum hakkında nasıl hissettiğini açıkladığı sözcelerdir.	Teşekkür etmek, özür dilemek, baş sağlığı dilemek, vb. “ <i>Yalan söylediğim için özür dilerim.</i> ”
Bildiriciler (declarations)	Söylenildiği an dünyada bir durum değişikliği yaratan sözcelerdir.	“ <i>Seni kovuyorum.</i> ” gibi

2.3.3.3. Söz Edimleri Gerçekleştirimlerinin Dolaylılığı

Söz edimleri, sözcelerin gerçekleştirim biçimlerinin dolaylılığına göre doğrudan (dolaysız) ve dolaylı söz edimleri olarak ikiye ayrılmaktadır. Doğrudan söz edimleri, edimi gerçekleştiren sözcedeki sözcükler belli bir söz ediminin adı ise ve gerçek anlamıyla kullanıldığında (söz veriyorum, reddediyorum, vb.), yani dilsel yapı ve işlevi/onunla yapılmak istenen şey arasında doğrudan bir ilişki olduğunda oluşmaktadır (Searle, 1979).

Dolaylı söz edimleri ise dilsel yapı ve işlev doğrudan ilişkili olmadığında gerçekleşmektedir (Searle, 1979). Başka bir ifadeyle, dolaylı söz edimlerinde sözcü içerisinde söz ediminin adına ilişkin hiçbir öge olmadığı hâlde o söz ediminin gerçekleştirilmesi mümkün olmaktadır. Örneğin, bir şey söylemek için kullanılan bir bildirici doğrudan söz edimi iken istek amaçlı kullanıldığında dolaylı söz edimi olmaktadır (Yule, 1996). Bu bağlamda, doğrudan gerçekleşen söz edimlerinin tek bir anlamı varken dolaylı söz edimlerinin birden fazla anlamı vardır (Turan, 2011). Searle (1979) bununla ilgili olarak dolaylı gerçekleşen söz edimlerinde dinleyicinin duyduğu ve anladığı şeyler tamamen farklı olduğu için dolaylı gerçekleşen söz edimlerinin anlaşılmasının zor olduğunu ifade etmektedir.

“Bana kalem ver” sözcesinde istek konuşucu tarafından açıkça dile getirilmektedir. Bu nedenle, bu sözcü doğrudan söz edimine bir örnektir. “Kalemin var mı?” sözcesi ise dolaylı bir söz edimidir. Çünkü bu bir soru cümlesi olmasına rağmen burada amaç bilgi almak değil, bir isteğin dinleyici tarafından gerçekleştirilmesidir. Konuşucu, dinleyicinin sözcesini istek olarak yorumlamasını beklemektedir.

2.3.3.4. Grice’in İşbirliği İlkesi

Grice’a göre (1975) iletişimdeki anlam gerçek anlamdan fazlasıdır, iletişimsel anlamın temel taşı konuşucunun demek istediği anlamdır. Dinleyicinin, iletişimdeki konuşucunun kastettiği anlamı başarıyla anlayabilmesi için iki tarafın da iletişimde uyması gereken bazı kurallar vardır. Bu kurallar Grice’in (1975) İşbirliği İlkesi’ni oluşturmaktadır. İşbirliği İlkesi, “konuşmaya yapılan katkının diğer konuşulanlar doğrultusunda yeterince bilgilendirici, doğru, bağlantılı ve düzenli olarak sunumuna

yönelik konuşucunun gösterdiği varsayılan çaba”ya işaret etmektedir (Turan, 2011, s.97).

Grice’e göre (1975) konuşucu ile dinleyici konuşma edimi sırasında İşbirliği İlkesi’ne göre hareket ettikleri için etkileşim mümkün olmaktadır. Bu ilke gereğince konuşucu ile dinleyici dört temel kurala uygun hareket etmektedir. Bu kurallardan ilki nicelik, ikincisi nitelik, üçüncüsü bağıntı, dördüncüsü ise açıklık kuralıdır:

Nicelik kuralı (Maxim of quantity):

Konuşurken gerektiği kadar bilgi verin.

Konuşurken gereğinden fazla veya az bilgi vermeyin.

Nitelik kuralı (Maxim of quality):

Konuşurken yanlış olduğunu düşündüğünüz bir şeyi söylemeyin.

Konuşurken yeteri kadar kanıtınız olmadan bir şey söylemeyin.

Bağıntı kuralı (Maxim of relation):

Konuşmanız diğer konuşulanlarla ilişkili olsun.

Tarz kuralı (Maxim of manner):

Konuşmanız açık olsun.

Konuşurken belirsizlikten kaçının.

Konuşmanız kısa ve gerekli noktalarla dolu olsun.

Konuşmanız düzenli olsun.

Aşağıdaki örnekte Grice’in İşbirliği İlkesi’nin kurallarını görmek mümkündür.

Baba: Çocuklar nerede?

Anne: Ya bahçedeler ya da oyun odasında, hangisi olduğuna emin değilim.

Bu konuşma örneğinde anne, babanın sorusunu açık (açıklık kuralı) ve doğru (nitelik kuralı) bir şekilde yanıtlayarak gerektiği kadar bilgi vermiştir (nicelik kuralı) ve yanıtı doğrudan eşinin sorduğu soruyla ilişkilidir (bağıntı kuralı).

Grice’a göre (1975) etkileşimde yanlış anlaşılmalardan kaçınmak ve başarılı bir etkileşim gerçekleştirmek için konuşurlar bu kurallara uygun davranmaktadır. Öte

yandan, günlük iletişimde bu kurallar sıkça göz ardı edilmektedir. Bir konuşucu, kendisinden önce söylenen sözceyle hiç ilgisi olmayan bir şey söylediğinde İşbirliği İlkesi'nin kurallarından birini veya birkaçını çiğnemiş olmaktadır (Schauer, 2009). Bu durumda, sezdirim veya ima (implicature) denilen durum ortaya çıkmaktadır.

Sezdirim, sözcenin gerçek anlamı ve konuşucunun sözcenin ardındaki niyeti arasındaki ilişkiyi temsil ederek sözdizimi, anlambilim ve edimbilim arasındaki bağlantıyı açık bir şekilde göstermektedir (Thomas, 1995). Grice (1975), sezdirimi sözcenin gerçek anlamı olmayan anlam olarak tanımlamaktadır.

Grice (1975) sezdirimleri geleneksel sezdirim (conventional implicature) ve konuşmaya dayalı sezdirim (conversational implicature) olmak üzere ikiye ayırmaktadır. Geleneksel sezdirim sözcedeki dilsel unsurlara dayanarak çıkarılan anlamdır (Turan, 2011). Örneğin, “Aslı da geçen hafta Ankara’daydı” sözcesindeki dilsel unsurlara bakarak ortaya çıkan sezdirim geçen hafta Aslı dışında başka birinin daha Ankara’da olduğudur. Konuşmaya dayalı sezdirim ise sözcedeki dilsel unsurların değil, konuşmanın gerçekleştiği iletişim bağlamına dayanarak oluşmaktadır (Turan, 2011). Bununla ilgili olarak aşağıdaki diyalog örnek olarak gösterilebilir:

A: Mehmet nerede?

B: Ali'nin evinin önünde kırmızı bir araba var.

Bu konuşmaya bakıldığında B konuşucusunun A'ya verdiği yanıtın A'nın sorusuyla alakalı olmadığı ve gerçek anlam düzeyinde nicelik ve bağıntı kurallarının çiğnendiği görülmektedir. Ancak, A ve B ortak bağlamsal bilgiye sahip oldukları için A konuşucusu B'nin sözcesinden anlam çıkaracaktır. A konuşucusu Mehmet'in kırmızı bir arabaya sahip olduğunu bildiği için B'nin burada aslında Mehmet'in Ali'nin evinde olabileceğini söylemeye çalıştığını anlayacaktır.

Uzlaşım sal dolaylı istek sözcelerinin doğru bir şekilde anlaşılması da yine konuşmaya dayalı sezdirimle açıklanabilir (Schauer, 2009). Dinleyici, buldukları iletişim bağlamını göz önünde bulundurarak konuşucu “Tuzu uzatır mısınız?” dediğinde burada kastedilenin dilsel unsurların gerçek anlamı olan uzatabilme becerisi olmadığını, bunun bir istek olduğunu anlayabilir. Bu bağlamda, özellikle konuşmaya dayalı sezdirim olmak üzere sezdirimin anlaşılmasının büyük ölçüde iletişim bağlamının anlaşılmasına ve konuşucuların ortak geçmişlerine/dünya bilgilerine bağlı olduğu iddia edilebilir.

Aslan Demir (2008) istek bağlamında sezdirmenin, ifade edilmesi zor olan veya dinleyiciden çekinilen konuların söylenmesi gerektiği durumlarda kullanılabildiğini, böylelikle hem ifadeyi yumuşattığını hem de reddedilme olasılığının da azaldığını belirtir. Bunun da belirtme, yakınma, soru sorma ve örnek gösterme gibi stratejilerle yapılabildiğini ifade eder.

2.3.3.5. İstek Söz Edimi

Dil kullanımının en çok incelendiği edimbilim unsurlarından biri isteklerdir. İstek söz edimleri dinleyiciden bir şeyi yerine getirmesini istemek amacıyla oluşturulan edimlerdir. İsteklerin evrensel bir şekilde gerçekleştiği düşünülmesine rağmen istekler sosyokültürel normlara göre kullanımı kültürden kültüre değişmektedir.

Austin (1962) istek söz edimlerini kullanım belirticiler sınıfında incelerken Searle (1987) aynı söz edimini birine bir şey yaptırma özelliğinden dolayı yönlendiriciler sınıfında incelemektedir. Blum-Kulka ve Olshtain (1984) ise istek edimlerini dolaylılık üzerinden üç düzeye ayırmaktadır. Bunlardan birincisi “camı aç” sözcesindeki gibi emirler veya edimsel fiillerin istek için kullanıldığı doğrudan istek düzeyi, ikincisi daha dolaylı bir şekilde “...yapar mısınız?” gibi standartlaşmış soru kalıplarıyla yapılan “camı açar mısınız” sözcesindeki gibi uzlaşımsal olan dolaylı istek düzeyi ve üçüncüsü de “burası çok sıcak” sözcesindeki gibi ihtiyaç duyulan şeye gönderme yaparak kurulan sözcelerden oluşan uzlaşımsal olmayan dolaylı istek düzeyidir (Blum-Kulka & Olshtain, 1984).

Brown ve Levinson (1987) istek söz edimlerini olumlu veya olumsuz yüzü tehdit eden yüz tehdit edici edimler olarak tanımlamaktadır. Bunun nedeni bir istek edimi gerçekleştiğinde dinleyicinin eylem özgürlüğünün konuşmacı tarafından bölünmesidir. Bir başka ifadeyle, dinleyicinin zorlamaya maruz kalmama ve başkaları tarafından rahatsız edilmeme arzusuna işaret eden olumsuz yüzünün (Wardhaugh & Fuller, 2015) zarar görmesidir. Bu nedenle, istek edimlerinin kendi doğası gereği yüz tehdit edici olmasının dinleyicinin olumsuz yüzüne olan etkisini azaltmak için istek edimleri dolaylı bir şekilde gerçekleştirilmektedir. Dolaylı isteklerde daha önce ifade edildiği gibi konuşucu yapılmasını istediği şeyi dinleyene doğrudan açık bir şekilde söylemek yerine, farklı dilsel araçlar ve yapılar kullanarak isteğini örtük bir şekilde iletmektedir. Öte

yandan, Blum-Kulka ve Olshtain'ın (1984) çalışmasında elde edilen bulgular dolaylı stratejilerin her zaman en ince olarak algılanmadığını ortaya koymuştur.

İstek söz edimleri üzerine olan en önemli sınıflandırmalardan biri Blum-Kulka ve Olshtain tarafından 1984 yılında yürüttükleri "Kültürlerarası Söz Edimi Kullanımı Projesi" (CCSARP: Cross-cultural Speech Act Realization Project) ile sekiz dilde istek kullanımlarını inceleme sonucu oluşturdukları sınıflandırmadır. Bu sınıflandırma daha sonra Blum-Kulka, House ve Kasper (1989) tarafından yeni bileşenler eklenerek daha detaylı hâle getirilmiştir.

Blum-Kulka, House ve Kasper (1989) tarafından geliştirilen kodlama kategorisi kılavuzu başlatıcı (alerter), istek bakış açısı (request perspective), istek stratejileri/ana eylem (request strategies/head act), iç değiştirim (internal modification) ve dış değiştirim (external modification) şeklindedir. Her bileşenin açıklaması ve içerikleri sırasıyla şu şekildedir.

- 1) Başlatıcı: Asıl istekten önce gelen, dinleyicinin dikkatini çekme amacıyla kullanılan açılış ifadesidir.

Unvan/Rol: "*Hocam*", "*doktor hanım*", "*garson bey*"

Dikkat Çekme: "*Pardon*", "*affedersiniz*"

Selamlama: "*İyi günler*", "*Merhaba*"

Seslenme: "*Teyzecim*", "*canım*", "*dostum*"

- 2) İstek bakış açısı

İstek edimleri yüz tehdit edici eylemlerden olduğu için konuşucu dinleyiciden bir şey isterken dinleyicide yarattığı yükümlülüğü azaltmaya çalışabilir. İsteğin yarattığı yükümlülüğü etkileyen faktörlerden biri de konuşucunun bakış açısıdır. Konuşucu, kendi bakış açısıyla isteğini dile getirdiği zaman yükümlülüğü kendisi alırken, dinleyici bakış açısıyla istek sözcüsünü ürettiğinde yükümlülük daha çok dinleyicide olmaktadır. Buradan hareketle istek stratejilerindeki bakış açıları şu şekilde açıklanmaktadır:

Konuşan odaklı (Speaker dominance): İstek sözcüsünde "ben" dilinin kullanımına işaret etmektedir. Böylelikle, konuşucu kendi bakış açısıyla isteğini dile getirdiği zaman yükümlülüğü kendisi almaktadır

“Pardon, peçete alabilir miyim?”

İşiten odaklı (Hearer dominance): Bu bakış açısında “sen” veya “siz” dilinin kullanılmasıyla yükümlülük dinleyici üzerinde bulunmaktadır. Bu nedenle de konuşucu odaklıya göre daha yüz tehdit edicidir.

“Pardon, peçete verebilir misiniz?”

Konuşan ve dinleyen odaklı (Speaker and hearer dominance): Bu bakış açısı ilk ikisinin birleşiminden oluşmaktadır. Konuşucu, dinleyiciyi de isteğin içine çekerek yükümlülüğü kendisiyle paylaşmasını sağlamaktadır. Bu nedenle, çoğunlukla “biz” dilinin kullanılmasıyla gerçekleşmektedir.

“Hocam beni diğer sınıfa aldırabilir miyiz?”

Eylem odaklı (Impersonal): Bu bakış açısı yansız yapılardan ve edilgen kullanımlardan oluşmaktadır. Türkçedeki en yaygın örneklerinden biri “... var mı? sorusudur.

“Hocam sınıf değiştirme olasılığı var mıdır?”

- 3) Ana eylemler (Head acts): Ana eylem, isteğin gerçekleşebildiği en küçük birimdir. Sınıflandırma dolaylılığa dayandığı için stratejiler 1’den 9’a doğru dolaylılığı artarak ilerlemektedir. Bu bağlamda, kiplik içeren ifade/emir ifadesi en doğrudan strateji iken zayıf sezdirim en dolaylı stratejidir. Sınıflandırmadaki dokuz strateji örneklendirilerek aşağıda sunulmaktadır. Örneklerde konuşucunun niyeti dinleyicinin ders notlarını almaktır:

Tablo 5. Ana Eylem İstek Stratejileri

Strateji Türü	Açıklaması	Örnek Sözcü
Kiplik içeren ifadeler/Emir ifadeler (Mood derivable)	Emir sözcüleri gibi doğrudan istekler	<i>“Bana notlarını versene!”</i>
Açık edimseller (Explicit performative)	Edimsözel edimin sözcüde açıkça dile getirildiği stratejiler	<i>“Notlarını vermeni rica ediyorum”</i>
Örtük edimseller (Hedged performative)	İstek niyetini gösteren edimsözel edimin kipleştirme (modalization) veya başka sözcüklerle değiştirilerek kullanılması	<i>“Notlarını vermenin mümkün olup olmadığını soracaktım.”</i>

Zorunluluk ifadeleri (Locution derivable)	Edimsözel edimin doğrudan sözcedeki sözcüklerden anlaşıldığı stratejiler	“Notlarını vermek zorundasın!”
İstek ifadeleri (Want statement)	Konuşucunun isteğini dile getirdiği ifadelerden oluşan strateji	“Notlarını istiyorum.”
Öneri ifadeleri (Suggestory formula)	Edimsözel edimin öneri hâline getirilerek ifade edildiği stratejiler	“Notlarını verirsen çok mutlu olurum.”
İstek gönderimli ifadeler (Preparatory)	Standartlaşmış bir şekilde kullanılan, istek için hazırlayıcı koşullara gönderme yapılarak niyetin dile getirildiği stratejiler	“Notlarını verebilir misin?”
Güçlü sezdirim (Strong hint)	İşitcinin çıkarımda bulunmasını gerektiren, isteğin yapılabilirliğine gönderim yaparak ima edilmeye çalışılan stratejiler	“Dersi kaçırdım ya notlarım yok.”
Zayıf sezdirim (Mild hint)	Niyetlenen edimsöze güçlü bir şekilde işaret eden hiçbir gönderme/ipucu içermeyen, bu nedenle niyetin anlaşılmasının bağlama daha çok bağlı olduğu stratejiler	“Ders dolu geçti herhâlde.”

4) İç Değişimler: İsteğin yükümlülüğünü azaltmak amacıyla konuşucular sözcenin içinde çeşitli değişiklikler yaparak ana eylemde değişimler gerçekleştirmektedir. Bu değişimler aşağıda açıklamalarıyla gösterilmiştir.

4.a. Sözdizimsel hafifleticiler (Syntactic downgraders)

Soru hâline getirme (Interrogatives): İngilizcede “Can I/you..?” yapısı ile, Türkçede “...-ebilir misin?/miyim?” yapısı ile isteğin soru hâline getirilmesine işaret etmektedir. Araştırmacılar bu işlemi başta iç değişim kategorisine dâhil etmediklerini ancak bu soru yapısının yükümlülük azaltıcı etkisinden dolayı bunu bir iç değişim işlemi olarak kabul etmeye karar vermişlerdir.

“Şunu verebilir misin?”

İstek gönderimli ifadenin olumsuzlaştırılması (Negation of a preparatory condition): Bir önceki bölümde gösterilen standartlaşmış dolaylı (istek gönderimli ifadeler) kullanımların olumsuzlaştırılması ile gerçekleşmektedir.

“Beni eve *bırakamazsın* herhâlde değil mi?”

İstek kipi (Subjunctive) ve şart kipi (conditional): Araştırmacılar bu iki kipin yükümlülük hafifletici sayılmasının isteğe bağlı olduğunu ifade etmektedir.

“Şimdi *ayrılсан* daha iyi olur”

Görünüş (Aspect): Araştırmacılar süreklilik görünüşü kullanılmasının hafifletici olduğunu ileri sürmektedir.

“Beni eve bırakıp bırakamayacağımı merak *ediyorum.*”

Geçmiş zaman kullanımı (Tense): Geçmiş zaman ekimi ancak bugüne işaret etmek için kullanılırsa hafifletici olmaktadır.

“Ödevi bir hafta erken teslim edebilir miyim diye sormak *istemiştim.*”

4.b. Sözcük ve sözcük öbekleriyle ilgili hafifleticiler (Lexical and phrasal downgraders)

İncelik aracı (Politeness marker): “Lütfen” kullanımı.

Azaltıcı (Understater): Zarf niteliğinde işlem gören değiştirimlerle yükümlülüğü azaltma.

“*Biraz* sessiz olur musun?”

Kısıtlayıcılar (Hedges): Konuşucunun doğrudan bir teklifte bulunmayarak zarf niteliğinde ifadeler kullanması

“*Bir yolunu bulup/Bir şekilde* erken gelebilirsen iyi olur.”

Öznelleştirici (subjectivizer): Konuşucunun kendi öznel görüşünü açık bir şekilde ifade etmesi.

“*Korkarım/Sanırım/Bence* arabayı çekmek zorundasın”

Ton düşürücüler (Downtoner): Önermesel değiştiricilerin kullanımı

“Biraz sessiz olur musun *acaba*”

İkna ediciler (Cajoler): Anlambilimsel içeriği, söylem içeriğiyle doğrudan ilgili olmayan ikna etme ifadeleri.

“Ekstra zamana gerçekten ihtiyacım var sen de *biliyorsun.*”

İlgi çekiciler (Appealer): Genelde tümcenin sonunda dinleyicinin dikkatini çekmek için kullanılan ifadeler.

“Mutfağı temizle, *tamam mı?*”

“Bana yardım edeceksin, *değil mi?*”

4.c. Yükselticiler (Upgraders): Bunlar isteğin etkisini arttırmayı amaçlayan değiştirimlerdir.

Pekiştiriciler (Intensifier): Sözcedeki önermenin belli unsurlarının önemini vurgulamak için kullanılan sözcük veya ifadeler.

“Mutfak *çok fena* dağınık.”

Eminlik göstergesi (Commitment indicator): Konuşucunun önermedeki duruma olan bağlılığını/eminliğini gösteren ifadeler.

“Sen *kesin* yardım edersin bana.”

İsteği tekrar etme (Repetition of request): İsteğin aynı sözcüklerle veya açılımı yapılarak tekrar edilmesi.

“Git buradan. Beni yalnız bırak.”

5) Dış değiştirimler (External modifications/Supportive moves): İsteğin yarattığı yükümlülüğü azaltmak veya arttırmak için kullanılan ana eylemin dışındaki ek sözcelerdir.

5.a. Yükümlülüğü azaltan değiştirim sözceleri

Hazır bulunuşluğu kontrol (Preparator): Konuşucu bu sözcelerle isteği gerçekleştirmek için dinleyiciden izin isteyerek veya dinleyicinin konuşma anındaki uygunluğunu kontrol ederek dinleyiciyi isteğe hazırlamaktadır.

“*Bir şey soracaktım.* Sigaranız var mı?”

Ön onaylama isteme (Getting a precommitment): Dinleyiciden ret alma ihtimaline karşı isteğin ne olduğunu söylemeden önce istek için taahhüt alma.

“*Bir şey rica edebilir miyim? Bana notlarını verir misin?*”

Zemin hazırlayıcı (Grounder): Konuşucunun istek için açıklama yapması, sebep sunması.

“*Dün derse gelemedi ya ben. Senin notlarını alabilir miyim?*”

Yumuşatıcı (disarmer): Konuşucunun olası bir reddedilmeyi ortadan kaldırmak için kullandığı sözcelerdir.

“*Rahatsız ediyorum ama sessiz olur musun?*”

Karşılık sunma (Promise of reward): Dinleyicinin isteği kabul etme ihtimalini arttırmak için isteği yapılması durumunda dinleyiciye bir karşılık teklif etme.

“*Beni eve bırakabilir isin? Giderken arabaya biraz yakıt alırım.*”

Yükümlülük azaltıcı (Imposition minimizer): İsteğin yükümlülüğüne işaret ederek

“*Aynı yönden gidiyorsan beni de eve bırakabilir misin?*”

5.b. İsteğin yükümlülüğünü arttıran değiştirim sözceleri

Hakaret (Insult): “*Hep böyle tembel oldun zaten. Kalk da şurayı temizle!*”

Tehdit (Threat): “*Park cezası almak istemiyorsan arabayı buradan çek!*”

Ahlak dersi verme (Moralizing): “*Biriyle aynı evi paylaşıyorsan ev işlerinde de yükü paylaşman gerekir. O yüzden şu çamaşırları yıka!*” (Blum-Kulka, House & Kasper, 1989)

2.3.3.5. Ret Söz Edimi

Günlük iletişimdeki en yaygın söz edimlerinden biri olan ret söz edimi en genel hâliyle bir teklifi veya isteği geri çevirmeye işaret etmektedir. Yükleyiciler sınıfında incelenen ret söz edimi, Chen’e göre (1996) karşıdaki kişinin duymayı beklediği şeyin tam karşıtıdır. Konuşucu bunu yaparak dinleyicinin yüzüne zarar vermektedir. Bu nedenle,

reddetmeler yüz tehdit edici edimler olarak tanımlanmaktadır (Brown & Levinson, 1978). Dinleyicinin yüzüne verilen zararı azaltmak için kullanılan dilin sosyokültürel özelliklerine göre çeşitli doğrudan veya dolaylı stratejiler kullanılmaktadır. Bu nedenle, stratejilerin sınıflandırması üzerine pek çok çalışma yapılmış ve modeller sunulmuştur (Beebe, Takahashi & Uliss-Weltz, 1990; Bardovi-Harlig & Hartford, 1991; Lyuh, 1992; Liao & Bresnahan, 1996). Bu sınıflandırmalar içinde en çok kullanılan modellerden biri Beebe, Takahashi ve Uliss-Weltz'in (1990) sınıflandırmasıdır. Beebe, Takahashi ve Uliss-Weltz (1990) ret söz edimlerini dolaylılıklarına göre sınıflandırarak üç kategoriye ayırmıştır:

1) Doğrudan Ret Stratejileri (Direct Refusals):

- a. Edimsel sözceler (Performative): "Reddediyorum."
- b. Edimsel olmayan sözceler:
 - Olumsuz beceri ifadesi (Negative ability): "Yapamam." (I can't)
 - "Hayır" ("No")

2) Dolaylı Ret Stratejileri (Indirect Refusals)

- a. Üzüntü ifadesi (Statement of regret): "Üzgünüm..."
- b. Keşke, rica (Wish): "Yardımcı olmayı isterdim."
- c. Mazeret, sebep, açıklama (Excuse, reason, explanation): "Ödevim var."
- d. Alternatif sunma (Statement of alternative): "Bir de x'e sorsana" veya "X yerine Y'yi tercih ederim."
- e. Geçmiş veya geleceğe yönelik Kabul etme/şart koşma (Set condition for future or past acceptance): "Yeteri kadar zamanım olsaydı..."
- f. Geleceğe yönelik söz verme (Promise of future acceptance): "Bir dahaki sefer yapacağım."
- g. İlke ifadesi (Statement of principle): "Biliyorsun asla sigara içilen kafelere gitmem."
- h. Dünya görüşü ifadesi (Statement of philosophy): "Risk almamakta fayda var"
- i. Karşıdakini caydırmayı deneme (Attempt to dissuade interlocutor):
 - i.1. Tehdit veya olumsuz sonuçları ifade etme (threat or statement of negative consequences): "Bugün pek eğlenme havamda değilim bilgin olsun."

- i.2. Suçluluk duygusu yaratma (Guilt trip): uzun süre oturan müşterilere karşı bir garson “Sadece kahve sipariş eden insanlar üzerinden geçinemem.”
- i.3. Ricayı veya rica eden kişiyi eleştirme (statement of negative opinion, criticizing the request/request): “Çok kötü bir fikir.”
- i.4. empati veya yardım isteme (request for help, empathy or assistance): “sana yardım edersem ne kadar zor durumda kalacağımı anlıyorsundur umarım.”
- i.5. Karşıdakini rahatlatma (Let interlocutor off the hook): “Her şey yolunda merak etme”
- i.6. Kendini savunma (self-defense): “Elimden geleni yapıyorum.”
- j. Kabul ederek reddetme Acceptance that functions as a refusal:
 - j.1. Belirsiz yanıt verme (Unspecific or indefinite reply): “Ne zaman yapabilirim bilmiyorum.”
 - j.2. Hevessizlik (Lack of enthusiasm): “Korku filmleri pek ilgimi çekmiyor.”

Ret Sözcelerini Tamamlayıcılar/Eklentiler (Adjuncts)

- a. Olumlu görüş ifadeleri (Statement of positive opinion, agreement): “Aslında çok iyi bir fikir.”
- b. Empati ifadeleri (Statement of empathy): “Zor durumda olduğunu biliyorum.”
- c. Diyalogdaki boşluğu doldurucular (Pause fillers): “Hımm” veya “Şey”
- d. Şükran göstergesi (Gratitude, appreciation): “Teşekkür ederim.”

2.4. EDİMBİLİMSEL YETİ

Chomsky (1965) bir dilde yetkin olmak için hedef dile ait dilbilgisi yapılarını bilmenin öncelikli olduğunu öne sürmektedir. Ancak, Hymes’a göre (1972) bir dili uygun kullanmak için Chomsky’nin öne sürdüğü gibi soyut dilbilgisi yapılarını iyi bilmek, yani dilsel yetiye (language competence) sahip olmak yeterli değildir. Bu nedenle, Hymes (1972) öğrencilerin dilsel yapıları sosyal bağlamlara göre doğru bir şekilde kullanabilmesi için iletişimsel yetiyi de edinmeleri gerektiğini öne sürmektedir.

İletişimsel yeti “dilin ses ve sözdizim yapılarının bilgileri yanı sıra bağlam içinde iletişim amacıyla uygun sözcelerin ne şekilde kullanılması gerektiği ve hangi sözcelerin hangi bağlamda uygun olacağı bilgisini içerir” (Turan, 2011, s.92). Diğer bir ifadeyle, dili doğru kullanmak için yapısal özelliklerin yanı sıra hedef dilin kültürüne ve sosyal normlarına göre belli bağlamlarda dilin nasıl kullanılacağını da bilmek gerekmektedir. Çünkü dilbilgisel yeti konuşucunun yapısal olarak doğru sözceler üretebilmesini sağlarken iletişimsel yeti konuşucunun dilbilgisel olarak doğru yapıların içinden belli bağlamlara göre doğru kabul edilen sosyal normlara göre uygun kullanımları seçebilmesini sağlamaktadır (Gumperz’den aktaran Wardhaugh & Fuller, 2015).

İletişimsel yeti sayesinde konuşucular söz edimleri gibi işlevsel birimleri doğru şekilde kavrayabilmekte ve kullanabilmektedir. Hymes da (1972) iletişimsel yetiyi açıklarken söz edimleri üzerinde durmaktadır ve iletişimsel yetiyi dil kullanıcılarının söz edimlerini kullanabilmeyi başarabilme, bu edimlerle sözlü etkileşime katılabilme ve diğerlerinin söz edimleri kullanımını değerlendirebilme becerisi olarak açıklamaktadır. İletişim yetisi bakımından yetkin bir birey Hymes’a göre (1972) belli dilsel yapının ilgili dil dizgesi içerisinde yapılabılır olduğu (dilbilgisel bileşen), bu yapının ilgili dilin anadili konuşurları tarafından kullanılır olduğu (edimbilimsel bileşen), kullanıldığı bağlam açısından yerinde olduğu (toplumdilbilimsel bileşen) ve zihin tarafından erişilebilir olduğu bilgisine sahiptir (bilişsel bileşen).

Canale ve Swain’in (1980) iletişimsel yeti modeli ise dört yetinin birleşiminden oluşmaktadır. Bu dört yeti 1) dilbilgisel yeti (grammatical competence), 2) toplumdilbilimsel yeti (sociolinguistic competence), 3) söylem yetisi (discourse competence) ve stratejik yetidir. (strategic competence). Bunlardan ilki olan dilbilgisel yeti, dildeki söz dizimi, sözcükler, sesbilimi gibi dilsel bilgiyle ilişkilidir. Bu bakımdan, dilbilgisel yeti Chomsky’nin dilsel yeti kavramına benzemektedir. İkinci yeti olan toplumdilbilimsel yeti ise konuşucuların bağlamın özelliklerine göre (konuşucuların sosyal konumu, durumun resmiyeti gibi) uygun yapıları kullanmaya işaret etmektedir. Söylem yetisine gelince, bu yeti daha geniş bağlamları anlayabilmek ve bağlaşıklık ve bağdaşık olan daha uzun dil ürünü oluşturabilmekle ilgilidir. Modeldeki son yeti olan stratejik yeti etkileşimi daha etkili yapabilen ve olası iletişim aksaklıklarını engelleyebilen sözlü ve sözlü olmayan ipuçlarına, iletişim aksaklığı olduğu durumda ise nasıl onaracağını bilmeye işaret etmektedir.

Benzer şekilde, Ellis de (1994) iletişimsel yetinin hem dilsel yetiyi hem de edimbilimsel yetiyi kapsadığını ifade etmektedir. Yang'a göre (2002) edimbilimsel yeti konuşucunun asıl niyetini ifade etmesini sağlarken iletişimsel yeti dilsel yeti ve stratejik yetiye odaklanır ve sonuç olarak, edimbilimsel yeti ve iletişimsel yeti iç içe geçmiş durumdadır (aktaran Yan, 2022). Tüm bunlar ele alındığında edimbilimsel yeti ve iletişimsel yeti arasındaki güçlü ilişkiyi görmek mümkündür.

Edimbilimsel yeti bir dilde uygun, anlamlı kullanım normlarının bilincinde olmak ve dili bu normlara göre kullanmaktır (Koike, 1989). Edimbilimsel yetinin ilk tanımları, edimbilim yetisini D2 becerisinin temel bileşeni olarak gören iletişimsel yeti modellerine dayanmaktadır (Taguchi, 2019).

Bachman'ın (1990) dil modeli ve bu çalışmada iletişimsel yeti başlığı altında açıklanan ve pek çok edimbilim tanımının dayandığı Canale ve Swain'in (1980) iletişimsel yeti modeline göre edimbilimsel yeti iki boyuttan oluşmaktadır. Bunlardan birincisi iletişimsel bir işlevi başarmak için doğru dil yapılarını kullanmaya işaret eden işlevsel bilgi (functional knowledge) iken ikincisi bağlamsal özellikleri anlamayı ve bu bağlamda kullanılacak uygun yapıları seçmekle ilgili olan toplumdilbilimsel bilgidir (sociolinguistic knowledge) (Taguchi, 2019). Örneğin, bir kişinin bir iş arkadaşını selamlarken ne söyleyeceği işlevsel bilgiyle ilgiliyken bir iş arkadaşını iş görüşmesinde veya arkadaş ortamında nasıl selamlayacağı toplumdilbilimsel bilgiyle ilgilidir (Taguchi, 2019). Yani, bu modellerde edimbilimsel yeti sosyal bağlamlardaki iletişimsel görevleri yerine getirmek için hangi dil yapılarının kullanılacağını bilmeye işaret etmektedir.

İletişimsel yetinin özelliklerine dayanan (Taguchi, 2019) Bachman'ın (1990) dil yetisi modelinde ise edimbilimsel yeti modelin iki ana bileşeninden biri olarak tanımlanmaktadır (Şekil 1).

Şekil 1. Bachman'ın (1990) Dil Yetisi Modeli

Dil Yetisi (Language Competence)			
Örgütleyici Yeti (Organizational Competence)		Edimbilimsel Yeti (Pragmatic Competence)	
Dilbilgisel Yeti (Grammatical Competence)	Metinsel yeti (Textual Competence)	Edimsözel Yeti (Illocutionary Competence)	Toplumdilbilimsel Yeti (Sociolinguistic Competence)
<ul style="list-style-type: none"> • Sözcük (Vocabulary) • Biçimbilim (Morphology) • Sözdizim (Syntax) • Sesbilim (Phonology) 	<ul style="list-style-type: none"> • Bağlaşıklık (Cohesion) • Sözbilimsel Yapı (Rhetorical Organization) 	<ul style="list-style-type: none"> • Düşünsel işlevler (Ideational functions) • Yönlendirici işlevler (Manipulative functions) • Keşfedici işlevler (Heuristic functions) • Yaratıcı işlevler (Imaginative functions) 	<ul style="list-style-type: none"> • Ağza veya çeşitliliğe duyarlılık (Sensitivity to dialect or variety) • Kesite duyarlılık (Sensitivity to register) • Doğallığa duyarlılık (Sensitivity to naturalness) • Kültürel gönderimler ve söz sanatları (Cultural references and figures of speech)

Şekil 1'de sunulduğu üzere, Bachman (1990) edimbilimsel yetiyi yapı, bağlaşıklık, sözcük, sözdizim ve biçimbilim bilgisini, yani dilbilgisel ve metinsel becerileri kapsayan örgütleyici yetiden farklı olarak dili uygun biçimde anlamak ve kullanmak için gereken bilgi olarak tanımlamaktadır. Ayrıca, Bachman (1990) edimbilimsel yeti başlığı altında edimsözel yeti ve toplumdilbilimsel yetiyi açıklamaktadır. Edimsözel yeti dil öğrencilerin bilmesi gereken çeşitli işlevsel birimleri kapsamı içine almaktadır (Bachman, 1990). Başka bir deyişle, edimsözel yeti bir konuşucunun okuduğu veya duyduğu sözcüklerin arkasındaki iletiyi anlayabilme veya kendi iletmek istediği mesajı sözcükleri dikkatli bir şekilde kullanarak iletebilme becerisidir (Littlemore & Low, 2006, p. 112). Toplumdilbilimsel yeti ise dilin işlevsel birimlerini doğru bir şekilde kullanabilmek için dilin sosyal ve kültürel özelliklerini bilmeye ve bu özelliklere uygun bir şekilde dili kullanmaya işaret etmektedir (Bachman, 1990).

Bachman'a göre (1990) edimsözel yeti dört işlevsel birimden oluşur: düşünsel işlevler, yönlendirici işlevler, sezgisel işlevler ve yaratıcı işlevler. Düşünsel işlevler dilin bilgi

iletmek veya düşünceleri ifade etmek için kullanılmasıdır. Ders anlatarak bilgi aktarımında bulunmak veya bir konuşucunun bir arkadaşına duygularını ifade etmesi bu tür işlevsel yapılara örnek olarak gösterilebilir. Yönlendirici işlevlere gelince, bunlar dil kullanıcılarının emir verme, ricada bulunma veya tavsiye verme gibi söz edimlerini kullanarak dille gerçekleştirmek istedikleri edimlerdir. Diğer bir deyişle, yönlendirici işlevler dilin bir şeylerin yapılmasını sağlamak için kullanılmasıdır. Keşfedici işlevler ise birinin dünya bilgisini arttırmak amacıyla dilin kullanılmasıyla ilgilidir. Örneğin, öğretme, öğrenme veya bir sorun çözme gibi bilgi kazandırabilen eylemler dilin sezgisel işlevleri olarak kabul edilmektedir. Son olarak, yaratıcı işlevler eğretilenler gibi değişmeceli anlamlarda dilin yaratıcı bir şekilde kullanılmasıdır (Bachman, 1990).

Edimbilimsel yeti, daha sonraki yıllarda etkileşimsel yetiyle (interactional competence) ilişkili olarak ele alınmış ve daha dinamik özelliklerle açıklanmaya başlanmıştır. Kecskes (2019) etkileşimsel yetiyi konuşma sırası (turntaking), onarım (repair), sınır belirleyiciler (boundaries), söz edimleri gibi etkileşimsel kaynakların mevcut dilbilgisel (linguistic) kaynaklar aracılığıyla bulunan bağlamdaki iletişimsel niyetleri açıklamak için etkili bir şekilde kullanılması olarak tanımlamaktadır. Etkileşimsel yeti farklı etkileşim bağlamlarında çeşitlilik göstermektedir ve bu nedenle etkileşimsel yeti bir konuşucunun ne bildiği değil, belli bağlamlarda diğer konuşucularla ne yaptığıdır (Young, 2011). Bu doğrultuda ele alındığında yapı-işlev-bağlamdan oluşan üç bileşenin her zaman bire bir eşleşmeyebileceği, yani bu üç unsur arasındaki ilişkinin sabit olmadığı ve öğrencilerde önceden var olmadığı kabul edilmiştir (Taguchi, 2019). Bunun aksine, yapı-işlev-bağlam üçlüsü arasındaki ilişkinin konuşucunun tavrı, duygusal durumu ve söylemin yönü gibi değişen bağlamsal özelliklere göre sürekli değiştiği ileri sürülmektedir (Taguchi, 2019). Başka bir ifadeyle, etkileşimsel yetiyle ilişkili olarak ele alındığında edimbilimsel yeti öğrencilerin dinamik bir etkileşimde mevcut bağlamsal koşullara göre uygun şekilde iletişim kurmalarını sağlamaktadır.

2.4.1. D2’de Edimbilimsel Gelişim

2.4.1.1. Sosyal Aktör Olarak Öğrenici

Dil edinim kuramlarında büyük bir yere sahip olan bilişsel bakış açısına göre öğrenici bir dili doğuştan gelen birtakım özellikleri sayesinde uzun yıllar çalışarak öğrenmektedir (Kern & Liddicoat, 2011). Başka bir ifadeyle, dil edinimi öğrencinin zihnindeki birtakım gelişmelere bağlı olarak ortaya çıkmaktadır. Bu doğrultuda çokkültürlülük ve çokdillilik bilgileri de benzer şekilde öğrencinin zihninde yer alan içsel zekâya özgü bir olgu olarak ele alınmıştır. Ancak, Kern ve Liddicoat’a göre (2011) konuşucu/sosyal aktör kavramlarının dil öğretim yaklaşımlarında yer bulmasıyla öğrenciye ilişkin bu algılar değişmiş ve öğrenci başka bir bakış açısıyla ele alınmıştır. Çünkü dil becerisinin “bilişsel kuramların iddia ettiği gibi zihinde değil, bireyin çeşitli değişkenli dil deneyimlerine yaşam boyu maruz kalması sonucunda çeşitli sosyo-kültürel ve kurumsal çevrelerde” oluştuğu öne sürülmektedir (Johnson, 2004 ve Lantolf, 2000’den aktaran, Uysal, 2011, s.94). Bu bağlamda, konuşucu da artık yalnızca konuşan bir birey değil, aynı zamanda eyleme geçen bir birey hâline gelmiştir (Kern & Liddicoat, 2011). Diğer bir ifadeyle, konuşucu konuşarak eyleme geçen ve böylelikle sosyal aktör hâline gelen bireydir.

Sosyal aktör kavramı, bireyin edindiği ve kullandığı dilde bağlamlar oluşturma yetisi olduğuna vurgu yapmaktadır (Kern & Liddicoat, 2011). Bir başka deyişle, konuşucu artık yalnızca sınıfta değil, onu çevreleyen sosyal ve kültürel ortamlarda da bir aktördür. Watson-Gegeo (2004) bağlamsız bir iletişimin olmadığını ve her bağlamın başarılı iletişim için ihtiyaç olan sosyal ve kültürel bilgi gerektirdiğini öne sürmektedir. Kramsch da (2013) kültürü bir söylem olarak kabul etmekte ve “bir sosyal grubun üyelerinin belli bir bağlamdaki söylemsel deneyimlere verdikleri anlam” biçiminde tanımlamaktadır (s. 69). Bu sebeple, öğrenciler sosyal aktör olarak dilsel görevleri etkin bir biçimde başarabilmek için dilbilgisel yetkinliğin yanı sıra hedef dile ait bağlamları ve bu bağlamların gerektirdiği kültürel bilgiyi de edinmelidir. Kern ve Liddicoat (2011) bununla ilgili olarak dilbilgisinin her zaman iletişimsel başarıyı getirmediği olgusunu da vurgulamaktadır. Araştırmacılara göre kimi konuşucular eksik dilbilgisi becerilerine sahip olmalarına rağmen iletişim ve sosyalleşme açısından başarılı

bir şekilde eyleme geçebilirken oldukça güçlü dilbilgisi becerilerine sahip olduğu hâlde sosyal etkileşimde daha az yetkin olan konuşucular da mevcuttur. Konuşucu/aktör kavramı dili değişmez ve bağımsız bir olgu olarak değil, konuşucunun/aktörün sosyal dünyada eyleme geçmek için diğer kaynaklarla birlikte kullandığı dinamik bir kaynak olarak ele almaktadır.

Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde de (AOBM) sosyal aktör kavramı ve öğrencileri etkin eyleme geçen bireyler olma konusunda güdüleyen eylem odaklı yaklaşım ön plana çıkmaktadır. Eylem odaklı yaklaşımla anlam, dil öğrenme ve öğretme sürecinin merkezindedir. Öğrenciler de dili çalışılacak bir konudan ziyade iletişim kurmak için bir araç olarak kullanan sosyal aktör olarak ele alınmaktadır (CEFR companion volume, s. 27). Bu doğrultuda, dil öğrenme ve dil kullanma sürecinde toplum ve birey arasındaki etkileşimin varlığı da kabul edilmektedir.

Bu yaklaşım, sınıf içi uygulamalarda da gerçek yaşamdakilere benzeyen işbirlikçi görevleri öğrenim ve öğretim sürecine dâhil ederek desteklenmektedir. Bu tür görev temelli etkinlikler dile değil, öğrencilerin iletişim kurarak görevi başarmasına odaklanmaktadır (s. 27). Bu nedenle, öğrencilerin hedef dil kullanıcılarıyla başarılı bir şekilde iletişim kurmalarını sağlayarak gerçek hayatta da bu görevleri başarımlarını sağlayacak hedef dile ait edimbilimsel ve toplumdilbilimsel yeterliklerin öğrenciler tarafından kazanılması büyük önem arz etmektedir. Daha önce de ifade edildiği gibi dil, bağlamda anlam kazanmaktadır ve anlamı çözebilmek için öğrencilerin hedef dilin iletişim ortamlarında etkin bir şekilde rol alarak hedef dilin sosyokültürel bağlamlarını öğrenmesi ve bu bağlamlarla ilişkili edimbilimsel ve toplumdilbilimsel yeterlilikleri kazanması gerekmektedir.

2.4.1.2. Aradilde ve D2'de Edimbilimsel Yeti

Yeni bir dil öğrenen her öğrenci için o dilde başarılı bir şekilde iletişim kurmak, söylemek istediğini yanlış anlamaya sebep olmayacak şekilde söylemek ve sosyal aktör olarak iletişimsel görevleri başarıyla yerine getirmek büyük öneme sahiptir. Bunu yapabilmek için öğrencilerin hedef dile ait sözcük ve dilbilgisi yapılarını bilmesi yeterli değildir. Bunlara ek olarak, öğrencilerin hedef dilin sosyokültürel özelliklerini ve dilin kullanım normlarını da öğrenmesi D2'de yetkin bir konuşucu olmanın en önemli yapı

taşlarından biridir. Başka bir ifadeyle, hedef dilde başarılı bir iletişim için öğrencinin belli bir durumda ne söyleneceği veya ne söylenmeyeceğini ve iletişimsel bir görevi diğer konuşucularla işbirliği içinde çalışarak nasıl başaracağını bilmesi gerekmektedir (Taguchi, 2019). Dil öğreniminin en önemli unsurlarından olan bu alan, dilin edimbilimsel özellikleriyle ilgilidir.

Öğrencilerin bir D2'yi nasıl kullandığı, D2'deki normları nasıl edindiği ve D2 edimbiliminin ne kadarının öğretilebileceği aradilde edimbilim (interlanguage pragmatic) araştırmalarını yönlendiren ara sorulardır (Barron, 2012). Selinker'in (1972) aradil varsayımına (interlanguage hypothesis) dayanan aradil, öğrencilerin ana dillerine de öğrendikleri ikinci dile de tamamen benzemeyen ve kendi kuralları olan öğrencilerin kullandığı dile işaret etmektedir (Ellis, 1985). Bu bağlamda, aradil aynı zamanda öğrenci dili olarak da adlandırılmaktadır (Durmuş, 2013). Kasper ve Dahl'a (1991) göre ise aradilde edimbilimin ana dili konuşuru olmayan konuşucuların söz edimlerini anlamaları, kullanmaları ve D2'deki söz edimlerine ilişkin bilgiyi nasıl edindikleri ile ilgilidir.

Ellis (1985) aradilin en azından üç aşamada geliştiğini ifade etmektedir. Bu aşamalar şu şekildedir:

Birinci aşama: Yeni dilsel yapıların içselleştirilmesi, yani edinilmesi.

İkinci aşama: Yapı ve işlev arasındaki ilişkilerin zorluk yönünden ilerleyerek düzenlenmesi, yani farklı bağlamlarda yeni yapıların kullanımını keşfettikçe daha karmaşık yapıların kullanımı.

Üçüncü aşama: İhtiyaç duyulmayan yapıların çıkarılması, başka bir ifadeyle ilk iki aşamaya dayanarak değişikliklerin yapılması.

Bu bağlamda, aradilin/öğrenci dilinin sosyalleşme süreci de göz önünde bulundurularak sürekli gelişmeye veya değişmeye açık olduğunu söylemek mümkündür. Buna dayanarak aradilde edimbilim ise D2 öğrencilerinin D2'ye ilişkin edimbilimsel bilgiyi edinmelerini ve kullanmalarını incelemektedir (Kasper & Rose, 1999). Başka bir ifadeyle aradilde edimbilim, öğrencilerin birinci dillerindeki ve hedef dildeki sosyokültürel işlevlerin özelliklerinden parçalar taşıyabilen öğrenci dilinin edimbilimsel boyutudur.

Van Dijk'a (1977) göre söz edimleri gibi edimbilimsel unsurların D2 öğrencileri tarafından doğru bir şekilde anlaşılması için öğrencilerin sözcenin üretildiği bağlamın özelliklerini çözümlyerek anlaması gerekmektedir. Kasper (1984) bağlamsal çözümlmeyi beş aşamada şu şekilde özetlemektedir:

1. Genel sosyal bağlamın anlaşılması (resmi veya resmi olmayan gibi)
2. Özel sosyal bağlamın anlaşılması (resmi bir toplantıyı başlatmak veya bir arkadaş ortamında birilerini tanıştırmak gibi)
3. Bulunulan bağlam için geçerli olan faktörlerin anlaşılması (katılımcıların sosyal konumları veya o durumdaki rolleri gibi)
4. Bulunulan bağlamdaki sosyal normların anlaşılması
5. Anlaşılmaya çalışılan söz ediminden önce gelen edimlerin sırasının ve genel olarak o an meydana gelen eylemin anlaşılması

Aradilleri hâlâ gelişmeye devam ettiği için, yani D2'nin edimbilimsel özelliklerini edinmeye ve D1'in sosyokültürel normlarını muhafaza etmeye devam ettikleri için bu aşamaları uygulayarak bir sözcedeki söylenmek istenen/örtük anlamı çıkarabilmek, D2 öğrencileri için oldukça zordur (Schauer, 2009). Bu bağlamda, Schauer (2009) D1 ve D2'nin edimbilimsel özellikleri ne kadar farklı olursa söz edimi gibi edimbilimsel bileşenlerdeki örtük anlamı çıkarabilmenin de o kadar zor olacağını ileri sürmektedir. Örneğin, D2 kültürünün daha dolaylı olduğu dillerde daha dolaylı istek stratejileri kullanılmaktadır. Bu durumda D1 kültürü daha doğrudan olan bir öğrenci D2'de üretilen dolaylı bir istekteki söylenmek istenen anlamı kavramakta veya bağlama uygun istek sözcisini üretmekte zorlanabilir. Öğrencinin söylenen sözcedeki anlamı ürettiği bağlama göre yorumlayamadığı durumda da söylenen sözcedeki söylenmek isteneni anlayamama olarak tanımlanan edimbilimsel başarısızlık (pragmatic failure) ortaya çıkmaktadır (Thomas, 1983). Bunun önüne geçmek için öğrencilerin D2'deki sosyokültürel özelliklerini, yani konuşucuların sosyal konumu, aralarındaki yakınlık veya bağlamın resmiyeti gibi değişkenlere göre D2'deki işlevsel birimlerin doğru kullanımını öğrenmesi gerekmektedir.

2.4.2. D2’de Edimbilimsel Gelişimi Etkileyen Faktörler

Öğrencilerin ikinci dilde edimbilimsel gelişimi bazı faktörlerden etkilenmektedir. Bunlardan ilki öğrencilerin anadillerinden kaynaklanmaktadır. Yetişkin D2 öğrencileri, çocukluktan başlayarak D1’de sosyalleşme süreçleri boyunca D1’deki edimbilimsel bilgiyi öğrenmişlerdir. Bu nedenle, ikinci bir dile ait edimbilimsel bilgiyi öğrenirken zihinlerinde hâlihazırda bulunan D1’e ait edimbilimsel bilginin etkileriyle başa çıkmakta zorluk yaşayabilirler.

2.4.2.1. D1’den Aktarım

Öğrenciler, birinci dillerinden sözcük ve dilbilgisiyle ilgili D2’ye olumsuz aktarım yaptıklarında ortaya çıkan sorunlar, hedef dilin anadili konuşurları tarafından kolaylıkla tespit edilmesine ve hoş görüyle karşılanmasına rağmen, edimbilimsel normların aktarımı daha zor fark edilmekte ve kaba olarak kabul edilerek daha zor affedilmektedir (Yates, 2010). Bunun önüne geçmek için öğrencilerin dilsel yapılar ve sosyal bağlamlar arasındaki ilişkiyi D2’deki kullanımlarına göre yeniden öğrenirken D1 etkisini sürekli kontrol etmeleri gerekmektedir (Bialystok, 1993). Bunun için de öğrencilerin dilde sosyalleşme geçirmeleri ve kültürlerarası farklılıklara ilişkin farkındalık kazanmaları önemlidir.

D2 edimbiliminin edinimindeki başlıca etkenlerden biri sosyokültürel özelliklerin öğrenilmesidir. İncelik, yakınlık veya resmîlik gibi kavramların bir dilde ifade ediliş şekli her kültürde farklı olabildiği için bu kavramların dil kullanımını nasıl etkilediğine ilişkin D1’de edinilmiş edimbilimsel bilgi D2’ye doğrudan aktarılmayabilir (Taguchi, 2019). İletişimin sosyal normları kolay fark edilmediği için D2 öğrencilerinin bir durumdaki resmiyeti veya inceliği uygun düzeyde yansıtacak dilsel araçların ne olduğunu fark etmesi veya anlamı dolaylı bir şekilde iletmesi oldukça zor olabilmektedir (Wolfson, 1989’dan aktaran Taguchi, 2019).

2.4.2.2. Dilsel Yetkinlik Düzeyi

Daha önce de ele alındığı gibi yüksek düzey dilbilgisi yeterliliği aynı düzeyde edimbilimsel yetkinlik anlamına gelmemektedir. Bununla beraber, edimbilimin alt boyutları olan edimdilbilim ve toplumedimbilimin özelliklerinden dolayı dilbilgisi ve edimbilim bir anlamda birbirine bağlıdır. Bu sebeple, D2 öğrencilerinin edimbilimsel olarak uygun sözceler üretmelerinde dil düzeyleri büyük bir etkiye sahiptir (Yates, 2010). Taguchi de (2019) öğrencilerin D2 edimbiliminde yetkinlik kazanabilmek hem dilsel araçları hem de sosyokültürel normlarını bilmeleri gerektiğini, edimbilim ve dilin yapısal unsurlarına ilişkin bilginin (sözcük, dilbilgisi, vb.) birbirine bağımlı olduğunu ifade etmektedir.

Öğrenciler, D1 konuşurlarının belli bir etkiyi yaratmak için kullandıkları çeşitli dilsel araçların/kaynaklara dair farkındalığa sahip olmayabilirler veya bu araçları anlamada ve kontrollü bir şekilde kullanmada zorluk çekebilirler (Kasper & Roever, 2005). Örneğin, Yates (2010) D1 İngilizce konuşurlarının bir şey isterken doğrudan dil yapılarını daha az kullandıklarını, bunun yerine dilbilgisi yönünden daha karmaşık sözceler üreterek isteklerini dolaylı hâle getirdiklerini ve bunun D2 öğrencilerine fazla gelişmiş gelebildiğini, öğrencilerin isteğin yükümlülüğünü azaltacak sözcük ve sözdizimi düzeyinde değişiklikleri yapmakta zorlandıklarını ileri sürmektedir. Bu nedenle, öğrencilerin D1 konuşurları tarafından kullanılan çeşitli söz edimi stratejilerini içeren gelişmiş sözceleri anlamak ve benzer sözceler üretebilmek için dil düzeylerinin de yeteri kadar yüksek olması gerekmektedir. Nitekim AOBM’de de öğrencilerin toplumdilbilimsel becerileriyle ilgili “dil kullananlar B2 seviyesinden itibaren toplumdilbilimsel açıdan duruma ve etkileşme katılanlara uygun olarak kendilerini ifade edebilirler” şeklinde ifade edilerek kullanım becerisi için dil düzeyinin uygunluğuna işaret edilmektedir.

Scarcella (1979) anadili Arapça olan başlangıç ve ileri düzey D2 İngilizce öğrencilerinin istek kullanımlarını incelediği çalışmasında iki grup arasında farklılıklar olduğunu tespit etmiştir. Strateji türü yönünden iki düzey de daha çok doğrudan strateji kullanmasına rağmen ileri düzeydeki öğrencilerin kullanımlarının anadili İngilizce konuşurlarıninkine daha yakın olduğu görülmüştür.

2.4.2.3. D2’de İletişim ve Dilsel Girdi Oranı

Hedef dildeki dilsel girdi ve etkileşimin oranı D2’de edimbilimsel gelişimi etkileyen bir diğer faktördür. D2’de sosyalleşme bölümünde de ele alındığı üzere öğrencilerin D2’ye ait sosyokültürel bilgileri edinerek edimbilimsel yetisini geliştirmesi için D2’de doğal iletişim ortamlarında D1 kullanıcılarıyla etkileşim kurarak D2’deki dilsel girdiye maruz kalması gerekmektedir. D2’de sosyalleşme bölümünde ele alınan çalışmalarda hedef dilde dilsel girdiye maruz kalma ve etkileşim kurmanın D2’de edimbilimsel yeti gelişiminde ne denli önemli olduğu görülebilir.

Dilde sosyalleşme bölümündeki çalışmalara ek olarak, Bardovi-Harlig ve Bastos (2011) etkileşimin yoğunluğu ve kalıplaşmış edimbilimsel ifadelerin anlaşılması arasında olumlu bir ilişki olduğunu ifade etmektedir. Araştırmacılar, burada etkileşim yoğunluğu ile öğrencilerin sınıf dışındaki D2 iletişim ortamlarına katılmalarına işaret ettiklerini belirtmektedir. Benzer şekilde, Matsumura da (2001) sosyal iletişimin D2 bağlamında öğrenim gören öğrencilerin tavsiye verme söz edimleri kullanımlarında olumlu bir etkiye sahip olduğunu ileri sürer.

2.4.2.4. D2 Bağlamında Bulunma Süresi

D2 bağlamında edimbilimsel gelişmede rol alan bir etken de D2 bağlamında bulunma süresidir. Buradan hareketle D2’de edimbilim gelişimi üzerine çok sayıda çalışma bulunmaktadır ve çalışmalar farklı sonuçlar göstermektedir. Schauer (2004) çalışmasında İngiltere’de bir yıllığına öğrenim görmek için bulunan Alman öğrencilerin istek kullanımlarını incelediği çalışmasında öğrencilerin D2 bağlamında kalma süreleri uzadıkça D2’de edimbilimsel gelişimlerinin de arttığı gözlemlenmiştir. Öte yandan, Cheng (2005) öğrencilerin D2 bağlamında bulunma süreleri ve edimbilimsel gelişimleri arasında bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

2.4.2.5. Öğrencinin Kılıcılığı

D2’de edimbilim gelişimini etkileyen bir başka etmen D2’de sosyalleşmeye dayanarak sürece öğrenci gözünden bakan kılıcılık (agency) kavramıdır. Kılıcılık, bir şeyi kabul

etme ve bir şeye direnmeyi kapsayan sosyal ve kültürel aracılığa dayanan eyleme geçme becerisidir (Ahearn, 2001). Kılıcılık, sabit bir kişisel özellik olarak değil, söylemde gelişen ilişkilerle dinamik bir şekilde gelişen bir bileşen olarak kavramsallaştırılmaktadır (Miller, 2014). D2 öğrencileri birden fazla dille devam eden deneyime ve çeşitli topluluklarla bağlantıya sahiplerdir (Diao & Mao, 2019). Bu farklı dil ve topluluklarda gelişmiş olan kimlikler ve ideolojilerin birbiriyle çatışmaya girebilmesi mümkündür (Norton, 2013). Bu olduğunda da öğrenciler kılıcılıklarını harekete geçirerek D2'nin özellikleriyle ilgili baskın ideolojilere, normlara, kimliklere ve uygulamalara direnmeyi seçebilirler (Duff & Talmy, 2011). Bu bağlamda, bazı öğrencilerin D2'deki uygulamalara katılmaya ve D2 edimibilimini öğrenmeye karşı isteksizlik duymaları ve buna direnmelerinin kılıcılıktan kaynaklandığı düşünülmektedir (Diao & Maa, 2019).

Al-Issa (2003), konuşma tamamlama testi aracılığıyla İngilizce öğrenen Ürdünlü öğrencilerin İngilizcede ret söz edimi kullanımlarını öğrencilerin yanıtlarını D1 İngilizce konuşurlarının yanıtlarıyla kıyaslayarak incelediği çalışmasında öğrencilerin ret kullanımlarının D1 İngilizce konuşurlarınkinden anlamsal yapı, yanıtların uzunluğu ve içeriği yönünden farklılık gösterdiğini bulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde öğrencilerin İngilizcenin ret normlarına ilişkin farkındalıklarını kabul etmelerine rağmen bu normları ve D1 konuşurlarının değerlerini taklit etmeyi bir erdem olarak görmedikleri ortaya çıkmıştır (Al-Issa, 2003). Yani, öğrenciler D2'nin edimibilimsel normlarını kullanmaya karşı kılıcılıklarını etkinleştirerek direnç göstermişlerdir.

2.4.2.6. Öğretici Farkındalığı

Öğrencilerin ikinci bir dilde edimibilimsel gelişiminde payı olan en önemli unsurlardan biri öğretmenlerdir. D2'de sosyalleşmede dilsel yatırımın incelendiği bölümde de görüldüğü gibi D2'de sosyalleşme ve bunun sonucunda edimibilimsel gelişimin gerçekleşmesi için D2 bağlamında bulunmak tek başına yeterli değildir. Öğrencilerin çeşitli sebeplerden D2'de dilsel yatırım yapamadıkları ve sınıf dışı iletişim ortamlarına katılamadıkları durumda öğretmenler D2 edimibilimini öğrenebilecekleri en değerli kaynak hâline gelmektedir. Öğreticilerin bu rolü ne kadar gerçekleştireceği ise büyük

ölçüde öğretmenlerin D2'deki edimbilimsel unsurların öğretilmesine ilişkin farkındalık düzeyine bağlıdır.

Öğretmenlerin D2 edimbilimine dair farkındalığı kavramıyla başlamak gerekirse bu konuda farklı görüşler bulunmaktadır. Örneğin, Nikula (2002) edimbilimsel farkındalığın bu konuda alan bilgisi veya açık bilgiye sahip olunması anlamına gelmediğini ileri sürmektedir. Araştırmacıya göre öğretmenin belli bir durumda dilin uygun kullanımına dikkat çekmesi öğretmenin edimbilimsel farkındalığa sahip olduğunu göstermektedir. Alcón ve Safont (2008) ise edimbilimsel farkındalığı edimbilimle ilgili bilinçli ve açık bilgiye sahip olmak olarak değerlendirmektedir. Bu görüşle benzer şekilde Ishihara (2010) öğretmenlerin D2 edimbilimine ilişkin farkındalıklarının gelişmesi için açık bilgiye sahip olmaları gerektiğini savunmaktadır. Bu doğrultuda, Ishihara (2010) Borg'un öğretici bilişi (teacher cognition) çerçevesine dayanarak öğretmenlerin D2 edimbilimine dair farkındalık elde etmek için sahip olmaları gereken bilgileri sınıflandırmıştır.

Borg'a göre (2006) dil öğretmenlerinin sınıf uygulamaları öğretmenlerin bazı etkenler etrafında şekillenen öğretici bilişi (teacher cognition) düzeyine dayanmaktadır. Borg (2006) bu biliş düzeyini etkileyen faktörleri dil öğreticisi biliş düzeyi çerçevesinde bir araya getirerek temelde dört kategoriden oluştuğunu ifade etmektedir. Bu dört unsur sırayla eğitim (schooling), mesleki eğitimler (professional coursework), bağlamsal faktörler (contextual factors) ve sınıf uygulamasıdır (classroom practice). Bunlardan eğitim, öğrencilerin öğrenci olarak kendi geçmiş deneyimlerine; mesleki eğitim, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlere; bağlamsal faktörler, fiziki sınıf koşulları, müfredat ve eğitim politikaları gibi değişkenlere ve sınıf uygulaması, öğretmenin sınıf içi deneyimine işaret etmektedir.

D2 öğrencilerinin belli bir sosyokültürel bağlamda dilin kullanım boyutunu, diğer konuşucuların sözcelerdeki örtük anlamı anlamalarına ve kendilerini uygun bir şekilde ifade etmelerine yardım etmek için öğretmenlerin yukarıdaki kategoriler çerçevesinde D2 edimbilimine ilişkin de bazı bilgilere sahip olması gerekmektedir (Ishihara, 2010). Buradan hareketle, Ishihara (2010) Borg'un (2006) öğretici bilişi modelini D2 edimbiliminin öğretilmesine uygulayarak aşağıdaki kategorileri bir öneri niteliğinde oluşturmuştur (Tablo 6).

Tablo 2. *D2 Edimbilimi Öğretiminde Öğretici Bilgisi*

D2 Öğreticilerinin Genel Olarak Bilmesi Gerektiği	Özel Olarak D2’de Edimbilim Öğretimi İçin
Düşünülen İçerik	Gereken Bileşenler
Konu bilgisi	- Edimbilimsel çeşitliliğe ilişkin bilgi - Hedef dildeki edimbilimsel norm çeşitlerine ilişkin bilgi - Edimbilimle ilgili üstdil bilgisi (meta-pragmatic information) (örneğin edimbilim nasıl tartışılır)
Pedagojik alan bilgisi	- D2 edimbiliminin nasıl öğretilceğine ilişkin bilgi - D2’de edimbilimsel becerinin nasıl ölçüleceğine ilişkin bilgi
Öğrencilere ve yerel, müfredatla ve eğitimle ilgili bağlamlara ilişkin bilgi	- Öğrencilerin kimlikleri, kültürleri, yeterlilik düzeyi ve diğer özelliklerine ilişkin bilgi - Edimbilim temelli müfredat bilgisi - Eğitim bağlamlarında D2 edimbiliminin rolüne ilişkin bilgi

Ishihara (2010) her kategoriye sırasıyla daha detaylı bir şekilde açıklamaktadır. Araştırmacı, öğretmenlerin edimbilimsel unsurları öğretmek için doğal olarak bu unsurların ne olduğunu bilmeleri gerektiğini ifade ederek *konu bilgisi* kategorisinin dayandığı noktaya işaret etmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin edimbilimsel normların bölge, nesil, cinsiyet gibi değişkenlere göre değiştiğini, D2’nin genel kullanımında dayanarak öğretilcek D2 norm türlerini ve edimbilimsel unsurları öğrencilerin anlayacağı şekilde nasıl açıklayacağını bilmelidir.

Araştırmacı, ikinci kategori ile ilgili olarak ise öğretmenlerin edimbilimsel unsurları nasıl öğreteceklerine ve değerlendireceklerine yönelik stratejileri, öğrencilere D2’de edimbilimsel yetilerini geliştirmenin önemini nasıl açıklayacaklarını ve sosyokültürel bağlamların özelliklerine nasıl dikkat çekeceklerini bilmeleri gerektiğini belirtmektedir. Üçüncü kategori için de öğrencilerin bireysel özellikleri, müfredatın amaçları ve edimbilim öğretimi için esnekliğine ilişkin farkındalık sahibi olmalarının önemli olduğunu ifade etmektedir.

Ishihara’nın modelinde ikinci kategori olan pedagojik alan bilgisinin büyük ölçüde öğreticinin pedagojik muhakeme becerisiyle de ilişkili olduğu söylenebilir. Durmuş (2019), Richards’ın (2011) öne sürdüğü pedagojik muhakeme becerisi kavramını genişleterek şu şekilde tanımlamaktadır:

Öğreticinin pedagojik muhakeme becerileri, seçilmiş içerikten geliştirilebilecek belirli dilsel hedefleri (konuşma, sözcük bilgisi, okuma, yazma vb.) tanımlamak ve zaman, sıralama ve gruplama düzenlemeleri hakkında uygun kararlar vermeye yönelik olarak, oluşabilecek sorunları ve potansiyel ders içeriğini (örneğin özgün dilsel girdi niteliği taşıyan sözlü veya yazılı bir dil malzemesi, bir ders kitabı, bir reklam, bir şiir, bir fotoğraf vb.) analiz etmesini ve bir öğretim kaynağı olarak kullanılabilir yolları tanımlamayı sağlayan özel becerilerdir.(s. 115)

Bu bağlamda, özellikle ders materyallerinin edimbilimsel içerikleri sunmada yetersiz olduğu durumlarda öğreticinin pedagojik muhakeme becerisi daha önemli bir role sahip olmaktadır. Ders kitabında edimbilimsel unsurlar aracılığıyla dilin kullanım boyutuna dikkat çeken bölümler olmadığı takdirde bunlara dikkat çekip çekmemek öğreticinin pedagojik muhakemesi aracılığıyla uygun kararı vermesine bağlıdır. Başka bir ifadeyle, öğrencilerin edimbilimsel unsurlara ilişkin bilgi ve yetilerinin gelişmesi için öğreticilerin bu tür unsurların öğrenciler tarafından bilinmesi gerektiğini düşünmesi gereklidir. Durmuş (2019) öğreticilerin dil öğretim sürecinde ortaya çıkan yanlışlara karşı tutumunu da pedagojik muhakeme becerilerinin bir parçası olarak görmektedir. Öğrenciler dil kullanımında yanlış yaptığında öğreticilerin bu yanlışlar için hedef dilde doğru geribildirim sağlamaları gerekmektedir.

Ahn (2013) Korecede saygı ifadelerinin D2 öğrencileri tarafından öğrenilmesinde düzeltici geribildirim etkisini incelemiştir. Çalışma sonucunda miras dil kullanıcısı olan, yani evlerinde Koreceye maruz kalan öğrencilerin edimbilimsel unsur olan saygı ifadelerini uygun kullanımlarında açık bir şekilde geribildirim vermenin örtük geribildirimden daha etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Byon (2004) yabancı dil olarak Korece öğrenen öğrencilerin söz edimleri kullanımlarının edimbilimsel uygunluk düzeylerini saygı ifadelerinin (honorific) kullanımına odaklanarak incelediği çalışmasında görüşme yoluyla öğreticilerden de veri toplamıştır. Çalışma sonunda öğrencilerin saygı ifadelerindeki son ekleri kullanmada başarısız olduklarını ve Korece saygı ifadelerine dair yetersiz bilgiye sahip olduklarını gösteren bulgular ortaya çıkmıştır. Öğretici boyutunda ise bulgular öğreticilerin edimbilimsel unsurları öğretmenin gerekliliğine dair farkındalıklarının yetersiz olduğunu göstermiştir. Öğreticiler saygı ifadelerinin, yani öğrencilerin uygun kullanmakta zorlandıkları bileşenlerin, müfredatta dilbilgisi konusu olarak işlendiği için

edimbilimsel yönden, yani bunların bağlamda nasıl kullanılacağına dair ayrıca bilgi vermeye gerek duymadıklarını ifade etmişlerdir.

Ishihara (2011) D2’de edimbilim öğretimi üzerine olan seminerler boyunca yedi öğreticinin edimbilimsel farkındalıklarının gelişimini incelemiştir. Çalışma sonunda seminerler boyunca öğretmenlerin edimbilimsel farkındalıklarının arttığı gözlemlenmiştir. Özellikle bir öğreticinin meslektaşlarıyla seminerler boyunca kurdukları iletişim sayesinde ders kitaplarının D2’de edimbilimsel gelişimi destekleme yönünden eksiklikler olduğunu kabul ettiği görülmüştür. Yani, bu öğreticinin edimbilim öğretimine yönelik farkındalığı arttığı için ders kitaplarına da daha eleştirel ve edimbilimsel bir bakış açısıyla bakmaya başlamıştır.

Eslami (2011) D2’nin anadili konuşuru olan ve olmayan öğretmenlerle yürüttüğü çalışmasında iki grup arasında edimbilim öğretimine ilişkin farkındalık yönünden bir fark olmadığı görülmüştür. Her iki grup da D2’de edimbilimi öğretmek için bilgi ve hazırlık eksiklikleri olduğunu, öğretmenlik eğitimleri boyunca edimbilim üzerine ders almadıklarını ifade etmişlerdir. Bu bulgular, öğretmenlerin hedef dilin anadili konuşuru olmalarının edimbilimsel unsurları öğretebilmeleri için gerekli ve yeterli olmadığını, öğrencilerin edimbilimsel ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri için edimbilimsel unsurların öğretimine ilişkin yine de daha çok bilgi sahibi olmaları gerektiğini göstermektedir.

Ryu (2018) yabancı dil olarak Korece öğretmenlerinin edimbilimsel farkındalıklarını incelediği çalışmada öğretmenlerin edimbilimsel yetinin ikinci bir dilde yeterlilik sahibi olmak için çok önemli olduğunu ve edimbilimsel unsurların derste öğretilmesi gerektiğini düşündükleri görülmüştür. Ancak edimbilimin önemi anlaşılmasına rağmen bunun sınıf uygulamalarına yansımadağı görülmüştür. Buna ek olarak, öğretmenlerin zamanlarının çoğunu ağır iş yükleri ve ders kitaplarındaki öğretilmesi gerekenleri uygulama, yani müfredatı yetiştirme çabaları aldığı için öğretmenlerin edimbilimsel unsurların öğretimi için ekstra materyal hazırlamaya zaman ayıramadıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Son olarak, öğrenciyken dil öğretimi üzerine alınan derslerin edimbilimsel farkındalık geliştirmede yetersiz kaldığı görülmüştür. Peacock (2001) ise öğretmenler edimbilimsel unsurlara ilişkin kuramsal bilgiye sahip olsalar dâhi bunun sınıf içi uygulamalara yansıtacağını kesinleştirmedeğini ifade etmektedir.

Vásquez ve Sharpless (2009) Amerika'daki 94 Diğer Dillerin Konuşurlarına İngilizce Öğretimi (Teaching English to Speakers of Other Languages) yüksek lisans programını incelemiş ve edimbilimin derslerde göz ardı edildiği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca, edimbilim üzerine verilen derslerin de kuram ağırlıklı olduğu ve gerçek sınıf uygulamalarına, başka bir ifadeyle edimbilimsel unsurların nasıl öğretilene yer vermediği görülmüştür.

Yabancı/İkinci dil olarak Türkçede öğretmenlerin edimbilimsel farkındalığı üzerine yapılan çalışmalara bakıldığında bunlardan biri Polat (2015) tarafından yürütülen çalışmadır. Polat (2015) D2 Türkçe ve Fransızca öğretmenlerinin söz edimleri öğretilmesine ilişkin farkındalıklarını ölçtüğü çalışmasında çoğunluğu dilbilim mezunu olan katılımcılardan büyük bir kısmı öğrenim sürecinde edimbilime dair yeteri kadar bilgi sağlandığını düşünürken kararsız olduğunu ifade eden öğretmenler de olmuştur. Öte yandan, öğretmenlerin edimbilimsel unsurların öğretilmesinin önemli olduğunu düşünmelerine rağmen edimbilim öğretiminin sınıf içinde uygulamalarını nasıl yapacakları konusunda zorlandıkları görülmüştür.

Bir başka çalışmada Özdemir (2022) yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretmenlerinin edimbilimsel farkındalığı üzerine öğretmenlerle görüşme yaparak topladığı veriler sonucunda öğretmenlerin edimbilim özelinde ders almadıklarını, edimbilimsel unsurların öğretilmesine önem vermelerine rağmen Polat'ın (2015) çalışmasında olduğu gibi sınıf içi uygulama kısmında bilgi eksikliğine sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Ayrıca, edimbilimsel farkındalığı yüksek öğretmenlerin sınıf içinde edimbilimsel bileşenlere düşük oranda olsa bile yer vermeye çabaladıkları bulgusuna ulaşılmıştır (Özdemir, 2022).

2.4.2.7. Dilsel Girdinin Niteliği

Öğrencilerin edimbilimsel gelişimi için D2'de eriştikleri dilsel girdinin oranı kadar önemli olan bir başka faktör de dilsel girdinin niteliğidir (Vidal & Shively, 2019). Bu çalışmadaki öğretici konuşmasının özgünlüğü bölümünde görüldüğü gibi öğrencilerin D2'de maruz kaldığı dilsel girdi edimbilimsel gelişim için her zaman uygun olmayabilir. D1 konuşurlarının D2'nin sosyokültürel normlarını yansıtacak dilsel girdi

sağlamak yerine konuşurken dilsel girdide değiştirim yaparak yabancı dil konuşuruna yönelik dil kullanımı (foreigner talk) örneği sergiledikleri durumlar mevcuttur.

D2’de dilsel girdi özgünlüğü bölümünde incelenen çalışmalara ek olarak Hassal’ın çalışması ele alınabilir. Hassal (2013) yaz okuluyla Endonezya’da bulunan Avustralyalı öğrencilerin Endonezyaca hitap terimleri kullanımları üzerinden edimbilimsel gelişimlerini ve maruz kaldıkları dilsel girdinin özgünlüğünü incelemiştir. Çalışmada, D2 öğrencilerinin hitap terimleriyle ilgili edimbilimsel hata yaptıklarında D1 kullanıcılarından doğru kullanıma yönelik geribildirim almadıklarını görmüştür. Araştırmacı, bunun sonucu olarak da öğrencilerin hitap terimleriyle ilgili sosyokültürel normları edinmediğini ve D2’de sosyalleşme sürecini geçiremediğini ileri sürmektedir. D1 kullanıcılarının özgün dilsel girdi sağlamakta isteksizliklerini ise D1 sosyalleşmesinde çocuklarda olanın aksine D2 öğrencilerini uzun vadede toplumun potansiyel üyesi olarak görmediklerinden kaynaklandığını düşünmektedir.

Bu çalışmalar, D2 öğrencilerinin sınıf dışı iletişim ortamlarında zaman zaman nitelik yönünden zayıf, yani yeteri kadar özgün olmayan/değiştirilmiş dilsel girdiyle karşılaştıklarını göstermektedir.

2.4.3. D2’de İstek ve Ret Kullanımı

Söz edimleri gibi edimbilimsel unsurların öğrenciler tarafından başarılı bir şekilde anlaşılması ve kullanılması için öğrencilerin hedef dile ait sosyal ve kültürel normları bilmeleri gerekmektedir. Bu nedenle, alanyazında D2’de söz edimleri kullanımı üzerinden öğrencilerin aradilde edimbilimsel yeti gelişimini inceleyen çok sayıda çalışma mevcuttur.

2.4.3.1. İstek Söz Edimi Üzerine Çalışmalar

Scarcella (1979) aradilde edimbilimsel gelişimi inceleyen en eski çalışmalardan olan araştırmasında D1 Arapça konuşuru olan İngilizce öğrencilerinin İngilizcedeki istek kullanımlarını D1 İngilizce konuşurlarınınkiyle karşılaştırmıştır. Çalışmadaki D2 grubu başlangıç düzeyi ve ileri düzeyi olmak üzere iki gruptan oluşmuştur. Çalışma sonunda D2 öğrencilerinin D1 konuşurlarına kıyasla daha fazla doğrudan strateji kullandıkları

görülmüştür. Ayrıca, ileri düzey grubun istek kullanımları D1 kullanıcılarının sözcelerine daha yakın olsa da her iki gruptaki öğrenciler de sözcelerinin inceliklerini sosyal bağlama göre çeşitlendirmekte zorlanmışlardır.

Blum-Kulka ve Olshtain (1984) tarafından yürütülen projenin söz edimleri çalışmalarının en önemlilerinden olduğu ileri sürülebilir. Sekiz farklı dilde istek ve özür söz edimlerinin gerçekleşmesini inceledikleri çalışmalarında araştırmacılar aynı kuramsal ve yöntemsel çerçeveyi takip ederek anadili konuşurlar ve anadili konuşur olmayanların söz edimleri gerçekleştirimlerindeki benzerlik ve farklılıkları durumsal, kültürlerarası ve bireysel değişkenler açılarından saptamayı hedeflemişlerdir. Çalışmada, pek çok söz edimleri çalışmasında da kullanılan katılımcıların doğru söz edimlerini yazmalarının beklediği tamamlanmamış diyaloglardan oluşan konuşma tamamlama testi kullanılmıştır. Araştırmacılar elde edilen bulgulara dayanarak yaş, cinsiyet veya mesleğin konuşmacıların söz edimleri kullanımındaki inceliklerini ve ne kadar doğrudan veya dolaylı olduklarını kültürden kültüre değişerek etkilediğini öne sürmüşlerdir.

Başka bir çalışmada, Cenoz ve Valencia (1996) ikinci dil olarak İspanyolca ve yabancı dil olarak İngilizce öğrencilerinin istek kullanımlarını her iki dilin anadili konuşurlarının kullanımlarıyla karşılaştırmışlardır. Çalışma sonunda, iki öğrenci grubunun da konuşma tamamlama testinde verilen durumların bağlamına göre stratejileri değiştirdikleri görülmüştür. Öte yandan, D2 İspanyolca öğrencilerinin D1 konuşurlarına göre daha az dış değiştirim sözcüsü kullandığı görülmüştür. Araştırmacılar, D2 İspanyolca öğrencilerinin bağlamdaki sosyokültürel özelliklere dair bilgi yetersizliklerinden değil, dil yeterlilik düzeyleri düşük olduğu için daha uzun sözceler üretmeleri için gereken dilsel kaynaklara, yani edimsel anlamı vermek için kullanmaları gereken yapı bilgisine sahip olmadıkları için bu sonucun ortaya çıktığını ileri sürmektedir.

Li'nin (2000) D2'de sosyalleşme bölümünde de ele alınan çalışmasında hedef dilin edilibilimsel özelliklerine maruz kalmanın ve anadili konuşurlarla etkileşimin D2 öğrencisinin istek kullanımını geliştirdiği ve katılımcının hedef dilde konuşurken hedef dilin sosyokültürel normlarını uygulayarak başlangıçtaki durumuna göre daha doğrudan stratejiler kullanmaya başladığı görülmüştür.

Barron (2003) bir yılına öğrenim görmek için Almanya’da bulunan İrlandalı öğrencilerin istek, ret ve öneri söz edimi kullanımları üzerine bir çalışma yürütmüştür. Konuşma tamamlama testi, geriye dönük görüşmeler ve canlandırma etkinlikleriyle toplanan verinin incelenmesi sonucu D2 kültüründe geçirilen zaman oranının öğrencilerin söz edimi kullanımlarını geliştirdiği gözlemlenmiştir.

Shively (2011) kendi ülkesi dışında öğrenim görme sürecinin D2’de edimbilime olan etkisini D2 İspanyolca öğrencileri ve hizmet sektöründe çalışan D1 İspanyolca konuşurları arasında geçen doğal konuşma kayıtlarından incelemiştir. Çalışmadaki D2 öğrencileri bir dönemliğine İspanya’da bulunan yedi Amerikan öğrencidir. Ana verinin doğal konuşma kayıtlarıyla toplandığı çalışmada buna ek olarak öğrencilerle görüşmeler yapılmış ve öğrenciler deneyimlerini haftalık olarak yazmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin istek söz edimi kullanımlarında D1 kullanıcılarının performansına yakın sonuç elde edildiği görülmüştür. Araştırmacı bu sonucu D2’de sosyalleşme kapsamında yorumlayarak öğrenciler D2 bağlamında bulunarak okulda ve birlikte kaldıkları İspanyol ailelerin dil uzmanları olarak öğrencileri sağladığı dilsel girdi ve destek sayesinde bu gelişmenin olduğunu ileri sürmektedir. Ayrıca, öğrencilere okulda İspanyolca istekler üzerine açık eğitim verilmesinin de D2 edimbilimsel yetilerinin gelişmesini olumlu etkilediği belirtilmektedir.

Taguchi, Li ve Xiao (2016) hedef dilin anadili kullanıcılarıyla etkileşim kurmanın edimbilimsel yetiye olan etkisini istek kullanımları üzerinden incelemiştir. Çalışmanın katılımcıları Pekin’de bir dönem boyunca Çince öğrenimi gören 109 Amerikan öğrenciden oluşmuştur. Çalışmada veri, sözlü konuşma tamamlama testi ve sosyal etkileşim anketi aracılığıyla toplanmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin doğal D2 iletişim ortamlarında etkileşim kurmalarının istek kullanımlarında olumlu etki yarattığı, yani edimbilimsel yetilerini geliştirdiği görülmüştür. Ayrıca, araştırmacılar öğrencilerin dil düzeylerinin sosyal etkileşim kurmalarında etkili olduğunu, yüksek dil düzeyinin öğrencilere daha fazla sosyal etkileşim olanağı sağlayabileceğini ileri sürmektedir.

Şanal ve Ortaçtepe-Hart (2019) Türkiye’de yabancı dil olarak İngilizce öğrenen ileri düzey öğrencilerin istek kullanımları üzerinden kavramsal sosyalleşmelerini incelemiştir. Ortaya çıkan bulgular, öğrenciler hedef dili yabancı dil bağlamında doğal iletişim ortamlarına yeteri kadar katılmadığı ve D2’de doğal/özgün dilsel girdiye yeteri

kadar maruz kalmadığı için öğrencilerin dil düzeyleri yüksek olmasına rağmen istek kullanımlarının D1 İngilizce konuşurlarından büyük ölçüde farklılık gösterdiğini göstermiştir.

Alanyazına bakıldığı İkinci/yabancı dil olarak Türkçede istek kullanımı üzerine çalışmalar olduğunu görmek mümkündür

Yabancı dil olarak Türkçe (YDT) öğretiminde uygulamalı dilbilim alanında yapılan çalışmaların kısıtlı olduğu ve söz edimlerinin sınırlı sayıda çalışmada incelendiği görülmektedir (Aksu Raffard, 2018; Altun Alkan, 2019; Bayat, 2017; Durmuş & Kılınç, 2021; Özdemir, 2016; Polat, 2010). Bunlardan ikinci dil olarak Türkçede istek söz edimini alt ulamlardaki stratejilerin kullanımları üzerinden inceleyen Altun Alkan (2019), çalışmasında anadili konuşurları ve D2 Türkçe öğrencilerinin istek söz edimi kullanımlarında farklılıklar olduğunu ve yaş, toplumsal statü ve bireyler arasındaki ilişki durumunun rica edimi kullanımını anadili konuşurlarda daha fazla etkilediğini ortaya çıkarmıştır.

Polat (2010) doktora tezi çalışması kapsamında D2 Türkçe, İngilizce ve Fransızca ders kitaplarındaki istek, izin alma, öneride bulunma, kabul etme ve reddetme söz edimlerinin görünümünü ve D2 Türkçe ve Fransızca öğrencilerinin bu söz edimleri kullanımını D1 Türkçe konuşurlarının söz konusu söz edimleri üzerinden elde ettiği bulgularla kıyaslayarak incelemiştir. Çalışma sonunda incelenen D2 Türkçe ders kitaplarındaki söz edimlerinin doğallık/özgünlük yönünden eksiklikler taşıdığı ve D2 öğrencilerinin söz edimi kullanımlarında zorlandıkları görülmüştür.

Durmuş ve Kılınç (2021) yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Kazak öğrencilerin istek kullanımlarını D1 Türkçe konuşurlarının kullanımlarıyla kıyaslayarak incelemiştir. Çalışma sonucunda elde edilen bulgular, D1 Türkçe konuşurları ve öğrenciler arasında benzerlikler ve farklılıklar olduğunu göstermiştir. D1 konuşurlarının istek gönderimli ifadeleri ve emir ifadelerini D2 öğrencilerinden daha fazla kullandığı görülmüştür.

Aksu-Raffard (2022) ayırık söz edimi öğretimi modeli ile D2 Türkçede söz edimi öğretimini incelediği doktora tez çalışmasında istek edimlerini de çalışma kapsamında ele almıştır. Araştırma sonunda öğretim modeli uygulamasının D2 öğrencilerinin söz edimleri kullanımında olumlu bir etki yarattığı görülmüştür.

Çağ (2022) doktora tezinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin doğal D2 bağlamlarından uzak kalmalarının öğrencilerin edimbilimsel gelişimlerdeki olumsuz etkisini telafi etmek için tez kapsamında geliştirdiği materyallerde bağlam temelli söz edimi öğretimi gerçekleştirmiştir. Uygulama sonucunda öğrencilerin içlerinde istek söz edimi de olan söz edimleri kullanımlarını olumlu bir şekilde etkilediği görülmüştür.

Özdemir (2022) doktora tez çalışmasında D2 Türkçe ders kitaplarındaki içlerinde isteme ve reddetme edimleri de olan söz edimlerinin görünümünü incelemiş ve D2 Türkçe öğreticilerinin edimbilimsel unsurlara ilişkin görüşlerini almıştır. Araştırma sonucunda incelenen ders kitaplarının söz edimi öğretimi konusunda yeterli olmadığı ve öğreticilerin söz edimleri öğretimini önemli bulmalarına rağmen uygulama yönünden zorluk yaşadıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

2.4.3.2. Ret Söz Edimi Üzerine Çalışmalar

Bardovi-Harlig ve Hartford (1993) öğrenim amacıyla uzun süre D2 bağlamında bulunma ve D2 öğrencilerinin ret kullanımı arasındaki ilişkiyi doğal konuşma verisi üzerinden incelemiştir. Çalışmada Amerika’da bulunan D2 öğrencilerinin bir dönemin sonunda ret kullanımlarının uygunluk yönünden ilerleme gösterdiği görülmüştür. Ancak edimbilimsel yönden, yani reddetme için kullandıkları dilsel kaynaklar/dil yapıları yönünden daha az ilerleme olduğu görülmüştür.

Barron (2003) eğitim için bir yıl Almanya’da bulunan D2 öğrencilerinin bir yılın sonunda ret sözcelerinde olumlu anlamda değişiklikler olduğunu, yani kullanımlarının D1 konuşurlarının ret sözcelerine benzediğini ifade etmektedir. Öte yandan, araştırmada tüm değişimlerin olumlu bir etki yaratmadığı, D1 konuşurlarının normlarından uzaklaşan değişikliklerin de olduğu görülmüştür.

Félix-Brasdefer (2004) benzer bir şekilde kendi ülkesi dışında öğrenim görme ve D2 edimbilimine etkisi üzerine olan çalışmasında D2 bağlamında 30 ay geçirdikten sonra D2 öğrencilerinin İspanyolca ret kullanımlarında D1’in sosyokültürel normlarını uygulamada ilerleme olduğu görülmüştür.

Taguchi (2008) D2 iletişim ortamlarına katılmanın edimbilimsel yeti üzerindeki etkisini öğrencilerin dolaylı retleri anlama becerileri üzerinden bir dinleme testi aracılığıyla

dört ayda üç kez uygulanarak incelemiştir. Araştırma sonunda öğrencilerin dinledikleri dolaylı ret sözceleri doğru anlama becerilerinin her uygulamada arttığı görülmüştür.

Félix-Brasdefer (2013) başka bir çalışmada ikinci dil olarak İspanyolca öğrenen Amerikalı öğrencilerin Meksika'daki sekiz haftalık kendi ülkesi dışında öğrenim görme deneyimlerinin sonucunda öğrencilerin ret söz edimi kullanımlarının Amerika'da ikinci dil olarak İspanyolca öğrenenlerden dolaylı reddetme kullanımının daha çok değişiklik gösterdiğini ortaya koymuştur.

Al-Gahtani ve Roever (2018) canlandırma etkinlikleri ile D2 İngilizce öğrencilerinin ret kullanımlarını incelediği çalışmada başlangıç, orta ve ileri düzey olarak üç dil düzeyinde D2 öğrencisi çalışmaya dâhil olmuştur. Bulgular başlangıç düzeyindeki öğrencilerin daha çok doğrudan ret stratejisi, orta düzeyin daha uzun sözceler, “olur, ama...” yapısının daha çok kullandığını ve ileri düzey öğrencilerin daha fazla dolaylı strateji çeşidi uyguladığı görülmüştür.

Özel olarak reddetme söz edimine odaklanmamasına rağmen Polat (2010) çalışmada reddetme söz edimini de çalışma kapsamında incelemiştir. Araştırmanın sonucunda Polat (2010) YDT öğrencilerinin ileri düzey Türkçe bilmelerine rağmen diğer söz edimleri gibi ret söz edimini gerçekleştirirken de güçlükler yaşadığı sonucuna ulaşmıştır.

Yazıcı ve Demirel (2021) yabancı dil olarak Türkçe öğretim setlerindeki videolarda bulunan ret stratejilerini incelediklerinde videolarda daha çok dolaylı stratejilerin kullanıldığı görülmüştür. Ayrıca, başlangıç düzeyindeki videolarda daha çok doğrudan stratejiler kullanılırken daha ileri düzeylerde dolaylı strateji kullanımının arttığı görülmüştür.

Başka bir çalışmada Yazıcı ve Gündüğü (2021) Türkiye dışında yaşayan ikidilli Türk çocukların Türkçe eğitimlerinde kullanılan ders kitaplarındaki reddetme stratejilerinin görünümünü incelemiştir. İnceleme sonucu kitaplarda kullanılan yedi ret stratejisinin düzeylere göre farklılaşmadığı ve kitaplarda öğrencilerin edimbilimsel yetilerini geliştirmeyi hedefleyen etkinliklere yer verilmediği görülmüştür.

Varışoğlu, Başutku ve Kafalı (2023) Türkiye’de D2 bağlamında Türkçe öğrenen B1 düzeyi öğrencilerin ret kullanımlarını konuşma tamamlama testi aracılığıyla incelemiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular D2 öğrencilerin en çok dolaylı

ret stratejilerinden olan açıklama yaparak reddetme, seçenek sunarak reddetme ve şart sunarak reddetme stratejilerini kullandıklarını göstermiştir.

3. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde çalışmanın uygulama aşamasında yararlanılan araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin çözümlenmesi detaylı bir şekilde ele alınmaktadır.

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Çalışmanın uygulama aşamasında betimsel bir yol takip edilerek nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem araştırması, “araştırmacının tek bir çalışmada hem nitel hem de nicel yaklaşımlar veya yöntemler kullanarak veri topladığı, veriyi analiz ettiği, bulguları birleştirdiği ve çıkarımlar yaptığı araştırma şekli” olarak tanımlanmaktadır (Tashakkori & Creswell, 2007, s. 4). Bu bağlamda, hem nitel hem de nicel yöntem ve tekniklere ilişkin bilgiye sahip olmak ve bunlardan araştırma problemlerine uygun olanları seçerek araştırma yöntemini tasarlayabilmek araştırmacı için oldukça önemlidir. Bununla ilişkili olarak, Teddlie ve Tashakkori de (2009) karma yönteme dayanan araştırmaların araştırmacı açısından esneklik ve yaratıcılık gerektirdiğini öne sürmektedir.

Greene, Caracelli ve Graham (1989), karma yönteme dayanan araştırmaların yaygınlaşmasıyla 57 deneysel karma yöntem değerlendirme çalışmasını inceleyerek araştırmacıların karma yöntem kullanma sebeplerini araştırmışlardır. Çalışma sonunda araştırmacıların karma yöntem kullanmalarının beş ana gerekçesinin veri çeşitleme (triangulation), tamamlayıcılık (complementarity), geliştirme (development), başlatma (initiation) ve genişletme (expansion) olduğu ortaya çıkmıştır. Başka bir ifadeyle, karma yöntemle araştırmacılar veri çeşitleme ile nitel ve nicel yollarla elde edilmiş verileri kıyaslayarak tek bir yöntem kullanıldığında ortaya çıkabilecek taraflı sonuç ihtimalini ortadan kaldırmakta veya tamamlayıcılık ile bir olgunun örtüşen ama aynı zamanda farklı yanlarını da ölçerek bu olguyu daha genişletilmiş ve zenginleştirilmiş bir biçimde almaktadırlar (Greene vd., 1989).

Karma yöntem araştırmalarına yönelik pek çok sınıflandırma mevcut olmakla birlikte (Morse, 1991; Creswell & Plano Clark, 2011; Teddlie & Tashakkori, 2009) bir araştırmanın paralel veya sıralı yapıp yapılmadığı söz konusu karma desen tipolojilerindeki anahtar desen unsurudur. Bu bağlamda, paralel karma desenler çalışmanın nitel ve nicel evrelerinin aynı anda veya biraz zaman farkıyla eş zamanlı olarak yapıldığı ve elde edilen bulguların tek bir yorumda birleştiğı çalışmalara işaret etmektedir (Teddlie & Tashakkori, 2009). Sıralı karma desenler ise çalışmanın nitel ve nicel aşamalarının kronolojik sırayla gerçekteleğtiğı, bir başka ifadeyle nitelin niceli takip ettiğı veya tam zıttı bir sıralamanın olduğı çalışmalardır (Teddlie & Tashakkori, 2009). Paralelliğe dayalı bu ayrıma göre, Teddlie ve Tashakkori de (2009) karma desen araştırma türlerini 1) paralel karma desen, 2) sıralı karma desen, 3) dönüşüm karma desen, 4) çok aşamalı karma desen ve 5) tamamen bütünleştirilmiş karma desen olarak beşe ayırmaktadır. Creswell ve Plano Clark da (2011) benzer şekilde karma desenleri 1) yakınsayan paralel desen, 2) açıklayıcı sıralı desen, 3) keşfedici sıralı desen, 4) iç içe desen, 5) dönüştürücü desen ve 6) çok aşamalı desen olmak üzere altı başlık altında sınıflandırmaktadır.

Karma desen sınıflandırmalarında paralelliğe dayalı ilk desen olan paralel karma desende, nitel ve nicel yöntemler eş zamanlı veya biraz zaman farkıyla uygulanmakta, ayrı ayrı analiz edilmekte ve daha sonra araştırma sorularını yanıtlamak için yorumlama aşamasında birleştirilmektedir (Teddlie & Tashakkori, 2009). Bu çalışmada da nitel ve nicel veriler hemen hemen aynı zamanda toplanıp, analiz aşamasında birbirinden ayrı tutulup bulguları yorumlarken bir araya getirilerek paralel karma desen kullanılmıştır. Böylelikle, çeşitli kaynak ve boyutlarda elde edilen veriler bir bütün olarak ele alınmış ve araştırma sorularının daha derin ve geniş bir şekilde yanıtlanması hedeflenmiştir.

3.2. ARAşTIRMANIN ÇALIşMA GRUBU

Araştırmanın katılımcıları Türkiye’de dört farklı üniversiteye bağlı TÖMER’lerde D2 Türkçe öğrenen B2 düzeyi öğrenciler, bu TÖMER’lerde D2 Türkçe öğreten öğreticiler ve D1 Türkçe konuşurlarından oluşmaktadır. Katılımcılar, dâhil oldukları veri grubunun nitel veya nicel oluşuna göre seçilen örnekleme stratejilerine göre oluşturulmuştur. Bu doğrultuda, D2 öğrencileri amaçlı örnekleme stratejilerinden maksimum çeşitlilik

teknikleriyle, D2 Türkçe öğretmenlerinin nitel boyutundaki katılımcılar amaçlı örnekleme stratejilerinden tipik durum örnekleme yöntemiyle, D2 Türkçe öğretmenlerinin nicel boyuttaki katılımcıları uygun örneklemeyle ve D1 konuşurları da benzer şekilde uygun örnekleme yöntemiyle oluşturulmuştur

Karma desen araştırmalarında çoğunluk tarafından kabul edilen örnekleme stratejileri tipolojisi olmayıp bu çalışmalarda nitel araştırmalardaki amaçlı örnekleme ve nicel araştırmalardaki olasılıklı örnekleme stratejilerini çalışmaya uygun şekilde birleştirmektedir (Teddlie & Tashakkori, 2009). Nitel araştırmalarda kullanılan amaçlı örnekleme belli bir amaç doğrultusunda kasıtlı olarak belirli vaka veya birimlerin seçilmesine işaret etmektedir (Creswell & Plano Clark, 2011). Araştırmacı, amaçlı örnekleme ile bireysel durumlar aracılığıyla araştırma soru veya sorularını yanıtlayabilecek en derin bilgiyi/veriyi sağlayabileceğini düşündüğü katılımcıları seçmeyi hedeflemektedir (Teddlie & Tashakkori, 2009). Maksimum çeşitlilik, aşırı durum örnekleme, homojen örneklem, tipik durum örnekleme gibi farklı işlevlerde amaçlı örnekleme stratejileri bulunmaktadır (Creswell & Plano Clark, 2011).

Nicel araştırmalarda kullanılan olasılıklı örnekleme ise çok sayıda katılımcıdan rastgele temsilciler seçerek evrenin her üyesinin seçilme olasılığı olmasına dayanmaktadır (Teddlie & Tashakkori, 2009). Başlıca olasılıklı örnekleme stratejileri basit rastlantısal örneklem, küme örnekleme ve tabakalı örneklemeden oluşmaktadır. Bunlara ek olarak, ulaşılması kolay ve çalışmaya katılmaya gönüllü bireylerin örnekleme dâhil edildiği uygun örnekleme tekniği de Teddlie ve Tashakkori (2009) tarafından amaçlı ve olasılıklı yöntemlere ek olarak örnekleme çeşitlerinde ele alınmaktadır.

Nitel araştırmalarda derin bilgiye ulaşılabilecek az sayıda katılımcı bulunurken nicel araştırmalarda evreni yansıtacak daha yüksek sayıda katılımcı çalışmaya dâhil olmaktadır (Creswell & Plano Clark, 2011). Bu doğrultuda, karma desen araştırmalarında çalışma grubu az sayıda durumdan oluşan bir gruptan geniş sayıda katılımcılara kadar değişen sayılarda örneklemler içermektedir (Teddlie & Tashakkori, 2009). Paralel karma desen uygulanan bu araştırmada da çalışma grubundaki katılımcı sayısı veri toplamak için uygulanan yöntemin nitel veya nicel oluşuna göre değişiklik göstermektedir.

Çalışmada D2 Türkçe öğrencileri örneklemdaki TÖMER’lerde Türkçe öğrenen B2 düzeyindeki toplam 42 öğrenciden oluşturmaktadır. AOBM’de öğrencilerin toplumdilbilimsel becerileriyle ilgili “dil kullananlar B2 seviyesinden itibaren toplumdilbilimsel açıdan duruma ve etkileşme katılanlara uygun olarak kendilerini ifade edebilirler” şeklindeki ifade ve çalışmanın amacı arasındaki ilişkiye dayanarak D2 öğrencileri B2 düzeyinde seçilmiştir. D2 öğrencilerinin ana dilleri, cinsiyetleri, yaşları, Türkçe öğrenme deneyimlerinin süresi ve bağlamı ve TÖMER dışında Türkçe öğrenme deneyimleri Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 3. D2 Türkçe öğrencileri

Değişken	Kategori	f	%
Anadili	Fransızca	2	4,8
	Arapça	21	50,0
	Özbekçe	2	4,8
	Kazakça	6	14,3
	Türkmençe	3	7,1
	Farsça	3	7,1
	Diğer	5	11,9
Cinsiyet	Kız	21	50,0
	Erkek	21	50,0
Yaş	18-22	31	71,4
	23-27	9	0,21
	31-34	2	0,05
Türkçe Öğrenme Süresi (Ay)	0-6 Ay	19	45,2
	6 Aydan Daha Fazla	23	54,8
Türkiye’de kalma Süresi (Ay)	0-5 Ay	11	26,2
	6-10 Ay	20	47,6
	11 Ay ve Daha Fazla	11	26,2
Türkiye’de Kalma Yeri	Ev	25	59,5
	Yurt	6	14,3
	Aile	7	16,7

Tablo 7 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin %4,8’inin ana dilinin Fransızca, %50,0’sinin Arapça, %4,8’inin Özbekçe, %14,3’ünün Kazakça, %7,1’inin Türkmençe, %7,1’inin Farsça ve %11,9’unun diğer dillerden olduğu görülmüştür. Öğrencilerin %50,0’sinin kız, %50’sinin erkek olduğu; %45,2’sinin 0-6 ay Türkçe öğrendiği,

%54,8'inin 6 aydan daha fazla Türkçe öğrendiği görülmüştür. Öğrencilerin %26,2'sinin 0-5 aydır Türkiye'de kaldığı, %47,6'sının 6-10 aydır Türkiye'de kaldığı ve %26,2'sinin 11 ay ve daha fazla Türkiye'de kaldığı; %59,5'inin Türkiye'de evde kaldığı, %14,3'ünün Türkiye'de yurttan kaldığı ve %16,7'sinin Türkiye'de aile yanında kaldığı görülmüştür.

Çalışmada öğretmenlerden hem nitel hem de nicel yöntem aracılığıyla veri toplandığı için öğretici grubu katılımcıları ikiye ayrılmaktadır. Öğretici grubu çalışmasının nicel boyutunda örnekleme oluşturan D2 öğrenci grubunun Türkçe öğrendiği TÖMER'lerdeki tüm öğretmenler çalışmaya dâhil edilmeye çalışılmıştır. Çalışmaya dört TÖMER'den toplam 50 D2 Türkçe öğreticisi katılmıştır. Öğreticilerin nicel boyutundaki katılımcılara ait demografik bilgiler Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 4. Nicel Boyuta Katılan Öğreticilerin Demografik Özellikleri

Değişken	Kategori	f	%
Cinsiyet	Kadın	35	70,0
	Erkek	15	30,0
Yaş	20-25 yaş	11	22,0
	26-29 yaş	13	26,0
	30-34 yaş	15	30,0
	35 yaş ve üzeri	11	22,0
En son tamamlanan/Devam edilen Anabilim Dalı	Türk Dili ve Edebiyatı	28	56,0
	Diğer	22	44,0
Mezun olunan lisans programı	Türk Dili ve Edebiyatı	32	64,0
	Diğer	18	36,0
Deneyim	1-4 Yıl	26	52,0
	5-9 Yıl	13	26,0
	10 Yıl ve Daha Fazla	11	22,0
Lisans, yüksek lisans veya doktora sırasında edimilime ilişkin ders alma	Hayır	37	74,0
	Evet	13	26,0

Tablo 8 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin %70,0'inin kadın, %30,0'unun erkek olduğu; %22,0'sinin 20-25 yaş arasında, %26,0'sinin 26-29 yaş arasında, %30,0'unun 30-34 yaş arasında ve %22,0'sinin 35 yaş ve üzerinde olduğu görülmüştür. Öğreticilerin %56,0'sinin En son tamamlanan/Devam edilen Anabilim Dalının Türk Dili ve Edebiyatı, %44,0'unun En son tamamlanan/Devam edilen Anabilim Dalının

diğer bölümler olduğu; %64,0'ünün Mezun olunan lisans programının Türk Dili ve Edebiyatı, %36,0'sının Mezun olunan lisans programının diğer bölümler olduğu görülmüştür. Öğreticilerin %52,0'sinin 1-4 yıl arası, %26,0'sının 5-9 yıl arası ve %22,0'sinin 10 yıl ve üzeri deneyiminin olduğu; %74'ünün Lisans, yüksek lisans veya doktora sırasında edimbilime ilişkin ders almadığı, %26,0'sının Lisans, yüksek lisans veya doktora sırasında edimbilime ilişkin ders aldığı görülmüştür.

Öğretici çalışmasının nitel boyutundaki katılımcılar, örneklemdaki D2 öğrencilerine çevrimiçi Türkçe öğreten altı öğreticiden oluşmaktadır. Öğreticiler, çalışma boyunca 1, 2, 3, 4, 5 ve 6 şeklinde numaralarla temsil edilmişlerdir. Bu numaralar öğretmenlere herhangi bir sıralama gözetmeksizin verilmiştir. Öğreticilere ait demografik bilgiler Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 5. Nitel Boyuta Katılan Öğreticilerin Demografik Özellikleri

Kurum	Katılımcı	Cinsiyet	Deneyim	Lisans Programı	Yüksek Lisans Programı	Doktora
A	1 numaralı öğretici	Kadın	7 yıl	Dilbilim	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi	-
B	2 numaralı öğretici	Kadın	13 yıl	Türk Dili ve Edebiyatı	Türk Dili ve Edebiyatı	-
	3 numaralı öğretici	Kadın	23 yıl	Türk Dili ve Edebiyatı	Türk Dili ve Edebiyatı	-
	4 numaralı öğretici	Kadın	19 yıl	Türk Dili ve Edebiyatı	Türk Dili ve Edebiyatı	-
C	5 numaralı öğretici	Erkek	12 yıl	Türk Dili ve Edebiyatı	Türkçe Öğretimi	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi
D	6 numaralı öğretici	Kadın	5 yıl	Türk Dili ve Edebiyatı	Eski Türk Edebiyatı	-

Araştırmada D2 öğrencilerinde olduğu gibi D1 Türkçe konuşurlarından da nitel ve nicel boyutlarda veri toplanmıştır. KTT'yi tamamlayarak araştırmanın nitel boyutunu oluşturan D1 Türkçe konuşurları Hacettepe Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği programında öğrenimlerine devam eden 45 ikinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Nicel boyuttaki D1 Türkçe konuşurları ise D2 Türkçe ders kitaplarındaki istek ve ret söz

edimlerinin doğallığını ölçmeyi hedefleyen Ders Kitabı Özgünlük Anketi'ni tamamlamışlardır. Söz konusu gruptaki katılımcılar Hacettepe Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği programında öğrenim gören 52 birinci sınıf öğrencisi, 35 üçüncü sınıf öğrencisi ve 40 dördüncü sınıf öğrencisi olmak üzere toplam 127 katılımcıdan oluşmuştur. Ancak veri analizi sürecinde yalnızca 50 katılımcıdan elden edilen veri çalışmaya dâhil edilmiştir. Katılımcı sayısındaki bu değişikliğin sebebi veri analizi bölümünde detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Bu çalışmada veri, Toplumsal Etkileşim Anketi, İletişim Durumları Değerlendirme Anketi, Konuşma Tamamlama Testi, Edimbilimsel Unsurların Öğretilmesine İlişkin Farkındalık Anketi, Ders Kitabı Özgünlük Anketi ve çevrimiçi D2 Türkçe ders kayıtları ile toplanmıştır. Tüm veri araç ve kaynakları için Hacettepe Üniversitesi Senatosu Etik Kurul Komisyonu'na etik onay için 16 Mart 2021 tarihinde başvurulmuş ve 27 Nisan 2021 tarihinde çalışma için onay alınmıştır

Araştırmanın nitel boyutunda doküman incelemesi ve içerik çözümlemesi yoluyla B2 düzeyindeki *Yedi İklim Türkçe*, *Gazi TÖMER Yabancılar için Türkçe* ve *İstanbul Yabancılar İçin Türkçe* ders kitapları taranmış, D1 Türkçe konuşurları ve D2 öğrencilerinin KTT'de kullandıkları stratejiler incelenmiş ve konuşma çözümlemesi ile çevrimiçi ders kayıtlarındaki öğretici konuşması ve iletişim esnasında kullanılan söz edimleri analiz edilmiştir.

Nicel boyutunda ise D2 öğrencilerinin KTT'de kullandıkları söz edimi stratejileri uygunluk yönünden değerlendirilerek puanlanmış, Toplumsal Etkileşim Anketi, Ders Kitabı Özgünlük Anketi ve Edimbilimsel Unsurların Öğretilmesine İlişkin Farkındalık Anketi'nden elde edilen nicel veri istatistiksel analizlerle incelenmiştir. Bunlara ek olarak, katılımcılara kişisel bilgi formu ve gönüllü katılım formu da (Ek 1) verilmiştir.

Tablo 6. Veri Toplama Araçları

İncelenmesi Hedeflenen Boyut	Kullanılan Veri Aracı	Uygulanan Çalışma Grubu
Öğrenci	İletişim Durumları Değerlendirme Anketi	D2 öğrencileri
	Toplumsal Etkileşim Anketi	D2 öğrencileri
	Konuşma Tamamlama Testi	D1 konuşurları ve D2 öğrencileri
	Çevrimiçi ders kayıtları	D2 Öğrencileri
Öğretici	Edimbilimsel Unsurların Öğretilmesine	
	İlişkin Farkındalık Anketi	D1 Konuşurları
	Çevrimiçi ders kayıtları	D1 Konuşurları
Materyal	Ders Kitabı Özgünlük Anketi	D1 Konuşurları
	İçerik Çözümlemesi	x

3.3.1. Ders Kitabı Özgünlük Anketi

Ders kitapları öğrencilerin maruz kaldıkları dilsel girdi kaynaklarından biri olduğu için örneklemdaki TÖMER’lerde kullanılan *Yedi İklim Türkçe*, *Gazi TÖMER Yabancılar için Türkçe* ve *İstanbul Yabancılar İçin Türkçe* öğretim materyallerinden çalışmada incelenen çevrimiçi derslerde kullanılan kitap olan B2 düzeyi ders kitapları araştırma kapsamında incelenmiştir. Bu doğrultuda, bu kitaplardaki istek ve ret söz edimleri takımlarının özgünlüğü/doğal dili ne ölçüde yansıttığı çalışma kapsamında incelenmiştir.

Uygun veri aracını geliştirmek için öncelikle alanyazın taranarak D2 ders materyallerinin özgünlüğü üzerine yapılan çalışmalar incelenmiş ve özgünlük incelemesi için izledikleri yöntemler belirlenmiştir. Yapılan çalışmalara bakıldığında ders kitaplarının özgünlüğünün değerlendirilmesi için çoğunlukla anadili konuşurlarından elde edilen derlemlerden yararlanılarak karşılaştırma tabanlı bir inceleme yapıldığı görülmüştür (Aşık ve Ekşi; 2016; Han, 2019; Jones ve Ono, 2005; Stockton, 2020). Bu doğrultuda, bu çalışmada da ilk olarak dilsel girdinin özgünlüğünü incelemek için Türkçe Ulusal Derlemi’nden (TUD) yararlanılması planlanmıştır.

Derlem tabanlı bir kıyaslamının uygulanabilirlik boyutunu görmek amacıyla *İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı*’ndaki söz edimleriyle bir deneme çalışması

yapılmıştır. Öncelikle, kitabın tanıtım bölümü incelenmiş ve kitabın hazırlık aşamasında anadili konuşurlarından elde edilen verilerden yararlanıldığına veya kitaptaki dilsel girdinin özgünlüğüne ilişkin bir bilginin yer almadığı görülmüştür. Bunu takiben kitaptaki istek ve ret söz edimi takımları TUD'da araştırılmak üzere belirlenmiş ve örnek inceleme uygulamaları yapılmıştır. Söz edimi takımı, “birlikte üretildiklerinde tam bir söz edimi oluşturan tek tek söz edimlerinin birleşimi” olarak açıklanabilir (Tanck, 2002'den aktaran Polat, 2010). Örneğin, bir istek söz edimi takımı özür ifadesi (pardon), gerekçe (ben uzamamadım da), istek edimi (şunu verebilir misiniz?) şeklinde farklı söz edimlerinden oluşabilir.

Örnek uygulama sonucunda TUD'da sözcük düzeyinde bir incelemenin mümkün olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda, çalışmada sözceler söz edimi takımı şeklinde bir bütün olarak ele alındığı için sözcük düzeyinde derlem tabanlı bir incelemenin bu çalışmada hedeflenen sözcük düzeyinde özgünlük kıyaslaması için uygun olmadığı kararına varılmıştır. Örneğin, “Alışverişe çıkacağın zaman bana haber ver.” sözcesindeki sözcükler derlemde tek tek aratıldığında “çıkacağın” sözcüğünün sözlü metine dayanan derlemde kullanılmadığı ve “alışverişe” sözcüğü ile eşdizimlilik göstermediği, bunun yerine “çıkarken” sözcüğünün “alışverişe” ile eşdizimlilik gösterdiği (10 kez) görülmüştür. “Benden özür dilemediğin sürece seninle bir daha konuşmam.” sözcesinde ise “özür dilemediği” ifadesine TUD'da rastlanmayıp, bunun yerine “özür dilemezse” ifadesinin sözlü metinde iki kez ve yazılı metinde bir kez kullanıldığı gözlemlenmiştir. Öte yandan, “özür dilemediğin sürece” ifadesi tırnak işaretleri arasına alınarak Google arama motorunda Türkçe sayfalarda arandığında bu ifadenin D1 Türkçe konuşurları tarafından 284 kez kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Başka bir ifadeyle, örnek incelemelerden elde edilen bulgulara bakıldığında söz edimi takımında bulunan sözcüklere ilişkin derlemde elde edilen sonuçlar ve bir başka özgün kaynak olan internetteki bulgular kıyaslandığında örtüşmeyen durumlar ortaya çıkmıştır. Bu nedenlerle, ders kitabı özgünlük incelemesi için derlem tabanlı inceleme yerine ders kitaplarındaki söz edimlerinin özgünlüğünün incelenmesi için kitaplardan rastgele seçilecek diyaloglar kullanılarak anadili Türkçe konuşurlarının bu diyalogların özgünlüğünü değerlendireceği bir anket oluşturulmasına karar verilmiştir.

Anketi oluşturmak için öncelikle *Yedi İklim Türkçe, Gazi TÖMER Yabancılar için Türkçe ve İstanbul Yabancılar İçin Türkçe* B2 düzeyi ders kitaplarındaki istek ve/veya

ret söz edimlerinin kullanıldığı diyalogları tespit etmek amacıyla söz konusu kitaplar içerik çözümlemesi yoluyla incelenmiş ve istek ve ret söz edimi içeren diyaloglar ankette kullanılmak üzere tespit edilmiştir.

Ankette madde dağılımı kitap bazında *İstanbul Yabancılar İçin Türkçe*: 4 diyalog, *Yedi İklim Türkçe*: 4 diyalog ve *Gazi TÖMER Yabancılar için Türkçe*: 3 diyalog şeklindedir. Ankette bazı diyaloglar birden fazla istek ve/veya ret sözcüğü veya her iki söz edimini de içermektedir. Ancak diyaloglardaki etkileşim bağlamının bütünlüğünü bozmamak adına diyaloglar bölünmemiştir. Bunun yerine diyaloglardaki istek ve ret söz edimi takımları koyu renkle yazılmış ve katılımcılardan değerlendirmelerini yaparken bu bölümlere odaklanmaları istenmiştir. Buna ek olarak, diyalogdaki etkileşim bağlamı ve etkileşim kuranlar arasındaki ilişkinin katılımcılara için anlaşılır olmasını sağlamak amacıyla her diyalogdan önce bağlamla ilgili kısa bilgi verilmiştir. Katılımcılardan bu diyalogların kulağa ne kadar doğal geldiğini 1-5 arası ölçeğe göre 1: hiç doğal/gerçekçi değil 2: doğal/gerçekçi değil, 3: kararsızım, 4: doğal/gerçekçi ve 5: tamamen doğal/gerçekçi şeklinde değerlendirmeleri istenmiştir. Anketle ilgili iki uzmandan görüş alınmış, sonrasında 10 birinci dil Türkçe konuşuruyula pilot uygulaması yapılmış ve gerekli düzeltme ve değişiklikler yerine getirilmiştir (Ek 2). Anketten örnek bir diyalog aşağıda sunulmuştur.

Dialog#5: Teknik destek elemanı ve müşteri arasında geçen bir telefon görüşmesi:				
Teknik Destek: Buyurun efendim?				
Müşteri: Eee. İlk defa mail gönderiyorum da.				
Teknik Destek: Tamam. Ben size yardım edeyim.				
Müşteri: Adresteki "a"yı yazdım da, çevresine daireyi nasıl çizeceğim?				
1. Tamamen doğal/gerçekçi	2. Doğal/gerçekçi değil	3. Kararsızım	4. Doğal/Gerçekçi	5. Tamamen doğal/gerçekçi

Anketin tutarlılık ile ilişkili güvenilirlik düzeyini incelemek için Cronbach Alfa değeri kullanılmıştır. Cronbach Alfa değeri "0" ile "1" arasında değişmektedir. Alfa değerleri 0,50'den az ise güvenilir değil, 0,50-0,80 arasında ise orta düzeyde güvenilir, 0,80'den

fazla ise yüksek güvenilirlikte kabul edilmektedir (Salvucci vd., 1997, s. 115). Ders Kitabı Özgünlük Anketi'ne ilişkin güvenilirlik katsayıları Tablo 11'de yer almaktadır.

Tablo 7. Ders Kitabı Özgünlük Anketi Güvenirlik Katsayısı

Veri Toplama Aracı	Madde sayısı	Cronbach's Alpha
Ders Kitabı Özgünlük Anketi	11	0,54

Tablo 11 incelendiğinde söz konusu anket için hesaplanan Cronbach alfa katsayısı 0,54'tür. Bu değer, Ders Kitabı Özgünlük Anketinin iç tutarlılığa bağlı güvenilirliğinin orta düzeyde olduğunu göstermektedir.

3.3.2. Edimbilimsel Unsurların Öğretilmesine İlişkin Farkındalık Anketi

Çalışmada materyal ve öğrencilere ek olarak D2 edimbilimsel gelişim sürecinde öğreticilerin rolünün de incelenmesi hedeflemiştir. Bu doğrultuda, bu sürecin öğretici boyutuna ilişkin bilgi toplamak için öğreticilerin istek ve ret gibi edimbilimsel unsurların öğretilmesiyle ilgili farkındalıklarına ölçmeyi hedefleyen bir Edimbilimsel Unsurların Öğretilmesine İlişkin Farkındalık Anketi (Ek 3) oluşturulmuştur. Bu doğrultuda, öncelikle alanyazın taranarak öğreticilerin edimbilimsel farkındalığı üzerine olan mevcut çalışmalar incelenmiştir.

Alanyazın taraması sonucunda veri toplamak için Ryu (2018) tarafından hazırlanmış ve daha önce test edilerek uygulanmış Edimbilimsel Farkındalık Anketi, anket sahibi araştırmacının izni alınarak Türkçeye çevrilmiş ve uyarlanmış hâliyle kullanılmasına karar verilmiştir. Dört bölümden oluşan anket, öğreticilerin demografik bilgileri, kurumlarındaki program özellikleri, roller ve sorumlulukları, edimbilim deneyimleri ve edimbilim öğretimiyle ilgili görüşlerine yönelik sorular içermektedir. Anket, İngilizceden Türkçeye çevrilerek uyarlandığı için anketin geçerliliğini ve güvenilirliğini arttırmak amacıyla yabancı dil bağlamında Türkçe öğretme deneyimine sahip üç İngilizce öğreticisi tarafından orijinal anket ile kıyaslanarak incelenmiştir. Uzmanlardan gelen öneriler doğrultusunda ankette sözcük düzeyinde gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Hazırlanan anket, daha sonra D2 Türkçe öğretimi konusunda uzman dört öğretim görevlisi ve üç alan uzmanı tarafından incelenmiştir. Yapılan değerlendirmeler

sonucunda soruların sıralaması, sözcük değişimi, soru eklenmesi, soru biçimi değiştirimi gibi değişiklikler uygulanmıştır.

Türkçe öğretimi alanında çalışan ve farklı akademik geçmişe sahip (bir lisans mezunu, iki yüksek lisans öğrencisi ve iki doktora öğrencisi) beş katılımcıyla anketin pilot uygulaması yapılmıştır. Farklı akademik geçmişe sahip katılımcılarla pilot uygulaması yaparak özellikle dilbilimsel artalan bilgisi olmadan soruların katılımcılar için anlaşılır olmasının sağlanması amaçlanmıştır. Pilot uygulama sonucunda gelen öneriler doğrultusunda ankete bazı terimler için açıklamalar eklenmiştir.

Son hâli verilen ve 61 maddeden oluşan anket, örneklemdaki dört TÖMER’de çalışan katılımcılara Google Docs üzerinden anket linkini göndererek uygulanmıştır. Uygulama sonucu anketin çok az sayıda katılımcı tarafından tamamlandığı görülmüş ve bunun anketin uzun olması ve çok sayıda açık uçlu soru içermesinden kaynaklandığı düşünülmüştür. Bu nedenle, daha fazla katılımcıya ulaşabilmek için anketteki madde sayısını kısaltmak amacıyla alanyazın tekrar incelenmiş ve Polat (2015) tarafından yapılan çalışma göz önünde bulundurularak anket değiştirilip daha kısa hâle getirilmiştir. Yapılan değişikliklerle 13 sorudan oluşan yeni anket, alan uzmanları tarafından tekrar incelendikten sonra ankete son hâli verilmiş ve 10 katılımcıyla pilot uygulaması yapılmıştır.

Anketin güvenilirliğini ölçmek için hesaplanan Cronbach alfa katsayısının 0,76 olduğu görülmüştür. Bu değer anketin iç tutarlılığa bağlı güvenilirliğinin orta düzeyde olduğunu göstermektedir.

3.3.3. Çevrimiçi Derslerdeki Doğal Konuşmanın İncelenmesi

Öğrenci ve öğretmenlerin istek ve ret söz edimi kullanımlarının, bu söz edimlerinin ders kitabında geçtiği bölümlerde öğretmenlerin bunları açıkça öğretip öğretmediklerinin ve öğretici konuşmasının doğallığının incelenmesi amacıyla örneklemdaki TÖMER’lerde KTT uygulanan sınıfların öğretmenlerine, yani altı farklı öğreticiye ait B2 düzeyindeki çevrimiçi ders kayıtları çalışma kapsamında incelenmiştir. Her öğreticiye ait incelenen ders sayısı ve süresi aşağıdaki tabloda gösterilmiştir. Öğreticilerin kişisel verilerini

korumak adına kurumlar A-B-C-D şeklinde harflerle, öğretmenlerin isimleri ise 1-6 arası numaralarla tabloda temsil edilmiştir.

Tablo 8. Çevrimiçi Dersleri Kaydedilen D2 Türkçe Öğreticileri

Kurum	Öğretici	İncelenen Ders Sayısı	İncelenen Ders süresi	
A üniversitesi	1 numaralı öğretici	12 ders	385 dk	
B üniversitesi	2 numaralı öğretici	2 ders	202 dk	
	3 numaralı öğretici	3 ders	294 dk	
	4 numaralı öğretici	1 ders	100 dk	
C üniversitesi	5 numaralı öğretici	6 ders	167 dk	
D üniversitesi	6 numaralı öğretici	11 ders	387 dk	
Toplam	4 üniversite	6 öğretici	35 ders	1535 dk

3.3.4. Toplumsal Etkileşim Anketi

Kuramsal çerçeve bölümünde ele alındığı üzere bir dilin yetkin kullanıcıları olan anadili konuşurlarıyla iletişim kurmak öğrenciler için dilde sosyalleşme sürecinde dil kullanım becerilerinin gelişmesi açısından oldukça önemli bir role sahiptir. Bu doğrultuda, ikinci dilde sosyalleşme (L2 socialization) ve kendini adama (investment) kavramları çerçevesinde öğrencilerin D1 konuşurlarıyla iletişim kurmaya ne kadar istekli oldukları, hangi bağlamlarda ne kadar iletişim kurduklarına ilişkin bilgi edinmek için bir Toplumsal Etkileşim Anketi oluşturulmuştur. Anket için öncelikle alanyazındaki çalışmalar taranmıştır. Benzer çalışmalarda anketler dikkate alınarak (Ortaçtepe, 2012; Polat, 2010; Shively, 2011; Taguchi, Li & Xiao, 2016) bir Toplumsal Etkileşim Anketi (Ek 4) hazırlanmıştır. Bunlara ek olarak, ankette katılımcıların yaşı, cinsiyeti, uyuşu, kaldığı yer, ne kadar süredir Türkçe öğrendiği ve sınıf dışında ne sıklıkla Türkçe konuştuğuna dair sorular da ankete dâhil edilmiştir.

16 sorudan oluşan anket güvenilirlik için yabancılara Türkçe öğretimi konusunda uzman üç öğretim görevlisi ve iki alan uzmanı tarafından incelenmiştir. Gelen görüşler doğrultusunda ankette sözcük düzeyinde değişiklikler yapılmış ve 15 D2 öğrencisiyle pilot uygulamaya tabi tutulmuştur. Pilot uygulama sonucunda ankette değiştirilmesi gereken bir bölüm olmadığı görülmüştür. Toplumsal etkileşim anketi için yapılan güvenilirlik analizi sonucunda Cronbach alfa katsayısının 0,75 olduğu görülmüştür.

Tablo 9. Toplumsal Etkileşim Anketi Güvenirlik Katsayısı

Veri Toplama Aracı	Madde sayısı	Cronbach's Alpha
Toplumsal Etkileşim Anketi	16	0,75

Bu değer, toplumsal etkileşim anketinin iç tutarlılığa bağlı güvenilirliğinin orta düzeyde olduğunu göstermektedir.

3.3.5. Konuşma Tamamlama Testi

3.3.2.1. Aşama 1: İletişim Durumları Değerlendirme Anketi İle Durumların

Belirlenmesi

Veri toplama araçlarından ilk olarak katılımcılara KTT’de gerçek hayatta karşılaşma olasılıkları yüksek iletişim durumları sunma amacıyla kullanılan ve KTT’nin oluşturulması için ön şart işlevi gören İletişim Durumları Değerlendirme Anketi oluşturulmuştur. Golato (2003), söz edimi çalışmalarında kullanılan veri toplama yöntemlerinden canlandırma etkinliklerinde katılımcıların gerçek hayatta deneyimlemedikleri iletişim durumları ile karşılaşabildiklerini ve bu durumun veri toplama sürecindeki söz edimi kullanımlarını olumsuz yönde etkileyebildiğini öne sürmektedir. KTT’lerde de canlandırma etkinliklerinde olduğu gibi öğrencilere iletişim durumları verilerek bu duruma uygun ifadeyi üretmeleri beklenmektedir. Bu nedenle, bu çalışmada katılımcılara KTT’de gerçek hayatta karşılaşma ihtimalleri daha yüksek olan iletişim durumları sunmak amacıyla Rose’un (2009) çalışmasında kullandığı durum oluşturma yöntemi dikkate alınarak bir İletişim Durumları Değerlendirme Anketi (Ek 5) hazırlanmıştır.

Anket oluşturulurken ilk olarak alanyazın taranarak istek ve ret üzerine yapılan çalışmalardaki iletişim durumları incelenmiştir (Altun Alkan, 2019; Beebe, Takahashi & Uliss-Weltz, 1990; Kılınç, 2019; Martínez-Flor 2013; Ortaköylüoğlu, 2019; Otçu & Zeyrek; 2008; Özdemir, 2016; Polat, 2010; Safont-Jordà & Portolés-Falomir, 2013; Şanal & Ortaçtepe, 2019; Taguchi, Li & Xiao, 2016). Bu çalışmalardan katılımcıların öğrenci kimlikleriyle, yani öğrencilerin D2 bağlamında günlük yaşamlarındakine benzer şekilde iletişime katıldıkları isteme ve reddetme durumları ankette kullanılmak üzere

seçilmiştir. Seçilen durumlar ilk olarak D2 Türkçe öğretimi konusunda uzman dört öğretim görevlisiyle paylaşılmış ve öğrencilerden TÖMER’lerde olan tecrübe ve gözlemlerine dayanarak ankette olmayan fakat olması gerektiğini düşündükleri durumları belirtmeleri istenmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerden gelen durum önerileri de ankete eklenmiş ve 20 isteme ve 20 reddetme durumundan oluşan anket ortaya çıkmıştır.

Ankette, katılımcılardan isteme ve reddetme durumlarını 1-5 arası likert ölçeği ile (gerçek hayatta...1-asla gerçekleşmez ve 5-kesinlikle gerçekleşir) günlük yaşamda karşılaşma sıklığına göre değerlendirmeleri ve bu durumlar dışında günlük hayatta bir şey istemek ve reddetmek zorunda kaldıkları durum varsa yazmaları istenmiştir. Anket daha sonra üç alan uzmanı tarafından değerlendirilmiştir. Uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda anketi daha anlaşılır bir hâle getirmek amacıyla ankette dilbilgisi ve sözcük düzeyinde değişiklikler yapılmıştır. Uzman görüşü sonrası değiştirilen anket 20 D2 Türkçe öğrencisiyle pilot uygulamaya tabii tutulmuştur. Pilot uygulama sonucunda anketteki maddelerin anlaşılır olduğu görülmüştür. Süreç sonucunda son hâli verilen anket, KTT uygulanan katılımcılardan farklı 40 B2 düzeyi öğrenciye uygulanmıştır. Uygulama sonucunda öğrencilerin ankette yer alan maddeler dışında bir iletişim durumu önerisinde bulunmadığı görülmüştür. Bu doğrultuda, en yüksek günlük hayatta karşılaşılma sıklığına sahip yedi isteme ve yedi reddetme durumu KTT’de kullanılmak üzere seçilmiştir.

3.3.2.3. Aşama 2: Konuşma Tamamlama Testi’nin Geliştirilmesi

Söz edimleri üzerine yapılan çalışmalara yönelik alanyazın taraması yapıldığında çalışmalarda veri toplama araçları olarak çoğunlukla konuşma tamamlama testlerinin (KTT) ve rol yapma etkinliklerinin kullanıldığı görülmüştür. KTT’de bir iletişim durumu ve bu senaryodaki konuşucular arasındaki ilişki ve iletişim bağlamı hakkında bilgi verilerek katılımcılardan bu iletişim durumunda ne söyleyeceklerini yazmaları istenmektedir (Houck & Gass, 1996). Söz konusu iki veri aracının karşılaştırıldığı çalışmalar rol yapma etkinliklerinin iletişimsel söz sıraları, tonlama, jest ve mimiklerin kullanımı, daha çok iletişimsel strateji kullanılması gibi nedenlerden dolayı KTT’lere göre daha özgün dile yakın gerçekçi konuşma verisi ortaya çıkardığını öne sürmektedir.

(Olshtain & Blum-Kulka, 1985; Kasper & Dahl, 1991; Sasaki, 1998; Yamashita, 1996). Bunlara ek olarak, KTT'lerin ortaya çıkardıkları verinin doğal iletişim bağlamlarındaki dil kullanımından uzak olmakla eleştirildiği de görülmüştür (Hartford & Bardovi Harlig, 1992; Wolfson, Marmor & Jones, 1989). Öte yandan, yapılan eleştirilere rağmen kısa zamanda geniş çapta veri toplama olanağı sağlaması (Beebe & Cummins, 1996), bağlamsal faktörlerin ve katılımcıların dil kullanımını etkileyen değişkenlerin araştırmacı tarafından kontrol edilme imkânı vermesi (Houck & Gass, 1996) bakımlarından söz edimleri çalışmalarında avantajlar sağlamaktadır.

Söz edimi çalışmalarında KTT kullanımına ilişkin olarak Kasper ve Rose da (2002) yüz yüze etkileşimle kıyaslanamasa da KTT'lerin öğrencilerin sunulan bir iletişim durumunda hangi belli strateji ve yapıları kullandıklarını gösterdiğini ve öğrencilerin edimbilimsel bilgileriyle ilgili doğrudan bilgi sağlayabildiğini iddia etmektedir. Ayrıca, Kasper (2000) çalışmanın amacının etkileşimdeki konuşma sıralamasına odaklanmadığı, öğrencilerin iletişimsel eylemleri gerçekleştirmek için hangi edimbilimsel stratejileri ve dil yapılarını kullandıklarını tespit etmek olduğu durumlarda KTT'lerin etkili bir aracı olduğunu belirtmektedir. Martínez-Flor (2013) reddetme söz edimi üzerine olan çalışmada hem rol yapma etkinlikleri hem de KTT ile veri toplayarak iki veri aracının verimliliğini kıyaslamış ve elde ettiği bulgulara dayanarak etkili bir şekilde geliştirildiğinde yazılı KTT'lerin de rol yapma etkinlikleri kadar zengin veri sağlayabildiğini öne sürmüştür. Alanyazındaki bulgu ve görüşler göz önünde bulundurulduğunda, bu çalışmada kısa sürede mümkün olduğunca fazla katılımcıya ulaşarak daha zengin veri elde edebilmek amacıyla KTT kullanılmasına karar verilmiştir.

KTT, bir önceki bölümde detaylı bir şekilde açıklanan süreç ile İletişim Durumları Değerlendirme Anketi'nden elde edilen verilere göre geliştirilmiştir. Bu doğrultuda, İletişim Durumları Değerlendirme Anketi'ne göre en yüksek günlük hayatta gerçekleşme sıklığına sahip yedi isteme ve yedi reddetme durumu KTT'de kullanılmıştır. Durumlar, Brown ve Levinson'ın (1987) incelik kuramındaki konuşucu (K) ve dinleyici (D) arasındaki iletişimi etkileyen faktörlerden olan toplumsal uzaklık (D-social distance) ve güç/toplumsal konum (P-power/social status) değişkenleri dikkate alınarak düzenlenmiştir. Böylelikle iletişim durumlarındaki bağlamsal bilginin güçlendirilmesi ve değişkenlerin durumlara mümkün olduğunca eşit bir şekilde dâhil

edilmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, KTT’de toplumsal konum/güç bakımından istek durumlarında iki $K > D$, üç $K < D$ ve iki $K = D$ dağılımı ortaya çıkarken ret durumlarında ise iki $K > D$, iki $K < D$ ve üç $K = D$ olduğu durum oluşmuştur. Yakınlık değişkeni açısından ise hem isteklerde hem retlerde konuşucu ve dinleyici arasındaki ilişki üç durumda yakın ve dört durumda uzak olarak verilmiştir (Tablo 14).

Tablo 10. KTT’deki Durumların Güç ve Yakınlık Değişkenleri Dağılımı

İSTEK		RET	
Güç/Toplumsal Konum (P)	Toplumsal Uzaklık (D)	Güç/Toplumsal Konum (P)	Toplumsal Uzaklık (D)
2 adet $K > D$	3 adet K-D yakın	2 adet $K > D$	3 adet K-D yakın
3 adet $K < D$	4 adet K-D uzak	2 adet $K < D$	4 adet K-D uzak
2 adet $K = D$		3 adet $K = D$	

Brown ve Levinson’a göre (1987) konuşucu ve dinleyici arasındaki güç ve yakınlığın eşit veya eşite yakın olduğu durumlarda yükümlülük (R-ranking of imposition), yani istek veya reddin dinleyici için zahmet verici olma oranı da yüksek olmamaktadır. Buna dayanarak bu çalışmada güç ve yakınlık değişkenlerinin çeşitli derecelerde olmasıyla istek ve retlerin dinleyici üzerinde yarattığı yükümlülük oranının da benzer şekilde çeşitlilik göstermesi hedeflenmiştir. Yaş ve cinsiyetten kaynaklı yükümlülükle ilgili ise alanyazın taraması mevcut çalışmalarda söz konusu değişkenlerle ilgili KTT’lerde katılımcılara bilgi verilmediği görülmüştür (Abdolrezapour & Dastjerdi, 2012; Alemi & Tajeddin, 2013; Kılıçkaya, 2010; Kreishan, 2018; Kuhi & Jadidi, 2012; Mansour, 2015; Sadler & Eröz, 2002). Bu doğrultuda, bu çalışmadaki iletişim durumlarında da yaş ve cinsiyet belirtilmemiş, katılımcıların kendi yaş ve cinsiyetlerine göre verilen durumlarda ne söyleyeceklerini yazmaları beklenmiştir.

Hazırlanan KTT, araştırmanın geçerliliği ve güvenilirliği için beş alan uzmanı tarafından değerlendirilmiştir. Uzmanlardan gelen öneriler doğrultusunda yapılan değişiklikler, testte “sen” dili yerine “siz” dilinin kullanılması, kimi iletişim durumlarında bağlamın biraz daha güçlendirilmesi, konuşucular arasındaki yakınlık durumunun daha net bir şekilde verilmesi, öğrencilere yardımcı olması için testte örnek durum ve yanıt verilmesini ve birtakım dilbilgisi ve ifade değişikliklerini içermektedir.

Uzman görüşü sonrası son hâli verilen KTT, 15 B2 düzeyi D2 Türkçe öğrencisinin katılımı ile pilot uygulamaya tabi tutulmuştur. Pilot uygulamada katılımcılardan KTT’de verilen yönergelerin, örnek durumların, örnek durumlara verilen yanıtların ve iletişim durumlarının anlaşılabilirliğini değerlendirmeleri ve ne kadar sürede tamamladıklarını ifade etmeleri istenmiştir. Uygulama sonucunda katılımcıların testi ortalama 20 dakikada tamamladıkları görülmüştür. Ayrıca KTT’deki iki iletişim durumunda kullanılan ifadeler üç katılımcı tarafından yeterince anlaşılır bulunmadığı için bu iki durumda sözcük düzeyinde değiştirme işlemi yapılmıştır (Ek 6).

KTT’den örnek bir iletişim durumu aşağıda verilmiştir.

Örnek:

Durum: Hastaneye gitmeniz gerekiyor. Kendinizi iyi hissetmediğiniz için arabası olan yakın bir arkadaşınızdan sizi hastaneye götürmesini istersiniz. Ne/Nasıl söylersiniz?

KTT’nin iç tutarlılık ile ilişkili güvenilirlik düzeyini ölçmek için Cronbach Alfa değeri kullanılmıştır. Analiz, KTT’nin istek ve ret boyutu için ayrı ayrı yapılmıştır. Analiz sonucu elde edilen güvenilirlik katsayıları Tablo 15’de yer almaktadır.

Tablo 11. Konuşma Tamamlama Testi ve Toplumsal Etkileşim Anketine Ait Güvenirlik Katsayıları

Veri Toplama Aracı	Madde sayısı	Cronbach's Alpha
KTT-İstek Boyutu	7	0,86
KTT-Reddetme Boyutu	7	0,87

Tablo 15’te görüldüğü gibi KTT’nin istek söz edimi boyutu için hesaplanan Cronbach alfa katsayısı 0,86 ve reddetme söz edimi için hesaplanan Cronbach alfa katsayısı ise 0,87’dir. Bu değerler, KTT’nin istek ve reddetme söz edimi boyutlarının iç tutarlılığa bağlı güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

3.4. VERİ TOPLAMA SÜRECİ

Çalışmada veri, 2021-2022 yılları arasında toplanmıştır. Veri toplama araçları, çalışmaya ilişkin detaylı bilgi eşliğinde 16 Mart 2021 tarihinde Hacettepe Üniversitesi

Senatosu Etik Kurul Komisyonu'na etik onay için sunulmuş ve 27 Nisan 2021 tarihinde çalışma komisyon tarafından onaylanmıştır. Çalışma için etik onay alındıktan sonra örneklemdaki TÖMER'lerle iletişime geçilip çalışma hakkında bilgi verilmiş ve çalışmayı başlatmak için gerekli izinler alınmıştır.

Kovid-19 sebebiyle 2020-2021 eğitim öğretim yılında pek çok üniversitede dersler çevrimiçi yürütülmüş ve bu durum veri toplama sürecine de yansımıştır. Öğretici konuşmasının analizi için veri kaynağı olan çevrimiçi ders kayıtları D2 Türkçe öğretiminin çevrimiçi olarak gerçekleştiği söz konusu dönemde 2021 bahar yarıyılında toplanmıştır. Benzer şekilde, KTT ve toplumsal etkileşim anketi de aynı dönemde uygulanmıştır. Diğer veri toplama araçları olan ders kitabı özgünlük anketi ve edimbilimsel unsurların öğretimine ilişkin farkındalık anketi ise sırasıyla 2021 güz dönemi ve 2022 bahar döneminde uygulanmıştır.

Çevrimiçi ders incelemesi için öncelikle incelenecek derslerde istek ve ret söz edimlerinin geçtiği bir dersin gözden kaçmadığından emin olmak amacıyla örneklemdaki kurumlarda kullanılan B2 düzeyi ders kitapları incelenmiş ve istek ve ret söz edimlerinin yer aldığı bölümler not edilmiştir. Daha sonra örneklemdaki TÖMER'lerde B2 kurunda ders vermeye başlayacak olan öğretmenlerin bilgisi alınmış ve bu öğretmenlerle iletişime geçilmiştir. Öğreticilerle görüşülerek çalışma hakkında bilgi verilmiş ve ortalama sekiz hafta süren bir kura ait çevrimiçi ders kayıtlarını paylaşarak çalışmaya katılmaları teklif edilmiştir. Bu doğrultuda görüşülen altı öğreticinin tamamı çalışmaya katılmayı kabul etmiştir.

Öğreticilerden inceleme için öncelikli olarak not edilen bölümlerin geçtiği dersleri, not edilen bir bölüm olmayan haftalarda ise öğrencilerle etkileşimin en çok olduğu iki saatlik ders kaydını paylaşmaları rica edilmiştir. Üç TÖMER'de dersler tek bir öğretici tarafından yürütülürken bir TÖMER'de dersler beceri temelli olarak ayrıldığı için bu TÖMER'de istek ve ret söz edimlerinin bulunduğu yerlerin işlendiği dersleri ayırmanın zor olacağı ifade edilmiş, bunun yerine etkileşimin en çok yer aldığı konuşma derslerinin çalışmaya dâhil edilmesi ilgili TÖMER tarafından tavsiye edilmiştir. Bu nedenle, söz konusu TÖMER'de konuşma anlama dersinden sorumlu öğretici ile iletişime geçilmiştir. Öğretici çalışmaya katılmayı kabul etmiş ve ilk iki haftadan kendi derslerine ait kayıtları göndermiştir. Ancak daha sonra ders kaydı alınan B2 düzeyi sınıf

öğrenci sayısı azlığından dolayı başka bir B2 düzeyi sınıfla birleştirilmiş ve bu nedenle öğretmenlerde de değişiklik olmuştur. Bu değişikliği takiben birleştirilen sınıftaki konuşma-anlama derslerinden sorumlu iki öğretici ile görüşülmüştür. Yeni öğretmenler de çevrimiçi ders kayıtlarını paylaşarak çalışmaya katılmayı kabul etmiştir. Bu doğrultuda, bu kurumda üç öğreticiye ait çevrimiçi ders kayıtları çalışmaya dâhil edilmiştir. Öğreticiler, B2 kurunu tamamladıktan sonra ders kayıtlarını araştırmacıya ulaştırmıştır.

D2 öğrencileriyle yapılan KTT ve Toplumsal Etkileşim Anketi uygulaması için aynı zamanda çevrimiçi ders kayıtları da incelenen, yani B2 düzeyi sınıfında ders veren öğretmenlerle görüşülmüştür. KTT açık uçlu maddelerden oluştuğu için öğrencilerin ankette ne yapacaklarından emin olmak adına öğretmenlerden ders esnasında KTT'deki örnekleri öğrencilere açıklayarak göstermeleri ve anketlerle ilgili bilgi vermeleri rica edilmiştir. Uygulama eğitimin çevrimiçi yürütüldüğü dönemde yapıldığı için anket Google Docs üzerinden öğretmenlerle paylaşılmıştır. B2 düzeyinin sonuna gelindiğinde öğretmenler, anketlerin linkini öğrencilerle paylaşmıştır. Anketlerin doldurulması için öğrencilere süre sınırı koymamıştır.

D1 Türkçe konuşurlarına uygulanan Ders Kitabı Özgünlük Anketi uzaktan eğitim öğretimi sona erdikten sonra uygulandığı için uygulama yüz yüze yapılmıştır. Katılımcılara çalışma hakkında bilgi verildikten sonra anket dağıtılarak tamamlamaları istenmiştir.

D2 Türkçe öğretmenlerine uygulanan Edimbilimsel Unsurların Öğretime İlişkin Farkındalık Anketi ise örneklemdaki dört TÖMER farklı şehirlerde olduğu için katılımcılara daha kolay ulaşabilmek amacıyla Google Docs üzerinden çevrimiçi olarak uygulanmıştır. Anket linki her kurumdaki öğretmenlerle paylaşılmış ve öğretmenlerden anketi tamamlamaları istenmiştir.

3.5. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

Örnekleme yapılan anket uygulamaları başarıyla bittikten sonra, elde edilen veriler elektronik ortamda analiz edilmeden önce Konuşma Tamamlama Testi, Toplumsal Etkileşim Anketi, Ders Kitabı Özgünlük Anketi ve Edimbilimsel Unsurların

Öğretilmesine İlişkin Farkındalık Anketi'nin katılımcılar tarafından uygun doldurulup doldurulmadığı kontrol edilmiştir. Bu veri araçlarıyla toplanmış olan verilerin nicel boyutunun analiz sonuçlarını bilimsel bir şekilde açıklayabilmek amacıyla SPSS (Statistical Package for Social Sciences) istatistik programına nicel verilerin girişi yapılarak analiz edilmiştir. Verilerin normal dağılıma uygunluğu çarpıklık, basıklık ve standart hata değerleri kullanılarak tespit edilmiştir. Veri toplama araçlarına ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 16'da yer almaktadır.

Tablo 12. Anketlere Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Veri Toplama Araçları	N	Çarpıklık		Basıklık	
		Değer	Std. Hata	Değer	Std. Hata
KTT-İstek Boyutu	42	-0,49	0,37	-0,88	0,72
KTT-Reddetme Boyutu	42	-0,96	0,37	0,15	0,72
Toplumsal Etkileşim Anketi	42	0,34	0,37	0,11	0,72
Ders Kitabı Özgünlük Anketi	50	0,28	0,34	-0,66	0,66
Edimbilimsel Unsurların Öğretilmesine İlişkin Farkındalık Anketi	50	-1,37	0,34	4,89	0,66

Tablo 16 incelendiğinde, anketlerden elde edilen puanlara ait çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanarak normal dağılım gösterip göstermediği kontrol edilmiştir. Bu değerlerin ± 2 aralığında bulunması normal dağılım için yeterli görülmektedir (George & Mallery, 2010). Konuşma Tamamlama Testi, Toplumsal Etkileşim Anketi, Ders Kitabı Özgünlük Anketi için hesaplanan değerlerin belirtilen aralıkta yer aldığı ve normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Öte yandan Edimbilimsel Unsurların Öğretilmesine İlişkin Farkındalık Anketi için hesaplanan değerlerin belirtilen aralıkta yer almadığı ve normal dağılım göstermediği görülmüştür.

Elde edilen çarpıklık ve basıklık değerlerine dayanarak veri çözümlemesinde KTT, Toplumsal Etkileşim Anketi ve Ders Kitabı Özgünlük Anketi'nden elde edilen verilerin analiz edilmesi sürecinde; betimsel istatistik, parametrik testlerden olan bağımsız örneklem t-testi, Kruskal Wallis Testi ve ANOVA testi uygulanmıştır. Öğreticilere uygulanan Edimbilimsel Unsurların Öğretilmesine İlişkin Farkındalık Anketi'nden elde edilen verilerin analiz edilmesi sürecinde ise; betimsel istatistik, nanparametrik testlerden olan Mann Whitney U Testi ve Kruskal Wallis Testi uygulanmıştır. Çevrimiçi derslerden elde edilen verinin analizi için ise betimsel istatistikten yararlanılmıştır. Veri

çözümleme süreci aşağıda veri kaynağına göre verilen başlıklarda detaylı bir açıklanmıştır.

3.5.1. Ders Kitaplarındaki İstek ve Ret Söz Edimlerinin Doğallığı

Örneklemdaki kurumlarda kullanılan *Yedi İklim Türkçe*, *Gazi TÖMER Yabancılar için Türkçe* ve *İstanbul Yabancılar İçin Türkçe* B2 düzeyi ders kitaplarındaki istek ve reddetme stratejilerinin özgünlüğü içerik çözümlemesi ve Ders Kitabı Özgünlük Anketi'nden elde edilen verilerle incelenmiştir.

İnceleme için ilk olarak diyaloglardaki istek ve ret stratejileri araştırmacı ve söz edimleri üzerine bilgi sahibi olan bir alan uzmanı tarafından ayrı ayrı Blum-Kulka, House ve Kasper'in (1989) istek stratejileri çözümleme çerçevesi ve Beebe, Takahashi ve Uliss-Weltz'in (1990) ret stratejileri çerçevesine göre içerik çözümlemesi yoluyla sınıflandırılmıştır. Strateji çeşitleri sınıflandırıldıktan sonra araştırmacı ve diğer kodlayıcı arasında fikir birliğinin olmadığı sınıflandırmalar üzerine tartışılmış ve fikir alışverişinde bulunmuştur. Kodlayıcılar arasındaki görüş birliğini, yani içsel tutarlılığı ölçmek amacıyla her iki kodlayıcı tarafından yapılan sınıflandırmanın son hâline Miles ve Huberman (1994) tarafından formül (Güvenilirlik = görüş birliği /görüş birliği+görüş ayrılığı) uygulanmıştır. Hesaplama sonucu kodlayıcılar arası güvenilirliğin %89 olduğunu, yani araştırmacı ve uzman tarafından yapılan sınıflandırmanın güvenilir olduğunu göstermiştir.

Ders Kitabı Özgünlük Anketi'nden elde edilen verinin analizi için öncelikle güvenilirlik analizi yapılmıştır. Güvenirlik analizinde anketin güvenilirlik değeri 0, 47, yani yeteri kadar güvenilir çıkmamıştır. Bu nedenle yeterli güvenilirlik düzeyine ulaşarak veriyi anlamlı hâle getirmek amacıyla katılımcı sayısı rastgele elenerek 100'den 50'ye düşürülmüştür. Aynı sebepten anketteki madde sayısı da yine istatistik programı tarafından yapılan rastgele çıkarmalarla toplamda 15'den 11'e düşürülmüştür. Bu değişiklikler sonucu anketteki madde dağılımı kitap bazında *İstanbul Yabancılar İçin Türkçe*: 4 diyalog, *Yedi İklim Türkçe*: 4 diyalog ve *Gazi TÖMER Yabancılar için Türkçe*: 3 diyalog hâline gelmiştir. Gerekli değişikliklerle anlamlı hâle getirilen verinin analizinde cinsiyet değişkeni grupları arasındaki ilişkinin tespiti için parametrik testlerden bağımsız örneklem t testi; yaş ve sınıf değişkenlerinin grupları arasındaki

ilişkinin tespiti için parametrik testlerden ANOVA testi ile analiz edilerek karşılaştırmalar yapılmıştır. Anketteki diyaloglarının doğal/gerçekçilik durumuna göre betimsel değerlendirilmesinde ise frekans, yüzde, ortalama ve standart sapma değerleri kullanılmıştır.

3.5.2. Edimbilimsel Unsurların Öğretilmesine İlişkin Farkındalığın İncelenmesi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Edimbilimsel Unsurların Öğretilmesine İlişkin Farkındalık Anketi'nde yer alan cinsiyet, en son tamamlanan bölüm, tamamlanan lisans bölümü ve edimbilim ders alma durumu değişkenlerinin grupları arasındaki ilişkinin tespiti için nonparametrik testlerden Mann Whitney U testi; yaş, kurum ve deneyim değişkenlerinin grupları arasındaki ilişkinin tespiti için nonparametrik testlerden Kruskal Wallis Testi ile analiz edilerek karşılaştırmalar yapılmıştır. Anketin betimsel değerlendirilmesinde frekans, yüzde, ortalama ve standart sapma değerleri kullanılmıştır.

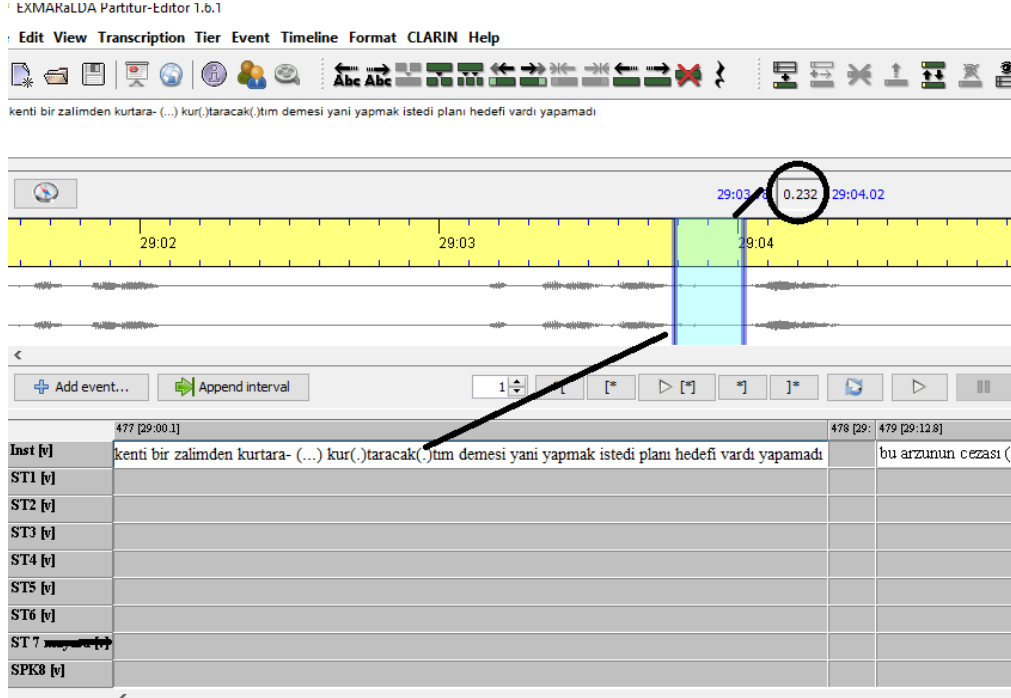
3.5.3. Çevrimiçi Derslerdeki Doğal Konuşmanın İncelenmesi

Çevrimiçi derslerdeki öğretici dilinin incelenmesi için ders kayıtlarındaki doğal konuşma verisi üzerinden 1) öğretici konuşmasının özellikleri, 2) dersteki doğal etkileşim anında öğretici ve öğrenciler tarafından kullanılan istek ve ret stratejileri ve 3) öğretmenlerin ders esnasında edimbilimsel unsurlara dikkat çekip çekmediği incelenmiştir.

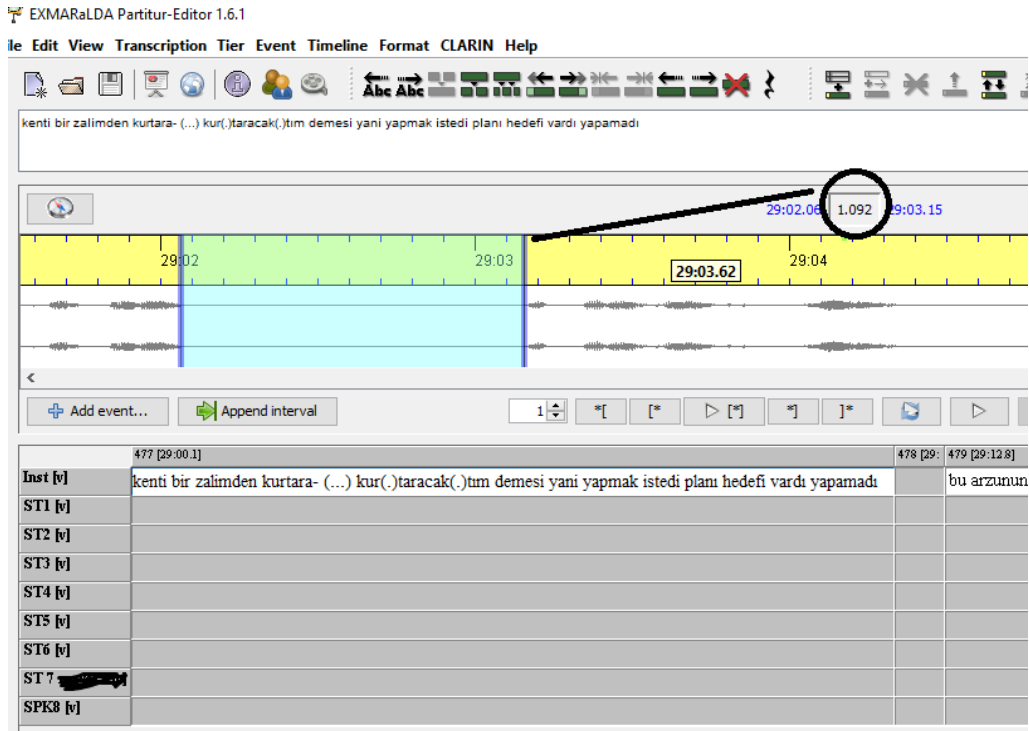
Hedeflenen incelemelerin gerçekleşmesi için öncelikle ders kayıtları yazıya geçirilerek konuşma çözümlemesi yoluyla incelenmiştir. Yazıya geçirme işlemi için bilgisayar destekli konuşma derlemi yaratmak ve analiz etmek için kullanılan bir sistem olan EXMARaLDA (Extensible Markup Language for Discourse Annotation) programına (Schmidt & Wörner, 2009) ait araçlardan Partitur-Editor kullanılmıştır. Partitur-Editor, bir konuşma kaydında kesitler seçerek seçilen bölümlerin dinlenip yazıya geçirilmesini ve notlar alınmasını sağlayan bir araçtır. Sesler programda diyagramlarla görülebildiği için kayıttaki konuşma olmayan sessiz kesitler doğrudan atlanabilmektedir. Bunlara ek olarak, konuşmayı saniye ve salise düzeyinde seçebilmek bu çalışmanın da kapsamında

olan yavaş konuşma hızı ve duraksamaların incelenmesini de sağlamaktadır. Bu şekilde bir saniyeden uzun ve kısa duraksamaların tespit edilmesine yönelik analizden örnek bir kesit aşağıdaki görsellerde sunulmuştur.

Şekil 2. Bir Saniyeden Kısa Duraksama Örneği



Şekil 3. Bir Saniyeden Uzun Duraksama Örneği



Yazıya geçirme işleminde öğretici konuşmasının sesbilim düzeyindeki analizini kolaylaştırması amacıyla Jefferson'ın (2004) çeviri yazı simgelerinden faydalanılmıştır. Bu bağlamda, çalışmada kullanılan çeviri yazı simgeleri aşağıda gösterilmiştir.

Şekil 4. Çalışmada Kullanılan Jefferson'ın Çeviri Yazı Simgeleri

Simge	Anlamı
(.)	0.5 saniyeden kısa duraksama
(..)	0.5 saniyeden uzun, 1 saniyeden kısa duraksama
(...)	1 saniyeden uzun, 1.5 saniyeden kısa duraksama
(2.0)	1.5 saniye ve daha uzun duraksamalar
:	Uzatılmış ses
?	Yükselen tonlama
()	Açık olmayan konuşma

Çalışmada öğretici konuşması, Long (1981) tarafından öne sürülen dilsel girdi düzeyi ve etkileşim düzeyinde gerçekleşen değiştirim işlemleri sınıflandırmasına dayanarak çözümlenmiştir.

Ana çözümlenmeye başlamadan önce değiştirimlerin doğru başlık altında sınıflandırıldığından emin olarak çözümlenmenin güvenilirliğini sağlamak amacıyla araştırmacı, üç farklı öğreticiye ait birer ders kaydını dinleyerek Long'un (1981) çerçevesindeki değiştirim işlemlerine göre incelemiş ve sınıflandırmıştır. Sınıflandırma yapılırken her değiştirim işlemi için temsili ses kesitleri not edilmiştir. Daha sonra, bu sınıflandırma ve kesitlerle ilgili Türkçe diksiyon konusunda ve yabancı dil eğitimi alanında çalışan bir uzmandan görüş alınmıştır. Yapılan sınıflandırmalar ilgili ses kesitleri dinletilerek uzmanla paylaşılmış, sınıflandırmaların doğruluğu tartışılmış ve kararsız kalınan noktalarla ilgili önerisi alınmıştır.

Uzmana, ilk olarak şimdiki zaman “-yor” ekiyle çekimlenen fiillerin sonundaki ve “bir” sözcüğündeki /r/nin sesletiminin zaman zaman çok vurgulu olmasının ve gelecek zaman “-ecek, -acak” ekleriyle birinci tekil ve çoğul şahıslarda çekimlenen fiillerin sesletiminin Long'un (1981) sınıflandırmasına göre abartılı sesletim ve açık boğumlama kategorilerinden hangisine dâhil edilebileceği sorulmuştur.

Uzman görüşünde birinci sorunun yanıtlanması için öncelikle uzmana söz konusu sesletimlerin geçtiği kesitlerden örnekler dinletilmiştir. Sesletimleri dinleyen uzman, /r/ sesinin yapay bir şekilde vurgulanmasının abartılı sesletime girebileceğini ifade

etmiştir. Gelecek zaman “-ecek” ekiyle birinci tekil ve çoğul şahıslarda çekimlenen fiillerin tüm hecelerinin yazıldığı şekliyle telaffuz edilmesinin ise hem abartılı hem de Türkçe sesletim kurallarına göre yanlış bir sesletim olduğunu belirtmiştir. Bu doğrultuda, bu sesletim unsurlarının abartılı sesletim kategorisi altında sınıflandırılmasına karar verilmiştir.

Uzmana danışılan ikinci konu, söz konusu harf ve zaman çekimlerinin doğallıktan uzak bir şekilde kimi zaman abartılı telaffuz edilirken kimi zaman da Türkçe sesletim kurallarına uygun ve/veya abartısız ve doğal bir şekilde telaffuz edilmesinin veri çözümlemesinde nasıl ele alınacağı olmuştur. Örneğin, aynı öğreticinin “yapacağız” sözcüğünü bazen yavaş bir şekilde ve /yapacağız/ olarak telaffuz ederken kimi zaman da normal konuşma hızında ve /yapıcaz/ şeklinde telaffuz ettiği görülmüştür. Uzman, bu durumun da öğretici konuşmasının bir özelliği olarak ele alınabileceği ve “tutarsız kullanım” olarak yeni bir başlık altında sınıflandırılabilirliği önerisinde bulunmuştur. Bu doğrultuda, çalışmada öğretici konuşması sınıflandırılmasına “tutarsız kullanım” başlığıyla yeni bir kategori eklenerek ilgili veri bu bağlamda incelenmiştir. Buna ek olarak, öğretmenlerin /r/ sesini abartılı bir şekilde telaffuzlarını daha iyi betimleyebilmek için öğretmenlerin /r/ sesini telaffuz etmedikleri veya doğal bir şekilde telaffuz ettikleri durumlarda tespit edilerek tutarsız kullanım başlığı altında ayrıca incelenmiştir.

Uzmanla tartışılan bir başka konu, ne tür sesletimlerin açık boğumlama kapsamında incelenebileceği olmuştur. Uzman, bununla ilgili olarak daha sözcüğünün /daa/ yerine /daha/ şeklinde tüm sesler duyulacak biçimde telaffuz edilmesini örnek olarak vermiş ve benzer sesletimlerin bu kategoride incelenebileceğini önermiştir. Bu doğrultuda tüm ders kayıtları dinlendikten sonra ortaya çıkan bulgular öğretmenlerin bu sözcükleri çoğunlukla normal konuma hızlarında da /daha/ ve /nasıl/ şeklinde telaffuz ettiğini göstermiştir. Bu tür sesletimlerin çoğunlukta çıkması öğretmenlerin günlük hayatlarında da bu sözcükleri böyle telaffuz ettiklerini, yani bir değiştirim işlemi olarak kasıtlı yapılmış olmayabileceğini gösterebileceği için açık boğumlama ile ilişkin bulguların güvenilir olmayacağına karar verilmiş ve çözülemeye dâhil edilmemiştir.

Öğretici konuşmasındaki bütün kategorilerle ilgili uzman görüşü ve onayı alındıktan sonra tüm ders kayıtları dinlenmiş ve verilerin çözümlemesi gerçekleştirilmiştir. Çözümlemede sesbilimsel değiştirimlerin analizlerinin tamamı konuşmayı yazıya

çevirme aşamasında eş zamanlı bir şekilde yapılırken diğer analizler yazıya geçirme esnasında ve sonrasında olmak üzere iki aşamada yapılmıştır. Ses kayıtları dinlenirken öğretici konuşması çerçevesindeki değiştirimlerden biri tespit edildiğinde ilgili bölüme kısa kodlarla not düşölerek verinin kodlaması yapılmıştır. Bu kodlar, araştırmacı tarafından öğretici konuşması çerçevesindeki başlıklara dayanarak oluşturulmuştur. Örneğin, /r/ sesinin bir sözcükte vurgulu bir şekilde telaffuz edildiği göröldüğünde sözcüğün yanına parantez içinde “ vurgulu /r/” anlamına gelen (RV) kodu eklenmiştir. Çözümleme sürecinin sonunda Long’un (1981) öğretici konuşması çerçevesindeki başlıklardan bu çalışmada ortaya çıkan kategoriler ve içözümleme yaparken kullanılan kısa kodlar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 13. Long’un Değiştirim Kategorilerinden Çalışmada Ortaya Çıkanlar

Değiştirim İşleminin Yapıldığı Ana Düzey	Değiştirim İşleminin Yapıldığı Alt Düzey	Değiştirim İşlemi
Dilsel Girdi	Sesbilim	Abartılı sesletim “-r “sesi (RV)
		Abartılı sesletim-gelecek zaman eki (GZYS)
		Yavaş konuşma (YK)
		Empatik vurgu (EV)
	Sözcük	Sözcüğü açılama (KA)
		Sözcüğün eş anlamlısını verme (EA)
Etkileşim	Konu geçişi	Sınır/Çerçeve belirleyicilerin kullanılması (peki, evet vb.) (ÇB)
		Duraksamalar (.)(..)
	Diyalog	Kendi sözcisini açılama (SA)
		Öğrencinin sözcisini açılama (SAÖ)
		Kendi sözcisini tekrar etme (T)
		Öğrencinin sözcisini tekrar etme (TÖ)
		Kendi sorusunu yanıtlama (KSY)
		Onay bekleme (Değil mi? Tamam mı?) (OB)

Bu bağlamda ortaya çıkan değiştirim işlemlerinin sıklığına ilişkin bilgi elde etmek için betimsel istatistik analizinden faydalanılmıştır. Betimsel analiz yapılmadan önce her öğreticinin bu kategorilerde yaptığı değiştirim işlemleri hesaplanmış ve toplam sayı elde edilmiştir. Araştırmadaki tüm öğreticilerin incelenen ders sayısı eşit olmadığı için toplam ders süresi ve yapılan değiştirim işlemleri de her öğretici için farklı olmuştur. Bu farklılığı ortadan kaldırmak için her öğreticinin toplam ders süresi ve yaptığı değiştirim

işlemine göre 30 dakikalık bir derste bu değişikliği ne kadar yaptığı hesaplanmıştır. Örneğin, 1 numaralı öğretici 385 dakikada 53 kez kendi sözcüğünü açıkladığında bu değişiklik işleminin 30 dakikaya göre hesaplandığında 4,13 kez ortaya çıktığı görülmüştür. Böylelikle, öğretmenler arasındaki öğretici konuşmasındaki değişikliklerin sıklığı yönünden ortaya çıkan farklılıkların daha nesnel ve açık bir şekilde incelenmesi amaçlanmıştır.

Öğretici konuşmasının analizi tamamlandıktan sonra ders sırasında D2 öğrencileri tarafından kullanılan istek ve ret stratejileri Blum-Kulka, House ve Kasper'in (1989) istek stratejileri çözümleme çerçevesi ve Beebe, Takahashi ve Uliss-Weltz'in (1990) ret stratejileri sınıflandırma çerçevesine göre incelenmiştir.

Bunlara ek olarak, ders kayıtları yazıya geçirilirken öğretmenlerin karşılaştıkları edimbilimsel unsurlara dikkat çekip çekmedikleri de eş zamanlı olarak incelenmiştir. Bu doğrultuda, söz konusu noktalarla karşılaşıldığında araştırmacı tarafından edimbilimsel unsura dikkat çekildi veya çekilmedi şeklinde notlar alınmıştır.

3.5.4. Konuşma Tamamlama Testinin Analizi

D1 ve D2 konuşurlarından elde edilen KTT verisi Blum-Kulka, House ve Kasper'in (1989) istek stratejileri çözümleme çerçevesi (başlatıcı/alerter, iç değişiklik/internal modification, dış değişiklik/external modification, ana edim/head act) ve Beebe, Takahashi ve Uliss-Weltz'in (1990) ret stratejileri sınıflandırma çerçevesine (ana edim/head act, eklentiler/adjuncts) göre incelenerek sınıflandırılmıştır. Bu doğrultuda, söz edimi takımlarını oluşturan öğeler aşağıda gösterilmiştir.

Şekil 5. Söz Edimi Takımı Öğeleri

İstek	Ret
Dikkat çekme (Attention getter)	Seslenme (Addressing)
Seslenme (Addressing)	Eklentiler (Adjuncts)
Selamlama (Greeting)	Ana edim (Head act)
İç değişiklikler (Internal modifications)	
Eklentiler/Dış değişiklikler (Adjuncts/External modifications)	
Ana edim (Head act)	

Sınıflandırma, güvenilirliği sağlamak amacıyla araştırmacı ve söz edimleri konusunda deneyimli bir başka yabancı dil öğreticisi tarafından yapılmıştır. Kodlayıcılar stratejileri sınıflandırma işlemini ayrı ayrı yapmıştır. Yaklaşık üç hafta süren bireysel sınıflandırma sürecinden sonra kodlayıcılar arasındaki görüş birliğini ölçmek amacıyla Miles ve Huberman (1994) tarafından sunulan kodlayıcılar arası güvenilirlik formülü (Güvenilirlik = görüş birliği /görüş birliği+görüş ayrılığı) uygulanmıştır. Hesaplama sonucunda kodlayıcılar arası güvenilirliğin %92 güvenirlikle kodlayıcılar arasındaki görüş birliğinin güvenilir olduğu görülmüştür. Bunu takiben veri analizinde kullanılacak nihai sınıflandırmayı elde etmek amacıyla karşılaştırma sonucu kodlayıcılar arasındaki fikir birliğine varılamayan noktalar belirlenmiş, alanyazın temel alınarak tartışılmış ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Nihai sınıflandırmalar, anadili Türkçe (D1) konuşurları ve ikinci dil (D2) olarak Türkçe öğrencilerinin kullandıkları söz edimi bileşenleri çeşitlerinin belirlenmesi ve istek ve ret stratejilerinin dolaylılığı ve inceliği (“sen” ve “siz” kullanımı) yönlerinden karşılaştırılması amacıyla istatistiksel analizlerle incelenmiştir. Ayrıca, D2 öğrencilerinin yanıtlarının uygunluğu ve bunun D1 konuşurlarının kullanımıyla kıyaslanması da Toplumsal Etkileşim Anketi’nden elde edilen verilerle de ilişkili olarak yine istatistiksel analizlerle incelenmiştir. Söz edimi bileşenlerinin belirlenmesi için yapılan betimsel analiz her istek ve ret durumu için ayrı ayrı yapılmıştır.

D2 öğrencilerinin KTT’deki durumlara verdikleri yanıtların uygunluğunun puanlanması için ilk olarak bir anadili konuşurunun verilen iletişim durumunda vereceği yanıt, yani puanlama anahtarında “tamamen uygun” olarak beklenen yanıtta referans oluşturması amacıyla D1 konuşurlarından elde edilen veriye dayanarak “en uygun yanıt”lar oluşturulmuştur. Çalışmada öğrencilerin ikinci dil sosyalleşmesi çerçevesinde Türkçenin sosyokültürel normlarına ne kadar uyum sağladıkları, başka bir ifadeyle söz edimleri kullanımlarının anadili konuşurlarıninkine ne kadar benzediği inceleneceği için “en uygun yanıt”, anadili konuşurlarının KTT’ye verdikleri yanıtlar incelenerek en sık kullanılan söz edimi bileşenlerine göre oluşturulmuştur. Örneğin; “*Durum 1: Bir giyim mağazasındasınız. Bir satış danışmanından/görevliden beğendiğiniz bir pantolonun mağazada S/M/L/XL bedeninin olup olmadığını kontrol etmesini istiyorsunuz. Ne/Nasıl söylersiniz?*” şeklindeki birinci durum için anadili Türkçe konuşurlarından elde edilen

veriye göre puanlama anahtarında en yüksek puanı alması beklenen temsili en uygun yanıt şu şekildedir;

Başlatıcı (Alerter) (dikkat çekme/selamlama)-hazırlayıcı koşullara gönderme stratejisi

Affedersiniz/Pardon/Merhaba, bu pantolonun X bedeni var mı acaba/var mı kontrol eder misiniz?

Puanlama için Çağ (2022) tarafından geliştirilen ve kendi doktora tez çalışmasında kullanılan puanlama anahtarı araştırmacının izni alınıp değişiklikler yapılarak kullanılmıştır (Ek 7). Puanlama anahtarı, 9-10: tamamen uygun, 7-8: oldukça uygun, 5-6: kısmen uygun, 3-4: biraz uygun, 1-2: uygun değil ve 0: performans yok şeklindedir. Puanlama, araştırmacı ve yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi deneyimi olan, bu alanda akademik çalışmalarını yürüten ve daha önce söz edimleri çalışmış iki puanlayıcı tarafından yapılmıştır.

Puanlama süreci bittikten sonra puanlayıcılar arasındaki uyumu ölçmek için puanlayıcılar arası güvenilirlik analizi yapılmıştır. Analiz için Fleiss'in Kappa testi kullanılmıştır. Fleiss'in Kappa testi, iki veya daha fazla puanlayıcı uyum düzeyini belirlemek için kullanılan bir ölçüdür (Fleiss, 1971). Elde edilen değerler Landis ve Koch (1977) tarafından Tablo 18'de yer alan değer aralıklarına göre yorumlanmaktadır.

Tablo 14. Uyum Değer Aralıkları

Değer Aralığı	Yorum
< 0	Hiç uyuşma olmaması
0.0 — 0.20	Önemsiz uyuşma olması
0.21 — 0.40	Orta derecede uyuşma olması
0.41 — 0.60	Ekseriyetle uyuşma olması
0.61 — 0.80	Önemli derecede uyuşma olması
0.81 — 1.00	Neredeyse mükemmel uyuşma olması

Uygunluk değerlendirmesinin istek söz edimleri durumları için puanlayıcılar arası uyum değerleri Tablo 19'da yer almaktadır.

Tablo 15. İstek Söz Edimleri Durumlarına Ait Uyum Değerleri

İstek Söz Edimleri	Uyum Değeri
Durum 1	0,577
Durum 2	0,542
Durum 3	0,683
Durum 4	0,547
Durum 5	0,527
Durum 6	0,615
Durum 7	0,709

Tablo 19’da görüldüğü gibi istek söz edimlerinde Durum 1 (K=0,577), Durum 2 (K=0,542), Durum 4 (K=0,547) ve Durum 5 (K=0,527) için puanlayıcılar arası ekseriyetle uyum olduğu; Durum 3 (K=0,683), Durum 6 (K=0,615) ve Durum 7 (K=0,709) için puanlayıcılar arası önemli derecede uyum olduğu görülmüştür.

Ret söz edimleri durumlarının puanlayıcılar arası uyum değerleri Tablo 20’de yer almaktadır.

Tablo 16. Ret Söz Edimleri Durumlarına Ait Uyum Değerleri

Ret Söz Edimleri	Uyum Değeri
Durum 1	0,633
Durum 2	0,731
Durum 3	0,731
Durum 4	0,709
Durum 5	0,739
Durum 6	0,748
Durum 7	0,826

Tablo 20 incelendiğinde, ret söz edimleri Durum 1 (K=0,633), Durum 2 (K=0,731), Durum 3 (K=0,731), Durum 4 (K=0,709), Durum 5 (K=0,739) ve Durum 6 (K=0,748) için puanlayıcılar arası önemli derecede uyum olduğu; ve Durum 7 (K=0,826) için puanlayıcılar arası neredeyse mükemmel uyum olduğu görülmüştür.

D2 öğrencilerinin KTT ve Toplumsal Etkileşim Anketi’nde yer alan cinsiyet ve Türkçe öğrenme süresi değişkenlerinin grupları arasındaki ilişkinin tespiti ve D2 öğrencileri ve D1 kullanıcılarının KTT yanıtlarının uygunluk yönünden karşılaştırılması için parametrik testlerden bağımsız örneklem t testi, incelik ve dolaylılık yönlerinden kıyaslanması için ise Kruskal Wallis Testi kullanılmıştır.

D2 öğrencilerinin anadili, Türkiye’de kalma süresi, Türkiye’de kalma yeri, TÖMER dışında Türkçe öğrenme, Türkçe müzik dinleme ve Türkçe dizi, film vb. izleme değişkenlerinin grupları arasındaki ilişkinin tespiti için parametrik testlerden ANOVA testi ile analiz edilerek karşılaştırmalar yapılmıştır. D1 ve D2 kullanıcılarının söz edimlerinde kullandıkları stratejilerin incelenmesi için ise betimsel analizle frekans, yüzde, ortalama ve standart sapma değerleri kullanılmıştır. Benzer şekilde, Toplumsal etkileşim anketinin betimsel değerlendirilmesinde de frekans, yüzde, ortalama ve standart sapma değerleri kullanılmıştır.

4. BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmaya katılan D1 Türkçe kullanıcılarına uygulanan Ders Kitabı Özgünlük Anketi, D2 Türkçe öğretmenlerine uygulanan Edimbilimsel Unsurların Öğretilmesine İlişkin Farkındalık Anketi, D2 Türkçe öğrencilerine uygulanan Konuşma Tamamlama Testi ve Toplumsal Etkileşim Anketi'nden ve çevrimiçi ders kayıtlarından elde edilen verilerin analiz edilmesi ile ulaşılan bulgulara yer verilmiştir.

4.1. DERS KİTAPLARINDAKİ İSTEK VE RET SÖZ EDİMLERİNİN DOĞALLIĞI

Çalışma kapsamında örneklemdaki TÖMER sınıflarında kullanılan *Yedi İklim Türkçe*, *Gazi TÖMER Yabancılar için Türkçe* ve *İstanbul Yabancılar İçin Türkçe* öğretim B2 düzeyi D2 Türkçe ders kitaplarındaki istek ve ret söz edimleri takımlarının özgünlüğü/doğal dili ne ölçüde yansıttığı çalışma kapsamında kullanılan stratejilerin içerik çözümlemesi ile sınıflandırılması ve özgünlük anketi aracılığıyla incelenmiştir. İçerik çözümlemesi ve anket uygulaması sonucu elde edilen bulgular bu bölümde gösterilmiştir.

4.1.1. Ders Kitaplarındaki İstek ve Ret Strateji Çeşitleri

İncelenen ders kitaplarındaki istek ve ret edimlerini içeren diyaloglar çalışmanın dayandığı istek ve ret kodlama çerçevelerine göre sınıflandırılmıştır. Sınıflandırma işlemi için ilk olarak örneklemdaki ders kitapları içerik çözümlemesi yoluyla incelenmiştir. Çözümleme için ilgili D2 Türkçe ders kitapları tarandığında kitaplarda söz edimlerine çok az yer verildiği ve bunların da çoğunlukla dilbilgisi, okuma ve dinleme bölümlerindeki metinlerin içerisine gömülü bir şekilde sunulduğu görülmüştür. Konuşma bölümlerinin ise daha çok tek yönlü konuşma becerisine odaklandığı, çift yönlü konuşma etkinliklerinin daha az olduğu ve dilin kullanım boyutuna ve Türkçenin sosyokültürel özelliklerine göre dil kullanımında ortaya çıkan farklılıklara yer

verilmediği gözlemlenmiştir. Bu nedenle, söz edimleri içeren sözceler kitaplarda bulunsa bile dilin kullanım boyutuna dikkat çekilmemekte ve söz edimlerinin açık adına yer verilmemektedir

İçerik çözümlemesiyle ulaşılan diyaloglardaki istek ve ret sözcelerindeki stratejiler ikinci adımda sınıflandırılmıştır. Sınıflandırma yapılırken söz edimi takımını oluşturan unsurlar olan başlatıcılar (aleters), ana edim/strateji, bakış açısı, iç değiştirim, dış değiştirim ve eklentiler “+” ile birbirinden ayrılmıştır. Sınıflandırma sonucu ortaya çıkan bulgular aşağıdaki tabloda gösterilmiştir (Tablo 21).

Tablo 17. Ders Kitaplarındaki İstek ve Ret Stratejileri

Ders Kitabı	Diyalog No	İstek		Ret	
		sözce	strateji	sözce	strateji
<i>İstanbul Yabancılar İçin Türkçe</i>	#1	“Peki nereleri gezeyim neler yapayım?+Ondan bahset+biraz”	-Hazır bulunuşluğu kontrol (dış değiştirim) + kiplik içeren ifade (ana edim) + azaltıcı (iç değiştirim) -İşiten odaklı bakış açısı	“Aslında çok güzel olur+ fakat biliyorsun iş değiştirdim ve bir yılım bitmeden izin alamıyorum.”	Olumlu düşünce ifadesi (eklenti) + mazeret sunma (ana edim) + mazeret sunma (ana edim)
	#3	“Merhaba+ isminizi öğrenebilir miyiz?”	-Selamlama (başlatıcı) + istek gönderimli ifade (ana edim) -Konuşan ve dinleyen odaklı bakış açısı	x	x
	#5	“Eee. İlk defa mail gönderiyorum da.”	-Güçlü ipucu (ana edim) -Eylem odaklı bakış açısı	x	x
	#10	“Dinleyicilerimizi daha fazla meraklandırmadan başlayalım isterseniz.”	-Öneri ifadesi (ana edim) -Konuşan ve dinleyen odaklı bakış açısı	x	x
<i>Yedi İklim Türkçe</i>	#2	¹ “Ben de senden yardım isteyecektim.+Japonlar öğleden sonra gelecekler. Sen de yardım edersen onlar gelene kadar bitiririm.” ² “Sen de ben yazıyı yazana kadar benim hazırladığım sunumu okuyuver.”	¹ - Hazır bulunuşluğu kontrol(dış değiştirim) + Öneri ifadesi (ana edim) -İşiten odaklı bakış açısı ² - kiplik içeren ifade (ana edim) - İşiten odaklı bakış açısı	x	x
	#6	“Gençlerde de edep diye bir şey kalmadı. Aah! Ah! Zamane gençleri ne olacak! Biz gençken	-Zayıf sezdirim (ana edim) - Eylem odaklı bakış açısı	x	x

böyle miydik?					
	#8	“Ahmet+sen bir şey demeyecek misin?”	-Seslenme (başlatıcı) + öneri ifadesi (ana edim) - İşiten odaklı bakış açısı	“Şeyy, ben gelmeyeceğim. + Kütüphaneye gidip ders çalışmam lazım.”	Olumsuz istek/edim (ana edim) + mazeret sunma (ana edim)
	#11	¹ “Oğlum+hiçbir şey yemedin yine!” ” Haydi haydi, biraz daha ye bakalım!”	¹ -seslenme (başlatıcı) + güçlü sezdirim (ana edim) -İşiten odaklı bakış açısı ² -azaltıcı (iç değiştirim) + kiplik içeren ifade (ana edim) + İşiten odaklı bakış açısı	¹ İştahım yok anne. + Ayrıca doydu. ² Anne gerçekten yemek istemiyorum.+ Kendimi yorgun hissediyorum.	¹ Mazeret sunma (ana edim) + mazeret sunma (ana edim) Olumsuz istek/edim (ana edim) + mazeret sunma (ana edim)
<i>Gazi TÖMER Yabancılar için Türkçe</i>	#4	¹ “Bu sanattan biraz bahseder misin?” ² “Ben de gitmek istiyorum + Sergi devam ediyor mu?”	¹ Azaltıcı (biraz) + istek gönderimli ifade İşiten odaklı bakış açısı ² hazır bulunuşluğu kontrol + güçlü sezdirim Eylem odaklı bakış açısı		
	#9	¹ “Kitapta ne gibi ilginç haberler var? + Birkaçını anlatır mısın?” ² “Anlattığın kadarıyla gerçekten ilginç bir kitapmış. + Ben de bu kitabı okumak istiyorum.”	¹ Hazır bulunuşluğu kontrol + istek gönderimli ifade + azaltıcı (birkaç) İşiten odaklı bakış açısı ² Hazır bulunuşluğu kontrol + güçlü sezdirim Konuşucu odaklı bakış açısı	x	x
	#7	“Peki, Uzay’a nasıl çıkmış, nereden hareket etmiş, anlatsana!”	Kiplik içeren ifade/emir ifadesi İşiten odaklı bakış açısı	x	x

Tablo 21’de görüldüğü gibi söz edimleri sınıflandırması sonucu incelenen kitaplarda bulunan ve ankette kullanılan diyaloglardaki istek ve ret edimlerinin 15 istek ve yedi adet ret söz ediminden oluşmaktadır. Stratejilerin dolaylılık durumlarına göre özetlenmiş hâli aşağıdaki tabloda gösterilmiştir (Tablo 22).

Tablo 18. Stratejilerin Dolaylılık Durumu

Dolaylılık	F	
	İstek	Ret
Doğrudan strateji	Kiplik içeren ifade/emir ifadesi 4	Olumsuz beceri ifadesi: 2
Dolaylı strateji	istek gönderimli ifade: 4 Güçlü sezdirim: 4 Öneri ifadesi: 2 Zayıf sezdirim: 1	Mazeret sunma: 5
11		

Tablo 21 ve 22’de sunulan bulgular ele alındığında özgünlük anketinde de kullanılan ders kitaplarındaki istek ve ret edimlerinin daha çok dolaylı stratejiden oluştuğu görülmüştür. Daha sonraki bölümlerde görüleceği gibi KTT’den elde edilen bulgular da birinci dil Türkçe konuşurların (BDTK) en çok dolaylı strateji kullandıklarını göstermektedir. Buradan hareketle, ders kitaplarında kullanılan stratejilerin daha çok dolaylı olması bulgusu, incelenen sözcelerin dolaylılık yönünden Türkçenin doğal kullanımını yansıttığı yönünde yorumlanabilir.

4.1.2. Özgünlük Anketinden Elde Edilen Bulgular

Ankette, *İstanbul Yabancılar İçin Türkçe* kitabından dört diyalog yer almıştır. Bu diyaloglara verilen yanıtlara ilişkin betimsel analiz sonucu elde edilen frekans, yüzde ve ortalama değerleri Tablo 23’te gösterilmiştir.

Tablo 19. İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabına Ait Betimsel İstatistikler

<i>İstanbul Yabancılar İçin Türkçe</i>		Hiç Doğal/Gerçekçi Değil	Doğal/Gerçekçi Değil	Kararsızım	Doğal/Gerçekçi	Tamamen Doğal/Gerçekçi	X	Ss
Diyalog 1	f	6	6	36	2			
	%	12	12	72	4	3,68	0,74	
Diyalog 3	f	5	13	21	11			
	%	10	26	42	22	3,76	0,92	
Diyalog 5	f	4	4	17	25			
	%	8	8	34	50	4,26	0,92	
Diyalog 10	f	26	6	14	4			
	%	52	12	28	8	2,92	1,07	

Tablo 23 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğunun ankette yer alan *İstanbul Yabancılar İçin Türkçe* kitabına ait diyalog 1 ve diyalog 4’e “Doğal/Gerçekçi” yanıtını verdikleri; diyalog 7’ye “Tamamen Doğal/Gerçekçi” yanıtını verdikleri ve diyalog 13’e “Doğal/Gerçekçi Değil” yanıtını verdikleri görülmüştür. Ders kitabı anketinde yer alan *İstanbul Yabancılar İçin Türkçe* na ait diyalog 7’nin en yüksek ortalamaya ($X=4,26$), diyalog 13’ün ise en düşük ortalamaya ($X=2,62$) sahip olduğu görülmüştür. En yüksek ve en düşük ortalamaya sahip diyaloglar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 20. İstanbul Yabancılar İçin Türkçe En Yüksek ve En Düşük Ortalamalı Diyaloglar

Puan Ortalaması	Diyalog
En yüksek ($X=4,26$)	<i>Teknik destek elemanı ve müşteri arasında geçen bir telefon görüşmesi:</i> Teknik Destek: Buyurun efendim? Müşteri: Eee. İlk defa mail gönderiyorum da. Teknik Destek: Tamam. Ben size yardım edeyim. Müşteri: Adresteki “a”yı yazdım da, çevresine daireyi nasıl çizeceğim?
En düşük ($X=2,62$)	Bir radyo programında sunucu ve konuk arasında geçen bir konuşma: Sanem: Sevgili dinleyiciler, bugün çayın hangi problemlere iyi geldiğini konuşacağız. Bunun için yanımızda bu konuda uzman Elif Hanım var. Hoş geldiniz Elif Hanım. Elif: Hoş bulduk... Sanem: Dinleyicilerimizi daha fazla meraklandırmadan başlayalım isterseniz. Elif Hanım, saçlarının mat olduğundan şikâyet eden dinleyicilerimiz için ne tavsiye edersiniz?

Uygulanan ders kitabı anketinde yer alan *Yedi İklim Türkçe* yayınına ait 4 diyalog verilmiştir. Bu diyaloglara verilen yanıtlara ilişkin frekans, yüzde ve ortalama değerleri Tablo 25’de gösterilmiştir.

Tablo 21. Yedi İklim Türkçe Ders Kitabı Ait Betimsel İstatistikler

Yedi İklim Türkçe Ders Kitabı		Hiç Doğal/Gerçekçi Değil		Kararsızım	Doğal/Gerçekçi		X	Ss
		Doğal/Gerçekçi Değil	Doğal/Gerçekçi		Doğal/Gerçekçi	Tamamen Doğal/Gerçekçi		
Diyalog 2	f	8	10	20	12	3,72	1,01	
	%	16	20	40	24			
Diyalog 6	f	17	2	13	18	3,64	1,29	
	%	34	4	26	36			
Diyalog 8	f	10	4	25	11	3,74	1,03	
	%	20	8	50	22			
Diyalog 11	f	1	4	24	21	4,3	0,71	
	%	2	8	48	42			

Tablo 25 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğunun ders kitabı anketinde yer alan Yedi İklim yayınına ait diyalog 2, diyalog 11 ve diyalog 14’e “Doğal/Gerçekçi” yanıtını verdikleri; diyalog 11’e “Tamamen Doğal/Gerçekçi” yanıtını verdikleri görülmüştür. Ders kitabı anketinde yer alan Yedi İklim yayınına ait diyalog 14’ün en yüksek ortalamaya ($X=4,30$), diyalog 8’in ise en düşük ortalamaya ($X=3,64$) sahip olduğu görülmüştür.

Tablo 22. En Yüksek ve En Düşük Ortalamaya Sahip Diyaloglar

Puan Ortalaması	Diyalog
En yüksek ($X=4,30$)	<p><i>Anne, baba ve oğul arasında akşam yemeği sırasında gerçekleşen bir konuşma:</i></p> <p>Anne: Oğlum hiçbir şey yemedin yine!</p> <p>Ahmet: İştahım yok anne. Ayrıca doydum.</p> <p>Anne: Bu nasıl doymak böyle? Doğru düzgün bir lokma yemedin. Haydi haydi, biraz daha ye bakalım!</p> <p>Ahmet: Anne gerçekten yemek istemiyorum. Kendimi yorgun hissediyorum.</p> <p>Baba: Bırak hanım bırak! İnsanın yemesi ne ise işi de öyle olur...</p>
En düşük ($X=3,64$)	<p><i>Metroda seyahat eden iki kadın ve bir erkek lise öğrencisi arasında geçen konuşma:</i></p> <p>1. Kadın: Bugün de iyice yorulduğum vallahi!</p> <p>2. Kadın: Sen beni sormuyorsun! Sabahtan akşama kadar evrak götür, evrak getir, şirketin merdivenlerinde dolanıp durdum. Kimse kimsenin hâlinde anlamıyor ki!</p> <p>1. Kadın: Ya ya! Geçen hafta doktora gittim. Ayaklarımda varis varmış, doktor ayakta fazla kalmamı yasakladı.</p> <p>2. Kadın: Benim de belim tutulmuş vallahi! Fıtık başlangıcı mı nedir?</p> <p>1. Kadın: (Yüksek sesle) Gençlerde de edep diye bir şey kalmadı. Aah! Ah!</p>

Zamane gençleri ne olacak! Biz gençken böyle miydik?

Ahmet: Affedersiniz teyzeciğim! Sizi görmemişim. Buyurun oturun lütfen!

Uygulanan ders kitabı anketinde yer alan *Gazi TÖMER Yabancılar için Türkçe*'ye ait 3 diyalog verilmiştir. Bu diyaloglara verilen yanıtlara ilişkin frekans, yüzde ve ortalama değerleri Tablo 27'de gösterilmiştir.

Tablo 23. Gazi TÖMER Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı Ait Betimsel İstatistikler

<i>Gazi TÖMER Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı</i>		Hiç Doğal/ Gerçekçi		Kararsızım	Doğal/ Gerçekçi		Tamamen Doğal/ Gerçekçi	X	Ss
		Doğal	Değil		Doğal	Değil			
Diyalog 4	f	1	4	30	15	4,18	0,66		
	%	2	8	60	30				
Diyalog 9	f	11	6	23	10	3,64	1,05		
	%	22	12	46	20				
Diyalog 7	f	10	9	29	2	3,46	0,86		
	%	20	18	58	4				

Tablo 27 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğunun ders kitabı anketinde yer alan *Gazi TÖMER Yabancılar için Türkçe* ders kitabına ait diyalog 6, diyalog 12 ve diyalog 9'a "Doğal/ Gerçekçi" yanıtını verdikleri görülmüştür. Ders kitabı anketinde yer alan *Gazi TÖMER Yabancılar için Türkçe* ders kitabına ait diyalog 6'nın en yüksek ortalama (X=4,18), diyalog 9'un ise en düşük ortalama (X=3,36) sahip olduğu görülmüştür.

Tablo 24. Gazi TÖMER Yabancılar için Türkçe En yüksek ve En Düşük Ortalamaya Sahip Diyaloglar

Puan Ortalaması	Diyalog
En yüksek (X=4,18)	<i>İki arkadaş arasında hat sanatı üzerine gerçekleşen bir konuşma:</i> Alen: ... Üstelik gittiğim bu sergi, arkadaşımın babasının ilk sergisiydi ve on altı yıldır yaptığı hatları ilk defa sergiliyordu. Azade: Bu sanattan biraz bahseder misin? Alen: Tabi. Hat sanatında yazı gelişigüzel yazılmaz Mesela birçok Türk camisinde eşsiz hat örneklerini görmek mümkündür. Azade: Ben de gitmek istiyorum. Sergi devam ediyor mu?

En düşük	9. Durum: <i>İki arkadaş arasında geçen bir konuşma:</i>
(X=3,36)	A: Dünkü rekor denemesinden haberin var mı? B: Hayır, ne oldu ki? A: Avustralyalı sporcu Uzay'dan Dünya'ya tam 39 bin metre yükseklikten atladı! B: Ooo! Çok heyecanlı olsa gerek! Peki, hâlâ hayatta mı? A: Evet, hiçbir sağlık problemi yok. B: Peki, Uzay'a nasıl çıkmış, nereden hareket etmiş, anlatsana! A: Amerika'nın New Mexico eyaletinden 1360 kilogram ağırlığındaki kapsülle gökyüzüne çıkmış.

Uygulanan ders kitabı anketinde yer alan tüm yayınlara ait diyaloglara verilen yanıtlara ilişkin minimum, maksimum, ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 29'da gösterilmiştir.

Tablo 25. Ders Kitabı Özgünlük Anketine Ait Betimsel İstatistikler

	N	Minimum	Maksimum	X	Ss
<i>İstanbul Yabancılar İçin Türkçe</i>	50	2,5	4,5	3,66	0,53
<i>Yedi İklim Türkçe Ders Kitabı</i>	50	2,5	5	3,85	0,6
<i>Gazi TÖMER Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı</i>	50	2	4,67	3,76	0,62

Ders kitabı anketinde yer alan *İstanbul Yabancılar İçin Türkçe* kitabına ait diyaloglara verilen yanıtların puan ortalaması $3,66 \pm 0,53$; *Yedi İklim Türkçe* kitabındaki diyaloglara verilen yanıtların puan ortalaması $3,85 \pm 0,60$ ve *Gazi TÖMER Yabancılar için Türkçe*'ye ait diyaloglara verilen yanıtların puan ortalaması $3,76 \pm 0,62$ olarak hesaplanmıştır. Elde edilen ortalamalar dikkate alındığında, katılımcıların bu üç ders kitabındaki istek ve ret sözcüğü içeren diyalogları doğal/gerçekçi bulduğu tespit edilmiştir. Öte yandan ortalama puanlarına bakıldığında hiçbir kitabın tamamen doğal/gerçekçi bulunmadığı görülmektedir.

4.2. ÇEVİRİMİÇİ DERSLERDEKİ ÖĞRETİCİ DİLİNİN ÖZGÜNLÜĞÜ

Çevrimiçi ders kayıtlarındaki öğretici konuşmasının çözümlenmesi sonucunda öğreticilerin dilsel girdi ve etkileşim düzeylerinde çeşitli değişimler yaptıkları görülmüştür. Bu değişimlere ilişkin betimsel analiz sonuçları aşağıda gösterilmiştir.

4.2.1. Dilsel Girdi Düzeyinde Değişimler

Öğreticilerin dilsel girdi düzeyindeki değişim kategorilerinden sesbilim ve sözcük düzeylerinde değişim yaptığı görülmüştür. Her öğreticinin söz konusu kategorilerdeki değişim türlerini 30 dakikalık bir derste ne kadar yaptıklarına dair betimsel analiz sonuçları aşağıda sunulan tablolarda gösterilmiştir.

Ders kayıtlarının incelenmesi sonucu elde edilen öğretmenlerin sesbilim frekansları Tablo 30'de gösterilmiştir.

Tablo 30. Sesbilim Düzeyindeki Değişimlere Ait Betimsel İstatistikler

Sesbilim Düzeyi	1	2	3	4	5	6
	numaralı	numaralı	numaralı	numaralı	numaralı	numaralı
	öğretici	öğretici	öğretici	öğretici	öğretici	öğretici
	f	f	f	f	f	f
Abartılı sesletim (AS)	20,03	6,24	8,31	6,6	0,82	19,15
Daha yavaş konuşma (YK)	11,92	5,79	0,91	7,2	0,66	17,91
Empatik vurgu (EV)	6,47	4,9	0,51	3,6	0,66	7,13

Tablo 30 incelendiğinde, 30 dakikalık bir derste öğretmenlerin uygulama oranları değişse de sesbilim değişimlerinden en çok yapılan işlemin abartılı sesletim olduğu görülmektedir. Yalnızca 4 numaralı öğreticinin yavaş konuşmayı abartılı sesletimden biraz daha fazla uyguladığı söylenebilir. Sesbilimsel değişimlerde daha yavaş konuşma ikinci sırada yer almıştır. İnceleme, öğretmenlerin konuşmalarını yavaşlatmadan önce genellikle duraksadığını göstermiştir. Öğreticiler, konuşma hızlarını çoğunlukla soru sorarken, yeni bir alıştırma, konu veya maddeye başlarken veya bir şey açıklarken düşürmüşlerdir. Bunun dışında öğretmenler kimi zaman işlenen konu dışında bir şeyle ilgili konuşurken, yani kitaptaki akışın dışına çıktıklarında normal konuşma hızlarındayken asıl konuya döndüklerinde tekrar yavaşlamışlardır.

Öğreticiler arasındaki farka bakıldığında ise 1 numaralı ve 6 numaralı öğreticinin sesbilim düzeyindeki değişimleri diğer dört öğreticiye kıyasla daha fazla uyguladığı görülmektedir. Yani bu iki öğreticinin konuşması, özellikle bazı sesleri zaman zaman doğal sesletimden uzak bir şekilde telaffuz ettikleri ve daha yavaş konuştukları için sesbilim yönünden diğerlerine kıyasla daha az doğallık göstermektedir. 4 numaralı öğretici ise üç sesbilimsel değişim işlemini en az oranda uyguladığı için bu

öğreticinin konuşmasının en özgün/doğal konuşma olduğu öne sürülebilir. Başka bir ifadeyle, 4 numaralı öğreticinin derste öğrencilerle konuşma şekli ve BDTK'lerle doğal iletişim ortamlarında konuşma şekli arasında sesbilim yönünden çok az fark var bulunmaktadır.

Abartılı sesletim başlığında incelenen birimlerin zaman zaman abartılı zaman zaman ise doğal bir şekilde telaffuz edilmesinden doğan tutarsızlığa ilişkin frekans sonuçları Tablo 31'de gösterilmiştir.

Tablo 31. Tutarsız Kullanıma Ait Betimsel İstatistikler

Tutarsız Kullanım	1	2	3	4	5	6
	numaralı öğretici	numaralı öğretici	numaralı öğretici	numaralı öğretici	numaralı öğretici	numaralı öğretici
	f	f	f	f	f	f
Vurgulu "r" (RV)	18,39	5,20	7,80	6,6	0,33	19,07
Sesletilmeyen/doğal "r" (RY)	21,19	3,42	3,65	9	31,48	15,66
Gelecek zaman eki doğru sesletim (GZDS)	1,01	2,82	0,71	2,4	2,95	2,33
Gelecek zaman eki yanlış sesletim (GZYS)	0,62	0	0,1	0,6	0,49	0,7

Tablo 31'de görüldüğü gibi Türkçe öğretici konuşmasında abartılı sesletimin en çok gözlemlendiği ses /r/ sesi olmuştur. Öğreticilerin /r/yi bazen oldukça vurgulu/abartılı bir şekilde telaffuz ederken kimi zaman bunu yapmaması öğreticilerin doğal konuşmalarında /r/yi vurgulu telaffuz etmediklerini göstermektedir. Nitekim gelecek zaman ekinin sesletiminde de görüldüğü üzere öğretmenler abartılı sesletimi çoğunlukla konuşma hızlarını düşürdükleri zaman gerçekleştirmeleri de bunu desteklemektedir. Öğreticilerin abartılı sesletim değiştirimlerinden örnekler aradaki farkın daha iyi anlaşılması için öğretmenlerin normal sesletimlerinden örneklerle aşağıda sunulmuştur.

1 numaralı öğretici;

ÖğRT: *bu sebeple sanki (..) evler daha çok tercih ediliyo*(RY)

ÖğRT: *doğru mu katılıyor musunuz* (RV)(YK)

ÖğRT: *konak (.) lama türleri (..) nelerdir* (YK)

ÖğRT: *yani bir seyahate gideceğiz*(GZYS) (..) *nerede konaklayabiliriz* (SA)(YK)(2.0)

ÖğRT: *tamam bakıcam*(GZDS)

ÖğRT: *dersten sonra bi(RY) kuveyti detaylı inceliyecem(GZDS)*

6 numaralı öğretici;

ÖğRT: *meryem şurda bakın meryem burda surat asıyor:(RV) mutsuz yani(KA)*

ÖğRT: *surat asıyor(RV) (T)*

ÖğRT: *eğer gelmezsen arkadaşımı cezalandırıcım (GZDS)(..) yani öldüreceğim (GZYS)(..) (YK)*

ÖğRT: *bakın(1.STR) ceza kelimesinden cezalandırmak(EV) fiil yapmış ceza vermek anlamında cezalandıracağım(GZYS)(EV) gelecek zaman yapmış*

ÖğRT: *şimdi (ÇB) gençler bu sorunlar burda yok mu var mı bakıcaz (GZDS)(YK)*

İnceleme sonucunda öğretici konuşmasında sözcük düzeyinde ortaya çıkan değiştirimlere ilişkin frekanslar Tablo 32’de gösterilmiştir.

Tablo 32. Sözcük Düzlemine Ait Betimsel İstatistikler

	1	2	3	4	5	6
Sözcük Düzeyi	numaralı	numaralı	numaralı	numaralı	numaralı	numaralı
Değiştirim İşlemi	öğretici	öğretici	öğretici	öğretici	öğretici	öğretici
	f	f	f	f	f	f
Sözcük açıklama (KA)	0,78	0,89	2,74	0,9	1,31	2,64
Sözcüğün eş anlamlısını verme (EA)	0,16	0,45	1,52	1,5	0,49	1,86

Tablo 32 incelendiğinde, 30 dakikalık bir derste öğreticilerin sözcük düzeyinde sesbilimsel değişikliklere kıyasla daha az değiştirim yaptıkları görülmektedir. Sözcük açıklama ve sözcüğün eş anlamlısını verme arasındaki gerçekte farkına bakıldığında ise açıklamanın daha fazla yapıldığını görmek mümkündür. Yalnızca 3 numaralı öğretici sözcüğün eş anlamlısını vermeyi açıklamadan daha fazla uygulamıştır. Konuşmalarda öğreticilerin sözcüğün eş anlamlısını verirken sadece birkaç kez olmak üzere İngilizceye başvurdukları durumlar da bulunmaktadır.

Sözcüğün eş anlamlısının verilmesine örnekler:

1 numaralı öğretici;

ÖğRT: *merhamet yardımlaşma diil mi(TÖ) bu duygular eskisi gibi diil kesinlikle*

ÖğRT: *merhamet acıma bunlar aynı kelimeler(EA)*

3 numaralı öğretici;

ÖĞRT: *a::ha? Erdem Dağistan'ı ağırladık dedi (..) burdaki ağırladık hangi anlamda*

ÖĞRT: *konuk etmek misafir anlamında konuk ve misafir eş anlam (EA)(.) biliyoruz: (..)*

ÖĞRT: *eş anlamını biliyor musunuz hafızanın (2.0) eş anlamını da bilin yazdım (...) bellek(EA)*

ÖĞRT: *hafıza bellek demek (T) yani mesela ne oluyor(RV)*

2 numaralı öğretici;

ÖĞRT: *edebiyat literature dı hatırlayın (EA)*

ÖĞRT: *(()) o zaman güzel sanatların içerisine giriyo*

6 numaralı öğretici;

ÖĞRT: *işler hakkında düşünce ve görüşleri (...) belirtme*

ÖĞRT: *düşüncem ne görüşüm ne bunları belirtmek söylemek(EA) (..) belirtmek ifade etmek(EA)(T)*

ÖĞRT: *bazı hususları (..) yani konuları(EA) (..) konu (...) açıklamak*

ÖĞRT: *en:::(EV) yakın arkadaşım (SR) yani kankan(KA) işte aynı zaten deil mi(OB) (NR)*

ÖĞRT: *en yakın arkadaşım kankan best friendim(EA) demi(OB)*

5 numaralı öğretici;

ÖĞRT: *bu üç gün için arkadaşım benim yerime (..) ÖĞRTead of me (..-falling intonation) benim yerime sizin yanınızda kalacak*

Sözcüğü açıklamaya örnekler:

3 numaralı öğretici;

ÖĞRT: *evet (...) u (..) söyleşi demiş u söyleşi:: u sohbet gibi düşünebiliriz (..) söyleşiyi (KA)*

ÖĞRT: *bir konu hakkında u konuşmak (..) sorulara yanıt vermek u (..)(KA)*

ÖğRT: *sanat durağı adlı köşemizde anladık ki buradaki köşe derken gazetede ki bölümü kastediyor(RV) (KA) köşe yazısı*

ÖğRT: *içtenlikle seve seve anlamında (2.0) içtenlikle yani kalpten gönülden(KA) yanıtladı (..) yani um::: (2.0)*

5 numaralı öğretici;

ÖğRT: *sanat yapıyo musun yemek yaparken de yani(RY)*

ÖğRT: *böyle sofrayı süslemek yemekleri süslemek gibi şeyler de yapıyo musun(RY)*

Ö6: *sanat mı*

ÖğRT: *evet yani yemek yaparken böyle (..) sanatsal şeyler yapıyo musun süslemek(RY)*

ÖğRT: *işte güzel şeyler sofraya koymak örtüler(KA)*

6 numaralı öğretici;

ÖğRT: *ne yaptık en son*

ÖğRT: *(2.0) geleneksellikten bahsettik (KSY) (..) geleneksellik yani*

ÖğRT: *geçmişten günümüze kadar gelen her şeye geleneksel diyebiliriz (KA) bütün*

Elde edilen bu bulgulara bakıldığında 1 ve 6 numaralı öğretmenler dilsel girdi düzeyindeki değişimleri diğer öğretmenlere kıyasla daha fazla uygulamıştır. 2, 3, 4 ve 5 numaralı öğretmenler içinde ise en az değişim işlemini 5 numaralı öğreticinin yaptığı, yani en çok bu öğreticinin konuşmasının doğal iletişim ortamlarındaki özgün konuşmaya yakın olduğu görülmektedir.

4.2.2. Etkileşim Düzeyinde Değişimler

İncelenen ders kayıtlarındaki öğretmenlere konuşmaların, öğretici konuşmasının etkileşimsel yönünden yapılan değişikliklere dayanan özelliklerini yansıttığı görülmüştür. Bu doğrultuda tespit edilen etkileşimsel değişim işlemleri aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir.

Tablo 33. Diyalog Düzeyinde Değiştirimler

Diyalog Düzeyinde Değiştirim İşlemi	1	2	3	4	5	6
	numaralı öğretici (Ö1)	numaralı öğretici (Ö2)	numaralı öğretici (Ö3)	numaralı öğretici (Ö4)	numaralı öğretici (Ö5)	numaralı öğretici (Ö6)
	f	f	f	f	f	f
Kendi sözcüsünü açıklama (SA)	4,13	0,89	1,22	0,3	0,49	1,32
Öğrencinin sözcüsünü açıklama (SAÖ)	2,49	0,0	0,1	0,3	0,16	0,16
Kendini tekrar etme (T)	1,4	1,34	1,42	4,8	0,82	6,12
Öğrenciyi tekrar etme (TÖ)	6,78	0	0,41	0	0	0
Kendi sorusunu yanıtlama (KSY)	1,71	1,49	2,03	2,70	0,16	1,01
Onay bekleme/Anlaşılabilirliği kontrol etme (OB)	10,75	2,08	1,01	0,60	3,28	8,45

Tablo 33'e göre, 30 dakikalık bir derste D2 Türkçe öğretmenlerinin diyalog düzeyindeki etkileşimsel değiştirim işlemlerini dilsel girdi düzeyindekiler kadar uygulamadıkları görülmektedir. Ayrıca, dilsel girdi düzeyinde yapılan değiştirimlerin aksine öğretmenlerin en çok uyguladıkları değiştirim işlemi her biri için farklı bir işlemdir. Genel olarak bakıldığında ise en çok uygulanan değiştirim işlemi öğrenciden onay bekleme (Ö1:10,75; Ö6:8,45) olmuştur. Öğreticiler sık sık öğrencilerin söylenen sözcüyü anladığını kontrol etmek amacıyla sözcüyü söyledikten sonra öğrencilerden onay beklemiştir. Bu durum daha çok yeni bir sözcüğü açıklarken, önemli olduğunu düşündükleri bir bilgi ve etkinliklerle ilgili yönerge verirken gerçekleşmiştir.

Onay bekleme/Anlaşılabilirliği kontrol etmeye örnekler (OB):

2 numaralı öğretici;

ÖĞRT: *şimdi ennn(EV) büyük problem sanırım yazma sınavında oluyo(RY)*

ÖĞRT: *bi fotoğraf çekebilirsiniz tamam mı (OB) ne yazdın onu al*

ÖĞRT: *bu metni okuycaz(GZDS) şuraları işaretlicem(GZDS) sadece buralara bakıcaz(GZDS) tamam mı (OB)*

ÖĞRT: *bu arada karış diil de karşılaştırmak o kelimeye dikkat et oldu mu (OB) karşılaştırmak (YK)*

1 numaralı öğretici;

Ö3: *hocam kalite ne demek*

ÖĞRT: *kalite (...) bi(RY) mesela şöyle düşünelim iki tane tişört alıyoruz*

ÖĞRT: *(...)tamam(OB) bi(RY) tane tişört tüzde yüz pamuktan?(EV) yapılmış üretilmiş*

ÖĞRT: *dolayısıyla onun kali(.)te(.)si daha iyi (YK)*

Ö1: *kuveyt çok zor bi ülke*

ÖĞRT: *hu mese- bu mesela çok önemli bir(RV) şey (YK) (...) diil mi(OB)*

Öğrencinin söylediği şeyi tekrar etmeyi dört öğretici hiç uygulamazken (Ö2, Ö4, Ö5,Ö6) bir öğreticinin neredeyse hiç denilecek bir oranda (Ö3:0,41) ve son öğretici ise 30 dakikada ortalama 6,78 kez uygulamıştır. Öğreticinin kendi sözcesini tekrar etmesi ise derecesi değişse de her öğretici tarafından uygulanmış, fakat en fazla Ö6 (f:6,12) ve Ö4 (f:4,80) kendi söylediklerini tekrar etmiştir. Öğreticilerin bu tekrarları çoğunlukla öğrencilerden sorularına yanıt alamadıklarında ve yeni karşılaşılan bir sözcüğü vurgulamak için yaptıkları görülmüştür.

Öğreticinin kendi söylediğini tekrar etmesine örnekler (T):

4 numaralı öğretici;

ÖĞRT: *başlıyabiliriz soruları yanıtlamak isteyen var mı ilk önce onu soruyum*

ÖĞRT: *yanıtlamak isteyen var mı (T)*

ÖĞRT: *işte bu bilgisayarın (.) kapladığı yer (YK)*

ÖĞRT: *yani boyu (..) ağırlığı (..) (KA) hepsi bunun hacmi(EV) (..) bunun hacmi (T)*

Öğrenciyi tekrar etmeye örnekler (TÖ):

1 numaralı öğretici;

Ö2: *eğitim*

ÖĞRT: *evet*

ÖĞRT: *eğitim turizmi (TÖ)*

ÖĞRT: *burası nasıl bi(RY) yer ne diyoruz böyle yerlere*

Ö4: *kaplıca*

ÖĞRT: *kaplıca(TÖ) Yani, canlandırma etkinlikleriyle*

Öğreticinin kendi sözcisini açıklaması için de benzer durum geçerlidir. Kendi sözcisini açıklama bir öğretici dışında (Ö1: 4,13) çok az uygulanmıştır. Sözce açıklama ile etkileşimsel değişimin çoğunlukla öğrencilere bir soru sorulduğunda soruyu daha anlaşılır hâle getirmek için yapıldığı görülmüştür. Öğrencinin söylediği şeyi açıklama ise tüm öğretmenler tarafından çok uygulanmamakla beraber daha çok öğrenci kısa yanıtlar verdiğinde bu yanıtı açıklaması şeklinde gerçekleşmiştir. Öğreticilerin açıklama ile yaptıkları değişim işlemlerine örnekler aşağıda gösterilmiştir.

Öğreticinin kendi sözcisini açıklamasına örnekler (SA):

1 numaralı öğretici;

ÖğRT: *aya sen ne düşünüyorsun(RY) (..) senin teknolojik gelişmelerle aran nasıl(SA)*

ÖğRT: *konak (.) lama türleri (..) nelerdir(YK)*

ÖğRT: *yani bir seyahate gideceğiz(GZYS) (..) nerede konaklayabiliriz (SA)(YK)(2.0)*

3 numaralı öğretici;

ÖğRT: *yani (...) imm.: (..) ne demek iç içe olmak*

ÖğRT: *sanat ve hayat iç içe ne anlıyoruz burdan (SA)*

Öğrencinin söylediği şeyi açıklamaya örnekler (SAÖ):

1 numaralı öğretici;

Ö5: *hayır hocam zaten ben uçmaktan korkuyorum*

ÖğRT: *hah diyosun(RY) uçmaktansa her zaman yerde gitmeyi tercih ederim(SAÖ)*

ÖğRT: *uçak korkun da var mı*

Ö5: *biraz*

ÖğRT: *biraz(TÖ) o yüzden bu bana göre bi icat deil (D..) diyor:sun/(RV)(SAÖ)*

ÖğRT: *yeni teknolojilere bir (.) top(.).lumda(.).ki D) her:(.)kes(EV) ulaşabilir mi(YK)*

Ö5: *evet bence herkes kullanabilir gelecekte*

ÖğRT: *gelecekte (TÖ) yani fiyat o kadar düşebilir diyorsun (SAÖ)(RV) (YK)*

Tablo 33'e bakıldığında bir diğer işlemi olan öğreticinin kendi sorusunu yanıtlamasının ise hiçbir öğretici tarafından yüksek miktarda gerçekleştirilmediği görülmektedir. Gerçekleştiği durumların da öğreticilerin sorularına yanıt bulamadığı durumlar veya öğrencilerin soruları retorik olarak sordukları durumlar olmuştur. Bu bağlamda ortaya çıkan bulgulara örnekler aşağıda görülebilir.

Öğreticinin kendi sorusunu yanıtlamasına örnekler (KSY):

3 numaralı öğretici;

ÖğRT: *işte dolmuş durağı var taksi durağı var sanat durağı diyince burdan ne anlıyoruz yani: (D) (...)*

ÖğRT: *bugünkü sohbet konumuz: sanat (KSY)*

6 numaralı öğretici;

ÖğRT: *bi(RY) daha dinliyelim mi isterseniz metni hadi bi(RY) daha dinliyelim (KSY)*

ÖğRT: *ne yaptık en son*

ÖğRT: *(2.0) geleneksellikten bahsettik (KSY)*

Ders kayıtlarının incelenmesi sonucu öğreticilerin konu geçişlerini sezdirmek için duraksamalar ve “evet, peki, şimdi” gibi sınır/çerçeve belirleyiciler kullandıkları görülmüştür. Bu doğrultuda yapılan değiş-tirim işlemlerine ait frekanslar aşağıdaki tabloda (Tablo 34) gösterilmiştir.

Tablo 34. Konu Geçiş İşlemlerine Ait Betimsel İstatistikler

Konu Geçişini Sezdirme	1	2	3	4	5	6
	numaralı öğretici	numaralı öğretici	numaralı öğretici	numaralı öğretici	numaralı öğretici	numaralı öğretici
	f	f	f	f	f	f
Duraksama	11,38	1,93	2,23	4,80	2,95	2,95
Sınır/Çerçeve belirleyiciler	10,21	5,2	5,17	7,5	5,74	5,74

Tablo 34'e göre tüm öğreticiler konu geçişini sezdirmek için konuşma esnasında duraksamış ve sınır/çerçeve belirleyicileri kullanmışlardır. Bu etkileşimsel değiş-tirim işlemlerini yaparak öğreticilerin akışta bir değişiklik olduğunu öğrencilere sezdirerek onların söylemdeki akışı takip etmelerini kolaylaştırdığı söylenebilir.

Sınır/Çerçeve belirleyicilere (ÇB) ve duraksamalara örnekler (..)(...):

1 numaralı öğretici;

ÖĞRT: *kali(.)teli(YK) ve kali(.)te(.)siz(YK) olarak da sıfat(EV) olarak kullanıyoruz*

ÖĞRT: *peki(ÇB) tür(.)kiyede(EV) (..) alışveriş turizmi için (..) nerelere gidiyor(RV) turistler (YK)*

4 numaralı öğretici;

ÖĞRT: *başlıyalım mı derse ne dersiniz hazır mısınız (6. str)*

ÖĞRT: *tamam(ÇB) herkes hazırsa başlayalım(6. str)*

ÖĞRT: *yani orijinal dili olmuyor:(RV) türkçe oluyor:(RV) çevirisi oluyor:(RV) tamam mı (OB)*

ÖĞRT: *evet (ÇB) hadi başlayalım*

3 numaralı öğretici;

ÖĞRT: *sınıfımıza hoşgeldin geçen hafta konuşamamıştk*

ÖĞRT: *peki (..)(ÇB) tamam (ÇB) o zaman geçen hafta kaldığımız yerden yavaş yavaş başlayalım devam edelim(6. STR)*

6 numaralı öğretici;

ÖĞRT: *aşağıdaki sorunlardan hangileri metinde dile getirilmiştir (NR) bakın (..) (1. str) dile getirmek(..) ifade etmek(..) söylemek (YK)*

ÖĞRT: *şimdi (ÇB) (..)gençler bu sorunlar burda yok mu var mı bakıcaz (GZDS) (YK)*

Tablolarda sunulan bulgularda görüldüğü gibi dilsel girdi düzeyindeki değiştirim işlemlerinde ortaya çıkan bulgularla benzer şekilde öğreticilerin uyguladığı değiştirim işlemleri oranı kendi aralarında ve her kategoride değişiklik göstermektedir. Öte yandan, değiştirim işlemlerini daha çok ve daha az uygulayan öğreticilerin bu düzeydeki değiştirimlerde de aynı olduğu görülmektedir.

4.3. ÖĞRETİCİLERİN EDİMBİLİMSEL UNSURLARI ÖĞRETME FARKINDALIĞI

4.3.1. Farkındalık Anketinden Elde Edilen Bulgular

Öğreticilerin iletişimsel unsurları öğretmeye yönelik ne derece farkındalıkları olduğunu tespit etmek için çevrimiçi ders kayıtlarının incelenmesine ek olarak Edimbilimsel Unsurların Öğretilmesine İlişkin Farkındalık Anketi uygulanmıştır. Öğreticilerin kurumlarında uygulanan öğretim yaklaşımını tespit etmek için öğretmenlerden seçeneklerdeki yaklaşımları en fazla odaklanılandan en az yer verilene doğru olacak şekilde sıralamaları istenmiştir. Bu bağlamda ortaya çıkan bulgular aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 35. TÖMER’lerde Uygulanan Öğretim Yaklaşımı

	1. sıra		2. sıra		3. sıra		4. sıra		5. sıra		6. sıra		7. sıra	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Öğretim Yaklaşımı														
Tek yönlü konuşma becerisi	3	6	7	14	6	12	9	18	3	6	6	12	9	18
Dilbilgisi	6	12	5	10	4	8	8	16	3	6	10	20	9	18
Sözcük öğretimi	6	12	8	16	10	20	4	8	10	20	5	10	2	4
Yazma becerisi	4	8	7	14	9	18	8	16	12	24	3	6	4	8
Çift yönlü konuşma becerisi	22	44	7	14	6	12	3	6	3	6	2	4	4	8
Dinleme becerisi	1	2	7	14	6	12	6	12	8	16	11	22	8	16
Okuma becerisi	7	14	6	12	6	12	7	14	5	10	7	14	8	16

Tabloda görüldüğü gibi ankete katılan 50 öğreticiden %44’ünün kurumlarında en çok odaklanılan dil alanının çift yönlü konuşma becerisi olduğunu ifade etmiştir. Bu soruyla bağlantılı olarak öğretmenlere ayrıca kurumlarındaki öğretim programında konuların sıralamasıyla ilgili de bir soru sorulmuştur. Bu soruya verilen yanıtlara ait betimsel analiz sonucu aşağıdaki tabloda görülebilir.

Tablo 36. Öğretim Programında Konuların Sıralaması

	f	%
Bulunma durumu eki -dA, Şimdiki zaman eki -yor, Çıkma durumu eki -dAn, Geçmiş zaman eki -dI	5	10
İletişimi başlatma, Kendini tanıtmaya, Birinden bir şey isteme, Öneride bulunma	45	90

Tablo 36'ya bakıldığında katılımcıların %90'ının kurumlarındaki öğretim programında konuların iletişimsel unsurların öğretilmesiyle başladığını belirttikleri görülmektedir. Yukarıdaki soru ve bu bulgu birlikte ele alındığında öğreticilerin kurumlarında dil öğretiminde iletişimsel yaklaşımı benimsedikleri ileri sürülebilir.

Ankette, yukarıdaki sorular dışında 11 adet çoktan seçmeli soru bulunmaktadır. Bu sorulara verilen yanıtlara ilişkin betimsel analiz sonucu şu şekildedir:

Tablo 37. Edimbilimsel Unsurların Öğretilmesine İlişkin Farkındalık Anketi Ait Betimsel İstatistikler

Edimbilimsel Farkındalık Anketi		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	X	SS
1. Derslerde farklı cinsiyet, yaş veya sosyal konuma göre değişen incelik kullanımları öğretilmelidir.	f	1	3	-	29	17	4,16	0,87
	%	2	6	-	58	34		
2. Derslerimde daha çok öğrencilerin iletişimsel becerilerini geliştirmeye odaklanırım.	f	-	1	-	27	22	4,40	0,61
	%	-	2	-	54	44		
3. Derslerimde farklı iletişim durumlarında (resmi bir diyalog ve iki yakın arkadaşta ait diyalog arasındaki fark gibi) dilsel yapıların kullanımının nasıl değiştiğini öğretmeye özel bir önem verir.	f	-	2	4	27	17	4,18	0,75
	%	-	4	8	54	34		
4. Derslerde belli bir söz ediminin (öneride bulunma, yakınma, isteme, reddetme, kabul etme vb.) öğretimi konusunda kendimi yeterli bulurum.	f	-	1	4	31	14	4,16	0,65
	%	-	2	8	62	28		
5. Kullandığım ders kitabında belli bir iletişim durumuna özgü (örneğin sinema bileti alırken, pazarda alışveriş yaparken, restoranda sipariş verirken vb.) gerçekleştirilebilir sözcükler/ifadeler sıralanmaktadır ve kitapta sunulan bu ifadeler söz konusu dil kullanımının öğretilmesi için yeterlidir.	f	1	19	11	18	1	2,98	0,96
	%	2	38	22	36	2		
6. Kullandığım ders kitabında yukarıda sözü edilen konuda eksiklik olduğunu görürsem, belli bir iletişim durumundaki konuşmanın gerçekte nasıl olabileceği	f	-	2	-	29	19	4,30	0,68
	%	-	4	-	58	34		

konusunda araştırma yapar ve gerçekleştirilebilir sözcükler/ifadeler listesini öğrencilerime sunarım.	%	-	4	-	58	38		
7. Sınıfımda belli iletişim durumlarında gerçekleştirilebilen konuşmaları tamamlamaya dayalı etkinliklere yer veririm.	f	-	3	4	27	16	4,12	0,80
	%	-	6	8	54	32		
8. Sınıfımda belli iletişim durumlarında gerçekleştirilebilen konuşmalara ilişkin görevler tasarlar, öğrencilerin bunları gerçekleştirmelerini, bu iletişim durumlarını canlandırmalarını sağlarım.	f	-	2	2	29	17	4,22	0,71
	%	-	4	4	58	34		
9. Ders kitaplarındaki birinden bir şey isteme veya bir isteği reddetme gibi söz edimleri hakkında açık bilgiler (Reddetme nedir? Hangi durumlarda gerçekleşir? Hangi sözcükler/ifadeler kullanılır? Siz reddeder misiniz? Nasıl reddedersiniz? En son neyi reddettiniz? vb.) veririm.	f	-	3	5	27	15	4,08	0,80
	%	-	6	10	54	30		
10. Öğrencilerin dili farklı bağlamlarda uygun kullanmada yetkin olabilmeleri için dilbilgisi konusunda yetkin olmaları diğer tüm bileşenlerden daha önemlidir.	f	5	21	10	12	2	2,70	1,07
	%	10	42	20	24	4		
11. Öğrencilerin dilbilgisel yanıtları, kullanım yanıtlarından (örneğin, güç bakımından daha üst birine “siz” yerine “sen” ile seslenilmesi) daha önemlidir.	f	-	30	11	7	2	2,62	0,88
	%	-	60	22	14	4		

Tablo 37 incelendiğinde, ankette, “Derslerimde daha çok öğrencilerin iletişimsel becerilerini geliştirmeye odaklanırım.” ifadesine verilen yanıtların en yüksek ortalamaya ($X=4,40$), “Öğrencilerin dilbilgisel yanıtları, kullanım yanıtlarından (örneğin, güç bakımından daha üst birine “siz” yerine “sen” ile seslenilmesi) daha önemlidir.” ifadesine verilen yanıtların ise en düşük ortalamaya ($X=2,62$) sahip olduğu görülmüştür.

Uygulanan Edimbilimsel Unsurların Öğretilmesine İlişkin Farkındalık Anketi’ne verilen yanıtlara ilişkin minimum, maksimum, ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 38’de gösterilmiştir.

Tablo 38. Edimbilimsel Unsurların Öğretilmesinin Farkındalığına Ait Betimsel İstatistikler

Anket	N	Minimum	Maksimum	X	Ss
Edimbilimsel Unsurların Öğretilmesine İlişkin Farkındalık Anketi	50	2	4,55	3,81	0,44

Tablo 38’de görüldüğü gibi edimbilimsel farkındalık anketine verilen yanıtların puanlarının 2,00-4,55 aralığında değiştiği görülmüştür. Edimbilimsel farkındalık

anketine verilen yanıtların puan ortalaması $3,81 \pm 0,44$ olarak hesaplanmıştır. Elde edilen ortalamalar dikkate alındığında, öğretmenlerin edimbilimsel farkındalıklarının yüksek olduğu görülmüştür.

Öğreticilerin cinsiyet değişkenine bağlı olarak edimbilimsel farkındalık anketi ortalamaları arasındaki anlam farklılığı sonuçları Tablo 39’da gösterilmiştir.

Tablo 39. Edimbilimsel Unsurların Öğretilmesine İlişkin Farkındalıkta Cinsiyet Değişkeni

Anket	Cinsiyet	N	X	Ss	U	p
Edimbilimsel Unsurların Öğretilmesine İlişkin Farkındalık Anketi	Kadın	35	3,9	0,37	175,00	0,06
	Erkek	15	3,6	0,52		

**p<0,01; *p<0,05

Tablo 39 incelendiğinde, Edimbilimsel Unsurların Öğretilmesine İlişkin Farkındalık Anketi verilen yanıtların puan ortalamalarında öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($p>0,05$). Kadın ve erkek öğretmenlerin edimbilimsel farkındalık anketine vermiş oldukları yanıtların puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmüştür.

Öğreticilerin yaş değişkenine bağlı olarak edimbilimsel farkındalık anketi ortalamaları arasındaki anlam farklılığı sonuçları Tablo 40’da gösterilmiştir.

Tablo 40. Edimbilimsel Farkındalık Anketi Yaş Değişkeni

Anket	Yaş	N	X	Ss	X ²	p
Edimbilimsel Unsurların Öğretilmesine İlişkin Farkındalık Anketi	20-25 yaş	11	3,72	0,18	1,78	0,62
	26-29 yaş	13	3,9	0,3		
	30-34 yaş	15	3,75	0,63		
	35 yaş ve üzeri	11	3,88	0,46		

**p<0,01; *p<0,05

Tablo 40 incelendiğinde, ankete verilen yanıtların puan ortalamalarında öğretmenlerin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($p>0,05$). Her yaş grubunda yer

alan öğretmenlerin edimbilimsel farkındalık anketine vermiş oldukları yanıtların puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmüştür.

Öğreticilerin kurum değişkenine bağlı olarak edimbilimsel farkındalık anketi ortalamaları arasındaki anlam farklılığı sonuçları Tablo 41’de gösterilmiştir.

Tablo 41. Edimbilimsel Unsurların Öğretilmesine İlişkin Farkındalıkta Kurum Değişkeni

Anket	Kurum	N	X	Ss	X ²	p
Edimbilimsel Unsurların Öğretilmesine İlişkin Farkındalık Anketi	Kurum D	14	3,79	0,23	0,47	0,79
	Kurum A	24	3,8	0,55		
	Diğer	12	3,86	0,41		

**p<0,01; *p<0,05

Tablo 41 incelendiğinde, Edimbilimsel Unsurların Öğretilmesine İlişkin Farkındalık Anketi verilen yanıtların puan ortalamalarında öğretmenlerin çalıştığı kurum değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir (p>0,05). Başka bir ifadeyle, Kurum D, Kurum A ve diğer üniversitelerde çalışan öğretmenlerin edimbilimsel farkındalık anketine vermiş oldukları yanıtların puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu tespit edilmiştir.

Öğreticilerin en son tamamlanan bölüm değişkenine bağlı olarak edimbilimsel farkındalık anketi ortalamaları arasındaki anlam farklılığı sonuçları Tablo 42’de gösterilmiştir.

Tablo 42. Edimbilimsel Unsurların Öğretilmesine İlişkin Farkındalıkta En Son Tamamlanan Bölüm Değişkeni

Anket	En Son Tamamlanan Bölüm	N	X	Ss	U	p
Edimbilimsel Unsurların Öğretilmesine İlişkin Farkındalık Anketi	Türk Dili ve Edebiyatı	28	3,9	0,32	243,00	0,20
	Diğer	22	3,7	0,54		

**p<0,01; *p<0,05

Tablo 42 incelendiğinde, Edimbilimsel Unsurların Öğretilmesine İlişkin Farkındalık Anketi anketine verilen yanıtların puan ortalamalarında öğretmenlerin en son tamamlanan bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir (p>0,05). En son

tamamlanan bölümü Türk Dili ve Edebiyatı bölümü ile diğer bölüm olan öğretmenlerin Edimbilimsel Unsurların Öğretilmesine İlişkin Farkındalık Anketi anketine vermiş oldukları yanıtların puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğreticilerin tamamlanan lisans bölümü değişkenine bağlı olarak edimbilimsel farkındalık anketi ortalamaları arasındaki anlam farklılığı sonuçları Tablo 43'te gösterilmiştir.

Tablo 43. Edimbilimsel Unsurların Öğretilmesine İlişkin Farkındalıkta Tamamlanan Lisans Bölümü Değişkeni

Anket	Tamamlanan Lisans Bölümü	N	X	Ss	U	p
Edimbilimsel Unsurların Öğretilmesine İlişkin Farkındalık Anketi	Türk Dili ve Edebiyatı	32	3,92	0,33	162,50	0,01*
	Diğer	18	3,61	0,54		

**p<0,01; *p<0,05

Tablo 43'te görüldüğü gibi Edimbilimsel Unsurların Öğretilmesine İlişkin Farkındalık Anketi'ne verilen yanıtların puan ortalamalarında öğretmenlerin tamamlanan lisans bölümü değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmüştür (p<0,05). Tamamlanan lisans bölümü Türk Dili ve Edebiyatı olan öğretmenlerin edimbilimsel unsurların öğretilmesine ilişkin farkındalık düzeylerinin daha fazla olduğu görülmüştür.

Öğreticilerin deneyim değişkenine bağlı olarak edimbilimsel farkındalık anketi ortalamaları arasındaki anlam farklılığı sonuçları aşağıda gösterilmiştir (Tablo 44).

Tablo 44. Edimbilimsel Unsurların Öğretilmesine İlişkin Farkındalıkta Deneyim Değişkeni

Anket	Deneyim	N	X	Ss	X ²	p
Edimbilimsel Unsurların Öğretilmesine İlişkin Farkındalık Anketi	1-4 Yıl	26	3,85	0,27	0,06	0,97
	5-9 Yıl	13	3,72	0,69		
	10 Yıl ve Daha Fazla	11	3,83	0,42		

**p<0,01; *p<0,05

Tablo 44'e göre, edimbilimsel farkındalık anketine verilen yanıtların puan ortalamalarında öğretmenlerin deneyim değişkenine göre anlamlı bir farklılık

görülmemiştir ($p>0,05$). Deneyim süresi 1-4 yıl, 5-9 yıl ve 10 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin edimbilimsel farkındalık anketine vermiş oldukları yanıtların puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmüştür.

Öğreticilerin edimbilim dersi alma değişkenine bağlı olarak edimbilimsel farkındalık anketi ortalamaları arasındaki anlam farklılığı sonuçları Tablo 45'te gösterilmiştir.

Tablo 45. Edimbilimsel Unsurların Öğretilmesine İlişkin Farkındalıkta Edimbilim Dersi Alma Değişkeni

Anket	Edimbilim Ders Alma	N	X	Ss	U	p
Edimbilimsel Unsurların Öğretilmesine İlişkin Farkındalık Anketi	Hayır	37	3,83	0,45	201,50	0,39
	Evet	13	3,77	0,41		

** $p<0,01$; * $p<0,05$

Tablo 45 incelendiğinde, edimbilimsel farkındalık anketine verilen yanıtların puan ortalamalarında öğretmenlerin edimbilim dersi alma değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($p>0,05$). Edimbilim dersi alan öğretmenler ile almayan öğretmenlerin edimbilimsel farkındalık anketine vermiş oldukları yanıtların puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmüştür.

4.3.2. Çevrimiçi Derslerden Elde Edilen Bulgular

Öğreticilerin edimbilimsel unsurlara derste ne ölçüde dikkat çektiklerini incelemek amacıyla öğretmenlerin kullandıkları ders kitapları taranarak ilgili yerler tespit edilmiş ve öğretmenlerden özellikle bu noktaların işlendiği ders kayıtlarını göndermeleri istenmiştir. Ancak altı öğreticiden yalnızca bir tanesi (6 numaralı öğretici) ders kayıtlarını bu doğrultuda göndermiştir. Bu nedenle, mevcut derslerden bu yönde bir inceleme yapmak için sınırlı veri elde edilmiştir.

İncelenen ders kayıtlarında 1, 2 ve 4 numaralı öğretmenlerin paylaştıkları ders kayıtlarında kitaptaki edimbilimsel unsurlara denk gelmediği görülmüştür. 3 numaralı öğretici tarafından yürütülen derslerden birinde okuma metni içinde istek sözcelerinin kullanıldığı görülmüştür. Ancak öğretici bu istek sözcelerinin metindeki işlevine, istek

sözcesinde kullanılan yapıların (edimdilbilim) metindeki bağlamla ilişkisine (toplumedibilim) dikkat çekmemiştir.

5 numaralı öğreticiye ait ders kayıtlarında edimbilimsel unsur içeren konuların işlendiği derslere bakıldığında bir derste öğreticiden özellikle kaydını göndermesi istenilen edimbilimsel unsur içeren bölümlerden birinin işlendiği görülmüştür. Derste işlenen dinleme metninde birden fazla istek sözcüsü vardır. Bu istek sözcülerinin de farklı stratejilerle oluşturulduğu görülmektedir. Öğretici metni dinledikten sonra kendisi de öğrencilere açıklamalar yaparak bir kez daha okumuştur. Öte yandan, öğreticinin metinde geçen istek sözcülerinin metindeki işlevlerine, isteklerin dolaylılığına, neden farklı stratejiler kullanıldığına veya konuşucular arasındaki güç ve yakınlığın bu stratejilerdeki etkisi gibi noktalara dikkat çekmediği görülmüştür. Ders kaydındaki söz konusu bölümler aşağıda gösterilmiştir.

5 numaralı öğreticiye ilişkin bulgudan örnek:

ÖĞRT: *kız kardeşimle nişanlının (..) düğünlerini yapmak için üç gün izin istiyorum (..)(isteğe dikkat çekilmedi) üç günün sonunda güneş batmadan geri döneceğim (GZYS)*

ÖĞRT: *bu üç gün için arkadaşım benim yerime (..) instead of me(EA)(..) benim yerime sizin yanınızda kalacak*

ÖĞRT: *benim yerime kralın yanında sen kalacaksın bana bu iyiliği yapar mısın (isteğe dikkat çekilmedi)*

ÖĞRT: *fakat sürekli yağan yağmur merosun hızlı yürümesi engelliyordu*

ÖĞRT: *irmaktan karşıya geçmek zorundaydı ancak ırmağın suları çok (..) taşkın olmuş yani çoğalmış sel gibi olmuş (KA)*

Son olarak 6 numaralı öğreticiye gelindiğinde bu öğreticinin daha fazla kitaptaki edimbilimsel noktaları içeren dersleri paylaştığı görülmüştür. Ancak bu öğreticinin de kitapta geçen istek ve ret stratejilerine dikkat çekmediği görülmüştür. Örneğin, 5 numaralı öğretici için verilen örnekteki dinleme metnini 6 numaralı öğretici de işlemiş ve benzer şekilde buradaki sözcülerin kullanım/işlev boyutuna odaklanmamıştır:

İstek sözcüsünün geçtiği bölüm:

Meroz: “Ölüme hazırım, hiçbir zaman af ve aman dilemiyorum. Yalnız küçük bir isteğim var. Kız kardeşimle nişanlısının düğünlerini yapmak için üç gün izin istiyorum”

ÖĞRT: *hemen devam edelim (..) merozun (..) kraldan isteği nedir(..) feruzun (T) (..) kralden isteği nedir ne istiyor(RV) (RP)*

ÖĞRT: *isteği nedir ne istiyor(RV) (RT)*

Ö5: *uç gün izin istiyor*

ÖĞRT: *a::ferin üç gün izin istiyor(RV) neden o üç günde ne yapıcak(GZDS)*

Başka bir bölümde, okuma metnindeki kadın konuşucular yakınlık sezdirim ile dolaylı bir şekilde istekte bulunur. Üstelik isteğin kullanıldığı iletişim durumu ve konuşucular arasındaki güç ve yakınlık ilişkisi D2 Türkçe öğrencilerinin (İDTÖ) Türkiye’de toplu taşıma araçlarında her gün karşılaşılabileceği yaygın bir durumdur. Yani, söz konusu istek sözcüğü Türkçenin sosyokültürel özelliklerini ve D2 ortamlarını yansıtmaktadır. Buna rağmen, öğreticinin buradaki yakınlığın asıl işlevinin istek olduğuna işaret etmediği görülmüştür. İlgili istek sözcüğü ve öğreticinin konuşması aşağıda gösterilmiştir.

İstek sözcüğünün geçtiği bölüm:

...

Kadın-yüksek sesle: *Gençlerde de edep diye bir şey kalmadı. Aah! Ah! Zamane gençleri ne olacak! Biz gençken böyle miydik?*

ÖĞRT: *evet(ÇB) metroda konuşuyorlar birinci kadın osama olsun*

ÖĞRT: *onlar metroda deil mi(OB) teyzeler çok yorgun ama ahmet onları fark etmiyor(RV) yine dalgın (YK)*

ÖĞRT: *yine akli hiç başında deil (..) üzgün ve dalgın bi(RY) şekilde devam ediyor (YK)*

ÖĞRT: *en son evdeler artık dördüncü bölüm evdeler*

İncelenen derslerde 6 numaralı öğreticinin eldimbilimsel özelliğe dikkat çektiği gözlemlenen tek nokta dilekçe yazımı olmuştur. Öğretici, dilekçe yazma öğretilirken dilekçelerde resmi bir dil kullanılması gerektiğini ve “sevgili...” gibi çok yakın oldukları kişilere kullanabilecekleri bir ifadeyle dilekçeye başlayamayacaklarını

söylemiştir. Böylelikle, öğretici güç ve yakınlık değişkenleri ve bağlamın resmiyetine göre dil kullanımının değişimine dikkat çekmiştir.

Bunlara ek olarak, öğreticilerin zaman zaman öğrencilere canlandırma etkinlikleri yaptırdıkları görülmüştür. Ancak, bu canlandırma etkinliklerinde de dilin kullanım boyutuna dikkat çekilmemiş, öğrencilere bu yönde geri bildirimde bulunulmamıştır. Örneğin, aşağıdaki diyalog iki öğrencinin kitaptaki konuşma bölümüyle ilişkili gerçekleştirdiği bir canlandırma etkinliğindedir.

Ö1: *Hoşgeldiniz*

ÖĞRT: *Ne dersin sana hoşgeldiniz diyoyo*

Ö4: *Hoşbulduk oğlum*

Ö1: *Nası sana yardımcı olabilirim*

ÖĞRT: *çok güzel*

D2Ö: *Bir bilet alabilir miyim?*

Bu canlandırma etkinliğinde öğretici, iletişimin gerçekleştiği bağlamın özelliklerine, konuşucular arasındaki güç ve yakınlık ilişkisine ve bunların dil kullanımına etkisine yönelik bilgi vermemiş ve öğrencilerin “sen/siz” kullanımlarına yönelik geri bildirimde bulunmamıştır. Bundan ziyade, işlenen ünite temasında öğretilmesi hedeflenen dilbilgisi yapısının, öğrenciler tarafından diyalogda kullanılıp kullanmadığı ön plana çıkmıştır. Yani, canlandırma etkinlikleriyle dilin iletişimsel boyutuna yaklaşılsa da özünde yine kullanım boyutundan ziyade yapısal boyutuna odaklanılmıştır.

Çevrimiçi ders kayıtlarından elde edilen bu bulgular, öğreticilerin kullandıkları ders kitaplarındaki edimbilimsel unsurlara, yani işlevsel birimlerin kullanım boyutuna dikkat çekmediğini göstermektedir. Bu bulgu, Edimbilimsel Unsurların Öğretilmesine İlişkin Farkındalık Anketi’yle ortaya çıkan sonuçlarla ele alındığında iki sonucun örtüşmediği görülmektedir. Anketten elde edilen bulgular öğreticilerin bu tür unsurların öğretimine dair yüksek düzeyde farkındalığa sahip olduklarını göstermesine rağmen sınıf içi uygulamaya bakıldığında bunun çoğunlukla gerçekleşmediğini söylemek mümkündür.

4.3.3. Kullanım Yanlıları İçin Doğru Dilsel Girdiyi Sağlama

Ders kayıtlarındaki doğal konuşmanın incelenmesi sonucu ortaya çıkan bir başka bulgu öğretmenlerin “sen” ve “siz” zamirlerinin yanlış kullanımlarına yönelik bir düzeltme yapmamasıdır. Ders kayıtlarındaki öğrencilerin konuşması incelendiğinde öğrencilerin zaman zaman öğretmenlerle konuşurken “siz” yerine “sen” zamiri kullanarak edimbilimsel yanlış yaptıkları görülmüştür. Öğreticiler, sözcük ve dilbilgisi yanlışlarını açık veya örtük bir şekilde düzeltirken incelik ilgili bu kullanım yanlılarına herhangi bir geri bildirim vermemiştir. Bu bulguya dair örnekler aşağıda gösterilmiştir.

Düzeltilen yapısal yanlılara örnekler:

1 numaralı öğretici;

Ö2: *hocam uu kaliteler çok iyi*

ÖĞRT: *kalite (düzeltilme)*

Ö2: *kalite*

ÖĞRT: *hı hımm*

4 numaralı öğretici;

Ö4: *çok kitaplar var ve bu neden kitaplara basmadan geçmek mümkünsüzdür*

ÖĞRT: *mümkün deil (düzeltilme) (..) peki(ÇB) yeni kitaplar satmıyo(RY) sahaflar eski kitaplar satıyo (RY)*

Düzeltilen yapılmayan incelik yanlılarına örnekler:

1 numaralı öğretici;

Ö5: *hayır hocam bir oda annemler orda uyuyor*

Ö5: *ben burda kız kadeşimle açıyorum (...) anladın mı (sen dili)*

ÖĞRT: *tamam ama bak mesela bu da konsantrasyonu etkiler bence*

Ö2: *hocam ben arabadayım şu an eve dönemedim acil bir iş çıktı o yüzden kamerayı açmadım kusura bakma (sen dili)*

ÖĞRT: *tamam tamam hanincim kedilere mama verdin mi*

Ö4: *hocam sesin gelmiyo (sen dili)*

ÖĞRT: *şu an geliyo mu (RY)*

Ö4: *evet geliyo*

4 numaralı öğretici;

Ö1: *hocam u bi şey sana soracaktım (sen dili)*

ÖĞRT: *tabii*

Ö1: *yani türkiye geldikten sonra derse devam edecek miyiz yoksa bazı şeyler yapmamız gerekiyo mu*

6 numaralı öğretici;

ÖĞRT: *hadi demokrasi yapalım tamam diyenler şu işaretleri göndersinler*

Ö2: *sen dedin (..) yorulдум hocam (sen dili)*

ÖĞRT: *ha yorulдум mu dedin anlamadım*

Ö2: *evet sen dedin ikinci derste yorulдум (sen dili)*

ÖĞRT: *ramazandan sonra dört ders yapıcaz(GZDS) tamam mı (OB) hazır olun*

ÖĞRT: *her gün dört ders yapıcaz (GZDS) ve tam katılım istiyorum*

ÖĞRT: *hoşgeldiniz*

ÖĞRT: *nasılsınız*

Ö1: *iyiyiz çok şukur (..) sen nasılsın (sen dili)*

ÖĞRT: *ben de iyiyim teşekkür ederim*

Öğreticiler, D2 öğrencilerinin “sen” ve “siz” zamirleri kullanım yanlışlarını düzeltmeyerek Türkçenin sosyokültürel özelliklerini yansıtan bu incelik kuralıyla ilgili gerekli dilsel girdiyi sağlamamışlardır. Oysa, öğrencilerin D2’de sosyalleşmeleri için gereken D1’e ait sosyokültürel bilgiyi sağlayacak en önemli dilsel girdi kaynaklarından biri öğretmenlerdir. Yetkin dil kullanıcıları olan öğretmenlerin öğrencilere uygun/doğru dilsel girdiyi geribildirimle vermemesinin öğrencilerin bu tür dil kullanım özelliklerini edinmemesine veya yanlış edinmesine sebep olabileceği ileri sürülebilir. Bu nedenle, bu bulgu çalışmadaki İDTÖ’lerin istek ve ret kullanımlarının BDTK’ler ile incelik yönünden kıyaslandığı bölümde tekrar ele alınmaktadır.

4.4. İDTÖ'LERİN D2'DE SINIF DIŞI İLETİŞİME MARUZ KALMASI VE KATILMASI

BDTK'lerle iletişim kurmanın ve hedef dile ait sosyokültürel öğelere maruz kalmanın D2 öğrencilerinin istek ve ret kullanımlarındaki rolünü incelemek üzere kullanılan Toplumsal Etkileşim Anketi'nde 10 soru sorulmuştur. Bu sorulara verilen yanıtlara ilişkin frekans, yüzde ve ortalama değerleri Tablo 46'da gösterilmiştir.

Tablo 46. Toplumsal Etkileşim Anketi Sorularına Ait Betimsel İstatistikler

TÖMER dersleri dışında aşağıdaki kişilerle ne kadar Türkçe konuşuyorsunuz		Hiç	Haftada Birkaç Saat	Haftada 2-3 Gün	Haftada 4-5 Gün	Her Gün	X	SS
Öğreticilerle sınıf dışında	f	13	11	9	5	4	2,43	1,31
	%	31	26,2	21,4	11,9	9,5		
Anadili Türkçe olan arkadaşlarla	f	10	9	11	5	7	2,76	1,39
	%	23,8	21,4	26,2	11,9	16,7		
Anadili Türkçe olmayan arkadaşlarla	f	7	8	9	6	12	3,19	1,47
	%	16,7	19	21,4	14,3	28,6		
Yurt görevlileriyle	f	25	5	7	2	3	1,88	1,27
	%	59,5	11,9	16,7	4,8	7,1		
Okulda çalışanlarla	f	24	7	6	1	4	1,90	1,30
	%	57,1	16,7	14,3	2,4	9,5		
Komşularla	f	13	7	10	8	4	2,60	1,36
	%	31	16,7	23,8	19	9,5		
Aile ile	f	20	6	5	3	8	2,36	1,59
	%	47,6	14,3	11,9	7,1	19		
Market/Mağaza çalışanları ile	f	3	7	10	11	11	3,48	1,25
	%	7,1	16,7	23,8	26,2	26,2		
Cafe/Lokanta çalışanları ile	f	8	10	14	3	7	2,79	1,32
	%	19	23,8	33,3	7,1	16,7		
Resmi kurum çalışanları ile	f	17	15	7	1	2	1,95	1,06
	%	40,5	35,7	16,7	2,4	4,8		

Tablo 46 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğunun TÖMER dersleri dışında bir haftada “Öğreticilerle sınıf dışında”, “Yurt görevlileriyle”, “Okulda çalışanlarla”, “Komşularla”, “aile ile” ve “Resmi kurum çalışanları ile” iletişim kurmadıklarını ifade ettikleri; “Anadili Türkçe olan arkadaşlarla” ve “Cafe/Lokanta çalışanları ile” iletişim sıklıklarının “Haftada 2-3 Gün” olduğu; “Market/Mağaza çalışanları ile” ile olan iletişim sıklığının “Haftada 4-5 Gün ve Her Gün” olduğu ve “Anadili Türkçe olmayan arkadaşlarla” iletişim oranlarının “Her Gün” olduğu

görülmüştür. Ayrıca ankette “Market/Mağaza çalışanları ile” iletişim en yüksek ortalamaya sahip olduğu ($X=3,48$); “Yurt görevlileriyle” iletişimin ise en düşük ortalamaya ($X=1,88$) sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Toplumsal Etkileşim Anketi’ndeki sorulara verilen yanıtların minimum, maksimum, ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 47’de gösterilmiştir.

Tablo 47. Toplumsal Etkileşim Anketine Ait Betimsel İstatistikler

Anket	N	Minimum	Maksimum	X	Ss
Toplumsal Etkileşim	42	1,3	4,5	2,53	0,75

Tablo 47 incelendiğinde, ankete verilen yanıtların puanlarının 1,30-4,50 aralığında değiştiği ortaya çıkmıştır. Toplumsal etkileşim anketine verilen yanıtların puan ortalaması $2,53\pm 0,75$ olarak hesaplanmıştır. Elde edilen ortalama dikkate alındığında, öğrencilerin toplumsal etkileşimlerinin düşük olduğu görülmektedir.

Ankette D1 Türkçe konuşurlarıyla zaman geçirme ve konuşma/iletişim kurma isteği üzerine de birer soru sorulmuştur. Bu sorulara verilen yanıtlara ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 48’de gösterilmiştir.

Tablo 48. BDTK’lerle Zaman Geçirme ve İletişim Kurma İsteğine Ait Betimsel İstatistikler

		Yanıt Yok	Evet	Hayır	Biraz/Bazen
Anadili Türkçe olan kişilerle zaman geçirmeyi seviyor musunuz?	f	1	39	2	-
	%	2,4	92,9	4,8	-
Anadili Türkçe olan kişilerle konuşmaya / iletişime kurmaya çalışıyor musunuz?	f	-	34	2	6
	%	-	81	4,8	14,3

Tablo 48 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin %92,9’unun anadili Türkçe olan kişilerle zaman geçirmeyi sevdiği, %4,8’inin anadili Türkçe olan kişilerle zaman geçirmeyi sevmediği ve %2,4’ünün anadili Türkçe olan kişilerle zaman geçirmeyi seviyor musunuz sorusuna yanıt vermediği görülmüştür. Öğrencilerin %81,0’inin anadili Türkçe olan kişilerle konuşmaya/iletişime kurmaya çalıştığı, %4,8’inin anadili Türkçe olan kişilerle konuşmaya/iletişime kurmaya çalışmadığı, %14,3’ünün anadili Türkçe olan kişilerle konuşmaya/iletişime kurmaya bazen çalıştığı görülmüştür.

BDTK'lerle konuşurken kendini rahat ve rahatsız hissetmeyle ilgili öğrencilere birer soru sorulmuştur. Bu sorulara verilen yanıtlara ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 49'da gösterilmiştir.

Tablo 49. Türkçe Konuşurken Kendini Rahat ve Rahatsız Hissetme Durumuna Ait Betimsel İstatistikler

		Yanıt Yok	Anadili TR Olmayan Arkadaş	Anadili TR Olan Arkadaş	Öğretici	Komşu	Aile	Hepsi	Hiç Kimse	Resmi Kurum Çalışanları	Cafe Çalışanları	Market-Mağaza Çalışanları
Rahat Hissetme	f	3	6	8	17	2	3	1	2	-	-	-
	%	7,1	14,3	19	40,5	4,8	7,1	2,4	4,8	-	-	-
Rahatsız Hissetme	f	1	-	7	3	2	1	14	-	10	2	2
	%	2,4	-	16,7	7,1	4,8	2,4	33,3	-	23,8	4,8	4,8

Tablo 49 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin %14,3'ünün anadili Türkçe olmayan arkadaşıyla, %19,0'unun anadili Türkçe olan arkadaşıyla, %40,5'inin öğreticiyle, %4,8'inin komşusuyla, %7,1'inin aileyle, %2,4'ünün herkesle ve %4,8'inin hiç kimseyle konuşurken rahat hissettiği görülmüştür. Öğrencilerin %16,7'inin anadili Türkçe olan arkadaşıyla, %7,1'inin öğreticiyle, %4,8'inin komşusuyla, %2,4'ünün aileyle, %33,3'ünün herkesle, %23,8'inin resmi kurum çalışanlarıyla, %4,8'inin kafe çalışanlarıyla ve %4,8'inin market-mağaza çalışanlarıyla konuşurken rahatsız hissettiği ortaya çıkmıştır.

Ankette, Türkçe konuşarak birinden bir şey istemenin ve reddetmenin zorluğuyla ilgili de birer soru sorulmuştur. Bu sorulara verilen yanıtlara ait frekans ve yüzde değerleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir (Tablo 50).

Tablo 50. Bir Şey İsterken ve Reddederken Zorlanma Durumuna Ait Betimsel İstatistikler

		Çok Zor	Zor	Kararsız	Rahat	Çok Rahat
Türkçe konuşarak birinden bir şey isterken iletişim kuruyorum.	f	-	3	7	30	2
	%	-	7,1	16,7	71,4	4,8
Türkçe konuşarak birinin isteğini, teklifini veya davetini	f	-	4	16	22	-

reddederken iletişim kuruyorum.	%	-	9,5	38,1	52,4	-
---------------------------------------	---	---	-----	------	------	---

Tablo 50 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin %7,1'inin Türkçe konuşarak birinden bir şey isterken zorlandığı, %16,7'sinin Türkçe konuşarak birinden bir şey isterken zorlanıp zorlanmama hususunda kararsız olduğu, %71,4'ünün Türkçe konuşarak birinden bir şey isterken rahat olduğu ve %4,8'inin Türkçe konuşarak birinden bir şey isterken çok rahat olduğu görülmüştür. Öğrencilerin %9,5'inin Türkçe konuşarak birinin isteğini, teklifini veya davetini reddederken zorlandığı, %38,1'inin Türkçe konuşarak birinin isteğini, teklifini veya davetini reddederken zorlanıp zorlanmadığı hususunda kararsız olduğu ve %52,4'ünün ise rahat olduğu ortaya çıkmıştır.

İsteme durumu için yalnızca iki öğrencinin “çok rahat” hissettiğini ifade etmesi ve reddetme durumu için hiçbir öğrencinin bu seçeneği seçmesi önceki sorularda ortaya çıkan bulgularla örtüşmektedir. Başka bir ifadeyle, bu bulgu öğrencilerin Türkçe iletişim kurmaya karşı kaygıdan kaynaklı isteksizlik duyabilecekleri düşüncesini desteklemektedir.

Öğrencilerin anadillerine bağlı olarak toplumsal etkileşimleri arasındaki anlam farklılığı sonuçları Tablo 51'de gösterilmiştir.

Tablo 51. Toplumsal Etkileşim Anketi Anadili Değişkenine Göre Verileri

Anket	Anadili	N	X	Ss	F	p
Toplumsal Etkileşim	Fransızca	2	1,9	0	1,54	0,19
	Arapça	21	2,77	0,63		
	Özbekçe	2	2,45	0,64		
	Kazakça	6	2,27	0,94		
	Türkmence	3	1,67	0,38		
	Farsça	3	2,47	0,67		
	Diğer	5	2,7	1,04		

**p<0,01; *p<0,05

Tablo 51 incelendiğinde, toplumsal etkileşim anketine verilen yanıtların puan ortalamalarında öğrencilerin anadili değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir (p>0,05). Bütün anadili grubunda yer alan öğrencilerin ankete verdikleri yanıtların puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin cinsiyet değişkenine bağlı olarak toplumsal etkileşimleri arasındaki anlam farklılığı sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir (Tablo 52).

Tablo 52. Toplumsal Etkileşim Anketi Cinsiyet Değişkenine Göre Verileri

Anket	Cinsiyet	N	X	Ss	t	p
Toplumsal	Kız	21	2,68	0,9	1,24	0,22
Etkileşim	Erkek	21	2,39	0,55		

**p<0,01; *p<0,05

Tablo 52 incelendiğinde, öğrencilerin yanıtlarının puan ortalamalarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($p>0,05$). Kız ve erkek öğrencilerin toplumsal etkileşim anketine vermiş oldukları yanıtların puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin Türkçe öğrenme süresi değişkenine bağlı olarak toplumsal etkileşimleri arasındaki anlam farklılığı sonuçları Tablo 53'te gösterilmiştir.

Tablo 53. Toplumsal Etkileşim Anketi Türkçe Öğrenme Süresi Değişkenine Göre Verileri

Anket	Türkçe Öğrenme Süresi	N	X	Ss	t	p
Toplumsal	0-6 Ay	19	2,52	0,78	-0,14	0,89
Etkileşim	6 Aydan Daha Fazla	23	2,55	0,74		

**p<0,01; *p<0,05

Tablo 53 incelendiğinde, toplumsal etkileşim anketine verilen yanıtların puan ortalamalarında öğrencilerin Türkçe öğrenme süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($p>0,05$). 0-6 ay Türkçe öğrenen öğrenciler ile 6 aydan daha fazla Türkçe öğrenen öğrencilerin toplumsal etkileşim anketine vermiş oldukları yanıtların puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmüştür. Başka bir ifadeyle, Türkçeyi üç aydır öğrenen öğrencilerin de bir yıldır öğrenen öğrencilerin de günlük hayatta en çok hizmet sektörü alanlarında Türkçe kullandığı söylenebilir.

Öğrencilerin Türkiye'de kalma süresi değişkenine bağlı olarak toplumsal etkileşimleri arasındaki anlam farklılığı sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir (Tablo 54).

Tablo 54. Türkiye’de Kalma Süresi Değişkenine Göre Veriler

Anket	TR Kalma				F	p	Post-Hoc
	Süresi	N	X	Ss			
Toplumsal Etkileşim	0-5 Ay	11	2	0,72	7,89	0,00**	11 Ay ve Daha Fazla>0-5 Ay
	6-10 Ay	20	2,52	0,51			
	11 Ay ve Daha Fazla	11	3,1	0,8			

**p<0,01; *p<0,05

Tablo 54 incelendiğinde, sıradan bir haftada anadili Türkçe konuşurlarla çeşitli bağlamlarda kurulan iletişim oranına ilişkin sorulara verilen yanıtların puan ortalamalarında öğrencilerin Türkiye’de kalma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık elde edilmiştir (p<0,05). 11 ay ve daha fazla Türkiye’de kalan öğrencilerin ankete verdikleri yanıtların puan ortalamalarının 0-5 ay Türkiye’de kalan öğrencilerin yanıtlarının puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin Türkiye’de kalma yeri değişkenine bağlı olarak toplumsal etkileşimleri arasındaki anlam farklılığı sonuçları Tablo 55’te gösterilmiştir.

Tablo 55. Türkiye’de Kalma Yeri Değişkenine Göre Veriler

Anket	TR Kalma Yeri	N	X	Ss	F	p
Toplumsal Etkileşim	Ev	25	2,48	0,61	0,63	0,60
	Yurt	6	2,52	0,85		
	Aile	7	2,87	0,94		

**p<0,01; *p<0,05

Tablo 55 incelendiğinde, verilen yanıtların ortalamalarında öğrencilerin Türkiye’de kalma yeri değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir (p>0,05). Yani, evde, yurttan ve aile yanında kalan öğrencilerin anadili Türkçe konuşurlarıyla iletişim oranlarının birbirine yakın olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin TÖMER dışında Türkçe öğrenme değişkenine bağlı olarak toplumsal etkileşimleri arasındaki anlam farklılığı sonuçları Tablo 56’da gösterilmiştir.

Tablo 266. TÖMER Dışında Türkçe Öğrenme Değişkenine Göre Veriler

Anket	TÖMER Dışı Tür. Öğr.	N	X	Ss	F	p
Toplumsal Etkileşim	Hayır	14	2,48	0,8	0,15	0,96
	İnternet Üzerinden Online Kurs	6	2,38	0,57		
	Kendi Kendine Çalışma	12	2,58	0,94		
	Aile/Arkadaşlarla Çalışma	3	2,77	0,4		
	Kursa Gitme	6	2,52	0,72		

**p<0,01; *p<0,05

Tablo 56 incelendiğinde, öğrencilerin D2’de toplumsal etkileşim oranlarında TÖMER dışında Türkçe öğrenme değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir (p>0,05). TÖMER dışında Türkçe öğrenen ve öğrenmeyen bütün gruplarda yer alan öğrencilerin toplumsal etkileşim oranlarının birbirine yakın olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin Türkçe müzik dinleme süresi değişkenine bağlı olarak toplumsal etkileşimleri arasındaki anlam farklılığı sonuçları Tablo 57’de gösterilmiştir.

Tablo 57. Türkçe Müzik Dinleme Değişkenine Göre Verileri

Anket	TR Müzik Dinleme	N	X	Ss	F	p
Toplumsal Etkileşim	Hiç	7	2,27	0,76	0,60	0,66
	Haftada Birkaç Saat	25	2,56	0,79		
	Haftada 2-3 Gün	3	2,23	0,29		
	Haftada 4-5 Gün	2	2,95	0,07		
	Her Gün	5	2,78	0,9		

**p<0,01; *p<0,05

Tablo 57 incelendiğinde, toplumsal etkileşim anketine verilen yanıtların puan ortalamalarında öğrencilerin Türkçe müzik dinleme süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir (p>0,05). Haftada hiç, birkaç saat, 2-3 gün, 4-5 gün ve her gün Türkçe müzik dinleyen öğrencilerin toplumsal etkileşim oran ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin Türkçe dizi, film, YouTube videosu veya program izleme süresi değişkenine bağlı olarak toplumsal etkileşimleri arasındaki anlam farklılığı sonuçları Tablo 58’de gösterilmiştir.

Tablo 58. Türkçe Dizi, Film, Youtube Videosu veya Program İzleme Değişkenine Göre Veriler

Anket	TR Dizi,Film İzle.	N	X	Ss	F	p
Toplumsal Etkileşim	Hiç	5	2,54	0,79	1,38	0,26
	Haftada Birkaç Saat	25	2,51	0,72		
	Haftada 2-3 Gün	4	3,28	0,85		
	Haftada 4-5 Gün	2	2,1	1,13		
	Her Gün	6	2,27	0,59		

**p<0,01; *p<0,05

Tablo 58 incelendiğinde, toplumsal etkileşim anketine verilen yanıtların puan ortalamalarında öğrencilerin Türkçe dizi, film, YouTube videosu veya program izleme süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($p>0,05$). Haftada hiç, birkaç saat, 2-3 gün, 4-5 gün ve her gün Türkçe dizi, film, YouTube videosu veya program izleyen öğrencilerin toplumsal etkileşim anketine vermiş oldukları yanıtların puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmüştür.

4.5. İDTÖ'LERİN İSTEK VE RET KULLANIMI BECERİ DÜZEYLERİ

4.5.1. İDTÖ'lerin İstek ve Ret Kullanımlarının Uygunluğu

Konuşma Tamamlama Testi'nde katılımcılara istek söz edimi alt boyutuyla ilgili öğrencilere yedi iletişim durumu verilmiştir. Bu durumlara BDTK'lerin verdikleri yanıtlara dayanarak İDTÖ'lerin yanıtlarının uygunluk yönünden değerlendirilmesi için "en uygun yanıt"lar oluşturulmuştur. D1 Türkçe konuşurlarının KTT'de en çok kullandıkları istek stratejisi ve diğer bileşenlere göre oluşturulan temsili en uygun yanıtlar şu şekildedir:

Durum 1: Bir giyim mağazasındasınız. Bir satış danışmanından/görevliden beğendiğiniz bir pantolonun mağazada S/M/L/XL bedeninin olup olmadığını kontrol etmesini istiyorsunuz. Ne/Nasıl söylersiniz?

Temsili/En uygun yanıt:

Başlatıcı (dikkat çekme/selamlama)-istek gönderimli ifade-eylem odaklı bakış açısı-
dinleyen bakış açısı

Affedersiniz/Pardon/Merhaba, pantolonun X bedeni var mı /getirebilir misiniz?

Durum 2: Bir lokantada yemek yiyorsunuz. Masanızda peçete yok. Garsondan size peçete getirmesini istiyorsunuz. Ne/Nasıl söylersiniz?

Temsili/En uygun yanıt:

başlatıcı-istek gönderimli ifade-konuşan/dinleyen bakış açısı-İÇ

Pardon/Bakar mısınız, peçete alabilir miyim/getirebilir misiniz?

Durum 3: TÖMER’de en yakın arkadaşlarınız sizden farklı bir sınıfta. Bu nedenle, siz de o sınıfa geçmek istiyorsunuz ve bunu TÖMER müdürüne söylüyorsunuz. Ne/Nasıl söylersiniz?

Temsili/En uygun yanıt:

seslenme-selamlama (veya tam zıttı sıralama)-konuşan bakış açısı-zemin
hazırlama-istek gönderimli ifade

*Merhaba/İyi günler Hocam, şu an ders aldığım şubede pek odaklanamıyorum
(veya başka bir sebep). Başka sınıfa geçebilir miyim?/geçmem mümkün mü?*

Durum 4: Bir dilekçe yazmanız gerekiyor ancak zorlanıyorsunuz. TÖMER’de çalışan ve aranızın iyi olduğu bir sekreterden/memurdan size yardım etmesini istiyorsunuz. Ne/Nasıl söylersiniz?

Temsili/En uygun yanıt:

selamlama- zemin hazırlama -istek gönderimli ifade-dinleyen-İÇ

Merhaba-dilekçe yazmam gerekiyor / zorluk çekiyorum –yardım eder misiniz?

Durum 5: Samimi olduğunuz üst komşunuz çok fazla gürültü yapıyor ve ertesi gün önemli bir sınavınız var. Komşunuzdan sessiz olmasını istiyorsunuz. Ne/Nasıl söylersiniz?

Temsili/En uygun yanıt:

zemin hazırlama-azaltıcı-istek gönderimli ifade-İÇ-dinleyen bakış açısı

Yarın sınavım var da-biraz-sessiz olabilir misiniz?

Durum 6: Hasta olduğunuz için bir derse katılamadınız. Çok samimi olmadığınız bir sınıf arkadaşınızın düzenli olarak derslere katıldığını ve not tuttuğunu biliyorsunuz. Arkadaşınızdan ders notlarını istiyorsunuz. Ne/Nasıl söylersiniz?

Temsili/En uygun yanıt:

selamlama/seslenme--zemin hazırlama-istek gönderimli ifade-dinleyen bakış açısı-İT

Merhaba ...--bugün dersi kaçırdım da-notlarını paylaşır mısınız?

Durum 7: Bir dersten ödeviniz var ve ödevi bitiremediniz. Bu derste çok fazla devamsızlık yaptığınız için dersin hocasını pek tanımıyorsunuz. Ödevin teslimi için dersin hocasından size ek süre vermesini istiyorsunuz. Ne/Nasıl söylersiniz?

Temsili/En uygun yanıt:

seslenme-zemin hazırlama-istek gönderimli ifade-dinleyen bakış açısı-İÇ

Hocam-... dolayı ödevi yetiştiremiyorum-teslim için biraz daha süre verir misiniz?

Bu durumlara verilen yanıtların uygunluğuna ilişkin frekans, yüzde ve ortalama değerleri aşağıda sunulmuştur.

Tablo 27. KTT İstek Söz Edimi Alt Boyutuna Ait Betimsel İstatistikler

İstek Durumları		f	Performans Yok	Uygun Değil	Biraz Uygun	Kısmen Uygun	Oldukça Uygun	Tamamen Uygun	X	Ss
Durum 1: Satış görevlisinden kıyafet bedeni kontrolü isteme	f	-	3	5	9	7	18		7,10	2,70
	%	-	7,2	11,9	21,4	16,6	42,9			
Durum 2: Garsondan peçete isteme	f	-	1	4	6	9	22		8,00	2,31
	%	-	2,4	9,5	14,3	21,5	52,4			
Durum 3: Müdürden sınıf değişikliği isteme	f	-	2	9	11	14	6		6,24	2,17
	%	-	4,8	21,4	26,2	33,3	14,3			
Durum 4: Sekreterden dilekçe yazmada yardım isteme	f	2	1	5	10	9	15		6,81	2,77
	%	4,8	2,4	11,9	23,8	21,5	35,7			
Durum 5: Komşudan sessiz olmasını isteme	f	2	1	2	11	8	18		7,29	2,78
	%	4,8	2,4	4,8	26,2	19	42,9			
Durum 6: Sınıf arkadaşından ders notu isteme	f	1	1	5	8	12	15		7,21	2,59
	%	2,4	2,4	11,9	19	28,6	35,7			
Durum 7: Öğreticiden ödev için ek süre isteme	f	1	2	5	14	10	10		6,45	2,36
	%	2,4	4,8	11,9	33,3	23,8	23,8			

Tablo 60 incelendiğinde, KTT'nin istek söz edimi alt boyutunda "Bir lokantada yemek yiyorsunuz. Masanızda peçete yok. Garsondan size peçete getirmesini istiyorsunuz. Ne/Nasıl söylersiniz?" ifadesine verilen yanıtların en yüksek ortalamaya ($X=8,00$), "TÖMER'de en yakın arkadaşlarınız sizden farklı bir sınıfta. Bu nedenle, siz de o sınıfa geçmek istiyorsunuz ve bunu TÖMER müdürüne söylüyorsunuz. Ne/Nasıl söylersiniz?" ifadesine verilen yanıtların ise en düşük ortalamaya ($X=6,24$) sahip olduğu görülmüştür.

KTT'de istek durumlarında olduğu gibi reddetme için de yedi iletişim durumu verilmiştir. Öğrencilerin reddetme durumlarına verdikleri yanıtların frekans, yüzde ve ortalama değerleri Tablo 61'de gösterilmiştir.

Tablo 28. Reddetme Söz Edimi Alt Boyutuna Ait Betimsel İstatistikler

Reddetme		Performans Yok	Uygun Değil	Biraz Uygun	Kısmen Uygun	Oldukça Uygun	Tamamen Uygun	X	Ss
Durum 1: Yurt görevlisinin telefon isteğini reddetme		3	2	4	11	9	13	6,60	2,93
		7,1	4,8	9,5	26,2	21,4	31		
Durum 2: Sekreterin çeviri yardımı isteğini reddetme		3	1	7	6	10	15	6,69	3,06
		7,1	2,4	16,7	14,3	23,8	35,7		
Durum 3: Ev arkadaşının temizlik isteğini reddetme		1	5	3	8	12	13	6,69	2,86
		2,4	11,9	7,1	19	28,6	31		
Durum 4: Kütüphane görevlisinin kalem isteğini reddetme		1	1	4	7	8	21	7,38	2,54
		2,4	2,4	9,5	16,7	19	50		
Durum 5: Hocanın yemek ikramını reddetme		1	3	2	3	14	19	7,60	2,61
		2,4	7,1	4,8	7,1	33,3	45,2		
Durum 6: Yakın olmayan arkadaşın ailesinin davetini reddetme		-	2	4	5	11	20	7,74	2,41
		-	4,8	9,5	11,9	26,2	47,6		
Durum 7: Yakın arkadaşın sinema teklifini reddetme		-	1	1	8	9	23	8,19	2,09
		-	2,4	2,4	19	21,4	54,8		

Tablo 61 incelendiğinde, reddetme söz edimi alt boyutunda “Samimi olduğunuz bir arkadaşınız yeni çıkan bir korku filmi izlemek için sinemaya gitmeyi teklif ediyor. Siz korku filmlerini sevmediğiniz için gitmek istemiyorsunuz. Ne/Nasıl söylersiniz?” ifadesine verilen yanıtların en yüksek ortalamaya ($X=8,19$), “Kaldığımız öğrenci yurdunda temizlik yapan görevliyi uzun zamandır tanıyoruz ve onunla samimisiniz. Görevli odanızı temizlemeye geldiğinde bir arama yapmak için sizin cep telefonunuzu kullanmak istiyor. Fakat siz cep telefonunuzu vermek istemiyorsunuz. Ne/Nasıl söylersiniz?” ifadesine verilen yanıtların ise en düşük ortalamaya ($X=6,60$) sahip olduğu görülmüştür.

KTT’deki istek ve ret boyutlarına ilişkin minimum, maksimum, ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 62’de gösterilmiştir.

Tablo 29. KTT'nin Alt Boyutlarına Ait Betimsel İstatistikler

Konuşma Tamamlama Testi	N	Minimum	Maksimum	X	Ss
İstek Boyutu	42	3,00	9,71	7,01	1,9
Reddetme Boyutu	42	1,86	9,71	7,27	2

Tablo 62 incelendiğinde, konuşma tamamlama testinin istek söz edimi alt boyutlarına verilen yanıtların puanlarının 3,00-9,71 aralığında, reddetme söz edimi alt boyutlarına verilen yanıtların puanlarının 1,86-9,71 aralığında değiştiği görülmüştür. Konuşma tamamlama testinin istek söz edimi alt boyutlarına verilen yanıtların puan ortalaması $7,01 \pm 1,90$; reddetme söz edimi alt boyutlarına verilen yanıtların puan ortalaması $7,27 \pm 2,00$ olarak hesaplanmıştır. Elde edilen ortalamalar dikkate alındığında, öğrencilerin konuşma tamamlama testinin istek ve reddetme söz edimi boyutlarına vermiş oldukları yanıtların oldukça uygun olduğu bulgusu elde edilmiştir.

Öğrencilerin anadili değişkenine bağlı olarak konuşma tamamlama testinin istek söz edimi ve reddetme söz edimi alt boyutları arasındaki anlam farklılığı sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 30. KTT Anadili Değişkenine Göre Verileri

Alt Boyutlar	Anadili	N	X	Ss	F	p
İstek Boyutu	Fransızca	2	6,07	0,3	1,00	0,44
	Arapça	21	6,86	1,89		
	Özbekçe	2	6,79	2,93		
	Kazakça	6	7,45	2,07		
	Türkmençe	3	8,9	1,05		
	Farsça	3	7,81	1,58		
	Diğer	5	5,97	2,08		
Reddetme Boyutu	Fransızca	2	7,86	0,2	0,90	0,51
	Arapça	21	7,18	1,82		
	Özbekçe	2	6,21	3,74		
	Kazakça	6	6,71	2,81		
	Türkmençe	3	9,48	0,22		
	Farsça	3	7,9	1,53		
	Diğer	5	6,8	2,07		

**p<0,01; *p<0,05

Tablo 63'te görüldüğü gibi KTT'nin istek söz edimi ve reddetme söz edimi alt boyutlarına verilen yanıtların puan ortalamalarında öğrencilerin anadili değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($p>0,05$). Bütün anadili grubunda yer alan öğrencilerin istek söz edimi ve reddetme söz edimi alt boyutlarına vermiş oldukları yanıtların puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin cinsiyet değişkenine bağlı olarak konuşma tamamlama testinin istek söz edimi ve reddetme söz edimi alt boyutları arasındaki anlam farklılığı sonuçları Tablo 64'de gösterilmiştir.

Tablo 31. KTT Cinsiyet Değişkenine Göre Verileri

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	X	Ss	t	p
İstek Boyutu	Kız	21	7,39	1,86	1,29	0,20
	Erkek	21	6,64	1,9		
Reddetme Boyutu	Kız	21	7,93	1,55	2,23	0,03*
	Erkek	21	6,61	2,21		

** $p<0,01$; * $p<0,05$

Tablo 64 incelendiğinde, konuşma tamamlama testinin istek söz edimi alt boyutuna verilen yanıtların puan ortalamalarında öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($p>0,05$). Kız ve erkek öğrencilerin istek söz edimi alt boyutuna vermiş oldukları yanıtların puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmüştür. Konuşma tamamlama testinin reddetme söz edimi alt boyutuna verilen yanıtların puan ortalamalarında öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır ($p<0,05$). Kız öğrencilerin reddetme söz edimi alt boyutuna vermiş oldukları yanıtların puan ortalamalarının erkek öğrencilerin reddetme söz edimi alt boyutuna vermiş oldukları yanıtların puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmüştür.

4.5.2. D2 İletişim Ortamlarına Katılmanın Öğrencilerin İstek ve Ret Kullanımlarındaki Rolü

Öğrencilerin Türkçe öğrenme süresi değişkenine bağlı olarak KTT'nin istek söz edimi ve reddetme söz edimi alt boyutları arasındaki anlam farklılığı sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 32. KTT Türkçe Öğrenme Süresi Değişkenine Göre Verileri

Alt Boyutlar	Türkçe Öğrenme Süresi	N	X	Ss	t	p
İstek Boyutu	0-6 Ay	19	7,13	2,08	0,35	0,73
	6 Aydan Daha Fazla	23	6,92	1,77		
Reddetme Boyutu	0-6 Ay	19	7,62	1,7	1,03	0,31
	6 Aydan Daha Fazla	23	6,98	2,21		

**p<0,01; *p<0,05

Tablo 65 incelendiğinde, öğrencilerin KTT'ye verdikleri yanıtların uygunluğunun puan ortalamalarında Türkçe öğrenme sürelerine değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir (p>0,05). 0-6 ay Türkçe öğrenen öğrenciler ile 6 aydan daha fazla Türkçe öğrenen öğrencilerin istek söz edimi ve reddetme söz edimi alt boyutlarına vermiş oldukları yanıtların puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin Türkiye'de kalma süresi değişkenine bağlı olarak konuşma tamamlama testinin istek söz edimi ve reddetme söz edimi alt boyutları arasındaki anlam farklılığı sonuçları Tablo 66'da gösterilmiştir.

Tablo 33. KTT Türkiye'de Kalma Süresi Değişkenine Göre Verileri

Alt Boyutlar	TR Kalma Süresi	N	X	Ss	F	p	Post-Hoc
İstek Boyutu	0-5 Ay	11	8,04	1,69	2,38	0,11	
	6-10 Ay	20	6,57	1,95			
	11 Ay ve Daha Fazla	11	6,79	1,74			
Reddetme Boyutu	0-5 Ay	11	8,57	0,96	3,95	0,03*	0-5 Ay > 6-10 Ay
	6-10 Ay	20	6,61	2,4			
	11 Ay ve Daha Fazla	11	7,17	1,31			

**p<0,01; *p<0,05

Tablo 66’da görüldüğü gibi öğrencilerin KTT yanıtlarında Türkiye’de kalma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($p>0,05$). 0-5 ay, 6-10 ay ve 11 ay ve daha fazla Türkiye’de kalan öğrencilerin istek söz edimi alt boyutuna vermiş oldukları yanıtların puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmüştür. Reddetme söz edimi alt boyutuna verilen yanıtların puan ortalamalarında ise öğrencilerin Türkiye’de kalma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p<0,05$). 0-5 ay Türkiye’de kalan öğrencilerin reddetme söz edimi alt boyutuna vermiş oldukları yanıtların puan ortalamalarının 6-10 ay Türkiye’de kalan öğrencilerin reddetme söz edimi alt boyutuna vermiş oldukları yanıtların ortalamalarından daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

İDTÖ’lerin Türkiye’de kalma yeri değişkenine bağlı olarak konuşma tamamlama testinin istek söz edimi ve reddetme söz edimi alt boyutları arasındaki anlam farklılığı sonuçları Tablo 67’de gösterilmiştir.

Tablo 34. KTT Türkiye’de Kalma Yeri Değişkenine Göre Verileri

Alt Boyutlar	TR Kalma Yeri	N	X	Ss	F	p
İstek Boyutu	Ev	25	6,98	1,91	0,09	0,96
	Yurt	6	6,95	1,79		
	Aile	7	6,92	1,94		
Reddetme Boyutu	Ev	25	7,17	2,19	0,29	0,83
	Yurt	6	7,48	1,07		
	Aile	7	6,98	2,28		

**p<0,01; *p<0,05

Tablo 67 incelendiğinde, konuşma tamamlama testinin istek söz edimi ve reddetme söz edimi alt boyutlarına verilen yanıtların puan ortalamalarında öğrencilerin Türkiye’de kalma yeri değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($p>0,05$). Evde, yurttan ve aile yanında kalan öğrencilerin istek söz edimi ve reddetme söz edimi alt boyutlarına vermiş oldukları yanıtların puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmüştür. Bu bulgu, ailesiyle veya ev arkadaşlarıyla daha çok anadilini kullanarak iletişim kurma ve yurttan kalarak BDTK’lerle daha fazla iletişim kurma ve hedef dilin sosyokültürel

normlarına daha fazla maruz kalma imkânına sahip olan öğrenciler arasında hedef dilde edimbilimsel gelişim yönünden bir fark olmadığını düşündürmektedir.

İDTÖ'lerin TÖMER dışında Türkçe öğrenme değişkenine bağlı olarak konuşma tamamlama testinin istek söz edimi ve reddetme söz edimi alt boyutları arasındaki anlam farklılığı sonuçları Tablo 68'de gösterilmiştir.

Tablo 35. KTT TÖMER Dışında Türkçe Öğrenme Değişkenine Göre Verileri

Alt Boyutlar	TÖMER Dışı Tür. Öğr.	N	X	Ss	F	p
İstek Boyutu	Hayır	14	6,76	2,23	0,13	0,97
	İnternet Üzerinden Online Kurs	6	6,95	1,83		
	Kendi Kendine Çalışma	12	7,24	1,84		
	Aile/Arkadaşlarla Çalışma	3	7,43	1,22		
	Kursa Gitme	6	7,10	2,17		
Reddetme Boyutu	Hayır	14	6,60	2,51	1,01	0,41
	İnternet Üzerinden Online Kurs	6	6,86	2,14		
	Kendi Kendine Çalışma	12	7,81	1,44		
	Aile/Arkadaşlarla Çalışma	3	8,57	0,65		
	Kursa Gitme	6	7,60	1,91		

**p<0,01; *p<0,05

Tablo 68 incelendiğinde, konuşma tamamlama testinin istek söz edimi ve reddetme söz edimi alt boyutlarına verilen yanıtların puan ortalamalarında öğrencilerin TÖMER dışında Türkçe öğrenme değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($p>0,05$). TÖMER dışında Türkçe öğrenmeyen ve öğrenen bütün gruplarda yer alan öğrencilerin istek söz edimi ve reddetme söz edimi alt boyutlarına vermiş oldukları yanıtların puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmüştür. Bu bağlamda, diğer bulgularla ilişkili olarak elde edilen bu bulgu, öğrencilerin TÖMER dışında en çok kendi kendilerine Türkçe çalıştıklarını veya sınıf dışı uygulama yapmadıklarını göstermektedir. Bu bağlamda, ortaya çıkan bu sonuç İDTÖ'lerin D2 Türkçe uygulamalarına ve doğal iletişim ortamlarına katılmamalarının D2'de sosyalleşmelerine olan olumsuz etkisini destekler niteliktedir.

4.5.3. İDTÖ'ler ve BDTK'lerin Kullanımlarının Uygunluk Yönünden Kıyaslanması

Çalışmadaki İDTÖ'lerin KTT'de kullandıkları istek ve ret sözcelerinin uygunluk yönünden değerlendirilmesi için D2 öğrencilerinin yanıtları 9-10: *tamamen uygun*, 7-8: *oldukça uygun*, 5-6: *kısmen uygun*, 3-4: *biraz uygun*, 1-2: *uygun değil* ve 0: *performans yok* şeklinde değerlendirildikten sonra D1 kullanıcılarından elde edilen verilere dayanarak hazırlanan ve en yüksek puan olan 10'a işaret eden "ideal yanıt"lara göre kıyaslanmıştır. Elde edilen puanlara dayanarak BDTK'ler ve İDTÖ'lerin yanıtları arasında uygunluk yönünden ne tür benzerlik veya farklılık olduğunu tespit etmek için bağımsız örneklem T-Testi ile incelenmiştir. Analiz sonucu elde edilen sonuç aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 36. D2 Öğrencileri ve BDTK'lerin İstek ve Ret Kullanımlarının Uygunluğu

Alt Boyutlar	Grup	N	X	Ss	t	p
İstek Boyutu	D1	45	10	0	10,21	0,00**
	D2	42	7,01	1,9		
Reddetme Boyutu	D1	45	10	0	8,87	0,00**
	D2	42	7,27	2		

**p<0,01; *p<0,05

Tablo 69 incelendiğinde, KTT'nin hem istek hem de ret söz edimi alt boyutuna verilen yanıtların uygunluğunun puan ortalamalarında D1 ve D2 grubu arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür (p<0,05). BDTK'lerin istek ve ret söz edimi alt boyutuna vermiş oldukları yanıtların uygunluğuna göre puan ortalamalarının İDTÖ'lerin ortalamalarından daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

4.5.4. İDTÖ'ler ve BDTK'lerin İstek ve Ret Kullanımlarının İncelik Yönünden Karşılaştırılması

D2 öğrencilerinin "sen" ve "siz" zamirlerini verilen durumlardaki güç ve mesafe değişkenlerine göre kullanımlarını BDTK'lerin kullanımlarıyla kıyaslamak için Kruskal Wallis Testi yapılmıştır. Test sonucu ortaya çıkan bulgular aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir.

Tablo 37. İstek Kullanımlarının İnceliğine İlişkin Sonuçlar

Durum	İncelik izi yok				“sen” ile seslenme				“siz” ile seslenme				X ²	p
	D1		D2		D1		D2		D1		D2			
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Durum 1: Satış görevlisinden kıyafet bedeni kontrolü isteme	27	60	22	52,4	0	0	4	9,5	18	40	16	38,1	4,530	0,10
Durum 2: Garsondan peçete isteme	11	24,4	8	19	0	0	8	19	34	75,6	26	61,9	9,448	0,01*
Durum 3: Müdürden sınıf değişikliği isteme	24	53,3	21	50	0	0	0	0	21	46,7	21	50	5,684	0,02*
Durum 4: Sekreterden dilekçe yazmada yardım isteme	0	0	6	14,3	10	22,2	8	19	35	77,8	28	66,7	6,905	0,03*
Durum 5: Komşudan sessiz olmasını isteme	2	4,4	3	7,1	9	20	15	35,7	34	75,6	24	57,1	3,325	0,19
Durum 6: Sınıf arkadaşından ders notu isteme	0	0	1	2,4	45	100	37	88,1	0	0	4	9,5	5,684	0,06
Durum 7: Öğreticiden ödev için ek süre isteme	1	2,2	8	19	0	0	5	11,9	44	97,8	29	69	13,439	0,00**

**p<0,01; *p<0,05

Tablo 70'e bakıldığında bulgular, D2 öğrencilerinin kendilerinden güç yönünden yüksek konumda olan kişilerden (durum 3, 4 ve 7) ve mesafe değişkeni açısından tanımadıkları birinden (durum 2) bir şey isterken incelik yönünden D1 Türkçe konuşurlarından farklılık gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Ret kullanımlarıyla ilgili ortaya çıkan bulgular ise Tablo 71'de gösterilmiştir.

Tablo 38. Ret Kullanımlarının İnceliğine İlişkin Sonuçlar

Durum	İncelik izi yok				“sen” ile seslenme				“siz” ile seslenme				X ²	p
	D1		D2		D1		D2		D1		D2			
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Durum 1: Yurt görevlisinin telefon isteğini reddetme	14	31,1	16	38,1	23	51,1	15	35,7	8	17,8	11	26,2	2,19	0,33
Durum 2: Sekreterin çeviri yardımı isteğini reddetme	23	51,1	32	76,2	4	8,9	0	0,0	18	40	10	23,8	7,664	0,02*

Durum 3: Ev arkadaşının temizlik isteğini reddetme	19	42,2	33	78,6	24	53,3	6	14,3	2	4,4	3	7,1	14,683	0,00**
Durum 4: Kütüphane görevlisinin kalem isteğini reddetme	17	37,8	22	52,4	1	2,2	11	26,2	27	60	9	21,4	17,892	0,00**
Durum 5: Hocanın yemek ikramını reddetme	13	28,9	29	69	0	0	0	0	32	71,1	13	31	14,031	0,00**
Durum 6: Yakın olmayan arkadaşın ailesinin davetini reddetme	24	53,3	30	71,4	0	0	2	4,8	21	46,7	10	23,8	6,474	0,04*
Durum 7: Yakın arkadaşın sinema teklifini reddetme	21	46,7	31	73,8	24	53,3	9	21,4	0	0	2	4,8	10,65	0,01*

**p<0,01; *p<0,05

Tablo 71’de görüldüğü gibi D2 öğrencileri yedi ret durumundan altısında D1 kullanıcılarından anlamlı farklılık göstermiş, yani ‘sen’ ve ‘siz’in bağlama uygun kullanımında zorlanmışlardır.

4.5.5. İDTÖ’ler ve BDTK’lerin İstek ve Ret Kullanımlarının Dolaylılık Yönünden Karşılaştırılması

Kruskal Wallis Testi sonucu D2 öğrencileri ve BDTK’lerin söz edimleri kullanımlarının dolaylılık yönünden karşılaştırılmasına yönelik ortaya çıkan sonuçlar aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir.

Tablo 39. İstek Kullanımlarının Dolaylılığına İlişkin Sonuçlar

Durum	Dolaylı Strateji				Doğrudan Strateji				X ²	p
	D1		D2		D1		D2			
	f	%	f	%	f	%	f	%		
Durum 1: Satış görevlisinden kıyafet bedeni kontrolü isteme	45	100	37	88,1	0	0	5	11,9	5,684	0,02*
Durum 2: Garsondan peçete isteme	45	100	37	88,1	0	0	5	11,9	5,684	0,02*
Durum 3: Müdürden sınıf	36	80	35	83,3	9	20	7	16,7	0,161	0,69

değişikliği isteme											
Durum 4: Sekreterden dilekçe yazmada yardım isteme	45	100	37	88,1	0	0	3	7,1	5,684	0,06	
Durum 5: Komşudan sessiz olmasını isteme	38	84,4	28	66,7	6	13,3	12	28,6	3,749	0,15	
Durum 6: Sınıf arkadaşından ders notu isteme	44	97,8	39	92,9	1	2,2	2	4,8	1,533	0,47	
Durum 7: Öğreticiden ödev için ek süre isteme	42	93,3	29	69	2	4,4	11	26,2	8,851	0,01*	

**p<0,01; *p<0,05

Tablo 40. Ret Kullanımlarının Dolaylılığına İlişkin Sonuçlar

Durum	Dolaylı Strateji				Doğrudan Strateji				X ²	p
	D1		D2		D1		D2			
	f	%	f	%	f	%	f	%		
Durum 1: Yurt görevlisinin telefon isteğini reddetme	36	80	29	69	9	20	13	31	1,379	0,24
Durum 2: Sekreterin çeviri yardımı isteğini reddetme	28	62,2	24	57,1	17	37,8	16	38,1	2,267	0,33
Durum 3: Ev arkadaşının temizlik isteğini reddetme	19	42,2	22	52,4	26	57,8	20	47,6	0,900	0,34
Durum 4: Kütüphane görevlisinin kalem isteğini reddetme	25	55,6	27	64,3	20	44,4	17	35,7	0,689	0,41
Durum 5: Hocanın yemek ikramını reddetme	31	68,9	30	71,4	14	31,1	11	26,2	1,274	0,53
Durum 6: Yakın olmayan arkadaşın ailesinin davetini reddetme	33	73,3	28	66,7	12	26,7	14	33,3	0,461	0,50
Durum 7: Yakın arkadaşın sinema teklifini reddetme	32	71,1	28	66,7	13	28,9	14	33,3	0,200	0,65

**p<0,01; *p<0,05

Tablo 73'te sunulan KTT'deki istek durumlarına D1 ve D2 katılımcıları tarafından verilen yanıtların dolaylılıklarının yüzdeler dağılımlarının ortalamasına bakıldığında her iki grubun da çoğunlukla dolaylı strateji kullandıkları ve aralarında büyük bir fark olmadığı görülmektedir. Benzer şekilde, Kruskal Wallis Testi sonucu elde edilen bulgular da yalnızca üç durumda iki grup arasında stratejilerin dolaylılığı yönünden anlamlı fark bulunduğunu göstermiştir. İDTÖ'lerin ret kullanımlarının dolaylılığında ise

BDTK'lerden anlamlı bir farklılık göstermedikleri tespit edilmiştir. Yani, her iki grup da bir şey reddederken dolaylılık yönünden benzer stratejiler kullanmıştır.

4.5.6. İDTÖ'ler ve BDTK'lerin İstek ve Ret Kullanımlarındaki Strateji Çeşitleri

4.5.6.1. Çevrimiçi Derslerde Kullandıkları Stratejiler

Ders kayıtları incelendiğinde öğrencilerin ret söz edimini hiç kullanmadıkları görülmüştür. İstekleri ise çoğunlukla istek gönderimli ifadeler olarak kullandıkları görülmüştür. Öğrencilerin çevrimiçi derslerdeki istek kullanımlarına örnekler aşağıda görülebilir (Tablo 74).

Tablo 41. Öğrencilerin Çevrimiçi Derslerde Kullandıkları İstekler

Strateji Türü	f
Kiplik içeren ifadeler/Emir ifadeleri	3
Zorunluluk ifadesi	1
İstek ifadeleri	2
İstek gönderimli ifadeler	13

Örnek 1;

ST8e: hocam benim çıkmam lazım namaza gidicem(Zorunluluk ifadesi)

ÖĞRT: tamam

SPK1: hocam tekrar lütfen (Emir ifadesi) çünkü sesiniz

ÖĞRT: nasıl X

Örnek 2;

ÖĞRT: mutlu enerjik ruh hâline geçmek senin için kolay mı

SPK3: bi kere daha sorur musunuz lütfen(İstek gönderimli ifade)

ÖĞRT: nasıl geçti hafta sonu

SPK4: biraz anlamadım tekrar edin (Emir ifadesi)

ÖĞRT: hafta sonu nasıl geçti (YK)

Örnek 3;

ÖĞRT: (2.0)nası yani hiç kimse mi yok

SPK4: hocam sadece beyin göçü hakkında konuşmak istiyorum(İstek ifadesi)

ÖĞRT: tamam güzel

Örneklere bakıldığında öğrencilerin istekleri çoğunlukla bir şey anlamadıklarında ve bunun tekrar edilmesini istediklerinde kullandıkları görülmektedir.

4.5.6.2. KTT'deki İstek Stratejilerinin Analizi

İstek kullanımlarını oluşturan öğelerle ilgili detaylı incelemeden önce genel olarak bakıldığında bulgular BDTK'ler ve İDTÖ'lerin kullandıkları başlatıcıların büyük ölçüde benzerlik göstermektedir. İki gurubun da en çok kullandığı başlatıcı türü dikkat çekme (*pardon?*, *bakar mısınız?*) ve selamlama (*merhaba*, *iyi günler*) olmuştur. Öte yandan, BDTK'lerin birden fazla başlatıcıyı bir arada İDTÖ'lere kıyasla daha fazla kullandığı görülmektedir.

Tablo 42. KTT'deki İsteklerde Başlatıcılar

Başlatıcı türü	BDTK'ler		İDTÖ'ler	
	f	%	f	%
kullanılmamış	90	28,6	96	30,5
dikkat çekme	65	20,6	64	20,3
selamlama	53	16,8	55	17,5
seslenme	59	18,7	56	17,8
selamlama ve dikkat çekme	6	1,9	4	1,3
seslenme ve selamlama	42	13,3	19	6
Toplam	315	100	294	100

Bu durum, öğrencilerin Türkçe bir şey isterken doğrudan isteği dile getirmek yerine niyete giriş amacıyla başlatıcı kullanmalarını gerektiğini bildiklerini ancak BDTK'ler kadar uzun giriş yapmakta zorlanabildiklerini göstermektedir.

D2 öğrencilerinin yanıtlarından uygun kullanımlara örnekler:

Ö2: *Bakar mısınız? L beden arıyorum acaba var mı?*

Ö22: *Pardon Bir bakabilir misiniz? Bu pantolonun XL bedeni var mı?*

Başlatıcı içermeyen ve hatalı ifade içeren yanıtlara örnekler:

Ö41: *Bana bir mendil getir*

Ö32: *Bene yardımcı olabilirsiniz?*

Ö9: *Bayan Sekreter lütfen bana yardım edebilir misiniz? bu dilekçe yazamam*

Ö27: *Merhaba Mr.Müdür. sınıf değiştirmek istiyorum çünkü arkadaşlarımı bulmak istiyorum.*

Kullanılan ana edimlere, yani istek stratejilerine bakıldığında her iki grubun da en fazla istek gönderimli ifadeleri kullandıkları görülmektedir.

Tablo 43. KTT'deki Ana Edimler

Ana edim/İstek Stratejisi	BDTK'ler		İDTÖ'ler	
	f	%	f	%
Yanıt yok	2	0,6	7	2,2
Kiplik içeren ifadeler/Emir ifadeleri	3	1	13	4,1
Açık edimseller	7	2,2	5	1,6
İstek ifadeleri	8	2,5	27	8,6
Öneri ifadeleri	7	2,2	7	2,2
İstek gönderimli ifadeler	288	91,4	234	74,3
Güçlü sezdirim	0	0	1	0,3
Toplam	315	100	294	100

İki grup arasındaki farka bakıldığında ise BDTK'ler istek gönderimli ifadeleri D2 öğrencilerinden daha fazla kullanmıştır. İDTÖ'ler ise emir ve istek ifadelerini BDTK'lerden daha fazla kullanmıştır.

İki grubun iç değiştirim uygulamalarına bakıldığında BDTK'ler ve İDTÖ'ler arasında toplam kullanım oranı yönünden çok fazla fark bulunmadığı, her iki grubun da birbirine yakın derecede iç değiştirim ifadelerini istek sözcelerinde kullandığı görülmektedir.

Tablo 44. KTT'deki İç Değiştirimler

İç Değiştirim Türü	BDTK'ler		İDTÖ'ler	
	f	%	f	%
kullanılmamış	215	68,3	193	61,3
gömülü koşul cümlecığı	5	1,6	1	0,3
geçmiş zaman kullanımı	5	1,6	0	0
azaltıcı	23	7,3	10	3,2
ton düşürücü	40	12,7	7	2,2
yoğunlaştırıcı	4	1,3	2	0,6
ikna edici	2	0,6	1	0,3
incelik aracı	8	2,5	69	21,9
ton düşürücü ve geçmiş zaman kullanımı	2	0,6	0	0
azaltıcı ve incelik bildirimci	3	1	10	3,2
ton düşürücü ve azaltıcı	2	0,6	0	0
yoğunlaştırıcı ve azaltıcı	3	1	0	0

Tablo 77’de sunulan bulgulara dayanarak hangi iç değiştirim ögelerini kullandıklarına bakıldığında iki grup arasında farklar görmek mümkündür. İlk olarak BDTK’ler ton düşürücü işlevi gören “*acaba*”yı İDTÖ’lere göre daha fazla kullanmıştır. İDTÖ’ler ise incelik aracı “*lütfen*”i BDTK’lerden daha fazla kullanmıştır:

Ö1: *Merhaba hocam bana biraz zaman verebilir misiniz ki ta ben ödevimi bitirmem için? Lütfen.*

Ö17: *Merhaba nasılsınız. Rica etsem şu gelemedim ders günlerim notlarını bana verebilir misiniz lütfen?*

Ö40: *Merhaba ben alt kattaki komşuyum. Sizler çok fazla gürültü yapıyorsunuz, çünkü ertesi gün önemli bir sınavım var. Lütfen sizin sessiz olabilir misiniz?*

Dış değiştirim ögelerinde ise bulgular, İDTÖ’lerin dış değiştirim ifadelerini BDTK’lere göre daha az kullandıklarını göstermektedir. Bu fark, özellikle iki dış değiştirim ifadesinin bir arada kullanıldığı durumlarda görülmektedir.

Tablo 45. KTT’deki Dış Değiştirimler

Dış Değiştirim Türü	BDTK’ler		İDTÖ’ler	
	f	%	f	%
kullanılmamış	82	26	145	46
hazır bulunuşluğu kontrol	23	7,3	12	3,8
zemin hazırlayıcı	96	30,5	98	31,1
yumuşatıcı	3	1	1	0,3
yükümlülük azaltıcı	1	0,3	0	0
hazır bulunuşluğu kontrol ve zemin hazırlayıcı	70	22,2	19	6
yumuşatıcı ve zemin hazırlayıcı	22	7	7	2,2
yumuşatıcı ve hazır bulunuşluğu kontrol	3	1	2	0,6
hazır bulunuşluğu kontrol, zemin hazırlayıcı, tatlandırıcı	3	1	0	0
söz verme ve zemin hazırlayıcı	2	0,6	2	0,6
söz verme ve hazır bulunuşluğu kontrol	2	0,6	0	0
zemin hazırlayıcı, hazır bulunuşluğu kontrol, söz verme	1	0,3	0	0
yumuşatıcı ve söz verme	1	0,3	1	0,3
hazır bulunuşluğu kontrol ve yükümlülük azaltıcı	1	0,3	0	0
yumuşatıcı ve yükümlülük azaltıcı	1	0,3	0	0
zemin hazırlayıcı ve yükümlülük azaltıcı	1	0,3	0	0
yumuşatıcı, hazır bulunuşluğu kontrol, zemin hazırlayıcı ve yükümlülük azaltıcı	1	0,3	0	0
tatlandırıcı ve zemin hazırlayıcı	0	0	2	0,6
ön onaylama isteme ve zemin hazırlayıcı	0	0	3	1

BDTK’ler ikili ifade kullanımlarında en çok “hazır bulunuşluğu kontrol ve zemin hazırlayıcı”ları ve ikinci olarak da “yumuşatıcı ve zemin hazırlayıcı” ikilisini kullanmışlardır. İDTÖ’lere bakıldığında ise bunları çok az kullandıkları, bazı ikili

kullanımları ise hiç uygulamadıkları tespit edilmiştir. BDTK'lerin en çok kullandıkları dış değiştirim ifadelerine örnekler aşağıda gösterilmiştir.

hazır bulunuşluğu kontrol ve zemin hazırlayıcı:

AD31: *Pardon bakar mısınız? Masada peçete eksik de rica etsem peçete getirir misiniz?*

AD5: *Hocam bu şubenin ders programına uyamıyorum rica etsem istediğim şubeye geçebilir miyim ?*

yumuşatıcı ve zemin hazırlayıcı:

AD17: *Hocam, kusura bakmayın rahatsız ediyorum. ... sınıfa geçebilir miyim? Böyle bir seçeneğim var mı? Arkadaşım o sınıfta.*

AD25: *Kusura bakmayın rahatsız etmek istemem ama çok fazla gürültü geliyor evime. Daha sessiz olursanız sevinirim.*

Örneklerden de görüldüğü gibi BDTK'ler İDTÖ'lere kıyasla birden fazla dış değiştirim ifadesini bir arada kullanarak uzun ve karmaşık yapıli sözceler oluşturmuşlardır.

BDTK'ler ve D2 öğrencilerinin kullandıkları istek stratejisi bileşenleri her durum için ayrı ayrı aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir.

KTT'deki ilk istek durumu olan "Satış görevlisinden kıyafet bedeni kontrolü isteme" durumunda başlatıcı, bakış açısı, ana edim, iç değiştirim, dış değiştirim aşamalarında kullanmış oldukları ifadeler ve stratejiler Tablo 79'da gösterilmiştir.

Tablo 46. "Satış Görevlisinden Kıyafet Bedeni Kontrolü İsteme" Durumu

Satış görevlisinden kıyafet bedeni kontrolü isteme		Grup			
		BDTK'ler		İDTÖ'ler	
		f	%	f	%
Başlatıcı	Kullanmamış	4	8,9	15	35,7
	Dikkat Çekme	26	57,8	21	50,0
	Selamlama	12	26,7	3	7,1
	Seslenme	0	0,0	1	2,4
	Selamlama ve Dikkat Çekme	3	6,7	2	4,8
Bakış Açısı	Eylem Odaklı	39	86,7	29	69,0
	İşiten Odaklı	6	13,3	7	16,7
	Konuşan Odaklı	0	0,0	6	14,3
Ana edim	Kiplik içeren ifadeler/Emir ifadeleri	0	0,0	1	2,4
	İstek İfadeleri	0	0,0	4	9,5
	Öneri İfadeleri	0	0,0	1	2,4
	İstek Gönderimli İfadeler	45	100,0	36	85,7

İç Değiştirim	Kullanmamış	22	48,9	32	76,2
	gömülü koşul cümlecği	0	0,0	1	2,4
	Ton Düşürücü	23	51,1	4	9,5
	İncelik Aracı	0	0,0	5	11,9
Dış Değiştirim	Kullanmamış	39	86,7	36	85,7
	hazır bulunuşluğu kontrol	1	2,2	2	4,8
	zemin hazırlayıcı	5	11,1	4	9,5

Tablo 79 incelendiğinde, “Satış görevlisinden kıyafet bedeni kontrolü isteme” durumunda başlatıcı olarak BDTK’lerin %8,9’u başlatıcı kullanmadığı, %57,8’inin dikkat çekme, %26,7’sinin selamlama ve %6,7’sinin selamlama ve dikkat çekme kullandığı görülmüştür. İDTÖ’lerin %35,7’sinin başlatıcı kullanmadığı, %50,0’sinin dikkat çekme, %7,1’inin selamlama, %2,4’ünün seslenme ve %4,8’inin selamlama ve dikkat çekme kullandığı görülmüştür.

Bakış açısı olarak, BDTK’lerin %86,7’sinin eylem odaklı ve %13,3’ünün dinleyen odaklı bakış açısı olduğu görülmüştür. İDTÖ’lerin %69,0’unun eylem odaklı, %16,7’sinin dinleyen odaklı ve %14,3’ünün konuşan odaklı bakış açısı olduğu görülmüştür.

Ana edim olarak BDTK’lerin %100,0’ünün istek gönderimli ifadeler kullandığı görülmüştür. İDTÖ’lerin %2,4’ünün kiplik içeren ifadeler/emir ifadeleri, %9,5’inin istek ifadeleri, %2,4’ünün öneri ifadeleri ve %85,7’sinin istek gönderimli ifadeler kullandığı görülmüştür.

İç değiştirim olarak BDTK’lerin %48,9’unun iç değiştirim kullanmadığı, %51,1’inin ton düşürücü kullandığı görülmüştür. D2 öğrencilerinin %76,2’sinin iç değiştirim kullanmadığı, %2,4’ünün gömülü koşul cümlecği, %9,5’inin ton düşürücü ve %11,9’unun incelik aracı kullandığı görülmüştür.

Dış değiştirim olarak BDTK’lerin %86,7’sinin dış değiştirim kullanmadığı, %2,2’sinin hazır bulunuşluğu kontrol ve %11,1’inin zemin hazırlayıcı kullandığı görülmüştür. İDTÖ’lerin %85,7’sinin dış değiştirim kullanmadığı, %4,8’inin hazır bulunuşluğu kontrol ve %9,5’inin zemin hazırlayıcı kullandığı görülmüştür.

Tablo 47. “Garsondan Peçete İsteme” Durumu

Garsondan peçete isteme		Grup			
		BDTK'ler		İDTÖ'ler	
		f	%	f	%
Başlatıcı	Kullanmamış	9	2	7	16,7
	Dikkat Çekme	35	77,8	28	66,7
	Seslenme	1	2,2	7	16,7
Bakış Açısı	Eylem Odaklı	0	0,0	1	2,4
	İşiten Odaklı	23	51,1	26	61,9
	Konuşan Odaklı	22	48,9	15	35,7
Ana edim	Kiplik içeren ifadeler/Emir ifadeleri	0	0	1	2,4
	İstek İfadeleri	0	0	4	9,5
	İstek Gönderimli İfadeler	45	100	37	88,1
İç Değiştirim	Kullanmamış	41	91,1	30	71,4
	Ton Düşürücü	3	6,7	0	0
	İncelik Aracı	1	2,2	12	28,6
Dış Değiştirim	Kullanmamış	23	51,1	34	81
	hazır bulunuşluğu kontrol	8	17,8	1	2,4
	zemin hazırlayıcı	10	22,2	6	14,3
	hazır bulunuşluğu kontrol ve zemin hazırlayıcı	4	8,9	1	2,4

Tablo 80'e göre “Garsondan peçete isteme” durumunda başlatıcı olarak BDTK'lerin %20,0'si başlatıcı kullanmamış, %77,8'i dikkat çekme ve %2,2'si seslenme kullanmıştır. İDTÖ'lerin %16,7'sinin başlatıcı kullanmadığı, %66,7'sinin dikkat çekme ve %16,7'sinin seslenme kullandığı görülmüştür.

Bakış açısı olarak BDTK'lerin %51,1'inin dinleyen odaklı ve %48,9'unun konuşan odaklı bakış açısı olduğu görülmüştür. İDTÖ'lerin %2,4'ünün eylem odaklı, %61,9'unun dinleyen odaklı ve %35,7'sinin konuşan odaklı bakış açısı olduğu görülmüştür.

Ana edim olarak BDTK'lerin %100,0'ünün istek gönderimli ifadeler kullandığı görülmüştür. İDTÖ'lerin %2,4'ünün kiplik içeren ifadeler/emir ifadeleri, %9,5'inin istek ifadeleri ve %88,1'inin istek gönderimli ifadeler kullandığı görülmüştür.

İç değiştirim olarak BDTK'lerin %91,1'inin iç değiştirim kullanmadığı, %6,7'sinin ton düşürücü ve %2,2'sinin incelik aracı kullandığı görülmüştür. İDTÖ'lerin %71,4'ünün iç değiştirim kullanmadığı, %28,6'sının incelik aracı kullandığı görülmüştür.

Dış değiştirim olarak BDTK'lerin %51,1'inin dış değiştirim kullanmadığı, %17,8'inin hazır bulunuşluğu kontrol, %22,2'sinin zemin hazırlayıcı ve %8,9'unun hazır bulunuşluluğu kontrol ve zemin hazırlama kullandığı görölmüşür. İDTÖ'lerin %81,0'inin dış değiştirim kullanmadığı, %2,4'ünün hazır bulunuşluğu kontrol, %14,3'ünün zemin hazırlayıcı ve %2,4'ünün hazır bulunuşluluğu kontrol ve zemin hazırlama kullandığı görölmüşür.

Tablo 48. "Müdürden Sınıf Değişikliği İsteme" Durumu

Müdürden sınıf değişikliği isteme		Grup			
		BDTK'ler		İDTÖ'ler	
		f	%	f	%
Başlatıcı	Kullanmamış	11	24,4	16	38,1
	Dikkat Çekme	0	0	4	9,5
	Selamlama	1	2,2	2	4,8
	Seslenme	20	44,4	10	23,8
	Selamlama ve Dikkat Çekme	0	0	1	2,4
	Seslenme ve Selamlama	13	28,9	9	21,4
Bakış Açısı	Eylem Odaklı	10	22,2	3	7,1
	İşiten Odaklı	9	20	7	16,7
	Konuşan Odaklı	24	53,3	32	76,2
	Konuşan ve İşiten Odaklı	2	4,4	0	0
Ana edim	Açık Edimseller	2	4,4	0	0
	İstek İfadeleri	7	15,6	7	16,7
	Öneri İfadeleri	1	2,2	3	7,1
	İstek Gönderimli İfadeler	35	77,8	32	76,2
İç Değiştirim	Kullanmamış	36	80	30	71,4
	gömülü koşul cümlecigi	1	2,2	0	0
	geçmiş zaman kullanımı	3	6,7	0	0
	Ton Düşürücü	3	6,7	3	7,1
	Yoğunlaştırıcı	1	2,2	0	0
	İncelik Aracı	0	0	9	21,4
	ton düşürücü ve geçmiş zaman kullanımı	1	2,2	0	0
Dış Değiştirim	Kullanmamış	6	13,3	15	35,7
	hazır bulunuşluğu kontrol	4	8,9	5	11,9
	zemin hazırlayıcı	17	37,8	17	40,5
	yumuşatıcı	1	2,2	0	0
	yükümlülük azaltıcı	1	2,2	0	0
	hazır bulunuşluğu kontrol ve zemin hazırlayıcı	9	20	5	11,9
	yumuşatıcı ve zemin hazırlayıcı	1	2,2	0	0
	yumuşatıcı ve hazır bulunuşluğu kontrol	2	4,4	0	0
	hazır bulunuşluğu kontrol ve yükümlülük azaltıcı	1	2,2	0	0
	yumuşatıcı ve yükümlülük azaltıcı	1	2,2	0	0,0
	zemin hazırlayıcı ve yükümlülük azaltıcı	1	2,2	0	0,0
	yumuşatıcı, hazır bulunuşluğu kontrol, zemin hazırlayıcı ve yükümlülük azaltıcı	1	2,2	0	0,0

Tablo 81’de sunulduğu üzere “Müdürden sınıf değişikliği isteme” durumunda başlatıcı olarak BDTK’lerin %24,4’ünün başlatıcı kullanmadığı, %2,2’sinin selamlama, %44,4’ünün seslenme ve 28,9’unun seslenme ve selamlama kullandığı görülmüştür. İDTÖ’lerin %38,1’inin başlatıcı kullanmadığı, %9,5’inin dikkat çekme, %4,8’inin selamlama, %23,8’inin seslenme, %2,4’ünün selamlama ve dikkat çekme ve %21,4’ünün seslenme ve selamlama kullandığı görülmüştür.

Bakış açısı olarak BDTK’lerin %22,2’sinin eylem odaklı,%20,0’sinin dinleyen odaklı, %53,3’ünün konuşan odaklı ve %4,4’ünün konuşan ve dinleyen odaklı bakış açısı olduğu görülmüştür. İDTÖ’lerin %7,1’inin eylem odaklı, %16,7’sinin dinleyen odaklı ve %76,2’sinin konuşan odaklı bakış açısı olduğu görülmüştür.

Ana edim olarak BDTK’lerin %4,4’ünün açık edimseller, %15,6’sının istek ifadeleri, %2,2’sinin öneri ifadeleri ve %77,8’inin istek gönderimli ifadeler kullandığı görülmüştür. İDTÖ’lerin %16,7’sinin istek ifadeleri, %7,1’inin öneri ifadeleri ve %76,2’sinin istek gönderimli ifadeler kullandığı görülmüştür.

İç değiştirim olarak BDTK’lerin %80,0’inin iç değiştirim kullanmadığı, %2,2’sinin gömülü koşul cümlecisi, %6,7’sinin geçmiş zaman kullanımı, %6,7’sinin ton düşürücü, %2,2’sinin yoğunlaştırıcı ve %2,2’sinin ton düşürücü ve geçmiş zaman kullanımı kullandığı görülmüştür. İDTÖ’lerin %71,4’ünün iç değiştirim kullanmadığı, %7,1’inin ton düşürücü ve %21,4’ünün incelik aracı kullandığı görülmüştür.

Dış değiştirim olarak BDTK’lerin %13,3’ünün dış değiştirim kullanmadığı, %8,9’unun hazır bulunuşluğu kontrol, %37,8’inin zemin hazırlayıcı, %2,2’sinin yumuşatıcı, %2,2’sinin yükümlülük azaltıcı, %20,0’sinin hazır bulunuşluğu kontrol ve zemin hazırlayıcı, %2,2’sinin yumuşatıcı ve zemin hazırlayıcı, %4,4’ünün yumuşatıcı ve hazır bulunuşluğu kontrol, %2,2’sinin hazır bulunuşluğu kontrol ve yükümlülük azaltıcı, %2,2’sinin yumuşatıcı ve yükümlülük azaltıcı, %2,2’sinin zemin hazırlayıcı ve yükümlülük azaltıcı ve %2,2’sinin yumuşatıcı, hazır bulunuşluğu kontrol, zemin hazırlayıcı ve yükümlülük azaltıcı kullandığı görülmüştür. İDTÖ’lerin %35,7’sinin dış değiştirim kullanmadığı, %11,9’unun hazır bulunuşluğu kontrol, %40,5’inin zemin hazırlayıcı ve %11,9’unun hazır bulunuşluğu kontrol ve zemin hazırlayıcı kullandığı görülmüştür.

Tablo 49. “Sekreterden Dilekçe Yazmada Yardım İsteme” Durumu

Sekreterden dilekçe yazmada yardım isteme		Grup			
		BDTK'ler		İDTÖ'ler	
		f	%	f	%
Başlatıcı	Kullanmamış	18	40,0	18	42,9
	Dikkat Çekme	4	8,9	10	23,8
	Selamlama	16	35,6	6	14,3
	Seslenme	2	4,4	7	16,7
	Selamlama ve Dikkat Çekme	3	6,7	1	2,4
	Seslenme ve Selamlama	2	4,4	0	0,0
Bakış Açısı	Kullanmamış	0	0,0	2	4,8
	Eylem Odaklı	2	4,4	0	0,0
	İşiten Odaklı	42	93,3	37	88,1
	Konuşan Odaklı	0	0,0	3	7,1
	Konuşan ve İşiten Odaklı	1	2,2	0	0,0
Ana edim	Kullanmamış	0	0,0	2	4,8
	İstek İfadeleri	0	0,0	3	7,1
	İstek Gönderimli İfadeler	45	100,0	37	88,1
İç Değişirim	Kullanmamış	40	88,9	37	88,1
	Ton Düşürücü	2	4,4	0	0,0
	Yoğunlaştırıcı	1	2,2	0	0,0
	İncelik Aracı	1	2,2	5	11,9
	ton düşürücü ve geçmiş zaman kullanımı	1	2,2	0	0,0
Dış Değişirim	Kullanmamış	5	11,1	19	45,2
	hazır bulunuşluğu kontrol	8	17,8	2	4,8
	ön onaylama isteme	0	0,0	1	2,4
	zemin hazırlayıcı	16	35,6	17	40,5
	hazır bulunuşluğu kontrol ve zemin hazırlayıcı	12	26,7	3	7,1
	yumuşatıcı ve zemin hazırlayıcı	1	2,2	0	0,0
	yumuşatıcı ve hazır bulunuşluğu kontrol	1	2,2	0	0,0
	hazır bulunuşluğu kontrol, zemin hazırlayıcı, tatlandırıcı	2	4,4	0	0,0

Tablo 82 incelendiğinde, “Sekreterden dilekçe yazmada yardım isteme” durumunda başlatıcı olarak BDTK’lerin %40,0’ının başlatıcı kullanmadığı, %8,9’unun dikkat çekme, %35,6’sinin selamlama, %4,4’ünün seslenme, %6,7’sinin selamlama ve dikkat çekme ve 4,4’ünün seslenme ve selamlama kullandığı görülmüştür. İDTÖ’lerin %42,9’unun başlatıcı kullanmadığı, %23,8’inin dikkat çekme, %14,3’ünün selamlama, %16,7’sinin seslenme ve %2,4’ünün selamlama ve dikkat çekme kullandığı görülmüştür.

Bakış açısı olarak BDTK’lerin %4,4’ünün eylem odaklı, %93,3’ünün dinleyen odaklı ve %2,2’ünün konuşan ve dinleyen odaklı bakış açısı olduğu görülmüştür. İDTÖ’lerin %4,8’inin bakış açısı kullanmadığı, %88,1’inin dinleyen odaklı ve %7,1’inin konuşan odaklı bakış açısı olduğu görülmüştür.

Ana edim olarak BDTK'lerin %100,0'ünün istek gönderimli ifadeler kullandığı görülmüştür. İDTÖ'lerin %4,8'inin ana edim kullanmadığı, %7,1'inin istek ifadeleri ve %88,1'inin istek gönderimli ifadeler kullandığı görülmüştür.

İç değiştirim olarak BDTK'lerin %88,9'unun iç değiştirim kullanmadığı, %4,4'ünün ton düşürücü, %2,2'sinin yoğunlaştırıcı, %2,2'sinin incelik aracı ve %2,2'sinin ton düşürücü ve geçmiş zaman kullanımı kullandığı görülmüştür. İDTÖ'lerin %88,1'inin iç değiştirim kullanmadığı ve %11,9'unun incelik aracı kullandığı görülmüştür.

Dış değiştirim olarak BDTK'lerin %11,1'inin dış değiştirim kullanmadığı, %17,8'inin hazır bulunuşluğu kontrol, %35,6'sının zemin hazırlayıcı, %26,7'sinin hazır bulunuşluluğu kontrol ve zemin hazırlayıcı, %2,2'sinin yumuşatıcı ve zemin hazırlayıcı, %2,2'sinin yumuşatıcı ve hazır bulunuşluluğu kontrol ve %4,4'ünün hazır bulunuşluluğu kontrol, zemin hazırlayıcı, tatlandırıcı kullandığı görülmüştür. İDTÖ'lerin %45,2'sinin dış değiştirim kullanmadığı, %4,8'inin hazır bulunuşluğu kontrol, %2,4'ünün ön onaylama isteme, %40,5'inin zemin hazırlayıcı ve %7,1'inin hazır bulunuşluluğu kontrol ve zemin hazırlayıcı kullandığı görülmüştür.

Tablo 50. “Komşudan Sessiz Olmasını İsteme” Durumu

Komşudan sessiz olmasını isteme		Grup			
		BDTK'ler		İDTÖ'ler	
		f	%	f	%
Başlatıcı	Kullanmamış	24	53,3	20	47,6
	Selamlama	9	20,0	17	40,5
	Seslenme	12	26,7	4	9,5
	Seslenme ve Selamlama	0	0	1	2,4
Bakış Açısı	Kullanmamış	1	2,2	2	4,8
	İşiten Odaklı	41	91,1	37	88,1
	Konuşan Odaklı	2	4,4	3	7,1
	Konuşan ve İşiten Odaklı	1	2,2	0	0
Ana edim	Kullanmamış	1	2,2	2	4,8
	Kiplik içeren ifadeler/Emir ifadeleri	3	6,7	9	21,4
	Açık Edimseller	3	6,7	2	4,8
	İstek İfadeleri	0	0	1	2,4
	Öneri İfadeleri	3	6,7	1	2,4
	İstek Gönderimli İfadeler	35	77,8	26	61,9
	Güçlü Sezdirim	0	0	1	2,4
İç Değiştirim	Kullanmamış	9	20	11	26,2
	geçmiş zaman kullanımı	1	2,2	0	0
	Azaltıcı	20	44,4	5	11,9
	Ton Düşürücü	2	4,4	0	0
	Yoğunlaştırıcı	1	2,2	1	2,4
	İncelik Aracı	5	11,1	18	42,9
	azaltıcı ve incelik bildirim	3	6,7	7	16,7
ton düşürücü ve azaltıcı	1	2,2	0	0	

	yoğunlaştırıcı ve azaltıcı	3	6,7	0	0
	Kullanmamış	3	6,7	9	21,4
Dış Değişirim	hazır bulunuşluğu kontrol	1	2,2	0	0,0
	zemin hazırlayıcı	23	51,1	25	59,5
	hazır bulunuşluğu kontrol ve zemin hazırlayıcı	11	24,4	5	11,9
	yumuşatıcı ve zemin hazırlayıcı	5	11,1	3	7,1
	söz verme ve zemin hazırlayıcı	1	2,2	0	0
	söz verme ve hazır bulunuşluğu kontrol	1	2,2	0	0

Tablo 83'te görüldüğü gibi, "Komşudan sessiz olmasını isteme" durumunda başlatıcı olarak BDTK'lerin %53,3'ünün başlatıcı kullanmadığı, %20,0'sinin selamlama ve %26,7'sinin seslenme kullandığı görülmüştür. İDTÖ'lerin %47,6'sının başlatıcı kullanmadığı, %40,5'inin selamlama, %9,5'inin seslenme ve %2,4'ünün seslenme ve selamlama kullandığı görülmüştür.

Bakış açısı olarak BDTK'lerin %2,2'sinin bakış açısı kullanmadığı, %91,1'inin dinleyen odaklı, %4,4'ünün konuşan odaklı ve %2,2'ünün konuşan ve dinleyen odaklı bakış açısı olduğu görülmüştür. İDTÖ'lerin %4,8'inin bakış açısı kullanmadığı, %88,1'inin dinleyen odaklı ve %7,1'inin konuşan odaklı bakış açısı olduğu görülmüştür.

Ana edim olarak BDTK'lerin %2,2'sinin ana edim kullanmadığı, %6,7'sinin kiplik içeren ifadeler/emir ifadeleri, %6,7'sinin açık edimseller, %6,7'sinin öneri ifadeleri ve %77,8'inin istek gönderimli ifadeler kullandığı görülmüştür. İDTÖ'lerin %4,8'inin ana edim kullanmadığı, %21,4'ünün kiplik içeren ifadeler/emir ifadeleri, %4,8'inin açık edimseller, %2,4'ünün istek ifadeleri, %2,4'ünün öneri ifadeleri, %61,9'unun istek gönderimli ifadeler ve %2,4'ünün güçlü sezdirim kullandığı görülmüştür.

İç değişirim olarak BDTK'lerin %20,0'sinin iç değişirim kullanmadığı, %2,2'sinin geçmiş zaman kullanımı, %44,4'ünün azaltıcı, %4,4'ünün ton düşürücü, %2,2'sinin yoğunlaştırıcı, %11,1'inin incelik aracı, %6,7'sinin azaltıcı ve incelik bildirim, %2,2'sinin ton düşürücü ve azaltıcı ve %6,7'sinin yoğunlaştırıcı ve azaltıcı kullandığı görülmüştür. İDTÖ'lerin %26,2'sinin iç değişirim kullanmadığı, %11,9'unun azaltıcı, %2,4'ünün yoğunlaştırıcı, %42,9'unun incelik aracı ve %16,7'sinin azaltıcı ve incelik bildirim kullandığı görülmüştür.

Dış değişirim olarak BDTK'lerin %6,7'sinin dış değişirim kullanmadığı, %2,2'sinin hazır bulunuşluğu kontrol, %51,1'inin zemin hazırlayıcı, %24,4'ünün hazır bulunuşluğu kontrol ve zemin hazırlayıcı, %11,1'inin yumuşatıcı ve zemin

hazırlayıcı, %2,2'sinin söz verme ve zemin hazırlayıcı ve %2,2'sinin söz verme ve hazır bulunuşluluğu kontrol kullandığı görülmüştür. İDTÖ'lerin %21,4'sinin dış değiştirim kullanmadığı, %59,5'inin zemin hazırlayıcı, %11,9'unun hazır bulunuşluluğu kontrol ve zemin hazırlayıcı ve %7,1'inin yumuşatıcı ve zemin hazırlayıcı kullandığı görülmüştür.

Tablo 51. “Sınıf Arkadaşından Ders Notu İsteme” Durumu

Sınıf arkadaşından ders notu isteme		Grup			
		BDTK'ler		İDTÖ'ler	
		f	%	f	%
Başlatıcı	Kullanmamış	20	44,4	16	38,1
	Selamlama	15	33,3	19	45,2
	Seslenme	5	11,1	6	14,3
	Seslenme ve Selamlama	5	11,1	1	2,4
Bakış Açısı	Kullanmamış	0	0	1	2,4
	Eylem Odaklı	3	6,7	0	0
	İşiten Odaklı	40	88,9	35	83,3
	Konuşan Odaklı	2	4,4	6	14,3
Ana edim	Kullanmamış	0	0	1	2,4
	Kiplik içeren ifadeler/Emir ifadeleri	0	0	1	2,4
	Açık Edimseller	1	2,2	1	2,4
	Öneri İfadeleri	1	2,2	1	2,4
	İstek Gönderimli İfadeler	43	95,6	38	90,5
İç Değiştirim	Kullanmamış	39	86,7	31	73,8
	gömülü koşul cümlecığı	1	2,2	0	0
	Ton Düşürücü	3	6,7	0	0
	Yoğunlaştırıcı	0	0	1	2,4
	İkna Edici	2	4,4	1	2,4
	İncelik Aracı	0	0,0	9	21,4
Dış Değiştirim	Kullanmamış	2	4,4	13	31
	hazır bulunuşluluğu kontrol	1	2,2	1	2,4
	zemin hazırlayıcı	12	26,7	16	38,1
	hazır bulunuşluluğu kontrol ve zemin hazırlayıcı	25	55,6	5	11,9
	yumuşatıcı ve zemin hazırlayıcı	3	6,7	0	0
	yumuşatıcı ve hazır bulunuşluluğu kontrol	0	0	1	2,4
	hazır bulunuşluluğu kontrol, zemin hazırlayıcı, tatlandırıcı	1	2,2	0	0,0
	zemin hazırlayıcı, hazır bulunuşluluğu kontrol, söz verme	1	2,2	0	0,0
	söz verme	0	0,0	1	2,4
	ön onaylama isteme ve zemin hazırlayıcı	0	0,0	3	7,1
	tatlandırıcı ve zemin hazırlayıcı	0	0,0	2	4,8

Tablo 84 incelendiğinde, “Sınıf arkadaşından ders notu isteme” durumunda başlatıcı olarak BDTK’lerin %44,4’ünün başlatıcı kullanmadığı, %33,3’ünün selamlama, %11,1’inin seslenme ve %11,1’inin seslenme ve selamlama kullandığı görülmüştür. İDTÖ’lerin %38,1’inin başlatıcı kullanmadığı, %45,2’sinin selamlama, %14,3’ünün seslenme ve %2,4’ünün seslenme ve selamlama kullandığı görülmüştür.

Bakış açısı olarak BDTK’lerin %6,7’sinin eylem odaklı, %88,9’unun dinleyen odaklı ve %4,4’ünün konuşan odaklı bakış açısı olduğu görülmüştür. İDTÖ’lerin %2,4’ünün bakış açısı kullanmadığı, %83,3’ünün dinleyen odaklı ve %14,3’ünün konuşan odaklı bakış açısı olduğu görülmüştür.

Ana edim olarak BDTK’lerin %2,2’sinin açık edimseller, %2,2’sinin öneri ifadeleri ve %95,6’inin istek gönderimli ifadeler kullandığı görülmüştür. İDTÖ’lerin %2,4’ünün ana edim kullanmadığı, %2,4’ünün kiplik içeren ifadeler/emir ifadeleri, %2,4’ünün açık edimseller, %2,4’ünün öneri ifadeleri ve %90,5’unun istek gönderimli ifadeler kullandığı görülmüştür.

İç değiştirim olarak BDTK’lerin %86,7’sinin iç değiştirim kullanmadığı, %2,2’sinin gömülü koşul cümlecigi, %6,7’sinin ton düşürücü ve %4,4’ünün ikna edici kullandığı görülmüştür. İDTÖ’lerin %73,8’inin iç değiştirim kullanmadığı, %2,4’ünün yoğunlaştırıcı, %2,4’ünün ikna edici ve %21,4’ünün incelik aracı kullandığı görülmüştür.

Dış değiştirim olarak BDTK’lerin %4,4’ünün dış değiştirim kullanmadığı, %2,2’sinin hazır bulunuşluğu kontrol, %26,7’sinin zemin hazırlayıcı, %55,6’sinin hazır bulunuşluğu kontrol ve zemin hazırlayıcı, %6,7’sinin yumuşatıcı ve zemin hazırlayıcı, %2,2’sinin hazır bulunuşluğu kontrol, zemin hazırlayıcı, tatlandırıcı ve %2,2’sinin zemin hazırlayıcı, hazır bulunuşluğu kontrol, söz verme kullandığı görülmüştür. İDTÖ’lerin %31,0’inin dış değiştirim kullanmadığı, %2,4’ünün hazır bulunuşluğu kontrol, %38,1’inin zemin hazırlayıcı, %11,9’unun hazır bulunuşluluğu kontrol ve zemin hazırlayıcı ve %2,4’ünün yumuşatıcı ve hazır bulunuşluluğu kontrol, %2,4’ünün söz verme, %7,1’inin ön onaylama isteme ve zemin hazırlayıcı ve %4,8’inin tatlandırıcı ve zemin hazırlayıcı kullandığı görülmüştür.

Tablo 52. “Öğreticiden Ödev İçin Ek Süre İsteme” Durumu

Öğreticiden ödev için ek süre isteme		Grup			
		BDTK'ler		İDTÖ'ler	
		f	%	f	%
Başlatıcı	Kullanmamış	4	8,9	4	9,5
	Dikkat Çekme	0	0	1	2,4
	Selamlama	0	0	8	19
	Seslenme	19	42,2	21	50
	Seslenme ve Selamlama	22	48,9	8	19,0
Bakış Açısı	Kullanmamış	1	2,2	2	4,8
	Eylem Odaklı	1	2,2	0	0
	İşiten Odaklı	34	75,6	26	61,9
	Konuşan Odaklı	8	17,8	14	33,3
	Konuşan ve İşiten Odaklı	1	2,2	0	0
Ana edim	Kullanmamış	1	2,2	2	4,8
	Kiplik içeren ifadeler/Emir ifadeleri	0	0	1	2,4
	Açık Edimseller	1	2,2	2	4,8
	İstek İfadeleri	1	2,2	8	19,0
	Öneri İfadeleri	2	4,4	1	2,4
	İstek Gönderimli İfadeler	40	88,9	28	66,7
İç Değişirim	Kullanmamış	30	66,7	22	52
	gömülü koşul cümlecği	3	6,7	0	0
	geçmiş zaman kullanımı	1	2,2	0	0
	Azaltıcı	3	6,7	5	11,9
	Ton Düşürücü	5	11,1	0	0
	Yoğunlaştırıcı	1	2,2	0	0
	İncelik Aracı	1	2,2	12	28,6
	azaltıcı ve incelik bildirim	0	0	3	7,1
Dış Değişirim	ton düşürücü ve azaltıcı	1	2,2	0	0
	Kullanmamış	4	8,9	19	45,2
	hazır bulunuşluğu kontrol	1	2,2	1	2,4
	zemin hazırlayıcı	14	31,1	13	31,0
	tatlandırıcı	0	0	0	0
	yumuşatıcı	2	4,4	1	2,4
	hazır bulunuşluğu kontrol ve zemin hazırlayıcı	9	20	0	0
	yumuşatıcı ve zemin hazırlayıcı	12	26,7	4	9,5
	yumuşatıcı ve hazır bulunuşluğu kontrol	0	0	1	2,4
	söz verme ve zemin hazırlayıcı	1	2,2	2	4,8
	yumuşatıcı ve söz verme	1	2,2	1	2,4
söz verme	1	2,2	0	0	

Tablo 85'e göre, "Öğreticiden ödev için ek süre isteme" durumunda başlatıcı olarak BDTK'lerin %8,9'unun başlatıcı kullanmadığı, %42,2'sinin seslenme ve %48,9'unun seslenme ve selamlama kullandığı görülmüştür. İDTÖ'lerin %9,5'inin başlatıcı kullanmadığı, %2,4'ünün dikkat çekme, %19,0'unun selamlama, %50,0'sinin seslenme ve %19,0'unun seslenme ve selamlama kullandığı görülmüştür.

Bakış açısı olarak BDTK'lerin %2,2'sinin bakış açısı kullanmadığı, %2,2'sinin eylem odaklı, %75,6'sının dinleyen odaklı, %17,8'inin konuşan odaklı ve %2,2'sinin konuşan ve dinleyen odaklı bakış açısı olduğu görülmüştür. İDTÖ'lerin %4,8'inin bakış açısı kullanmadığı, %61,9'unun dinleyen odaklı ve %33,3'ünün konuşan odaklı bakış açısı olduğu görülmüştür.

Ana edim olarak BDTK'lerin %2,2'sinin ana edim kullanmadığı, %2,2'sinin açık edimseller, %2,2'sinin istek ifadeleri, %4,4'ünün öneri ifadeleri ve %88,9'unun istek gönderimli ifadeler kullandığı görülmüştür. İDTÖ'lerin %4,8'inin ana edim kullanmadığı, %2,4'ünün kiplik içeren ifadeler/emir ifadeleri, %4,8'inin açık edimseller, %19,0'unun istek ifadeleri, %2,4'ünün öneri ifadeleri ve %66,7'sinin istek gönderimli ifadeler kullandığı görülmüştür.

İç değiştirim olarak BDTK'lerin %66,7'sinin iç değiştirim kullanmadığı, %6,7'sinin gömülü koşul cümlecisi, %2,2'sinin geçmiş zaman kullanımı, %6,7'sinin azaltıcı, %11,1'inin ton düşürücü, %2,2'sinin yoğunlaştırıcı, %2,2'sinin incelik aracı ve %2,2'sinin ton düşürücü ve azaltıcı kullandığı görülmüştür. İDTÖ'lerin %52,4'inin iç değiştirim kullanmadığı, %11,9'unun azaltıcı, %28,6'sının incelik aracı ve %7,1'inin azaltıcı ve incelik aracı kullandığı görülmüştür.

Dış değiştirim olarak BDTK'lerin %8,9'unun dış değiştirim kullanmadığı, %2,2'sinin hazır bulunuşluğu kontrol, %31,1'inin zemin hazırlayıcı, %4,4'ünün yumuşatıcı, %20,0'sinin hazır bulunuşluluğu kontrol ve zemin hazırlayıcı, %26,7'sinin yumuşatıcı ve zemin hazırlayıcı, %2,2'sinin söz verme ve zemin hazırlayıcı, %2,2'sinin yumuşatıcı ve söz verme ve %2,2'sinin söz verme kullandığı görülmüştür. İDTÖ'lerin %45,2'sinin dış değiştirim kullanmadığı, %2,4'ünün hazır bulunuşluğu kontrol, %31,0'inin zemin hazırlayıcı, %2,4'ünün yumuşatıcı, %9,5'inin hazır bulunuşluluğu kontrol ve zemin hazırlayıcı, %2,4'ünün yumuşatıcı ve hazır bulunuşluluğu kontrol, %4,8'inin söz verme ve zemin hazırlayıcı ve %2,4'ünün yumuşatıcı ve söz verme kullandığı görülmüştür.

4.4.6.3. KTT'deki Ret Stratejilerinin Analizi

BDTK ve İDTÖ'ler tarafından kullanılan ret stratejilerin tamamı ele alındığında her iki grubun da en fazla mazeret sunma stratejisini kullandığı görülmektedir (Tablo 86).

Tablo 53. KTT'deki Ret Stratejileri

Ret Stratejisi	BDTK'ler		İDTÖ'ler	
	f	%	f	%
mazeret sunma/açıklama yapma	237	32,9	223	31
özür ifadesi	116	16,1	132	18,3
edimsel olmayan ifade	107	14,9	101	14
şart koşma	11	1,5	7	1,
öneride bulunma/seçenek sunma	59	8,2	13	1,8
kural/prensip ifadesi	7	1,0	3	0,4
dilek ifadesi	3	0,4	15	2,1
geleceğe dair söz verme	9	1,3	12	1,7
suçlama/suçluluk psikolojisi yaratma	9	1,3	6	0,8
şaka yapma	1	0,1	0	0
olumsuz sonuç sunma	1	0,1	0	0
konuşucuyu zor durumdan kurtarma	1	0,1	0	0
empati/destek isteme	1	0,1	0	0
hevessizlik	8	1,1	3	0,4
ricada bulunana olumsuz sonuç sunma	2	0,3	0	0

Ayrıca, İDTÖ'ler öneride bulunma/seçenek sunmayı BDTK'lerden daha az kullanırken dilek ve özür ifadelerini daha fazla kullanmışlardır. Ancak önceki bölümde dolaylılık yönünden yapılan kıyaslama sonuçlarında da görüldüğü gibi iki grup da Türkçede bir şeyi reddederken daha çok dolaylı ve benzer stratejiler kullanmaktadır.

Eklentilere bakıldığında ise her iki grubun da “öğreticinin yemek ikramını reddetme” ve “yakın olmayan arkadaşın ailesinin davetini reddetme” durumları dışında neredeyse hiç eklenti kullanmadığı görülmektedir. Bu bulgunun her iki durumda da konuşucuların kendilerine güç ve yakınlık değişkenleri yönünden yakın konumda olmayan dinleyicileri reddetmelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu iki durumda da BDTK'ler ve İDTÖ'ler en çok minnettarlık ifadesi olan “teşekkür ederim, sağolun” gibi ifadeleri kullanmışlardır:

BDTK'lerden örnekler;

AD1: *Yok hocam ben tokum sağ olsun afiyet olsun size.*

AD23: *Çok teşekkür ederim hocam ben az önce yedim afiyet olsun size.*

AD35: *Hocam teşekkür ediyorum ama aç değilim*

AD7: *Çok teşekkür ederim ama yarın önemli bir sınavım var. Bu yüzden eve gitmem gerekiyor. Teklifiniz için teşekkür ederim.*

AD13: *Çok teşekkür ediyorum ancak günün sonunda evimde olmak istiyorum.*

AD14: *Çok teşekkür ederim teklifiniz için ama yarın sınavım var ve eve gidip çalışmam lazım.*

İDTÖ'lerden örnekler;

Ö8: *Teşekkür ediyorum hocam ama ben yemek yedim*

Ö15: *niyetiniz için teşekkür ederim ama önemli bir şeylerim var*

Ö21: *Teşekkürler hocam. Sız gerçekten çok düşüncelisiniz. Ama ben evde yemek yedim. Başka zamanda beraber yemek yiyebiliriz.*

Ö32: *Çok teşekkürler ama maalesef kalamam*

Ö27: *Çok teşekkür ederim. Gece kalmayım yarın önemli bir sınavım var. Sınava hazırlanmam lazım.*

Ö19: *çok teşekkürler ama yarın ki bir sınavım var ve çalışmam lazım*

Bu bulgular ışığında, D2 öğrencilerinin Türkçe ret kullanımı yönünden D2'de sosyalleşme süreçlerinin başarılı olduğu ileri sürülebilir.

KTT'deki her bir ret durumunda kullanılan sözcelerdeki stratejiler incelendiğinde hem BDTK'lerin hem de İDTÖ'lerin birden fazla ret stratejisi kullandığı görülmüştür. Bu nedenle, kullanılan ret stratejileri sözcedeki kullanılma sıralarına göre "1. Eylem", "2. Eylem" ve "3. Eylem" şeklinde incelenmiştir. Yani, bu ifadelerin hepsi birer ana edim ret stratejisine işaret etmektedir. Her ret durumu için elde edilen bulgular aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir.

Tablo 54. “Yurt Görevlisinin Telefon İsteğini Reddetme” Durumu

Yurt görevlisinin telefon isteğini reddetme		Grup			
		BDTK'ler		İDTÖ'ler	
		f	%	f	%
1.Eylem	Kullanmamış	0	0	3	7,1
	mazeret sunma/açıklama yapma	23	51,1	4	9,5
	özür ifadesi	17	37,8	30	71,4
	edimsel olmayan ifade	3	6,7	4	9,5
	öneride bulunma/seçenek sunma	1	2,2	0	0
	kural/prensip ifadesi	1	2,2	0	0
	suçlama/suçluluk psikolojisi yaratma	0	0	1	2,4
2.Eylem	Kullanmamış	9	20,0	7	16,7
	mazeret sunma/açıklama yapma	11	24,4	19	45,2
	özür ifadesi	11	24,4	3	7,1
	edimsel olmayan ifade	3	6,7	9	21,4
	şart koşma	4	8,9	0	0
	öneride bulunma/seçenek sunma	2	4,4	1	2,4
	kural/prensip ifadesi	3	6,7	1	2,4
3.Eylem	dilek ifadesi	1	2,2	1	2,4
	geleceğe dair söz verme	1	2,2	1	2,4
	Kullanmamış	35	77,8	29	69
	mazeret sunma/açıklama yapma	0	0	5	11,9
	özür ifadesi	3	6,7	1	2,4
	edimsel olmayan ifade	4	8,9	1	2,4
	öneride bulunma/seçenek sunma	3	6,7	0	0
1.Eklenti	kural/prensip ifadesi	0	0	1	2,4
	dilek ifadesi	0	0	3	7,1
	geleceğe dair söz verme	0	0	2	4,8
	Kullanmamış	44	97,8	41	97,6
	Olumlu düşünce ifadesi	1	2,2	1	2,4

Tablo 87 incelendiğinde, “Yurt görevlisinin telefon isteğini reddetme” durumunda 1. eylem olarak BDTK'lerin %51,1'inin mazeret sunma/açıklama yapma, %37,8'inin özür ifadesi, %6,7'sinin edimsel olmayan ifade, %2,2'sinin öneride bulunma/seçenek sunma ve %2,2'sinin öneride bulunma/seçenek sunma kullandığı görülmüştür. İDTÖ'lerin %7,1'inin 1. eylem kullanmadığı, %9,5'inin mazeret sunma/açıklama yapma, %71,4'ünün özür ifadesi, %9,5'inin edimsel olmayan ifade ve %2,4'ünün suçlama/suçluluk psikolojisi yaratma kullandığı görülmüştür.

2. eylem olarak BDTK'lerin %20,0'sinin 2. Eylem kullanmadığı, %24,4'ünün mazeret sunma/açıklama yapma, %24,4'ünün özür ifadesi, %6,7'sinin edimsel olmayan ifade, %8,9'unun şart koşma, %4,4'ünün öneride bulunma/seçenek sunma, %6,7'sinin kural/prensip ifadesi, %2,2'sinin dilek ifadesi ve %2,2'sinin geleceğe dair söz verme kullandığı görülmüştür. İDTÖ'lerin %16,7'inin 2. eylem kullanmadığı, %45,2'sinin mazeret sunma/açıklama yapma, %7,1'inin özür ifadesi, %21,4'ünün edimsel olmayan

ifade, %2,4'ünün öneride bulunma/seçenek sunma, %2,4'ünün kural/prensip ifadesi, %2,4'ünün dilek ifadesi ve %2,4'ünün geleceğe dair söz verme kullandığı görülmüştür.

3. eylem olarak BDTK'lerin %77,8'inin 3. Eylem kullanmadığı, %6,7'sinin özür ifadesi, %8,9'unun edimsel olmayan ifade ve %6,7'sinin öneride bulunma/seçenek sunma kullandığı görülmüştür. İDTÖ'lerin %69,0'unun 3. eylem kullanmadığı, %11,9'unun mazeret sunma/açıklama yapma, %2,4'ünün özür ifadesi, %2,4'ünün edimsel olmayan ifade, %2,4'ünün kural/prensip ifadesi, %7,1'inin dilek ifadesi ve %4,8'inin geleceğe dair söz verme kullandığı görülmüştür.

1. eklenti olarak BDTK'lerin %97,8'inin 1. eklenti kullanmadığı ve %2,2'sinin olumlu düşünce ifadesi kullandığı görülmüştür. İDTÖ'lerin %97,6'sınının 1. eklenti kullanmadığı ve %2,4'ünün olumlu düşünce ifadesi kullandığı görülmüştür.

Tablo 55. “Sekreterin Çeviri Yardımı İsteğini Reddetme” Durumu

Sekreterin çeviri yardımı isteğini reddetme		Grup			
		BDTK'ler		İDTÖ'ler	
		f	%	f	%
1.Eylem	Kullanmamış	0	0	2	4,8
	mazeret sunma/açıklama yapma	25	55,6	4	9,5
	özür ifadesi	14	31,1	28	66,7
	edimsel olmayan ifade	4	8,9	7	16,7
	öneride bulunma/seçenek sunma	2	4,4	0	0
	suçlama/suçluluk psikolojisi yaratma	0	0	1	2,4
2.Eylem	Kullanmamış	8	17,8	10	23,8
	mazeret sunma/açıklama yapma	10	22,2	23	54,8
	özür ifadesi	12	26,7	1	2,4
	edimsel olmayan ifade	8	17,8	6	14,3
	şart koşma	1	2,2	0	0
	öneride bulunma/seçenek sunma	6	13,3	0	0
3.Eylem	dilek ifadesi	0	0	2	4,8
	Kullanmamış	30	66,7	30	71,4
	mazeret sunma/açıklama yapma	0	0	4	9,5
	özür ifadesi	2	4,4	1	2,4
	edimsel olmayan ifade	6	13,3	3	7,1
	şart koşma	0	0	3	7,1
4.Eylem	öneride bulunma/seçenek sunma	6	13,3	0	0
	dilek ifadesi	0	0	1	2,4
	geleceğe dair söz verme	1	2,2	0	0
	Kullanmamış	45	100	40	95,2
	öneride bulunma/seçenek sunma	0	0	1	2,4
	geleceğe dair söz verme	0	0	1	2,4
1.Eklenti	Kullanmamış	42	93,3	42	100
	Olumlu düşünce ifadesi	3	6,7	0	0

Tablo 88'e bakıldığında, "Sekreterin çeviri yardımı isteğini reddetme" durumunda 1. eylem olarak BDTK'lerin %55,6'sının mazeret sunma/açıklama yapma, %31,1'inin özür ifadesi, %8,9'unun edimsel olmayan ifade ve %4,4'ünün öneride bulunma/seçenek sunma kullandığı görülmüştür. İDTÖ'lerin %4,8'inin 1. eylem kullanmadığı, %9,5'inin mazeret sunma/açıklama yapma, %66,7'sinin özür ifadesi, %16,7'sinin edimsel olmayan ifade ve %2,4'ünün suçlama/suçluluk psikolojisi yaratma kullandığı görülmüştür.

2. eylem olarak BDTK'lerin %17,8'inin 2. Eylem kullanmadığı, %22,2'sinin mazeret sunma/açıklama yapma, %26,7'sinin özür ifadesi, %17,8'inin edimsel olmayan ifade, %2,2'sinin şart koşma ve %13,3'ünün öneride bulunma/seçenek sunma kullandığı görülmüştür. İDTÖ'lerin %23,8'inin 2. eylem kullanmadığı, %54,8'inin mazeret sunma/açıklama yapma, %2,4'ünün özür ifadesi, %14,3'ünün edimsel olmayan ifade ve %4,8'inin dilek ifadesi kullandığı görülmüştür.

3. eylem olarak BDTK'lerin %66,7'sinin 3. Eylem kullanmadığı, %4,4'ünün özür ifadesi, %13,3'ünün edimsel olmayan ifade, %13,3'ünün öneride bulunma/seçenek sunma ve %2,2'sinin geleceğe dair söz verme kullandığı görülmüştür. İDTÖ'lerin %71,4'ünün 3. eylem kullanmadığı, %9,5'inin mazeret sunma/açıklama yapma, %2,4'ünün özür ifadesi, %7,1'inin edimsel olmayan ifade, %7,1'inin şart koşma ve %2,4'ünün dilek ifadesi kullandığı görülmüştür.

4. eylem olarak BDTK'lerin %100,0'ünün 4. Eylem kullanmadığı görülmüştür. İDTÖ'lerin %95,2'sinin 4. eylem kullanmadığı, %2,4'ünün öneride bulunma/seçenek sunma ve %2,4'ünün geleceğe dair söz verme kullandığı görülmüştür.

1. eklenti olarak BDTK'lerin %93,3'ünün 1. eklenti kullanmadığı ve %6,7'sinin olumlu düşünce ifadesi kullandığı görülmüştür. İDTÖ'lerin %100,0'ünün 1. eklenti kullanmadığı görülmüştür.

Tablo 56. “Ev Arkadaşının Temizlik İsteğini Reddetme” Durumu

Ev arkadaşının temizlik isteğini reddetme	Grup				
	BDTK'ler		İDTÖ'ler		
	N	%	N	%	
1.Eylem	mazeret sunma/açıklama yapma	24	53,3	8	19
	özür ifadesi	6	13,3	15	35,7
	edimsel olmayan ifade	4	8,9	12	28,6
	şart koşma	2	4,4	0	0
	öneride bulunma/seçenek sunma	3	6,7	0	0
	dilek ifadesi	0	0	3	7,1
	suçlama/suçluluk psikolojisi yaratma	2	4,4	3	7,1
	şaka yapma	1	2,2	0	0
	konusucuyu zor durumdan kurtarma	1	2,2	0	0
	ricada bulunana olumsuz sonuç sunma	2	4,4	0	0
	kaçamaklama	0	0	1	2,4
2.Eylem	Kullanmamış	11	24,4	12	28,6
	mazeret sunma/açıklama yapma	2	4,4	19	45,2
	özür ifadesi	8	17,8	1	2,4
	edimsel olmayan ifade	12	26,7	6	14,3
	şart koşma	1	2,2	1	2,4
	öneride bulunma/seçenek sunma	8	17,8	1	2,4
	dilek ifadesi	0	0	1	2,4
	suçlama/suçluluk psikolojisi yaratma	3	6,7	1	2,4
3.Eylem	Kullanmamış	27	60,0	33	78,6
	mazeret sunma/açıklama yapma	2	4,4	4	9,5
	özür ifadesi	1	2,2	1	2,4
	edimsel olmayan ifade	11	24,4	1	2,4
	şart koşma	2	4,4	0	0
	öneride bulunma/seçenek sunma	1	2,2	1	2,4
	dilek ifadesi	0	0	2	4,8
	empati/destek isteme	1	2,2	0	0
4.Eylem	Kullanmamış	42	93,3	39	92,9
	mazeret sunma/açıklama yapma	1	2,2	1	2,4
	özür ifadesi	1	2,2	0	0
	edimsel olmayan ifade	0	0	1	2,4
	öneride bulunma/seçenek sunma	1	2,2	0	0
	geleceğe dair söz verme	0	0	1	2,4
1.Eklenti	Kullanmamış	45	100	41	97,6
	Olumlu düşünce ifadesi	0	0,0	1	2,4

Tablo 89'a göre, “Ev arkadaşının temizlik isteğini reddetme” durumunda 1. eylem olarak BDTK'lerin %53,3'ünün mazeret sunma/açıklama yapma, %13,3'ünün özür ifadesi, %8,9'unun edimsel olmayan ifade, %4,4'ünün şart koşma, %6,7'sinin öneride bulunma/seçenek sunma, %4,4'ünün suçlama/suçluluk psikolojisi yaratma, %2,2'sinin şaka yapma, %2,2'sinin konuşucuyu zor durumdan kurtarma ve %4,4'ünün ricada bulunana olumsuz sonuç sunma kullandığı görülmüştür. İDTÖ'lerin %19,0'unun mazeret sunma/açıklama yapma, %35,7'sinin özür ifadesi, %28,6'sının edimsel olmayan ifade, %7,1'inin dilek ifadesi, %7,1'inin suçlama/suçluluk psikolojisi yaratma ve %2,4'ünün kaçamaklama kullandığı görülmüştür.

2. eylem olarak BDTK'lerin %24,2'sinin 2. Eylem kullanmadığı, %4,4'ünün mazeret sunma/açıklama yapma, %17,8'inin özür ifadesi, %26,7'sinin edimsel olmayan ifade, %2,2'sinin şart koşma, %17,8'inin öneride bulunma/seçenek sunma ve %6,7'sinin suçlama/suçluluk psikolojisi yaratma kullandığı görülmüştür. İDTÖ'lerin %28,6'sının 2. eylem kullanmadığı, %45,2'sinin mazeret sunma/açıklama yapma, %2,4'ünün özür ifadesi, %14,3'ünün edimsel olmayan ifade, %2,4'ünün şart koşma, %2,4'ünün öneride bulunma/seçenek sunma, %2,4'ünün dilek ifadesi ve %2,4'ünün suçlama/suçluluk psikolojisi yaratma kullandığı görülmüştür.

3. eylem olarak BDTK'lerin %60,0'ının 3. Eylem kullanmadığı, %4,4'ünün mazeret sunma/açıklama yapma, %2,2'sinin özür ifadesi, %24,4'ünün edimsel olmayan ifade, %4,4'ünün şart koşma, %2,2'sinin öneride bulunma/seçenek sunma ve %2,2'sinin empati/destek isteme kullandığı görülmüştür. İDTÖ'lerin %78,6'sının 3. eylem kullanmadığı, %9,5'inin mazeret sunma/açıklama yapma, %2,4'ünün özür ifadesi, %2,4'ünün edimsel olmayan ifade, %7,1'inin öneride bulunma/seçenek sunma ve %4,8'inin dilek ifadesi kullandığı görülmüştür.

4. eylem olarak BDTK'lerin %93,3'ünün 4. Eylem kullanmadığı, %2,2'sinin mazeret sunma/açıklama yapma, %2,2'sinin özür ifadesi ve %2,2'sinin öneride bulunma/seçenek sunma görülmüştür. İDTÖ'lerin %92,9'unun 4. eylem kullanmadığı, %2,4'ünün mazeret sunma/açıklama yapma, %2,4'ünün edimsel olmayan ifade, ve %2,4'ünün geleceğe dair söz verme kullandığı görülmüştür.

1. eklenti olarak BDTK'lerin %100,0'ünün 1. eklenti kullanmadığı görülmüştür. İDTÖ'lerin %97,6'sının 1. eklenti kullanmadığı ve %2,4'ünün olumlu düşünce ifadesi kullandığı görülmüştür.

Tablo 57. “Kütüphane Görevlisinin Kalem İsteğini Reddetme” Durumu

Kütüphane görevlisinin kalem isteğini reddetme	Grup			
	BDTK'ler		İDTÖ'ler	
	f	%	f	%
Kullanmamış	0	0	1	2,4
mazeret sunma/açıklama yapma	22	48,9	9	21,4
özür ifadesi	14	31,1	24	57,1
1.Eylem edimsel olmayan ifade	4	8,9	7	16,7
kural/prensip ifadesi	3	6,7	0	0
dilek ifadesi	0	0	1	2,4
suçlama/suçluluk psikolojisi yaratma	2	4,4	0	0

2.Eylem	Kullanmamış	7	15,6	11	26,2
	mazeret sunma/açıklama yapma	10	22,2	19	45,2
	özür ifadesi	11	24,4	1	2,4
	edimsel olmayan ifade	11	24,4	8	19,0
	şart koşma	1	2,2	0	0
	öneride bulunma/seçenek sunma	5	11,1	0	0
	kural/prensip ifadesi	0	0	2	4,8
	geleceğe dair söz verme	0	0	1	2,4
3.Eylem	Kullanmamış	28	62,2	33	78,6
	mazeret sunma/açıklama yapma	2	4,4	5	11,9
	özür ifadesi	7	15,6	0	0
	edimsel olmayan ifade	5	11,1	0	0
	şart koşma	0	0	2	4,8
	öneride bulunma/seçenek sunma	3	6,7	1	2,4
	dilek ifadesi	0	0	1	2,4
1.Eklenti	Kullanmamış	45	100	38	90,5
	minnettarlık ifadesi	0	0	4	9,5

Tablo 90’da görüldüğü gibi, “Kütüphane görevlisinin kalem isteğini reddetme” durumunda 1. eylem olarak BDTK’lerin %48,9’unun mazeret sunma/açıklama yapma, %31,1’inin özür ifadesi, %8,9’unun edimsel olmayan ifade, %6,7’sinin kural/prensip ifadesi ve %4,4’ünün suçlama/suçluluk psikolojisi yaratma kullandığı görülmüştür. İDTÖ’lerin %2,4’ünün 1. Eylem kullanmadığı, %21,4’ünün mazeret sunma/açıklama yapma, %57,1’inin özür ifadesi, %16,7’sinin edimsel olmayan ifade ve %2,4’ünün dilek ifadesi kullandığı görülmüştür.

2. eylem olarak BDTK’lerin %15,6’sının 2. Eylem kullanmadığı, %22,2’sinin mazeret sunma/açıklama yapma, %24,4’ünün özür ifadesi, %24,4’ünün edimsel olmayan ifade, %2,2’sinin şart koşma ve %11,1’inin öneride bulunma/seçenek sunma kullandığı görülmüştür. İDTÖ’lerin %26,2’sinin 2. eylem kullanmadığı, %45,2’sinin mazeret sunma/açıklama yapma, %2,4’ünün özür ifadesi, %19,0’unun edimsel olmayan ifade, %4,8’inin kural/prensip ifadesi ve %2,4’ünün geleceğe dair söz verme kullandığı görülmüştür.

3. eylem olarak BDTK’lerin %62,2’sinin 3. Eylem kullanmadığı, %4,4’ünün mazeret sunma/açıklama yapma, %15,6’sının özür ifadesi, %11,1’inin edimsel olmayan ifade ve %6,7’sinin öneride bulunma/seçenek sunma kullandığı görülmüştür. İDTÖ’lerin %78,6’sının 3. eylem kullanmadığı, %11,9’unun mazeret sunma/açıklama yapma,

%4,8'inin şart koşma, 2,4'ünün öneride bulunma/seçenek sunma ve %2,4'ünün dilek ifadesi kullandığı görülmüştür.

1. eklenti olarak BDTK'lerin %100,0'ünün 1. eklenti kullanmadığı görülmüştür. İDTÖ'lerin %90,5'inin 1. eklenti kullanmadığı ve %9,5'inin minnettarlık ifadesi kullandığı görülmüştür.

Tablo 58. “Öğreticinin Yemek İkramını Reddetme” Durumu

Öğreticinin yemek ikramını reddetme	Grup				
	BDTK'ler		İDTÖ'ler		
	N	%	N	%	
1.Eylem	Kullanmamış	11	24,4	1	2,4
	mazeret sunma/açıklama yapma	19	42,2	29	69
	özür ifadesi	1	2,2	4	9,5
	edimsel olmayan ifade	14	31,1	7	16,7
	geleceğe dair söz verme	0	0	1	2,4
2.Eylem	Kullanmamış	38	84,4	26	61,9
	mazeret sunma/açıklama yapma	5	11,1	6	14,3
	özür ifadesi	0	0	3	7,1
	edimsel olmayan ifade	1	2,2	4	9,5
	öneride bulunma/seçenek sunma	1	2,2	1	2,4
3.Eylem	geleceğe dair söz verme	0	0	2	4,8
	Kullanmamış	45	100	40	95,2
	mazeret sunma/açıklama yapma	0	0	1	2,4
	edimsel olmayan ifade	0	0	1	2,4
	1.Eklenti	Kullanmamış	1	2,2	8
Olumlu düşünce ifadesi		0	0	1	2,4
minnettarlık ifadesi		44	97,8	33	78,6
2.Eklenti	Kullanmamış	23	51,1	40	95,2
	minnettarlık ifadesi	22	48,9	2	4,8

Tablo 91 incelendiğinde, “Hocanın yemek ikramını reddetme” durumunda 1. eylem olarak BDTK'lerin %24,4'ünün 1. Eylem kullanmadığı, %42,2'sinin mazeret sunma/açıklama yapma, %2,2'sinin özür ifadesi ve %31,1'inin edimsel olmayan ifade kullandığı görülmüştür. İDTÖ'lerin %2,4'ünün 1. Eylem kullanmadığı, %69,0'unun mazeret sunma/açıklama yapma, %9,5'inin özür ifadesi, %16,7'sinin edimsel olmayan ifade ve %2,4'ünün geleceğe dair söz verme kullandığı görülmüştür.

2. eylem olarak BDTK'lerin %84,4'ünün 2. Eylem kullanmadığı, %11,1'inin mazeret sunma/açıklama yapma, %2,2'sinin edimsel olmayan ifade ve %2,2'sinin öneride bulunma/seçenek sunma kullandığı görülmüştür. İDTÖ'lerin %61,9'unun 2. eylem kullanmadığı, %14,3'ünün mazeret sunma/açıklama yapma, %7,1'inin özür ifadesi,

%9,5'inin edimsel olmayan ifade, %2,4'ünün öneride bulunma/seçenek sunma ve %4,8'inin geleceğe dair söz verme kullandığı görülmüştür.

3. eylem olarak BDTK'lerin %100,0'ünün 3. Eylem kullanmadığı görülmüştür. İDTÖ'lerin %95,2'sinin 3. eylem kullanmadığı, %2,4'ünün mazeret sunma/açıklama yapma ve 2,4'ünün edimsel olmayan ifadesi kullandığı görülmüştür.

1. eklenti olarak BDTK'lerin %2,2'sinin 1. eklenti kullanmadığı ve %97,8'inin minnettarlık ifadesi kullandığı görülmüştür. İDTÖ'lerin %19,0'unun 1. eklenti kullanmadığı, %2,4'ünün olumlu düşünce ifadesi ve %78,6'sının minnettarlık ifadesi kullandığı görülmüştür.

2. eklenti olarak BDTK'lerin %51,1'inin 2. eklenti kullanmadığı ve %48,9'unun minnettarlık ifadesi kullandığı görülmüştür. İDTÖ'lerin %95,2'sinin 2. eklenti kullanmadığı ve %4,8'inin minnettarlık ifadesi kullandığı görülmüştür.

Tablo 59. “Yakın Olmayan Arkadaşın Ailesinin Davetini Reddetme” Durumu

Yakın olmayan arkadaşın ailesinin davetini reddetme		Grup			
		BDTK'ler		İDTÖ'ler	
		f	%	f	%
1.Eylem	mazeret sunma/açıklama yapma	39	86,7	24	57,1
	özür ifadesi	2	4,4	7	16,7
	edimsel olmayan ifade	4	8,9	10	23,8
	dilek ifadesi	0	0,0	1	2,4
2.Eylem	Kullanmamış	12	26,7	18	42,9
	mazeret sunma/açıklama yapma	12	26,7	13	31
	özür ifadesi	6	13,3	2	4,8
	edimsel olmayan ifade	8	17,8	4	9,5
	şart koşma	0	0	1	2,4
	dilek ifadesi	1	2,2	0	0
	geleceğe dair söz verme	6	13,3	4	9,5
3.Eylem	Kullanmamış	33	73,3	36	85,7
	mazeret sunma/açıklama yapma	3	6,7	1	2,4
	özür ifadesi	4	8,9	2	4,8
	geleceğe dair söz verme	5	11,1	3	7,1
1.Eklenti	Kullanmamış	23	51,1	21	50
	Olumlu düşünce ifadesi	2	4,4	3	7,1
	minnettarlık ifadesi	20	44,4	18	42,9
2.Eklenti	Kullanmamış	42	93,3	39	92,9
	Olumlu düşünce ifadesi	1	2,2	0	0
	minnettarlık ifadesi	2	4,4	3	7,1

Tablo 92 incelendiğinde, “Yakın olmayan arkadaşın ailesinin davetini reddetme” durumunda 1. eylem olarak BDTK’lerin %86,7’sinin mazeret sunma/açıklama yapma, %4,4’ünün özür ifadesi ve %8,9’unun edimsel olmayan ifade kullandığı görülmüştür. İDTÖ’lerin %57,1’inin mazeret sunma/açıklama yapma, %16,7’sinin özür ifadesi, %23,8’inin edimsel olmayan ifade ve %2,4’ünün dilek ifadesi kullandığı görülmüştür.

2. eylem olarak BDTK’lerin %26,7’sinin 2. Eylem kullanmadığı, %26,7’sinin mazeret sunma/açıklama yapma, %13,3’ünün özür ifadesi, %17,8’inin edimsel olmayan ifade, %2,2’sinin dilek ifadesi ve %13,3’ünün geleceğe dair söz verme kullandığı görülmüştür. İDTÖ’lerin %42,9’unun 2. eylem kullanmadığı, %31,0’inin mazeret sunma/açıklama yapma, %4,8’inin özür ifadesi, %9,5’inin edimsel olmayan ifade, %2,4’ünün şart koşma ve %9,5’inin geleceğe dair söz verme kullandığı görülmüştür.

3. eylem olarak BDTK’lerin %73,3’ünün 3. Eylem kullanmadığı, %6,7’sinin mazeret sunma/açıklama yapma, %8,9’unun özür ifadesi ve %11,1’inin geleceğe dair söz verme kullandığı görülmüştür. İDTÖ’lerin %85,7’sinin 3. eylem kullanmadığı, %2,4’ünün mazeret sunma/açıklama yapma, %4,8’inin özür ifadesi ve %7,1’inin geleceğe dair söz verme kullandığı görülmüştür.

1. eklenti olarak BDTK’lerin %51,1’inin 1. eklenti kullanmadığı, %4,4’ünün olumlu düşünce ifadesi ve %44,4’ünün minnettarlık ifadesi kullandığı görülmüştür. İDTÖ’lerin %50,0’sinin 1. eklenti kullanmadığı, %7,1’inin olumlu düşünce ifadesi ve %42,9’unun minnettarlık ifadesi kullandığı görülmüştür.

2. eklenti olarak BDTK’lerin %93,3’ünün 2. eklenti kullanmadığı, %2,2’sinin olumlu düşünce ifadesi ve %4,4’ünün minnettarlık ifadesi kullandığı görülmüştür. İDTÖ’lerin %92,9’unun 2. eklenti kullanmadığı ve %7,1’inin minnettarlık ifadesi kullandığı görülmüştür.

Tablo 60. “Yakın Arkadaşın Sinema Teklifini Reddetme” Durumu

Yakın arkadaşın sinema teklifini reddetme	Grup				
	BDTK'ler		İDTÖ'ler		
	f	%	f	%	
1.Eylem	mazeret sunma/açıklama yapma	27	60	21	50
	özür ifadesi	3	6,7	10	23,8
	edimsel olmayan ifade	2	4,4	6	14,3
	öneride bulunma/seçenek sunma	3	6,7	3	7,1
	dilek ifadesi	1	2,2	0	0
	suçlama/suçluluk psikolojisi yaratma	2	4,4	0	0
	hevessizlik	7	15,6	2	4,8
2.Eylem	Kullanmamış	5	11,1	7	16,7
	mazeret sunma/açıklama yapma	9	20	16	38,1
	özür ifadesi	1	2,2	1	2,4
	edimsel olmayan ifade	8	17,8	7	16,7
	şart koşma	0	0	2	4,8
	öneride bulunma/seçenek sunma	19	42,2	6	14,3
	geleceğe dair söz verme	1	2,2	2	4,8
3.Eylem	olumsuz sonuç sunma	1	2,2	0	0
	hevessizlik	1	2,2	1	2,4
	Kullanmamış	31	68,9	31	73,8
	mazeret sunma/açıklama yapma	4	8,9	5	11,9
	özür ifadesi	0	0	1	2,4
	edimsel olmayan ifade	3	6,7	1	2,4
	şart koşma	0	0	1	2,4
4.Eylem	öneride bulunma/seçenek sunma	6	13,3	3	7,1
	geleceğe dair söz verme	1	2,2	0	0
	Kullanmamış	45	100	40	95,2
1.Eklenti	öneride bulunma/seçenek sunma	0	0	2	4,8
	Kullanmamış	42	93,3	37	88,1
	Olumlu düşünce ifadesi	1	2,2	2	4,8
2.Eklenti	minnettarlık ifadesi	2	4,4	3	7,1
	Kullanmamış	43	95,6	42	100
	minnettarlık ifadesi	2	4,4	0	0

Tablo 93'te sunulduğu üzere, “Yakın arkadaşın sinema teklifini reddetme” durumunda 1. eylem olarak BDTK'lerin %60,0'ının mazeret sunma/açıklama yapma, %6,7'sinin özür ifadesi, %4,4'ünün edimsel olmayan ifade, %6,7'sinin öneride bulunma/seçenek sunma, %2,2'sinin dilek ifadesi, %4,4'ünün suçlama/suçluluk psikolojisi yaratma ve %15,6'sının hevessizlik kullandığı görülmüştür. İDTÖ'lerin %50,0'sinin mazeret sunma/açıklama yapma, %23,8'inin özür ifadesi, %14,3'ünün edimsel olmayan ifade, %7,1'inin öneride bulunma/seçenek sunma ve %4,8'inin hevessizlik kullandığı görülmüştür.

2. eylem olarak BDTK'lerin %11,1'inin 2. Eylem kullanmadığı, %20,0'sinin mazeret sunma/açıklama yapma, %2,2'sinin özür ifadesi, %17,8'inin edimsel olmayan ifade, %42,2'sinin öneride bulunma/seçenek sunma, %2,2'sinin geleceğe dair söz verme, %2,2'sinin olumsuz sonuç sunma ve %2,2'sinin hevessizlik kullandığı görülmüştür.

İDTÖ'lerin %16,7'sinin 2. eylem kullanmadığı, %38,1'inin mazeret sunma/açıklama yapma, %2,4'ünün özür ifadesi, %16,7'sinin edimsel olmayan ifade, %4,8'inin şart koşma, %14,3'ünün öneride bulunma/seçenek sunma, %4,8'inin geleceğe dair söz verme ve %2,4'ünün hevesizlik kullandığı görülmüştür.

3. eylem olarak BDTK'lerin %68,9'unun 3. Eylem kullanmadığı, %8,9'unun mazeret sunma/açıklama yapma, %6,7'sinin edimsel olmayan ifade, %13,3'ünün öneride bulunma/seçenek sunma ve %2,2'sinin geleceğe dair söz verme kullandığı görülmüştür.

İDTÖ'lerin %73,8'inin 3. eylem kullanmadığı, %11,9'unun mazeret sunma/açıklama yapma, %2,4'ünün özür ifadesi, %2,4'ünün edimsel olmayan ifade, %2,4'ünün şart koşma ve %7,1'inin öneride bulunma/seçenek sunma kullandığı görülmüştür.

4. eylem olarak BDTK'lerin %100,0'ünün 4. Eylem kullanmadığı görülmüştür. İDTÖ'lerin %95,2'sinin 4. eylem kullanmadığı ve %4,8'inin öneride bulunma/seçenek sunma kullandığı görülmüştür.

1. eklenti olarak BDTK'lerin %93,3'ünün 1. eklenti kullanmadığı, %2,2'sinin olumlu düşünce ifadesi ve %4,4'ünün minnettarlık ifadesi kullandığı görülmüştür. İDTÖ'lerin %88,1'inin 1. eklenti kullanmadığı, %4,8'inin olumlu düşünce ifadesi ve %7,1'inin minnettarlık ifadesi kullandığı görülmüştür.

2. eklenti olarak BDTK'lerin %95,6'sının 2. eklenti kullanmadığı ve %4,4'ünün minnettarlık ifadesi kullandığı görülmüştür. İDTÖ'lerin %100,0'ünün 2. eklenti kullanmadığı görülmüştür.

5. BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmada ikinci/yabancı dil öğretiminde doğal D2 iletişim ortamlarına maruz kalmanın ve D2'ye dilsel yatırım yapmanın, öğretici konuşmasındaki ve ders kitaplarındaki dilsel girdinin özgünlüğünün, D2 öğrencilerinin hedef dile ilişkin sosyokültürel bilgiyi edinmelerine ve aradilde edimbilimsel yeti gelişimlerine olan etkisi ele alınmıştır. Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular ve alanyazındaki çalışmalar ışığında ulaşılan sonuçlar ve öneriler bulunmaktadır.

5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA

5.1.1. Ders Kitaplarındaki Söz Edimlerinin Özgünlüğü

Araştırmada veri, nitel ve nicel veri araçlarıyla toplanmıştır. İlk olarak, ikinci/yabancı dil öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki istek ve ret sözcüğü içeren diyaloglar üzerinden ders kitaplarındaki dilsel girdinin doğallığı/özgünlüğü içerik çözümlemesi ve Ders Kitabı Özgünlük Anketi aracılığıyla incelenmiştir. Elde edilen bulgular ve alanyazın taraması ışığında ulaşılan sonuçlar aşağıda sırasıyla sunulmuştur.

İçerik analizi sonucu ortaya çıkan bulgulara göre ders kitaplarında edimbilimsel unsurlara sınırlı oranda ve sistemli olmayan bir şekilde yer verilmektedir. Yer verilen edimbilimsel unsurlar ise dilin kullanım boyutunu ön plana çıkarmadan okuma ve dinleme metinlerinin ve dilbilgisi alıştırmalarının içine gömülü hâlde sunulmaktadır. Yani, kitaplarda edimbilimsel unsurlara açık bir şekilde yer verilmemektedir. Polat (2010) ve Özdemir de (2022) D2 Türkçe kitaplarındaki söz edimlerini inceledikleri çalışmalarında bu bulguyla örtüşen sonuçlara ulaşmıştır. Her iki araştırmacı da D2 Türkçe ders kitaplarında söz edimlerine açık ve sistemli bir şekilde yer verilmediğini belirtir. Bu nedenle, öğrencilerin bu unsurların kullanım boyutuna ilişkin özellikleri öğrenmesi büyük ölçüde öğretmenlerin pedagojik muhakeme becerisine bağlı

kalmaktadır. Başka bir ifadeyle, edimbilimsel unsurlara dikkat çekilmesi için öğretmenler, bu unsurların derste öğretilmesi gerektiğini düşünmelidir.

İçerik analizine göre özgünlük anketindeki diyaloglarda çoğunlukla dolaylı stratejiler kullanılmıştır. İstek stratejilerinde doğrudan strateji olan kiplik içeren ifadenin dört kez kullanıldığı görülmektedir. Bunun sebebinin diyaloglardaki konuşucu ve dinleyici arasındaki güç ve mesafe ilişkisinden kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Doğrudan strateji içeren bu dört istek sözcesinden üçünde, konuşucu ve dinleyici arkadaş olarak verilmiştir. Başka bir ifadeyle, konuşucu ve dinleyici arasındaki güç ilişkisi eşittir. Doğrudan istek stratejisinin kullanıldığı dördüncü durumda ise etkileşim çocuk ve ebeveyn arasındadır. Bu nedenle, konuşucu ve dinleyici güç ve mesafe yönünden yakın ancak güç ilişkisi asimetriktir, yani konuşucu ebeveyn olarak dinleyiciden güç yönünden üst konumdadır. Martı (2006), tekdilli ve çiftilli Türkçe konuşurların istek kullanımları üzerine olan çalışmada Türkçe konuşurların çok az sosyal mesafe olan durumlarda doğrudan strateji kullandıklarını, bu çalışmada incelenen ders kitaplarındaki diyaloglarda olduğu gibi konuşucular arasındaki mesafenin çok olduğu durumlarda ise dolaylı stratejileri kullandıklarını belirtmiştir. Bu doğrultuda, bu araştırmada incelenen ders kitaplarındaki istek strateji çeşitlerinin dolaylılık yönünden D1 Türkçe konuşurları tarafından gerçek yaşamda güç ve mesafe değişkenlerine göre doğal kullanımını yansıttığı ileri sürülebilir.

Stratejilerdeki bu dolaylılığın Türk toplumunun kültürel özelliklerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bir toplumdaki iletişim, yüksek-bağlam duyarlı ve düşük-bağlam duyarlı olmak üzere her kültürde değişiklik göstermektedir (Hall, 1976). Yüksek-bağlam duyarlı toplumlarda konuşucular her mesajı dinleyiciye doğrudan bir şekilde iletmemektedir. Bunun yerine, mesaj dolaylı bir şekilde iletilmekte ve konuşucuların sahip olduğu ortak artalan bilgisi sayesinde anlam kazanmaktadır (Hall, 1976). Bu nedenle, yüksek-bağlam duyarlı toplumlarda başarılı bir iletişim için konuşucular arasındaki yakınlık ve ortak artalan büyük önem taşır. Türk toplumunun da yüksek-bağlam duyarlı olması (Gudykunst & Ting-Toomey, 1988; Hall, 1979, Yemenici, 1996) göz önünde bulundurulduğunda bu durum, istek ve retlerin her ikisinde de dolaylı stratejilerin daha fazla kullanılmasının sebebi olarak gösterilebilir.

Ders Kitabı Özgünlük Anketi sonucunda ortaya çıkan bulgulara göre, okuma ve dinleme metinleri gibi bölümlerin içinde sunulan söz edimleri içeren diyaloglar doğal bulunsa da anadili Türkçe konuşurlarının kullanımını tamamen yansıtmamaktadır. Alanyazındaki farklı çalışmalara bakıldığında bu bulguyla örtüşen, ders kitaplarındaki edimbilimsel unsurların doğallık yönünden eksiklik gösterdiğini belirten çalışmalar mevcuttur (Aşık & Ekşi, 2016; Bardovi-Harlig, 1996; Crystal & Davy, 1975; Polat, 2010; Yıldız Ekin, 2013). Crystal ve Davy (1975) inceledikleri en iyi ders kitaplarının bile normal konuşma anlarında ortaya çıkan gerçek dilden uzak olduğunu ifade eder. Bunun sebebi, Aşık ve Ekşi'nin (2016) çalışmalarında da ortaya çıktığı gibi materyal geliştiricilerin sözlü derlem gibi doğal dili yansıtan kaynaklar yerine bu tür diyalogları sezgilerine dayanarak hazırlamaları olabilir. Cohen ve Ishihara da (2013) ders materyalleri hazırlanırken ana kaynağının D2 edimbilimine ilişkin deneye dayanan bilgiden ziyade yazarların kendi sezgilerinden oluştuğunu ve bu nedenle yazarların, yaygın edimbilimsel rutinelere ideal örnekler sunmak istemelerine rağmen kendi ürettikleri diyalogların aslında kulağa tuhaf gelebildiğini belirtir. Ayrıca, yazarlar diyalogların doğallığından, başka bir ifadeyle dilin kullanım boyutundan ziyade ilgili ünite de öğretimi hedeflenen yapılar odaklanmaktadır (Cohen & Ishihara, 2013). Daha açık ifadeyle, yazarlar kitapları hazırlarken öğrencilerin yapısal anlamda öğrenmeleri beklenen dil unsurlarını diyaloglarda kullanmaya diyalogun doğallığından daha çok önem vermektedir. Bunun sonucu olarak, edimbilimsel bileşenlerin doğal dili yansıtmakta eksiklik gösterdiği öne sürülebilir.

Edimbilimsel unsurların öğrenilmesi başarılı bir iletişim için oldukça önemli olmasına rağmen incelenen ders kitaplarındaki konuşma becerisiyle ilgili bölümlerde daha çok tek yönlü konuşma becerisine odaklanılmaktadır. Çift yönlü konuşma etkinlikleri ise hem az sayıda bulunmakta hem de dilin kullanımı boyutunu, yani edimbilimsel unsurları uygulamadan ziyade dilbilgisel unsurların uygulanmasına dayanmaktadır. Özdemir (2022) tarafından yürütülen çalışmada ortaya çıkan sonuç bu bulguyla örtüşmektedir. Özdemir de (2022) incelediği Türkçe ikici/yabancı dil öğretim kitaplarında çift yönlü konuşma etkinliklerinde ilgili ünite de öğretimi amaçlanan dilbilgisel yapıların öğrenciler tarafından edinilmesine dair kaygının ağır bastığını ifade etmiştir. Oysa dil öğreniminde öğrenciler artık iletişimsel görevleri yerine getiren sosyal aktörler olarak kabul edilirler. Öğrenciler, D1 konuşurlarıyla etkileşim kurarak

iletişimsel görevleri yerine getirir ve bu süreçte D2'nin sosyokültürel normlarına maruz kaldığı için D2'de sosyalleşme sürecini de geçirirler. Fakat ders kitaplarına bakıldığında öğrencilere iletişimsel görevleri yerine getirme fırsatı sunmadıkları görülmektedir. Öğrenciler, etkileşim kurarken karşı tarafa niyetini/mesajını yanlış anlamalara sebep olmadan nasıl iletebileceği ve dil kullanımının farklı bağlamlarda nasıl değiştiğine ilişkin bilgileri edinme ve uygulama olanağına ders kitaplarında erişememektedir. Bu durum, özellikle hedef dili yabancı dil bağlamında öğrenen öğrenciler için daha önemli bir sorun hâline gelmektedir.

Hedef dili D2 bağlamında öğrenen öğrenciler, ders kitaplarında ulaşamadıkları iletişimsel görevlere sınıf dışındaki doğal D2 iletişim ortamlarında erişme imkânına sahiptirler. Öte yandan, hedef dili yabancı dil bağlamında öğrenen öğrencilerin doğal D2 iletişim ortamlarında bulunma olanakları ve sınıf dışında iletişimsel görevleri yerine getirme fırsatları oldukça kısıtlıdır. Bu nedenle, bu öğrencilerin hedef dilin sosyokültürel özellikleriyle karşılaşabilecekleri en önemli iki kaynak ders kitabı ve öğreticidir. Bunu gerçekleştirmek için ders kitabı yazarlarının kitaplarda daha fazla edimbilimsel yönlerden uygulamaya dayanan çift yönlü konuşma etkinliklerine yer vererek öğrencilere iletişimsel görev fırsatları sunması öğrencilerin edimbilimsel gelişimleri için büyük önem taşımaktadır.

5.1.2. Öğretici Dilinin Doğallığı

Araştırmada ders kitaplarındaki dilsel girdinin doğallığına ek olarak öğretici konuşmasının doğallığı da çevrimiçi ders kayıtları aracılığıyla analiz edilmiştir. Verilerin çevrimiçi ders kayıtlarından toplanma sebebi çalışmanın eğitimin uzaktan yürütüldüğü pandemi döneminde uygulanmasıdır, yani çalışmada çevrimiçi derslere karşı ayrıca bir duyarlılık bulunmamaktadır.

Çalışma kapsamında çevrimiçi ders kayıtları incelenen D2 Türkçe öğreticilerinin konuşmalarını dilsel girdi ve etkileşimsel olarak çeşitli şekillerde sadeleştirerek iletişimde öğrencilere yardımcı olmaya, dilsel girdiyi onlar için daha anlaşılır hâle getirmeye çalıştıkları tespit edilmiştir.

Öğreticilerin dilsel girdi düzeyinde sesbilimsel olarak yaptıkları yavaş konuşma, abartılı sesletim ve duraksama, ve sözcüksel olarak yaptıkları sözcüğün eş anlamlısını verme ve sözcüğü açıklama gibi değiştirim işlemleri, alanyazındaki benzer çalışmalardan elde edilen bulgularla örtüşmektedir (Al-Ghamdi & Al-Bargi, 2017; Lim, 2022; Saito ve van Poeteren, 2012). Gass'in (2003) ifade ettiği gibi öğretmenler bu tür değiştirim işlemlerini yaparak daha anlaşılır olmayı hedeflemektedir. Bu çalışmada incelenen öğretici konuşmalarında da öğretmenlerin bu sebeple söz konusu değiştirim işlemlerini yaptıkları düşünülmektedir. Öte yandan, öğrencilerin B2 düzeyinde oldukları göz önünde bulundurulduğunda özellikle bazı öğretmenler tarafından kayda değer oranda konuşma hızını düşürme uygulaması yapılmasının öğrencilerin edimbilimsel gelişimleri için olumsuz bir etki yaratabileceği düşünülmektedir.

Dilsel girdi düzeyinde yapılan değiştirim işlemlerinde olduğu gibi etkileşim düzeyinde yapılan değiştirim işlemleri de alanyazındaki benzer çalışmalarla örtüşmektedir. Tardif (1994) de bu çalışmada ortaya çıkan bulgularda görüldüğü gibi öğretmenlerin kendi sözcüklerini tekrarladıklarını, genişlettiklerini (açıklama) ve anlaşılabilirliği kontrol ettiklerini ifade etmiştir (aktaran Al-Ghamdi & Al-Bargi, 2017). Benzer şekilde, Davila (2022) çalışmasında öğretmenlerin etkileşim düzeyinde tekrarlara ve açıklamalara başvurduklarını ileri sürmüştür. Son olarak, Eguchi (2012) öğrencilerin anlayıp anlamadıklarını kontrol ederek etkileşimde değiştirim yapmalarını öğretici konuşmasının bir özelliği olarak ortaya koymuştur.

Lim (2022) öğretici konuşmasını ele aldığı çalışmasında öğretmenlerle görüşme yapmıştır. Öğreticilere sınıf etkileşiminde uyguladıkları bu değiştirim işlemleri sorulduğunda öğretmenler önceliklerinin öğrenciler tarafından anlaşılacak olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bulgular ışığında öğretmenlerin tekrarlar, açıklamalar, anlaşılabilirliği kontrol etme ve konu değişimini sezdirmeyle yetkin D1 kullanıcıları olarak D2 kullanıcılarına etkileşimdeki niyetleri anlamaları ve etkileşimi başarıyla sürdürmeleri için yardım ettiğini söylemek mümkündür. Öğreticilerin bu desteği (scaffolding) yetkin dil kullanıcıları olarak öğrencilerin D2'de soyalışmalarına yardımcı olsa da dilsel girdinin niteliğinin, yani özgünlüğünün eksik olması öğrencilerin edimbilimsel yetilerini geliştirmekte yetersiz kalabilir.

Öğreticilerin bu değiştirim işlemlerini kasıtlı olmadan öğrencilere yetkin dil kullanıcıları olarak öğrenme süreçlerinde destek sağlamak amacıyla yaptıkları düşünölmektedir. Başka bir ifadeyle, öğreticiler mesajın öğrenciler için açık olmasına ve dilsel girdinin öğrenciye ulaşarak içselleştirilmesini sağlamak için çalışmaktadır. Dilsel girdiyi anlaşılır hâle getiren bu değiştirim işlemleri, dil öğretiminin başlangıç seviyelerinde normal karşılanırsa da öğrencilerin düzeyleri arttıka öğretici konuşmasının da daha doğal olması beklenmektedir. Ancak bu çalışmadaki bazı öğreticilerin sınıf düzeyleri B2 olmasına rağmen değiştirim işlemlerini yüksek oranda uyguladıkları görölmüştür. AOBM'ye göre (2018) B2 düzeyinde bir öğrencinin toplumdilbilimsel yönden doğal iletişim ortamlarında D2'yi kullanırken konuşma hızlı olduğunda bile grup içi konuşmalara katılabilmesi, resmi olan ve olmayan bağlamları ayırt edebilmesi ve kendini bu bağlamlarda uygun bir şekilde ifade edebilmesi; edimbilimsel yönden de bir konuşmanın gittiği yöne göre konuşmasında gerekli değişiklikleri yapması beklenmektedir. Yani, öğrencinin doğal bir konuşma ortamında D1 kullanıcılarıyla etkileşim kurduğunda doğal konuşma hızında konuşucunun niyetini/demek istediğini, bağlamın resmiyet düzeyini anlaması ve aynı doğrultuda kendi konuşmasını değiştirmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda, bu çalışmada gözlemlenenin aksine B2 düzeyindeki bir dil öğretimi sınıfında da öğreticilerin mümkün olduğunca doğal konuşma biçimlerinde öğrencilerle iletişim kurması beklenmektedir. Bu nedenle, öğreticiler konuşmalarını değiştirim işlemleriyle daha anlaşılır yaparak sınıftaki iletişimi veya ders anlatma sürecini kolaylaştırsa da bir yandan da öğrencileri gerçek D2 bağlamlarındaki dil kullanımından uzaklaştırdıkları söylenebilir.

Öğrenciler sınıf dışı iletişim ortamlarında anadili konuşurlarının etkileşimini gözlemlediğinde veya etkileşimde bulunduğunda sınıf bağlamında olduğu gibi dikkatle seçilerek açıklanan sözcükler ve sözceler veya söylemdeki konu değişimini hissettirecek duraksamalarla karşılaşma ihtimalleri sınıfa kıyasla daha düşüktür. Özellikle D2 bağlamında günlük yaşamda yerine getirmeleri gereken iletişimsel görevler, çoğunlukla etkileşimin kısa sürdüğü hizmet sektörü bağlamlarında gerçekteşmektedir. Başka bir ifadeyle, hizmet sektöründe çalışanlar mevcut işlemi tamamlayıp bir sonrakine geçmeyi hedefledikleri için D2 öğrencileriyle karşılaştıklarında dilsel girdiyi öğreticiler gibi değiştirerek anlaşılır hâle getirmek için çaba sarf edecek zaman ve isteğe sahip olamayabilir. Buradan hareketle, değiştirim

işlemleri sınıf içi iletişimi daha anlaşılır hâle getirirse de değiştirilmiş dilsel girdinin öğrencileri doğal/özgün olmayan iletişime alıştırdığı için doğal D2 ortamlarına katıldıklarında bunun öğrenciler için zorluk yaratacağı ileri sürülebilir.

Bunlara ek olarak, Türkçenin sosyokültürel özellikleri de değiştirilmiş öğretici konuşmasını öğrencilerin edimbilimsel gelişimleri için bir zorluk hâline getirebilir. Türk kültürü yüksek bağlam duyarlı kültürler grubunda bulunduğu için Türkçe iletişimde mesajlar daha çok dolaylı olarak iletilir ve dinleyicilerin mesajı bağlama göre yorumlayarak anlaması beklenir (Yemenici, 1996). Dinleyicilerin bunu yaparken bağlamın sosyokültürel özelliklerini, yani etkileşimdeki katılımcıların yaşı, cinsiyeti, sosyal konumu gibi değişkenlerin katılımcılar arasındaki güç ve yakınlığı nasıl etkilediğini analiz ederek sözceleri bu doğrultuda uygun bir şekilde üretmesi gerekir. Bu doğrultuda, D2 öğrencileri de doğal iletişim ortamlarına katıldıklarında dolaylı anlatımla karşılaşacak ve bağlamdaki çok sayıda faktörü göz önünde bulundurarak asıl söylenmek isteneni anlamaya çalışacaktır. Bütün bunlar ele alındığında, öğreticinin açıklamalar, tekrarlar ve anlaşılabilirlik kontrolleriyle etkileşimi mümkün olduğunca açık hâle getirmesi sınıf bağlamındaki iletişimsel amaçlar yönünden öğrencilerin lehine olabilese de bu durumun aynı zamanda öğrencilerin bağlamdaki ipuçlarını fark edip bir mesajı bu ipuçlarına göre yorumlama becerilerinin gelişmesini de engelleyebileceği düşünülmektedir. Çünkü öğretmenler dilsel girdinin öğrencilere ulaşır anlamlı hâle geldiğinden emin olmak için mesajı değiştirim işlemleriyle mümkün olduğunca açık bir şekilde ifade etmektedirler. Bu nedenle de öğrencilerin bağlamın özelliklerini yorumlamasına ve öğreticinin niyetini anlamaya çalışmasına gerek kalmadığı için öğrencilerin bağlamdaki sosyokültürel özelliklere göre konuşulanı yorumlama becerisinin de istedik düzeyde gelişemeyebileceği iddia edilebilir.

Öğreticilerin uyguladıkları değiştirim işlemleri oranının öğretmenler arasında değişiklik gösterdiği ortaya çıkmıştır. İki öğreticinin diğer dört öğreticiye göre konuşmalarında daha fazla değiştirim yaptığı görülmüştür. Öğreticilerin deneyim sürelerine bakıldığında diğer öğretmenlerin bu iki öğreticiden ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretme deneyimlerinin daha fazla olduğu görülmektedir. Buradan hareketle, öğretmenlerin sınıf içi deneyimleri arttıkça öğrencilerin ihtiyaçlarını daha iyi tespit ederek onları doğal iletişimdaki konuşma biçimine hazırlamaya çalıştıkları söylenebilir.

5.1.3. Öğreticilerin Edimbilimsel Unsurların Öğretilmesine İlişkin Farkındalığı

Araştırmada D2 Türkçe öğretmenlerinin edimbilimsel unsurların öğretilmesine ilişkin farkındalığı çevrimiçi ders kayıtlarının analiz edilmesi ve Edimbilimsel Unsurların Öğretilmesine İlişkin Farkındalık Anketi ile incelenmiştir. Elde edilen bulgularda öğretmenler edimbilim öğretimine ilişkin yetiştirme süreçlerinde eğitim almamalarına rağmen uygulanan farkındalık anketi sonucunda edimbilimsel unsurların öğretilmesine yönelik farkındalıkları yüksek çıkmıştır. Bu bulgu, öğretmenlerin edimbilimle ilgili kuramsal bilgileri olmasa da edimbilimsel unsurların ve dilin iletişimdeki kullanım boyutunun öğretilmesinin önemli olduğunu düşündükleri anlamına gelmektedir. Başka bir ifadeyle, edimbilim öğretimine ilişkin kuramsal bilgi eksikliğinin sınıf içi tecrübeyle giderilebildiği, yani öğretmenlerin deneyimlerinden kuramsal bilgiye ulaştığı ileri sürülebilir. Elde edilen bu bulgu, öğretmenlerin İDTÖ'lerin edimbilimsel becerilerinin gelişimine ve bununla ilişkili olarak söz edimlerinin öğretilmesine önem verdiklerini göstermektedir. Katılımcıların büyük çoğunluğu dilbilgisine ilişkin bilginin iletişimsel beceriyi geliştirmekte yeterli olmadığını ve incelik kullanımlarının, bunların bağlamdan bağlama nasıl kullanım değişikliği gösterdiğinin de öğretilmesi gerektiğini düşünmektedir.

Değişkenlerin öğretmenlerin edimbilimsel farkındalıkları üzerindeki etkisine bakıldığında ise öğretmenlerin yaşlarının, cinsiyetlerinin, çalıştıkları kurumun, deneyim sürelerinin, en son tamamladıkları program ve eğitim sürelerince edimbilime ilişkin bir ders alıp almamama durumlarının öğretmenlerin edimbilim yetisi ve bileşenlerinin öğretilmesiyle ilgili tutumları üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı görülmüştür. Bunlardan, lisans veya lisansüstü eğitim süresince edimbilim dersi alma değişkeni ve öğretmenlerin edimbilimsel farkındalığı arasında anlamlı bir ilişki olmamasının sebebi olarak Peacock'un (2001) çalışmasında ortaya çıktığı gibi edimbilimle ilgili kuramsal bilginin otomatik olarak sınıf içi uygulamalara aktarılamaması gösterilebilir. Başka bir ifadeyle, edimbilimle ilgili alınan dersler yeteri kadar edimbilim bilgisini de muhakkak beraberinde getirmemektedir. Bu doğrultuda, elde edilen bulgulara dayanarak edimbilimle ilgili kuramsal ders almamış öğretmenlerin edimbilimsel unsurların öğretilmesiyle ilgili ders alanlardan bir farklılığının olmamasının bununla ilişkili olduğu düşünülmektedir. Öte yandan, lisans eğitimini Türk Dili ve Edebiyatı bölümünde

tamamlayan öğreticilerin farkındalık düzeylerinin daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Özdemir'in (2022) alışmasında yetişme sürecinde edimbilim dersi alma sorusuna Türk Dili ve Edebiyatı mezunlarının çoğunluğu hayır yanıtını vermiştir. Bu çalışmada da 32 Türk Dili ve Edebiyatı bölümü mezunundan yalnızca dördü edimbilimle ilgili ders aldığını ifade etmiştir. Bu bağlamda, öğreticilerin edimbilimsel unsurları öğretmeye olan farkındalıklarının sebebinin eğitim süreçlerinde edimbilimle ilgili ders almayla doğrudan ilişkisi olmadığı ileri sürülebilir.

Bu bulgunun, Türk Dili ve Edebiyatı bölümlerindeki öğrencilerin lisans eğitimleri boyunca çeşitli metinlerle karşılaşmalarıyla açıklanabileceği düşünölmektedir. Öğrenciler, çeşitli derslerde metinler üzerine çalışmakta ve metinlerdeki sözceleri yorumlayarak anlamlandırmaya çalışmaktadır. Söz edimlerini de içeren metinlerdeki sözcelerin derinlemesine incelenmesiyle öğrencilerin sözcelerin işlevlerini yorumlamaya da bir duyarlılık kazanması beklenmektedir. Bu doğrutuda, sözcelerin işlevlerine ilişkin kazanılan bu duyarlılığın Türkçe öğreticisi olduklarında da öğretim süreçlerine yansması sonucu bu bulgunun ortaya çıktığı düşünölmektedir. Başka bir ifadeyle, Türk Dili ve Edebiyatı lisans programından mezun D2 Türkçe öğreticilerinin derste karşılaştıkları metinlere de eleştirel yaklaşarak sözcelerin işlevlerini yorumladıkları ve öğrencilerin dikkatlerini bu işlevlere çekmeye önem verdikleri ileri sürülebilir. Bu konu üzerine yapılacak başka çalışmaların bu bulgunun yorumlanmasına ışık tutacağı düşünölmektedir.

Ankette sorulan sorularda öğreticiler, çalıştıkları kurumlarda öğrencilerin çift yönlü konuşma becerisinin geliştirilmesine odaklanıldığını belirtmişlerdir. Ayrıca, Kurumlarında uygulanan öğretim programlarında konuların sıralaması için ise öğretime dilbilgisi yapılarının değil, iletişimsel unsurların öğretilmesiyle başlandığını ifade etmişlerdir. Bu bulgu, Özdemir (2022) tarafından yürütölen çalışmada ortaya çıkan sonuçlarla örtüşmektedir. Özdemir'in (2022) alışmasında da D2 Türkçe öğreticilerinin %83'ü önce dilin kullanım boyutunun daha sonra dilbilgisi yapılarının öğretilmesi gerektiğini savunmaktadır. Ortaya çıkan bu bulguya göre, araştırma kapsamında veri toplanan TÖMER'lerde D2 Türkçe öğretiminde iletişimsel bir yaklaşım benimsemektedir. Öte yandan, evrimii derslerden elde edilen bulgular bunun aksini göstermiştir. ÖĞreticiler, canlandırma etkinlikleriyle dili iletişimsel bir şekilde kullandırmayı hedeflemelerine rağmen canlandırma etkinliklerinde öğrencilere dilin

kullanım boyutuyla ilgili herhangi bir geribildirimde bulunmamışlardır. Canlandırma etkinliklerinde Türkçenin sosyokültürel özellikleriyle ilgili bağlama uymayan bir kullanım olduğunda öğretmenler bu yanlış kullanımlara dikkat çekmemiş ve öğrencilerin kullandıkları dil yapılarına odaklanmışlardır. Bu da öğretmenlerin kurumlarda D2 öğretiminde iletişimsel yaklaşımın benimsendiğini söylemelerine rağmen sınıf içi uygulamanın dilin yapısal boyutlarına dayandığını göstermektedir.

Ders kitaplarının analiziyle ilgili olan bir önceki bölümde ifade edildiği gibi ders kitaplarında edimbilimsel unsurların öğretime açık bir şekilde verilmediği için bunların öğretilmesi büyük ölçüde öğretmenlerin pedagojik muhakeme becerisine bağlıdır. Ankete katılan öğretmenler ders kitaplarındaki birinden bir şey isteme veya bir isteği reddetme gibi söz edimleri hakkında açık bilgi verdiklerini belirtmişlerdir. Çevrimiçi ders kayıtları incelendiğinde ise öğretmenlerin ders kitaplarında örtük ve sınırlı bir biçimde verilen edimbilimsel unsurlara, yani bu sözcelerin diyaloglardaki işlevine, nerede, nasıl, kimle konuşurken kullanıldığı gibi özelliklerine dikkat çekmedikleri ve açık bilgi vermedikleri görülmüştür. Bu durum, Ryu (2018) ve Özdemir'in (2022) çalışmalarında ortaya çıkan sonuçla örtüşmektedir. Ryu'nun (2018) çalışmasında da öğretmenler iletişimsel birimlerin öğretilmesi gerektiğini ifade etmelerine rağmen bunu derslerine yansıtmadıkları görülmüştür. Özdemir de (2022) D2 Türkçe öğretmenlerinin dilin kullanım boyutunun öğretilmesine önem verdiklerini ancak uygulama kısmında bilgi eksikliklerinin olduğunu belirtmiştir. Bu durum, öğretmenler edimbilimsel unsurların öğretilmesi gerektiğini düşünseler de Ishihara'nın (2010) D2 edimbiliminde öğretici bilgisi modeline dayanarak bu konuda hem edimbilimle ilgili konu bilgisi hem de sınıf içi uygulamaya ilişkin bilgi eksikliklerinin olduğunu göstermektedir.

Edimbilimsel unsurlara ilişkin bu farkındalık eksikliği ile ilgili olarak Byon'un (2004) çalışmasındaki öğretmenler, D2'deki saygı ifadeleri dilbilgisi bölümlerinde geçtiği için bunlara ayrıca dikkat çekme gereği duymadıklarını belirtmişlerdir. Buradan hareketle, D2 Türkçe öğretmenlerinin de edimbilimsel unsurlar çoğu zaman dilbilgisi bölümlerine gömülü olarak verildiği için bunların kullanım boyutlarını göstermeye ihtiyaç duymadıkları ileri sürülebilir. Öğretmenlerin edimbilimsel unsurların öğretilmesine ve öğrencilerin iletişimsel becerilerinin gelişmesinin önemli olduğunu düşünmesine rağmen derste bu kapsamdaki dil bileşenleri ile karşılaştıklarında bunlara dikkat çekilmesi yönünde anlık kararlar vermede pedagojik muhakeme yeterliliklerinin düşük

olduğu görülmektedir. Başka bir ifadeyle, öğretmenler ders kitaplarında sunulan okuma metinleri, dinleme parçaları veya dilbilgisi bölümlerindeki belli edimbilimsel içerikleri fark etmemekte ve potansiyel ders içeriği olarak görememektedir. Ortaya çıkan bu bulgunun D2 Türkçe öğretmenlerinin dilin iletişimdeki kullanım boyutunu öğretme konusunda farkındalıkları yüksek olsa da bunu yeteri kadar uygulamadıklarını ve Eslami'nin (2011) ifade ettiği gibi D2'de edimbilim öğretimi için anadili konuşuru olmanın yeterli olmadığını göstermesi bakımından oldukça önemli olduğu düşünülmektedir.

Öğretmenler, ankette dilbilgisel yanlışların “siz” yerine “sen” kullanılması gibi kullanımsal yanlışlardan daha önemli olmadığını belirtmiştir. Ancak çevrimiçi dersler incelendiğinde öğrencilerin Türkçenin sosyokültürel özelliklerini yansıtan “sen” ve “siz” ayrımını bağlama uygun olmayan durumda kullandıklarında, öğretmenlerin bu yönde bir geribildirimde bulunmadığı fakat dilbilgisi yanlışlarına geribildirim verdikleri tespit edilmiştir. Oysa pedagojik muhakeme yeterlilikleri yüksek öğretmenler, öğrenciler yanlış kullanım sergilediğinde bunlara hedef dilde doğru kullanımı gösteren geribildirim verebilmelidir. Bu doğrultuda elde edilen bu bulgu öğretmenlerin “sen/siz” ayrımı gibi Türkçenin sosyokültürel boyutuyla ilişkili bilgilerin kullanımıyla ilgili yanlışları fark etme ve geribildirim verme konusunda pedagojik muhakeme düzeylerinin düşük olduğunu göstermektedir. Bu geribildirim eksikliğinden dolayı da öğrenciler B2 düzeyinde olmalarına ve uzun süredir D2 bağlamında bulunmalarına rağmen çevrimiçi derslerde de daha sonra ele alınacak olan KTT’de de “sen” ve “siz” i bağlama uymayan şekilde kullanmıştır.

Bu bulgu, alanyazındaki benzer çalışmalarda elde edilen sonuçlarla örtüşmektedir. Iino (2006), Hassal (2013) ve Ahn (2013) tarafından yapılan çalışmalarda düzeltici geribildirim öğrencilerin edimbilimsel gelişimleri için ne kadar önemli olduğu görülmektedir. Iino'nun (2006) ve Hassal'ın (2013) çalışmaları yanlış kullanımlar için geribildirim almamanın sonucu olarak D2 öğrencilerinin hedef dildeki hitap terimlerini yanlış kullanmayı sürdürdüklerini gösterirken Ahn'ın (2013) çalışması açık bir şekilde verilen düzeltici geribildirim saygı ifadelerinin kullanımını olumlu yönde geliştirdiğini kanıtlamıştır.

Öğreticilerin bu tür yanlışları düzeltme kararı almaması öğrencilerin iletişimde mesajı asgari düzeyde iletmelerine odaklanmalarından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Daha iyi ifade etmek gerekirse öğretmenler “sen” ve “siz”in yanlış kullanımı öğrencilerle iletişimlerini aksatmadığı için bu tür yanlışları yanlış olarak ele alıp göz ardı etmiş olabilecekleri düşünülmektedir. Öte yandan, öğrenciler dilin yapısıyla ilgili bir yanlış yaptıklarında iletişim aksamamasına rağmen geribildirim aldıkları görülmektedir. Bu da öğretmenlerin her ne kadar öğrencilerin iletişimsel becerilerinin gelişiminin önemli olduğunu düşünseler de dilin iletişimdeki kullanım boyutunu göz ardı edip kullanımdan bağımsız yapısal özelliklere daha çok önem verdiklerine işaret etmektedir.

Öğrencilerin B2 düzeyinde oldukları da göz önünde bulundurulduğunda bu tür toplumdilbilimsel öğeleri doğru şekilde iletişimde kullanabilmeleri gerekmektedir. “*Sen/Siz*”in bağlamın resmiyetine aykırı kullanımı gibi yanlış kullanımlarına geribildirim almamaları, bu tür yanlışları sınıf dışı iletişim ortamlarında da yapmalarına ve iletişimde yanlış anlaşılmalara sebep olabilir. Bu doğrultuda, öğrencilerin D2’de edimbilimsel yetilerinin gelişmesi sürecinde öğretmenlerin kendi rollerine yönelik farkındalıklarının az olduğu görülmektedir. Bütün bunlar ele alındığında D2 Türkçe öğretmenlerinin edimbilimsel unsurların öğretiminin sınıf içi uygulama boyutuna ve pedagojik muhakeme beceri düzeylerini geliştirmeye yönelik eğitim ihtiyacı olduğu söylenebilir.

5.1.4. Öğrencilerin Sınıf Dışı D2 Ortamlarına Katılma ve D2’ye Maruz Kalma Oranı

Toplumsal Etkileşim Anketi’nde D2 öğrencilerinin Türkiye’de sınıf dışında en çok market/mağaza çalışanlarıyla iletişim kurdukları görülmüştür. Küçük k kültürünün bir parçası olan market ve mağaza gibi hizmet sektörü alanları günlük iletişimde önemli bir yere sahiptir. Bu iletişim bağlamlarında “tipik bir etkileşim, selamlaşma ve havadan sudan konuşmayı içeren açılış dizisi (opening sequence) ve iyi niyet bildirimi ve isteklerden oluşan “kapanış dizisi”nden (closing sequence) oluşmaktadır” (Kerbrat-Orecchioni, 2006, p. 84) ve uygun bir etkileşim için her iki tarafın da edimbilimsel unsurları uygun kullanmaları gerekmektedir. Bu doğrultuda, çalışmadaki öğrencilerin TÖMER dışında en çok markette/mağazada Türkçe iletişim kurması öğrencilerin bu etkileşimlerle küçük k kültürüne de maruz kaldığını ve edimbilimsel becerilerinin

gelişmesinin günlük hayattaki iletişimleri için önemini göstermektedir. Shively de (2011) market gibi hizmet sektörü alanlarıyla ilgili olarak bu etkileşimlerin kısa olmasına rağmen D1 bağlamında eğitim alma deneyimine daldırmaya katkı sağlayabildiğini ifade etmektedir.

Öğrencilerin çoğunluğunun, öğretmenlerle iletişim kurarken en rahat hissettiğini ifade etmesi ve iletişimde kendilerini rahatsız hissetme sorusu için “hepsi” seçeneğini işaretlemesi sınıf ortamı dışında iletişime karşı isteksizliklerini göstermektedir. Rahatsız hissetmede “hepsi” seçeneğinden sonra “resmi kurum çalışanları”nın gelmesi de öğrencilerin Türkçe sosyokültürel bilgileri edinme ve edimbilimsel becerilerini geliştirme ihtiyaçlarını göstermektedir. Nitekim söz konusu bilgileri edinerek dili bağlama uygun kullanma becerilerini geliştirdikçe öğrencilerin kendilerini daha fazla iletişim bağlamında rahat hissetmeleri ve D2 iletişim ortamlarına daha fazla katılmaları beklenebilir.

Sıradan bir haftada BDTK’lerle çeşitli bağlamlarda kurulan iletişim oranına ilişkin sorulara verilen yanıtlara bakıldığında 11 ay ve daha fazla süredir Türkiye’de bulunan öğrencilerin 0-5 ay arası Türkiye’de bulunan öğrencilerden anlamlı bir farkla daha fazla D2’de toplumsal etkileşime katıldığı görülmüştür. Bu bulguya dayanarak öğrencilerin dil sosyalleşmesi ile hedef dil bağlamında geçirdikleri zaman arttıkça hedef dile kendilerini adama ve hedef dile dilsel yatırım yapma oranlarının da arttığı öne sürülebilir. Başka bir ifadeyle, bu durum öğrencilerin Türkiye’de zaman geçirdikçe hedef dilde iletişim kurmanın ve iletişim becerilerinin gelişmesinin önemini daha iyi anladığı ve bu doğrultuda D1 kullanıcılarıyla daha fazla etkileşim kurmaya ve dolayısıyla dil becerilerine yatırım yapmaya çaba sarf ettikleri şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin anadili Türkçe konuşurlarıyla iletişim kurmayı sevdiğini ve bu yönde çabaladıklarını ifade etmelerine rağmen Türkçede sınıf dışı iletişim ortamlarına katılım oranlarının düşük olduğu görülmüştür. Başka bir ifadeyle, D2 öğrencilerinin D1 Türkçe konuşurlarla iletişim kurmayı sevmesi ve buna çabalaması öğrencilerin Türkçeye dilsel yatırım yaparak hedef dilde iletişim becerilerini geliştirmeye istekli olduklarını, bunun için çabaladıklarını göstermektedir. Öte yandan, Türkçede toplumsal etkileşim oranlarının düşük olması ele alındığında öğrencilerin D1 Türkçe kullanıcılarıyla iletişim kurmaya ve Türkçeye dilsel yatırım yapmaya istekli olmalarına rağmen bunu

gerçekleştirmek için yeteri kadar dilsel uygulamalara katılmadıkları tespit edilmiştir. Bu bulgunun, Norton'un (2000) dilsel yatırım kavramıyla açıkladığı dil öğrenme isteği, bilinci ve bu yöndeki çabayla ilgili olduğu düşünülmektedir. Norton'a göre (2013) bir öğrenci hedef dili öğrenmek için büyük ölçüde motive olmuş olsa bile parçası olduğu toplulukta/sınıfta ayrımcı tutum ve davranışlara maruz kalırsa veya D2 iletişim ortamlarındaki uygulamalar öğrencinin dil öğrenmeye ilişkin beklentilerini karşılamazsa öğrenci dilsel uygulamalara katılmak istemeyebilir ve hedef dilde dilsel yatırım yapmayabilir. Ortaçtepe'nin (2012) çalışmasında ortaya çıkan bulgular Norton'un (2013) bu görüşünü destekler niteliktedir. Çalışmada, Erol isimli katılımcı HD kullanıcılarıyla etkileşim kurarak dil kullanım becerisini geliştirmeyi ve hedef dilin kültürünü öğrenmek istemesine rağmen bulunduğu D2 iletişim ortamları beklentilerini karşılamadığı için yeteri kadar dilsel yatırım yapmamıştır (Ortaçtepe, 2012). Bu doğrultuda, bu çalışmadaki D2 öğrencilerinin de kültürel farklılıklar, buldukları topluluktaki anadili Türkçe konuşurlarıyla ilişkileri, sosyal bağlamda yanlış anlaşılma korkusu ve dil öğrenme beklentilerinin D2 iletişim ortamlarıyla uyuma oranı gibi sebeplerden dolayı hedef dil olan Türkçede yeteri kadar dil uygulamalarına katılmadıkları düşünülmektedir.

5.1.5. Öğrencilerin D2'de Sosyalleşmesi: Aradilde İstek ve Ret Kullanımları

Çalışmada şu ana kadar ele alınan faktörler olan ders kitabındaki dilsel girdinin doğallığının, öğretici konuşmasının doğallığının, öğreticilerin edimbilimsel unsurları öğretmeye dair farkındalığının ve öğrencilerin D2 iletişim ortamlarına katılma oranlarının D2 Türkçe öğrencilerinin hedef dilde edimbilimsel gelişimlerine olan etkisini incelemek için öğrencilerin KTT ve çevrimiçi derslerdeki istek ve ret söz edimleri kullanımları incelenmiştir. Ortaya çıkan bulgulara ve alanyazına dayanarak ulaşılan sonuçlar şu şekildedir:

Öğrencilerin KTT'deki durumlar için kullandıkları istek stratejilerinin kullanım yönünden uygunluğu incelendiğinde en yüksek ortalamaya sahip garsondan peçete isteme durumu ve en düşük ortalamaya sahip TÖMER müdüründen sınıf değişikliği isteme durumları incelik kuramındaki güç ve mesafe değişkenleri yönünden konuşucu ve dinleyici arasında uzak mesafe olan durumlardır. Öte yandan, garsondan peçete

istenen durumda öğrenci güç olarak daha üst konumdayken diğer durumda TÖMER müdürü güç olarak üst konumdadır. Doğançay-Aktuna ve Kamışlı'ya göre (2001) Türkler, öğrenci ve öğretici ilişkisinde olduğu gibi konuşucu ve dinleyicinin asimetrik bir güç ilişkisine sahip olduğu durumlarda güç yönünden zayıf olan taraftaysa müdür gibi güç olarak daha yüksek konumda olan biriyle konuşurken iletişimde ince olmaya daha çok dikkat etmektedir. Buradan hareketle, öğrencilerin müdürden bir şey isterken olduğu gibi etkileşimde güç olarak zayıf olan tarafta yer aldıklarında Türkçenin sosyokültürel özelliklerinden dolayı bir şey isterken zorlandıkları iddia edilebilir.

Öğrencilerin KTT'ye verdikleri yanıtların uygunluğunun puan ortalamalarında 0-6 ay Türkçe öğrenen öğrenciler ile 6 aydan daha fazla Türkçe öğrenen öğrencilerin istek ve ret kullanımlarının uygunluğunun birbirine yakın olduğu görülmüştür. Dilde sosyalleşme üzerine yapılan çalışmalarda öğrencilerin hedef dile ait sosyokültürel bilgileri edinmesinde D2 bağlamında doğal iletişim ortamlarına ve dolayısıyla özgün dilsel giridiye maruz kalmanın hedef dili öğrenme süresinden daha etkili olduğunu göstermektedir (Kökcü & Ortaçtepe, 2022; Ortaçtepe, 2012). Buna ek olarak daha önce de ele alındığı gibi özgün dilsel giridiye ulaşma imkânı olsa bile öğrencinin bu dilsel giridiyi edinmeye istekli olması, yani dilsel yatırım yapmaya çabalaması öğrencilerin hedef dilde sosyalleşmelerini etkileyen bir başka faktördür (Norton, 2008). Ortaçtepe'nin (2012) çalışmasında aynı süre diliminde D2 bağlamında bulunan ve D2'yi öğrenen katılımcılardan Hedef dilde dilsel yatırım yapmayan Erol isimli katılımcının ilk ve son KTT puanları arasında düşüş varken D2'de daha fazla dilsel yatırım yapan, yani D1 konuşurlarıyla daha fazla dilsel uygulamalara katılan Hakan isimli katılımcının puanları artış göstermiştir. Buradan hareketle, çalışmadan elde edilen bu bulgu da D2 öğrencilerinin hedef dildeki sosyokültürel normları edinmelerinde dili öğrenme süresinin tek değişken olmadığını ve bir dili uzun süredir öğreniyor olmanın o dilde edimbilimsel yeterliliği de kesin olarak beraberinde getirmediğini göstermektedir. Benzer şekilde, 0-5 ay arası Türkiye'de olan öğrencilerin reddetme kullanım ortalamalarının 6-10 aydır Türkiye'de bulunanlardan anlamlı bir farkla daha yüksek çıkmasının sebebinin de bu öğrencilerin anadili Türkçe konuşurlarıyla etkileşim kurarak daha çok dilsel yatırım yapması ve bunun sonucunda reddetme kullanımına ilişkin sosyokültürel normları daha iyi edinmiş olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Öğrencilerin KTT'deki ret kullanımlarının uygunluğuna bakıldığında, uygunluk yönünden en yüksek ortalamaya sahip arkadaşın sinema teklifini reddetme durumunda konuşucu ve dinleyici güç yönünden eşit konumda ve mesafe bakımından yakındır. En yüksek ortalamanın arkadaşların sinema teklifini reddetme durumuna ait olmasının sebebinin iletişim katılımcıları arasındaki ilişkinin yakınlığından ve korku filmlerini sevmeme mazeretinin durum içinde sunulmasının katılımcıları dolaylı bir strateji kullanmaya ve dolayısıyla dinleyicinin yüzüne verilen zararı azaltmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

En düşük ortalamaya sahip yurt görevlisinin isteğini reddetme durumunda ise konuşucu güç yönünden dinleyiciden üst konumdadır. D1 ve D2 kullanıcılarının kullandıkları strateji türlerinin karşılaştırıldığı bölümde görüldüğü gibi D2 katılımcılarının reddederken doğrudan strateji kullanım yüzdelerinin D1 katılımcılarının kullanımından en fazla olduğu durumun yurt görevlisi olduğu diğer durumların çoğunda dolaylılık yönünden D1 grubundan daha düşük ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda, uygunluk yönünden yurt görevlisini reddetme durumunun en düşük ortalamaya sahip olmasının katılımcıların bu durumda doğrudan stratejileri ideal bir yanıtta beklenenden daha fazla kullanmalarından kaynaklandığı öne sürülebilir.

Katılımcıların söz konusu iletişim durumunda daha doğrudan strateji kullanmalarının sebebinin ise konuşmacılar arasındaki güç farkının olabileceği, yani konuşucunun dinleyiciden güç yönünden daha üst konumda olması düşünülmektedir. Falbo ve Peplau (1980) da yaptıkları çalışmanın sonucunda yakın ilişkilerde dâhi konuşmalarda güç yönünden daha güçlü hisseden tarafın daha çok doğrudan stratejiler kullandıklarını belirlemişlerdir.

Öğrencilerin cinsiyetleri KTT'deki istek kullanımlarında bir fark yaratmazken, ret kullanımlarında kız öğrencilerin uygunluk puanlarının erkek öğrencilerden anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görülmüştür. Elde edilen bu bulgunun kadınlar ve erkekler arasında incelik yönünden fark olduğuna ilişkin görüşle açıklanabileceği düşünülmektedir. Brown ve Levinson (1987) kadınların konuşmalarında dolaylı sözceleleri tercih edip daha çok olumlu incelik stratejileri kullanırken erkeklerin daha çok doğrudan (bald on record) stratejiler kullandığını öne sürmüştür. Benzer şekilde, Garcia (1992) reddetme stratejileri üzerine olan çalışmasında ikinci kez yapılan bir daveti

erkeklerin doğrudan reddederken kadınların daveti ikinci kez reddetmenin inceliksiz olacağını düşünüp kabul ettikleri görülmüştür (aktaran Hatipoğlu, 2010). Bu doğrultuda, bu çalışmadaki kız D2 öğrencilerinin reddetme puanlarının uygunluk yönünden erkek katılımcılardan anlamlı şekilde daha yüksek olmasının kadınların reddederken daha dolaylı stratejiler kullanarak daha ince olmaya çalışmalarından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Öğrencilerin yanıtlarının uygunluğu D1 Türkçe konuşurlarının yanıtlarıyla kıyaslandığında anadili Türkçe konuşurlarının istek ve ret söz edimi alt boyutuna vermiş oldukları yanıtların puan ortalamalarının D2 öğrencilerinin yanıtlarının puan ortalamalarından anlamlı bir farkla daha yüksek olduğu görülmüştür. Çalışmaya katılan D2 öğrencileri hedef dili D2 bağlamında öğrendikleri için büyük ölçüde ikinci dilde sosyalleşmiş olmaları ve Türkçenin sosyokültürel özelliklerini edinerek söz edimleri kullanımlarında uygulamaları beklenmiştir. İDTÖ'lerin yanıtlarının uygunluğunun BDTK'lerden istatistiksel olarak anlamlı farkla daha düşük olduğunu gösteren bu bulgunun sebeplerinden birinin D2 öğrencilerinin D1 kullanıcılarıyla toplumsal etkileşimlerinin düşük oranda olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Toplumsal Etkileşim Anketi'nden elde edilen bulgular D2 öğrencilerinin BDTK'lerle iletişimlerinin ve Türkçe sosyokültürel öğelere maruz kalma oranlarının düşük olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda, öğrencilerin hedef dili D2 bağlamında öğrenmelerine rağmen iletişime etkin olarak yeteri kadar katılmadıkları için hedef dilde yani Türkçede yeteri kadar sosyalleşemedikleri ve bunun sonucunda bir şey isterken veya reddederken Türkçenin sosyokültürel özelliklerinden uzak kullanımlar sergiledikleri öne sürülebilir. Nitekim Li'nin (2000) ikinci dilde sosyalleşmenin edimbilimsel yeti üzerine yaptığı çalışmada iş yerindeki D1 kullanıcılarıyla yüksek oranda iletişime girmenin etkisiyle katılımcının istek strateji kullanımının olumlu bir şekilde değiştiği gözlemlenmiştir.

Sosyal etkileşimdeki eksikliğe ek olarak D2 öğrencilerinin maruz kaldıkları dilsel girdilerin doğallığının/özgünlüğünün de bu bulgunun başka bir sebebi olduğu düşünülmektedir. D2 öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki istek ve ret içeren diyalogların doğallığının/özgünlüğünün incelendiği Ders Kitabı Özgünlük Anketi ve içerik analizinin sonucunda elde edilen bulgular diyalogların D1 kullanıcıları tarafından

tamamen doğal bulunmadığını ortaya koymuştur. Benzer şekilde, incelenen çevrimiçi derslerde de öğretmenlerin edimbilimsel farkındalık düzeyleri yüksek olmasına karşın ders esnasında konuşurken çeşitli değiştirim işlemleriyle ortaya çıkan dilsel girdiyi değiştirdikleri, dilin kullanım boyutuna dikkat çekmedikleri ve öğrencilerin edimbilimsel yanlışları için doğru dilsel girdi geribildirimini sağlamadıkları gözlemlenmiştir. Bu doğrultuda, öğrencilerin en çok maruz kaldıkları dilsel girdi kaynaklarından olan ders kitapları ve öğretici konuşmasının tamamen doğal/özgün olmaması, değiştirilmiş dilsel girdi içermesi ve öğretmenlerin edimbilimsel unsurların öğretilmesine ilişkin pedagojik muhakeme eksikliğinin öğrencilerin Türkçede yeteri kadar sosyalleşme sürecini geçirmemiş olmalarını etkilediği düşünülmektedir.

D2 öğrencileri hem istek hem ret kullanımlarının çoğunda bağlama göre “sen/siz” ayrımını yapmakta D1 kullanıcılarından anlamlı farklılık göstermiş, yani “sen” ve “siz”in Türkçenin incelik kurallarına göre bağlama uygun kullanımında zorlanmışlardır. Türkçenin sosyokültürel özelliklerine göre konuşucu ve dinleyici arasında yakın bir ilişkinin bulunmadığı veya asimetrik güç ilişkisi olduğu durumlarda “siz” kullanılması beklenirken D2 öğrencilerinin KTT’deki bazı durumlarda dinleyiciye “sen” ile hitap ettikleri görülmüştür. Bu bulgu, Sperlich, Leem ve Ahn (2016) tarafından yapılan çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Çalışmada, Fransızca öğrenen Koreli öğrencilerin tu (sen) ve vous (siz) ayrımının doğru kullanımı üzerine yaptıkları çalışmada öğrencilerin özellikle vous (siz) kullanımında zorluk yaşadıkları ortaya çıkmıştır (Sperlich, Leem & Ahn, 2016). Benzer şekilde, Polat’ın (2010) çalışmasında da D2 Türkçe öğrencilerinin “sen” ve “siz”in bağlama uygun kullanımında yanlış kullanımlar sergiledikleri görülmüştür.

D2 öğrencilerinin “sen” ve “siz” ayrımını yapamayarak Türkçenin incelik kuralların aykırı kullanım sergilemeleri çevrimiçi derslerden elde edilen bulgularla da örtüşmektedir. Çevrimiçi derslerde D2 öğrencileri “siz” kullanmaları gerekirken “sen” kullandığında öğretmenlerin yanlışlarını düzeltmediği ve bu konudaki doğru dilsel girdiyi göstermedikleri görülmüştür. Bu bağlamda, öğretmenlerin bu konudaki eksik dilsel girdi vermeleri, yani doğru dilsel girdinin geribildirimini vermemesi D2 öğrencilerin “sen/siz” ayrımındaki bu eksikliklerinin sebebi olarak gösterilebilir. Nitekim alanyazında da dilsel girdinin niteliğinin D2’de edimbilimsel yeti gelişimindeki önemini doğrulayan ve bu bulguyla örtüşen çalışmalar mevcuttur.

Hassal (2013) D2 öğrencilerinin hitap terimleriyle ilgili edimbilimsel hata yaptıklarında D1 kullanıcılarından doğru kullanıma yönelik dönüt almadıklarını ve bunun sonucu olarak da öğrencilerin hitap terimleriyle ilgili sosyokültürel normları edinmediğini ve D2’de sosyalleşme sürecini geçiremediğini ileri sürmektedir. Benzer şekilde, Iino da (2006) çalışmasındaki D2 öğrencilerinin D2’de yeteri kadar sosyalleşmemelerinin sebebi olarak, öğrencilerin birlikte yaşadıkları BDTK’lerin edimbilimsel hatalarını düzeltmemesini göstermiştir.

Bunun dışında, D1 ve D2 kullanıcılarının yanıtlarının uygunluk yönünden kıyaslanmasına ilişkin elde edilen sonuçlarda olduğu gibi öğrencilerin BDTK’lerle yeteri kadar iletişim kuramaları ve dolayısıyla Türkçede yeteri kadar sosyalleşme geçirmemelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Toplumsal Etkileşim Anketi’nden elde edilen bulgular öğrencilerin D2’de dilsel uygulamalara yeteri kadar katılmadıklarını göstermektedir. Bu bağlamda, D2 Türkçede yetersiz sosyalleşmenin sonucunda özellikle güç bakımından daha üst konumda olan kişilerle iletişim kurarken bağlamın gerektirdiği resmiyete göre “sen” ve “siz”i doğru kullanmakta zorlandıkları düşünülmektedir.

Öğreticiden bir şey istendiği ve öğreticinin teklifinin reddedildiği durumların her ikisinde de istatistiksel olarak anlamlı fark çıkması Zeyrek’in (2001) öne sürdüğü sınıftaki öğretici-öğrenci yakınlığının D2 öğrencileri tarafından yanlış yorumlamasından kaynaklandığı ileri sürülebilir. Daha iyi ifade etmek gerekirse öğrenciler sınıf dışı iletişim kurarak Türkçede yeteri kadar sosyalleşemedikleri için Zeyrek’in (2001) ifade ettiği gibi öğreticinin otoritesine rağmen sınıf ortamındaki yakın tutum sergilemesini tüm iletişim durumlarına genelleştirmiş ve güç değişkenine göre Türkçe incelik kurallarını edinmemiş olabileceği söylenebilir. Sperlich, Leem ve Ahn da (2016) çalışmalarında öğrencilerin “siz” kullanımıyla zorluk yaşamasının sebebini açıklamak için sosyal etkileşime dikkat çekmekte ve bunun katılımcıların Fransızcanın D1 olarak konuşulduğu iletişim ortamlarında yeterince bulunmamasından kaynaklandığını öne sürmektedir. Araştırmacılara göre özellikle “sen/siz” ayrımının sosyal değişkenlerinin çok olmasından dolayı toplumedimbilimsel bilginin sınıf ortamında gelişmesinin zordur, dolayısıyla öğrencilerin Fransızcanın anadili olarak konuşulduğu iletişim ortamlarında bulunmaları gerekmektedir (Sperlich, Leem & Ahn, 2016).

Bunlara ek olarak, öğrencilerin ret durumlarındaki “sen” ve “siz” kullanımında isteklerden daha çok zorlanmalarının ret durumlarındaki yükümlülüğün, isteklerdekinden daha az olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Ayrıca, Doğançay-Aktuna ve Kamışlı'nın (2001) belirttiği gibi Türk kültüründe güç olarak yüksek konumda birini reddetme gibi bir karşı tarafa katılmama durumu olduğunda, reddeden tarafın ince olmaya daha çok önem vermesinin de bu bulguya sebep olmuş olabileceği düşünülmektedir. Nitekim ders sorumlusunun yemek teklifini reddetme durumuna bakıldığında D2 konuşurların BDTK'lerden anlamlı olarak farklılık gösterdiği görülmektedir.

Öğrencilerin KTT'de kullandıkları stratejiler ve BDTK'lerin kullanımları dolaylılık yönünden kıyaslandığında ret kullanımlarında iki grup arasında anlamlı bir fark olmadığı, istek durumlarında ise yedi durum içinden üç durumda anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Dolaylı ve doğrudan istek stratejisi kullanımı gerektiren bağlamsal faktörler dilden dile ve kültürden kültüre değişmektedir. Örneğin, Abuarrâh, Lochtmân, ve Lutjerhams (2013) ve Tawalbeh ve Al-Oqaily (2012) Arapçada kullanılan istek stratejileri üzerine yaptıkları çalışmalarına dayanarak D1 Arapça konuşurlarının daha çok doğrudan istek stratejileri kullandıklarını öne sürmektedirler. Martı (2006) tarafından Türkçe isteklerdeki dolaylılığın incelendiği çalışmada ise D1 Türkçe kullanıcılarının isteklerinde büyük ölçüde dolaylı strateji kullandıkları ortaya çıkmıştır.

Yukarıda ele alınan çalışmalar ışığında elde edilen bulgulara bakıldığında D2 öğrencilerinin yarısının anadili Arapça olmasına rağmen Türkçe istek stratejilerinde D1 Türkçe konuşurları gibi daha çok dolaylı strateji kullanmıştır. Bu bulgunun D2 öğrencilerinin Türkçede sosyalleşmelerinin etkisiyle Türkçenin istek bağlamlarındaki sosyokültürel özelliklerini de edinmiş olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Başka bir ifadeyle, D2 öğrencilerinin yanıtlarının uygunluğu ve inceliği yönünden Türkçede D2 sosyalleşmesini yeteri kadar geçirmezken, yani Türkçedeki sınıf dışı dilsel uygulamalara katılımları söz edimleri kullanımlarını incelik ve uygunluk yönünden geliştirecek kadar yeterli olmazken, dolaylılık yönünden gelişimlerine büyük ölçüde katkı sağlamıştır. Üçdilli konuşurların İngilizcede istek ve ret stratejilerindeki dolaylılığını inceleyen Stavans ve Webman-Shafran da (2018) çalışmalarının sonucunda

D1 Arap konuşurlarının anadillerinin aksine İngilizcede D1 İngilizce konuşurlarının yaptığı gibi daha çok dolaylı stratejiler kullandıklarını ve bunun hedef dil olan İngilizceye maruz kalmalarının sonucu ortaya çıktığını belirtmektedir.

D1 ve D2 katılımcılarının yanıtlarının dolaylılık yönünden karşılaştırılması sonucu istatistiksel olarak anlamlı farklılığın çıktığı üç duruma bakıldığında durum 1 ve durum 2’de konuşucunun garson ve mağaza görevlisi olan dinleyicilerden güç bakımından üst konumda olduğu ve sosyal yakınlık durumlarının uzak olduğu görülmektedir. Durum 7’de ise dinleyici olan öğretici güç bakımından konuşucudan üst konumdadır ve yakın değildir. Aburrah vd. (2013) Arapça konuşurlarının durum 1 ve durum 2’de olduğu gibi kendilerinden güç olarak daha zayıf konumda olan dinleyicilerle konuşurken doğrudan stratejileri seçtiklerini ifade etmektedir. Kazak öğrencilerin Türkçe istek stratejilerini inceledikleri çalışmalarında Durmuş ve Kılınç da (2021) garsondan ve öğreticiden bir şey istenen durumlarda bu çalışmada olduğu gibi D1 Türkçe konuşurlarına kıyasla Kazak öğrencilerin daha çok doğrudan strateji kullandıklarını ortaya koymuşlardır. Bu çalışmadaki söz konusu üç durum için doğrudan strateji kullanan katılımcıların anadillerine bakıldığında Arapça (7), Kazakça (4), Özbekçe (1), Fransızca (1) ve İngilizce (1) olduğu ve çoğunluğunun kolektif toplumlardan geldikleri görülmektedir. Bu sebeple, Durum 1 ve 2’de D1 Türkçe konuşurların tamamının ve durum 7’de çoğunluğunun (%93,3) dolaylı strateji kullanırken D2 kullanıcılarının üç durumda da BDTK’lere kıyasla daha fazla doğrudan strateji kullanmalarının bu katılımcıların anadillerinin sosyokültürel özelliklerinden olumsuz aktarımdan kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Hofstede’in (2001) kültür boyutları kuramına göre Arap ve Kazak toplumları kolektif veya yüksek bağlam duyarlı iletişime sahip toplumlarken İngilizce konuşulan toplumlar ise daha bireysel ve düşük-bağlam duyarlı iletişime sahiptir. Bu kurama dayanarak, Tawalbeh ve Al-Oqaily (2012) ve Al-Marrani ve Sazalie (2010) kolektif toplumların iletişimde yakınlık ve sempati gösterme amacıyla doğrudan stratejileri daha çok kullandıklarını iddia etmektedirler. Bu doğrultuda, bu çalışmadaki söz konusu üç duruma doğrudan yanıt veren katılımcıların çoğunluğunun kolektif toplumlardan olduğu göz önünde bulundurularak katılımcıların özellikle öğreticiden bir şey isterken güç yönünden daha düşük konumda olmalarına rağmen doğrudan strateji kullanmaları

öğreticilerine yakınlık duymalarından kaynaklandığı, yani D1 istek bağlamlarına ilişkin sosyokültürel özellikleri D2'ye aktardıkları iddia edilebilir.

Öğrencilerin kullandıkları söz edimlerini oluşturan bileşenlere bakıldığında bulgular Türkçe bir şey isterken doğrudan isteği dile getirmek yerine niyete giriş amacıyla başlatıcı kullanmaları gerektiğini bildiklerini ancak BDTK'ler kadar uzun giriş yapmakta zorlanabildiklerini göstermektedir. Polat (2010) çalışmasında D2 Türkçe öğrencilerinin seslenme ifadesi kullanmak zorunda kaldıklarında kullansalar da bunu düşük oranda yaptıklarını ve bunun hata yapma korkusundan kaynaklanabileceğini ileri sürmüştür. Bu bağlamda, bu çalışmada ortaya çıkan bulgunun da öğrencilerin hata yapma korkusundan kaynaklandığı ileri sürülebilir. Nitekim öğrencilerin zaman zaman başlatıcılarda özellikle seslenme terimlerinde Türkçenin sosyokültürel normlarına uymayan kullanımları olduğu görülmüştür. Bu yanlış kullanımlar da öğrencilerin Türkçede sosyalleşmelerini yeteri kadar geçiremedikleri ve sınıf dışı doğal D2 iletişim ortamlarına az katıldıkları bulgularıyla örtüşmektedir. Çünkü bu eksikliği sonucu olarak öğrenciler Türkçedeki seslenme ve selamlama terimlerinin bağlama göre nasıl kullanıldığını yeteri kadar göremediği ve uygulayamadığı için bu ifadelerin kullanımında zorlandığı ileri sürülebilir.

İstek stratejilerine bakıldığında ise BDTK'lerin istek gönderimli ifadeleri D2 öğrencilerinden daha fazla kullandıkları görülmektedir. Bu bulgu, Durmuş ve Kılınc'ın (2021) çalışmasında ortaya çıkan sonuçla örtüşmektedir. D1 Türkçe konuşurları ve D2 öğrencilerinin istek stratejilerinin incelendiği çalışmada anadili konuşurları, öğrencilerden daha fazla istek gönderimli ifade kullanmıştır.

İç ve dış değiştirim ögelerine ilişkin bulgular BDTK'lerin birden fazla dış değiştirim ifadesini bir arada kullanarak uzun ve karmaşık yapıları oluşturduklarını göstermiştir. Bu doğrultuda, D2 öğrencilerinin bu tür çoklu dış değiştirim ifadelerini kullanmamalarının öğrencilerin edimdilbilimsel bilgilerinin veya dil düzeylerinin yetersiz olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Öğrenciler B2 düzeyinde olmalarına rağmen bu tür karmaşık sözcükler oluşturmak onlar için zorluk oluşturabilir. Yates de (2010) bu bulgu ve görüşü destekleyerek bu tür ifadelerin D2 öğrencilerinin bu tür kullanımları fazla gelişmiş/karmaşık bulabildiklerini ve öğrencilerin isteğin

yükümlülüğünü azaltacak sözcük ve sözdizimi düzeyinde değişiklikleri yapmakta zorlandıklarını ileri sürmektedir.

Buna ek olarak, bu bulgunun Ellis'in (1985) aradil gelişimi için gerekli olduğunu savunduğu aşamalarla ilişkili olarak da açıklanabilir. Ellis (1985) D2 öğrencilerinde aradilin gelişmesi için yeni dilsel yapıların içselleştirilmesi, yani farklı bağlamlarda yeni yapıların kullanımını keşfettikçe daha karmaşık yapıların kullanımı ve gerek duyulmayan yapıların çıkarılması aşamalarını geçirmeleri gerekmektedir. Buradan hareketle bu çalışmadaki D2 öğrencilerinin uzun ve karmaşık dış değiştirim sözceleri kullanmakta zorlanmalarının sebebi D2'deki iletişim ortamlarına ve dilsel uygulamalara sınıf dışında düşük oranda katıldıkları için ikinci aşamayı gerektiği kadar gerçekleştirememeleri olduğu ileri sürülebilir.

5.1.6. Ulaşılan Ana Sonuçlar

Ulaşılan bütün sonuçları özetlemek gerekirse D2 öğrencileri istek ve ret edimlerini bağlama ve incelik kurallarına uygun kullanmada Türkçenin sosyokültürel normlarını tam anlamıyla uygulayamazken stratejilerin dolaylılığı yönünden büyük ölçüde Türkçenin iletişim normlarına uymaktadırlar. Öğrencilerin aradilde edimbilimsel yeti gelişimindeki bu eksikliğin sınıf dışı etkileşim eksikliği, öğreticilerin derslerde edimbilimsel unsurlara dikkat çekmemesi ve değiştirilmiş/eksik dilsel girdiye maruz kalma sonucunda öğrencilerin D2'de sosyalleşmeyi yeteri kadar geçirememesinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Öğrenciler, Türkçeyi Türkiye'deki TÖMER'lerde D2 bağlamında öğrenmelerine rağmen sınıf dışı D2 iletişim uygulamalarına isteksizlik gösterip çok katılmadıkları görülmüştür. Oysa D2 öğrencileri hedef dilin konuşucularıyla doğal iletişim ortamlarında etkileşim kurduklarında konuşma becerileri gelişirken aynı zamanda D2'ye ait sosyokültürel özellikleri de edinmekte ve bunun sonucunda edimbilimsel yetilerinin gelişmesiyle de dili bağlama uygun olarak kullanmayı öğrenmektedirler. Çalışmadaki D2 öğrencilerinin sınıf dışı iletişim ortamlarına yeteri kadar katılmadıkları için uygun istek ve retleri bağlama uygun kullanma ve "sen/siz" ayrımını bu kullanımlarda uygun yapmaya ilişkin bilgiyi edinemedikleri söylenebilir.

Dilsel girdi özgünlüğü yönünden ise araştırmada incelenen ders kitaplarının Türkçenin sosyokültürel özelliklerini tamamen yansıtmamakta ve öğrencilerin uygulama oranları değişse de dersteki konuşmalarında çeşitli değiştirim işlemleriyle konuşmalarını sadeleştirdikleri, yani doğal iletişim ortamlarındaki D2 kullanımını yansıtmayan kullanım sergilemektedir.

Son olarak, D2 öğrencileri edimbilimsel unsurların öğretilmesinin önemli olduğunu düşünmelerine rağmen derslerde edimbilimsel unsurlara dikkat çekerek dilin kullanım boyutuyla ilgili bilgi vermemiş ve öğrencilerin edimbilimsel yanlışlarına doğru dilsel girdi bildirimini vermeyerek öğrencilere eksik dilsel girdi sunmuştur. Bütün bunların sonucu olarak da öğrenciler Türkçede bağlamın özelliklerine göre dili uygun kullanmakta zorlanmaktadırlar.

5.2. ÖNERİLER

Çalışmada ortaya çıkan bulgular ve alanyazın taraması ışığında ulaşılan sonuçlara dayanarak sunulabilecek önerileri pedagojik öneriler ve ileriki çalışmalar için öneriler olarak iki başlık altında ele almak mümkündür.

D2’de edimbilimsel yeti gelişiminde D2 iletişim ortamlarına katılma, ders kitaplarında edimbilimsel unsurların sunumu ve doğallığı, öğretici konuşmasının doğallığı ve öğrencilerin edimbilimsel unsurları öğretmeye yönelik farkındalığı üzerine sunulabilecek pedagojik öneriler şu şekildedir:

- Öğrencilerin sınıf dışı D2 iletişim ortamlarına katılma oranlarını arttırarak D2’de sosyalleşmelerini desteklemek için üniversitelerdeki TÖMER’ler veya uluslararası ofisler öğrencileri BDTK’lerle bir araya getirecek etkinlikler düzenleyebilir. Böylelikle öğrenciler sınıf dışındaki iletişim ortamlarına katılmaya isteksiz olsa bile BDTK’lerle güvenli ortamlarında etkileşime girebilirler.
- Türkiye’deki D2 Türkçe öğrencileri çoğunlukla TÖMER’lerdeki öğretmenlerinden ders dışı konularda da destek almaktadır. Ancak öğretmenlerin TÖMER’lerdeki iş yüklerinin yoğunluğundan dolayı öğrencilere rehberlik etme rollerine yeteri kadar zaman ayıramayabilirler. Bu doğrultuda, öğrencilere D2

topluluğunun üyesi olma sürecinde destek olacak gönüllü BDTK öğrencilerden destek alınabilir. Böylelikle öğrencilerin sınıf dışı D2 iletişim ortamlarına katılmalarına aracılık edecek bir rehberleri olacaktır. Rehber BDTK öğrenciler sayesinde öğrenciler, doğal iletişim ortamlarında kendi kültürlerinden farklı olan noktaları daha iyi fark edebilir ve D2 sosyokültürel özelliklerini daha kolay edinebilirler. BDTK'ler da bu esnada D2 öğrencileriyle iletişim ortamlarını gözlemleme olanağı bulacağı için öğrencilerin D2 iletişim ortamlarına katılma isteksizlerinin sebeplerini anlayarak onları dilsel yatırım yapma konusunda daha iyi yönlendirebilirler.

- Ders kitaplarındaki edimbilimsel unsurların doğallığını arttırmak için kuramsal çerçevede ele alınan çalışmalarda da önerildiği gibi yazarlar sözlü derlemlerdeki veya söylem çalışmalarındaki doğal dil verisinden yararlanabilirler.
- Ders kitaplarında daha fazla canlandırma etkinliklerine yer verilerek öğrenciler doğal iletişim ortamlarındaki görevlere daha hazırlıklı olabilirler. Burada bir diğer önemli konu da canlandırma etkinliklerinin bağlamı ve konusudur. Etkinlikler, öğrenciler için anlamlı olan, yani gerçekten sınıf dışındaki doğal iletişim ortamlarında karşılaşılabilecekleri durumlardan oluşmalıdır. Özellikle bu çalışmadaki gibi D2 öğrencilerinin sınıf dışı iletişim ortamlarına az katıldığı durumlarda ders kitaplarının onlara iletişimsel görevler sağlaması çok daha önemli hâle gelmektedir.
- İkinci/Yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında daha fazla edimbilimsel unsurlara yer verilmelidir. Bu unsurlar, okuma/dinleme metinleri veya dilbilgisi bölümleri içerisinde değil, çift yönlü konuşma içerisinde doğrudan dilin kullanım boyutuna dikkat çekerek ayrı bölümlerde yer almalıdır. Böylelikle öğrencilerin bu tür unsurlara derste dikkat çekmeme olasılığı da ortadan kalkacaktır.
- Öğreticilerin edimbilimsel unsurların öğretime ilişkin farkındalıklarını arttırmak için öğrencilerin edimbilime ilişkin konu ve pedagojik yönden bilgilerinin geliştirilmesine ihtiyaç vardır. Bunun için, öncelikle öğretici yetiştirme programlarında daha fazla dilbilim/edimbilim dersi verilerek öğretici adaylarının konu bilgilerinin gelişmesi sağlanabilir.

- Alanda çalışan D2 Türkçe öğretmenleri için ise edimbilimsel unsurların öğretimi üzerine seminerler düzenlenebilir. Bu seminerlerde öğretmenler kendi aralarında ders kitaplarını veya diğer öğretim materyallerini eleştirel bir şekilde ele alarak edimbilimle ilgili kuramsal bilgiyi nasıl uygulamaya dönüştüreceklerini daha iyi öğrenebilirler.
- Öğretmenlerin sınıf içi iletişimde dilsel girdiyi daha anlaşılır yapmak için yaptıkları değiştirim işlemlerinin ileri düzey sınıflarda daha az uygulanması adına öğretmenler kendi derslerini kaydederek konuşmalarına yönelik doğal konuşmaları ve sınıf içi konuşmalarını kıyaslayarak öz-değerlendirme yaparak bu konudaki farkındalıkları artırılabilir.
- Öğrencilere incelik kurallarındaki kültürlerarası farklılıklara ilişkin farkındalık kazandırılmalıdır. Bunun için öğrencilere doğal dil kullanımı üzerinden incelemeler yaptırılarak ana dilleri ve hedef dil arasındaki incelik farklılıklarını tespit etmeleri istenebilir. Örneğin, öğrencilere BDTK'lerin etkileşimlerini kaydedip bu kayıtlardan doğal dil kullanımları üzerinden hangi bağlamlarda kiminle ne konuşurken “sen” ve “siz” kullandıklarını analiz etmeleri yönünde proje ödevleri verilebilir. Ayrıca, görev odaklı yaklaşıma dayanarak öğrencilere sınıf dışında gerçekleştirilecek iletişimsel görevler verilip ana dili konuşurlarıyla iletişim kurmaları ve sosyal aktör rollerinde dili kullanarak eylem gerçekleştirmeleri sağlanabilir.

Araştırmanın sınırlılıkları ve çalışma sonucunda ortaya çıkan bulgulara dayanarak ikinci/yabancı dilde dilsel girdi özgünlüğü, öğretici farkındalığı ve sınıf dışı iletişim ortamlarına katılmanın hedef dilde edimbilimsel gelişimdeki rolünü incelemeye yönelik yapılacak ileri çalışmaları için sunulabilecek öneriler şu şekildedir:

- Ders kitaplarındaki edimbilimsel unsurların doğallığını ölçme amacıyla bu çalışmada gelecekteki materyal tasarımcıları olarak kabul edilip Türkçe öğretmen adaylarından veri toplanmıştır. Bu nedenle, daha yüksek sayıda ve daha çeşitli gruplardan katılımcıyla uygulanacak bir çalışmanın bu konuda daha derin veri sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışmada uygulanan ankette incelenen diyaloglar istek ve ret söz edimleri üç farklı ders kitabının üç düzeyine sınırlandırıldığı için daha fazla düzey ve ders kitabı ve bu kitaplardaki farklı

edimbilimsel unsurlar üzerine yapılacak bir çalışmanın alanyazına ve kitap yazarlarına katkı sağlayacağı ileri sürülebilir.

- Öğreticilerin edimbilimsel unsurların öğretimine ilişkin farkındalıklarının incelenmesi için bu çalışmada uygulanan ders kaydından elde edilen doğal konuşma verisinin analizine ek olarak öğretmenlerle yapılacak görüşmelerin ortaya çıkan bulguların daha iyi yorumlanmasını sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca, farklı düzeylerdeki ders kayıtlarından elde edilecek veri ile yapılacak çalışmaların bu konuya ışık tutacağı düşünülmektedir.
- Öğrencilerin D2’de sosyalleşmelerini daha iyi yorumlayabilmek amacıyla öğrencilerin daha uzun bir zaman diliminde Türkçe öğrenme deneyimlerine ilişkin veri sağlayan boylamsal çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Abdolrezapour, P., & Dastjerd H.V. (2012). Examining mitigation in refusals: A cross-cultural study of Iranian and American speech communities. *Sociolinguistic Studies*, 6(3), 519-541.
- Abuarrah, S., Lochman, K., & Lutjerhams, M. (2013). Cross cultural pragmatics requests' use of strategy and level of directness in Palestinian Arabic and British English. *An-Najah University Journal for Research (Humanities)*, 27, 1109–1144.
- Ahearn, L. M. (2001). Language and agency. *Annual Review of Anthropology*, 30, 109–137.
- Ahn, S. (2013). *L2 pragmatic development through conversational interaction: Heritage language background and explicitness of feedback*. Basılmamış Doktora Tezi, Michigan State University, East Lansing, MI.
- Akgün, B. (2021). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde edimsel yeti gelişimi: rica söz edimi kullanımı*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Aksu Raffard, C. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi bağlamında söz edimleri başarı koşulları ve gerçekleştirme biçimlerine yönelik bir karşılaştırma. *International Journal of Language Academy*, 6(5), 46-69.
- Aksu-Raffard, C. (2022). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ayırık söz edimi öğretimi modelinin karşılıklı konuşma becerisine etkisi*. Basılmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Al-Azri, R. H., & Al-Rashdi, M. H. (2014). The effect of using authentic materials in teaching. *International Journal of Scientific & Technology Research*, 3(10), 249-254.
- Al-Gahtani, S., & Roever, C. (2018). Proficiency and preference organization in second language refusals. *Journal of Pragmatics*, 129, 140–153.
- Al-Ghamdi, H., & Al-Bargi, A. (2017). The Impact of Teacher Speech Modification on the Quality of Interaction and Learning: An Analysis of Spoken Discourse in

- Saudi EFL Classrooms. *International Journal of Linguistics*, 9(79). 10.5296/ijl.v9i3.11382.
- Al-Issa, A. (2003). Sociocultural transfer in L2 speech behaviors: Evidence and motivating factors. *International Journal of Intercultural Relations*, 27(5), 581–601.
- Al-Marrani, Y., & Sazalie, A. (2010). Polite requests strategies by Yemeni females: A sociopragmatic study. *MJAL*, 2, 478-516.
- Alemi, M., & Tajeddin, Z. (2013). Pragmatic rating of L2 refusal: Criteria of native and non-native English teachers. *TESL Canada Journal*, 30, 63-81.
- Altan, A. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Konuşucularının Rica Yapılarında Kullandığı Nezaket Stratejileri. *International Journal of Language Academy*, 3(4), 270-294. <http://dx.doi.org/10.18033/ijla.317>
- Altun Alkan, H. (2019). *Rica ediminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler tarafından kullanımları* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli, Türkiye.
- Anderson, T. (2017). The doctoral gaze: Foreign PhD students' internal and external academic discourse socialization. *Linguistics and Education*, 37, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2016.12.001>
- Alcón, E., & Safont, M. P. (2008). Pragmatic awareness in second language acquisition. *Encyclopedia of Language and Education*, (J. Cenoz ve N. H. Hornberger, Ed.) içinde (ss. 1948-1959). Amsterdam: Springer.
- Aslan Demir, S (2008). *Türkçede isteme kipliği: Semantik-pragmatik bir inceleme*. Grafiker Yayınları, Ankara.
- Aşık, A., & Ekşi, G. (2016). Coursebooks and spoken discourse: The issue of authenticity with discussion over corpus and feedback from native speakers. *İResearch papers on teaching english as an additional language*, (H. Mirici, İ. H. Erten, H. Öz ve I. Vodopija-Krstanović, Ed.) içinde (ss.89-102). Faculty of Humanities and Social Sciences University of Rijeka: Hırvatistan.

- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bachman, L. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bahrani, T., & Soltani, R. (2012). Language input and second language acquisition. *Journal of Education and Practice*, 3(3), 39-42.
- Bardovi-Harlig, K. (1996). Pragmatics and Language Teaching: Bringing Pragmatics and Pedagogy Together. *Pragmatics and Language Learning*, (L.F. Bouton, Ed.) içinde (ss. 21-39). Illinois: English as an International Language, University of Illinois at Urbana-Champaign
- Bardovi-Harlig, K. (2000). Pragmatics and second language acquisition. *Oxford handbook of applied linguistics*, (R. B. Kaplan, Ed.) içinde (ss. 182–192). Oxford: Oxford University Press.
- Bardovi-Harlig, K. (2013). Developing L2 pragmatics. *Language Learning*, 63, 68-86. doi:10.1111/j.1467-9922.2012.00738.x.
- Bardovi-Harlig, K. (2017). Acquisition of L2 pragmatics. In S. Loewen & M. Sato (Eds.), *The Routledge handbook of instructed second language acquisition* (224–245). New York/London: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Bardovi-Harlig, K., & Bastos, M. (2011). Proficiency, length of stay, and intensity of interaction and the acquisition of conventional expressions in L2 pragmatics. *Intercultural Pragmatics*, 8(3), 347-384. <https://doi.org/10.1515/iprg.2011.017>
- Bardovi-Harlig, K., & Hartford, B. (1993). Learning the rules of academic talk: A longitudinal study of pragmatic development. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 279–304.
- Barron, A. (2003). *Acquisition in Interlanguage Pragmatics. Learning How to do Things with Words in a Study Abroad Context*. Philadelphia, PA. USA: John Benjamins Publishing Company.
- Barron, A. (2012). Interlanguage pragmatics: From use to acquisition to second language pedagogy. *Lang. Teach.*, 45(1), 44–63.

- Başkan, Ö. (1997). Bildirişim açısından işletmelerde 'yine-yapılanım' olgusu. *Öneri Dergisi*, 1(6), 1-8 . DOI: 10.14783/maruoneri.726925
- Bayat, N. (2017). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde şikâyet ve özür edimine ilişkin görünüm. *Pamukkale Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 1-16.
- Bayyurt, Y., & Bayraktaroğlu, A. (2001). The use of pronouns and terms of address in Turkish service encounters. *Linguistic Politeness across Boundaries: The Case of Greek and Turkish*, (A. Bayraktaroğlu ve M. Sifiano, Ed.) içinde (ss. 209-240). Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company
- Beebe, L. M., & Cummings, M. C. (2006). Natural speech act data versus written questionnaire data: How data collection method affects speech act performance. *Speech acts across cultures: Challenges to communication in a second language*, (S. M. Gass ve J. Neu, Ed.), içinde (ss.65-86). New York:Mouton De Gruyter.
- Beebe, L.M., Takahashi T., & Uliss-Weltz, R. (1990). Pragmatic transfer in ESL refusals. *Developing Communicative Competence in a Second Language*, (R.L. Scarcella, E. Andersen ve S.C. Krashen, Ed.) içinde (ss. 55-73). Cambridge: Newbury House.
- Bialystok, E. (1993). Symbolic representation and attentional control. *Interlanguage pragmatics*, (G. Kasper & S. Blum-Kulka, Ed.) içinde (s. 43–57). New York: Oxford University Press.
- Björkman, B. (2013). *English as an academic lingua franca: An investigation of form and communicative effectiveness*. De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110279542>
- Blum-Kulka, S., & Olshtain, E. (1984). Requests and apologies: A cross-cultural study of speech act realization patterns (CCSARP). *Applied Linguistics*, 5(3), 196-213. doi: <http://dx.doi.org/10.1093/aslin/5.3.196>.
- Blum-Kulka, S., House, J., & Kasper, G. (1989). *Cross-cultural Pragmatics: Requests and Apologies*. Norwood, N.J: Ablex.
- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education: Research and practice*. New York, NY: Continuum.

- Bourdieu, P. (1977). The economics of linguistic exchanges. *Social Science Information*, 16(6), 645–668.
- Boxer, D., & Pickering, L. (1995). Problems in the presentation of speech acts in ELT materials: The case of complaints. *ELT Journal*, 49, 44–57.
- Brown, R., & Gilman, A. (1960). The Pronouns of Power ve Solidarity. *Style in language*, (T. A. Sebeoki, Ed.) içinde (s. 253-276). Cambridge, MA: MIT Press.
- Brown, P., & Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Burdelski, M. (2010) Socializing politeness routines: Multimodality and social action in a Japanese preschool. *Journal of Pragmatics*, 42, 1606–1621.
- Burns, A., & Hill, D. A. (2013). Teaching speaking in a second language. *Aslied linguistics and materials development*, (B. Tomlinson, Ed.) içinde (ss. 231-248). Bloomsbury Academic.
- Byon, A. S. (2004). Learning linguistic politeness. *Applied Language Learning*, 14(1), 37-62.
- Byon, A. S. (2006). Language socialization in Korean-as-a-foreign-language classrooms. *Bilingual Research Journal*, 30, 265–91.
- Campbell, C. (1996) Socializing with teachers and prior language learning experience: A diary study. *Voices from the language classroom*, (K. Bailey ve D. Nunan, Ed.) içinde (ss. 201–223). Cambridge: Cambridge University Press.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Carter, R., & Nunan, D. (2001). *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. Cambridge University Press.
- Cenoz, J., & Valencia, J. F. (1996). Cross-cultural communication and interlanguage pragmatics: American vs. European requests. *Pragmatics and language learning*, (IL. F. Bouton, Ed.) içinde (ss. 41–54).
- Chaudron, C. (1988). *Second language classrooms: Research on teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press

- Chen, H. J. (1996). *Cross-Cultural Comparison of English and Chinese Metapragmatics in Refusal*. Basılmamış Doktora Tezi, Indiana University, Indiana.
- Cheng, W. (2005). *An exploratory cross-cultural study of interlanguage pragmatic development of expressions of gratitude by Chinese learners of English*. Basılmamış Doktora Tezi, University of Iowa.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: M.I.T. Press.
- Cohen, A. D., & Ishihara, N. (2013). Pragmatics. *Applied Linguistics and Materials Development*, (B. Tomlinson, Ed.) içinde (ss. 113–126). London: Bloomsbury Academic. <http://dx.doi.org/10.5040/9781472541567.ch-008>
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed.). Sage.
- Crossley, S. A. (2018). Authentic and simplified texts. *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*, (J. I. Lontas ve M. DelliCarpini, Ed) içinde (ss. 1-7).
- Crossley, S., Kyle, K., & Salsbury, T. (2016). A usage-based investigation of L2 lexical acquisition: The role of input and output. *The Modern Language Journal*, 100(3), 702-715.
- Crossley, S. A., Louwrese, M. M., McCarthy, P. M., & McNamara, D. S. (2007). A linguistic analysis of simplified and authentic texts. *The Modern Language Journal*, 91(1),15-30.
- Crystal, D., & Davy, D. (1975). *Advanced conversational English*. Harlow: Longman..
- Culpeper, J., & Terkourafi, M. (2017). Pragmatic Approaches (Im)politeness. *The Palgrave handbook of linguistic (im)politeness*, (J. Culpeper, M. Haugh, ve D. Kádár, Ed.) içinde (ss. 11-39). Palgrave Macmillan, London. https://doi.org/10.1057/978-1-137-37508-7_2
- Cutting, J. (2002). *Pragmatics and discourse: A resource book for students*. London: Routledge.

- Çağ, H. D. (2022). *Yurt dışında Türkçe öğrenenlerin söz edim kullanımlarının geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbulTürkiye.
- Darvin, R., & Norton, B. (2023). Investment and motivation in language learning: What's the difference? *Language Teaching*, 56(1), 29-40. doi:10.1017/S0261444821000057
- Davila, G. (2021). Teacher talk in English-medium instruction classes in Japanese universities. *Journal of English-Medium Instruction*, 2(1), 27-49.
- Diao, W., & Mao, J. (2019). Language Socialization and L2 Pragmatics. *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Pragmatics*, (N. Taguchi, Ed.) içinde (ss.128-145). Routledge: New York.
- Diepenbroek, L., & Derwing, T. (2013). To what extent do popular ESL textbooks incorporate oral fluency and pragmatics development? *TESL Canada Journal*, 30, Special Issue 7, 1–20.
- Doğançay-Aktuna, S., & Kamlı, S. (2001). Linguistics of power and politeness in Turkish. *Linguistic Politeness across Boundaries: The Case of Greek and Turkish*, (A. Bayraktaroğlu ve M. Sifiano, Ed.) içinde. (ss. 75-105). Amsterdam: J. Benjamins Pub. Co.
- Duff, P. A. (1995). An ethnography of communication in immersion classrooms in Hungary. *TESOL Quarterly*, 29, 505–537.
- Duff, P. A. (2003). New directions and issues in second language socialization research. *Korean Journal of English Language and Linguistics*, 3, 309–339.
- Duff, P. (2007) Second Language Socialization as Sociocultural Theory: Insights and Issues. *Language Teaching*, 40, 309-319.
- Duff, P. A. (2009). Language socialization in a Canadian secondary school: Talking about current events. *Creating Communities of Learning in Schools*, (R. Barnard ve M. Torres – Guzman, Ed.) içinde (ss.165–85). Clevedon, UK : Multilingual Matters .

- Duff, P.A. (2011). *Second language socialization: The handbook of language socialization* (ed A. Duranti, E. Ochs ve B.B. Schieffelin). <https://doi.org/10.1002/9781444342901.ch24>
- Duff, P. A., & Talmy, S. (2011). Language socialization approaches to second language acquisition: Social, cultural, and linguistic development in additional languages. In D. Atkinson (Ed.), *Alternative approaches to second language acquisition* (s. 95–116). Abington: Routledge.
- Durmuş, M. (2013). İkinci/Yabancı dil öğretiminde özgün ve değiştirilmiş dilsel girdi üzerine. *International Journal for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(1), 1291-1306.
- Durmuş, M. (2019). Kültürel içeriklerin belirlenmesi ve sunumunda yeterlilik. *Dil öğretiminde öğretici yeterlilikleri ve pedagojik muhakeme becerisi*, içinde (ss.51-74). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Durmuş, M., & Kılınç, A. K. (2021). Kazaklara Türkçe Öğretimi ve Söz Edimsel Bir Karşılaştırma. *Bilig*, 97, 1-28.
- Eguchi, A. (2012). The role of teacher talk adjustments in EFL classrooms in Japanese elementary schools. *Annual Review of English Language Education in Japan*, 23, 1–16. https://doi.org/CitetononCRdoi:10.20581/arele.23.0_1
- Ellis, R. (1983). Naturally simplified input, comprehension and second language acquisition. *Simplification: Theory and Application*, (M. L. Tickoo, Ed.) içinde (ss. 53-68). SEAMEO Regional Language Centre.
- Ellis, R. (1985). *Sources of Variability in Interlanguage*. *Applied Linguistics*, 6(2), 118–131. doi:10.1093/aslin/6.2.118
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1997). *Second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2008). *The Study of Second Language Acquisition* (2. basım). Oxford: Oxford University Press .

- Ellis, R., & He, X. (1999). The roles of modified input and output in the incidental acquisition of word meanings. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 285-301.
- Eslami R. Z. (2011). In their own voices: Reflections of native and nonnative English speaking TESOL graduate students on online pragmatic instruction to EFL learners. *TESLEJ*, 15. <http://www.teslej.org/wordpress/issues/volume15/ej58/ej58a5/>.
- Falbo, T., & Peplau, L. A. (1980). Power strategies in intimate relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 38, 618-628.
- Félix-Brasdefer, J. C. (2004). Interlanguage refusals: Linguistic politeness and length of residence in the target community. *Language Learning*, 54, 587– 653.
- Félix-Brasdefer, C. (2013). Refusing in L2 Spanish: The effects of the context of learning during a short-term study abroad program. *Refusals in instructional contexts and beyond*, (O. Martí-Arnándiz ve P. Salazar-Campillo, Ed) içinde (s.147-173). Amsterdam: Rodopi.
- Félix-Brasdefer, C. (2019). Speech Acts in Interaction Negotiating Joint Action in a Second Language. *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Pragmatics*, (N. Taguchi, Ed.) içinde (ss.17-31). Routledge: New York.
- Fleiss, JL (1971). Birçok puanlayıcı arasında nominal ölçek anlaşmasını ölçmek. *Psikolojik Bülten*, 76 , 378-382.
- Garcia, C. (1992). Refusing and invitation: A case study of Peruvian style, *Hispanic Linguistics*, 5(1-2), 207-243.
- Garrett, P. B., & Baquedano-Lopez, P. (2002). Language socialization: Reproduction and continuity, transformation and change. *Annual Review of Anthropology*, 31, 339–361.
- Gass, S. M. (1997). *Input, interaction, and the second language learner*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum

- Gass, S. M. (2003). Input and interaction. *The handbook of second language acquisition*, (C.J. Doughty, ve M.H. Long, Ed.) içinde (ss.224–255). Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9780470756492.ch9>
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: a simple guide and reference, 17.0 update*. Boston: Pearson.
- Gilmore, A. (2004). A comparison of textbook and authentic interactions. *ELT Journal*, 58(4), 363–374.
- Gilmore, A. (2011). “I prefer not text”: Developing Japanese learners’ communicative competence with authentic materials. *Language Learning*, 61(3), 786-819.
- Golato, A. (2003). Studying compliment responses: A comparison of DCTs and recordings of naturally occurring talk, *Applied Linguistics*, (24)1, 90-121.
- González-Lloret, M. (2008). Computer-mediated learning of L2 pragmatics. *Investigating pragmatics in foreign language learning, teaching and testing*, (E. Alcón Soler & A. Martínez-Flor, Ed.) içinde (ss. 114–134). Clevedon: Multilingual Matters.
- Greene, J., Caracelli, V., & Graham, W. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11, 255-274. <http://www.jstor.org/stable/1163620>
- Griffiths, P., & Cummins, C. (2017). Studying meaning. *An Introduction to English Semantics and Pragmatics*, içinde (ss.1–14). Edinburgh University Press. <http://www.jstor.org/stable/10.3366/j.ctt1g09x36.6>
- Gudykunst, W. B., & TingToomey, S. (1988). *Culture and Interpersonal Communication*. Newburry Park: Sage Publications.
- Hall, E.T. (1976). *Beyond Culture*. New York: Doubleday.
- Han, X. (2019). *Evaluation of authenticity: Comparison of dialogues in a Chinese coursebook and authentic interactions*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, The University of Liverpool.
- Harmer, J. (1991). *The Practice of English Language Teaching: New Edition*. New York: Longman.

- Hartford, B., & K. Bardovi-Harlig (1992) Experimental and observational data in the study of interlanguage pragmatics. *Pragmatics and Language Learning*, (Bouton, L. ve Y. Kachru, Ed.) içinde (ss. 33-52), Urbana-Champaign: University of Illinois Vol. 3.
- Hassall, T. (2013). Pragmatic development during short-term study abroad: The case of address terms in Indonesian. *Journal of Pragmatics*, 55, 1–17.
- Hatipoğlu, Ç. (2010). Yalın Hayır ve İncelik(sizlik) Derecesi. *Dilbilim Araştırmaları*, 1, 51-72.
- Helling, G. C. (1959). *A study of Turkish values by means of nationality stereotypes*. Basılmamış Doktora Tezi, University of Minnesota, Minnesota.
- Holliday, A. (1999). Small cultures. *Applied Linguistics*, 20, 237-264
- Hofstede, G. (1980). *Culture's Consequences: International Differences in Workrelated Values*. London: Sage Publications.
- Holtgraves, T., & Bonnefon, J.F. (2017) Experimental Approaches to Linguistic (Im)politeness. *The Palgrave handbook of linguistic (im)politeness*, (J. Culpeper, M. Haugh, ve D. Kádár, Ed.) içinde (ss.381-403). Palgrave Macmillan, London
- Houck, N., & Gass, S. M. (1996) Non-Native Refusal: A Methodological Perspective. *Speech Acts Across Cultures*, (S. M. Gassve J. Neu, Ed.) içinde (ss.45-64). Berlin: Mouton de Gruyter
- Hymes, D. H. (1972). On Communicative Competence. *Sociolinguistics: Selected Readings*, (J. B. Pride ve J. Holmes, Ed.) içinde (ss.269-293). Harmondsworth, England: Penguin Books.
- Iino, M. (2006). Norms of interaction in a Japanese homestay setting: Toward a two-way flow of linguistic and cultural resources. *Language learners in study abroad contexts*, (M. A. DuFon ve E. Churchill, Ed.) içinde (ss. 151–173). Clevedon: Multilingual Matters.
- Ishihara, N. (2011). Coconstructing pragmatic awareness: Instructional pragmatics in EFL teacher development in Japan. *TESLEJ*, 15. <http://www.teslej.org/wordpress/issues/volume15/ej58/ej58a2/>.

- Ishihara, N. (2010). Teachers' pragmatics: knowledge, beliefs, and practice. *Teaching and Learning Pragmatics: Where Language and Culture Meet*, (N. Ishihara ve A. D. Cohen, Ed.), içinde (ss.21-37). Harlow: Pearson Longman.
- Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. *Pragmatics and Beyond New Series*, 125, 13-34.
- Jenks, C. J. (2014). *Social interaction in second language chat rooms*, Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Jiang, W. (2000). The relationship between culture and language. *ELT Journal*, 54(4), 328-334.
- Johnson, K. E. (2006). The sociocultural turn and its challenges for second language teacher education. *TESOL Quarterly*, 40(1), 235-257.
- Jones, K., & Ono, T. (2005). Discourse-centered approaches to Japanese language pedagogy. *Japanese Language and Literature*, 39, 237-254.
- Kanagy, R. (1999). Interactional routines as a mechanism for L2 acquisition and socialization in an immersion context. *Journal of Pragmatics*, 31, 1467-1492.
- Kasper, G. (1984). Pragmatic comprehension in learner-native speaker discourse. *Language Learning*, 34(4), 1-20.
- Kasper, G. (2000). Data collection in pragmatics research. *Culturally Speaking. Managing Rasort Through Talk Across Cultures*, (H. Spencer-Oatey, Ed.) içinde (ss.316-341). London/New York: Continuum
- Kasper, G., & Dahl, M. (1991). Research methods in interlanguage pragmatics. *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 215-247.
- Kasper, G., & Roever, C. (2005). Pragmatics in Second Language Learning. *Handbook of research in second language learning and teaching*, (E. Hinkel, Ed.) (ss. 317-334). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Kasper, G., & K. R. Rose (1999). Pragmatics and SLA. *Annual Review of Applied Linguistics*, 19, 81-104.
- Kasper, G., & Rose, K. R. (2002). *Pragmatic Development in a Second Language* (Language Learning Monograph Series), Oxford: Blackwell.

- Kecskes, I. (2019). Interactional Competence. In *English as a Lingua Franca: The Pragmatic Perspective* (s. 69-90). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/9781316217832.004
- Kecskes, I. (2019). Impoverished pragmatics? The semantics-pragmatics interface from an intercultural perspective. *Intercultural Pragmatics*, 16(5), 489-515. <https://doi.org/10.1515/ip-2019-0026>
- Kelch, K. (1984). Modified input as an aid to comprehension. *Studies in Second Language Acquisition*, 7, 81-90.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2006). Politeness in small shops in France. *Journal of Politeness Research*, 2(1), 79-103.
- Kern, R., & Liddicoat, A. J. (2011). Introduction: From the learner to the speaker/social actor. *Handbook of multilingualism and multiculturalism*, (G. Zarate, D. Lévy ve C. Kramsch, Ed.) içinde (ss. 17-23). Paris: Éditions des archives contemporaines.
- Kılıçkaya, F. (2004). Authentic materials and culture content in EFL classrooms. *The Internet ELT Journal*, 10(7).
- Kılıçkaya, F. (2010). The Pragmatic Knowledge of Turkish EFL Students in Using Certain Request Strategies. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 9(1), 185-201.
- Kılınç, A. K. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde/öğreniminde istek (rica) söz edimi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara Türkiye.
- Kinginger, C. (2013). Language socialization in study abroad. *The encyclopedia of Applied linguistics*, (C. Chapelle, Ed.) içinde (ss. 1-7). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Koike, D. A. (1989). Pragmatic competence and adult L2 acquisition: Speech acts in interlanguage. *The Modern Language Journal*, 73(3), 279-289.

- Kökcü, Ş., & Ortaçtepe Hart, D. (2022). Turkish EFL learners' interpretation of metaphors, *International Review of Pragmatics*, 14(1), 95-114. doi: <https://doi.org/10.1163/18773109-01401004>
- König, G. (1990). Türkçe'de Sen/Siz adlarının ikinci tekil şahıs için kullanımına toplumbilimsel bir yaklaşım. IV. *Dilbilim Sempozyumu Bildirileri*, (S. Özsoy & H. Sebüktekin, Ed.) içinde, (ss.175-184). İstanbul: Boğaziçi Yayınları.
- Kramsch, C. (2012). Teaching culture and intercultural competence. *The Encyclopedia of Applied linguistics*, (C. A. Chapelle, Ed.) içinde. Blackwell Publishing Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal1153>
- Kramsch, C. (2013). Culture in foreign language teaching. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1(1), 57-78.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. D., & Terrell, T. D. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Hayward, CA: Alemany Press.
- Kreishan, L. (2018). Politeness and speech acts of refusal and complaint among Jordanian undergraduate students. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 7(4), 68-76.
- Kuhi, D., & Jadidi, M. (2012). A study of Iranian EFL learners' understanding and production of politeness in three speech acts: request, refusal, and apology. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(12), 2624-2633.
- Kurdghelaashvili, T. (2015). Speech acts and politeness strategies in an EFL classroom in Georgia. *International Journal of Cognitive and Language Science*, 9(1), 306-309.
- Lam, W. S. E. (2004). Second language socialization in a bilingual chat room: Global and local considerations. *Language Learning & Technology*, 8(3), 44- 65.
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data, *Biometrics*, 33, 159-174.

- Lantolf, J. P., & Thorne, S. L. (2006). *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford: Oxford University Press.
- Leech, G. N. (1983). *Principles of Pragmatics*. London: Longman.
- Leung, S. (2001). Language socialization: Themes and advances in research. *Working Papers in TESOL & Applied Linguistics*, 1(1), 1-18.
- Li, D. (2000). The pragmatics of making requests in the L2 workplace: A case study of language socialization. *The Canadian Modern Language Review*, 57(1), 58-87.
- Li, G., & Zhou, W. (2018). Authentic materials in EIL. *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*, (J. I. Lontas ve M. DelliCarpini, Ed.) içinde (ss. 30-43). Wiley Publications.
- Li, R., Raja Suleiman, R., & Sazalie, A. (2015). An Investigation into Chinese EFL Learners' Pragmatic Competence. *GEMA Online Journal of Language Studies*, 15(2), 101-118.
- Liao, C., & Bresnahan, M. (1996). A Contrastive Pragmatic Study on American English and Mandarin Refusal Strategies. *Language Sciences*, 18(3-4), 703-727.
- Liddicoat, A. J. (2006). Learning the culture of interpersonal relationships: Students' understanding of personal address forms in French. *Intercultural Pragmatics*, 3(1), 55-80.
- Lim, S. M. (2022). ELF teacher talk: Examining speech modification in Japanese classrooms, *Asian Englishes*, 1-17. DOI: 10.1080/13488678.2022.2080425
- Lin, M. (2014). An interlanguage pragmatic study on Chinese EFL learners' refusal: Perception and performance. *Journal of Language Teaching and Research*, 5(3), 642-653.
- Lightbown, P.M., & Spada, N. (2006). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Long, M. H. (1981). Input, interaction, and second language acquisition. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 379, 259-278.

- Long, M. H. (1983). Foreigner talk in the classroom—an aid to learning?. *Classroom oriented research in second language acquisition*, (H. W. Seliger & M. H. Long, Ed.) içinde (ss. 127–145). Rowley, MA: Newbury House.
- Long, M., & Ross, S. (1993). Modifications that preserve language and content. Tickoo M.L. (Ed.), *Simplification: Theory and application* içinde (ss. 29–52). Singapore: SEAMEO Regional Language Center.
- Lyuh, I. (1992). *The art of refusal: Comparison of Korean and American cultures*. . Doctoral dissertation. Indiana University
- Maleki, Z., & Pazhakh, A. (2012). The effects of pre modified input, interactionally modified input, and modified output on EFL learners' comprehension of new vocabularies. *International Journal of Higher Education*, 1(1), 128-137.
- Mansour, O. (2015). *Türk ve Mısırlı üniversite öğrencilerin reddetme stratejileri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara Türkiye.
- Martı, L. (2006). Indirectness and politeness in Turkish-German bilingual and Turkish monolingual requests. *Journal of Pragmatics*, 38(11), 1836-1869.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons: Social organization in the classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Mey, J. L. (2001). *Pragmatics. An Introduction* (2. Basım) Oxford: Blackwell.
- Martínez-Flor, A. (2013). Learners' production of refusals: Interactive written DCT versus oral role-play. *Refusals in instructional contexts and beyond*, (O. Martí-Arnándiz ve P. Salazar-Campillo, Ed.) içinde (ss.175-211). Amsterdam: Rodopi.
- Matsumura, S. (2001). Learning the rules for offering advice: A quantitative approach to second language socialization. *Language Learning*, 51(4), 635- 679.
- Miller, E. R. (2014). *The language of adult immigrants: Agency in the making*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Mitchell, R., & Myles, F. (2004). *Second language learning theories* (2. basım). London: Hodder Arnold.

- Moody, M. J. (2011). *A study of Turkish and English refusal speech acts with a secondary examination for bidirectional language transferral*. Basılmamış Doktora Tezi, Minnesota State University:Minnesota
- Morse, J. M. (1991). Approaches to qualitative- quantitative methodological triangulation. *Nursing Research*, 40(2), 120–123.
- Nguyen, H. T., & Kellogg, G. (2010). "I had a stereotype that American were fat": Becoming a speaker of culture in a second language. *The Modern Language Journal*, 94(1), 56-73.
- Nikula, T. (2002). Teacher talk reflecting pragmatic awareness: A look at EFL and contextbased classroom settings. *Pragmatics*, 12(4), 447-467.
- Norton, B. (1995). Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly*, 29(1), 9-31.
- Norton, B. (2000). *Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change*. Harlow, UK: Pearson Education Limited.
- Norton, B. (2008). Identity, language learning and critical pedagogies. *Encyclopedia of language and education, Volume 6: Knowledge about Language*, (J. C. N. H. Hornberger, Ed.) içinde (ss. 45-59): Springer Science.
- Norton, B. (2013). *Identity and language learning: Extending the conversation*. Bristol, England: Multilingual Matters.
- Norton, B., & Toohey, K. (2001). Changing perspectives on good language learners. *TESOL Quarterly*, 35(2), 307–322.
- Nunan, D. (1993). *Introducing Discourse Analysis*. London: Penguin English.
- Ochs, E. (1986). From feelings to grammar: A Samoan case study. *Language socialization across cultures*, (B. B. Schieffelin & E. Ochs, Ed.) içinde (s. 251-272). New York, NY: Cambridge University Press.
- Ogiermann, E. (2009). Politeness and in-Directness Across Cultures: A Comparison of English, German, Polish and Russian Requests. *Journal of Politeness Research*, 5, 189–216.

- Ohta, A. (1994). Socializing the expression of affect: An overview of affective particle use in the Japanese as a foreign language classroom. *Issues in Applied Linguistics*, 5, 303–325.
- Ohta, A. S. (1999). Interactional routines and the socialization of interactional style in adult learners of Japanese. *Journal of Pragmatics*, 31, 1493-1512.
- Olshtain, E., & Blum-Kulka, S. (1985). Crosscultural pragmatics and the testing of communicative competence. *Language Testing* 2, 16-30.
- Ortaköylüoğlu, H. (2019). *Türkçe ve İngilizce rica etkileşimlerinde kibarlık ve kabalık görünümleri doktora tezi hale ortaköylüoğlu*. Basılmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Ortaçtepe, D. (2012). *The development of conceptual socialization in international students: A language socialization perspective on conceptual fluency and social identity* (advances in pragmatics and discourse analysis). Cambridge, UK: Cambridge Scholars Publishing.
- Otçu, B., & Zeyrek, D. (2008). Development of requests: A study on Turkish learners of English. *Developing Contrastive Pragmatics Interlanguage and Cross-Cultural Perspectives*, (M. Pütz ve J. Neff-van Aertselaer, Ed.) içinde (ss. 265-301). Mouton de Gruyter: Berlin-New York.
- Özdemir, A. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin söz edimlerini anlama düzeyleri*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Özdemir, A. (2022). *Yabancılara Türkçe öğretiminde edimbilimsel farkındalık*. Basılmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Pablos-Ortega, C. (2011). The pragmatics of thanking reflected in the textbooks for teaching Spanish as a foreign language. *Journal of Pragmatics*, 43, 2411-2433.
- Peacock, M. (2001). Pre-service ESL teachers' beliefs about second language learning: A longitudinal study. *System*, 29(2), 177–195. doi:10.1016/S0346-251X(01)00010-0.

- Polat, Y. (2010). *Yabancı dil öğretiminde söz edimleri*. Basılmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Polat, Y. (2015). Fransızca ve Türkçe öğretmenlerinin söz edimi öğretimine ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(4), 146-159.
- Polat, Y., Köse, D., Peçenek, D., & Durmuş, A. O. (2018). *Yabancı Dil Olarak Türkçe İlk Kazanımları İçin Başvuru Rehberi A1 Öncesi*. Ankara: Kurmay Yayınevi.
- Poole, D. (1994). Language socialization in the second language classroom. *Language Learning*, 42(4), 593-616.
- Roberts, C. (2010) Language socialization in the workplace . *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 211-27 .
- Ros i Solé, C. (2007). Language learners' sociocultural positions in the L2: A narrative approach. *Language and Intercultural Communication*, 7(3), 203- 216.
- Rose, K. R. (2009). Interlanguage pragmatic development in Hong Kong, phase 2. *Journal of Pragmatics*, 41, 2345-2364.
- Ryu, J. (2018). *Pragmatics instruction in Korean as a foreign language programs in the U.S.: Overview of the programs, instructors' beliefs, and pedagogical aslication*. Basılmamış Doktora Tezi, The University of Arizona, Amerika Birleşik Devletleri.
- Sadler, R., & Eröz, B. (2002). "I refuse you!" an examination of English refusals by native speakers of English, Lao, and Turkish. *Journal of Second Language Acquisition and Teaching*, 9, 53-80.
- Safari, M., & Montazeri, M. M. (2017). The effect of reducing lexical and syntactic complexity of texts on reading comprehension. *Journal of Teaching Language Skills*, 36(3), 59-83.
- Safont-Jordà, M.P., & Portolés-Falomir, L. (2013). Research method effects on third language learners' refusals. *Refusals in instructional contexts and beyond*, (O. Martí-Arnández ve P. Salazar-Campillo, Ed.) içinde (ss.213-235). Amsterdam: Rodopi.

- Saito, K., & van Poeteren, K. (2012). Pronunciation-specific adjustment strategies for intelligibility in L2 teacher talk: Results and implications of a questionnaire study. *Language Awareness, 21*(4), 369–385.
- Salvucci, S., Walter, E., Conley, V., Fink, S., & Saba, M. (1997). *Measurement Error Studies at the National Center for Education Statistics*, U. S. Department of Education, Washington, NCES 97464 Publication.
- Sasaki, M. (1998). Investigating EFL students' production of speech acts: A comparison of production questionnaires and role plays. *Journal of Pragmatics, 30*(1998), 457-484.
- Scarcella, R. (1979). On speaking politely in a second language. *On TESOL '79: The learner in focus*, (C. A. Yorio, K. Peters ve J. Schachter, Ed.) içinde (ss. 275–287). Washington, DC: Teachers of English to Speakers of Other Languages.
- Schauer, G. A. (2004). May you speak louder maybe? Interlanguage pragmatic development in requests. *EUROSLA Yearbook, 4*, 253-272.
- Schauer, G. (2009). *Interlanguage pragmatic development: The study abroad context*. Continuum.
- Schieffelin, B. B., & Ochs, E. (1986). *Language socialization across cultures*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Schmidt, T., & Wörner, K. (2009). EXMARaLDA – Creating, analysing and sharing spoken language corpora for pragmatic research. *Pragmatics, 19*(4), 565-582.
- Searle, J. R. (1969). *Speech acts: An essay in the philosophy of language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Searle, J. R. (1979). *Expression and meaning: Studies in the theory of speech acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics, 10*, 209–231.
- Shively, R. L. (2011) L2 pragmatic development in study abroad: A longitudinal study of Spanish service encounters. *Journal of Pragmatics, 43*(2011), 1818-1835.

- Siebold, K., & Busch, H. (2015). (No) need for clarity – facework in Spanish and German refusals. *Journal of Pragmatics*, 75, 53-68. doi:10.1016/j.pragma.2014.10.006.
- Sifianou, M. (1997). Politeness and off-record indirectness. *International Journal of the Sociology of Language*, 126, 163–179.
- Soozenndehfar, M. A., & Sahragard, R. (2011). A textbook evaluation of speech acts and language functions in Top Notch series. *Theory and Practice in Language Studies*, 1(12), 1831-1838.
- Spencer-Oatey, H., & Zegarac, V. (2017). Power, Solidarity and (Im)politeness. *The Palgrave handbook of linguistic (im)politeness*, (J. Culpeper, M. Haugh, ve D. Kádár, Ed.) içinde (s.119-143). Palgrave Macmillan, London
- Sperlich, D., Jaiho, L., & Eui-Jeen, A. (2016). The interaction of politeness systems in Korean learners of French. *Proceedings of the 30th Pacific Asia Conference on Language, Information and Computation*, içinde (ss.163-171).
- Stavans, A., & Webman Shafran, R. (2018). The pragmatics of requests and refusals in multilingual settings. *International Journal of Multilingualism*, 15(2), 149–168. <http://doi.org/10.1080/14790718.2017.1338708>
- Stockton, S. K. (2020). *A corpus-based analysis of junior and senior high school English textbooks in Japan*. Basılmamış Doktora Tezi, Northern Arizona University, Amerika Birleşik Devletleri.
- Streeck, J. (1980). Speech acts in interaction: A critique of Searle. *Discourse Processes*, 3, 133–154.
- Suviniitty, J. (2012). *Lectures in English as a lingua franca: Interactional features*. Basılmamış Doktora Tezi, University of Helsinki.
- Swain, M., & Lapkin, S. (1990). Aspects of the sociolinguistic performance of early and late French immersion students. In R. Scarcella, E. Andersen & S. Krashen (Eds.), *Developing Communicative Competence in a Second Language* (pp. 41-54). New York: Newbury House.

- Şanal, M., & Ortaçtepe, D. (2019). Conceptual socialization in EFL contexts: A case study on Turkish EFL learners' request speech acts realization. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(1), 376-399.
- Taguchi, N. (2006). Analysis of Appropriateness in a Speech Act of Request in L2 English. *Pragmatics*, 16, 513-533.
- Taguchi, N. (2008). Cognition, language contact, and the development of pragmatic comprehension in a study-abroad context. *Language Learning*, 58, 33–71.
- Taguchi, N. (2013). Production of routines in L2 English: Effect of proficiency and study-abroad experience. *System*, 41, 109–121. 10.1016/j.system.2013.01.003.
- Taguchi, N. (2015). Instructed pragmatics at a glance: Where instructional studies were, are, and should be going. *Language Teaching*, 48(1), 1-50. <http://dx.doi.org/10.1017/s0261444814000263>.
- Taguchi, N. (2019). Second Language Acquisition and Pragmatics. *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Pragmatics*, (N. Taguchi, Ed.) içinde (ss. 1-15). Routledge: New York.
- Taguchi, N., Li, S., & Xiao, F. (2016). Effects of intercultural competence and social contact on speech act production. *The Modern Language Journal*, 100(4), 775-796.
- Takamiya, Y., & Ishihara, N. (2013). Blogging: Crosscultural interaction for pragmatic development. *Technology in interlanguage pragmatics research and teaching*, (N. Taguchi ve J. Sykes, Ed.) içinde (ss. 185–214). Amsterdam: John Benjamins.
- Talmy, S. (2008). The cultural productions of the ESL student at Tradewinds High: Contingency, multidirectionality, and identity in L2 socialization. *Applied Linguistics* 29.4, 619–644.
- Tashakkori, A., & Creswell, J. W. (2007). The new era of mixed methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 1, 3–7.

- Tawalbeh, A., & Al-Oqaily, E. (2012). In-directness and politeness in American English and Saudi Arabic requests: A cross-cultural comparison. *Asian Social Science*, 8(10), 85–98.
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. Sage.
- Thomas, J. (1983). Cross-cultural pragmatic failure. *Applied Linguistics*, 4, 91–111.
- Tuncer, H., & Turhan, B. (2019). Refusal strategies of Turkish pre-service teachers of English: A focus on gender and status of the interlocutor. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(1), 01-19. Doi:10.17263/jlls.547578.
- Turan, Ü. D. (2011). Edimbilim II: Bilgi Değeri, Bilgi Yapısı ve Dilde Kibarlık ve Kabalık. *Genel Dilbilim II*, (S. Özsoy ve Z. Erk Ekmeksiz, Ed.) içinde (ss. 116-148).
- Uysal, H. H. (2011). D. İkinci dilde sözlü ve yazılı anlatım eğitiminde sosyo-kültürel yaklaşımlar. *Yabancılara Türkçe öğretimi: Politika, yöntem ve beceriler*, (Yaylı ve Y. Bayyurt, Ed.) içinde (ss.91-100). Ankara: Anı Yayıncılık.
- van Compernelle, R. A., & Henery, A. (2014). Instructed concept appropriation and L2 pragmatic development in the classroom. *Language Learning*, 64, 549–578.
- van Compernelle, R. A., Williams, L., & McCourt, C. (2011). A corpus-driven study of second-person pronoun variation in L2 French synchronous computer-mediated communication. *Intercultural Pragmatics*, 8(1), 67–91.
- van Dijk, T. (1977). Context and cognition: Knowledge frames and speech act comprehension. *Journal of Pragmatics*, 1(3), 211–232.
- Varişoğlu, M.C., Başutku, S., & Kafali, Ş. (2023). Refusal Strategies Of Foreign Students Learning Turkish At B1 Level, *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 8(20), 301-332
- Vásquez, C., & Sharpless, D. (2009). The role of pragmatics in the master's TESOL curriculum: Findings from a Nationwide Survey. *TESOL Quarterly*, 43(1), 528.

- Vellenga, H. (2004). Learning pragmatics from ESL & EFL textbooks: How likely? *TESL-EJ* 8(2). <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume8/ej30/ej30a3/alindi>
- Vidal; C. P., & Shively, R. L. (2019). L2 Pragmatic Development in Study Abroad Settings *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Pragmatics*, (N. Taguchi, Ed.) içinde (ss. 355-372). Routledge: New York.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wang, C. (2010). Toward a second language socialization perspective: Issues in study abroad research. *Foreign Language Annals*, 43(1), 50-63.
- Wardhaugh, R., & Fuller, J. M. (2015). *An introduction to sociolinguistics*. West Sussex: Blackwell Publishing.
- Waring, H. Z. (2008). Using explicit positive assessment in the language classroom: IRF, feedback, and learning opportunities. *The Modern Language Journal*, 92, 577-94.
- Watson-Gegeo, K. A. (2004). Mind, language, and epistemology: Toward a language socialization paradigm for SLA. *The Modern Language Journal*, 88(3), 331- 350.
- Wentworth, W. (1980). *Context and understanding: An inquiry into socialization theory*. New York: Elsevier North-Holland.
- Wittgenstein, L. (1953). *The philosophical investigations*. Oxford: Blackwell.
- Wolfson, N., Marmor, T., & Jones, S. (1989). Problems in the comparison of speech acts across cultures. *Cross-cultural pragmatics: Requests and apologies*, (S. Blum-Kulka, J. House, ve G. Kasper, Ed.) içinde (ss. 174-196). Norwood, NJ: Ablex.
- Yamashita, S. O. (1996). Six measures of JSL Pragmatics. *Second Language Teaching and Curriculum Center*, University of Hawaii at Manoa.
- Yan, Y. (2022). The Effect of pragmatic competence on the communicative competence of second language learners. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 673, 368-372.

- Yates, L. (2010). Pragmatic challenges for second language learners. *Pragmatics across languages and cultures*, (A. Trosborg, Ed.) içinde (ss.287-309). De Gruyter Mouton.
- Yazıcı, N. & 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.
- Yazıcı, N. & G. Gündoğdu (2021). Yurt dışında yaşayan iki dilli Türk çocuklarının Türkçe eğitimlerinde kullanılan ders kitaplarında reddetme stratejilerinin görünümü. *International Journal of Language Academy*, 9(4), 207-221.
- Yemenici, A. (1996). Söylem çözümlemesi: Türk, İngiliz ve Amerikan Kültürlerinde Anlatılan Öykülerin Kültürel Bir Çerçeve İçinde İncelenmesi. *Dilbilim Araştırmaları*, 37-57.
- Yıldız Ekin, M. T. (2013). Do current EFL coursebooks work for the development of L2 pragmatic competence? The case of suggestions. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 93, 1306-1310.
- Yoshimi, D. R. (2009). From *a!* to *zo*: Japanese pragmatics and its contribution to JSL/JFL pedagogy. In N. Taguchi (Ed.), *Pragmatic competence* (s. 19–39). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Young, R. (2011). Interactional competence in language learning, teaching, and testing. *Handbook of research in language learning and teaching*, (H. Hinkel, Ed.) içinde (ss. 426–443). New York: Routledge.
- Yule, G. (1996). *Pragmatics*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Zeyrek, D. (2001). Politeness in Turkish and its Linguistic Manifestations. *Linguistic Politeness across Boundaries: The Case of Greek and Turkish*, (A. Bayraktaroğlu ve M. Sifiano, Ed.) içinde (s. 43-73). Amsterdam: J. Benjamins Pub. Co.
- Zhu, W. (2012). Polite requestive strategies in emails: An investigation of pragmatic competence of Chinese EFL learners. *RELC Journal*, 43(2), 217-238.

EKLER

EK 1: GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Sayın Katılımcı,

Bu araştırma, Şeyma Kökcü tarafından Prof. Dr. Nermin YAZICI danışmanlığında Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı'nda doktora tezi olarak hazırlanmıştır.

Araştırmada, Türkiye'de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin anadili Türkçe konuşurlarla iletişim kurmalarının ve özgün iletişim ortamlarına maruz kalmalarının öğrencilerin aradilde edimbilimsel gelişimlerine etkisinin rica ve ret söz edimi kullanımları üzerinden incelenmesi hedeflenmektedir. Araştırmadan elde edilecek bulgular alana bu hususta katkı sağlayacaktır. Bu sebeple, anketlerdeki soruları içtenlikle cevaplamanız çok önemlidir. Araştırma için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan gerekli izinler alınmıştır. Anketlerde özel konulara (politik görüş, din, cinsel yönelim vb.) kesinlikle yer verilmemektedir. Yine de kendinizi rahatsız hissettiğiniz sorular olursa cevap vermeyebilirsiniz. Araştırmaya katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır. Anketlerdeki cevaplarınız, araştırma dışında hiçbir amaçla kullanılmayacaktır. Araştırma sonuçları yalnızca bilimsel amaçlar için kullanılacaktır. Adınızın araştırmada kullanılması gerekecekse, bunun yerine takma bir ad kullanılacak, tüm kişisel bilgileriniz korunacaktır. İsteddiğiniz zaman görüşmeyi kesebilir ya da çalışmadan ayrılabilirsiniz. Bu durumda cevaplarınız kullanılmayacaktır.

Araştırmaya katıldığınız için şimdiden teşekkür ederiz. Araştırma hakkında daha fazla bilgi almak için ve araştırma sonuçlarıyla ilgili iletişim bilgilerimden bana ulaşabilirsiniz. Araştırmaya katılmak istiyorsanız lütfen aşağıya imzanızı atınız.

Bu çalışmaya tamamen gönüllü olarak katılıyorum ve istediğim zaman yarıda kesip çıkabileceğimi biliyorum. Verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlı yayınlarda kullanılmasını kabul ediyorum. (Lütfen formu doldurup imzaladıktan sonra araştırmayı uygulayan kişiye veriniz.)

Tarih:

Katılımcı:

Adı Soyadı:

Adres:

Tel:

İmza:

Sorumlu Araştırmacı:

Adı Soyadı: Prof. Dr. Nermin YAZICI

Adres:

Tel:

e-posta: İmza:

Araştırmacı:

Adı Soyadı: Şeyma Kökcü

Adres:
Tel:
e-posta:
İmza:

EK 2: DERS KİTABI ÖZGÜNLÜK ANKETİ

Değerli Katılımcı,

Bu anketin amacı, ankette verilen diyalogların günlük yaşantımızdaki konuşmalarımızla ne kadar benzerlik gösterdiğini, yani diyalogların ne kadar gerçekçi/doğal olduğunu belirlemektir. Diyaloglar, farklı bağlamlarda birinden bir şey yapmasını isteme ve/veya bir isteği/teklifi reddetme durumlarını içeren konuşmalardan alınmıştır. Lütfen her diyalogu okuyunuz ve diyalogların gerçekleştiği iletişim durumlarının özelliklerini de göz önünde bulundurarak (konuşmacılar arasındaki yakınlık, sosyal konum farkı ve bağlamın resmiyet düzeyi gibi) diyaloglarda özellikle **koyu harflerle** belirtilen ifadelerin doğallığını/gerçekliğini 1-5 arası verilen seçeneklerden size göre doğru olanı seçerek değerlendiriniz.

Anket şu şekildedir:

Bu diyalogdaki koyu harflerle belirtilen ifadeler...

1. Hiç doğal/gerçekçi değil
2. Doğal/gerçekçi değil
3. Kararsızım
4. Doğal/gerçekçi
5. Tamamen doğal/gerçekçi

Kişisel Bilgiler:

1. Adınız soyadınız:
2. Okulunuz, bölümünüz ve sınıfınız:
3. Anadiliniz:
4. Yaşınız:
5. Cinsiyetiniz:

1. Diyalog:

Merve Kuzey Kıbrıs'a bir seyahat yapmayı düşünüyordur ve arkadaşı Özge daha önce oraya gittiği için konuyla ilgili Özge'den fikir alır:

Merve: Bu tavsiye çok iyi oldu teşekkür ederim. **1Peki, nereleri gezeyim, neler yapayım? Ondan bahset biraz.**

Özge: Yeme içmeden başlayalım istersen. Adaya özgü zeytinli ekmeğe, ceviz macunu ve hellim peynirini mutlaka denemelisin.

...

Merve: Sen de gelsene, bana rehberlik edersen.

Özge: **Aslında çok güzel olur fakat biliyorsun iş değiştirdim ve bir yılım bitmeden yıllık izin alamıyorum. Artık senin anılarını dinlerim.**

Merve: Oradan bir şey istiyor musun?

Özge: **Tavsiye ettiğim yiyecekler var ya, onlardan istiyorum.**

Merve: Tamam, mutlaka getireceğim merak etme.

- | | | | | |
|-----------------------------|-------------------------|---------------|-------------------|---------------------------|
| 1. Hiç doğal/gerçekçi değil | 2. Doğal/Gerçekçi değil | 3. Kararsızım | 4. Doğal/gerçekçi | 5. Tamamen doğal/gerçekçi |
|-----------------------------|-------------------------|---------------|-------------------|---------------------------|

2. Diyalog:

İş arkadaşı olan Zeynep ve Aylin, Zeynep'in hazırlamış olması gereken ancak hazırlayamadığı bir sunumla ilgili konuşmaktadır:

Aylin: Ee, ne olacak peki? Biliyorsun bugün Japonlarla iş görüşmesi var. Patron bizim hazırlayacağımız sunuma güveniyor.

Zeynep: Biliyorum. **Ben de senden yardım isteyecektim. Japonlar öğleden sonra gelecekler. Sen de yardım edersen onlar gelene kadar bitiririm.**

Aylin: Olur tabii. Yazmam gereken bir yazı var, bitireyim birlikte yaparız. **Sen de ben yazıyı yazana kadar benim hazırladığım sunumu okuyuver.**

Zeynep: Canım arkadaşım benim, sen mükemmel bir insansın.

- | | | | | |
|-----------------------------|-------------------------|---------------|-------------------|---------------------------|
| 6. Hiç doğal/gerçekçi değil | 7. Doğal/Gerçekçi değil | 8. Kararsızım | 9. Doğal/gerçekçi | 5. Tamamen doğal/gerçekçi |
|-----------------------------|-------------------------|---------------|-------------------|---------------------------|

3. Diyalog:

Sokak röportajı yapan bir muhabir, yoldan geçen insanlara satın aldıkları ilk teknolojik aletle ilgili soru sormaktadır:

Muhabir: Kanal Moda'dan herkese merhaba... Bugünkü programımızda Taksim Meydanı'ndayız ve insanlara "İlk teknolojik aletiniz nedir?" diye soracağız. İşte, bize doğru bir bayan geliyor. **Hemen ona soralım. Merhaba, isminizi öğrenebilir miyiz?**

Dilek: Merhaba. Adım Dilek.

...

<p>Muhabir: Teşekkür ederim ve yanımızda torunuyla birlikte bir bayan var. Merhaba teyzeciğim isminizi öğrenebilir miyim? Leman: Merhaba oğlum. İsmim Leman. Torunumun ismi de Cenk.</p>				
1. Hiç doğal/gerçekçi değil	2. Doğal/Gerçekçi değil	3. Kararsızım	4. Doğal/gerçekçi	5. Tamamen doğal/gerçekçi

4. Diyalog:

<p><i>İki arkadaş arasında hat sanatı üzerine gerçekleşen bir konuşma:</i></p> <p>Alen: ... Üstelik gittiğim bu sergi, arkadaşımın babasının ilk sergisiydi ve on altı yıldır yaptığı hatları ilk defa sergiliyordu. Azade: Bu sanattan biraz bahseder misin? Alen: Tabi. Hat sanatında yazı gelişigüzel yazılmaz Mesela birçok Türk camisinde eşsiz hat örneklerini görmek mümkündür. Azade: Ben de gitmek istiyorum. Sergi devam ediyor mu? Alen: Evet, devam ediyor. Üç gün sonra bitecek. Yarın beraber gidelim. Harflerle yapılan resimleri gördüğünde gözlerine inanamayacaksınız.</p>				
1. Hiç doğal/gerçekçi değil	2. Doğal/Gerçekçi değil	3. Kararsızım	4. Doğal/gerçekçi	5. Tamamen doğal/gerçekçi

5. Diyalog:

<p><i>Teknik destek elemanı ve müşteri arasında geçen bir telefon görüşmesi:</i></p> <p>Teknik Destek: Buyurun efendim? Müşteri: Eee. İlk defa mail gönderiyorum da. Teknik Destek: Tamam. Ben size yardım edeyim. Müşteri: Adresteki "a"yı yazdım da, çevresine daireyi nasıl çizeceğim?</p>				
1. Hiç doğal/gerçekçi değil	2. Doğal/Gerçekçi değil	3. Kararsızım	4. Doğal/gerçekçi	5. Tamamen doğal/gerçekçi

6. Diyalog:

<p><i>Metroda seyahat eden iki kadın ve bir erkek lise öğrencisi arasında geçen bir konuşma:</i></p> <p>Ayşe: Bugün de iyice yoruldum vallahi! Zehra: Sen beni sormuyorsun! Sabahtan akşama kadar evrak götür, evrak getir, şirketin merdivenlerinde</p>				
---	--	--	--	--

<p>dolanıp durdum. Kimse kimsenin halinden anlamıyor ki!</p> <p>Ayşe: Ya ya! Geçen hafta doktora gittim. Ayaklarımda varis varmış, doktor ayakta fazla kalmamı yasakladı.</p> <p>Zehra: Benim de belim tutulmuş vallahi! Fıtık başlangıcı mı nedir?</p> <p>Ayşe: (Yüksek sesle) Gençlerde de edep diye bir şey kalmadı. Aah! Ah! Zamane gençleri ne olacak! Biz gençken böyle miydik?</p> <p>Ahmet: Affedersiniz teyzeciğim! Sizi görmemişim. Buyurun oturun lütfen!</p>				
1. Hiç doğal/gerçekçi değil	2. Doğal/Gerçekçi değil	3. Kararsızım	4. Doğal/gerçekçi	5. Tamamen doğal/gerçekçi

7. Diyalog:

<p><i>İki arkadaş arasında geçen bir konuşma:</i></p> <p>Ali: Dünkü rekor denemesinden haberin var mı?</p> <p>Ada: Hayır, ne oldu ki?</p> <p>Ali: Avustralyalı sporcu Uzak'dan Dünya'ya tam 39 bin metre yükseklikten atladı!</p> <p>Ada: Ooo! Çok heyecanlı olsa gerek! Peki, hala hayatta mı?</p> <p>Ali: Evet, hiçbir sağlık problemi yok.</p> <p>Ada: Peki, Uzak'a nasıl çıkmış, nereden hareket etmiş, anlatsana!</p> <p>Ali: Amerika'nın New Mexico eyaletinden 1360 kilogram ağırlığındaki kapsülle gökyüzüne çıkmış.</p>				
1. Hiç doğal/gerçekçi değil	2. Doğal/Gerçekçi değil	3. Kararsızım	4. Doğal/gerçekçi	5. Tamamen doğal/gerçekçi

8. Diyalog:

<p><i>Lise öğrencilerinden oluşan bir arkadaş grubunun sinemaya gitme planı üzerine gerçekleştirdiği bir konuşma:</i></p> <p>Kerem: Arkadaşlar, ne dersiniz, bugün dersten sonra sinemaya gidelim mi?</p> <p>Canan: Çok iyi fikir! Sınavlar da bitti. Ama ben önce anneme telefon edip izin alayım.</p> <p>Deniz: Sanki biz izin almayacağız!</p> <p>Kerem: Ahmet sen bir şey demeyecek misin?</p> <p>Ahmet: Şeyy, ben gelmeyeceğim. Kütüphaneye gidip ders çalışmam lazım.</p> <p>Canan: Sen de iyice tuhaflaştın Ahmet. Ne dersi bu? Sınavlar daha yeni bitti.</p>				
--	--	--	--	--

- | | | | | |
|-----------------------------|-------------------------|---------------|-------------------|---------------------------|
| 1. Hiç doğal/gerçekçi değil | 2. Doğal/Gerçekçi değil | 3. Kararsızım | 4. Doğal/gerçekçi | 5. Tamamen doğal/gerçekçi |
|-----------------------------|-------------------------|---------------|-------------------|---------------------------|

9. Diyalog:

İki arkadaş arasında geçen bir konuşma:

Fatma: Anladığım kadarıyla yazar ilginç haberlere farklı bir bakış açısıyla yaklaşıyor. Bu da kitabın özgün olmasını sağlıyor.

Hasan: Evet, tam da vurguladığın gibi.

Fatma: Kitapta ne gibi ilginç haberler var? Birkaçını anlatır mısın?

Hasan: Elbette. Örneğin Rusya'daki Bolotnikovo gölü bir gecede kaybolmuş. Amerika'da bir şirket, ölmüş insanların küllerinden elmas yüzükler ve kolyeler yapıyor.

...

Fatma: Anlattığın kadarıyla gerçekten ilginç bir kitapmış. **Ben de bu kitabı okumak istiyorum.**

Hasan: Bu kitap gerçekten ilginç ve sürükleyici. Sana yarın kitabı getireyim.

- | | | | | |
|-----------------------------|-------------------------|---------------|-------------------|---------------------------|
| 1. Hiç doğal/gerçekçi değil | 2. Doğal/Gerçekçi değil | 3. Kararsızım | 4. Doğal/gerçekçi | 5. Tamamen doğal/gerçekçi |
|-----------------------------|-------------------------|---------------|-------------------|---------------------------|

10. Diyalog:

Bir radyo programında sunucu ve konuk arasında geçen bir konuşma:

Sanem: Sevgili dinleyiciler, bugün çayın hangi problemlere iyi geldiğini konuşacağız. Bunun için yanımızda bu konuda uzman Elif Hanım var. Hoş geldiniz Elif Hanım.

Elif: Hoş bulduk...

Sanem: **Dinleyicilerimizi daha fazla meraklandırmadan başlayalım isterseniz. Elif Hanım, saçlarınızın mat olduğundan şikâyet eden dinleyicilerimiz için ne tavsiye edersiniz?**

Elif: Saçınız mat mı? Öyleyse saçınızı şampuanladıktan sonra olarak bir çaydanlık ılık çayla durulayın. Bakın saçlarınız nasıl ıslıl ıslıl parlıyor.

- | | | | | |
|-----------------------------|-------------------------|---------------|-------------------|---------------------------|
| 1. Hiç doğal/gerçekçi değil | 2. Doğal/Gerçekçi değil | 3. Kararsızım | 4. Doğal/gerçekçi | 5. Tamamen doğal/gerçekçi |
|-----------------------------|-------------------------|---------------|-------------------|---------------------------|

11. Diyalog:

Anne, baba ve oğul arasında akşam yemeği sırasında gerçekleşen bir konuşma:

Anne: **Oğlum hiçbir şey yemedin yine!**

Ahmet: **İştahım yok anne. Ayrıca doydum.**

Anne: Bu nasıl doymak böyle? Doğru düzgün bir lokma yemedin. **Haydi haydi, biraz daha ye**

bakalım!

Ahmet: **Anne gerçekten yemek istemiyorum. Kendimi yorgun hissediyorum.**

Baba: Bırak hanım bırak! İnsanın yemesi ne ise işi de öyle olur...

1. Hiç doğal/gerçekçi değil

2. Doğal/Gerçekçi değil

3. Kararsızım

4. Doğal/gerçekçi

5. Tamamen doğal/gerçekçi

Katılımınız için teşekkür ederiz.

EK 3: EDİMBİLİMSEL UNSURLARIN ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN FARKINDALIK ANKETİ

Sayın Katılımcı,

Anketin amacı, Türkiye'deki TÖMER'lerde ikinci dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin edimbilimsel farkındalığına ilişkin bilgi toplamaktır. Ankette özel konulara (politik görüş, din, cinsel yönelim vb.) kesinlikle yer verilmemektedir. Yine de kendinizi rahatsız hissettiğiniz sorular olursa cevap vermeyebilirsiniz. Araştırmaya katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır. Anketteki cevaplarınız araştırma dışında hiçbir amaçla kullanılmayacaktır. Araştırma sonuçları yalnızca bilimsel amaçlar için kullanılacaktır. Adınızın araştırmada kullanılması gerekecekse, bunun yerine takma bir ad kullanılacak, tüm kişisel bilgileriniz korunacaktır. İstedığınız zaman çalışmadan ayrılabilirsiniz. Bu durumda cevaplarınız kullanılmayacaktır.

Araştırmaya katıldığınız için şimdiden teşekkür ederiz. Araştırma hakkında daha fazla bilgi almak için ve araştırma sonuçlarıyla ilgili iletişim bilgilerimden bana ulaşabilirsiniz. Araştırmaya katılmak istiyorsanız lütfen aşağıdaki onay kutusunu işaretleyiniz.

Birinci bölüm: Kişisel Bilgi Formu

1. Adınız Soyadınız:
2. Cinsiyetiniz:
3. Yaşınız:
4. Çalıştığınız kurum:
5. En son tamamladığınız veya şu an devam ettiğiniz program türü ve anabilim dalı:
6. Unvanınız:
7. Mezun olduğunuz lisans programı:
8. Ne kadar süredir yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiyorsunuz?
9. Lisans, yüksek lisans veya doktora eğitiminiz süresince edimbilim (kullanımbilim/pragmatics) dersi ya da edimbilim içeren bir ders aldınız mı?
 Evet
 Hayır
10. Bir önceki soruya cevabınız evet ise hangi ders adı altında aldınız?

İkinci bölüm: Edimbilimsel Bileşenin Öğretimine Yönelik Sorular

Edimbilim dilbilimin, dilin bireyler tarafından nasıl kullanıldığını araştıran alt dallarındandır. Türkçe alanyazında kullanımbilim, kılıgıbilim, İngilizce alanyazında pragmatics olarak adlandırılmaktadır. Dilsel yapıları, yalnızca bu yapılarla sınırlayarak değil, bunların belli bir iletişim durumundaki bireysel ve toplumsal işlevlerine odaklanarak araştırır. Örneğin, "Burası çok sıcak oldu sanki." ifadesi ortaya çıktığı iletişim durumuna göre konuşucunun camların açılması isteğini sezdirme işlevine sahip olabileceği gibi yalnızca bildirim amacıyla da üretilmiş olabilir. Yabancı dil öğretiminin yalnızca dilsel bileşene (dilbilgisi, sözcük bilgisi)

öğretimi) değil, dilin kullanım bileşenine de odaklanması gerektiği düşüncesi edimbilim incelemeleri sonucunda dünya genelinde yabancı dil öğretimini önemli ölçüde etkilemiştir. Nitekim günümüzde yabancı dil öğretim yöntemlerinde herhangi bir dilbilgisi yapısının değil edimbilimin temel inceleme birimi olan öneride bulunma, öğüt verme, reddetme, kabul etme, yakınma, kınama gibi söz edimleri (sözel davranışlar) öğretilmeye çalışılmaktadır.

1. Sizce kurumunuzda uygulanan öğretim yaklaşımı aşağıdakilerden hangisine daha fazla odaklanmaktadır? Yanıtlarınızı en fazla odaklanılandan en az yer verilene doğru (7, 6, 5, 4, 3, 2, 1) sıralayınız.

- (...) Tek yönlü konuşma becerisi
- (...) Dilbilgisi
- (...) Sözcük öğretimi
- (...) Yazma becerisi
- (...) Çift yönlü konuşma becerisi
- (...) Dinleme becerisi
- (...) Okuma becerisi

2. Kurumunuzda uygulanan öğretim programında konuların sıralaması aşağıdakilerden hangisine benzemektedir?

- | | |
|------------------------|-------------------------|
| a) | b) |
| Bulunma durumu eki -dA | İletişimi başlatma |
| Şimdiki zaman eki -yor | Kendini tanıtmaya |
| Çıkma durumu eki -dAn | Birinden bir şey isteme |
| Geçmiş zaman eki -dI | Öneride bulunma |

Lütfen aşağıda verilen her maddeyi okuyarak “Kesinlikle katılmıyorum, Katılmıyorum, Kararsızım, Katılıyorum, Kesinlikle katılıyorum” seçeneklerinden size uygun olan seçeneği işaretleyiniz.

3. Derslerde farklı cinsiyet, yaş veya sosyal konuma göre değişen incelik kullanımları öğretilmelidir.

- Kesinlikle katılmıyorum
- Katılmıyorum
- Kararsızım
- Katılıyorum
- Kesinlikle katılıyorum

4. Derslerimde daha çok öğrencilerin iletişimsel becerilerini geliştirmeye odaklanırım.

- Kesinlikle katılmıyorum
- Katılmıyorum
- Kararsızım
- Katılıyorum
- Kesinlikle katılıyorum

5. Derslerimde öğrencilerime farklı iletişim durumlarına uygun konuşmalar yazdırıp bu konuşmaları canlandırmalarını sağlamaya özel bir önem veririm.

- Kesinlikle katılmıyorum
- Katılmıyorum
- Kararsızım
- Katılıyorum
- Kesinlikle katılıyorum

6. Derslerde belli bir söz ediminin (öneride bulunma, yakınma, isteme, reddetme, kabul etme vb.) öğretimi konusunda kendimi yeterli bulurum.

- Kesinlikle katılmıyorum
- Katılmıyorum
- Kararsızım
- Katılıyorum
- Kesinlikle katılıyorum

7. Kullandığım ders kitabında örneğin belli bir iletişim durumuna özgü (örneğin sinema bileti alırken, pazarda alışveriş yaparken, restoranda rezervasyon yaparken vb.) gerçekleştirilebilir sözceler/ifadeler sıralanmaktadır.

- Kesinlikle katılmıyorum
- Katılmıyorum
- Kararsızım
- Katılıyorum
- Kesinlikle katılıyorum

8. Kullandığım ders kitabında yukarıda sözü edilen konuda eksiklik olduğunu görürsem, belli bir iletişim durumundaki konuşmanın gerçekte nasıl olabileceği konusunda araştırma yapar ve gerçekleştirilebilir sözceler/ifadeler listesini öğrencilerime sunarım.

- Kesinlikle katılmıyorum

- Katılmıyorum
- Kararsızım
- Katılıyorum
- Kesinlikle katılıyorum

9. Sınıfımda belli iletişim durumlarında gerçekleşebilen konuşmaları tamamlamaya dayalı etkinliklere yer veririm.

- Kesinlikle katılmıyorum
- Katılmıyorum
- Kararsızım
- Katılıyorum
- Kesinlikle katılıyorum

10. Sınıfımda belli iletişim durumlarında gerçekleşebilen konuşmalara ilişkin görevler tasarlar, öğrencilerin bunları gerçekleştirmelerini sağlarım.

- Kesinlikle katılmıyorum
- Katılmıyorum
- Kararsızım
- Katılıyorum
- Kesinlikle katılıyorum

11. Ders kitaplarında birinden bir şey isteme veya bir isteği reddetme gibi söz edimleri hakkında açık bilgiler (Reddetme nedir? Hangi durumlarda gerçekleşir? Hangi sözceler/ifadeler kullanılır? Siz reddeder misiniz? Nasıl reddedersiniz? En son neyi reddettiniz? vb.) veririm.

- Kesinlikle katılmıyorum
- Katılmıyorum
- Kararsızım
- Katılıyorum
- Kesinlikle katılıyorum

12. Öğrencilerin dili farklı bağlamlarda uygun kullanmada yetkin olabilmeleri için dilbilgisi konusunda yetkin olmaları diğer tüm bileşenlerden daha önemlidir.

- Kesinlikle katılmıyorum
- Katılmıyorum
- Kararsızım
- Katılıyorum
- Kesinlikle katılıyorum

13. Öğrencilerin dilbilgisel yanlışları kullanım yanlışlarından (örneğin, güç bakımından daha üst birine “siz” demesi gerekirken “sen” demesi) daha önemlidir.

- Kesinlikle katılmıyorum
- Katılmıyorum
- Kararsızım
- Katılıyorum
- Kesinlikle katılıyorum

EK 4: TOPLUMSAL ETKİLEŞİM ANKETİ

Değerli Katılımcı,

Bu testte, Türkçe konuşma deneyimlerinize ilgili sorular ve size verilen iletişim durumlarıyla gerçek hayatta karşılaştığınız ne söyleyeceğiniz sorulmaktadır. Bu nedenle, cevaplarınızın gerçek hayatta ne söyleyeceğinize yakınlığı araştırma için oldukça önemlidir. Araştırmaya katıldığınız için şimdiden teşekkür ederiz.

1. Adınız Soyadınız:

2. Okulunuz ve bölümünüz:

3. Uyuğunuz :

4. Anadiliniz:

5. Yaşınız:

6. Cinsiyetiniz:

7. Türkçe dışında hangi dilleri biliyorsunuz?

8. Ne kadar süredir Türkçe öğreniyorsunuz?

9. Türkiye'de iseniz ne kadar süredir Türkiye'desiniz?

10. Türkiye'de iseniz nerede kalıyorsunuz? (Türk aile yanında, evde, öğrenci yurdunda, otelde)

11. TÖMER dışında Türkçe öğrendiniz mi? Sizin için doğru olan seçenek veya seçenekleri işaretleyiniz.

Hayır

Evet. Kursa gittim.

Evet. İnternet üzerinden/online kursa katıldım

Evet. Ailem / Arkadaşlarım ile çalıştım

Evet. Özel ders aldım.

Evet. Kendi kendime çalıştım.

Diğer:

12. Bir haftada ne kadar süre Türkçe müzik dinliyorsunuz?

13. Bir haftada ne kadar süre Türkçe dizi, film, YouTube videosu veya program izliyorsunuz?

14. Sıradan bir haftada, TÖMER dersleri dışında en çok ne yapmak için / neyle ilgili Türkçe konuşuyorsunuz? (Sipariş verme, alışveriş yapma, arkadaşlarla buluşma, komşularla görüşme, okulla ilgili işler gibi)

15. Lütfen sıradan bir haftanızda TÖMER dersleri dışında aşağıdaki kişilerle ne kadar Türkçe konuştuğunuzu düşünerek size uyan seçeneği işaretleyiniz.

Her satırda yalnızca bir şıkka işaretleyiniz.

	Her gün	Haftada 4-5 gün	Haftada 2-3 gün	Haftada birkaç saat	Hiç
Öğreticilerle sınıf dışında					
Anadili Türkçe olan arkadaşlarla					
Anadili Türkçe olmayan arkadaşlarla					
Yurt görevlileriyle					
Okulda çalışanlarla					
Komşularla					
Aile ile					
Market/Mağaza çalışanları ile					
Cafe/Lokanta çalışanları ile					

Resmi kurum çalışanları ile					
--------------------------------	--	--	--	--	--

16. Yukarıdaki kişilerden en çok hangisiyle Türkçe konuşurken kendinizi rahat hissediyorsunuz? Neden?

17. Yukarıdaki kişilerden en çok hangisiyle Türkçe konuşurken kendinizi rahatsız hissediyorsunuz? Neden?

18. Anadili Türkçe olan kişilerle zaman geçirmeyi seviyor musunuz? Neden?

19. Anadili Türkçe olan kişilerle konuşmaya / iletişim kurmaya çalışıyor musunuz? Neden?

20. "Türkçe konuşarak birinden bir şey isterken _____ iletişim kuruyorum."

Yukarıdaki cümleyi size göre en iyi tamamlayan seçeneği işaretleyiniz.

- çok rahat
 rahat
 kararsızım
 zor
 çok zor

21. "Türkçe konuşarak birinin isteğini, teklifini veya davetini reddederken _____ iletişim kuruyorum."

Yukarıdaki cümleyi size göre en iyi tamamlayan seçeneği işaretleyiniz.

- çok rahat
 rahat
 kararsızım
 zor
 çok zor

EK 5: İLETİŞİM DURUMLARI DEĞERLENDİRME ANKETİ

Birinci Bölüm: Kişisel bilgiler

1. Adınız Soyadınız:
2. Okulunuz ve bölümünüz:
3. Uyuşunuz :
4. Anadiliniz:
5. Yaşınız:
6. Cinsiyetiniz:
8. Ne kadar süredir Türkçe öğreniyorsunuz?
9. Türkiye'de iseniz ne kadar süredir Türkiye'desiniz?

İkinci Bölüm: İletişim Durumlarını Değerlendirme

Bu anketin amacı, ankette verilen iletişim durumlarını gerçek hayatta yaşama olasılığınızı/ihtimalinizi bulmaktır. Lütfen her durumu okuyunuz ve verilen durumlarla gerçek hayatta karşılaşma olasılığınızın ne olduğunu 1-5 arası verilen numaralardan size göre doğru olanı seçerek ifade ediniz.

Anket şu şekildedir:

Böyle bir durum gerçek hayatta/iletişimde...

- 1- Asla gerçekleşmez
- 2- Gerçekleşmez
- 3- Kararsızım
- 4- Gerçekleşir
- 5- Kesinlikle gerçekleşir

	Böyle bir durum gerçek hayatta/iletişimde...				
Rica durumları	1 Asla gerçekleşmez	2 Gerçekleşmez	3 Kararsızım	4 Gerçekleşir	5 Kesinlikle gerçekleşir
1. Hasta olduğunuz için bir derse katılmadınız. Arkadaşınızda n onun ders notlarını istiyorsunuz.					

2. Otobüste seyahat ediyorsunuz. Yanınızda oturan kişi gazete okuyor. Sonra gazeteyi alıp alamayacağınızı soruyorsunuz.					
3. Kampüste tanımadığınız birine öğrenci işlerinin yerini soruyorsunuz.					
4. Bir arkadaşınızdan borç para istiyorsunuz.					
5. Bir markette ürün tanıtımı yapıyorsunuz. Müşterilerden tanıttığınız ürünü tatmalarını istiyorsunuz.					
6. Yolda tanımadığınız birinden arkadaşınızın ve sizin fotoğrafınızı çekmesini istiyorsunuz.					
7. Bir lokantada garsondan peçete getirmesini istiyorsunuz.					
8. Birini telefonla aramanız lazım. Ama şarjınız bitti. Okuldaki tanımadığınız bir öğrencinin telefonunu kullanmak istiyorsunuz.					
9. Tatile					

<p>çıkacaksınız. Nereye (İstanbul, İzmir, Antalya) gideceğinize karar veremediniz. Arkadaşınızda n size tavsiye vermesini istiyorsunuz.</p>					
<p>10. Bir giyim mağazasındası nız. Beğendiğiniz bir kıyafetin farklı bir bedenini soruyorsunuz.</p>					
<p>11. Para sıkıntısı çektığınız için ev sahibinize kirayı geç ödemek istediğinizi söylüyorsunuz.</p>					
<p>12. Şehirdeki bir kütüphanede ders çalışıyorsunuz. Birkaç küçük çocuk çok gürültü yapıyor. Onlardan sessiz olmalarını istiyorsunuz.</p>					
<p>13. Bir yetkiliyle (hoca, müdür, program koordinatörü) konuşarak ders programınızda bir değişiklik yapılmasını istiyorsunuz.</p>					
<p>14. Bir ödevin teslimi için bir dersin hocasından ek</p>					

süre istiyorsunuz.					
15. Markette ödeme esnasında cüzdanınızı evde unuttuğunuzu fark ettiniz. Market görevlisine ödemeyi sonra yapıp yapamayacağını soruyorsunuz.					
16. Üst komşunuz çok fazla gürültü yapıyor ve ertesi gün sınavınız var. Komşunuzdan sessiz olmasını istiyorsunuz.					
17. Bir dilekçe yazmanız gerekiyor ancak zorlanıyorsunuz. TÖMER’de çalışan birinden yardım istiyorsunuz.					
18. Hastaneye gitmeniz lazım. Kendinizi iyi hissetmediğinizi için arabası olan yakın bir arkadaşından sizi bırakmasını istiyorsunuz.					
19. Sınavda kaleminizi unuttuğunuzu fark ettiniz. Bir arkadaşınızdan kalem					

istiyorsunuz.					
20. Tatile gideceksiniz. Aynı apartmanda yaşayan bir komşunuzdan siz tatildeyken çiçeklerinizi sulamasını istiyorsunuz.					

Lütfen listede olması gerektiğini düşündüğünüz birinden bir şey istediğiniz/rica ettiğiniz durumlar var ise yazınız:

	Böyle bir durum gerçek hayatta/iletişimde...				
Reddetme durumları	1 Asla gerçekleşme z	2 Gerçekleşm ez	3 Kararsız m	4 Gerçekleş ir	5 Kesinl ikle gerçek leşir
1. Bir sınıf arkadaşınız ders notlarınızı istiyor. Ama siz vermek istemiyorsunuz.					
2. Yakın bir arkadaşınız sizden borç para istiyor. Ama siz vermek istemiyorsunuz.					
3. Ev arkadaşınız evi temizlemenizi istiyor. Ama siz yapmak istemiyorsunuz.					
4. Üst komşunuz sizi akşam yemeğine davet ediyor. Ama siz gitmek istemiyorsunuz.					
5. Arkadaşınız bir ödeviyle ilgili sizden yardım istiyor. Ama siz meşgulsünüz yardım edemezsiniz.					
6. Ders hocanız kitapları odasına taşımaya yardım etmenizi istiyor. Yardım etmek istiyorsunuz ancak beliniz/kolunuz ağrıyor.					
7. Kaldığınız yurttaki çalışan biri telefonunuzu kullanmak istiyor. Ama siz telefonunuzu vermek istemiyorsunuz.					
8. Çalıştığınız kafede/lokantada bir müşteri zeytinli/mantarlı/karışık pizza siparişi veriyor. Ama elinizde bu pizzadan kalmadığı için siparişi kabul edemiyorsunuz.					
9. Hocalarınız yemek yerken size de ikram ediyorlar. Ama siz toksunuz.					
10. Bir arkadaşınızın evine gittiniz ve ailesi gece kalmanız için ısrar ediyor. Ama sizin ertesi gün sınavınız var.					
11. Markette bir görevli indirimde olan bir üründen satın almanızı istiyor. Ama siz almak istemiyorsunuz.					
12. Bir komşunuz tatile gidecek. Tatildeyken kedisiyle sizin ilgilenmenizi istiyor. Ama siz bunu yapmak istemiyorsunuz.					
13. Arkadaşlarınız, X ve Y takımını arasındaki bir futbol maçına gitmek istiyor. Ama siz hava soğuk olduğu için gitmek istemiyorsunuz.					

14. Kütüphanede ders çalışırken tanımadığınız biri kaleminizi ödünç almak istiyor. Ama siz vermek istemiyorsunuz.					
15. Yaşça büyük biri banka sırasında önünüze geçmek istiyor. Kabul etmiyorsunuz.					
16. Bir mağazada çalışıyorsunuz. Bir müşteri satın aldığı bir gömleği değiştirmek istiyor ama alışveriş fişini kaybetmiş. Değişimi yapamazsınız.					
17. TÖMER’de çalışan bir görevli bir öğrenciyle konuşurken çeviri yaparak yardımcı olmanızı istiyor. Ama aceleniz olduğu için yapamazsınız.					
18. Otobüste sizden yaşça büyük bir kadın ona yer vermenizi istiyor. Ama siz de hasta olduğunuz için kalkmak istemiyorsunuz.					
19. Arkadaşlarınız sinemaya gitmeyi teklif ediyor. Ama siz evde film izlemek istiyorsunuz.					
20. Çalıştığınız kafede/lokantada bir müşteri sigara içmek için izin istiyor. Fakat kapalı alanda sigara içmek yasak. Bu yüzden, müşterinin sigara içmesine izin veremezsiniz.					

Lütfen listede olması gerektiğini düşündüğünüz birini reddettiğiniz durumlar var ise yazınız:

EK 6: KONUŞMA TAMAMLAMA TESTİ

Birinci Bölüm: İsteme

Aşağıda birinden bir şey istemeniz beklenen 7 durum verilmiştir. Bu durumların içinde olduğunuzu hayal ederek bu durumlarda ne söyleyeceğinizi her durumun altındaki “Siz: _____” bölümlerine yazınız. Yanıt için fazla düşünmeden, aklınıza ilk gelen cümleyi veya cümleleri yazınız (Birden fazla cümle yazabilirsiniz).

Örnek:

Durum: Hastaneye gitmeniz gerekiyor. Kendinizi iyi hissetmediğiniz için arabası olan yakın bir arkadaşınızdan sizi hastaneye götürmesini istersiniz. Ne/Nasıl söylersiniz?

Siz: *Selam Serap! Naber nasılsın? Hastaneye gitmem gerekiyor da beni götürebilir misin?*

Durum: Kampüstesiniz. Tanımadığımız, üniversitede çalışan bir hoca olduğunu düşündüğünüz birine öğrenci işlerinin yerini (ya da kampüste herhangi bir yeri) soruyorsunuz.

Siz: *Affedersiniz, öğrenci işlerinin nerede olduğunu biliyor musunuz?*

Durum 1:

Bir giyim mağazasındasınız. Bir satış danışmanından/görevliden beğendiğiniz bir pantolonun mağazada S/M/L/XL bedeninin olup olmadığını kontrol etmesini istiyorsunuz. Ne/Nasıl söylersiniz?

Siz: _____

Durum 2:

Bir lokantada yemek yiyorsunuz. Masanızda peçete yok. Garsondan size peçete getirmesini istiyorsunuz. Ne/Nasıl söylersiniz?

Siz: _____

Durum 3:

TÖMER’de en yakın arkadaşlarınız sizden farklı bir sınıfta. Bu nedenle, siz de o sınıfa geçmek istiyorsunuz ve bunu TÖMER müdürüne söylüyorsunuz. Ne/Nasıl söylersiniz?

Siz: _____

Durum 4:

Bir dilekçe yazmanız gerekiyor ancak zorlanıyorsunuz. TÖMER’de çalışan ve aranızın iyi olduğu bir sekreterden/memurdan size yardım etmesini istiyorsunuz. Ne/Nasıl söylersiniz?

Siz: _____

Durum 5:

Samimi olduğunuz üst komşunuz çok fazla gürültü yapıyor ve ertesi gün önemli bir sınavınız var. Komşunuzdan sessiz olmasını istiyorsunuz. Ne/Nasıl söylersiniz?

Siz:

Durum 6:

Hasta olduğunuz için bir derse katılamadınız. Aranızın iyi olduğu bir sınıf arkadaşınızın düzenli olarak derslere katıldığını ve not tuttuğunu biliyorsunuz. Arkadaşınızdan ders notlarını istiyorsunuz. Ne/Nasıl söylersiniz?

Siz: _____

Durum 7:

Bir dersten ödeviniz var ve ödevi bitiremediniz. Bu derste çok fazla devamsızlık yaptığınız için dersin hocasını pek tanımiyorsunuz. Ödevin teslimi için dersin hocasından size ek süre vermesini istiyorsunuz. Ne/Nasıl söylersiniz?

Siz: _____

İkinci Bölüm: Reddetme

Aşağıda birini reddetmeniz beklenen 7 tane durum verilmiştir. Bu durumların içinde olduğunuzu hayal ederek bu durumlarda ne söyleyeceğinizi her durumun altındaki “Siz: _____” bölümlerine yazınız. Yanıt için fazla düşünmeden, aklınıza ilk gelen cümleyi veya cümleleri yazınız (Birden fazla cümle yazabilirsiniz).

Örnekler:

Durum: Samimi olduğunuz bir arkadaşınız sizden borç para istiyor. Ama siz vermek istemiyorsunuz. Ne/Nasıl söylersiniz?

Siz: *Bu ara ben de ekonomik olarak kötü durumdayım maalesef. Yoksa mutlaka verirdim.*

Durum: Bir hocanız sınıftan ayrılırken eşyalarını taşımasına yardım etmenizi istiyor. Siz de bir gün önce kolunuzu incittiniz, yardım edemezsiniz. Ne/Nasıl söylersiniz?

Siz: *Hocam kusura bakmayın, yardım ederdim ama dün kolumu incittim o yüzden acıyor.*

Durum 1:

Kaldığınız öğrenci yurdunda temizlik yapan görevliyi uzun zamandır tanıyorsunuz ve onunla samimisiniz. Görevli odanızı temizlemeye geldiğinde bir arama yapmak için sizin cep telefonunuzu kullanmak istiyor. Fakat siz cep telefonunuzu vermek istemiyorsunuz. Ne/Nasıl söylersiniz?

Siz: _____

Durum 2:

Bir evrakı teslim etmeye gittiğinizde TÖMER’de çalışan bir memur/sekreter, bir öğrenciyle konuşabilmek için sizden çeviri yapmanızı istiyor. Fakat siz çeviri yapmak istemiyorsunuz. Ne/Nasıl söylersiniz?

Siz: _____

Durum 3:

Evdesiniz. Ev arkadaşınız sizi arayıp bir misafiri ile geleceğini söylüyor ve sizden evi temizlemenizi istiyor. Ama siz yapmak istemiyorsunuz. Ne/Nasıl söylersiniz?

Siz: _____

Durum 4:

Okul kütüphanesinde ders çalışıyorsunuz. Kütüphanenin kafe bölümünde çalışan bir görevli sizin kaleminizi ödünç almak istiyor. Siz kaleminizi vermek istemiyorsunuz. Ne/Nasıl söylersiniz?

Siz: _____

Durum 5:

Kısa süre önce dersinize girmeye başlayan bir hocanızı kafeteryada gördünüz ve hocanıza bir şey sormak için yanına gidiyorsunuz. Hocanız kafeteryada yemek yerken size de ikram etmek istiyor. Fakat siz yemek istemiyorsunuz. Ne/Nasıl söylersiniz?

Siz: _____

Durum 6:

Bir ödevi birlikte yaptığınız için samimi olmadığınız bir arkadaşınızın evine gittiniz ve ailesi gece orada kalmanız için ısrar ediyor. Ertesi gün önemli bir sınavınız var, kalmak istemiyorsunuz. Ne/Nasıl söylersiniz?

Siz: _____

Durum 7: Samimi olduğunuz bir arkadaşınız yeni çıkan bir korku filmini izlemek için sinemaya gitmeyi teklif ediyor. Siz korku filmlerini sevmediğiniz için gitmek istemiyorsunuz. Ne/Nasıl söylersiniz?

Siz: _____

EK 7: SÖZ EDİMLERİ UYGUNLUĞU PUANLAMA ANAHTARI

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

EK 8: ETİK KURUL İZİNİ



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Rektörlük

Tarih: 04/05/2021
Sayı: E-35853172-050-00001564307
001564307

Sayı : E-35853172-050-00001564307
Konu : Şeyma KÖKCÜ (Etik Komisyon İzni)

4.05.2021

TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 16.03.2021 tarihli ve E-26674787-050-00001501129 sayılı yazı.

Enstitünüz Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Doktora Programı öğrencilerinden Şeyma KÖKCÜ'nün Prof. Dr. Nermin YAZICI danışmanlığında yürüttüğü "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrencilerinin Aradil Edimbilimsel Gelişimi" adlı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun 27 Nisan 2021 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.

e-İmzalıdır
Prof. Dr. Vural GÖKMEN
Rektör Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: F0D5EC83-C057-437E-AC5F-0DFE68DD78E

Belge Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/ho-sbys>

Adres: Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara

Bilgi için: Sevdâ TOFAK

E-posta: yazicind@hacettepe.edu.tr İnternet Adresi: www.hacettepe.edu.tr Elektronik

Bilgiyaar İşletmeni

Ağ: www.hacettepe.edu.tr

Telefon: 03123051008

Telefon: 0 (312) 305 3001-3002 Faks: 0 (312) 311 9992

Kapı: hacettepeunivresitesi@ho01.kep.tr



EK 9: ORJİNALLİK RAPORU



**HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS/DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU**

**HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ
TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA**

Tarih: 25/07/2023

Tez Başlığı / Konusu: İkinci Dil Olarak Türkçe Öğrencilerinin Aradilde Edimbilimsel Gelişimi

Yukarıda başlığı/konusu gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 310 sayfalık kısmına ilişkin, 25/07/2023 tarihinde şahsım/tez danışmanım tarafından Turnitin adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 2'dir.

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.

25/07/2023

Adı Soyadı: Şeyma KÖKCÜ

Öğrenci No: N18143079

Anabilim Dalı: Türkiyat Araştırmaları

Programı: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi

Statüsü: Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR

EK 10: TURNİTİN BENZERLİK İNDEKSİ

İKİNCİ DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENCİLERİNİN ARADİLDE EDİMBİLİMSEL GELİŞİMİ

ORJİNALLIK RAPORU

%2 BENZERLİK ENDEKSİ	%2 İNTERNET KAYNAKLARI	%0 YAYINLAR	%0 ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ
--------------------------------	----------------------------------	-----------------------	-------------------------------

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	www.researchgate.net İnternet Kaynağı	<% 1
2	acikbilim.yok.gov.tr İnternet Kaynağı	<% 1
3	www.senelergin.com İnternet Kaynağı	<% 1
4	acikerisim.karatay.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	<% 1
5	dergipark.org.tr İnternet Kaynağı	<% 1
6	turuz.com İnternet Kaynağı	<% 1
7	docplayer.biz.tr İnternet Kaynağı	<% 1
8	pdffox.com İnternet Kaynağı	<% 1
9	acikerisim.nevsehir.edu.tr İnternet Kaynağı	<% 1