



Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü

Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Doktora Programı

**YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE EDİMBİLİMSEL
FARKINDALIK**

Azize ÖZDEMİR

Doktora Tezi

Ankara, 2022

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE EDİMBİLİMSEL FARKINDALIK

Azize ÖZDEMİR

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

Doktora Tezi

Ankara, 2022

YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI

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

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

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

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

15/06/2022

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. Mustafa DURMUŞ danışmanlığında tarafımdan üretildiğini ve Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Tez Yazım Yönergesine göre yazıldığını beyan ederim.

15/06/2022

CANIM OĞLUM ATILLA'YA...

TEŞEKKÜR

Bu çalışma yaklaşık 4 yıllık bir süreçte özveriyle hazırlanmıştır. Yazım süreci pandemi nedeniyle zorlu şartlar altında büyük destekler sayesinde devam ettirilerek tamamlanmıştır.

İlk olarak doktora sürecimin ilk başladığı anda doğumuyla bana eşlik etmeye başlayan canım oğlum Atilla'ya, bana verdiği mücadele gücü için sonsuz minnettarım. Bu tez çalışmasını ona adama sebepim, yaşamı boyunca karşılaştığı tüm zorluk ve güçlüklerde benim mücadelemi hatırlaması ve benden güç almasıdır.

Yine bu süreçte yaşanan kimi zorluklar karşısında beni daima destekleyen canım annem Aysel Özdemir'e, babam Cemalettin Özdemir'e ve kardeşlerim Azime Çertel ve Berat Özdemir'e sonsuz teşekkür ederim. Ayrıca bu süreçte yaşanan zorluklarda daima beni destekleyen canım halam Makbule Gök'e varlığı için teşekkür ederim.

Doktora ders döneminde kendisini yüz yüze tanıma fırsatı bulduğum ve alana yönelik çok önemli konularda bilgiler edindiğim ve tezimin de danışmanı olduğu değerli hocam Prof. Dr. Mustafa Durmuş'a ne kadar teşekkür etsem azdır. Bu zorlu süreçte tezimle ilgili yapmış olduğu doğru yönlendirmelerle bana destekte bulunduğu için ona ayrıca minnettarım.

Yüksek lisans tezim de dâhil olmak üzere bu çalışmada özellikle Edimbilim alanında bana öncülük eden ve hiç bir desteğini esirgemeyen değerli hocam Doç. Dr. Yusuf Polat'a teşekkürümü bir borç bilirim.

Yüksek lisans tezimde danışmanım olan değerli hocam Prof. Dr. Bülent Gül'e, doktora sürecimde de aynı şekilde bana güvendiği ve beni desteklediği için ayrıca teşekkür ederim.

Lisans eğitimimizden bu yana hiç ayrılmadığım canım dostlarım Aslı Çelik, Burcu Gül, Ceyda Peközer ve Merve Satılmış'a bana bu zorlu dönemde destek oldukları için ayrıca minnettarım.

Azize ÖZDEMİR

ÖZET

ÖZDEMİR, Azize. *Yabancılara Türkçe Öğretiminde Edimbilimsel Farkındalık*, Doktora Tezi, Ankara, 2022.

Bu çalışmanın amacı, Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretiminde söz edimlerinin yerini, alanda kullanılan ders kitapları ve öğretmen görüşleri bağlamında belirlemektir. Bu bağlamda çalışmanın amacına uygun olarak nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmada öğretici görüşlerini belirlemek için veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu; ders kitaplarındaki söz edimlerini tespit etmek için ise söz edimi kodlama formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde ise içerik ve betimsel çözümlenmeler yapılmış ve çözümlenen veriler yüzde (%) yapılarak yorumlanmıştır. Araştırmada ders kitapları (Yeni Hitit A1, A2, Yedi İklim A1, A2, Yabancılar İçin Türkçe A1, A2 ve İstanbul Yabancılar İçin Türkçe A1, A2) söz edimlerinin öğretimi bakımından benimsedikleri yaklaşım ve uygulamaların ne düzeyde olduğu açısından incelenmiştir. İlgili kitaplarda belirlenen söz edimleri açısından açık ve örtük öğretimlerine ve gerçekleşme alanlarına yönelik bir dizge veya sistemli bir yaklaşım tespit edilmemiştir.

Çalışma sonucunda, incelenen ders kitaplarından elde edilen bilgiye göre, ders kitapları söz edimlerinin açık adına yer vermemektedir. Bununla birlikte, ders kitaplarında söz edimlerinin gerçekleşme alanları bakımından ağırlık en çok kamusal alana verilmekteyken, gerçekleşme alanlarının kitaplarda yer alması bakımından dağılım yoğunlukları arasında önemli farklılıklar görülmüştür.

Öğreticilerden elde edilen veriler değerlendirildiğinde sonuç, öğreticilerin terime yabancı olmamakla birlikte edimbilimsel bileşene yönelik özel bir ders almadıklarını göstermektedir. Bunun yanında, öğreticilerin edimbilimsel bileşenle ilgili olarak ders içinde önem verdikleri anlaşılırken, ders içerik ve materyaller bakımından nasıl bir yolu takip edecekleri konusunda tereddütlü oldukları tespit edilmiştir.

Tüm bu bulgu ve bilgilerden hareketle Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretimi alanında kullanılan ders kitaplarının bu bağlamda yetersiz olduğu, öğreticilerin ise edimbilimin Türkçe öğretimindeki önemini farkında oldukları ama öğretim sürecini nasıl tasarlayacakları konusunda deneyimsiz ve kararsız oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Bu durumun nedeni ise hem lisans ve yüksek lisans düzeyinde hem de sertifika programında verilen ders içeriklerinde edim bilim kavramına yönelik bir dersin yeterli ya da hiç olmayışı gösterilebilir.

Anahtar Sözcükler

Yabancılara Türkçe öğretimi, edim bilim, söz edimleri, ders kitapları, öğretici görüşleri

ABSTRACT

ÖZDEMİR, Azize. *Pragmatic Awareness in Teaching Turkish to Foreigners*, Ph. D. Dissertation, Ankara, 2022.

The aim of this study is to determine the place of speech acts in teaching Turkish as a foreign/second language in the context of textbooks used in the field and teachers' views. In this context, case study, one of the qualitative research methods, was used in accordance with the purpose of the study. Semi-structured interview form as a data collection tool to determine the views of the teachers in the research; The speech act coding form was used to determine the speech acts in the textbooks. In the analysis of the data, content and descriptive analyzes were made and the analyzed data were interpreted by making a percentage (%). In the research, textbooks (Yeni Hitit A1, A2, Yedi Klima A1, A2, Turkish for Foreigners A1, A2 and Istanbul Turkish for Foreigners A1, A2) were examined in terms of the level of their approaches and practices in teaching speech acts. In terms of the speech acts determined in the related books, no system or systematic approach has been determined for their explicit and implicit teaching and realization areas.

As a result of the study, according to the information obtained from the examined textbooks, the textbooks do not include the explicit name of the speech acts. However, while the most weight was given to the public sphere in terms of the realization areas of speech acts in the textbooks, there were significant differences between the distribution densities in terms of the realization areas in the books.

When the data obtained from the trainers are evaluated, it shows that although the trainers are not familiar with the term, they did not take a special course for the pragmatic component. In addition, while it was understood that the instructors gave importance to the pragmatic component in the course, it was determined that they were hesitant about how to follow the course in terms of course content and materials.

Based on all these findings and information, it was concluded that the textbooks used in the field of teaching Turkish as a foreign / second language are insufficient in this context, and the instructors are aware of the importance of pragmatics in Turkish teaching, but they are inexperienced and undecided about how to design the teaching process. The

reason for this situation can be shown as the lack of a course on the pragmatics concept or not at all in the course contents given both at the undergraduate and graduate levels and in the certificate program.

Key Words

Teaching Turkish to foreigners, pragmatics, speech acts, textbooks, teacher opinions

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	vi
YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI	ii
ETİK BEYAN	iii
ADAMA	iv
TEŞEKKÜR	v
ÖZET.....	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER	x
KISALTMALAR DİZİNİ	xv
TABLolar DİZİNİ	xvi
ŞEKİLLER DİZİNİ	xix
GRAFİKLER DİZİNİ	xx
ÖNSÖZ	xxi
GİRİŞ	1
1. BÖLÜM: ARAŞTIRMANIN KAPSAMI	4
1.1. ARAŞTIRMANIN AMACI	4
1.2. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	4
1.3. ARAŞTIRMA SORULARI, VARSAYIMLAR VE SINILILIKLAR.....	5
1.3.1. Araştırma Soruları.....	5
1.3.2. Varsayımlar.....	6
1.3.3. Sınırlıklar	7
2. BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE	8
2.1. EDİMBİLİM KURAMI VE SÖZ EDİMLERİ KURAMI	8
2.2.EDİMBİLİM KURAMI.....	9

2.2.1. Tanımı	9
2.2.2. Edimbilimin Doğuşu ve Edimbilim Kuramı.....	9
2.2.2.1. Edimsel Sözce ve Saptayıcı Sözce	12
2.2.3. Metindilbilim ve Edimbilim Çalışmaları	14
2.2.3.1. Tümceden Bağlama	15
2.2.4. Sözce, Tümce, Önerme ve Anlam	16
2.2.5. Dil Öğretiminde / Öğreniminde Edimbilim.....	18
2.2.5.1. Edimbilimin Dil Öğretimi Alanına Girişi	18
2.2.6. Diller İçin Ortak Başvuru Metninde Edimbilim	18
2.3. SÖZ EDİMLERİ KURAMI	19
2.3.1. Edimsel Fiiler ve Saptayıcı Fiiler	21
2.3.2. Dil Öğretiminde/Öğreniminde Söz Edimleri.....	23
2.3.3. Dil Öğretimi Ders Kitaplarında Söz Edimleri	24
2.3.4. Söz Edimi Bileşenleri	28
2.3.4.1. Düz söz, Edimsöz, Etkisöz Edimleri	28
2.3.4.2. Doğası Gereği Sadece Etkisöz Olan Söz Edimleri	30
2.3.5. Söz Edimini Belirleyen Kurallar.....	32
2.3.5.1. Düzenleyici Kurallar	33
2.3.5.2. Oluşturucu Kurallar	33
2.3.6. Söz Edimlerinin Sınıflandırılması	34
2.3.6.1. Dolaylı ve Dolaysız Söz Edimleri	35
2.3.7. Örtük Anlam	36
2.3.8. Bitişik Çiftler	36
2.4. GRICE VE İLETİŞİMDE İŞBİRLİĞİ İLKESİ	39
2.5. EDİMBİLİMSEL YETİNİN ANADİLİNDE VE YABANCI/İKİNCİ DİLDE GELİŞME SÜRECİ	41

2.5.1. Edimbilimsel Yetinin Anadilinde Gelişme Süreci.....	41
2.5.2. Edimbilimsel Yetinin Yabancı/İkinci Dilde Gelişme Süreci.....	43
2.5.2.1. Yabancı / İkinci Dilde Edimbilimsel Yetinin Öğretimi	47
2.5.2.2. Edimbilimsel Yeti ve Öğreticiler	48
2.5.2.3. Edimbilimsel ve Dilbilgisel Yeti Tartışmaları	48
2.5.2.4. Hangi Söz Edimleri Tercih Edilmeli?	51
2.5.2.5. Söz Edimleri Öğretimi Ne Zaman Yapılmalı?	52
2.5.2.6. Öğrencilerin Hazır Bulunuşluğu	52
2.5.2.7. Uluslararası Alanyazında Edimbilimsel Beceri	54
2.5.2.7.1. Açık Söz Edimi Öğretimi	54
2.5.2.7.2. Öğrencilerin Edimsözel Güç Bakımından Farkındalıkları	56
2.6. AVRUPA ORTAK BAŞVURU METNİNDE EDİMBİLİMSEL BİLEŞEN.....	58
2.6.1. AOBM’ de Öğrencinin Genel Yetileri ve Dilsel İletişim Yetileri.....	60
2.6.1.1. AOBM’nin Toplumdilbilimsel Beceriye Yaklaşımı	60
2.6.1.2. AOBM’nin Edimbilimsel Beceriye Yaklaşımı	61
2.6.1.3. AOBM’nde Toplumdilbilimsel ve Edimbilimsel Yetilerin Gelişimi	63
3. BÖLÜM: YÖNTEM	65
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ / DESENİ	65
3.1.1. Ders Kitaplarının İncelenmesi	65
3.1.2. Öğretici Farkındalıklarının Belirlenmesi	65
3.2. ARAŞTIRMANIN VERİ KAYNAKLARI / KATILIMCILARI	66
3.2.1. Ders kitapları.....	66
3.2.2. Öğreticiler	67
3.3. ARAŞTIRMA VERİLERİNİN TOPLANMASI	71
3.3.1. Ders Kitabı İnceleme Formu.....	71
3.3.2. Kişisel Bilgi Formu.....	71

3.3.3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.....	72
3.4. VERİLERİN ANALİZİ.....	74
3.5. ARAŞTIRMANIN GEÇERLİK VE GÜVENİRLİĞİ	77
4. BÖLÜM: BULGULAR	79
4.1. DERS KİTAPLARININ SÖZ EDİMLERİNİN ÖĞRETİMİ BAKIMINDAN BENİMSEDİKLERİ YAKLAŞIM VE UYGULAMALARINA İLİŞKİN BULGULAR	79
4.1.1. Ders Kitaplarında Söz Edimlerinin Açık Olarak Adına Yer Verilip Verilmemesi Durumuna İlişkin Bulgular	79
4.1.1.1. Yeni Hitit A1, A2 Ders Kitabı: Söz Edimleri ve Açık Adı	83
4.1.1.2. Yedi İklim A1, A2 Ders Kitabı: Söz Edimleri ve Açık Adı	85
4.1.1.3. Yabancılar İçin Türkçe A1, A2 Ders Kitabı: Söz Edimleri ve Açık Adı	86
4.1.1.4. İstanbul Yabancılar İçin Türkçe A1, A2 Ders Kitabı: Söz Edimleri ve Açık Adı	88
4.1.1.5. Ders Kitaplarının Söz Edimlerinin Açık Adına Yer Verip Vermemesi Bakımından Görünümü	91
4.1.2. Söz Edimlerinin Gerçekleşme Alanlarına Yönelik Bulgular.....	92
4.1.2.1. Yeni Hitit A1, A2 Ders Kitabı: Söz Edimleri ve Gerçekleşme Alanları	94
4.1.2.2. Yedi İklim A1, A2 Ders Kitabı: Söz Edimleri ve Gerçekleşme Alanları	95
4.1.2.3. Yabancılar İçin Türkçe A1, A2 Ders Kitabı: Söz Edimleri ve Gerçekleşme Alanları	97
4.1.2.4. İstanbul Yabancılar İçin Türkçe A1, A2 Ders Kitabı: Söz Edimleri ve Gerçekleşme Alanları	98
4.1.2.5. Ders Kitaplarının Söz Edimlerinin Gerçekleşme Alanları Bakımından Görünümü	100
4.1.3. Öğreticilerin Edimbilimsel Farkındalıkları ve Söz Edimlerinin Sınıf İçinde Öğretimine Yönelik Görüşleri	101

4.1.3.1. Öğreticilerin Yetiştirme Süreci (Lisans ve/veya Lisansüstü Eğitimleri) ve Edimbilimsel Farkındalıkları Arasındaki İlişki	101
4.1.3.2. Öğreticilerin Ders Tasarımı ve Sınıf İçi Uygulamalara İlişkin Görüşle	109
4.1.3.3. Öğreticilerin Ölçme-Değerlendirmeye İlişkin Edimbilimsel Farkındalıkları ve Görüşleri	123
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	127
KAYNAKÇA.....	134
EKLER.....	141
EK 1. Gönüllü Katılım Formu	141
EK 2. Kişisel Bilgi Formu.....	142
EK 3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.....	143
EK 4. Ders Kitaplarında Yer Alan Söz Edimleri	148
EK 5. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu Katılımcı Yanıtları.....	160
EK 6. Uzmanlararası Görüş Formu.....	183
EK 7. Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyon İzni	196
EK 8. Orijinallik Raporu	197
EK 9. Turnitin Benzerlik İndeksi	198
ÖZGEÇMİŞ	199

KISALTMALAR DİZİNİ

ADK	: Ana Dili Konuşuru
AOBM	: Avrupa Ortak Başvuru Metni
İD	: İkinci Dil
İDK	: İkinci Dil Konuşuru
K	: Katılımcı
KBF	: Kişisel Bilgi Formu
TÖMER	: Türkçe Öğrenim, Araştırma ve Uygulama Merkezi.
YD	: Yabancı Dil
YDK	: Yabancı Dil Konuşuru

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1. Ders Kitaplarının Özellikleri	66
Tablo 2. Katılımcıların Cinsiyet Dağılımı	67
Tablo 3. Katılımcıların Meslekte Yıl Dağılımı.....	67
Tablo 4. Katılımcıların Lisans Mezuniyet Program Dağılımı.....	68
Tablo 5. Öğreticilerinin Yüksek Lisans Mezuniyet Program Dağılımı.....	69
Tablo 6. Öğreticilerinin Doktora Mezuniyet Program Dağılımı.....	69
Tablo 7. Öğreticilerin Yabancılara Türkçe Öğretimi Üzerine Sertifika Alma Durumları	70
Tablo 8. Öğreticilerinin Yabancılara Türkçe Öğretimi Üzerine Yaptıkları Stajlar ve Kurum Dağılımı.....	70
Tablo 9. Edimsöz gücünü belirleme testi.....	80
Tablo 10. Yeni Hitit A1, A2 Ünite Tasarımı: 1.Ünite.....	81
Tablo 11. Yedi İklim A1 Ünite Tasarımı: 1.Ünite.....	82
Tablo 12. Yabancılar İçin Türkçe A1 Ünite Tasarımı: 1.Ünite.....	82
Tablo 13. İstanbul Yabancılar İçin Türkçe A1 Ünite Tasarımı: 1.Ünite.....	83
Tablo 14. Yeni Hitit A1, A2 Ders Kitabı: Söz Edimleri ve Açık Adı.....	84
Tablo 15. Yedi İklim A1, A2 Ders Kitabı: Söz edimleri ve Açık Adı.....	86
Tablo 16. Yabancılar İçin Türkçe A1, A2 Ders Kitabı: Söz edimleri ve Açık Adı.....	87
Tablo 17. İstanbul Yabancılar İçin Türkçe A1, A2 Ders Kitabı: Söz edimleri ve Açık Adı	89
Tablo 18. Ders Kitaplarının Söz Edimlerinin Açık Adına Yer Verip Vermemesi Bakımından Görünümü.....	91
Tablo 19. Yeni Hitit A1, A2 Ders Kitabı: Söz edimleri ve Gerçekleşme Alanları.....	94

Tablo 20. Yedi İklim A1, A2 Ders Kitabı: Söz edimleri ve Gerçekleşme Alanları.....	96
Tablo 21. Yabancılar İçin Türkçe A1, A2 Ders Kitabı: Söz edimleri ve Gerçekleşme Alanları.....	97
Tablo 22. İstanbul Yabancılar İçin Türkçe A1, A2 Ders Kitabı: Söz edimleri ve Gerçekleşme Alanları.....	98
Tablo 23. Ders Kitaplarının Söz Edimlerinin Gerçekleşme Alanları Bakımından Görünümü.....	100
Tablo 24. Öğreticilerin Yetişme Sürecinde Edimbilimin Yeri.....	101
Tablo 25. Öğreticilerin Yetişme Sürecinde Edimbilimin Sunuluş Biçimi.....	102
Tablo 26. Öğreticilerin Yetişme Sürecinde Edimbilimin Açık Öğretiminin Nerede ve Nasıl Yapıldığı.....	102
Tablo 27. Öğreticilerin Edimbilimsel Becerinin Açık veya Örtük öğretimi Hakkındaki Bilgileri	104
Tablo 28. Öğreticilerin Her İki Kavramı Nerede ve Nasıl Edindikleri.....	105
Tablo 29. Öğreticilerin Edimbilimsel Becerinin Hangi Düzlemde Yer Alacağına Yönelik Görüşleri.....	105
Tablo 30. Öğreticilerin Yetişme Sürecinde Sözdizim, Anlambilim ve Edimbilime ilişkin Görüşleri.....	106
Tablo 31. Öğreticilerin Dil Öğretimine Yönelik Öncelik Sırası ile İlgili Görüşleri....	108
Tablo 32. Öğreticilerin Dilbilgisi ve Dört Temel Beceri Öncelik Sırası Görüşleri	109
Tablo 33. Öğreticilerin Öğrencilerinin Konuşma Durumları ile İlgili Görüşleri7.....	111
Tablo 34. Öğreticilerin Dilbilgisi ve Dört Temel Beceri ile İlgili Öncelik Algısı.....	113
Tablo 35. Öğreticilerin Dilbilgisi ve Dört Temel Beceri ile İlgili Diziliş Tercihleri....	116
Tablo 36. Öğreticilerin Edimbilimsel Becerinin Sınanmasına Yönelik Görüşleri.....	123
Tablo 37. Öğreticilerin Konuşma Becerisinin Ölçülmesinde Bir Ölçek Kullanıp Kullanmadıkları.....	123

Tablo 38. Öğreticilerin Edimbilimsel Becerinin Sınanmasında Kullandıkları Ölçeği Nasıl Geliştirdikleri	124
Tablo 39. Edimbilimsel Becerinin Sınanması ve Öğreticilerin Ders Uygulamaları Arasındaki İlişki.....	124
Tablo 40. Öğreticilere Göre Edimbilimsel Becerinin Ölçülmesine Yönelik Zorluk Algıları	125

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Dale'in Yaşantı Konisi	10
Şekil 2. Avrupa Komisyonu Çevirmenlerinin SCIC Web Sitesi Sosyal Medya Paylaşımı.....	20
Şekil 3. Yapıya Göre Dilbilgisel İşlevler.....	22
Şekil 4. Temel Dil Edimi Zincirleri.....	27
Şekil 5. Yazarlar, Tasarımcıları ve Öğretmenler İçin Denetim Dizelgesi (AOBM).....	58
Şekil 6. AOBM'ye Göre Toplumdilbilimsel Yetiye İlişkin Konular.....	60
Şekil 7. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formunda Yer Alan Soruların Tematik Dağılımı.....	73
Şekil 8. Kullanımbilim (Edimbilim) Ders Bilgileri.....	108

GRAFİKLERLER DİZİNİ

Grafik 1. Yeni Hitit A1, A2 Ders Kitabı Uzmanlararası Uyuşma Düzeyi.....	75
Grafik 2. Yedi İklim A1, A2 Ders Kitabı Uzmanlararası Uyuşma Düzeyi.....	75
Grafik 3. Yabancılar İçin Türkçe A1, A2 Ders Kitabı Uzmanlararası Uyuşma Düzeyi.....	76
Grafik 4. İstanbul Yabancılar İçin Türkçe A1, A2 Ders Kitabı Uzmanlararası Uyuşma Düzeyi.....	76

ÖNSÖZ

Genel olarak yabancı dil / ikinci dil (bundan böyle YD/İD), özel olarak ise Türkçenin yabancılarla öğretiminde mutlak başarıya ulaşmada en temel ve vazgeçilmez etkenlerden biri de öğreticidir. Bu sebeple, öğreticinin sahip olduğu yeterli veya yetersiz bilgi ve deneyimin söz konusu dil öğrenim süreçlerini nasıl etkilediği araştırmacılar tarafından sıkça ele alınan konulardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğreticilerin sahip olduğu bilgi ve beceriler öğrencilerin öğrenimini etkileyen en önemli etkenlerdir (Leigh & Mean, 2005). Öğretimin verimli ve kalıcı olması bakımından öğreticinin art alan bilgisinin ve alanda farkındalığının en üst düzeyde olması başarılı bir öğretim açısından önemli bir konu olarak değerlendirilmektedir. Öğreticiden bu bağlamda beklenen, alan bilgisi ve öğreticilik bilgisi konularında yeterli donanımına sahip olmasıdır. Bu nedenle öğretmenler alanlara yönelik çeşitli eğitimleri almaktadır.

Yabancılarla Türkçe öğretimi alanına yönelik çalışmalar incelendiğinde ise, dilsel yeterlilikler, YD/İD öğretim yöntem ve teknikleri sıkça ele alınan konulardır. Bu nedenle, dil öğretimi konusunda benimsenen yaklaşım ve uygulamalar bakımından edimbilim kavramını, söz edimlerinin sınıf içinde açık veya örtük öğretimini ve öğretmenlerin bu konulardaki farkındalık düzeylerini temel alan konuların yakın zamanlarda çalışılmaya başlanması ve çok az oluşu dikkati çekmektedir.

Bu araştırmada ilk olarak hâli hazırda kullanılan yabancılarla Türkçe öğretimi amaçlı A1, A2 ders kitaplarının söz edimlerinin öğretimi (söz edimlerinin açık adına yer verip vermemeleri bakımından, söz edimlerinin gerçekleşme alanları bakımından) bakımından nasıl bir yaklaşım benimsedikleri incelenmiştir. İkinci olarak ise, yabancılarla Türkçe öğretimi alanında çalışan öğretmenlerin edimbilimsel farkındalık düzeyleri araştırılmıştır.

GİRİŞ

Dil bilmek kavramından genellikle, dilin dilbilgisi kurallarını, söz varlığını bilmek anlaşılmaktadır. Oysa dili, öncelikle sosyal ve kültürel bir iletişim aracı olarak algılamak gerekmektedir. Uluslararası alanyazında yapılan çoğu araştırmaya göre (Bardovi-Harlig ve Mahan-Taylor, 2003; Koike, 1989; Rasek- Eslami vd., 2004; Tanck 2002) dil öğretimi öğretilen dile ait sadece sözcük varlığı ve dilbilgisi kuralları öğretimi ile sınırlandırılmaz. Bu yaklaşımı benimseyen çağdaş dilbilimin kurucusu Saussure, YD/İD öğretiminde önemli bir dönüm noktası olarak yapısalcılığa giden yolları açmıştır. Yapısalcılık, yetmişli yıllarda bir düşünce akımı olarak çok sert eleştirilerle karşı karşıya kalmışsa da, yapısalcılığın dil öğretimine yaptığı yönetsel katkıları yadsınmamaktadır. YD/İD öğretiminde öğretim birimini sözcük düzeyinden tümceye, daha sonra da sözceye ve söyleme götüren yollar açılmıştır. Bu bağlamda, YD/İD öğretiminde öğrenmeye sözlü dilden başlamak doğaldır, tarihseldir, oluşumsaldır, çünkü insanın önce konuşup, sonra yazdığı bilinmektedir. Bu nedenle, belli bir dilbilimsel yöntem izleyerek, öğrencilere YD/İD'in temel yapılarının sözlü dilden başlanarak öğretilmesi gerekmektedir.

Bu yaklaşımı destekleyen diğer araştırmalar (Bardovi-Harlig & Mahan-Taylor, 2003; Koike, 1989; Rasek- Eslami vd., 2004; Tanck 2002), YD/İD öğretiminde sözlü iletişimin en zor gelişeni olan edimbilimsel yetinin, ancak söz edimlerine yönelik yapılacak araştırmalarla geliştirilebileceğini ortaya koymaktadır.

Mevcut yöntem ve yaklaşımlar ile dil öğrenmekte olan öğrencilerin hedef dilde konuşmaları sırasında “anadillerindeki edimsel kuralları ikinci dil iletişim deneyimlerinde de kullanmaları” (Koike, 1989; Seedhouse, 2005) edimbilimsel beceri araştırmalarının üzerinde durdukları bir diğer konudur. Polat'a (2010) göre bugüne kadar yapılan araştırmalarda konu olarak yer verilen ve YD/İD öğretimi alanında üzerinde en çok durulan problemlerden biri “öğretilen dil-kullanılan dil” ikili kavramın en çok girdi etkeniyle ilgilidir ve Polat'ın bu görüşleri bu tez araştırmasında da benimsenen görüşlerden biridir. Yine bu görüşü destekleyen başka bir araştırmaya göre (Bardovi-Harlig, 1989) doğal yaşam süresince yapılan konuşmalar/diyaloglar ile yabancı dil öğretim kitaplarında yer verilen konuşma/diyalog örneklerine bakıldığında aralarında büyük farklılıklar bulunmaktadır. Örnek olarak, “konuşmaların ya da diyalogların yer

aldığı öğretim kitaplarında, gerçekte var olan modellerin edimbilimsel olarak öğrencilere sunulmadıkları” Bardovi-Harlig (1996, s. 24) tarafından ileri sürülmektedir. Yazar tarafından bu sav 1989’da Indiana Üniversitesi’nde yabancı dil olarak İngilizcenin öğretimi ile ilgili yöntemler üzerinde araştırma yapan öğrenciler ile bazı söz edimi örneklerinin toplanması ve elde edilen örnekler ile yabancı dil öğretimi amaçlı ders kitaplarında yer alan konuşmalar ve diyaloglar arasında karşılaştırma yapılması şeklinde yürütülen araştırmaya dayandırılmaktadır. Araştırma sonucunda söz konusu kitaplar ile ilgili iki konuda eksiklik görülmektedir (Bardovi-Harlig, 1996, s. 24). Bu eksikliklerin ilki, belirli söz edimleri ya da dile ait işlevsel içeriklerin öğretim kitaplarında yer almamasıdır. Söz konusu eksikliklerin ikincisi ise, yer verilen söz edimlerinin yetersiz bir şekilde sunulması veya gerçek hayata yönelik olmamaları şeklindedir. Sebep olarak, kitap yazarlarının konuşma veya diyalog yazarken a) belli bir dilbilgisel izlenceyi gözetme kaygısı taşımaları, b) anadili konuşuru (bundan böyle ADK) olarak doğal yollarla toplanmış veri tabanlarına değil, konuşma ve diyalog içeriklerini anadili sezgilerine dayandırmaları görülebilir. Oysa, “söz edimleri gerçekleştirimleri ve konuşma kurallarının diğer yönleri akıcı konuşucular tarafından konuşma anında çok düşük bir bilinçle üretilmekte veya dışa vurulmakta olup bu nedenle tam olarak aktarılabilir değildirler” (Schmidt, 1993, s. 22). Diğer bir deyişle, ADK’nin hangi bağlamda, ne söylediği ve kime söylediğine dair bilgisi açık ve güvenilir kabul edilmemektedir. Çünkü, ADK olarak öğretici veya kitap yazarı bir takım söz edimlerini sadece kendi sezgilerine dayandırarak önerse bile, önerdiği söz edimlerinin kullanım sıklığı düşük olabilmekte ve ayrıca belli bir dilbilgisel izlenceyi takip etme kaygısı olabileceğinden zorunlu olarak bu kaygı sebebiyle, gerçekte kullanılmayan söz edimlerini dahi bu izlenelere ekleyebilmektedir.

Bu gibi sorunların çözümü olarak, ADK öğrencileri tarafından bir söz edimler dizelgesi oluşturularak öğretmen olmayan her bir ADK’ye doğrulatma yapılması amaçlı, gerçek yaşam koşullarında kayıtlar yapılması gibi yollarla söz edimlerine yönelik bir veri tabanı oluşturulmaktadır.

Diğer bir çözüm olarak, iletişimsel yaklaşımda temel kavramlardan biri olan ve yabancı dil öğretiminde yenilikler sunan (Bérard, 1991, s. 33) “gereksinim çözümlemesi (needs analysis)” kavramı, söz edimlerine dayanarak öğretilen dil ile kullanılan dil arasındaki ayrımı ortadan kaldırmaya çalışmaktadır.

Bu bağlamda söz edimlerini belirtilen açılardan göz önünde bulunduran bir YD/İD olarak Türkçe öğretimi yaklaşımının, ders gereçlerinin tasarımında söz edimi öğretimi dizgesel bir yaklaşımla ele alan malzemeler geliştirmeye ortam sağlama açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu görüşlerden hareketle araştırmada, Türkçenin YD/İD öğretiminde karşılıklı konuşma yetisini kazandırmaya dönük uygulamaların, (bugün YD/İD öğretimi çalışmalarında sıkça başvurulan ve “iletişimsel yaklaşım” ile “eylemsel yaklaşım”ın temelini oluşturan) edimbilimin temel inceleme birimlerinden “söz edimleri” kavramına yeterince ya da hiç yer vermemesi durumları ortaya konmaktadır.

Buradan hareketle de, yukarıda belirtilen edimbilim ve söz edimlerinin öğretimi bakımından ders kitaplarının yaklaşımları ve öğretici farkındalıkları üzerinde durulacaktır. Ayrıca çalışmada öğreticilerin edimbilimsel farkındalıkları ile birlikte edimbilimsel becerinin kazandırılması ve söz edimlerinin açık veya örtük öğretimi konularında görüşleri de ortaya koyulacaktır.

1. BÖLÜM: ARAŞTIRMANIN KAPSAMI

Bu araştırmada kapsam, ilk olarak Türkçe ders kitaplarında *söz edimlerine* ve *edimbilimsel bileşene* verilen yer ve öğretmenlerin edimbilimsel farkındalıklarını ortaya koymak ve elde edilen veriler üzerinden öğretmenlerin edimbilimin Türkçenin YD/İD öğretimindeki yerine yönelik bakış açılarına ulaşmak şeklinde belirlenmiştir.

1.1. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı, YD/İD Türkçe öğretiminde edimbilimsel farkındalığı alanda kullanılan ders kitapları ve öğretmen görüşleri bağlamında belirlemektir.

1.2. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

İngilizce ve Almanca gibi dillere kıyasla Türkçenin YD/İD öğretimi yeni bir alan olarak sayılabilmektedir. Türkçenin YD/İD öğretiminin özellikle uygulamalı dilbilim ve edimbilim temelli çalışmalar bağlamında eksik kaldığı düşünülmektedir. Bu bağlamda, yabancılara Türkçe öğretiminde edimbilim çalışmalarını yakından takip etmek ve incelemek, buradan elde edilen veriler yoluyla edimbilim kavramını ve söz edimlerinin öğretimi konusunu Türkçenin YD/İD öğretimi ortamlarına aktarmak ve Türkçeyi bir nesnel araştırma alanı olarak ele almak önem taşımaktadır.

Bu tez çalışması, ilk olarak söz edimlerinin söz konusu kitaplarda açık öğretimi ve gerçekleşme alanları bakımından görünümelerini ortaya koyması, kitap yazarlarının ve tasarlamanın yaklaşımlarını ortaya çıkarması bakımından önemli görülmektedir. Buradan hareketle, AOBM’ de kazandırılması hedeflenen edimbilimsel becerinin öğretim ortamlarındaki varlığının araştırılması, bu becerinin öğretim süreçlerinde yeterince ya da hiç olmayışını da ortaya koyması bakımından ayrıca önem taşımaktadır.

Öğretici araştırmasıyla, öğretmenlerin edimbilim alanına yönelik bilgi ve algıları ile birlikte farkındalıklarının ve öğretim uygulamalarında bu farkındalıklarının öğretim süreçlerini etkileme yönünün araştırılması da bu çalışmanın önemini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin öğretim ortamlarında olması beklenen yeterliliklerinin ortaya

konması ve öğretici yetiştirme programları bakımından edimbilimsel farkındalıkların kazandırılması yönünde gerekli standartların belirlenmesi ayrıca önem taşımaktadır. Bulgulardan elde edilecek öğretici edimbilimsel farkındalıkları özellikle öğretici yetiştirmekte olan yükseköğretim kurumlarında öğretim programlarının geliştirilmesi, yabancılara Türkçe öğretimi sertifika programlarının yeniden düzenlenmesi ve geliştirilmesi, yüksek lisans ve doktora programlarının yabancılara Türkçe öğretimi amaçlı derslerinin yeniden düzenlenmesi, öğretmenlerin hizmet içi eğitimleri, performans ölçümü ve mesleğe yönelik gelişim süreçlerinin takibi ile sağlanacağı yönünde düşünülmektedir. Buradan hareketle, alan içinde yabancı dil öğretiminde edimbilimsel farkındalığa yönelik öğretici yeterliliklerinin araştırılması yönünde yapılan çalışmaların çok az olması bu çalışmayı ayrıca önemli kılmaktadır.

1.3. ARAŞTIRMA SORULARI, VARSAYIMLAR VE SINILILIKLAR

1.3.1. Araştırma Soruları

Türkçenin YD/İD öğretiminde söz edimlerinin yerini alanda kullanılan ders kitapları ve öğretmen görüşleri bağlamında inceleyen bu çalışmada “Türkçenin YD/İD öğretiminde söz edimlerine verilen yerden hareketle edimbilimsel farkındalık hangi düzeydedir?” temel sorusuna yanıt aranmaktadır. Bu bağlamda bu soruya yanıt aramak için oluşturulan alt sorular şu şekildedir:

1.Yeni Hitit A1, A2, Yedi İklim A1, A2, Yabancılar İçin Türkçe A1, A2 ve İstanbul Yabancılar İçin Türkçe A1, A2 ders kitapları; söz edimlerinin öğretimi bakımından benimsedikleri yaklaşım ve uygulamaların düzeyi açısından bir farklılık göstermekte midir?

- a) Yeni Hitit A1, A2 ders kitapları; söz edimlerinin öğretimi bakımından benimsedikleri yaklaşım ve uygulamaların düzeyi açısından nasıl bir görünüm sergilemektedir?
- b) Yedi İklim A1, A2, ders kitapları; söz edimlerinin öğretimi bakımından benimsedikleri yaklaşım ve uygulamaların düzeyi açısından nasıl bir görünüm sergilemektedir?

- c) Yabancılar İçin Türkçe A1, A2 ders kitapları; söz edimlerinin öğretimi bakımından benimsedikleri yaklaşım ve uygulamaların düzeyi açısından nasıl bir görünüm sergilemektedir?
- d) İstanbul Yabancılar İçin Türkçe A1, A2; ders kitapları söz edimlerinin öğretimi bakımından benimsedikleri yaklaşım ve uygulamaların düzeyi açısından nasıl bir görünüm sergilemektedir?

2. YD/İD Türkçe öğretimi alanında farklı üniversitelerin Türkçe öğretim merkezlerinde çalışan öğretmenlerin edimbilimsel farkındalıkları ve söz edimlerinin sınıf içinde öğretimine yönelik görüşleri nasıldır?

- a) Türkçeyi YD/İD öğreten öğretmenlerinin edimbilimsel farkındalıklarına yönelik görüşleri nasıldır?
- b) Türkçeyi YD/İD öğreten öğretmenlerin söz edimlerinin sınıf içinde öğretimine yönelik görüşleri nasıldır?

1.3.2. Varsayımlar

Bu çalışmada Türkçenin YD/İD öğretiminde söz edimlerinin yeri ders kitapları ve öğretici görüşleri bağlamında tespit edilmeye çalışıldığı için araştırmada;

- Türkçenin YD/İD öğretiminde söz edimlerinin yerini belirlemek için ders kitaplarının incelenmesinin ve öğretici görüşüne başvurulmasının bu araştırmada yanıtı aranan soru için yeterli olduğu,
- ders kitaplarının Türkçenin YD/İD öğretiminde kullanılan ders kitaplarını temsil ettiği,
- söz edimlerinin tespiti sürecinde her iki kodlayıcının etik ilkelere sadık kaldığı,
- araştırmada görüşü alınan öğretmenlerin Türkçenin YD/İD öğretilerini temsil ettiği,
- araştırmada görüşü alınan öğretmenlerin sorulara içten ve doğru yanıtlar verdiği varsayılmaktadır.

1.3.3. Sınırlıklar

Araştırma;

- Araştırma sorularına yanıt vermeleri bakımından yeterli bulguları sağlayan Yeni Hitit A1, A2, Yedi İklim A1, A2, Yabancılar İçin Türkçe A1, A2 ve İstanbul Yabancılar İçin Türkçe A1, A2 ders kitapları ve incelenen kitaplarda yer alan etkinlik ve alıştırmalar haricindeki tüm bütüncül konuşmalar / diyaloglar,
- 2020-2021 eğitim öğretim dönemi,
- Araştırmaya katılan 30 öğreticiden toplanan veriler ile sınırlıdır.

2. BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. EDİMBİLİM KURAMI VE SÖZ EDİMLERİ KURAMI

Chomsky (1959), tümceleri yüzeysel yapı (surface structure) ve derin yapı (deep structure) olarak ikiye ayırmaktadır. Derin yapı, zihnin derinliklerinde bulunduğu düşünülen, dilin sesçil kullanımını önceleyen ve sözdiziminin anlamsal yorumlamasını içeren yapıları karşılamaktadır. Yüzeysel yapı ise derin yapıların çeşitli dönüşümlerden geçerek dışa vurulmuş, yüzeyle açılmış şeklidir. Diller, derin yapı bakımından benzerdir; bunun sebebi bu yapıların dilde var olan tüm yapıların oluşumuna izin vermesidir; yüzeysel yapılar farklılık sergiyebilirken, derin yapılar dillerde benzerlik ilişkilerini korumaktadır.

20. yüzyılın ortalarında, sosyal çevre psikolojik alanda yapılan buluşlardan, yaklaşımlardan ve politik değişimlerden etkilenmiştir. Ayrıca, insan kitleleri dünya siyasi haritasının değişiminden kaynaklı bir etki altına girmiş ve bu sırada kültürel antropoloji önem kazanmıştır. Araştırmalar insanın toplumdaki varlığını açıklamaya çalışırken bir yandan da bir dünya düzeninde ön plana çıkan etnografi çalışmaları takip etmeye çalışmıştır. Böylece dilin önemi, insanın yaşayan toplumda iletişimini sağlayan bir ileti olması özelliğiyle anlam kazanmıştır. Buradan hareketle de, dilbilim yaklaşımlarında önemli etkiye sahip ve söylem çözümlemesinde dilin kullanım ve işlevini metnin önüne geçiren bir felsefe akımı olarak pragmatizm ortaya çıkmıştır.

Pragmatizm ilk olarak bir felesefe akımı olarak ortaya çıksa da, edimbilim bağlamında düşünüldüğünde dil felsefesi çalışmalarıyla ilgili olarak, dil bilimlerinde bir yer edinmiştir. Bu sebeple “dilbilimsel edimbilim” adıyla bugün kimi kaynaklarda görülmektedir. Giderek tüm Avrupa’da dilbilim çalışmalarında yer bulan bu dilbilim dalı, ilk olarak İngiltere’de ortaya çıkmıştır. Edimbilimin, dil çalışmalarında ve takip eden çalışma yelpazelerinde (örneğin, söylem analizi ve konuşma analizi) dinamik ve güncel görüşler sunarak önemli faydalar sağlamıştır. YD/İD öğretimi/öğrenimi alanına dahil olması ise, 80’li yıllarda var olan ve dili ilkin bir iletişim kurma aracı olarak gören bunun yanında bir yabancı dilin ancak iletişim kurabilme yetisine sahip olmakla öğrenilebileceğini savunan *İletişimsel Yaklaşım* sayesinde.

Bu bağlamda araştırmada, yabancı dil öğretiminde genel ilkeler ve edimbilimin kavramsal çerçevesi belirginleşmektedir. Bu sebeple ilerleyen bölümlerde çalışma boyunca sık sık yer verilecek kavramlar ve terimler sunulmaktadır.

2.2. EDİMBİLİM KURAMI

2.2.1. Tanımı

Pragma eski Yunancada *experience* yani *yaşantı*, *deneyim* anlamındadır. Türkçede yararçılık veya faydacılık olarak çevrilmiştir. İlk olarak Pragmatizm, William James (1842-1910) ve öğrencisi Pierce (1839-1914) tarafından ortak bakış açısıyla ortaya atılmışsa da, sonrasında iki öncü tarafından farklı görüşler ile ele alınan bir felsefi akım olmuştur.

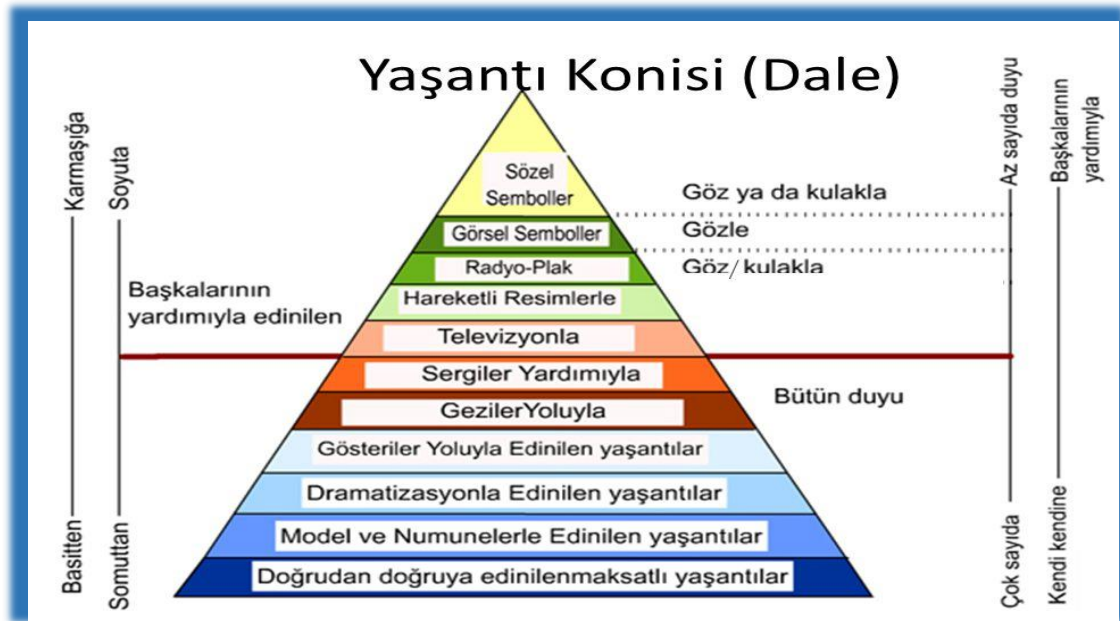
Bir dilbilim alanı olan *edibilim*, *kullanımbilim*, *kullanımbilgisi*, *kılgıbilim*, *dil edibilimi*, *edibilimsel dilbilim* gibi adlandırmalarla anılırken aynı zamanda birçok şekilde de tanımlanmıştır: “Dilbilimle edibilimin verileri üzerine kurulu karma nitelikli dal” (Vardar, 1982); “dili, kullanım ve eylemler içinde açıklamayı amaçlayan dilbilimin bir alt dalı” (Günay, 2004, s. 157); “dili göstergelerden oluşan soyut bir dizge olarak değil, simgesel bir iletişim sistemi olarak gören” (Toklu, 2003, s. 115) bir alt dal; “dil söyleminde kullanımı (...)” ve “toplumsal kültürel bağlamı içerisinde iletişim eyleminin incelenmesi” (Kasper, 1997); “konuşucunun sözcüklerinin ne anlama geldiği ve konuşucunun sözcükleriyle ne demek istediği arasındaki ayrım” (Atkinson, Kilby ve Roca’dan aktaran Grundy, 2000, s. 3), “kişilerin dili kullanırken yaptıkları şeyin incelenmesi” (Delbecque, 2006, s. 191).

2.2.2. Edibilimin Doğuşu ve Edibilim Kuramı

C.W. Morris ilk olarak “Edibilim (pragmatics)” kavramını 1930’larda ortaya atmıştır. Sonrasında 1970’lerde bu kavram dilbilimde bir alt alan olarak kendini göstermeye başlamıştır. Dil çalışmalarında yer bulan edibilim çalışmaları *kullanılan dil* yaklaşımı ile dil öğretim yöntem ve yaklaşımları açısından farklı bakış açıları ile dikkati çekmiştir. Bu sayede, dil çalışmalarının daha sosyal bir yön edinme eğilimiyle bundan böyle dilbilgisi kurallarından kurtulmuş olduğu düşünülmektedir. Artık, dil öğretimi sürecinde

tümcelerın dilbilgisel kurallar etrafında soru, emir gibi değişik yapılarla oluşturulabileceği düşüncesi terkedilmiş, dilin yaşadığı toplum içinde sahip olduğu niyet (ne niyetle?), eylem (ne yapmak için?) gibi ifadelerin kullanımının öğretilmesi hatta ve hatta öğrenilmesi düşüncesi benimsenmiştir. Benimsenen bu düşüncelerin etkisiyle *öğrenim* ve *öğretim* kavramları daha çok önem kazanmış ve böylece *öğrenmenin* bireye ait bir girişim ve çaba olduğu, edimsözel bir eylem değil, etkisözel bir eylem olduğu görülmüştür, diğer bir deyişle, hiç kimse kimseye zorla bir şey öğretemez, ancak o şartları yerine getirebilir, ortamı oluşturabilir; öğrenme bu durumda bireyin kendi isteğiyle bir davranışa dönüşür; aynı “üzmek-üzülmek”, “mutlu etmek-mutlu olmak” söz edimlerindeki gibi.

Bu anlamda farkındalık durumu yalnızca dilbiliminde görülmemiştir; örnek olarak eğitim ortamlarında da, anlatım yöntemi ile verilmek istenen ve ezber yapılması beklenen konu odaklı yaklaşımlar yerine, yaşayarak ve deneyimleyerek yapılan bir eğitimi ortaya koyan pragmatik yaklaşım ve öğrenciyi merkez alan bir yaklaşım gelmiştir. Bu bağlamda, Dale tarafından çizilen ve öğrenme yöntemleri ile ilgili olarak önemli bir yere sahip olan “yaşam konisi”nde aşağıda görüldüğü üzere, somuttan soyuta doğru bir öğrenme biçimi, kolaydan zora doğru bir öğrenme biçimi ve konide en altta yer alan “yaparak yaşayarak öğrenme” biçimi bulunmaktadır. En soyut olan “sözel sembollerle öğrenme” biçimi ise konide en üsttedir.



Şekil 1. Dale'in Yaşantı Konisi

Dil çalışmaları bu bağlamda farklı boyutlar kazanırken, dilin kullanım durumunda hangi bilgileri verebileceği konusuyla ilgilenmektedir, örnek olarak, Hymes (1971) Chomsky'nin edinç ile ilgili tanımını yeterli bulmamakta ve eleştirmektedir; ona göre edinç, konuşucunun dilbilgisi kurallarına uygun doğru tümceler üretme yetisi değil, iletişim durumunda uygun sözceleri üretebilme yetisidir.

“Etnography of Speaking” adlı çalışmasında dilin sadece yapısal olarak varlığından değil ayrıca kullanımı yönünden de bahsetmektedir ve iletişim durumunda konuşmayı yöneten kuralları, konuşucunun belirli bağlamlarda ve belirli eylemlere dönüşen konuşma tarzlarını, konuşma içeriklerini araştırmaktadır (Coulthard 1987, s. 33-34).

Edimbilim kuramının ortaya çıkışı, bugün tanımlama hatası olarak bahsedilen, eski dil felsefecilerinin dilin işlevsel yönünün dünyayı tanımlamak olduğu konusundaki bakış açılarına bir tepki sonucu olmuştur.

Austin (1970)'in bu görüşten hareketle gözlemi, iletişim sırasında hiçbir şeyi betimlemeyen ve “doğru” veya “yanlış” olarak değerlendirilemeyen bazı tümceler kullanmamız yanında, ancak bu tür tümceler bağlamlarına göre dünyayı değiştirmeye, yani kişiler, eylemler ya da olaylar üzerinde etki yaratmaya ve bu etki sonucunda bir değişiklik oluşturmaya yaradığı şeklindedir.

Austin'in burada bahsettiği tümceler, “Kitabını geri getireceğime söz veriyorum”, “ Sizi karı-koca ilan ediyorum”, “Bir daha buraya gelmeni yasaklıyorum” gibi tümcelerdir. İlk bakışta bir betimleme ya da bir saptama tümcesi gibi görünmelerine rağmen, bu tür tümceler aslında betimliyor gibi göründükleri eylemleri gerçekleştirmek için kullanılmaktadırlar. Örneğin, “Sizi karı-koca ilan ediyorum” sözcüğü söylendiğinde, bunu söyleyen kişi o anda ne yaptığını belirtmek yerine, ifade ettiği eylemi, daha doğrusu “bir çift karı-koca ilan etmek/evlendirmek” eylemini gerçekleştirmiş olabilir ancak. Öyle ki, bunun başka bir yolu olmadığı gibi bu eylemi gerçekleştirmek için bu sözcüğün mutlaka söylenmesi gerekmektedir. Austin bu saptamaları takip ederek, sözcükleri edimbilim kuramının temelini oluşturan edimsel sözcük ve saptayıcı sözcük (ya da betimleyici sözcük) olarak ayırmıştır.

2.2.2.1. Edimsel Sözce ve Saptayıcı Sözce

“Doğru” ya da “yanlış” olarak değerlendirilebilen *saptayıcı sözcelerin* amacı sadece bir durumu ve bir dış dünya gerçekliğini betimlemektir. Örnek olarak, bir durumu betimlemek için kullanıldığında “Bardak rafın üstünde duruyor” tümcesi, “evet doğru, bardak rafın üstünde duruyor” veya “hayır yanlış, bardak rafın üstünde durmuyor” önermeleriyle yanıtlanabildiği taktirde saptayıcı bir sözce olmaktadır. Kaldı ki, gündelik hayatta iletişim esnasında bu gibi sözcelerin ne sıklıkla kullanıldığı düşünülürse, aslında neredeyse hiç kullanılmadığı, saptama veya betimleme yapılarak değil de, başka amaçlar yönünde, daha çok da iletişim amacı yönünde türlü eylemler gerçekleştirmek adına konuşulduğu gözlemlenebilmektedir. Örnek olarak, günlük hayatta herhangi bir yerde karşılaşılan kişilere “iyi akşamlar” derken “selamlama” eylemi, birine bir konuda yardım edildiğinde “teşekkür ederim” diyerek “teşekkür etme” eylemi, yine birine “Otobüs kaçta kalkıyor acaba?” diye sorulduğunda “birinden bir şey isteme” eylemi gerçekleştirilmektedir. Bunun yanında “film çok güzeldi” sözcüsü bütünüyle betimleme biçimi içerse de, aslında filmin güzel olması ile ilgili bir saptama yapılmasından öte, “iletişim kurma” eylemini gerçekleştirmektedir.

Austin, bu saptamaları göz önünde bulundurarak, ilk olarak belirttik edimsel sözcüler konusuna çalışmalara öncelik vermiştir. Bu tür sözcülerle, yapıları gereği, dilsel olarak ifade ettikleri eylemlerin, söylendikleri anda gerçekleştirilmeleri sağlanmaktadır. Diğer bir deyişle, belirttik edimseller söylendikleri anda, ifade ettikleri eylem gerçekleşmektedir. Bu durumda, “(bir şey) söylemek (bir şey) yapmaktır” (Austin, 2007, s. 49) ifade edilebilmektedir.

Bu tür sözcülerin görünümü, yapılarında öncelikle edimsel fiilleri barındırması ve bu fiillerin şimdiki zamanda, birinci şahısla, etken çatıda çekilmeleri şeklindedir. Bazı edimsel fiiller şu şekilde sıralanabilmektedir: *teşekkür etmek, söz vermek, emretmek, özür dilemek, bildirmek, tebrik etmek, onaylamak, iddia etmek, kabul etmek, (karı-koca...)(savaş...) ilan etmek, mahkum etmek, aforoz etmek, kovmak (işten çıkartmak), uyarmak, ısrar etmek, affetmek, tavsiye etmek/öneride bulunmak, itiraf etmek, kabul etmek, istifa etmek, dilemek, kutlamak, hüküm vermek, teklifte bulunmak, yasaklamak, garanti vermek, bahse girmek, niyetinde olmak, reddetmek, itiraz etmek...*

Aşağıda Onursal'ın (2016, s. 145) belirttik edimsel sözcelerde, edimsel fiilerin hep birinci tekil şahısta ve şimdiki zamanda çekildiğini gösteren örnekleri şu şekildedir:

1. (Tr.) Doğum gününü en içten dileklerle *kutluyorum* (*kutlarım*).

(Fr.) *Je te souhaite un joyeux anniversaire.*

(İng.) *I wish you a happy birthday.*

2. (Tr.) Sigara içmeni *yasaklıyorum*.

(Fr.) *Je te défends de fumer.*

(İng.) *I forbid you to smoke.*

3. (Tr.) Seni dinlemeyi *reddediyorum*.

(Fr.) *Je refuse de t'écouter.*

(İng.) *I refuse to listen to you.*

Ancak kimi koşullar yerine getirilirse edimsel sözcelerin ifade ettikleri edimleri gerçekleştirmeleri, daha doğrusu başarılı olmaları sağlanabilmektedir. Gerçekleştirilecek edimin türü ve bağlama göre farklılık bu koşullardandır. Bunlar dilsel koşullar, toplumsal koşullar ve psikolojik koşullar olarak üç temel birime ayrılabilirler. Burada başlık olarak verilemeyen özel koşullar da bu şartların başarılı olmasındaki bir diğer gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu koşullar Austin tarafından birkaç madde ile şu şekilde açıklanmaktadır:

“A.1. Ortada, belirli bir uyuşumsuz etkisi olan kabul görmüş uyuşumsuz bir işlem olmalı, bu işlem de belirli koşullarda belirli kişiler tarafından belirli sözlerin sözcelenmesini içermelidir ve ayrıca,

A.2. Belirli bir durumda her bir kişi ve koşul, sözü edilen o belirli işleme başvurmaya uygun kişiler ve koşullar olmalıdır.

B.1. İşlem, işleme katılan bütün kişilerce hem hatasız

B.2. hem de eksiksiz bir biçimde yürütülmüş olmalıdır.

C.1. İşlemin, belirli düşüncelerle duygulara sahip kişilerce kullanılmak üzere ya da işleme katılanlardan herhangi birinin belli bir biçimde davranmasını sağlamak üzere tasarlanmış olduğu bir durum söz konusuysa (ki sık sık olur), işleme katılıp ona başvuran bir kimse

de o duyguları ya da düşünceleri taşımalıdır; işleme katılanlar söz konusu davranış şeklini sergileme niyetinde olmalıdır ve ayrıca,

C.2. Müteakip olarak gerçekten de o davranış şeklini sergilemelidir.” (Austin, 2007, s. 51-52)

Örnek olarak, bir çifti evlendirirken nikah memurunun söylemiş olduğu “Sizi karı-koca ilan ediyorum” sözcesine bakıldığında, “evlendirme” ediminin gerçekleşip söz konusu edimin başarılı olması için ilk olarak koşulun yerine getirilmesi gerekmektedir, diğr bir deyişle, özel bir tören havası gerektiren bu edim için, ifadeye dahil bir dizi açıklama yapıldıktan sonra “Sizi karı-koca ilan ediyorum” sözcesinin birebir söylenmesi gerekmektedir.

İkinci olarak, toplumsal koşullar bulunmaktadır. Bu koşullar evlenecek olan çiftin, evlenme başvurusunda bulunurken öncelikle gerçekleştirmeleri gereken tüm işlemleri içermektedir (örneğin, başvuru formunu doldurmak, kan tahlilleri yaptırmak, belgeleri gerekli yere teslim etmek, nikah günü almak, nikah yerini belirlemek vb.). Bunun yanında çifti evlendirecek olan kişinin bunu yapmaya yetkisi olması gerekmektedir ve onun dışında hiç kimse evlendirme edimini gerçekleştiremez, çünkü buna yetkisi yoktur (Onursal, 2016, s. 146).

Üçüncü olarak ise psikolojik koşullar bulunmaktadır. Örnek olarak, bu edimin gerçekleşmesi için olağanüstü bir durum yoksa çiftin birbirini seviyor olması, evlenmek için hazır olmaları ve bunun için istekte bulunmaları, kanıtlanmış bir baskının olmaması gibi koşullar aranabilmektedir. Tüm bu koşullardan bazılarının gerçekleşmemesi ile (örneğin, çiftin başvuruda bulunmaması, yetkili bir memurun olmaması, söylenmesi gerekenlerin söylenmemesi durumunda) evlendirme ya da evlenme edimi başarı ile tamamlanamazsa, buna da *başarısızlık* ve *isabetsizlik* denmektedir (Onursal, 2016, s. 147).

2.2.3. Metindilbilim ve Edimbilim Çalışmaları

Bu başlık altında metindilbilim ve edimbilim çalışmalarında yer alan bazı temel terimler dilde sözlü ve yazılı girdilerdeki görünümüleriyle ilişkili olarak ele alınmaktadır. İlk olarak

araştırmanın hem kuramsal hem de uygulama bölümlerinde sıkça karşılaşılabilecek bağlam ve metin ilişkisi üzerinde durulmaktadır.

Dilbilim çalışmalarında tümce yapılarının çözümlenme çalışmalarından sonra tümcelerin oluşturduğu daha büyük dilsel yapılar olan metinler incelenmeye başlanmış ve ortaya yeni kavramlar çıkmıştır. Bilindiği gibi ‘metin’ teriminin İngilizce karşılığı ‘text’ tir.

Bağlam metni oluşturan en önemli öğelerden biridir, yani, metnin iç ve onu çevreleyen dış oluşturuçuları birbirine bağımlı, birbirine belirli açılardan gereksinim duyan başka dilsel yapılarla birlikte bütünleşik bir örüntü bir dilsel yapı ve bu yapının ortaya koyduğu anlamı oluşturmaktadırlar. İngilizcede ‘con-’ öntakısı, ‘birlikte’ anlamına gelmektedir. Yani, ‘context’ terimi, metni bir araya getiren öğeler ve onların bir arada ortaya koyduğu anlam örüntüsünü tarif eden bir terimdir (Aymil, 2014, s. 55).

2.2.3.1. Tümceden Bağlama

Bağlam kurma (contextualization), hem gündelik hayatta hem de dille ilgili çalışmalar yapılan tüm akademik kollarda kendi ihtiyaçları yönünde ve düzeyinde bir başvuru niteliğinde, üzerinde araştırmalar yapılan bir olgudur. Bir süreç olarak bakıldığında, sözlü veya yazılı iletişim yollarının işlevsel olarak işlenmesi ve sonrasında yeniden oluşma durumu söz konusudur.

Bu durum yazılı bir tümcede farklılık göstermektedir. Şöyle ki, belli kurallar çerçevesinde biçimlendirilmiş bir tümce aynı şekilde her yazılışında yine aynı tümcedir; ancak bağlam içinde yer almadığı için soyuttur. Bağlam aynı tümceye farklı anlamlar kazandırabilmektedir. Bu şekilde bağlam, hem yazılı hem sözlü bildirişimde eklenen her bir yeni söz ya da tümce ile ilerlemekte, genişlemekte, yönlendirilmekte ve kendine uygun bir yol bulmaktadır.

Bağlamın oluşabilmesi için, ya yazılı ya da sözlü olarak bir tetikleyiciye ihtiyaç vardır. Bu tetikleyiciler bir soru, bir yazı konusu veya bir söz olabilir. İçerik açısından ise, bu tetikleyicilerin ortaya çıktığı yer, ortam, zaman, kim tarafından, kimin için, ne için, ne niyetle, ne amacıyla, nasıl bir beklentiyle oluşturuldukları belirleyici olmaktadır. Bir metin üretiminde, anlamı etkileyen sadece seçilen sözcükler ve terimler değil, kullanılan dilbilgisel yapılar ve bu yapıların birbirine nasıl bağlandıklarıdır.

2.2.4. Sözce, Tümce, Önerme ve Anlam

Sözce, bir konuşucunun ürettiği, iki susku arasında yer alan söz zinciri parçasıdır (Vardar vd. 2002, s. 181). Hurford ve Heasley (1987) ise su şekilde açıklamaktadırlar: Bir sözce, bir konuşucu tarafından belirli bir nedenle, belirli bir dilde, tümceler dizisi, bir tümce parçası ya da bir tek sözcük vasıtasıyla dilin kullanımınıdır. Sözce, fiziksel, sessel bir eylemdir, “yardım” diye bağırma da bir sözcüktür. Anlamsız sesler sözce olarak kabul edilmemektedir. Bir kişi aynı tümceyi, sözcüğü ya da tümceciği arka arkaya defalarca tekrarladığında, aynı sözceyi söylemiş olmaz bunun nedeni her defasında yeni bir eylem gerçekleşmektedir ve her tekrarın belki de farklı sessel özellikleri ve anlamı bulunmaktadır. Bir annenin evde yemeğe gelmesi için çocuğunu çağırdığı düşünülürse, her çağırışta ses tonu farklı olacaktır, önce seslenme, sonra neden yanıt gelmiyor diye merak, sonra biraz ısrar, duyulmadığını düşünerek daha yüksek ses ve en sonunda belki de bağırma düzeyine gelecektir. Sözce, bir yazıda belirtilirken mutlaka çift tırnak içine alınır.

Fiziksel bir eylem olmayan **tümce** ise bir dilin dilbilgisel kurallarından yola çıkılarak bir araya getirilen sözcük dizilerinden oluşmaktadır ve soyutlama olarak kavranmaktadır. Dilbilgisi kurallarına göre oluşturulmuş tümce, belirli bir anlam için en uygun söz diziliminin kullanıldığı faakat belirli bir bağlam ve durumsallık içinde olmazsa anlamsız olabilen ve zihinde bir soyutlama olarak kavranmakta olan sözdizimsel yapı olarak tanımlanabilmektedir.

Aymil (2014, s. 50) 'in verdiği örnekte, ‘Take your shoes off’ tümcesi ile ‘take off your shoes’ tümcesi anlamları aynı olsa da ikisi farklı tümcelerdir. Çünkü, aynı tümce olabilmeleri için iki tümcenin de aynı dizilimde yazılmış olması gerekmektedir. Tümce önermelerden oluşmaktadır.

Önerme ise bir hal, bir durum bildiren bir belirtme (declarative) tümcesi olarak zihindeki sözel oluşum olarak tanımlanmaktadır. Önermeler, tümcelerden farklıdır ve herhangi bir dile ait değildir. Bir tümce dilbilgisi bakımından belirli kuralları içermektedir. Önerme dilbilgisi bakımından değil, anlam bakımından bir bütünlüğe sahiptir. Tümcecik ya da tek bir sözcük hem dilbilgisel hem bir bütün değildir hem de anlamı tamamlanmamış değildir; önerme ise, anlam olarak bir bütünlüğe sahiptir, tamamlanmıştır. Dilbilimciler önermeyle beraber başka bir kavramı da dikkate

sunmaktadırlar. Bunlar, önermenin doğruluğu (truthfulness/true) veya yanlışlığı (falseness/false) kavramlarıdır. Önermelerin zihinde kalmaları ile birlikte kişi, doğru veya yanlış önermeleri istediği kadar zihinde oluşturabilmektedir. Fakat sadece doğru olanların, gerçeklikle çakışmayanların gerçek yaşamda varlığını sürdürebilmesi söz konusudur. Birey bir sözce söylemesiyle buna ait önermenin doğruluğu konusunda da bir sorumluluk altına girmektedir ve bu nedenle dilde de “söz gümüşe, sukut altındır” deyimini bulunmaktadır. Farklı dillerden olan iki tümce birbirine tam karşılık geldiğinde aynı önermeyi temsil etmektedirler çünkü aynı anlamı ifade etmektedirler.

Aymil (2014, s. 50)'in anlam ile ilgili verdiği bir örnekte ise, öğrencilerine İngilizce ya da Türkçe olarak “.. ne demek?” diye sorduğunda hemen o sözcüğün diğer dildeki karşılığını söylediklerini belirtmektedir. Örneğin, “...baca gazı arıtma tesisi ne demek?” dediğinde bilenler hemen “desulphurization plant” diye cevap vermişlerdir. Burada “ne demek” ya da İngilizcede “what does ...mean” gibi bir soru kullanıldığında iki anlama gelebilmektedir. 1. Sözcüğün tanımı nedir? 2. Sözcüğün diğer dildeki karşılığı nedir? 1. Soru için tesisi tanımlamaları, nasıl bir şey olduğunu, işlevini vermeleri gerekirken, 2.sinde ise, diğer dildeki karşılığını vermeleri gerekiyor. Çok sık yaşanan bu duruma yönelik dilbilimciler, İngilizcede *mean* yani *anlam* sözcüğünün kimi zaman ‘reference’ diğer bir deyişle ‘gönderme’ kimi zaman da ‘sense’ ifade ettiğini belirtmektedirler. ‘Sense’ için Vardar ve ark. şu açıklamayı yapmışlardır: “sense, yani anlam: dildeki her birimin aktardığı ya da uyandırdığı kavram, tasarım, düşünce; anlamı içerik dil içi bağıntıların yanı sıra bağlam ve durum belirler” (2002, s. 18). ‘Sense’ ve ‘meaning’ arasındaki farkın okunarak ve kullanılarak hissedilmesi gerekmektedir. ‘Sense’, ‘meaning’e göre daha derin ve geniş kapsamlı bir anlam ifadesi iken, ‘meaning’, sözlükte bulunabilen, düzanlam (denotative) ve yananlam (connotative) kapsamında bir ifade olarak karşımıza çıkmaktadır.

Dil çalışmalarının metin düzeyinde ele alınması gerektiğinin ortaya çıkmasıyla birlikte, pragmatizm akımının dünyadaki tüm alanlara yeni bir bakış açısı getirmesiyle edimbilim çalışmaları hız kazanmıştır.

2.2.5. Dil Öğretiminde / Öğreniminde Edimbilim

Edimbilim başlangıçta bir felsefe akımı olarak ortaya çıkmış ve dil felsefesi çalışmalarıyla bağıntılı olarak, dil bilimlerinin bir parçası olmuştur. Bu nedenle de bazı kaynaklarda halen görülebildiği gibi, “dilbilimsel edimbilim” adıyla da anılmaktadır. İngiltere’de doğan bu dal, zamanla tüm Avrupa’da dilbilim çalışmalarına konu olmuştur. Edimbilim, dil bilimlerinde daha sonra ortaya çıkan çalışma alanlarına (örneğin, söylem çözümlemesi ve konuşma çözümlemesi) yeni bakış açıları kazandırarak önemli katkılarda bulunmuştur. Diğer yandan da, 80’li yıllarda oluşturulan ve dili öncelikle bir iletişim aracı olarak değerlendirip, bir yabancı dilin ancak iletişim kurarak öğrenilebileceğini savunan *İletişimsel Yaklaşım*’la birlikte, yabancı dil öğretimi/öğrenimi alanına dahil olmuştur.

2.2.5.1. Edimbilimin Dil Öğretimi Alanına Girişi

İletişimsel yaklaşım ortaya çıktıktan sonra, 80’li yılların başında yabancı dil öğretimi ile ilgili kuramsal boyutta ve uygulama alanında önemli değişiklikler yaşanmıştır. Yabancı dil öğretimi alanında iletişimsel yaklaşımın benimsenmesine kadar sadece yapısalcı, üretici-dönüşümsel ve dağılımsal dilbilimin kuramsal temellerinden bahsedilmekteydi. İletişimsel yaklaşım ile birlikte sözcelem, edimbilim ve söylem çözümlemesi gibi dil bilimlerinin bir çok dalına ait ilkelerden faydalanılmaya başlanmıştır. Araştırmanın ilerleyen bölümlerinde edimbilimin bu alana nasıl dahil olduğuna ve katkılarının neler olduğuna yer verilecektir.

2.2.6. Diller İçin Ortak Başvuru Metninde Edimbilim

Avrupa Konseyi *Diller İçin Ortak Başvuru Metni*’ni 2000 yılında yayınladıktan sonra, *Eylem Odaklı Yaklaşım* yabancı dil öğretimi alanlarında kendine uygulama alanı bulmaya başlamıştır. İletişimsel Yaklaşımın temel ilkelerine bağlı olan bu yaklaşımda, bazı değişiklikler görülmektedir. Örnek olarak, *başkalarıyla konuşmak* hedefi terkedilmiş, *başkalarıyla eylem gerçekleştirmek* hedefine odaklanılmıştır. Bunun yanında, dil kullanıcısı olarak bireyin sosyal aktör olarak görülmektedir. Diğer bir deyişle, amaç edinilen öğretim ve öğrenme sürecinde toplumla ilgili, gerçek yaşam durumlarında

sağlanan iletişimin ve bu iletişimsel bağlamda dil konuşucusunun sosyal rolü ve yerine getirmesi gereken eylemlerin, dil-içi ve dil-dışı tüm bağlamlarda devam ettirilmesidir.

2009 yılında Türkçeye çevrilen *AOBM*'de, edimsel yeti (*kazanılan yetenek* ya da *kazanım yeteneği* adı altında), dilsel yetiler ve sosyodilbilgisel yetilerle birlikte, öğreniciye kazandırılması amaçlanan iletişim yetisini oluşturan temel yetilerden birisi olarak verilmekte ve şu şekilde açıklanmaktadır: “Kazanılan yetenekler (edimsel yetiler), kullanıcının/öğrenenin, iletileri yöneten ilkeler (konusundaki) bilgisi ile ilgilidir. Bu ilkeler:

- a) İletilerin kurgulanış, yapılandırılış ve düzenleniş (söylemsel yetenek);
- b) İletilerin yerine getirdiği iletişimsel işlevler (işlevsel yetenek);
- c) İletilerin etkileşimsel ve aktarımsal çizgeye göre sıralanış (tasarımsal yetenek) ilkeleridir” (2009, s. 116).

Söz edimleri ve söz edimlerini kimi iletişim durumlarında gerçekleşmesini sağlayabilecek sözceler dikkate alındığında, ders içeriklerinin düzenlenmesinde ve ders kitaplarının hazırlanmasındaki, özellikle de ders kitaplarında yer alan konuşma örneklerinin oluşturulması bağlamındaki katkılar Polat (2010, s. 27) tarafından şu şekilde özetlenmektedir: “Birincisi (...) ders içerikleri *özür dileme, teşekkür etme, yakınma, kınama, öğüt verme vb.* sınırları belli kesitlere ayrılabilir. İkincisi, söz edimlerinin gerçekleşme biçimlerinin belirlenmesi bir olanak olması yanında bir gerekliliktir. Örneğin, özür dileme *affedersin (iz), özür dilerim, kusura bakma (yın), pardon vb.* gibi şekillerde gerçekleştirilmektedir. Üçüncüsü, bu gerçekleştirimlerin toplumbilimsel bakımdan kategorize edilmesi (*düzeyle, günlük dil, doğrudan, dolaylı vb.*) gerekliliği doğmaktadır. Son olarak, bu yolla, sıklıkla birlikte kullanılan veya ilişkili söz edimleri belirlenebilmektedir. Örneğin, *selamlama* söz edimi genellikle başlatıcı söz edimi olup *selamlama*'yı gerektirir. Aynı şekilde *bilgi sorma* söz edimi genel olarak selamlamayı takip eden ve bilgi vermeyi gerekli kılan bir söz edimidir.

2.3. SÖZ EDİMLERİ KURAMI

Kuramla ilgili olarak tanıma geçmeden önce, aşağıda Avrupa Komisyonu çevirmenlerinin SCIC web sitesinde sosyal medyada paylaşılmış bir iletisi Aymil (2016,

s. 183)'den alınarak incelenmiştir. Bu iletide bir sözün nasıl farklı anlaşılabilceği aslında ne demek istendiği gösterilmiştir. Buradan hareketle araştırmada, buradaki gibi bir sözün hangi anlamda olduğunu görebilmek için ne gibi ölçütlerin kullanılacağı bağlamında bir incelemenin ve sonucun, Türkçenin yabancılara öğretilmesi alanında bu konudaki farkındalık düzeyini yükselteceği düşünülmüştür.

WHAT THE BRITISH SAY	WHAT THE BRITISH MEAN	WHAT FOREIGNERS UNDERSTAND
I HEAR WHAT YOU SAY	I disagree and do not want to discuss it further	He accepts my point of view
WITH THE GREATEST RESPECT	You are an idiot	He is listening to me
THAT'S NOT BAD	That's good	That's poor
THAT IS VERY BRAVE PROPOSAL	You are insane	He thinks I have courage
QUITE GOOD	A bit disappointing	Quite good
I WOULD SUGGEST	Do it or be prepared to justify yourself	Think about the idea, but do what you like

Şekil 2. Avrupa Komisyonu Çevirmenlerinin SCIC Web Sitesi Sosyal Medya Paylaşımı

Yukarıdaki sözler ile aslında bir eylem yerine getirilmektedir ve bir sözün nasıl farklı eylemler ortaya koyduğu görülmektedir. Eylem sözcüğünden genel olarak hareket, var olan durumdan farklı bir duruma geçişte atılan adım anlaşılmaktadır. Bu hareketin, bireyin bir işi yerine getirmek için yaptığı devinsel hareketlere veya buradan hareketle yerine getirmiş olduğu davranışlara gönderme yaptığı düşünülmektedir. İngilizcenin “Actions speak louder than words” ve Türkçenin “ Lafla peynir gemisi yürümez” gibi atasözlerinde *eylem* ve *laf* birbirine karşıtlık sunmak adına ele alınmaktadır. Bunun yanında, 20. yüzyılın ortalarında dil çalışmalarının hız kazanmasıyla birlikte, dilbilimciler tarafından eylemlerin yalnız hareketssel veya maddenin yer ya da konum değiştirmesi gibi hareketlenmelerle değil, sözlerle de yerine getirilebileceği fark edilmiştir.

Bu bağlamda J.L. Austin'in çalışmaları ile dil çalışmaları başka bir yön kazanmaya başlamıştır. Daha önce dil çalışmalarında dilbilgisel yapıların incelenmesi şeklinde yürütülürken, zaman içinde dilin sadece dilbilgisi kurallarından oluşmadığı, dilbilgisi kurallarını kullanırken hatalar yapan ya da bu kuralları hiçbir şekilde kullanamayan bir kişinin de belli bir ölçüde iletişimi sağlayabildiği ve hatta dilbilgisi kurallarının en iyi şekilde kullanmanın iletişimi tamamen sağladığına yönelik bir sağlamasının olmadığı da

görülmeye başlanmıştır. Anlamın, en üst düzeyde doğru ve hatasız olması beklenen tümcelerden daha önemli olduğu görüşüne ağırlık verilmeye başlamıştır. Austin tarafından 1962’de ortaya atılan söz konusu kuram sonraları Searl tarafından 1969’da geliştirilmiştir.

Dil çalışmalarına dilbilgisi kurallarıyla başlamanın son derece akılcı gelmesinin nedeni hakkında oldukça az şey bilinen herhangi bir konuda çalışmaya ilk başlanıldığında mutlak ve güven veren bir zeminde bulunma ihtiyacıyla en somut, en gözlemlenebilir ve kontrol edilebilir boyutlarından başlamanın daha akıllıca bir yaklaşım olmasıdır. Daha sonra aşama aşama soyut boyutlara yönelik ilerlenebilmektedir. Dil çalışmalarında da böyllesi bir yaklaşım gözlemlenebilmektedir. En somut verilerden yola çıkılarak, dil çalışmaları, dilbilgisinin daha ötesinde olan işlev boyutuna taşınmıştır. Austin tarafından konuşma bir bilgi alışverişi olarak tanımlanmaktadır ve aynı zamanda belirli kurallar çerçevesinde bir edimi de gerçekleştirmektedir. Kıran bu durumu, Austin’in dili, bağımsız, yapısal bir nesne, bağlamdan bağımsız bir sözceler bütünü olarak gören yapısal dilbilimden farklı şekilde, edimbilim sözceleri, bir sözcem durumu içinde, diğeer bir deyişle gerçek bir dilsel iletişimde sözcelerin anlamını kişi, zaman ve uzam göstergeleriyle belirlediği şeklinde özetlemektedir (1996, s. 243). Dil çalışmaları sürecinde, kimi eylemlerin sahip oldukları işlevler bakımından diğerlerine göre farklı bir boyuta sahip olduğu Austin tarafından fark edilmiş ve bu iki farklı işlevdeki eylemler, edimsel fiiler ve saptayıcı fiiler olarak iki grupta toplanmıştır.

2.3.1. Edimsel Fiiler ve Saptayıcı Fiiler

Dilbilgisi ile ilgili çalışmalarında eylem, bir iş, bir oluş, bir hareket bildiren ve tümcede şahıs zamiri ve zaman çekimleri almaktadır. Bu tanımdan hareketle, eylemin hareket bildiren bir sözcük olduğu açıkça görülmektedir. Buna karşın, 1962 yılında kimi eylemlerin hareket veya eylem bildiren bir sözcük olması yanında kimi kurullarla kullanıldığı zaman, kendinin bir eylemi yerine getirdiği J.L.Austin tarafından fark edilmiştir. Örnek olarak, ‘teşekkür ederim’ dendiğinde teşekkür etme eyleminin, ‘söz veriyorum’ dendiğinde söz verme eyleminin, ‘kabul ediyorum’ dendiğinde kabul etme eyleminin gerçekleştirilmesi verilebilmektedir. Austin tarafından bu fiiller *edimsel fiiller (performatives)* olarak adlandırılmaktadır. ‘Teşekkür ediyorum’ dendiğinde teşekkür etme eylemi gerçek yaşam

durumunda anlam kazanarak yerine getirilmektedir ve İngilizcede ‘the individual performs the action of thanking’ olarak tanımlanmaktadır. Söylediği zaman bir eylem yerine getirmeyen fiiller ise Austin tarafından *saptayıcı (ya da durumsal) fiiller (constatives)* olarak adlandırılmaktadır. Koşmak, yüzmek, tırmanmak gibi eylemler hareket bildirmelerine karşın edimsel fiil olarak kabul edilmemektedir. Bunun nedeni, bu eylemlerin yalnızca kas gücü kullanılarak yerine getirilirken, söylenerek yerine getirilmemesidir.

Dil çalışmaları sırasında, aşağıda Heasley ve Hurford (1987, s. 241)’un hazırlamış olduğu “*yapıya göre dilbilgisel işlevler*” tablosunda belirtilen işlevlerin doğru olmadığı, diğer bir deyişle yeterli olmadığı Austin tarafından fark edilmiş ve bir bildirim tümcesinin işlevinin, sadece bir durumun varlığını ya da yokluğunu bildirmek olmadığı ileri sürülmüştür.

Cümle Tipi	Dilbilimsel İşlevi
Bildirim (declarative) (affirmative/negative)	Bildirme (asserting) (olumlu/olumsuz tümce)
Soru (interrogative)	Sorgulama (asking)
Emir (imperative)	Emir verme (ordering)

Şekil 3. Yapıya Göre Dilbilgisel İşlevler

Austin, bildirim tümcelerinde tek işlevin bir duruma yönelik var ya da yok olduğuna yönelik bilgi vermek olduğunun düşünülerek betimlenmesini hatalı bulmaktadır.

Örnek olarak “burası soğudu” denildiği zaman, havanın gerçek yaşam durumunda soğukluğu değil, sözceyi üreten kişinin havanın soğuduğu ile ilgili bilgilendirme mi yapmak istediği yoksa bu sözce ile başka bir şey mi söylemeye çalıştığı önemlidir. Bir başka örnek olarak, espiri yapan bir kişinin espirisiyle ilgili olumsuz yorum yapmak amacıyla aynı sözce kullanılabilir. Hoş olmayan bir espiri yapan kişiye “burası soğudu” dendiği zaman bunun anlamı “sus artık” alamına gelen bir emir veya “espirilerin ile ilgili seni uyarıyorum” şeklinde bir uyarı veya dalga geçme ifadesi olabilir. Buradan hareketle Pragmatizm akımının da altını çizdiği dilin işlevsel yönünün ne derece önemli olduğu ortaya çıkmaktadır (Aymil, 2016).

Aşağıdaki sözcelerde bir durum mu bildirilmektedir?

1. “Tarlada bir boğa var”

2. “Patla”

1. Bu sözcük bir konumda çitleri geçmiş ve tehlikede olan birine söylendiğinde bir uyarı işlevi taşıyabilir, “uyarıyorum boğa süsebilir” anlamında söylenebilir; ancak konum itibarıyla uzak bir alandan görüldüğünde “hadi biraz daha yaklaşalım ve boğaya bakalım” gibi bir emir ifadesi olabilmektedir.
2. Bir emir ifadesi olan bu sözcük, kişiye patlamasını söylemesinden öte, belki de “ben kazandım” bildirim ifadesini söylemektedir.

Yukarıda örneklerde görüldüğü gibi Austin’in betimsel hata olarak tanımladığı ifade bu araştırmada da savunulan şekilde uygulamada doğruluk sergilemektedir. Bunun yanında, yukarıdaki açıklamalar iki farklı konunun da bilinmesi gerektiğine dikkati çekmektedir. Sözcüklerin 1. Düz söz, edimsöz ve etkisöz yönleri 2. açık ya da örtük ifadeler bakımından çıkarım gerektirdiği için sezdirim ve gerektirim yönleri ilerleyen bölümlerde çalışma kapsamında ele alınacaktır.

2.3.2. Dil Öğretiminde/Öğreniminde Söz Edimleri

Yabancı dilde iletişim kurma becerisini kazandırmak temel ilkesi ile İletişimsel Yaklaşım, kendinden önce benimsenen diğer yabancı dil öğretim yöntemlerinden farklı şekilde dile yönelik bir bakış açısı benimsemektedir. Bu yaklaşımda ilkeler, dilin her şeyden önce toplumsal bir iletişim aracı şeklinde görülmesi ve buradan hareketle bireyin bir yabancı dili öğrenmede ilkin o dile ait günlük yaşama ait karşılaşılabilecek kimi iletişim durumlarında dili nasıl kullanacağını öğrenmesi şeklindedir (Bérard, 1991). Bunun gerçekleşmesinin ancak, öğrencilere gerçek yaşam durumları ile ilgili iletişim şemalarının sunulmasına bağlı olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle, dil öğretiminde kimi iletişim amaçları göz önünde bulundurularak bireyin ihtiyaç duyduğu iletişim araçlarına odaklanılmakta ve buradan hareketle dile yönelik edimsel yöne dikkat çekilmektedir. Başka bir deyişle, dil öğretiminde amaç, öğrencilerin sadece dil yetisini kazanması değil, ilk olarak iletişim yetisini kazanmasıdır. Polat (2010) burada, anlaşılması gerekenin dil yetisi kavramının tüm sınırlı kurallardan yararlanarak sınırsız sayıda tümce üretmeyi sağlayan bir dil dizgesinin olduğunu, buna karşın iletişim yetisi kavramının dil dizgesinin üretme olanağı verdiği sözcüklerin belirli koşullarda (durum, kişiler arası ilişkiler vb.) kullanımında uygunluk düzeyini belirleyici sosyo-kültürel kuralların da bulunduğunu

belirtmektedir (s.26). Bu sayede, dilbilgisel ve sözdizimsel açıdan doğruluk yanında, anlamsal ve durumsal uygunluk veya kabul edilebilirlik ilkeleri de göz önünde bulundurulmaya başlanmıştır.

Bu ilkelerden hareketle, Avrupa Konseyi, yabancı dil olarak öğretime yönelik öğretim içeriklerinin belirlenmesi ve kullanılacak ders kitalarının hazırlanmasında yardımcı olması amacıyla 1975'te İngilizce için *Threshold Level*'1, 1976'da ise Fransızca için *Un Niveau seuil (Eşik-Düzey)*'1 bir başvuru kitabı olarak yayımlamıştır.

Başka Avrupa dillerinde de çevrilen bu başvuru kitabında, yabancı dil öğrenimine yönelik değişen kimi gereksinimler ve türlü öğrenci profilleri (örnek olarak, öğrenmek istediği dilin konuşulduğu ülkeye turist olarak gelenler, o ülkede uzman olarak çalışanlar, öğrenciler, göçmenler) dikkate alınmakta ve dil öğretimi ortamlarındaki yönelimler bu değişkenler ile düzenlenmektedir.

Bu başvuru kitabı ile ayrıca, edimbilim ilkeleri somut olarak ilk defa yabancı dil öğretimi alanlarına girmiştir. *Eşik-Düzey* kitabının bir bölümünde farklı dil düzeyleri, toplumsal kalıplar ve bağlamlarda kullanılabilir türlü dil edimleri ve bunların yerine getirilmesine yönelik sözce örnekleri yer almaktadır. Bu sözcelerin türlü iletişim durumlarında değişiklik göstermesi yanında, dil öğrencilerinin farklı iletişimsel ihtiyaçlarını da giderebilecek örnekler bulunmaktadır. İncelenen bu dil edimlerine, 1975 ve 1976'dan itibaren hazırlanan yabancı dil kitapları yer vermiştir. Bu sayede, ders kitapları dil öğretimi için hazırlanırken ve ders içerikleri belirlenirken, edimbilimin ilkelerinden ve söz edimleri kuramından temel oluşturmaları yönünden faydalanmıştır (Robert, 2002).

2.3.3. Dil Öğretimi Ders Kitaplarında Söz Edimleri

İletişimsel Yaklaşım ortaya çıkmadan önce yabancı dil öğretimi yöntemlerinin (dilbilgisi-çeviri yöntemi, dolaysız yöntem, görsel-işitsel yöntem...) benimsediği ilkelere göre hazırlanan ders kitapları incelendiğinde, derslerin dilbilgisi kuralları çerçevesinde, tümce yapıları temel alınarak planlandığı görülmektedir. Bu yöntemlerde hareketle derslerde çıkış noktasının, yerine getirilmek istenen bir dil ediminin değil, dilbilgisel yapıların veya sözcük türlerinin, diğer bir deyişle *anlamın* değil *biçimin* olduğu görülmektedir. Örnek olarak, 1953'te yayımlanan ve Doğrudan Öğretim Yönteminde benimsenen ilkelerden yola çıkılarak yabancılara Fransızca öğretimi amaçlı kullanılan *Cours de langue et de*

civilisation françaises (Fransız Dili ve Uygarlığı Dersleri) adlı ders kitabında yer alan birinci düzeyde ders konularından bazıları şu şekilde sıralanmaktadır: *Bu nedir? soru biçimi, renkler, eril-dişil yapı, olmak fiili, tekil-çoğul yapı, iyelik sıfatı, -IR'le biten fiiller, gösterme sıfatları, geçmiş zaman, gelecek zaman, isimlerin çoğul biçimleri, emir kipi...* Bu örneklerden hareketle görüldüğü gibi, dilbilgisel yapıların ilk olarak öğretilmesi, bu yapıların hangi uzamda ve hangi koşullarda kullanılacaklarına yönelik konunun göz ardı edilmesi dikkati çekmektedir (Onursal, 2016, s. 162).

Daha önceki bölümlerde de değinildiği üzere, iletişim durumunda sözce oluşturulurken dilsel yapılardan yola çıkılarak değil de, iletişim amacı ve ve sözcenin vermek istediği ileti yönünde üretilmesi ancak iletişimsel ve edimbilimsel bir bakış açısına sahip olduğunda mümkün görülmektedir. Bu bağlamda, söz konusu sözceleri anlamlandırılma durumunu kullandıkları bağlam ve sözceleme koşulları gerçekleştirebilmektedir. Bağlamın diğer bir deyişle iletişim durumunun değerlendirilmemesi, bir sözcenin *bilgi verme* edimini mi, *söz verme* edimini mi yoksa *emretme* edimini mi gerçekleştirdiğinin anlaşılmasını olanaksız kılmaktadır. Bunun yanında, söz konusu edimle ilgili biçim olarak farklı dilsel yapılar kullanılabileceği göz önünde bulundurulduğunda kaçınılmaz olan, bir dile ait iletişim yetisini kazanmak için yerine getirilmesi amaç edinilen dil ediminden yola çıkılmasının gerekliliği noktasıdır. Buradan hareketle, çağdaş yaklaşımlar temel alınarak düzenlenen ders içeriklerinde ve hazırlanan ders kitaplarında, değişik iletişim durumlarına yönelik, konuşucunun yerine getirmesi beklenen *dil edimleri* önem kazanmaya başlamıştır. Ünite konusunun “*emir kipi*” olmak yerine “*Birine emir verme*” (*ya da birinden bir şey yapmasını isteme*) dil ediminin olması ve söz konusu edimin yerine getirilmesi amacıyla tercih edilebilecek çeşitli dilsel yapıların bulunduğu konuşma/diyalog veya metinler sunulması örnek verilebilmektedir (Onursal, 2016, s. 162).

Onursal (2016), bu durumun bugün de geçerliğini koruduğunu ve yukarıda yer verilen ilkelerce hazırlanan yabancı dil öğretimi kitaplarında, pek çok ünitenin bir dil ediminin türlü biçimlerde yerine getirilmesinin öğretilmesine ayrıldığını belirtmektedir. İletişimsel yaklaşım temelinde hazırlanan *Campus I (2002)* adlı kitabın ünite konularından bazılarının şu şekilde örnek olarak vermektedir: *kendini tanıtmak, birisi hakkında bilgi vermek, saati söylemek, birine bir şey teklif etmek, kabul etmek, reddetmek, bir gereksinimi diler getirmek, bir şeyi yasaklamak/bir şeye izin vermek...*

Söz konusu yabancı dil olarak Fransızca öğretim kitabı, örnek olarak *bir şeyi yasaklamak* edimini ünite, *désolé (üzgünüm), je n'ai pas le droit de vous... (... yapmaya yetkim/hakkım yok), vous ne pouvez pas...(bunu yapamazsınız), c'est interdit (yasak), il est interdit (défendu) de... (bunu yapmak yasaktır), je vous défends (interdis) de... (size bunu yapmayı yasaklıyorum), on ne peut pas... (bu yapılamaz)* gibi birçok dilsel biçim sunulmakta ve bunların kullanılabilceği kimi durum örnekleri verilmektedir (Onursal, 2016, s. 162).

Türkiye’de Fransızca’yı ikinci yabancı dil olarak öğretmek için Milli Eğitim Bakanlığı’nın hazırlamış olduğu *Salut! (2010)* ders kitabında benzer dil edimlerinin ilk düzeyden başlamak üzere yer aldığı görülmektedir: *selamlaşmak, adını söylemek, birine adını sormak, teşekkür etmek, bir konuda bilgi istemek, kendisi hakkında bilgi vermek, birine bir şey teklif etmek, birini davet etmek, bir daveti kabul etmek/reddetmek...*

Bunun yanında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi amaçlı kullanılan *Yeni Hitit 1 (2012)* adlı ders kitabı incelendiğinde, ünite başlıklarını oluşturan dil edimlerinin genel olarak soru biçiminde yer aldığı görülmektedir: *ne? kim? neresi?(bir olay/bir kişi/bir yer hakkında soru sormak/bilgi istemek), ne yapıyorsunuz? (bir kişiye ne yaptığını / ne iş yaptığını sormak), ne zaman ne oldu?, ne yiyelim?, ne alırsınız? ne istediğini söylemek / bir kişiye ne istediğini sormak), yardım istiyorum (yardım istemek)...*

Bu yaklaşımda, değişik iletişim durumlarında dil edimlerini yerine getirmeye fayda sağlayabilecek sözce biçimleri tek bir dilbilgisel-sözdizimsel yapıya bağlı kalmaksızın üretilebilmektedir. Öğrencilerin yapması gereken ise, söz konus edimi yerine getirecekleri anda, iletişim durumu ve iletilmek istenen anlam, diğer bir deyişle iletişim amaçları çerçevesinde ideal biçimi tercih edip kullanmalarıdır. Var olan yöntemlerden farklı olarak, çağdaş yaklaşımlar çerçevesinde hiçbir sözcenin iletişim durumundan ayrı olarak ele alınması mümkün olmamakta; her bir sözce iletişim anında kazandığı değer yönünden ele alınmakta ve anlam kazanmaktadır. Bu yaklaşıma paralel olarak diyaloglar da, dil edimlerinin birbirine eklenmesiyle oluşmaktayken, sözceler de yine bu duruma paralel olarak iletişim durumuna ve birbirlerine göre anlama sahip olmaktadır.

Dil öğretimi ders kitaplarında kullanılabilcek diyalogların oluşturulmasına katkı sağlamak amacıyla, Türkçede gerçek yaşam durumlarında gerçekleştirilebilecek temel dil

edimi zincirleri Polat tarafından (2010, s. 16) bir tabloda Şu Şekilde sınıflandırılmıŐ ve örneklendirilmiştir:

1. HALKA

Öneride bulunma	Haydi kafeteryaya gidelim.
İzin isteme	Kalemimi alabilir miyim?
Birinden bir Şey yapmasını isteme	Pencereyi açar mısınız?
Kabul etme	Olur.
Reddetme	Olmaz.

2. HALKA

Haber verme	Yeni bir araba aldık.
Suçlama	Neden daha önce söylemedin?
Kınama	AŐk olsun! Niçin telefon etmedin?
Görüş belirtme (olumlu/olumsuz/ilgisiz)	Öyle mi? Çok sevindim./ Bu zamanda araba alınır mı?/ Bana ne canım

3. HALKA

Bilgi sorma	Belediye nerede acaba?
Akıl danışma	Yarın ne giyelim?
Öğüt verme	Spor ayakkabı giyseniz iyi olur.
Yol gösterme	Vakit kaybetmeden bir doktora gidin.

4. HALKA

Uyarıda bulunma	Dikkat et düşeceksin!
Yakınma	Beklemekten bıktım!
Duygularını açıklama	Canım çok sıkılıyor.
Rahatlatma	Sıkma canını, Şimdi gelir.

5. HALKA

Birini tanıtm	Sizi Ahmet Bey'le tanıştırayım.
Kendini tanıtm	İyi günler, ben Murat Türkcan.
İletişime geçme	Hava ne kadar sıcak değil mi?
Ağırlama	Buyurun, oturun lütfen.
İzin alma	Bana müsaade, artık gitmem gerekiyor.

6. HALKA

RandevulaŐma	Yarın akşam saat beşte uygun musunuz?
Davet etme	Cuma akşamı sizi bize bekliyoruz.
İptal etme	Ne yazık ki yarınki toplantıyakitilamayacağım.
İsrar etme	Gelmezsen darılırım vallahi!
Özür dileme	Kusura bakmayın.

7. HALKA

Plan yapma	Bu ay tatile çıkmayı düşünüyoruz.
Söz verme	Söz veriyorum, bundan sonra daha dikkatli olacağım.
Zorunluluk açıklama	Hemen gitmek zorundayım.
8. HALKA	
Söz hakkı alma	Affedersiniz, sözünüzü kesiyorum, ama...
Açığa kavuşturma	Tekrar eder misiniz lütfen! Tam olarak anlayamadım.
Bir öyküye başlama	Sen öyle dedin de bak aklıma ne geldi...

Şekil 4. Temel Dil Edimi Zincirleri

Bu modeller sunulurken, sözce listesinin mutlak olmadığı ve konuşucu gereksinimleri doğrultusunda bunların çoğaltılıp azaltılabileceğinin altı yazar tarafından çizilmektedir. Bunun yanında, söz konusu iletişim modellerinin değişkenliğe sahip olma olasılıkları, iletişimde etkileyici ve yönlendirici olan bir çok etken (konuşan kişilerin amaçlarındaki farklılık, ruhsal durumları, bakış açıları, kişilik özellikleri, toplumsal aidiyetleri, kimlikleri, genel kültürleri vb.) tarafından arttırılmaktadır.

2.3.4. Söz Edimi Bileşenleri

2.3.4.1. Düzsöz, Edimsöz, Etkisöz Edimleri

Austin'e göre, edimsel bir sözce oluşturulduğunda, diğer bir deyişle bir söz edimi üretilirken, temelinde en az üç ayrı edim gerçekleştirilmektedir. Bunlar *düzsöz*, *edimsöz* ve *etkisöz* olarak sıralanmaktadır. Bunlardan ilki olan *düzsöz edimi*, *söz söyleme edimi* olarak tanımlanmaktadır. Söylenen sözcedeki amaç ve içerik gözetilmeksizin bir sözce oluşturulduğunda *düzsöz edimi* gerçekleşmektedir.

Bunlardan ikincisi olan edimsöz edimi ise, sözce söylendiği anda onu üreten kişinin yerine getirdiği edimdir ve söylenmek koşuluyla yerine getirilen edim olarak tanımlanmaktadır. Örnek olarak, “sana bir daha yalan söylemeyeceğime yemin ederim” sözcüğü üretildiğinde, *söz verme* edimsözü yerine getirilmektedir. Bunun yanında, bir sözce aynı bağlam içinde kimi zaman birden çok edimsöz değeri taşıyabilmektedir. Örnek olarak, “yerinde olsam ondan hemen özür dilerdim” sözcüğü ile hem öneri sunma, hem uyarıda bulunma, hem de tehdit etme söz edimi eş zamanda gerçekleşebilmektedir.

Başka bir deyişle, sözcelerin sözedimi kuramı kapsamında sahip olduğu edimsel işlev *edimsöz (illocution)* ile ifade edilmektedir. *Edimsöz (illocution)* veya *edimsözel eylem (illocutionary act)*, konuşucunun söylediği bir sözcenin, sosyal etkileşimdeki geleneksel işlevini edimsel biçimde ifade etmekte olan eylemdir. Edimsözler, gerçek yaşam durumlarında insanların iletişimleri bağlamında söz ile yerine getirdikleri eylemlerdir. Aymil'in (2014, s. 198) verdiği örneklerde, *suçlama (accusing)*, *uyarma (warning)*, *söz verme (promising)*, *teşekkür etme (thanking)*, *itiraz etme (objecting)*, *özür dileme (apologizing)*, *baş sağlığı dileme (condoling)*, *tebrik etme (congratulating)*, *izin verme (requesting)*, *söz etme (accosting)*, *selam söyleme (greeting)*, *teklifte bulunma (offering)*, *tenkit etme (criticizing)*, *ısrar etme (insisting)*, *tavsiye etme (recommending)*, *teslim olma (surrendering)*, *evlenme teklif etme (proposing marriage)*, *alay etme (mocking)*, *veda etme (leave taking)*, *meydan okuma (challenging)*, *kabul etme (accepting)*, *şikayet etme (complaining)*, *şerefe kadeh tokuşturma (toasting)*, *reddetme (refusing)*, *tehdit etme (threatening)*, *yol verme (giving way)*, *isim verme (naming)*, *protesto etmek (protesting)*, *iltifat etme (making compliment)* gibi eylemler söylenen sözlerle gerçekleşmektedir. Diğer eylemlerden farkını ortaya koymak gerekirse, *itme (pushing)*, *çekme (pulling)*, *kaldırma (lifting)*, *koşma (running)* gibi eylemlerin kas gücü ile yerine getirilen hareketler olduğu, söz ile gerçekleşmelerinin mümkün olmadığı yinelenmektedir.

Bunlardan üçüncüsü ve son edim olan etkisöz edimindeyse, sözcenin söylenmesinin ve edimsözün gerçekleşmesinin, sözcenin alıcısında yarattığı etki söz konusudur. *Etkisöz (perlocution)* veya *etkisöz eylem (perlocutionary act)*, sözcüyü üreten kişinin sözcüyü duyan kişi üzerinde yarattığı etkidir. Bu etki ile sözü duyan kişinin edimsöze karşılık vermesi olarak ifade edilebilmektedir. Bu karşılık sözel olabileceği gibi, hareketler de olabilmektedir. Bu üç terimi örnek üzerinde göstermek gerekirse:

1. Öğretmen ödev yapmayan öğrencisine: “Yapma sen, daha yapma”

Dilbilimsel tümce tipi: emir tümcesi (ordering)

Edimsöz: Öğrenciyi eleştirme ve tehdit etme (criticizing, threatening)

Etkisöz: Büyük olasılıkla öğrencinin korkup ödevini yapması veya “Yapmayacağım” diyip öğretmenine karşı gelmesi

Örnekte de görüldüğü üzere, dilbilimsel tümce tipi emir olmasına karşın edimbilimsel işlevi yönünden burada söylenen söz eleştiri ya da tehdit işlevi taşımaktadır. Böylesi bir edimsözün etkisözü, öğrencinin bir bildirim ifadesiyle ödevini yapmayacağını söylemesi olabilirken, bunun da öğretmenine karşı çıkma işlevi taşıması söz konusu olabilmektedir.

Austin tarafından (2007, s. 130) edimsöz ve etkisöz edimleri arasındaki fark, “o şeyi söylerken onu uyarıyordum” durumunu, “O şeyi söyleyerek onu ikna ettim, onu şaşırttım, ya da onu durdurdum” durumlarıyla karşılaştırarak açıklanmaktadır.

Etkisöz ediminin her zaman gerektiği şekilde anlaşılabilmesi ya da anlaşılabilmemesi tamamen sözcüyü dinleyen kişi ile ilgilidir ve bu kişinin de kimi zaman üstünde yaratacağı varsayılan etkiyi fark etme konusunda ya da tam olarak anlamakta zorluk çektiği görülmektedir. Bunun yanında, sözcüyü oluşturan kişi, dinleyen üzerinde yaratmak istediği etkisöz edimini, dinleyen ile arasında bulunan kişisel veya durumsal farklılıklar nedeniyle, duygu ve düşüncelerin örtüşmemesi nedeniyle veya başka bir çok nedenden dolayı, dinleyiciye tamamen farklı bir biçimde yansıtılmaktadır.

Bu farklılıklar arasında, yanlış anlaşılmaların nedeni, sözcenin söylem çözümlemesinin iyi yapılmamış olması ve buradan hareketle sözcenin her söylenişte ayrı bir enerji ve anlam taşıması ve bu özelliğiyle tümceden farklı olmasıdır.

Ayrıca etkisöz için belirtmek gerekir ki, eylemde bulunan bireyin kontrolü altındadır. Diğer bir deyişle, bireyin belli bir durum içinde teşekkür mü edeceği, itiraz mı edeceği konusunda kendi kararı söz konusudur. Bu bağlamda bağımsız değişken konumundadır. Etkisöz ise, edimsöze bağımlı bir değişkendir ve edimsöze nasıl bir tepki verilebileceği tahmin edilmeyebilir. Örneğin, A kişisi B kişisine iltifat etmesi karşılığında kendisine iyi davranılacağı beklentisine girebilmesine karşın bu B kişisi tarafından iltifat gibi algılamayıp ters yanıtlanabilmektedir. Bii edimsözün etkisözsel eyleminin ne olacağı konusunda bir açıklık bulunmamaktadır. Bu nedenle sadece olasılık tahmin edilebilmektedir.

2.3.4.2. Doğası Gereği Sadece Etkisöz Olan Söz Edimleri

Bazı sözcükler, doğası gereği sadece etkisözdür ve edimsöz olarak değerlendirilememektedir. Örnek olarak, *ikna etmek*. A kişisi B kişisini ikna etmek

istemektedir. Bu amaçla bir çabaya gösterebilmekte ve bu çaba ile B kişisini ikna edebilmektedir ya da edememektedir. Bunun nedeni ikna olmak B kişisinin inisiyatifindedir ve A kişisi ne kadar çaba gösterirse gösterebilir B ikna olmak istemediğinde durum değişmemektedir. Diğer bir deyişle, bu durumda *ikna etme* edimsözünün kontrolünü, doğası gereği ikna edilmeye çalışılan kişi sağlamaktadır. Bu gibi durumlarda eylemlerin etkisözel bir özelliğe sahip olduğu düşünülebilmektedir.

Buna benzer *incitme* eylemi de bir edimsöz özelliği değil etkisöz özelliği taşımaktadır. Bunun nedeni A kişisinin B kişisini incitmek amaçlı kimi sözleri söyleyebilmesine karşın *incinme* incitilmek istenen B kişisinin yönetiminde olması ve o incinmeyi tercih etmediği sürece eylemin yerine getirilememesidir.

Etkisözel özellik taşıyan eylemlerden bahsedilirken, geçmiş zaman dışında ‘*yapmaya çalışmak*’ ifadesi kullanılarak konuşucu tarafından bu eylemin gerçekleştirilmeye çalışıldığı söylenebilmektedir. Diğer bir deyişle, *ikna etme* değil *ikna etmeye çalışma*, *tedirgin etme* değil *tedirgin etmeye çalışma* ifadelerinin kullanılması söz konusu özel durumda ideal görünmektedir. Bunun nedeni bir kişinin diğer bir kişiyi ikna etmesi amacıyla elinden geleni yapabilmesine karşın ikna olma sürecinin karşıdaki kişinin yönetiminde olmasıdır. Bu durumda *söz vermenin* söyleyen kişinin elinde olan bir eylem olduğu görülmektedir. Verilen sözün yerine getirilip getirilmemesi noktası değil, *söz verme* eylemini söyleyen kişinin yönetiminde ve kontrolünde olması önem taşımaktadır. *Söz verme* eylemini söz verilen kişi yönetemezken, *ikna etme* eylemini ikna edilmek istenen kişi yönetebilmektedir.

Bu bağlamda, “ne yapıyorsun?” şeklindeki bir soru “ikna ediyorum” diye yanıtlanmazken, “ikna etmeye çalışıyorum” denilebilmektedir. Geçmiş zaman için ancak iş gerçekleştiğinde ve bir sonuç elde edildiğinde “ikna etti” denilebilmektedir.

Austin’e göre, birisi bir söz söylediği zaman aslında düzsöz, edimsöz ve etkisöz aynı anda gerçekleşmektedir ancak inceleme açısından kolaylık sağlanması için üçe ayrılmaktadır ve şu örnekle açıklanmaktadır (Coulthard, 1987, s. 185):

Düzsöz:

“Onu vur” dedi bana.

Edimsöz: EMİR

Onu vurmam için beni zorladı.

Onu vurmamı tavsiye etti.

Onu vurmamı emretti.

Etkisöz:

Onu vurmam konusunda beni ikna etti.

2.3.5. Söz Edimini Belirleyen Kurallar

Austin tarafından ortaya atılan sözeylem kuramı Searl tarafından (1965) geliştirilmeye çalışılmıştır. Searl'e göre aşağıda bulunan sözcelerin hepsi aynı önermesel değeri taşımaktadır:

“John odadan çıkacak mı?”

“John odadan çıkacak.”

“John odadan çık!”

“John odadan çıkarsa ben de çıkarım.”

Diğer bir deyişle, tüm sözceler göz önünde bulundurulduğunda zihinde tek bir önerme işaret edilmektedir: John'un odadan çıkması. Zihinde var olanın içeriği sözcelerin soru, emir, bildirme ya da koşul biçiminde olmasından etkilenmemektedir. Ancak, sadece bildirme yapısında olan bu önermenin varlığı tam olarak ortaya konmaktadır ve soru biçiminde olan önermenin varlığını ya da yokluğunu sorgulamaktadır. Emir biçiminde olan dinleyiciyi eyleme itmekteyken, koşul yapısı bunun gerçekleşmesini koşula bağlamaktadır. Buna karşın, hepsinde zihinde tek önerme vardır: John'un odadan çıkması.

Daha öncede bahsedildiği gibi tüm etkileşimlerde sözcelerin bir düzenleyici bir de oluşturucu boyutu bulunmaktadır ve her iki kurallar dizisi de aynı derecede önem taşımaktadır.

2.3.5.1. Düzenleyici Kurallar

Bir edimsözün düzenleme işlevi bu tür kurallar tarafından vurgulanmaktadır. Örnek olarak, “Sigara içmek yasaktır” denildiğinde, davranışı düzenleyen bir edimsöz ortaya koyulmaktadır. Bu kuralların ilgilendiği davranışın belirli biçimlerinin oluşma koşullarıdır.

2.3.5.2. Oluşturucu Kurallar

Searl bu kuralların, davranışın kendisini tanımladığını belirtmektedir. Örnek olarak, *söz verme* edimsözü için oluşturucu kuralların neler olabileceği şu şekilde tanımlanmıştır:

1. *Önermesel İçerik Kuralı*: *Söz verme* edimsözünün bir eylem belirtebilmesi için *söz verme* edimini konuşan kişinin yerine getirmesi gerekmektedir. “Çalışacağıma söz veriyorum” sözcesindeki gibi “Çalışacağına söz verdi” denildiğinde bir *söz verme* edimi değil, bir *bildirim* edimi söz konusudur. Bunun yanında, “Çalışacağıma söz vermiştim.” sözcesi de bir *söz verme* edimi gerçekleştirilmemektedir. Burada edimi gerçekleştiren kişi 1.tekil şahıs olmasına rağmen, zaman miş’li geçmiş zamandır. Bu da bir *bildirim* sözcesidir ve gerçekleştirilebilmesi için gelecek zamanı ifade etmesi gerekmektedir. Şöyle ki, *söz verme* ediminin önermesel içeriğinde 1. tekil şahıs, gelecek zamanı ifade eden şimdiki zaman eki içermekte olan bir bildirme tümcesinin olması gerekmektedir.
2. *Hazırlayıcı Kurallar*: Bu kurallar edimin gerçekleşme koşullarını hazırlayan kurallardır.
 - a. Bir “söz verme” ediminin gerçekleştirilebilir olması için sözü verilen şeyin dinleyici tarafından istenen ya da beklenen bir şey olması gerekmektedir. Örnek olarak, öğretmenin öğrencilere “söz veriyorum yarın size sınav yapacağım” demesiyle, öğrencilerin öğretmene tuhaf şekilde bakmasının nedeni, sınav olmanın öğrenciler tarafından istenen bir şey olmamasıdır. Buna karşın başka bir durumda, öğrencilerin notlarının düşük olması ve bir kurtarma yazılısı yapılmasını istemeleri söz konusu olabilmektedir. Bu durumda, bu sözce gerçekleştirilebilirlik değeri taşımaktadır ve sözce anlam kazanmaktadır.

- b. İlk olarak, bir kişi yapmayı planladığı bir eylem konusunda söz veremez. Örnek olarak, her gece evine gelen bir babanın “söz veriyorum yarın eve geleceğim” demesi bir anlam taşımamaktadır ve *söz verme* edimi gerçekleşmemektedir. Ancak baba başka bir evde yaşıyorsa gerçekleşebilmekte veya her gün dersine zamanında gelen bir öğretmen öğrenciye, ortada aksi bir durum yoksa ve “söz veriyorum yarın derse geleceğim” derse, yine *söz verme* edimi gerçekleşmemektedir. Araştırmanın ilerleyen bölümlerinde Grice’ın ölçütleri bu konuda ele alınarak anlamı belirlemede yardımcı olacaktır.

Burada önemli olan bir kural da İçtenlik Kuralı’dır. Bu kural, konuşmacının söylediği şeyi gerçekleştirmeye niyetli olduğunu ifade etmektedir. Niyetli olmadan da söz söylenebilmesine karşın edim gerçekleşmemektedir.

3. *Temel Kural*: Bir sözcenin söylenmiş olması, söyleyenin o sözcenin ifade ettiği edimi gerçekleştirme sorumluluğunu yüklediğini ifade etmektedir.

2.3.6. Söz Edimlerinin Sınıflandırılması

Sözedim kuramının ortaya atılmasından sonra sözeylemleri, tümcelerin edimsel özelliklerini araştıranlar tarafından sınıflandırılmaya çalışılmıştır. Bunlar arasında Searl (1979); Tragott ve Pratt (1980) bulunmaktadır (Hatim ve Mason (1990, s. 60)’dan akt. Aymil, 2014, s. 203).

1. Bir durum bildirme işlevi olanlar ya da simgeleyiciler (representatives): *söyleme, ısrar etme (telling, insisting), bildirimler (assertions), açıklamalar (statements), iddialar (claims), betimlemeler (descriptions), öneriler (suggestions)*.
2. Duyuşsal anlatım işlevi olanlar (expressives): *müteessir olmak (deploring), hayran olmak (admiring)*.
3. Yargı bildirme işlevi olanlar (verdictives): *değerlendirme (assessing), tahmin yürütme (estimating)*.
4. Yönlendirme işlevi olanlar (directives): *rica etmek (requesting), emretmek (ordering)*.
5. Bir iş yüklenme ya da üstlenme bildirenler (commissives): *söz verme (promising), üstlenme (undertaking)*.

6. Bildirme işlevi olanlar (declarations): *takdis etme (blessing)*, *işten kovma (dismissing)*, *uyarma (warning)*, *kabul etme (admitting)*.

2.3.6.1. Dolaylı ve Dolaysız Söz Edimleri

İletişim durumlarında bazen söylenmek istenilen diğer bir deyişle zihindeki önermesel içerik doğrudan ifade edilmektedir. Bazen de dolaylı bir yol tercih edilmektedir. Dolaylı yolun tercih edilmesinin birçok nedenleri bulunmaktadır.

Heasley ve Hurford'ın (1987, s. 260) örneklerine dayanılarak ya da oradan alınarak oluşturulmuş örnekler şu şekildedir:

1. “Pencereyi açabilir misin?”

Dolaysız edim: Dinleyicinin pencereyi açıp açmama becerisini sorgulama.

Dolaylı edim: Dinleyiciden pencereyi açmasını rica etme.

Örnekte görüldüğü üzere, dolaylı edim nezaket-incelik niyetiyle kullanılmaktadır ve bir becerinin ver olup olmadığını sorgulayarak dinleyiciden bir ricada bulunmaktadır. Ancak pencerenin sıkışması ya da zor açılıyor olması gibi bir durumda, beceri sorgulanabilmektedir. Buna benzer durumlar hariç bu sözce genellikle ricada bulunmak amacıyla kullanılmaktadır.

2. “Neden sinemaya gitmiyoruz?”

Dolaysız edim: Dinleyiciye neden sinemaya gitmediklerini sormak.

Dolaylı edim: Dinleyiciye sinemaya gitmelerini önermek. Bu örnekteki sözcenin bir öneri ya da bir davet olması olasılığı yüksektir. Buna karşın, Türkçede öneri yaparken genellikle başka yapılar kullanılmaktadır. Örnek olarak, “hadi sinemaya gidelim”, “sinemaya gitsek diyorum”, “sinema ne iyi gelirdi bize” gibi ifade biçimleri öneri niyeti gösterebilmektedir.

Dolaysız edimler, söylendiği anda gerçekleşen ve doğrudan ifade edilen edimin gerçekleşmesini sağlayan edimlerdir. Daha önceki bölümlerde de belirtildiği üzere, konuşulan ve bir sözce üretilen her an bir edim gerçekleştirilmektedir, ancak bu edimlerin birçoğunun dolaysız edimler olmadığı görülmektedir. Diğer bir deyişle, günlük yaşamda her zaman edimsel fiiller içeren dolaysız edimsel sözceler kullanılmamaktadır. Günlük

iletişimlerde üretilen sözceler yoluyla, daha çok dolaylı dil edimleri gerçekleştirilmektedir. Dolaylı edimlerin daha iyi bir şekilde tanımlanabilmesi için, ilk olarak dillerin biçimsel yapı olarak doğrudan gerçekleştirilmesine olanak tanıdığı üç temel edimin bilinmesi gerekmektedir. Bunlar *temel dil edimleridir*.

2.3.7. Örtük Anlam

Uzlaşsallık taşımayan dolaylı söz edimleri, çoğu zaman örtük anlatımlara sahiptir. Örnek olarak, “burası çok soğuk” şeklinde bir sözcenin, tam olarak bu şekilde bir saptama yapmak amacıyla kullanılması yanında, bağlam içinde “pencereyi kapatır mısınız?” (istek-rica), “sobayı aç- yak” (istek-emir), “üzerimize kalın bir şeyler giyelim mi?” (öneri), “daha sıcak bir yer bulalım” (öneri) gibi örtük anlamları da içermektedir. Kimi zaman sadece iletişim başlatma arzusu veya şikayet anlamı taşımaktadır.

Ducrot (1972), bazı şeylerin hem söylenmesi hem de bunların söylenmemiş gibi yapılmasına, söylenenlerin, sorumluluk alınmayacak şekilde söylenmesine sıkça ihtiyaç duyulduğunu belirtmektedir. Buradan hareketle, Ducrot da örtük anlatım konusuna önem vermekte ve kendi kuramından yola çıkarak bu kavramı tanımlamaktadır.

Açık bir bilginin iletilmesi konusundan her bir sözcü büyük önem taşımaktadır. Buna *verili bilgi* (içerik) denilmektedir. Bunun yanında, sözcelerin *örtük anlam (lar)* ı da taşıyabildikleri bilinmektedir. İki biçimde sunulabilen bu örtük anlamlar, *önvarsayım* ve *imalı anlatım*dır. Önvarsayımın dilsel düzeyde, diğer bir deyişle doğrudan sözcenin dilsel yapısında ortaya çıkması söz konusu iken, imalı anlatımın ise sözcenin kendisi dışında, bağlama ve sözcülem sürecine bağlı olarak oluşması söz konusudur.

Şöyle ki, örtük anlatımlı sözcelerin iletişim anında dinleyici tarafından algılanıp anlamlandırılabilmesi için özel çaba ve anlamlandırma sürecine ihtiyaç duyulmaktadır.

2.3.8. Bitişik Çiftler

Dil çalışmalarında tıpkı etki ve tepki ikilisindeki gibi, sosyal etkileşimde geleneksel duruma dönüşmüş ifadelerde bazı söz edimleri dikkati çekmektedir ve doğrudan etki sözleri gerektirmektedir. Diğer bir deyişle, bildirişim sırasında üretilen sözcüler diğer

sözcelere göre birbirlerini gerektirmektedir. Bunlar bitişik çift (adjacency pair) olarak adlandırılmaktadır (Schegloff ve Sacks, 1973).

1. A: “Çok yaşa”
B: “Sen de gör”
2. A: “N’aber?”
B: “İyilik”; ya senden?
A: “N’ossun”
3. A: “Geldin mi?”
B: “Geldim”
4. A: “Hoş geldin”
B: “Hoş bulduk”
5. A: “Özür dilerim”
B: “Rica ederim”

Bu örneklerden hareketle, A edimsözlerine karşılık B etkisözleri, sosyal etkileşimin bir geleneği olarak, kişilerin düşünmeksizin, ağızdan çıkan ifade biçimleridir. Yanıtların ilk üretilen sözceye göre ve sosyal anlaşma boyutunda geleneklere ve alışkanlıklara göre birbirlerini tetiklemektedir. Bu bağlamda, *selam vermenin* karşılığında *selam*, *sorunun* karşılığında *yanıt*, özürün karşılığında *rica* ve *şikayetin* karşılığında *özür* yer almaktadır. Birbirini gerektiren bu tetiklemelerin zaman içinde davranışa dönüştüğü görülmektedir. Örnek olarak, genellikle, *suçlamanın* karşılığı *inkar* ile karşılık bulmaktadır.

Bitişik çiftlerin;

1. En çok iki sözce uzunluğunda olduğu,
2. Ardışık olarak farklı konuşucular tarafından üretildiği,
3. Bir sıralamalarının olduğu ve her zaman ilk söylenmesi gereken sözcenin önce, ikinci söylenmesi gereken sözcenin daha sonra söylenmesinin gerektiği, (Örnek olarak, “ne haber?” ilk sırada söylenmesi gereken bir sözce iken, “iyilik, senden?” ise, ikinci sözcendir. Birbirleriyle yer değiştirememektedirler, ilk olarak “teşekkür ederim”

denmekte, sonra “bir şey değil” denmektedir, sıralamada değişiklik kabul edilmemektedir.)

4. İlk bölümünün ikinci bölümü belirlediği, (Örnek olarak, “ Görüşmek üzere” sözcünü “ sen de gör” takip etmemekteyken, “ sen de gör” diye karşılık verilebilmesi amacıyla “ çok yaşa” denilmesi gerekmektedir.)
5. Sözeylem kuramı açısından edimsözlerle tanınımları gerektiğinde ise, şu şekilde bitişik çiftlerle karşılaşıldığı:

selama-selam ile karşılık verilmekte,

soruya yanıt ile,

şikayete özür ile veyagerekçe sunma ile,

suçlamaya genel olarak inkar ile,

teklife kabul veya red ile,

özüre takdir ile,

bilgi vermeye teşekkür ile,

ayrılmaya ayrılma ifadeleriyle karşılık verilmektedir..

6. Ayrıca, bitişik çiftler konuşmanın açılması ve kapanması için de seçenekler sunduğu:

“merhaba”

“selam”

“hoşçakal”

“görüşürüz”

7. Bu sözce alışverişinde eğer konuşucunun bitişik çiftlerden ilk bölümü söylemesi durumunda ve ikinci konuşucu durumunda olan kişinin ikinci bölümle karşılık vermememesi durumunda, kabalık olarak algılanabildiği, saçma olsa da bu alışverişin kesinlikle yerine getirilmesinin beklendiği, (örnek olarak, hapşırın kimseye “çok yaşa” dendiğinde “sen de gör” veya benzer karşılıkların birisi söylenmediğinde iletişimde eksiklik olduğu düşünülmekte, bu gibi bir durum fark edilmeden, dinleyicilerden dikkatini çekmeden geçilmemektedir.)

Sacks tarafından yukarıdaki şekilde belirlenmektedir (Coulthard, 1987, s. 69).

2.4. GRICE VE İLETİŞİMDE İŞBİRLİĞİ İLKESİ

İnsanlar her konuşma bağlamında bir amaç taşımaktadır ve sözcelerini bu amaçları yerine getirmek için oluşturmakta ve kullanmaktadır. Bu nedenle, hedeflenen iletişimsel amacı gerçekleştirebilmek için bağlamdan, iletişim durumundan, iletişim kurduğu kişi veya kişilerden hareketle kimi stratejileri geliştirmesi gerekmektedir. Örnek olarak, dinleyiciyi bir şey yapması için ikna etmek istediğinde, o kişinin kim olduğunu (tanıyıp tanımaması, yakınlık dereceleri, dinleyicinin karakteri ve kişilik özellikleri, söz konusu konuya yönelik düşüncesi gibi), hangi konu hakkında konuştuklarını ve ne tür bir bağlam içinde olduklarını belirledikten sonra, değişik biçimde ikna etme yöntemlerini ve bu eylemi yerine getirmek için de farklı sözceleri kullanması gerekmektedir. Buna karşın, Paul Grice ve Oswald Ducrot gibi araştırmacılar, kişilerin ve bağlamın ne olduğunun yanında, temelde hangi konuşma kurallarına uyulması gerektiğini sınıflandırmaktadırlar.

Dil ve söylem çözümlenmeleri çalışmalarındaki hızla birlikte, konuşucuların bildirişim sırasında ürettikleri sözcelerin kimi özellikleri, dinleyen kişiye, konuşan kişi ve söyledikleri ile söylenenden daha fazla bilgi verebileceği Grice (1975) tarafından farkedilmiştir. Örnek olarak,

Selim: “Yarın partiye geliyorsun değil mi?”

Aslı: “Maalesef. İl dışında olacağım.”

şeklinde bir yanıt yerine,

“Balıkesir’e gideceğim orada önemli bir çalıştayda bildiri sunacağım. Dünyanın dört bir yanından bilim insanları da orada olacak ve çalıştay bitiminde bir Ayvalık gezisi yapılacak.”

şeklinde yanıt verildiğinde gerekli olmayan bilgileri içeren bir tümceler bütünü ortaya çıkmaktadır. Bu yanıtta Selim, Aslı ile ilgili ne yapacağı konusunda bilgi aldığı gibi, Aslı’nın Balıkesir yolculuğundan ve bir çalıştayda bildiri sunmayı sevdiği ve bunu başka insanlarla da paylaşmak istediği ve buna benzer bir çok bilgiyi de çıkarabilmektedir. Böylesi durumlarda Selim gibi, yanıtlanan kişinin gerektiğinden çok daha fazla zihinsel enerji harcamasına neden olabilmektedir.

Örnektene benzer konuşmalar Grice tarafından gözlemlenmiş ve konuşmaların çözümlenmesi noktasında yardım edebileceği düşünülmekte olan *Bildirişimde İşbirliği*

İlkesi (Cooperative Principle) diye bir ilke ortaya atılmıştır ve buradan hareketle bildirişimde gözlemlenmekte olan ve dört ana bölümde bir araya getirilen “Grice’s Conversational Maxims” olarak bilinen 9 ilke veya kuraldan (maxim) bahsedilmiştir (Grice, 1975, s. 45-46).

Bu kuramda, “iletişimin ancak kişilerin örtük bir ‘iletişim ilkesi’ anlaşması yapmaları sonucunda sağlanabileceği vurgulanmaktadır” (Paveau ve Sarfati, 2003, s. 217). Bu ilkede bağlılığın sağlanması amacıyla gereken toplumsal, ahlaki ve estetik kurallardan başka, dört temel kuralın daha yerine getirilmesi gerekli görülmektedir. Bu kurallar kendi içinde alt kurallara da ayrılmaktadır:

I. Nicelik kuralı (Maxim of quantity)

1. Bir konuşma anında, konuşmanın o andaki amacı yerine getirecek kadar bilgi verilmeli.
2. Konuşmaya olan katkı gerektiğinden fazla veya daha bilgi verici olmamalı.

II. Nitelik kuralı (Maxim of quality)

Üstkural: Konuşmadaki katkıya doğru bilgi içermesi bakımından dikkat edilmeli.

1. Yanlış olduğuna inanılan bir şey söylenmemeli.
2. Yeterince kanıtı olmayan bir şeyi söylenmemeli.

III. İlişki kuralı (Maxim of relation)

Konuyla bağıntılı şeyler söylenmeli.

IV. Tarz kuralı (Maxim of manner)

Üstkural: Açık seçik konuşulmalı.

1. Belirsizlikten kaçınılmalı.
2. Net olunmalı (gereksiz söz uzunluklarından kaçınılmalı).
3. Söylenilenler belirli bir sistem, bir düzen içinde olmalı.

Bu kurallar kapsamında her birin her bağlam içinde yerine getirmek mümkün görülmemekteyken, bunların her türlü iletişimde geçerli olmayabileceği bilinmektedir. Çoğu zaman kapsamında bu kurallara uyulmadığı Grice (1979) tarafından da zaten belirtilmektedir. Kuralların bir ya da birkaçına, bazen bilinçli, istemli ya da zorunlu olarak

uyulmaması, sözcüklere anlam bakımından bir şeyler katabilmektedir. Bazı durumlarda kuralların birbiriyle çelişebileceği olasıdır her zaman bulunmaktadır. Burada yapılması gereken, dilbilimsel incelemelerin temel alınarak, bu kurallara uyulup uyulmaması konusu değil, uyulmadığı durumlarda ortaya çıkan iletişim yönlerinin ele alınmasıdır.

2.5. EDİMBİLİMSSEL YETİNİN ANADİLİNDE VE YABANCI/İKİNCİ DİLDE GELİŞME SÜRECİ

2.5.1. Edimbilimsel Yetinin Anadilinde Gelişme Süreci

Kabul edilmektedir ki, çocuk anadili edinimi sürecinde dile tek sözcükle başlamaktadır (Baştürk, 2004, s. 3) ve edinim sırasını adlar, eylemler ve sıfatlar şeklinde sözcük düzeyinde devam ettirmektedir (Leif, 1981, s. 117).

Baştürk'ün ve diğer araştırmacıların da ortaya koyduğu üzere, çocuk tarafından kullanılan tek sözcükler birer tümce niteliğindedir (2004, s. 3). Diğer bir deyişle, çocuk dil edinim sürecinin başlarında, dili işlevsel olarak kullanmaktadır. Buradan hareketle, dilsel gelişimin tüm aşamalarında gözlemlenen edimbilimsel gelişimin, dilbilgisel gelişim göz önüne alındığında ondan önce gelişmeye başladığını ortaya koyması yönünden önem taşımaktadır.

Bialystok'a (2001, s. 31) göre, çocuğun dil gelişimi bakımından, anadili edinimine yönelik bütün birimler (söz alma-verme, karşılıklı olarak dikkati belirli bir konu üzerine verme, konuşucunun iletişim kurma niyetinin devreye girmesi, kültürel açıdan incelik göstermesi, belirttiği düşünce dinamiklerini birbirine uyumlu bir şekilde bağlamak üzere söylem belirleyicilerini kullanma) eşsüremliler olarak gelişirken, aslında çocuğun dilin iletişim durumunda bağlantı kurarken ve konuşma niyetini ortaya koyarken, dilin biçimsel özellik ve kullanımlarına yönelik bilgisinin olmamasının bu iletişimi engellemediği görülmektedir.

Doğal konuşma durumları ile böylesi bir gelişim sırasının varlığının anlaşılması tartışılmalıysa da, alandaki deneysel çalışmalar anlamsal ve edimbilimsel yaklaşımın çocuklar tarafından daha önce benimsendiğini ortaya koymaktadır.

Edimbilimsel yetinin, nerede, ne zaman, kime, nasıl ve ne denecek şeklindeki bilgileri içerdiği kabul edildiğinde, bu yetinin ebeveynlerden tamamen bağımsız olarak geliştiği düşünülemez.

Bu bağlamda, Becker (1991) doğal konuşma verilerinden yola çıkarak okul öncesi yaşta çocukları olan orta sınıftan beş aile üzerinde araştırma yapmıştır ve araştırma sonucunda aileler tarafından çocuklarına kazandırılmak amaçlı 505 edimbilimsel yeti çerçevesinde sözcük kullandıkları sonucuna ulaşmış ve bu sonuçtan yola çıkarak dört temel başlık (nasıl söylenmeli, ne söylemeli, ne zaman söylenmeli, kime söylenmeli) olarak toplam 15 teknik sıralamıştır (1991, s. 329).

Örnek vermek gerekirse, nasıl söylenmeli çerçevesinde, teşekkürler, kibarca istek (...(y)Abilir miyim?), kalıp sözler (Çok yaşa!), seslenme (Efendi, hanım, vb), (ayıp ve yasak) argo sözcükler, özür dileme gibi konularda çocuklarını uyardıkları görülmüştür. Bazı durumlarda aileler arasında farklılık ve benzerlik olsa da, yapılan bu çalışmada edimbilimsel bileşenin anadilde yetişkin gözetiminde ve denetiminde geliştiğine yönelik güçlü bulgular bulunmaktadır.

Buradan hareketle, ebeveynler çocukları tarafından dikkat edilen nesne ve olaylar hakkında konuşmakta, çocuğuna kendini bir model olarak göstererek çocuğunun taklit yeteneğini geliştirmekte, çocuğuna uygun dil biçimleri seçmekte, sorular yöneltmekte, daha çok kısa cümleler kullanmaya özen göstermekte, usanmadan sürekli tekrar etmekte, çocuk için dil bağlamında kullanımda en ihtiyacı olacağını düşüneceği biçim ve yapıları cümle içinde dikkat çekmekte ve daha basit bir iletişim yolu kullanmaktadırlar (Topbaş, 2007, s. 163-164).

Dilbilgisel biçimlerin doğal bir şekilde belli bir sırada edinilmesi ile söz konusu sıralamanın iletişimsel biçimlerin ediniminde de söz konusu olup olmadığı aklı gelmektedir. Clark, çocukların ilk sırada iddia ve istekleri, sonrasında istekte bulunma, emir verme, izin isteme, izin verme gibi yönlendiricileri kullandıklarını belirtirken, teşekkür etme, minnettar olma gibi duygu belirten birimlerin daha sonra geldiğini savunmaktadır (Ellis, 1984, s. 79).

Speakman ve Roth'a (1984) göre de, çocukların anadilinde sürece ilişkin bir sıralamayı takip etmesi açısından edimbilimsel gelişimlerini söz öncesi, tek sözcük ve söz düzeyi olarak üç aşamada değerlendirilmektedir (Topbaş, 2007, s. 160). Araştırmacılar

çocukların dikkat çekme, ilgi arama (kendine, nesnelere, kişilere yönelik), selamlama, vedalaşma, istek bildirme (nesne, eylem, bilgi, hizmet), reddetme, hoşnutluk/hoşnutsuzluk belirtme, onaylama, yanıt verme (sesle veya işaretlerle) gibi dilsel işlevleri söz öncesi dönemde gerçekleştirirken, adlandırma, tekrarlama, sözel yanıt (örn. alma-verme sırasında), sorma/sorgulama, vb işlevleri tek sözcük düzeyinde gerçekleştirdiklerini belirtmektedirler (Polat, 2010, s. 77).

2.5.2. Edimbilimsel Yetinin Yabancı/İkinci Dilde Gelişme Süreci

Edimbilimsel yeti, çalışmanın daha önceki bölümlerinde de belirtildiği üzere, sözdizimsel, anlambilgisel ve sesbilgisel bileşenlerin dil konuşucusu tarafından uygun durumlarda belirli iletişim amaçlarını ortaya koymak üzere kullanılabilmesi yetisidir. Koike (1989, s. 279) edimbilimsel yetiyi, "...konuşucunun söz edimlerini anlama ve oluşturma yöntemini belirleyen uygunluk ve incelik kurallarına ilişkin bilgisi ve bunları kullanımınıdır." şeklinde tanımlamaktadır. Bu bağlamda Koike, edimbilimsel yetinin dilsel eylemleri sadece anlam üretme kapsamında değil, üretilen anlamın alımlanması kapsamında önem taşıdığını belirtmektedir. Şöyle ki, Bialystok'a (1993, s. 21) göre, edimbilimsel yeti türlü niyetler çerçevesinde dil kullanımını, bunun yanında dinleyicinin amaç edindiği gerçek anlamları alımlamayı ve diğer yandan da karşılıklı konuşmayı üretmek adına sözcelerin birbirleriyle derin bir ilişkide oldukları kuralları yönetmeyi içermektedir.

Edimbilimsel yeti, dil dizgesinin bileşenlerin dayalı kurulmaktadır ve öte yandan bilinmektedir ki bireyin dil dizgesine yönelik bilgisi sürekli açık olmasa da, dile yönelik gerek anlam üretimi gerek algılaması kusursuz bir biçimde devrede olmaktadır. Yani, konuşulan dil, ne zaman, kime, niçin, ne denmesi gerektiğinin yanında; kendisine yöneltilen dolaylı ya da doğrudan söz edimleriyle ne demek istendiğine ilişkin bilgi birey tarafından sezgisel olarak kullanılmaktadır. "Çünkü, anadili konuşurları edimbilimsel anlamı anlamak amacıyla, söz edimi türünü bilinçli olarak bilme gereksinimi duymamaktadırlar." (Garcia, 2004, s. 98).

Edimbilimsel yetinin, var olan dille nelerin ne şekilde yapılabileceğine yönelik bilgi açısından göreceli olarak eksikliğinden bahsetmek gerekirse, büyük bir olasılıkla yabancı/ikinci dil öğretimi uygulamaları açısından en zoru olarak kabul etmek de

gerekmektedir. Ayrıca, anlam ve algılama bakımından dilin temel niteliği olarak değerlendirilebilmektedir.

Karatepe (2001, s. 178); Cohen, Bardovi-Harlig ve Dornyei'nin görüşlerinden yola çıkarak, karmaşık yapılanmaları gereği edimbilimsel özelliklerinin öğrenilmesinin oldukça zor olduğu yönünde karar kılmaktadır. Benzer şekilde, Dewaele'ye (2002) göre, öğrencinin Leech'in "edibilimin toplumsal arayüzü" olarak tanımladığı toplumsal edimbilimsel alana girmesi, öğretici bakımından öğretilmesi güç bir alan olarak ortaya çıkmaktadır.

Bu bağlamda Polat'a (2010, s. 87) göre sorulması ve cevaplanması gereken şudur:

Edimbilimsel açıdan yetkin olmak ne anlama gelmektedir? Diğer bir deyişle, YD/İD öğrenen öğrenciden beklenen nedir? Jung'dan (2002) aktaran Polat'a (2010) göre YD/İD öğrenen öğrencinin edimbilimsel açıdan yetkin olabilme şartları şu becerileri yerine getirebilmesini gerektirmektedir:

1. Söz edimlerini gerçekleştirebilme becerisi. Tüm diller için, belirli bir bağlamda söylenebilecek ve sadece dilbilgisel ve sözcükbilgisel bilginin bilinmesiyle üretilmesi mümkün olmayan söz edimlerinin varlığıdır. Örnek olarak, birisi lokantada yemek ısmarlamıştır ve yemeği beğenmeyerek bu durumu kınamak için dile getirmiştir:

"Bu nasıl yemek böyle?"

Böylesi bir kınama söz edimi ancak edimbilimsel açıdan bir yetkinlikle gerçekleştirilmektedir.

Bu yetkinliğin bireyler tarafından bu tür bir tepkinin verilip verilmediğine dair ilişkisi, bu tür bir bağlamda doğrudan hedef dilsel topluluk üzerine kurulmaktadır. Bunun sebebi farklı milletlerden insanların farklı bağlamlarda takındıkları davranış ve tutumların farklı olmasındandır (Jung, 2002). Bu durumlar bazı kültürel yapılarda dolaylı bir şekilde dile getirilirken, bazı kültürel yapılarda daha doğrudan bir şekilde dile getirilmektedir.

2. Birebir olmayan anlamı aktarabilme ve yorumlayabilme becerisi. Yukarıda örnekte verilen aynı sözce için, görünüş olarak bir sorudur ancak bir kınama söz edimini gerçekleştirmesi yönünde edimbilimsel yetinin bir parçası olarak bulunmaktadır.

Aynı şekilde:

“Bu havada denize girilir mi?”

sözcesinde gerçekte bir soru niteliği olmadığı ve dinleyicinin konuşucunun bir önerisini (*Denize girelim mi?*) reddettiğinin alımlanabilmesi ve buradan hareketle bir amaç doğrultusunda bir söz edimi üretmek edimbilimsel yetinin kapsamındadır.

3. *İncelik işlevlerini gerçekleştirme becerisi.* Brown ve Levinson incelik kavramını, Goffman’ın (1967) “yüz” kavramından ve halkların kendi aralarında kullandığı “yüz” ile ilgili deyimlerden yola çıkarak geliştirmiş ve üç temel olguya yönelik kurulmuş bir modelde ele almışlardır (Brown ve Levinson, 1987, s.61). Araştırmacılar iki ana varsayım üzerinden bu modelleri oluşturmaktadırlar. Buna bağlı olarak Polat (2010, s.89), toplumda var olan her bir yetkin yetişkin bireyin, kendi için sahip olmak istediği kamusal öz imgesine, daha doğrusu “yüz”e ve niyetlerden bunları gerçekleştirecek araçlara yönelik akıl yürütme şekillerine dayanan bazı mantıksal yetilere sahip olduğunu belirtmektedir. Brown ve Levinson bireyin sahip olduğu bu yüzün birbirine bağlı iki ana görüntüden oluştuğunu belirtmektedir: olumlu yüz ve olumsuz yüz. Her yetişkin yetkin bireyin eylemlerini başkalarının engellemesini istememesi olumlu yüz kavramı iken, her bir bireyin istediği şeyleri az da olsa başkalarının istemesi isteği ise olumsuz yüz kavramı olarak tanımlanmaktadır (Agy. 1987, s. 62). Bir başka şekilde açıklamak gerekirse, birey tarafından, kendini başkalarına beğendirmek ve onaylatmak üzere bir yüz (olumlu yüz) ve başkaları tarafından eylemlerinde baskılanmamak ve etkilenmemek üzere diğer yüz (olumsuz yüz) üzerinde yoğunlaşılır (Kansu-Yetkiner, 2008, s. 35). Burada, gerçekleştirilen dile dönük eylemler (rica etme, danışma, onaylama, vb.) bireye ait olumlu ve olumsuz yüzü devamlı olarak tehdit etmektedir. Araştırmacılar, Brown ve Levinson tarafından yüz tehdit edici edim (YTE; Face ThreateningAct (FTA)) olarak adlandırılan söz konusu edimlerin karşısında bireyin iki ana seçeneğe sahip olduğunu belirtmektedirler: edimi gerçekleştirme ya da edimden kaçınma. Bu edim, örnek olarak hangi gerçekleştirme yolunu tercih edeceğini belirleyen birey tarafından hiçbir dolaylı anlatım yolu kullanılmaksızın bireyin isteği doğruca dile getirilebilir:

“Kapıyı kapat.”

Bu bağlamda, konuşucu kendi olumlu yüzünü tehlikeye atarken, dinleyicinin olumsuz yüzünü de tehlikeye atmaktadır. Bu tehlike, dinleyici konuşucu hakkında saldırgan, anlaşılmaz ve direktmece şeklindeki düşünceleri benimsemesine sebep olmaktadır. Böylesi

bir bağlamda, konuşucu uzaklaşma eylemini benimsemek üzere dolaylı bir yola başvurabilir:

“ Kapıyı kapatabilir misin?”

Öyleyse, konuşucunun söz edimleri tercihinde hangi etkenler bulunmaktadır? Levinson ve Brown konuşucu ve dinleyici arasındaki incelik düzeyini belirleyen üç toplumsal etkenin belirleyici olduğunu söylemektedir (1987, s. 15): dinleyicinin ve konuşucunun üzerindeki göreceli güç, dinleyici ve konuşucu arasında bulunan toplumsal konum(mesafe) ve yükümlülük düzeyi.

Diğer bir deyişle, dinleyiciye yönelik konuşucu tarafından yüz tehdit edici bir edim gerçekleştirildiğinde, konuşucu toplumsal konuma ve yükümlülüğe dikkat etmektedir ve dinleyicinin “yüz gereksinim”lerini ortaya koyacak bir yol belirlemektedir. Doğançay-Aktuna ve Kamışlı (2001, s.76), olumlu ya da olumsuz incelik stratejilerinin konuşucunun edimi gerçekleştirme yolunu benimsemesiyle kullanıldığını belirtmektedir.

4. *Konuşma işlevlerini gerçekleştirme becerisi*: Bildirişim sadece rica etme, teşekkür etme gibi söz edimlerinden oluşmamaktadır, bunun yanında konuşmaya dâhil olma, çeşitli söylem biçimlerini savunma ve karmaşık konuşma eylemlerinde etkileşimi devam ettirme sorumluluklarından da oluşmaktadır (Kasper, 1997). Polat, konuşma işlevleri kavramında belirtmek istenenin, *yumuşak biçimde başlatma bitirme becerisi; törenselleştirilmiş söz edimleri (bitişik çiftler; Goffman); duraklama ve sessizliğin gücü; konuşma belirleyicilerinin uygun biçimde kullanımı (bildiğin gibi; hani şey var ya ... neydi ya? ...); söz sırası alma; söz kesme; söz hakkı verme, vb.* doğal ve akıcı konuşma için gereken kimi beceriler olduğu şeklinde ortaya koymaktadır (2010, s. 91). Buna örnek olarak, kendi araştırmasında, Türkçeyi YD /İD olarak öğrenmekte olan öğrenciler tarafından sıkıntı bildirmek için “Yeter (ya)” yerine “Tamam”, “Ne oldu ya” ve “Tamam ya” gibi söz edimlerinin uygunsuz bir şekilde kullanıldığını göstermiştir.

5. *Kültürel bilgiyi kullanma becerisi*: Söz edimleri kullanımları açısından, incelik düzeyi, seslenme seçimi, kültürden kültüre değişiklik göstermekte olduğu ve edimsel bilginin merkezinde kültüre ait bilginin bulunduğu (Jung, 2002, s. 8) görülmektedir.

Wierzbicka’ya (2003, s. 69) göre, kültüre ait değerler bağlamında, değişik topluluklarda yaşayan insanlar günümüz edimbilim araştırmaları tarafından ortaya konan temel

düşünceleri farklı bir şekilde dile getirmektedirler. Bu farklılıklar konuşma biçimlerinde derin ve dizgesel olarak kendini göstermekte; kültürel değerleri belli bir sıraya uyararak sergilemekte; değişik iletişim biçimleri kültürel değer ve önceliklere göre açıklanmakta ve anlamlandırılmaktadır şeklinde özetlenmektedir.

Bu özetlemeden yola çıkılarak, yanıtlanması gereken, YD/İD öğrenen öğrencinin söz konusu kültürel değer bilgisine sadece YD/İD öğrenerek ulaşıp ulaşamayacağı sorusudur. Bu konuda literatürde iki ana görüş bulunmaktadır:

İlki, YD/İD öğrenimi sürecinde, YD/İD'e ait kültürel değerler bilgisi öğrenci tarafından edinilmektedir. Bu yaklaşım Byram (1992, s. 34) tarafından gelişigüzel ve aceleci olarak değerlendirilirken, bu bakış açısıyla öğretici ve materyal (kitap-girdi) etkenleri bu doğrultuda farkındalık ve yeterlilik seviyesi bakımından şüpheyile açıklanmaktadır.

İkinci bakış açısında ise, YD/İD kültürü edimi bilinçli bir öğrenme süreci sonunda gerçekleşmekteyse de, bu bağlamda kültürel bilgi bakımından açıklığın olmaması bir problem oluşturmaktadır.

Özetlemek gerekirse, kültürel kurallar ve kültürel tablolar belirli bir dil toplumunda, belirli bir bağlamda, belirli bir söz edimini gerçekleştirmek için uygun dil davranışını belirlemektedir. YD/İD öğrencisinin edimbilimsel bakımdan yetkin olarak değerlendirilebilmesi için, *kime, neyi, nasıl* söylemesi veya söylememesi gerektiğini belirleyen *kültürel bilgiyi* anlaması ve bir konuşmaya etkin bir biçimde katılabilecek biçimde kullanma konusunda başarılı olması gerekmektedir.

2.5.2.1. Yabancı/İkinci Dilde Edimbilimsel Yetinin Öğretimi

Kasper'dan (1997) aktaran Polat (2010, s. 94), Kasper'ın 1997 yılında yazmış olduğu Edimbilimsel yeti öğretilebilir mi? adlı makalesinde edimbilimsel yetinin öğretilemeyeceğini savunduğunu belirtmektedir. Bunun nedeni olarak, Kasper'ın (1997), yetiyi öğrencilerin sahip olduğu, geliştirdiği, edindiği, kullandığı ya da kaybettiği bir bilgi çeşidi olarak tanımlamasıdır. Araştırmacının aslında söylemeye çalıştığı, edimbilimsel yeti önemi vurgulanması gereken bir beceridir ve bunun yanında YD/İD öğretimi bu yetinin geliştirilmesi için tekrar düzenlenmelidir ve buradan hareketle edimbilimsel yetinin geliştirilmesine olanak sağlayan öğrenme ortamlarının oluşturulması gerekliliğini

ortaya koymaktadır. Araştırmacı açısından bu gerekliliğin, şüphesiz YD/İD öğretiminde kullanılan etkinlik ve materyallerin eksikliğinden doğduğu düşünülmektedir.

Özetle, eğer ki öğrenciler bir biçimbirim öğretilirken öğretici ve ders materyalleri tarafından bu biçimbirime yoğunlaştırılabilirse, aynı biçimde karşılıklı konuşma etkinliğinde de, öğrenci dikkati söz edimine ait biçim, içerdiği söz edimleri grupları, gerçekleşme biçimleri ve düzeyi gibi noktalara da yönlendirilebilir durumdadır.

2.5.2.2. Edimbilimsel Yeti ve Öğreticiler

Uzlaşım sal olarak edimbilimsel yeti üzerinde durulması gerekliliğinin yanında, alanyazındaki araştırmalar söz edimlerinin öğretilmesi noktasında kimi şüpheleri ortaya koymaktadır. Fujimori ve Houck (2004, s. 3), öğretmenlerin bunların öğretilmesi konusunda dikkat çekmek yerine, söz edimlerinin tamamının öğretilmesinin bir zorunluluk teşkil edip etmediği ve öğretim ortamlarında öğretilecek edimlerin hangileri olduğu ve nasıl tercih edecekleri yanında dersleri uygun bir şekilde nasıl tasarlayacakları hususunda hâlâ tamamıyla ikna olmadıklarını belirtmektedirler.

Mitchell'e göre uygulamalı dilbilimciler tarafından öğreticilere dildeki işleyiş biçimleri ile ilgili sosyodilbilimsel ve anlambilimsel yönlerin olur bir şekilde tanımlanarak sunulmaması öğretmenlerin bu konuda çekimser ve şüpheli olmalarına sebep olmuştur (1981, s. 103).

Karatepe 1998'de yapmış olduğu bir araştırmada, İngilizce öğretmeni yetiştirilen Türk kurumlarında edimbilimsel bileşenin yeterince yer almadığı ve dildeki bu alanın öğretimi ile ilgili kurumlarda izlenice olarak dizge ve plan içeren bir öğretimin olmadığı sonucuna ulaşmıştır (2001, s. 179)

Bunun yanında, öğretmenlerin bu konuda çekimser olması ve öğreticilerin edimbilimsel bileşeni algılamasına yönelik görüşler arasında başlıca bir çelişki den söz edilebilmektedir.

2.5.2.3. Edimbilimsel ve Dilbilgisel Yeti Tartışmaları

Alanyazında üzerinde en çok tartışılan sorulardan birisi "Edimbilimsel yeti gelişimi ve dilbilgisel yeti arasında bir bağ var mıdır?" sorusudur. Barron'a (2001, s. 41) göre başlıca

iki görüş bulunmaktadır. Birinci görüşte, dilbilgisel ve edimbilimsel yetiler birbirlerinden iki ayrı yeti olarak kabul edilmektedir. Bu bakış açısına göre, bir dilbilgisel hata bir sözceyi edimbilimsel açıdan etkisiz kılamaz dolayısıyla edimbilimsel bir hatadan söz edilemez.

İkinci bakış açısında Barron, eğer öğrenci dilbilgisel yeti bağlamında eksikse, dile yönelik eylemleri üretme konusunda becerisi sınırlanacağından söz etmektedir. Yani, edimbilimsel açıdan bir istekte nasıl bulunabileceğini bilmemesi, öğrencinin bir arkadaşına uygun olarak bir istekte bulunamamasına sebep görülmemektedir. Bu bakış açısı Barron tarafından Hassall'ın karmaşıklık varsayımına dayandırılmaktadır (2001, s. 47). Polat (2010, s. 96) bu varsayımdan yola çıkarak, kimi dilsel özelliklerin (sözcük grubu, olumsuzluk gibi) çizgisel bir gelişim sürecinde edinildiğini belirtmektedir. Durağan olan bu gelişimi sırasını yapısal karmaşıklığa, buradan hareketle de gerekli işleme yetisine bağlamaktadır. Polat (2010) bununla ilgili olarak, Türkçede istek söz edimlerinin üretimindeki yaygın dilbilgisel ulamlardan olan *-(y)Abil* biçimbiriminin öğretim etkinliğinin erken dönemlerinde edinilmesinin *-karmaşıklık nedeniyle-* güç olduğu görgül bilgisinin, Hassall'ın karmaşıklık varsayımını doğrular nitelikte olduğunu vurgulamaktadır (s. 96).

Barron'a (2001) göre, yüksek düzeydeki öğrenciler edimbilimsel konularda tümüyle yetkin olmamaları ve edimbilimsel yetinin dilbilgisel yeti içinde yer almadığı görüşleri konusunda alanyazında bir uzlaşma kazanmıştır (s. 41). Bunun yanında edimbilimsel yeti üzerine yapılan araştırmalar vurgulamaktadır ki, iletişim yeti bağlamında dilsel boyuta ait sahip olunulan fazladan bilgi ve sağlamlık, edimbilimsel açıdan bir yetkinliği güvence altına almamaktadır. Bardovi-Harlig ve Mahan-Taylor (2003), bunu bir öğrenci yüksek bir dilbilgisi yetkinliğe sahip olsa bile bu yetkinliğe eşdeğerde bir edimbilimsel gelişme göstermek zorunda değildir şeklinde belirtmektedir. Bu durum, Searle'ün (2006, s. 156) de ortaya koyduğu üzere dilsel iletişim etkinliğinin ve "eksiksiz en küçük birimi" olan söz edimlerinin sadece dilbilgisel kurallar çerçevesinde açıklanamayacak özelliklere sahip olması şeklinde ifade edilebilmektedir.

Dilbilgisel birimler içeren tümceler, sözdizim tarafından belirli kurallar doğrultusunda açıklanabilmektedir, ancak söz edimleri bu kurallarla açıklanamayabilir. Polat'ın (2010,

s. 97) verdiği örnekte *şaşıрма, direnme, tehdit etme, hayranlık duyma* gibi edimsözel güçlerle donatılabilecek olan;

“Haydi canım sen de!”

sözcesini dilbilgisel kurallara sahip olan bir YD/İD öğrencisi üretememektedir. Aşağıdaki söz edimleri kalıplaşma özellikleri ile bu konuda kanıtlayıcı bir örnektir:

“Neden olmasın?”

“Nasıl istersen!”

“Sen bilirsin!”

Searl, önerme içeriklerinin her zaman sözlüksel anlamlar taşımadığını bu sebeple bunları anlamak için bir bağlam bilgisine sahip olmak gerektiğini ve dilbilgisel hakimliğin dilsel iletişimi yerine getirebilmesi için yeterli olmadığını kanıtlamaktadır. Örnek olarak,

“Neden doktora gitmiyorsun?”

sorusu gerçekte bir *tavsiye, yol gösterme, akıl verme* iken, bunun anlaşılması ve bu anlamda kullanılabilmesi dilbilgisel olarak bir yetkinlikten daha fazlasını gerekli kılmaktadır. Bunun sebebi, Berard’ın (1991, s. 24) belirttiği üzere, bir biçim ve bir edimin arasında var olan bir eşleşmenin her zaman açık olmamasıdır.

Söz konusu sözce emir kipinde çekimlense bile bu durumun değişmediği açıktır. Şöyle ki, konuşucu:

“Doktora git!”

dediğinde, emir veriyor anlamına gelmez, karşısındaki dinleyiciye *akıl veriyor, yol gösteriyor* olabilir.

Bir başka çalışmada, Sarıçoban ve Hişmanoğlu (2004, s. 35), Türkçede bulunan emir tümcelerini edimbilimsel olarak inceledikten sonra, tümceler emir kipi olarak görünseler de bu tümcelerin komuttan inanmamaya kadar dayanan büyük bir dairede, *izin, yasaklama, söz verme, inanmama, beddua etme, tehdit etme* gibi değerleri barındırdıklarını ve buradan hareketle 16 farklı iletişimsel anlam yüklenebildiklerini ortaya koymaktadır.

Polat (2010), öğretim süresinde edimbilimsel yetinin kazandırılmasına dayalı bir gerekliliğin varlığı ya da yokluğu konusunda şüphelerin olduğunu ortaya koyarken, bu

şüphelerin temelinde genel bir dil öğretimi eyleminde edimbilimsel yetinin kazanılması ya ilerleyen aşamalarda ya da sonrasında kendiliğinden ilerleyeceği düşüncesi yattığını belirtmektedir (s. 98). Kasper'a (1997) göre ise, edimbilimsel yetinin kazandırılması için eğitim bağlamında bir yönlendirmeye gerek yoktur, böylece bu yeti sözlüksel ve dilbilgisel bilgilerin yanında kendiliğinden gelişmektedir. Bu yaklaşımın doğruluğu adına, yabancı bir öğrencinin yeterli tüm dilbilgisel bilgiye ve sözcüğe hâkim olduğu düşünüldüğünde ki bu bilgiler ışığında tümceler üretebiliyorsa Türk bir komşusu hasta olduğu için ona sağlık dilemek niyetiyle "Geçmiş olsun" sözcüsünü bağlamın doğal akışında üretebilmesi de beklenmektedir. Bir öğretim süreci açısından düşünüldüğünde, hastalık ziyareti bağlamında tercih edilen söz edimlerine yönelik bilgilerin aktarılmaması, bu beklentinin gerçekleşme olasılığı ile doğru orantılı olarak görülmektedir.

2.5.2.4. Hangi Söz Edimleri Tercih Edilmeli?

Edimbilimsel yetinin kazandırılmasına yönelik şüphelerin ikinci sebebi, Fujimori ve Huck (2004) tarafından belirtildiği üzere, dilsel iletişimde çok fazla söz ediminin varlığı ve bu sebeple hangilerinin öğretilmesi hususunda uzlaşmaya varılamamasıdır. Araştırmacılar, bu sorunun bir çözümü olarak; a) Öğrenciler en çok hangi söz edimlerine ihtiyaç duymaktadır? b) Öğrencilerin en çok kullanmaktan çekindikleri ya da hatalı kullandıkları söz edimleri hangileridir? şeklindeki sorulara verilen yanıtla bağlı olarak bir ölçüt belirlendikten sonra bu söz edimlerinin belirlenebileceğini önermektedirler.

Ayrıca doğal konuşma verilerinden yola çıkılarak bir söz edimleri bütüncesi oluşturulduğunda, bu bütüncedeki sıklıkları belirlemek üzere anadili konuşucusu tarafından hangi söz edimlerinin yoğunlukta kullanıldığı bilgisine ulaşılması bu soruya yanıt verecektir. Söz edimlerinin dilin en çok sözel ve iletişimsel boyutta biçimlendiği düşünüldüğünde, YD/İD öğretimi ortamlarında hangi söz edimlerinin tercih edileceği noktasında uzlaşmsal bir görüşe sahip olması beklenmektedir. X ya da Y kişinin hangi bağlamlarda hangi söz edimlerini tercih etmesi yanında, bu söz edimlerini gerçekleştirirken hangi dilsel yapılardan sıklıkla faydalandıkları da bu soruya ek olarak eklenmelidir. Gerçek yaşam durumlarının gerektirdiği söz edimlerine kullanımlarının sıklığını belirleme yönünde bir sınırlılığın konulması çok mümkün görülmesi de, yapılacak bir sıklık listelemesinin önemli bir kaynak olacağı düşünülmektedir.

2.5.2.5. Söz Edimleri Öğretimi Ne Zaman Yapılmalı?

Söz edimleri belirli dilbilgisel eylemleri içermektedir ve bu da öğretim süresinde bir dilbilgisel sıralamayı gerektirmektedir. Bu durum da edimbilimsel yetinin kazanımı ile ilgili üçüncü şüpheyi öne çıkartmaktadır. Örnek olarak, yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğrenen öğrenci ancak yeterli eylemi *-(y)Abil'i* ya da geniş zamanı öğrendikten sonra, birinden bir şey isteme söz edimini gerçekleştirebilir.

Buradan hareketle öğretim sürecinde iki sorundan bahsedilmektedir. İlki, söz edimleri iletişim niyeti bakımından dilbilgisel bir sıralılık içinde gözetilmekte, yani, önemlilik sıralaması yönünden dilbilgisinden sonraya kalan bir amaç olarak değerlendirilmektedir. İkincisi, öğrencinin günlük yaşamda en çok kullanmaya ihtiyaç duyabileceği bir söz edimini öğrenmek adına, söz konusu söz edimini gerçekleştirmek için ihtiyacı olan dilbilgisel konuya gelebilmesi uzunca bir zaman almaktadır.

2.5.2.6. Öğrencilerin Hazır Bulunuşluğu

Kasper ve R.Rose' un (1999) belirttiği üzere, anadili konuşucusu olmayanların her dil düzeyinde istek, uzlaşım olan dolaylı istek, uzlaşım olmayan dolaylı istek gibi üst düzey istek belirtileri yanında alt belirtilerini de kullanmaları, bu konuda harcanması gereken zaman açısından bir şüphe uyandırmaktadır.

Bu görüşü destekler biçimde Tran (2007, s. 168) ikinci dil öğrencilerinin toplumsal kültürel değerlerin, toplumdilbilimsel kuralların ve incelik ve uygunluk kurallarını ifade etme araçları olan birinci dil edimbilimsel ve söylemsel kural ve uygulamalarını, ikinci dil edinim, anlama ve üretimlerine aktarmaları şeklinde tanımladığı aktarım yolunu kullanarak bu becerileri kazandıklarını belirtmektedir. Bu düşünce Ergenç'in (1983, s. 196) yabancı dilin edinimi, bütünüyle yeni ve başka biçimli bir iletişim türünün öğrenimi değildir savunusuyla doğrulanmaktadır. Şöyle ki, yetişkin öğrencilerin bu aktarım yolu ile şunları bilebildikleri ve başarılı olarak yapabildikleri Kasper (1997) tarafından araştırmalara dayandırılarak ortaya koyulurken Polat (2010, s. 100) tarafından örneklendirilmiştir:

a) Edimbilimsel niyetin farklı düzeylerde dolaylı olarak aktarıldığı bilinmektedir:

Doğrudan: Pencereyi aç.

Dolaylı: Burası çok sıcak oldu.

b) Dolaylı olarak aktarılan anlamı anlamak için bağlam bilgisi kullanılabilir.

c) Konuşma durumlarının her seferinde yeniden üretilen sözcülerden çok, konuşma rutinleri aracılığıyla ilerlediği bilinmektedir:

A: Teşekkür ederim.

B: Bir şey değil.

d) İletişim stratejilerinin bağlama göre (*toplumsal güç, toplumsal ve ruhsal mesafe, iletişim ediminin içine karışan yükümlülük düzeyi*) değişiklik gösterdiği bilinmektedir.

Üste seslenirken: Sizin için de uygunsa, görüşebilir miyiz?

Denge seslenirken: Hafta sonu görüşelim mi?

Koike (1989: 286) kendi ülkelerinde başlangıç düzeyinde İspanyolca öğrenen anadili İngilizce olan Amerikalı öğrencilerin istek söz edimi kullanımlarını incelemiştir. Buradan elde ettiği veriler yetişkinlerin söz edimlerini rahatça tanıdıkları ve bu söz edimlerini kullanarak iletişim sağladıkları, bunun yanında anadilindeki edimsel bilgi çoğu öğrencinin bilincinde bulunmaktadır şeklinde Kasper'ı doğrular niteliktedir.

Buradan hareketle, edimbilimsel yetinin kazanımı ile ilgili yabancı/ikinci dil öğretim ortamlarında çalışmaların yapılması gerekli görünmemesine rağmen, aslında üç sebep bu gerekliliği ortaya koymaktadır. İlki, Kasper'ın (1997) söylediği üzere öğrenciler bilgi ve stratejileri her zaman bir sonraki karşılaştıkları görevlere aktarmamaktadırlar ve öyle ki bunu bilmenin en iyi yolu ise eğitsel ruhbilimden geçmektedir.

İkinci olarak ise, Cohen (1996, s. 253) tarafından ortaya konduğu üzere, YD/İD öğrencileri *teşekkür etme* ya da *özür dileme* eylemleri için birçok biçim öğrenmektedir; nitekim emin olamadıkları nokta bu biçimlerden hangisinin söz konusu bağlamda uygun olduğu şeklindedir.

Sonuncu olarak, bazı edimbilimsel oluşumlar evrensel olarak düşünülse de aslında her bir dilde farklı özellikler sergilemektedir. Bir başka ifadeyle, bir kültürde hoş düşünülmeyen bir edim, başka bir kültürde daha rahat ve doğrudan bir kullanım yeri edinebilmektedir (Gabrielemori ve Houck, 2004, s. 2).

2.5.2.7. Uluslararası Alanyazında Edimbilimsel Beceri

Alanyazında YD/İD öğretimi alanında edimbilimsel beceri ve söz edimleri üzerine çok sayıda uluslararası çalışma yapılmaktadır. Araştırmalar en çok kültürlerarası ve diliçi konularına yönelmektedir. Kültürlerarası yönelimlerin amacı dillerarasındaki söz edimi üretim ve algılama süreçlerini ortaya koyarken, diliçi yönelimlerin amacı belli bir dildeki söz edimi üretim ve algılama süreçlerini araştırmaktır.

Kültürlerarası Söz Edimi Gerçekleştirme Projesi (Cros-Cultural Speech Act Realisation Project) külterlerarası yönelimli olanlardan en bilinen olarak karşımıza çıkmaktadır ve büyük bir oranda yetişkin YD/İD öğrencilerini konu almaktadır. Projede, çok sayıda anadili konuşucusuna ve YD/İD konuşucusuna *Konuşma Tamamlama Testi* uygulanarak, öğrencilerin istek söz edimlerini yerine getirmede hangi gerçekleştirme biçimlerini tercih ettiklerini belirlemeye yönelik veriler elde edilmiştir (Achiba, 2003, s. 10).

Türkiye’de yapılan çalışmalara bakıldığında, özellikle YD/İD İngilizce öğretimi alanında reddetme edimi (Balçıkınlı, 2008; Tekyıldız, 2006), istek edimi (Kal Ünal, 2004; Madak, 2004), söz edimi kullanım özellikleri, edimbilimsel aktarmalar (Erçetin, N. G., 1995; Doğançay-Aktuna, S. Ve Kamışlı, S., 1997; Bulut, D., 2000) ve YD olarak İngilizce öğretmeni yetiştirmede edimbilimsel farkındalıklar (Karatepe, C., 2001), Türkçede görüş belirtme (Bayraktaroğlu, 2001), Türkçede güç ve incelik (Doğançay-Aktuna ve Kamışlı, 2001; Yemenici, 2001), Türkçede iltifat (Ruhi ve Gürkan, 2001) konuları üzerine araştırmalar yapılmıştır.

Çalışmalarda en çok üzerinde durulan konular ADK ve YDK/İDK’larının farklı söz edimlerini nasıl gerçekleştirdikleri, ADK VE YDK/İDK açısından üretilen söz edimleri arasında anlamlı bir benzerlik ya da farklılığın bulunup bulunmaması şeklindedir. Bu bağlamda elde edilen veriler ışığında kullanılan dil ve öğretilen dil bağlamında açık ya da örtük bir söz edimi öğretiminin varlığından söz edilebilirliğe yönelik görüşler ayrıca çalışmaların üzerinde durduğu konulardandır.

2.5.2.7.1. Açık Söz Edimi Öğretimi

Araştırmalar genellikle edimbilimsel beceri bağlamında açık ve örtük söz edimi öğretiminde benimsenen yaklaşımın öğrenciler üzerinde söz edimleri üretme ve anlama

becerileri bağlamında bir etkisinin olup olmadığı konusunda yoğunlaşmaktadır. YD/İD öğretimi konusunda Schmidt (1993, s. 21) konuşma becerisi öğretiminin temel olarak *iki yaklaşıma* göre yapıldığını belirtmektedir.

İlk yaklaşımda dolaylı bir yol benimsenirken, bakış açısı konuşma becerisinin öğrencilerin konuşma durumlarına katılmasının bir ürünü olduğu şeklindedir. Örtük öğretim ile ilgili yaklaşımın temeline göre, öğrenciler dille ilgili kazanımlarını farklı bağlamlarda ihtiyaçları olan söz edimlerini üretmede kullanabileceklerdir.

İkinci yaklaşımda ise, daha doğrudan bir yaklaşım söz konusu iken, konuşma stratejileri açık bir şekilde gösterilmekte ve öğrenci dikkati bu stratejiler üzerine çekilmektedir. Bu yaklaşım Schmidt tarafından *açık öğretim* olarak adlandırılmaktadır. Kasper'a (1997) göre açık öğretim yaklaşımında girdi ve uygulamadan başka edimbilimsel özellikler ile ilgili tanımlama, açıklama ve tartışma bulunmakta iken, örtük öğretimde üstedibilimsel bileşenler bulunmaksızın bir girdi ve uygulamadan bahsedilmektedir.

Açık bir öğretim uygulaması ile öğrencilerin edimbilimsel gelişim düzeylerinde ilerleme olduğu araştırmalar tarafından gösterilmektedir.

Örnek olarak, “Öğrencilerin İspanyolca edimbilimsel beceriyi kazanmak için web sitesi kullanmalarının, bu ortamda iletişimsel etkileşim sırasında gerekli söz edimlerini (rica, teşekkür, bilgi sorma, vb) gerçekleştirmek istediklerinde olumlu bir etkisi bulunmakta mıdır?” sorusuna Cohen (2008, s. 230) tarafından yanıt verilmeye çalışılmıştır. Sonuç olarak ise, *özür dileme* söz edimi konusunda araştırma sonrası öğrenci söz edimleri kullanımlarının, araştırma öncesine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği; yoğunlukla *özür dileme* söz edimi kullanımında ilk olarak ön testte öğrenciler sadece “*¡o siento*”yu (Üzgünüm) tercih ederken, son testte “*Disculpame*” (Özür dilerim) ve “*Perdoname*” (Affedersiniz) söz edimlerini de kullandıkları görülmüştür.

İkinci bulgusunda ise Cohen (2008, s. 231), öğrencilerin en başından sona kadar tamamıyla iletişimsel yaklaşımlarını düzenlediklerini ve genel bir edimbilimsel bilinci edindiklerini belirtmektedir.

Olshtain ve Cohen (1990) “Açık öğretimin öğrencilerin kullandığı anlamsal parçaların miktarını ve türünü değiştirmekte midir?” sorusuna yanıt aramışlardır. Araştırmaya 18 yetişkin İbranice ADK öğrenci katılmıştır ve araştırmanın aşamaları öğretim öncesi, öğretim sırası ve öğretim sonrası olarak üç şekilde belirlenmiştir. Değerlendirme öğretim

öncesinde ve sonrasında yapılmıştır. Özür dileme stratejilerinin miktarı artmazken strateji tercihlerinin farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur (1990, s. 54).

Örnek olarak, komşusunun hasta çocuğuna ilaç almayı unutma bağlamında bir öğrenci:

Önce: Unfortunately not yet, but I'll be happy to do it right now. (*Maalesef henüz almadım, ama hemen şimdi almaktan mutluluk duyacağım.*)

Sonra: I'm deeply sorry. I can do it right now. (*Son derece üzgünüm. Hemen şimdi yapabilirim.*)

şeklinde özür dileme eylemini gerçekleştirmiştir. İlk bağlamda bir sorumluluk üstlenerek çözüm önerilirken, ikinci bağlamda özür bildirme eylemi daha etkili bir biçimde gerçekleştirilmiş ve çözüm önerilmiştir.

İkinci söz ediminin ADK'lar açısından daha kabul edilebilir olduğu Olshtain ve Cohen (1990) tarafından belirtilmektedir (s. 54). Diğer sonuçlar açısından da elde edilen ipuçlarına dayanarak, açık söz edimi öğretimi öğrenci söz edimlerini gerçekleştirme durumlarında anlamlı bir etki sağlamaktadır.

Araştırmalarda söz edimlerinin açık öğretime dayalı en önemli bulgu, öğretim malzemelerinin öğrenciler tarafından nasıl değerlendirildiği sorusuna verilen yanıt olmuştur.

Araştırmacı, öğrencilerden her oturum bitiminde ders süresince en çok faydalı gördükleri bir ya da birden fazla etkinliği işaretlemelerini istemiş, öğrenciler de *özür dileme bilgi kâğıtlarını* (% 40), *canlandırma etkinliklerini* (% 40), *eşli çalışmalarını* (% 20), *özür dileme konuşmalarını dinlemeyi* (% 20) ve *sınıf tartışmasını* (% 20) faydalı bulurken ilginç olarak en fazla *öğretmenin açıklamasını* (% 60) faydalı bulmuşlardır.

Olshtain ve Cohen'a (1990, s. 56) göre bu durumun temelinde yetişkin olan öğrencilerce yeni bir konunun deneysel bir etkinlikle öğrenme yerine açık bir belirtimle öğrenmelerinin kendilerini daha iyi hissettirmesi bulunmaktadır.

2.5.2.7.2. Öğrencilerin Edimsözel Güç Bakımından Farkındalıkları

Alanyazındaki araştırmalara bakıldığında sadece söz edimi üretme odaklı olmadığı görülmekle birlikte, YD/İD öğrencileri açısından edimsözel gücün farkındalık düzeyleri

ve gerçekleşme durumların boyutunda dolaylı söz edimlerinin anlaşılmasında karşılaşılan zorlukların türü de üzerinde durulan bir başka konu olarak karşımıza çıkmaktadır (Garcia, 2004, s. 96). Doğrudan söz edimlerinde biçim ve işlev örtüşürken, dolaylı söz edimleri gerçekleştirildikleri bağlama dayalı birebir anlamlarından ayrılarak bir etki yaratıp kendilerini göstermektedir (Grundy, 2000, s. 59).

Grundy'ye (2000, s. 50) göre, tümcelerin doğrudan anlamını bilmek, kullanıldıkları anda ne yaptığı ve hangi söz edimini gerçekleştirdiğini ortaya koymak için yeterli görülmemektedir. Örnek olarak:

“ Kapıyı kapatabilir misin?”

sözcesinde doğrudan anlam yönünden bilgi sorulurken, edimbilimsel açıdan birinden bir şey yapmasını rica etme edimsözel gücü söz konusudur. Bu sözcenin anlamlanması için bağlam hakkında bilgiye ve söz konusu bağlama dayalı olası gerçekleştirimlerin eylem türü yönünden bilgisine sahip olmak gerekmektedir (Garcia, 2004, s. 97). Bu durumda devrede olan, dilbilgisel ve sözcükbilimsel bilgi yanında en önemli sayılabilecek edimbilimsel bir farkındalık düzeyidir.

Garcia (2004) yüksek ve düşük yetkinlik düzeylerindeki öğrencilerin farklı söz edimleri tercihlerindeki farkındalık düzeylerinin ne derece farklılık gösterdiğini araştırmıştır. Çalışmada 18 ve 42 yaş aralığında toplam 56 katılımcı yer almıştır. Bu katılımcılar İngilizce AK'ları ile yüksek yetkinlik düzeyindeki İngilizce YD/İD konuşucuları ve düşük yetkinlik düzeyindeki İngilizce konuşucularıdır. Araştırmacı her bir öğrenciye *istek, öğüt, yol gösterme* ve *düzeltilme* söz edimlerinin yer aldığı birden çoktan seçmeli test uygulamıştır. Araştırmada sonuç olarak, düşük yetkinlik düzeyindeki YD/İD konuşucuların anlama düzeylerinde düşme ve dağılım farklılıkları söz konusuysen, yüksek yetkinlik düzeyindeki YD/İD konuşucular ve ADK'lar arasında çok az fark ortaya çıkmıştır (Garcia, 2004, s. 101). Garcia'ya (2004, s. 109) göre bu araştırmanın sonucu göstermektedir ki, edimbilimsel farkındalık düzeyindeki yükseklik ile ileri dilsel yetkinlik arasında doğru orantılı bir ilişki bulunmaktadır. Bunun yanında, araştırmanın en çok dikkat çeken noktası, araştırmada yer alan ADK'lar ile yakın yanıtları veren öğrencilerin uygulamalı dilbilim öğreniminde eğitim gören öğrencilerin olmasıdır. Bu sonuç göstermektedir ki, edimbilimsel farkındalık açısından yüksek yetkinlik düzeyi yanında öğrencilerin artalan bilgisi de etkileyici bir rol üstlenmektedir.

2.6. AVRUPA ORTAK BAŞVURU METNİNDE EDİMBİLİMSEL BİLEŞEN

AOBM'deki söz konusu bölümlerde amaç, giriş ve sunuş niteliği barındıran üç bölümden farklıdır ve yine söz konusu bölümlerde dilin kullanımı ve kullanıcı betimlemeleriyle ilgili kategoriler ayrıntılı olarak sınıflandırılmaktadır. Eylemsel yaklaşım ile uyumlu bir görüş benimseyen AOBM'ye göre, dilin kullanımı ve kullanıcısı ile ilgili kategoriler öğrenciye uygulanması yanında kullanıcıya da uygulanabilmektedir, çünkü bu bakış açısına göre dil öğrenen öğrenci aynı zamanda bir dil kullanıcısı da olabilmektedir. Bir başka deyişle, dil karşısındaki konum itibarıyla ne anadili konuşucusu ne de yabancı dil öğrencisi farklı düşünülmemektedir. AOBM'de, YD/İD ya da yabancı/ikinci kültür öğrenmekte olan öğrenci anadilinde ve kültüründe sahip olduğu yetiyi kaybetmemekte, edinmekte olduğu yeni yetisi önceki yetisinden tümüyle bağımsız olmamakta ve öğrenci iki farklı davranış ve iletişim biçimi edinmektedir. Böylece öğrencinin dil öğrenimi süresince çokdilli bir duruma gelmesi ve kültürlerarasılığı öğrenmesi olağan görülmektedir. Dil kullanımını ana öğeleriyle sunan metin, eksiklik gösterebilme olasılığı noktasında bir iddia taşımamaktadır. Bununla birlikte, söz konusu metne göre, dördüncü bölümde yer alan "içindekiler" kısmında, özellikle kitap yazarlarına, ders tasarımcılarına ve öğretmenlere genel bir denetleme listesi sunulmaktadır (AOBM, 2009).

Metni kullanacaklar aşağıdaki tabloda yer alan sorularla karşı karşıya geldiklerinde AOBM'de verilen aşağıdaki denetim listesine başvurabilmektedirler:

Öğrencilerimin hangi alanlarda iş göreceklerini ve hangi durumlarla karşı karşıya kalacaklarını öngörebilir miyim? Evetse, hangi rolleri oynayacaklar? ○

Kimlerle ilişki kuracaklar? ○

Kişisel ve kurumsal ilişkileri neler olacak ve hangi kurumsal çerçevede olacak? ○

Hangi nesnelere gönderme yapacaklar? ○

Hangi görevleri yerine getirecekler? ○

Hangi konuları ele alma gereği duyacaklar? ○

Yalnızca konuşmak durumunda mı kalacaklar, yoksa yalnızca anlayarak dinleyecek ve okuyacaklar mı? ○

Neyi dinleyecekler veya okuyacaklar? ○

Hangi koşullarda hareket etmek durumunda kalacaklar? ○

Hangi dünya bilgisine veya başka kültüre başvurmak durumunda kalacaklar? ○

Şekil 5. Yazarlar, Tasarımcıları ve Öğretmenler İçin Denetim Dizelgesi (AOBM)

Metinde alt başlıkları Alanlar, Durumlar, Koşullar ve Güçlükler, Öğrenici / Kullanıcının anlaksal bağlamı ve Konuşucunun (veya konuşucuların) anlaksal bağlamı olan Dil Kullanımı Bağlamı, denetim listesindeki ilk başlık olarak görülmektedir. “AOBM dil kullanımının ortaya çıktığı bağlamın gereklerine göre geniş oranda çeşitlilik göstermektedir” (s. 41) savunusu ile dilin özellikle bağlamda kullanımını ele almaktadır. Öğrencinin bireysel (kişisel), kamusal, mesleki ve eğitsel etkinlik ve ilgi alanları, metinde Alanlar başlığı kapsamında ele alınmaktadır. Bu kapsama durumu, AOBM’nin (s.41) her söz ediminin belli bir durumdaki bağlamda, toplumsal yaşamın sözü edilen alanlarından birinin çerçevesi içerisinde yer aldığı belirlemesiyle karşımıza çıkmaktadır.

İletişim durumu hem sözü üretenin hem alıcının varlığını birlikte gerektirdiğinden, AOBM’ye göre dinleyici ya da dinleyiciler de dikkate alınmalıdır. AOBM’de, dil kullanıcısı ve dinleyici bildirişim esnasında aynı bağlam içeriğini paylaşmaktadır. Ancak, kimi maddi ve toplumsal koşullar sebebiyle ya da kimi güçlükler sebebiyle her bir katılımcı açısından algılamada ve yorumlamada farklılıklar ortaya çıkabilmektedir. Bu bağlamda, AOBM öğrencinin/kullanıcının anlaksal durumunu, iletişim bağlamlarını ve konularını ele aldıktan sonra, iletişimsel görevler ve amaçlar konularına da ihtiyaç doğrultusunda yer vermektedir. Bu gereksinimden hareketle AOBM’ye (46) göre, iletişimsel ihtiyaçlar dâhilinde bireysel, kamusal, mesleki ve eğitsel konularda öğrenciler tarafından gerçekleştirilecek görevler öngörülmelidir.

AOBM’de söz konusu hedeflerin sınırlandırılmamasıyla birlikte, uygulayıcı (öğrenici, öğretici, kitap yazarları, sınav hazırlayıcılar, program yazıcıları gibi) ve kullanıcı (ebeveynler, okul yöneticileri gibi) bakımından yerinde bulunmaktadır (AOBM, s. 46).

2.6.1. AOBM’ de Öğrencinin Genel Yetileri ve Dilsel İletişim Yetileri

Öğrenci yetileri AOBM tarafından genel yetiler ve dilsel iletişim yetileri olarak iki başlığa ayrılmaktadır. Söz konusu becerilerin, kullanıcı ve öğrencinin önceki deneyimlerinden edindikleri yetiler olması ve dâhil oldukları iletişim bağlamlarında sorumluluk ve uygulamaları başarılı bir şekilde yerine getirmek için kullanılması AOBM’de belirtilmektedir. AOBM’ye göre, genel beceriler bilgi, beceriler, kişilik ve öğrenme becerisi altbaşlıklarında ele alınmaktadır. AOBM tarafından bilgi başlığı altında ele alınan yetiler, genel kültür (dünya bilgisi), toplumsal kültürel bilgi ve kültürlerarası bilince yönelik yetilerdir.

AOBM’de öğrenci dilsel iletişim becerileri ise dilsel beceriler (dilbilgisel, sesbilgisel, sözcüksel), toplumdilbilimsel beceriler (toplumsal ilişki belirleyiciler, incelik kuralları, düzey farklılıkları, ağız) ve edimbilimsel beceriler (söylem yetisi, işlevsel yeti) başlıkları altında sunulmaktadır.

Bu araştırma kapsamında da özellikle AOBM’de ele alınan toplumdilbilimsel ve edimbilimsel beceri ile ilgili yaklaşımlara ayrıntılı olarak yer verilecektir.

2.6.1.1. AOBM’nin Toplumdilbilimsel Beceriye Yaklaşımı

AOBM tarafından toplumdilbilimsel yeti, dilin toplumsal boyut içerisinde devinimi için gerekli bilgi ve becerileri içeren bir yeti olarak tanımlanmaktadır. AOBM dili özellikle toplumsal bir olgu içinde ele alırken, söz konusu yetiyle ilgili konuları şu şekilde sunmaktadır:

Toplumsal ilişki belirleyiciler	Selamlamaların seçimi ve kullanımı (Merhaba, memnun oldum, hoşça kal, görüşürüz, vb)
--	---

Seslenme biçimlerinin seçimi ve kullanımı (Resmi: Ekselans; Düzeyli: Beyefendi, hanımefendi, sayın hocam, vb; Resmi olmayan: Ali!, Ahmet Bey, Ayşe Hanım; İçten, yakın: Sevgilim, Canım, Dostum, vb; Otoriter: sayın Cantürk!; Saldırgan: Hey, sen oradaki!)

Söz alma uzlaşmaları

	Ünlemlerin seçimi ve kullanımı: <i>Tanrım! Ehvay! Eh ne yapalım!, vb.</i>
İncelik kuralları	Olumlu incelik (Diğerinin sağlığına ilgi gösterme, deneyim ve kaygı paylaşma, hayranlık, sevgi, saygı bildirim, armağan verme, davet, vb)
	Olumsuz incelik (politesse par défaut) (doğrudan emir, dogmatizm, vb gibi “yüz bozucu” hükmetme davranışından kaçınma; üzüntü ifade etme, hükmet davranışı (düzeltme, yasaklama, reddetme, vb)için özür dileme
	Lütfen, teşekkürler, vb'nin uygun kullanımı
	Nezaketsizlik (incelik kurallarının çiğnenmesi: kabalık, aşırılık, aşağılama bildirim, şikâyet, yakınma, sabırsızlık, üstünlük bildirim, vb)
Halk bilgelğine ilişkin deyimler	Atasözleri, deyimler, özlü sözler, kalıplaşmış sözler, değerler
Düzyer farklılıkları	Resmî ve resmî olmayan, yansız, samimi, günlük, içten, teklifsiz.
Lehçe ve vurgu	Bölgesel söyleyiş farklılıkları, vb.

Şekil 6. AOBM'ye Göre Toplumdilbilimsel Yetiye İlişkin Konular

2.6.1.2. AOBM'nin Edimbilimsel Beceriye Yaklaşımı

AOBM'de edimbilimsel yeti söylemsel, işlevsel ve şematik kavramlaştırma yetilerinden oluşan bir bütün olarak ele alınmaktadır (Agy., s. 96). Söylemsel yetide, iletilerin örgütlenmeleri, yapılandırılmaları ve uyarlanmaları ile ilgili ilkeler; işlevsel yetide iletişim için gerekli işlevlerin gerçekleştirilmelerine yönelik kullanım ilkeleri; şematik

kavramlaştırma yetisinde ise etkileşim ve işlem şemalarına dayalı ulamlanma ilkeleri ifade edilmektedir.

AOBM’de söylemsel yeti yetkinlik seviyeleri açısından *esneklik*, *söz sırası*, *konusal geliştirme*, *bağdaşıklık* ve *bağıntılılık* olmak üzere dört başlıkta ele alınmakta ve öğrencilerden *esneklik*, *söz sırası*, *konusal geliştirme*, *bağıntı* ve *bağdaşıklık* başlıkları altında en düşükten yükseğe doğru bir beceri düzeyi beklenmektedir (AOBM, 2009).

İşlevsel yeti ise, AOBM (s. 98) tarafından “...özel işlevsel amaçlar için iletişim amaçlı sözel söylem ve yazılı metinlerin kullanımını içermektedir.” şeklinde tanımlanmaktadır. AOBM bu işlevleri büyükçül-küçükçül işlevler ve etkileşim şemaları olarak üç başlıkta topladıktan sonra, büyükçül işlevleri kimi zaman önemli bir dizi tümceden meydana gelen sözel söylem ya da yazılı metnin işlevsel kullanımını betimlemeye yarayan ulamlar olarak tanımlarken, küçükçül işlevleri bir etkileşime katılım esnasında genellikle kısa ve basit sözcelerin işlevsel kullanımını tanımlamaya yarayan ulam olarak tanımlamıştır.

AOBM büyükçül işlevleri; *betimleme*, *anlatı*, *yorum*, *sunum*, *açıklama*, *gösteri*, *öğretim*, *kanıtlama*, *ikna*, vb. örnekleriyle sıralamaktadır. Küçükçül işlevler için ise Threshold Level’den aldığı sınıflamayı kullanmaktadır. Örnek olarak, *bilgi verme* ve sorma için küçükçül işlevleri; *belirleme*, *özet*, *düzeltilme*, *istem* ve *yanıt* olarak belirtmektedir (AOBM, s. 98).

AOBM’de geçtiği şekliyle toplumsal etkileşim modelleri, sözel alışveriş modellerindeki gibi iletişimin temelinde bulunan şemalar olarak kullanılma becerileri, işlevsel yeti dâhilinde gerçekleşmektedir (AOBM, s. 99). Etkileşim şemaları kavramı, etkileşim eylemlerinin, farklı taraflar tarafından belli bir sıra gözetilerek gerçekleştirilen yapılandırılmış eylem dizileri içerdiği düşünülürken buradan hareketle *soru yanıt*, *istek kabul*, *istek red*, *selamlama selamlamaya karşılık verme* gibi bitişik çiftleri içerdiği belirtilmektedir.

Threshold Level’in verileri ile kurulmuş olan işlevsel yeti için AOBM tarafından herhangi bir betimleyici çizelgesi önerilmemektedir.

2.6.1.3. AOBM’de Toplumdilbilimsel ve Edimbilimsel Yetilerin Gelişimi

AOBM altıncı bölümde genel olarak dilsel ve ilişkili yetilerin gelişimi üzerinde bazı öneri ve görüşlere yer vermiştir. AOBM’ye göre toplumdilbilimsel ve edimbilimsel yetilerin gelişimi konusu ile ilgili önerilerin sunumundan öte, bu yetilerin gelişimi için belirli sorular önce gelmektedir ve öğrencileri bu konulara yönelik deneyimleri ile tercih edecekleri strateji ve yaklaşımları bakımından serbest bırakılması düşüncesi öne çıkmaktadır. Bu bağlamda AOBM’de toplumbilimsel ve edimbilimsel yetilere yönelik sorular şu şekildedir (AOBM, s. 117):

Öğrencinin toplumdilbilimsel yetisinin gelişimi öğrencinin sahip olduğu toplumsal yaşam deneyiminden aktarılabilir olarak mı değerlendirilmeli, yoksa;

- a. toplumsal çerçevesi içinde uygun bir biçimde kullanılan özgün dile maruz kalmayla mı,
- b. kaynak toplum ile hedef dil arasındaki toplumdilbilimsel karşıtlıkları örnekleyen metinlerin seçimi ve üretimiyle mi,
- c. ortaya çıktıklarında, açıklanarak ve üzerinde tartışılarak toplumdilbilimsel farklılıklara dikkat çekilerek mi,
- d. hataların yapılması beklenerek ve çözümlenerek, açıklamak ve doğru kullanımı göstermek için o sırada fark ettirerek mi,
- e. yaşayan bir dilin incelenmesinde toplumsal kültürel bir bileşenin açık öğretiminin bir parçası olarak öğretimiyle mi kolaylaştırılmaktadır?

Öğrencinin edimbilimsel yetilerinin gelişimi;

- a. genel olarak anadilindeki eğitimden ve deneyimden aktarılabilir olarak mı değerlendirilebilir, yoksa;
- b. öğrencilere sunulan söylemlerin yapısının zorluğunu ve metinlerin işlevsel yayılımlarını aşamalı olarak artırarak mı,?
- c. öğrencilerin artan karmaşıklıkta metinler üretmelerini isteyerek mi, yoksa AD’dan YD/İD’e artan karmaşıklıkta metinler çevirerek mi,
- d. giderek daha geniş işlevsel yayılım ve sözel alışveriş modellerine katılım gerektiren görevler gerçekleştirerek mi,

e. uygulamalı etkinliklere eklenen bilinçlenme (çözümleme, açıklama, terminoloji, vb) çalışmasıyla mı,

f. açık bir öğretimle mi, işlevler, sözel alışveriş modelleri ve söylem yapısı üzerine çalışmayla mı kolaylaşmaktadır (AOBM, s. 117 - 118).

3. BÖLÜM: YÖNTEM

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ / DESENİ

Araştırmada, YD/İD Türkçe öğretiminde söz edimlerinin yerini belirlemek üzere hem ders kitaplarındaki mevcut durum hem de öğretmenlerin görüşleri temel alındığı için nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Creswell'e (2007) göre durum çalışması; araştırmacının zaman içerisinde sınırlandırılmış bir veya birkaç durumu çoklu kaynakları içeren veri toplama araçları (gözlemler, görüşmeler, görsel-ışitseller, dokümanlar, raporlar) ile derinlemesine incelediği, durumların ve duruma bağlı temaların tanımlandığı nitel bir araştırma yaklaşımıdır (akt. Subaşı ve Okumuş, 2017, s. 420). Bu bağlamda bu araştırmada araştırmaya konu olan durum ders kitapları ve öğretici görüşleri üzerinden anlaşılmaya çalışıldığı için ilgili yöntemin bu çalışmada neden tercih edildiğini açıkça ortaya koymaktadır.

3.1.1. Ders Kitaplarının İncelenmesi

Araştırmada söz edimlerinin yerini tespit etmek için veriler iki aşamada toplanmıştır. Birinci aşamada, ders kitaplarındaki söz edimleri, söz edimi kodlama formu ile derlenmiştir. Burada doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizini Bowen (2009, s.27) basılı ve elektronik (bilgisayar tabanlı ve internet üzerinden iletilen) materyalleri incelemek veya değerlendirmek için kullanılan sistematik bir süreç olarak tanımlamaktadır ve doküman analizinin anlam çıkarmak, anlayış kazanmak ve deneysel bilgi geliştirmek için verilerin incelenmesini ve yorumlanmasını gerektirdiğinin altını çizmektedir. Ders kitaplarında bulunan söz edimlerini saptamak ve kodlamak için inceleme birimi konuşma/diyalog şeklinde belirlenmiş ve bu bölümlerde yer an sözceler ve söz edimleri ayrı ayrı kodlama formuna yerleştirilmiştir.

3.1.2. Öğretici Farkındalıklarının Belirlenmesi

Araştırmada, tarama modellerinden biri olan betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama, geniş gruplar üzerinde yürütülen, gruptaki bireylerin bir olgu ve olayla ilgili görüşlerinin, tutumlarının alındığı, olgu ve olayların betimlenmeye çalışıldığı

araştırmalardır (Karakaya, 2012, s. 59). Bu araştırma yöntemi nesnelere, toplumların, kurumların yapısını ve olayların işleyişini tanımlamak amacıyla kullanılır (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Bu araştırmada da, öğreticilerin edimbilimsel farkındalıkları çeşitli temalar bağlamında incelendiğinden betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır.

3.2. ARAşTIRMANIN VERİ KAYNAKLARI / KATILIMCILARI

3.2.1. Ders kitapları

Araştırmada söz edimlerinin yerini tespit etmek için yukarıda da değinildiği üzere veriler iki aşamada toplanmıştır. Birinci aşamada ders kitapları çalışma materyali olarak kullanılmış, ikinci aşamada ise öğretici görüşlerine başvurulmuştur. Bu bağlamda çalışma materyellerine ait tanıtıcı bilgi aşağıdaki gibidir:

Kitap Adı ve Düzeyi	Sayfa Sayısı	Basım Yılı	Kullanılma Durumu	İncelenen Bölüm
Yeni Hitit A1, A2	197	2018	Aktif	Konuşma/Diyalog
Yedi İklim A1	192	2015	Aktif	Konuşma/Diyalog
Yedi İklim A2	188	2015	Aktif	Konuşma/Diyalog
Yabancılar İçin Türkçe A1	112	2014	Aktif	Konuşma/Diyalog
Yabancılar İçin Türkçe A2	91	2014	Aktif	Konuşma/Diyalog
İstanbul Yabancılar İçin Türkçe A1	108	2012	Aktif	Konuşma/Diyalog
İstanbul Yabancılar İçin Türkçe A2	104	2012	Aktif	Konuşma/Diyalog

Tablo 1. Ders Kitaplarının zellikleri

3.2.2. Öğreticiler

Bu araştırmanın katılımcıları “amaçlı örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme” ile belirlenmiştir. Görüşme yapmak üzere, amaçlı örnekleme (purposeful sampling) yolu izlenmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemleri tam anlamıyla nitel araştırma süreci içinde ortaya çıkmıştır. Amaçlı örnekleme zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 69). Bu örneklemede seçim için önemli olduğu düşünülen ölçütler belirlenir. Bu ölçütlere göre seçilen örneklemin, araştırma evrenini bütün nitelikleri ile temsil edebildiği düşünülür (Tavşancıl ve Aslan, 2001, s. 56).

Araştırmaya 21’i kadın (%73), 9’u erkek (%27) toplam 30 öğretici katılmıştır. Aşağıdaki tabloda, araştırmada cinsiyetin belirleyici bir etkisi araştırılmadan öğretici dağılımı şu şekilde görülmektedir:

CİNSİYET	KADIN	ERKEK	TOPLAM
	21(%70)	9 (%30)	30(%100)

Tablo 2. Katılımcıların Cinsiyet Dağılımı

Araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin, % 42’si (10) 20-30 yaş, % 37’si (9) 31-40 yaş, % 9’u (2) 41-50 ve %9’u 51-60 yaş dilimi aralığında yer alırken; % 9’unun (1) yaş bilgisine ulaşılamamıştır.

Araştırmaya katılan erkek öğretmenlerin ise, % 22’si (2) 20-30 yaş, % 56’sı (9) 31-40 yaş, % 11’i (2) 41-50 ve %11’i 51-60 yaş dilimi aralığında yer almaktadır.

YIL	0-1 ARASI	2-4 ARASI	5-9 ARASI	10-18 ARASI	25-30	TOPLAM
K	3 (%10)	7(%23)	5(%17)	11 (%37)	4 (%13)	30(%100)

Tablo 3. Katılımcıların Meslekte Yıl Dağılımı

LİSANS PROGRAMI	K
Dilbilim	6(%20)
Türk Dili ve Edebiyatı	14(%47)
Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	1(%3)
Türkçe Öğretmenliği	2(%7)
Türkçe Eğitimi	2(%7)
Türk Halk Edebiyatı	1(%3)
Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatı	2(%7)
Alman Dili ve Edebiyatı	1(%3)
Fransız Dili ve Edebiyatı	1(%3)
TOPLAM	30(%100)

Tablo 4. Katılımcıların Lisans Mezuniyet Program Dağılımı

Öğreticilerin lisans düzeyinde mezun oldukları program dağılımlarına bakıldığında, en çok Türk Dili ve Edebiyatı mezunu öğeticilerin varlığı dikkati çekmektedir. Bunun nedenleri:

1. Üniversitelerdeki lisans 1. Sınıf dersleri arasında yer alan Türk Dili servis dersini veren öğretim elemanlarının, çoğunlukla o üniversitelerde ilk yabancılara Türkçe öğretimi uygulamalarında da görevlendirilmiş olmaları (Bugün hâla pek çok üniversitede söz konusu dersler TÖMER'lerin sorumluluğundadır.)
2. Türkçe Öğretmenliği programlarının ilk öğretim kadrosu Türk Dili ve Edebiyatı bölümü alanında yetişenler arasından oluşturulmuş olması ve onların seçimlerinin de büyük ölçüde yine aynı alan ile sınırlı olarak devam ettirilmiş olması
3. TÖMER'lerin çoğunda idari görevlere Türk Dili ve Edebiyatı bölümü öğretim elamanlarının getirilmiş olması ve onların kadro tercihlerinin de çoğunlukla bu yönde olması şeklinde sayılabilir.

Alanda Türkçe dışında Alman Dili ve Edebiyatı ile Fransız Dili ve Edebiyatı mezunu öğeticilerin de var olması da yabancılara Türkçe öğretiminin disiplinlerarası bir alana ulaştığını da göstermektedir.

YÜKSEK LİSANS PROGRAM ADI	K
Yabancılara Türkçe Öğretimi	1(%5)
Türk Dili ve Edebiyatı	4(%17)
Türk Dili	1(%5)
Türkçe Öğretmenliği	1(%5)
Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi	4(%21)
Türkçe Eğitimi	2(%11)
Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatı	1(%5)
Türk Halk Edebiyatı	3(%16)
Alman Dili ve Edebiyatı	1(%5)
Yeni Türk Edebiyatı	1(%5)
TOPLAM	18(%100)

Tablo 5. Öğreticilerinin Yüksek Lisans Mezuniyet Program Dağılımı

Yüksek lisans programları bakımından ise, öğretmenlerin yalnız %60'ının yüksek lisanstan mezun olması ayrıca dikkati çekmektedir. Bunun nedeni olarak, yüksek lisans yapmayan öğretmenlerin öğretim kadrolarına atamalarda yapılan yeni düzenlemeler öncesinde alanda çalışmaya başlaması şeklinde düşünülmektedir. Yeni düzenlemeler alanda atama şartları arasında yüksek lisans mezuniyet şartını ön koşturmaktadır. Başka bir çıkarım ise, doğrudan yabancılara Türkçe öğretimi yüksek lisans programından mezun olan öğretici sayısının sadece 1 olmasıdır.

DOKTORA PROGRAM ADI	K
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi	1(%25)
Türkçe Eğitimi	1(%25)
Türk Halk Bilimi	1(%25)
Dilbilimi	1(%25)
TOPLAM	4(%100)

Tablo 6. Öğreticilerinin Doktora Mezuniyet Program Dağılımı

Yüksek lisans mezun sayısı düşünüldüğünde, doktoradan mezun olan öğretici sayısının yalnızca 4 olması ve toplam öğretmenlerin %13'ünü karşılaması şeklinde bir görünüm karşımıza çıkmaktadır.

KURUM ADI	K
Ankara Üniversitesi TÖMER	14(%61)
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Dil Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi	1(%4)
İstanbul Aydın Üniversitesi Türkçe Öğrenim, Araştırma ve Uygulama Merkezi (TÖMER)	1(%4)
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Türkçe Öğrenim, Araştırma ve Uygulama Merkezi (TÖMER)	1(%4)
Yunus Emre Enstitüsü	4(%17)
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Türkçe Öğrenim, Araştırma ve Uygulama Merkezi (TÖMER)	1(%4)
İstanbul Üniversitesi DİLMER	1(%4)
TOPLAM	23 (%100)

Tablo 7. Öğreticilerin Yabancılara Türkçe Öğretimi Üzerine Sertifika Alma Durumları

Yabancılara Türkçe öğretimi üzerine yapılan sertifika programları bakımından ise dağılım yukarıdaki gibidir. Öğreticilerin %77'si farklı farklı kurumlarda bu programı başarıyla tamamlayarak sertifika almaya hak kazanmışlardır. Öğreticiler arasında sertifika en çok Ankara Üniversitesi TÖMER'den elde edilmiştir.

KURUM ADI	K
Ankara Üniversitesi TÖMER	19(%66)
Gazi Üniversitesi Türkçe Öğrenim, Araştırma ve Uygulama Merkezi (TÖMER)	4(%13)
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Dil Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi	1(%3,33)
İstanbul Aydın Üniversitesi Türkçe Öğrenim, Araştırma ve Uygulama Merkezi (TÖMER)	1(%3,33)
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Türkçe Öğrenim, Araştırma ve Uygulama Merkezi (TÖMER)	1(%3,33)
Uşak Üniversitesi Türkçe Öğrenim, Araştırma ve Uygulama Merkezi (TÖMER)	1(%3,33)
İstanbul Üniversitesi DİLMER	1(%3,33)
Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu	1(%3,33)
TOPLAM	29 (%100)

Tablo 8. Öğreticilerinin Yabancılara Türkçe Öğretimi Üzerine Yaptıkları Stajlar ve Kurum Dağılımı

Yukarıdaki tabloda ise öğretmenlerin neredeyse tamamının alan üzerine staj yaptığı görülmektedir. Yine öğretmenler bakımından en çok staj dönemine tabi olunan kurum

Ankara Üniversitesi TÖMER'dir. Bunun nedenleri arasında, Ankara Üniversitesi TÖMER'in özellikle Dilbilim lisans öğrencilerine dördüncü sınıfta zorunlu olarak yaptırdığı staj uygulaması olduğu düşünülmektedir. Diğer bir nedeni ise, dilbilim bölümü dışında mezun olan ve alanda çalışmak isteyen öğretici adaylarına Ankara Üniversitesi TÖMER'in staj imkânı sunmasıdır.

3.3. ARAŞTIRMA VERİLERİNİN TOPLANMASI

3.3.1. Ders Kitabı İnceleme Formu

Araştırmada söz edimlerinin yerini tespit etmek için ders kitaplarındaki söz edimleri, söz edimi kodlama formu ile derlenmiştir. Bu bağlamda araştırmaya konu olan kitaplar söz edimlerine;

- a) açık adına yer verilip verilmediği,
- b) gerçekleşme alanlarının (bireysel, kamusal, eğitsel, mesleki) göz önünde bulundurulup bulundurulmadığı,
- c) iletişimsel yetinin kazanılmasına yönelik yaklaşımın dikkate alınıp alınmadığı,
- d) açık öğretimine yer verip vermedikleri,
- e) öğretimi amacıyla anlama ve üretim etkinliklerine yer verilip verilmediği ölçütleri yönünden söz edimi kodlama formu ile kodlanarak taranmıştır. İncelenen ders kitaplarından elde edilen bulgular bu forma işlenmiş ve kaydedilmiştir.

İncelemede bu tür bir kodlama kategorisinin geliştirilmesindeki amaç, Büyüköztürk vd.nin (2013, s. 242)' de belirttiği gibi, daha sonra yapılacak benzer çalışmalarda ve bu çalışmanın güvenilirlik hesaplamalarında araştırmacıların aynı materyalleri incelediğinde aynı sonuçlara ulaşmalarını sağlayabilecek kadar kodlamanın açık olmasıdır.

3.3.2. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu (KBF)'nda toplam 9 soruya yer verilmiştir. Bunlardan ilk ikisi öğreticinin cinsiyeti ve yaş ile ilgili iken, kalan diğer 7 soru ise hangi kurumda yabancılara Türkçe öğrettikleri, kaç yıldır yabancılara Türkçe

öğrettikleri, mezun oldukları lisans, yüksek lisans ve doktora programı ve ilgili programlar bakımından hangi okullardan mezun oldukları, herhangi bir yabancılara Türkçe öğretimi sertifika programına katılıp katılmadıkları ve yanıtlarına göre sertifikayı hangi kurumdan aldıkları ve son olarak da herhangi bir staj programına katılıp katılmadıkları ve yanıtlarına bağlı olarak hangi kurumda staj yaptıkları soruları yer almaktadır. Form yarı yapılandırılmış görüşme formu ile birlikte katılımcılara sunulmuştur. (EK 3)

3.3.3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Bu araştırmada, Türkçenin YD/İD öğretiminde söz edimlerinin yerini tespit etmek için öğretmenlerin görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile toplanmıştır. İlgili veriler ise pandemi nedeni ile yüz yüze değil e-posta aracılığı ile toplanmıştır.

Görüşme, diğer adıyla mülakat, sözlü iletişim yoluyla veri toplama (soruşturma) tekniğidir. Görüşme, bireylerin çeşitli konularda sahip oldukları tutum ve davranışları hakkında bilgi almak için kullanılır. Görüşme yöntemi ile aynı zamanda bu davranış ve tutumların sebeplerinin öğrenilmesini de sağlar.

Görüşme, görüşülen kişilere kendilerini birinci elden ifade edebilme fırsatı verir ve araştırmacının görüşme yaptığı kişilerin anlam dünyalarını, bakış açılarını, içinde buldukları özel durumlara ait duygu, düşünce ve tecrübelerini yine onların ifadeleri yardımıyla derinlemesine anlamasına imkân sunar (McCracke, 1988, s. 9). Görüşmeler çoğunlukla yüz yüze yapılmakla beraber telefonla veya diğer teknolojik araçlarla da yapılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Nitel veri toplama teknikleri ile ele alınan bu araştırmada, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği uygulanmıştır. Bu teknikte araştırmacı, konuyla ilgili önceden hazırladığı belli konu başlıkları ya da sorularla görüşmeyi gerçekleştirir. Yarı yapılandırılmış görüşme türünde, görüşmeyi yapan kişi soruları önceden hazırlamıştır fakat görüşme sırasında katılımcıya kısmi esneklik sağlar. (Yıldırım ve Şimşek, 1999, s. 283). Gerekirse soruların yeniden düzenlenmesine veya ilgili konu üzerinde tartışmaya izin verir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formunun maddeleri, tez kapsamında belirlenen soruların yanıtlanması üzerine 19 soru içermektedir. Soruların niteliği yabancılara Türkçe öğreten

öğreticilerin hem bu zamana kadar aldıkları lisans ve yüksek lisans eğitimleri neticesinde kazandıkları edimbilimsel farkındalıkları hem de sınıf içinde söz edimlerinin öğretimine yönelik söz konusu öğretmenlerin birçok düşüncesini ve önerisini ortaya çıkarıcı olması dolayısıyla tercih edilmiştir. Aşağıda yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan soruların tematik dağılımı yer almaktadır: (EK 4)

Yetiştirme Süreci

Edimbilime yönelik ders alma durumu	Sözdizim, Anlambilim ve Edimbilime kuramsal bilgi	Edimbilimsel becerilerin öğretim türüne yönelik uygulamalar	Yabancı dil öğretiminde öncelik sırasının ne şekilde olması gerektiğine yönelik görüşler
-------------------------------------	---	---	--



Ders Tasarımı ve Uygulamaları

Uygulanan program ve ağırlık verilen beceri-nedeni-değişiklik yapıp yapmama	Dilbilgisi, konuşma, okuma ve yazma becerilerinden hangisinin öncelik durumu	Öğrencilerin sosyal ortamda yaşadıkları zorluklar ve nedenlerinin çözümü	edimbilimsel becerinin kazandırılmasında karşılaştıkları zorluklar ve çözüm önerileri
---	--	--	---



Ölçme Değerlendirme

Edimbilimsel beceriyi, ölçme ve değerlendirme	Konuşma becerisi ile ilgili olarak bir ölçeklerin varlığı	Edimbilimsel becerinin ölçülmesinin zor olup olmadığı	Ölçme ve değerlendirme ile derslerde edimbilime verilen zaman arasındaki ilişki
---	---	---	---

Şekil 7. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formunda Yer Alan Soruların Tematik Dağılımı

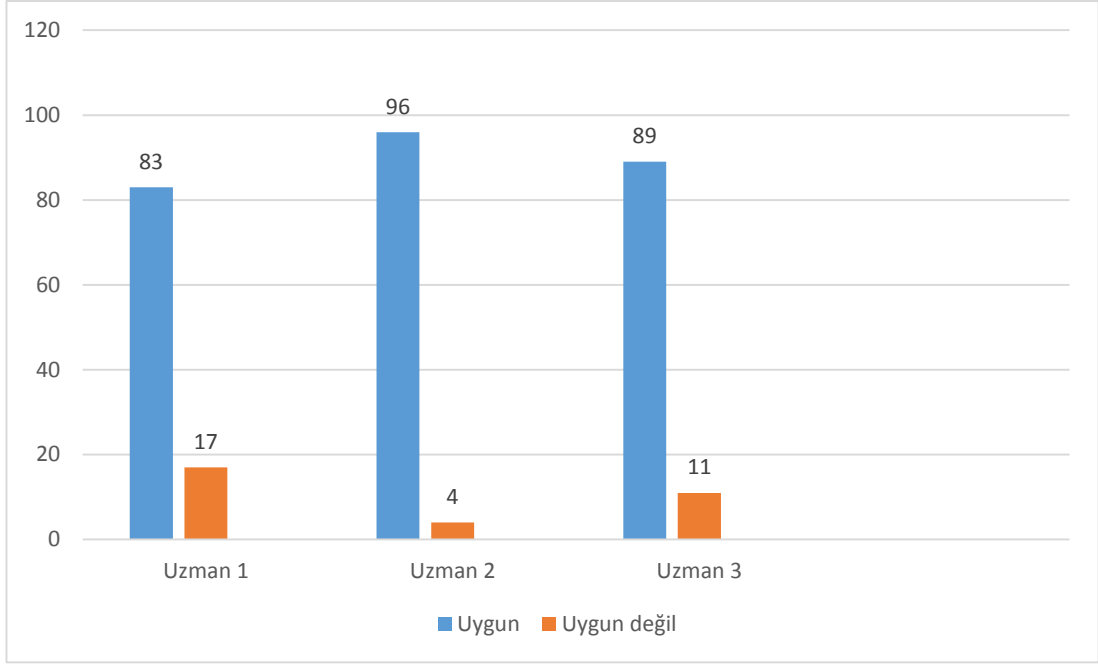
Görüşme sırasında önce öğretmenlere yazılı olarak araştırma hakkında bilgi verilmiş, ardından Gönüllü Katılım Formu doldurtulmuştur. Formun doldurtulmasının ardından, KBF (Kişisel Bilgi Formu) doldurtulup sonra yazılı görüşme soruları e-posta yolu ile öğretmenlere yollanmıştır. Süre bir hafta ile sınırlandırılmıştır. Araştırma 21'i kadın ve 9'u erkek olmak üzere 30 öğreticiye uygulanmıştır.

3.4. VERİLERİN ANALİZİ

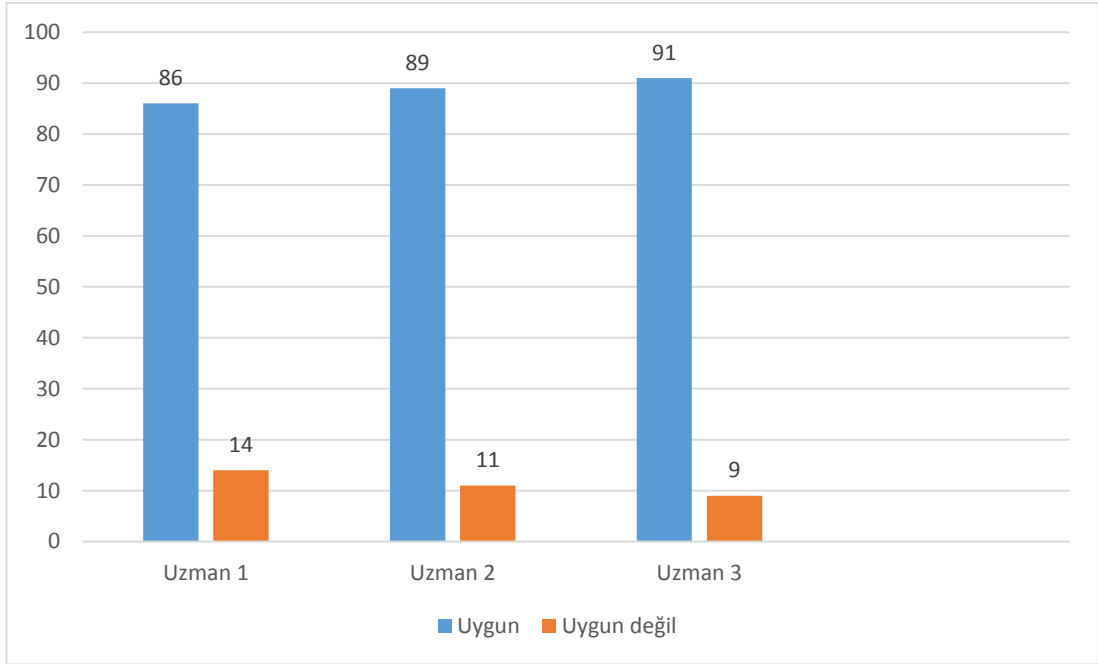
Nitel veri analizinin son aşaması bulguların doğrulanmasıdır. Bulguların doğrulanması, elde edilen sonuçların denenmesi ve onaylanmasıyla gerçekleştirilebilir (Merriam, 1998). Bu noktada araştırmacı, araştırma verilerine geri dönmeli ve verilerin kodlamalarını kontrol etmelidir (Miles ve Huberman, 1994). Kodlar, kategoriler, temalar ve diğer tüm aşamalar kontrol edildikten sonra, nitel veri analizi sonucu elde edilen sonuçların, analize sokulan veri setini temsil düzeyi belirlenebilir (Poggenpoel ve Myburgh, 2003). Bu noktada araştırmacının, bireysel etkisinden arındırılmış bir kodlama yapması durumu olanaksızdır. Böylesi bir durumla baş edebilmek için farklı kodlayıcılar tarafından aynı veri setine ilişkin kodlama yapılması önemlidir. Genel bir kural olarak farklı kodlayıcılar tarafından kodlanan veri setinin, benzerlik oranı önemlidir (Fidan ve Öztürk, 2015a). Bu benzerlik oranı aynı zamanda nitel araştırmanın güvenilirliğini belirlemektedir. Miles ve Huberman modelinde içsel tutarlılık olarak adlandırılan ve kodlayıcılar arasındaki görüş birliği olarak kavramsallaştırılan bu benzerlik: $\Delta = C \div (C + \partial) \times 100$ formülü kullanılarak hesaplanabilir. Formülde, Δ : Güvenirlik katsayısını, C: Üzerinde görüş birliği sağlanan konu/terim sayısını, ∂ : Üzerinde görüş birliği bulunmayan konu/terim sayısını ifade etmektedir. İçsel tutarlılığı veren kodlama denetimine göre kodlayıcılar arası görüş birliğinin en az % 80 olması beklenmektedir (Miles ve Huberman, 1994; Patton, 2002).

Kitaplardan elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizinde kodlamalar araştırmacı tarafından yapılmış ve ardından üç uzman tarafından “uygun” – “uygun değil” biçiminde işaretlendikten sonra kodlayıcılar arasındaki güvenirlilik, her seviyede ders kitabında tespit edilen söz edimleri bağlamında ayrı ayrı yapılmıştır. Bu çerçevede her iki kodlayıcı tarafından bütün ders kitaplarındaki şahsiyetlerin belirlenen söz edimi türlerinde hangisine girdiğine yönelik karşılaştırmalar yapılmış ve her iki kodlayıcı tarafından farklı kriterde kodlananlar üzerinden Miles ve Huberman’ın (1994) formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Tüm kitaplar için incelenen 388 birim için uzman değerlendirmeleriyle araştırmacının yaptığı değerlendirme arasında uyuma oranı *en düşük* % 83, *en yüksek* % 96 olarak belirlenmiştir.

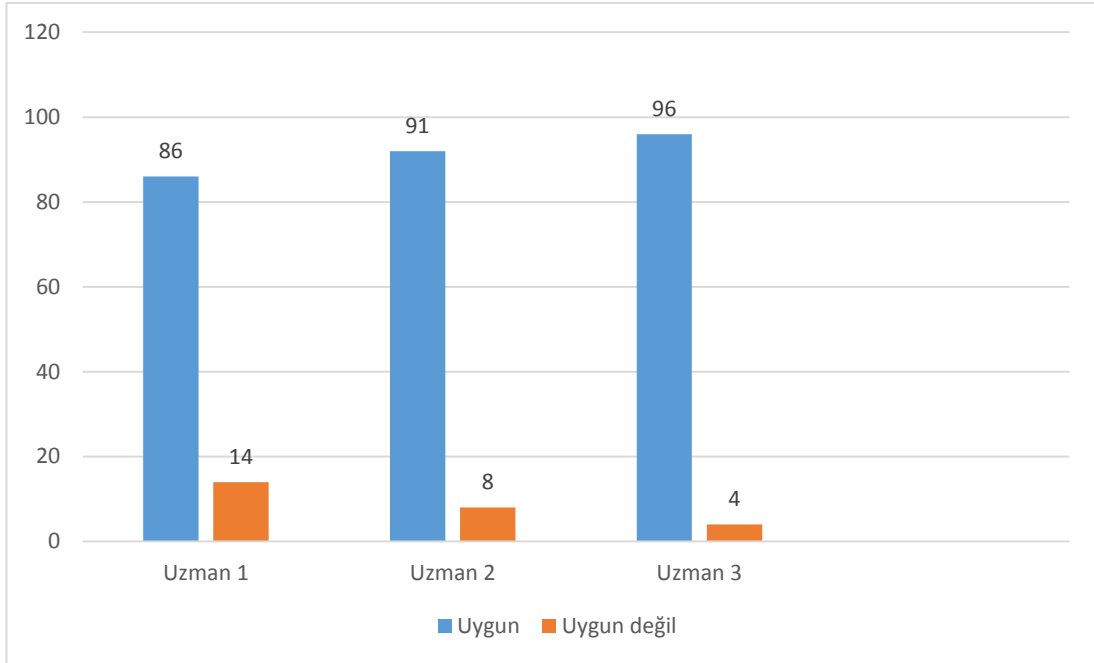
Aşağıda, grafiklerde her bir ders kitabı için uzman değerlendirmelerine ilişkin grafikler yer almaktadır:



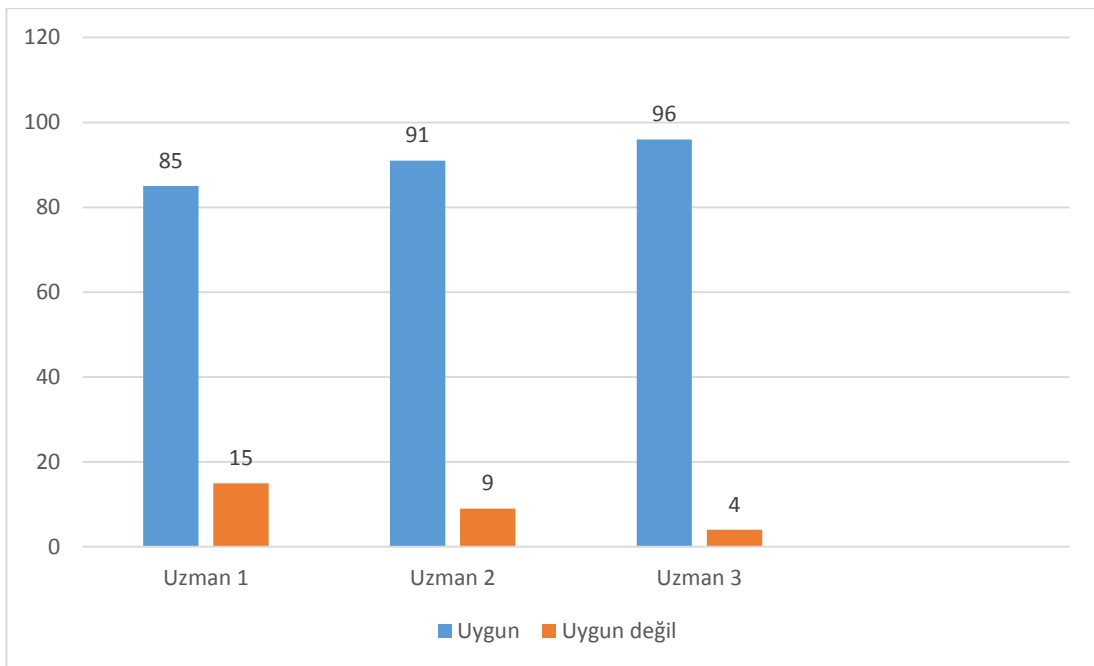
Grafik 1. Yeni Hitit A1, A2 Ders Kitabı Uzmanlararası Uyuşma Düzeyi



Grafik 2. Yedi İklim A1, A2 Ders Kitabı Uzmanlararası Uyuşma Düzeyi



Grafik 3. Yabancılar İçin Türkçe A1, A2 Ders Kitabı Uzmanlararası Uyuşma Düzeyi



Grafik 4. İstanbul Yabancılar İçin Türkçe A1, A2 Ders Kitabı Uzmanlararası Uyuşma Düzeyi

Öğreticilerden elde edilen veriler betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Betimsel analizde veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenmiş ve yorumlanmıştır. Veriler araştırma sorunlarının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebileceği gibi görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar da dikkate alınarak sunulabilir.

Betimsel analizde görüülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sıklıkla yer verilir. Betimsel analizde amaç elde edilen verilerin, önce sistematik ve açık bir biçimde betimlenmesidir. Ardından ise bu betimlemeler açıklanır ve yorumlanır. Neden sonuç ilişkileri irdelenir ve birtakım sonuçlara ulaşılır. Betimsel analiz dört aşamadan oluşur (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 224):

Çerçeve Oluşturma: Araştırma sorularından araştırmanın kavramsal çerçevesinden ya da görüşme ve gözlemlerde yer alan boyutlardan yola çıkarak veri analizi için bir çerçeve oluşturulur. Verilerin hangi temalar altında düzenleneceği ve sunulacağı belirlenir.

Tematik Çerçeveye Göre Verilerin İşlenmesi: Daha önce oluşturulan çerçeveye göre elde edilen veriler okunur ve düzenlenir. Bazı veriler oluşturulan çerçeveye göre dışarıda kalabilir ya da önemli olmayabilir. Buna ek olarak bu aşamada sonuçlar yazılırken kullanılacak doğrudan alıntılar da seçilir.

Bulguların Tanımlanması: Düzenlenen veriler tanımlanır ve gerekli yerlerde doğrudan alıntılarla desteklenir. Verilerin kolay anlaşılır ve okunabilir bir dille tanımlanmasına, gereksiz tekrarlardan kaçınılmasına dikkat edilmelidir.

Bulguların Yorumlanması: Tanımlanan bulguların, açıklanması, ilişkilendirilmesi ve anlamlandırılmasıdır. Bulgular arasındaki neden sonuç ilişkilerinin açıklanması ve gerekirse farklı olgular arasında karşılaştırma yapılması, araştırmacı tarafından yapılan yorumun daha nitelikli olmasına yardımcı olmasıdır.

İlgili analiz sürecinde öğreticilerin bazı görüşlerine olduğu gibi yer verilmiş ve her bir katılımcı K1-K15 şeklinde kodlanmıştır. Betimsel analiz ile öğreticilerin sözlerinden doğrudan aktarmalara yer verilmiştir.

3.5. ARAŞTIRMANIN GEÇERLİK VE GÜVENİRLİĞİ

Nitel araştırmaların odağında araştırmacının olması yanlılık/inandırıcılık durumlarını etkilemektedir. Bu nedenle bu çalışmada veriler yorumlanırken araştırmacının ön bilgileri, tecrübe ve inançları devre dışı bırakacak bir takım önlemler alınmıştır.

Bu araştırmanın geçerliğini ve güvenilirliğini artırmak için;

- Katılımcıların araştırmaya gönüllülüğe bağlı katılımı sağlamıştır.
- Araştırmanın verilerini toplamak için Söz Edimi Kodlama Formu geliştirilmiştir.
- Görüşme Formu ve Kişisel Bilgi Formu ile ilgili ayrı ayrı uzman görüşü alınmıştır.
- Toplanan verilerin (hem kitap incelemesinde hem de görüşme formunda) kategorize edilmesinde araştırmacılar arası uyum geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır.

Yetersiz sonuçları ele alma, kapalı yanıtlara dayalı temalar, verileri yanlış yorumlama gibi hatalar nitel çalışmanın inanılabilirliğini tehlikeye düşürür. Araştırma konusu hakkında genel bilgiye sahip ve nitel araştırma yöntemleri konusunda uzmanlaşmış kişilerden, yapılan araştırmayı çeşitli boyutlarıyla incelemesinin istenmesi inanılabilirlik konusunda alınabilecek önlemlerden bir diğeridir Bu yöntem uzman incelemesi (peer debriefing) olarak adlandırılmaktadır (Creswell, 2003). Bu incelemede uzman, araştırmanın deseninden toplanan verilere, bunların analizine ve sonuçların yazımına kadar olan süreçlere eleştirel bir gözle bakar ve araştırmacıya geri bildirimde bulunur. Çalışma katılımcılarıyla az teması olan ve yorumlar hakkında yeterli yargılamayı yapabilecek, çalışma yöntemini bilen bağımsız bir araştırmacı/meslektaş uzman incelemesi için alınabilir (Holloway ve Wheeler, 1996; Houser, 2015; Streubert ve Carpenter, 2011). Bu nedenle, elde edilen verilerin doğru ve etkili sunumu için tekrar alan uzmanlarının görüş ve önerilerine başvurulmuş ve uzman görüşleri ile yürütülen süreçler, daha sonra aynı uzmanların teyidine sunulmuş ve ortak kanı sağlanmıştır.

- Araştırmanın kapsamı, yöntemi ve aşamaları (veri toplama, verileri işleme, analiz-sentez, yorumlama ve sonuçlara ulaşma) açık ve net olarak ortaya konmuştur.
- Elde edilen veriler ve sonuçlar açık bir şekilde ilişkilendirilmiştir.
- Araştırmanın verileri başka araştırmacıların denetimine sunulabilecek şekilde saklanmıştır.

4. BÖLÜM: BULGULAR

4.1. DERS KİTAPLARININ SÖZ EDİMLERİNİN ÖĞRETİMİ BAKIMINDAN BENİMSEDİKLERİ YAKLAŞIM VE UYGULAMALARINA İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, Türkçe (*Yeni Hitit A1, A2, Yedi İklim A1, A2, Yabancılar İçin Türkçe A1, A2, İstanbul Yabancılar İçin Türkçe A1, A2*) dil öğretim kitapları söz edimlere verdikleri yer bakımından incelenmiştir.

Araştırmacı tarafından söz konusu kitapların söz edimlere verdikleri yer bakımından görünümlerine yer verilirken, veri toplama teknikleri bölümünde sıralanan sorulara cevap aranması üzere tarama yapılmıştır.

İnceleme A1, A2 düzeyleri olmak üzere ders kitaplarından oluşmaktadır. Araştırma kapsamında, söz edimlerini belirlemek üzere ise sadece bütüncül olarak (alıştırmalar hariç) yer alan konuşmalar/diyaloglar taranmış ve buradan elde edilen söz edimleri ile bir bütüncü meydana getirilmiştir. Ardından, hazırlanan ölçekler, yanıtı aranan soruya evet yanıtı veriyorsa + (artı), hayır yanıtını veriyorsa - (eksi), imleri kullanılarak doldurulmuştur.

4.1.1. Ders Kitaplarında Söz Edimlerinin Açık Olarak Adına Yer Verilip Verilmemesi Durumuna İlişkin Bulgular

Bu bölümde ders kitaplarının söz edimine açık olarak yer verip vermediklerine yönelik veriler elde edilmeye çalışılmıştır.

Çalışmada incelenen ders kitaplarında inceleme birimi olarak belirlenen konuşmalarda/diyaloglarda yer alan söz edimleri adlandırmalarında, göçmenlerin meslek edindirme kurslarına katılımlarını kolaylaştırmak amacıyla, farklı üniversitelerde görev yapan uzmanlar tarafından hazırlanan “Yabancı Dil Olarak Türkçe İlk Kazanımlar İçin Başvuru Rehberi” nden yararlanılmıştır. Ders kitaplarında yer verilen söz edimleri belirlenirken Austin’in söz edimleri yaklaşımından yola çıkılarak şu şekilde bir test hazırlanmıştır:

Düzsöz	Edimsöz	Etkisöz
X ne diyor?		X bunu yaparak ne yapıyor (neye yol açıyor?)
Birkaç soru sorabilir miyim?	X bunu yaparken ne yapıyor?	
	İzin istiyor	Y'nin izin vermesine yol açıyor

Tablo 9. Edimsöz gücünü belirleme testi

Söz edimleri belirlenirken yukarıda verilen sorular ve yanıtlarından yola çıkılarak bir bütüncüye ulaşılmıştır.

Ayrıca, söz konusu başvuru rehberinde de belirtildiği üzere “Kaç söz edimi bulunmaktadır?” sorusuna henüz yanıt bulunmamıştır (s. 29). Bu nedenle, sözcelerin işlev bakımından karşıladıkları söz edimleri, alanyazında yer alan Türkçe (Yeni Hitit dizisi), İngilizce (New Headway dizisi) ve Fransızca (Taxi!, Alter Ego, Le Nouvel Espaces) kitapları içerisinde yapılan bir taramada belirlenen şu söz edimlerinden seçilmiştir (Polat, 2010, s. 481):

açıklama isteme, akıl verme, alay etme, amaç belirtme, anladığını belirtme, basit talimatlar, beğeni belirtme, bilgi sorma / söyleme, bir hizmet hakkında daha açık bilgiler isteme, birinden (nazikçe) bir şey (yapmasını) isteme, cesaretlendirme, çekince belirtme, çıkma önerisi, davet etme, dayanışma belirtme, dikkat çekme, dilek umut belirtme, duygu açıklama, eleştiri belirtme, eşyaları tanımlama, etkinlik önerileri, fiyat pazarlığı yapma, gerekçe belirtme, gereksinim belirtme, giyim veya dış görünüş önerileri, görüş belirtme (olumlu / olumsuz), görüş sorma, gösteri ile ilgili bilgi sorma / verme, hediye önerileri, ısrar etme, ilgisizlik belirtme, istek belirtme, itiraz etme, izin isteme, izlenim belirtme, kabul etme (bir daveti), kanıtlama, katılma veya katılmama belirtme (red), kınama, kişileri tanımlama, konuşma başlatma, konuşmayı bitirme, konut hakkında bilgi sorma / verme, korku belirtme, kuşku belirtme, kuşku ve kesinlik belirtme, bir yer (lokanta vb) önerme veya önermeme, nazikçe bir istekte bulunma, niyet belirtme, olasılık belirtme, olay anlatma, olumlu beğeni belirtme, olumsuz görüş belirtme, onaylama talebi, onaylama, onaylamama, onaylanma isteme, ödünç isteme, öğüt verme (yol gösterme), öneri isteme / öneride bulunma, övgü, özür dileme, pişmanlık belirtme, razı olma, reddetme, saat sorma, sabırsızlık / sıkıntı belirtme, sebep belirtme, doğrulama, selamlama, söz kesme, söz sırası isteme, söz sırası verme, söz verme, suçlama, şaşkınlık belirtme, şikayette bulunma, tahminde bulunma, tanıklık etme, tercih belirtme, tereddüt

etme, teşekkür etme, teşvik etme, umutsuzluk belirtme, uyarıda bulunma, uzamda konumlandırma, üzüntü belirtme, üzüntü ve suçlama belirtme, varsayım belirtme, yakınma, yardım önerisi, yasaklama, yatıştırma, yemek önerme, yer ayırtma, yineletme, yön sorma ve söyleme, yönerge verme, zaman kazanma, zevklerini belirtme, zorunluluk belirtme.

Bu çalışmada kitap açısından söz edimine yönelik bir *açık öğretimin yer almıyor* öyleyse öğretim etkinliği sürecinde *hiç yer verilmemektedir* gibi bir bakış açısı bulunmamaktadır. Açıklanan bölümlerde de görüleceği üzere, bir kitap söz ediminin açık adına yer vermese bile söz edimlerinin iletişimsel niyetleri, öğretim etkinlikleri ve gerçekleşme alanları konularında geride kaldığı şüphesiz düşünülemez. Bunun yanında, herhangi bir yabancı dil öğretim kitabı açısından, söz edimlerinin açık olarak var olması, ilk bakışta kitabın ne tür bir bakış açısı benimsenerek ortaya konulduğu hususunda az da olsa bir bilgi sağlayabilmelidir.

Örnek olarak, ders kitaplarında, ünitelerin nasıl tasarlandığıyla ilgili bir inceleme yapıldığında yaklaşım şu şekilde karşımıza çıkmaktadır:

Yeni Hitit A1, A2 Ünite Tasarımı

1.Ünite	MERHABA	. Tanışma . Ne? Kim? Neresi? KOŞAÇ TÛMCESİ (haber kipi) SIRALAMA –(İ)ncİ KOŞAÇ TÛMCESİ (haber kipi devamı) –(y)İm, -sİn, -, (y)İz, -(sİnİz), (lEr) . Ne Var? Ne Yok? VAROLUŞ TÛMCESİ (haber kipi) var, yok
---------	---------	--

Tablo 10. Yeni Hitit A1, A2 Ünite Tasarımı: 1.Ünite

Yeni Hitit, bir ünite kapsamında öğretilmesi hedeflenen dilbilgisi yapılarını “Merhaba” ünite başlığı altında listelemektedir. Her bir dilbilgisi yapısı için bir adlandırma bulunmaktadır. Ayrıca öğretimi hedeflenen biçimbirimler de açık bir şekilde bu bölümde sunulmaktadır. Söz edimlerinin örtük olarak da olsa daha sonraki bölümlerde sunulacağı üzere, bu bölümde hiçbir şekilde yer almadığı görülmektedir.

Yedi İklim A1, A2 Ünite Tasarımı

	Tanışma	Dil Bilgisi	Dinleme	Okuma	Konuşma	Yazma
1 TANIŞMA	A) Merhaba	bu, şu, o, burası, şurası, orası	Tanışalım	Adınız ne?	Tanıştığımızıza Memnun Oldum	Nasılsın;?
	B) Nerelisiniz?	m!? / değil var / yok Bulunma Hali Eki Sayılar Çokluk Eki	Kahvaltı	Öğrenci Hayatı	İyi Günler	Sınıfta ne/kim var? Sınıfta ne/kim yok?
	C) Karşılaşma- Selamlaşma		Güle Güle Sana	Boş Odanız Var mı?	Haydi Tanışalım	Otel Kayıt Formu

Tablo 11. Yedi İklim A1 Ünite Tasarımı: 1.Ünite

Yedi İklim ders kitabında ise, tüm beceriler bir çerçevede ayrı ayrı sunulmaktadır. Bu bölümde dilbilgisi yapılarının ayrıntılı şekilde sunulduğu görülürken, Türkçede kimi kalıp sözlerin (güle güle sana) de yer aldığı görülmektedir. *Bilgi isteği*(Adınız ne?, Nasılsın?) söz edimi bu tasarımda örtük de olsa yer almaktadır.

Yabancılar İçin Türkçe A1 Ünite Tasarımı

1.BÖLÜM: MERHABA
1. Metin: Ben ve Arkadaşlarım
2. Metin: Ben Kimim?
3. Metin: O Nasıl Biri?
4. Metin: Evim ve Çevrem

Tablo 12. Yabancılar İçin Türkçe A1 Ünite Tasarımı: 1.Ünite

Diğer ders kitaplarıyla karşılaştırıldığında, Yabancılar İçin Türkçe ders kitabının ünite tasarımının içerik bakımında daha az ayrıntılı sunulduğu ve öğretilmesi hedeflenen dilbilgisel yapıların ya da kazandırılması hedeflenen becerilerin metinler üzerinden sunulduğu düşünülmektedir. Bu tasarımda sadece metinler ve metin başlıkları yer almaktadır.

İstanbul Yabancılar İçin Türkçe A1 Ünite Tasarımı

	Ünite Adı	Konu	Okuma
1.ÜNİTE	MERHABA	A.Tanışma, selamlaşma, dilekler B. Alfabe C. Bu ne? O kim?	A. Tanışma C. Sınıf

Tablo 13. İstanbul Yabancılar İçin Türkçe A1 Ünite Tasarımı: 1.Ünite

İstanbul Yabancılar İçin Türkçe ders kitabı ise, Yabancılar İçin Türkçe ders kitabıyla içerik çeşitliliği bağlamında benzerlik göstermektedir. Konu başlığı altında yer alan *Tanışma, selamlaşma, dilekler* bölümü *konuşma başlatma, dilek belirtme* söz edimlerini içerse de söz edimlerinin örtük şekilde yer aldığı görülmektedir.

Sonuç olarak, ders kitaplarında söz edimlerinin açık ya da örtük bir öğretim etkinliğiyle sunulduğuna dair düşüncenin ortaya çıkması kitaplarda söz edimlerine açık olarak yer verilip verilmemesiyle ilgili bilgiye dayanmaktadır. Şöyle ki, dört kitapta da dersin hedefi olan bir söz edimi öğretiminin yer aldığı açık bir öğretim etkinliği ve örneği görülmemektedir. Tüm ders kitapları için ünite sunuş biçimleri göz önünde bulundurulduğunda bu yaklaşım ile paralellik gösterdiği görülmektedir.

4.1.1.1.Yeni Hitit A1, A2 Ders Kitabı: Söz edimleri ve Açık Adı

SÖZ EDİMİ	AÇIK ADI
1. Konuşma başlatma/ Selamlama	-
2. İstek - Bilgi isteği	-
3. Duygu açıklama	-
4. Onaylama	-
5. Karşılama	-
6. Konuşmayı bitirme	-
7. Bilgi verme	-
8. Konuşmayı bitirme	-
9. İstek / Uyarıda bulunma	-
10. Bilgi isteğini Kabul etme / Öneri isteme	-
11. Öneride bulunma	-
12. Kabul etme / Uyarıda bulunma / İstek belirtme	-
13. Onaylatma isteği / şaşkınlık belirtme	-

14. Davet etme	-
15. Kabul etme	-
16. Kutlama	-
17. Görüş belirtme / Tahmin belirtme / Uyarıda bulunma	-
18. Israr etme	-
19. Görüş belirtme (olumsuz)	-
20. Yardım önerisi	-
21. İstek sorma	-
22. Onaylanma isteme	-
23. Yol gösterme	-
<i>Toplam</i>	0

Tablo 14. Yeni Hitit A1, A2 Ders Kitabı: Söz Edimleri ve Açık Adı

Yeni Hitit A1, A2 kitabında toplam 13 (bütüncül) konuşma/diyalog bulunmaktadır. Tüm konuşmalardan/diyaloglardan elde edilen söz edimleri sayısı ise 23'tür. Tabloda da görüldüğü gibi, söz konusu kitabın söz edimlerinin açık adına yer vermesi bakımından hiç bir söz edimine rastlanmamıştır. Tüm söz edimleri, yer aldığı ünite ve diyalog başlığından bağımsız ve örtük bir şekilde yer almaktadır. Ders kitabı söz edimi öğretiminde büyük oranda örtük bir öğretim yaklaşımı benimsemiştir. Şöyle ki, daha önceki bölümlerde de belirtildiği gibi, ders kitabındaki söz edimi gerçekleştirmelerinin birçoğu dilbilgisi öğretimi amaçlı boşluk doldurma alıştırmalarında yer almaktadır. Kitapta sayfa 30'da yer alan konuşmada/diyalogta *bilgi verme* söz ediminin örtük olarak görünümü şu şekildedir:

Cumartesi Planı

Ezgi: Alo Selen, ne haber?

Selen: Ezgiciğim! İyilik, senden ne haber?

Ezgi: Sağol iyiyim. Cumartesi *ne yapıyorsun?* Seninle buluşmak istiyorum.

Selen: Sabah saat onda dışçıye *gidiyorum*. Dışçiden çıktıktan sonra da annem ile alışveriş *yapıyoruz*.

Ezgi: Hımm.. Peki alışverişten sonra ne yapıyorsun?

Selen: Saat birde okula gidiyorum, çünkü basketbol antrenmanım var ama üçten sonra boşum.

Selen: O zaman ben antrenmandan çıktıktan sonra Kızılay'da seni bekliyorum.

Ezgi: Tamam, saat dörtte Kızılay'da Güvenpark'ta buluşuyoruz. Önce güzel bir yemek ve sonra sinema, tamam mı?

Selen: Tamam! Metropol Sineması'nda çok güzel bir komedi filmi var, saat altıda.

Ezgi: Harika! Cumartesi görüşürüz.

Selen: Görüşürüz!

Yukarıdaki konuşmada/diyalogta “Sabah saat onda dışçıye gidiyorum.” ve “Dışçiden çıktıktan sonra da annem ile alışveriş yapıyoruz.” sözceleri ile konuşmacı dinleyiciye planlarından bahsetmektedir, diğer bir deyişle bilgi vermektedir. Türkçede –(İ)yor

biçimbiriminin “Şimdiki Zaman” kullanımı yanında gelecek ile ilgili plan yapma kullanımını da söz konusudur.

4.1.1.2.Yedi İklim A1, A2 Ders Kitabı: Söz edimleri ve Açık Adı

SÖZ EDİMİ	AÇIK ADI
1. Konuşma başlatma/ Selamlama	-
2. Duygu açıklama / Memnun olma	-
3. İstek - Bilgi isteği	-
4. Kişileri tanımlama	-
5. Konuşmayı bitirme	-
6. Şaşkınlık belirtme	-
7. Onaylamama	-
8. İstek - Birisinden rica etme	-
9. Davet etme	-
10. Dikkat çekme	-
11. Bilgi verme	-
12. Onaylama	-
13. Özür dileme	-
14. Onaylanma isteme	-
15. Yönerge verme	-
16. İstek sorma	-
17. Nazikçe bir istekte bulunma	-
18. Tahminde bulunma	-
19. Takdim etme	-
20. Sabırsızlık belirtme	-
21. Yatıştırma	-
22. Yakınma	-
23. Bilgi söyleme	-
24. Kınama	-
25. Alay etme	-
26. Uyarıda bulunma	-
27. Üzüntü belirtme	-
28. Akıl verme	-
29. Varsayım belirtme	-
30. Görüş belirtme	-
31. Cesaretlendirme	-
32. Dilek belirtme	-

33. Etkinlik önerileri	
34. Öneride bulunma	-
35. Öneri isteme	-
36. Davet etme	-
37. Kabul etme	-
38. Yol gösterme	-
39. İzin isteme	-
40. Çekinince belirtme	-
<i>Toplam</i>	0

Tablo 15. *Yedi İklim A1, A2 Ders Kitabı: Söz edimleri ve Açık Adı*

Yukarıda *Yedi İklim A1, A2* kitabında toplam 65 (bütüncül) konuşma/diyalog bulunmaktadır. Kitaplarda toplam 40 söz edimine ulaşılmıştır. Ancak kitap, söz edimi öğretimini açık bir biçimde değil, örtük bir biçimde gerçekleştirmektedir. Buradan hareketle, kitaptan elde edilen söz edimi örneklerinin seçiminin anadili konuşucularını içeren bir araştırmaya dayalı olmadığı ayrıca düşünülmektedir.

Tabloda da görüldüğü gibi, kitaplar hiç bir söz ediminin açık adına yer vermemektedir. Ünite ve konuşma/diyalog başlıkları daha çok gerçekleşme alanlarını/dil kullanım alanlarını belirtmektedir (okulda, kafede, otelde vb.). Kitapta sayfa 11’de yer alan aşağıdaki konuşmada “Merhaba” kullanılarak *konuşma başlatma/selamlama* söz edimi gerçekleştirilmiş olsa da söz edimi açık olarak öğrenciye sunulmamıştır:

Tanışalım

Ömer: *Merhaba!*

Deniz: *Merhaba!* Benim adım Deniz.

Sizin adınız nedir?

Ömer: Benim adım Ömer.

Deniz: Memnun oldum.

Ömer: Ben de memnun oldum.

Deniz: Nasılsınız?

Ömer: Teşekkür ederim, iyiyim.

Siz nasılsınız?

Deniz: Teşekkür ederim, ben de iyiyim.

4.1.1.3. Yabancılar İçin Türkçe A1, A2 Ders Kitabı: Söz edimleri ve Açık Adı

SÖZ EDİMİ	AÇIK ADI
1. Konuşma başlatma / Selamlama	-
2. İstek - Bilgi isteği	-
3. Duygu açıklama	-

4. Onaylama	-
5. Konuşmayı bitirme	-
6. İstek belirtme	-
7. Birisinden rica etme	-
8. Dilek belirtme	-
9. Takdim etme	-
10. İstek sorma	-
11. Yönerge verme	-
12. Tarif etme	-
13. Cesaretlendirme	-
14. Kabul etme	-
15. Yardım önerisi	-
16. İzin isteme	-
17. Uyarıda bulunma	-
18. Yakınma	-
19. Onaylanma isteme	-
20. Şaşkınlık belirtme	-
21. Bilgi verme	-
22. Korku belirtme	-
23. Öneride bulunma	-
<i>Toplam</i>	<i>0</i>

Tablo 16. *Yabancılar İçin Türkçe A1, A2 Ders Kitabı: Söz edimleri ve Açık Adı*

Yabancılar İçin Türkçe A1, A2 ders kitabında toplam 52 (bütüncül) konuşma/diyalog bulunmaktadır. Tüm konuşmalardan/diyaloglardan elde edilen söz edimleri sayısı ise 23'tür. Tabloda da görüldüğü gibi, söz konusu kitap söz ediminin hiçbir açık adına yer vermemektedir. Konuşmalara/Diyaloglara *konuşma* bölümü altında yer verilirken, konuşma/diyalog içeriğini belirten bir başlığa da rastlanmamıştır. Tarama sonucu elde edilen tüm söz edimleri rastgele ve ünite ile bağımsız halde bulunmaktadır.

Aşağıda kitapta sayfa 82'den alınan bir konuşma/diyalog bulunmaktadır. Konuşmada/Diyalogta "Fotoğraf çekebilir miyiz?" sözcüğü ile *izin isteme* ve "Elbette" sözcüğü ile *onaylama* söz edimleri yerine getirilse de söz edimlerinin açık adına yer verilmediği görülmektedir. Ayrıca ünite başlığı "Nasıl giderim?" sorusuna yanıt olarak *yol gösterme* söz ediminin öğretilmesinin hedeflenmediği ayrıca görülmektedir.

Anıtkabir Ziyareti

Turist Rehberi: Burası Anıtkabir'in girişi. Burada birçok müze ile Atatürk'ün anıtmezarı var. Sağ yanımda "İstiklal Kulesi", sol tarafımda "Hürriyet Kulesi" bulunuyor. Şimdi beni izleyin lütfen. Dümdüz yürüyoruz.

Bir-iki dakika sonra...

Turist Rehberi: Buranın adı "Aslanlı Yol". Yol boyunca aslan heykelleri var.

Turist: Fotoğraf **çekebilir miyiz?**

Turist Rehberi: Elbette...

Aslanlı Yolun sonuna gelirler.

Turist Rehberi: Bu büyük alanın adı "Tören Meydanı". Sağ çaprazımızda dinlenme salonu, sol köşede "Kurtuluş Savaşı Müzesi" var.

Turist: Atatürk'ün kabri soldaki tarihî binada mı?

Turist Rehberi: Evet, önce oraya gidelim. Bunun için merdivenlere doğru yürüyelim. Sonra diğer bölümleri gezeriz.

4.1.1.4. İstanbul Yabancılar İçin Türkçe A1, A2 Ders Kitabı: Söz edimleri ve Açık Adı

SÖZ EDİMİ	AÇIK ADI
1. Konuşma başlatma/Selamlama	-
2. Kişileri tanımlama	-
3. İstek - Bilgi isteği	-
4. Duygu açıklama	-
5. Kabul etme	-
6. Konuşmayı bitirme	-
7. Dilek belirtme	-
8. Öneride bulunma	-
9. Onaylama	-
10. Onaylatma isteği	-
11. Erteleme	-
12. Reddetme	-
13. Akıl danışma / Öneri isteme	-
14. İzin isteme	-
15. Onaylamama	-
16. Yönerge verme	-
17. Kınama	-
18. Şaşkınlık belirtme	-

19. Gerekçe belirtme	-
20. Olasılık belirtme	-
21. Yardım önerisi	-
22. Takdim etme	-
23. Bilgi verme	-
24. İstek bildirme	-
25. Birisinden rica etme	-
26. Özür dileme	-
<i>Toplam</i>	0

Tablo 17. *İstanbul Yabancılar İçin Türkçe A1, A2 Ders Kitabı: Söz edimleri ve Açık Adı*

İstanbul Yabancılar İçin Türkçe A1, A2 ders kitabında toplam 26 (bütüncül) diyalog bulunmaktadır. Tüm diyaloglardan elde edilen söz edimleri sayısı ise 26'dır.

Kitapta sayfa 81'de 6. Ünite konusu yeterlilik fiili ve fonksiyonları şeklindedir. Ünite girişinde *Beceriler* başlığı altında *bilgi verme, duygu açıklama, öneride bulunma ve tahminde bulunma* söz edimleri yer almaktadır. Dilbilgisi bölümünden önce aşağıdaki konuşma/diyalog verilmektedir:

İŞ İLANI

Esra: İyi günler! Ben Esra Scharek, size özgeçmişimi gönderdim. Saat ikide Halkla İlişkiler Müdürü Sadi Bey'le görüşmek için randevulaştık. **Kendisiyle görüşebilir miyim?**

Sekreter: Müdüremüz biraz meşgul. **Biraz bekleyebilir misiniz?** Müdür yardımcımıza haber vereyim.

Esra: Teşekkür ederim. Problem değil! Müdür yardımcısı ile de görüşebilirim.

Sekreter: Alo, Cihan Bey! Esra Hanım geldi. Yanımda bekliyor. Kendisiyle görüşebilir misiniz? Tamam Esra Hanım, Cihan Bey sizi bekliyor. **İçeri girebilirsiniz.**

Söz konusu konuşma/diyalog incelendiğinde yukarıda bahsedilen söz edimleri dışında, *istek belirtme, birinden bir şey yapmasını rica etme ve kabul etme* söz edimleri karşımıza çıkmaktadır. Bu durumda, *Beceriler* başlığı altında açık adına rastladığımız söz edimlerinin ve konuşmada/diyalogda örtük yer alan söz edimlerinin öğretimi hedefi arasında tutarlı bir ilişki olmadığı açıktır.

Kitapta sayfa 84'te *Dilbilgisi* bölümüne gelindiğinde ise, yeterlilik fiili ve fonksiyonları bakımından *yeterlilik belirtme ve tahminde bulunma* söz edimlerinin açık öğretimi yer almaktadır:

Yeterlilik Fiili (Potentiality And Possibility)

Fiziksel ve zihinsel yeterliliği anlatmak için kullanılır.

The form used to tell physical or mental ability. "can, could, be able to"

Olumlu

fiil + (y)Abil + zaman ekleri + kişi eki

fiil + -(y)A + -mA + zaman ekleri + kişi eki

fiil + -mA + (y)Abil + geniş zaman + kişi eki

Örnek:

Ben bu problemi çözebilirim.

Begüm tarih sınavını geçebilmiş.

Bu akşam arkadaşlarla maça gidebileceğiz.

Artık Türkçe konuşabiliyorum.

Bugün bütün işlerimi bitirebildim.

Olumsuz-I

Yeterlilik fiilinin bu olumsuz biçiminde kişinin bir eylemi yapmaya gücü yetmemesi, başaramaması söz konusudur.

In this negative form the person is incapable of or ineffective to perform or complete an action.

Örnek:

O piyano çalamaz.

Ben İtalyanca konuşamıyorum.

Çok işim var. Seninle görüşemeyeceğim.

Trafik çok sıkıştı. Sinemaya zamanında gidemedik.

Onun sırrını kimseye anlatamam.

Olumsuz-II

Yeterlilik fiilinin bu olumsuz biçiminde tahmin söz konusudur.

This negative form refers to prediction.

Örnek:

Zehra yarın okula gelmeyebilir.

Yarın akşamki eğlenceye gelmeyebilirim.

Bu akşam dışarı çıkmayabiliriz çünkü Mehmetler gelebilir.

Seni aramayabilirim. Telefonumun şarjı bitebilir.

Çok kar yağıyor. Bu havada uçak kalkmayabilir.

Duygu açıklama ve teklifte bulunma söz edimleri *Dilbilgisi* başlığı altında verilmeyip, sayfa 86'da yer alan *Hazırlık Çalışması* bölümünde etkinlik olarak verilmektedir:

HAZIRLIK ÇALIŞMASI

Cümleleri okuyalım. Örnekteki gibi izin, rica, tahmin ve tavsiye cümlelerini bulalım.

Belki İzmir'e gidebilirim. **Tahmin**

Anneciğim, bu akşam dışarı çıkabilir miyim?

Tekrar anlatabilir misiniz?

Taksim'de sinemaya gidebilirsiniz.

Benim için markete gidebilir misin?

Bugün hava kapalı. Yağmur yağabilir.

Özetle söz konusu ders kitapları karşılaştırıldığında, söz edimlerinin açık adına yer verilmesi konusunda ağırlığın *İstanbul Yabancılar İçin Türkçe A1, A2* ders kitabında olduğu görülmektedir. Ancak incelenen diyaloglarda öğretilmesi hedeflenen ve açık olarak adı verilen söz edimlerin öğretimi amacı bulunmamaktadır.

4.1.1.5. Ders Kitaplarının Söz Edimlerinin Açık Adına Yer Verip Vermemesi Bakımından Görünümü

KİTAP	SÖZ EDİMİ	AÇIK ADI (EVET)	AÇIK ADI (HAYIR)
Yeni Hitit A1, A2	23	0 (%0)	23 (%100)
Yedi İklim A1, A2	40	0 (%0)	40 (%100)
Yabancılar İçin Türkçe A1, A2	23	0 (%0)	23 (%100)
İstanbul Yabancılar İçin Türkçe A1, A2	26	0 (%0)	26 (%100)

Tablo 18. Ders Kitaplarının Söz Edimlerinin Açık Adına Yer Verip Vermemesi Bakımından Görünümü

Tabloda söz edimlerinin sayısı ve bu söz edimlerinin açık adına yer verilme oranı verilmektedir. Burada en çok dikkati çeken, *tüm* ders kitaplarında yer verdikleri söz edimleri sayısı ve söz edimlerinin açık adına yer verme oranları arasında anlamlı bir ilişki olmamasıdır. Söz konusu kitaplarda konuşma/diyalog başlıkları konuşma/diyalog içeriğinin gerçekleşme alanı olarak belirlenmiştir (okulda, evde, kafede gibi.).

Ders kitapları söz edimlerinin açık adına hiç bir şekilde *yer vermezken*, araştırmacı tarafından dikkati çeken *İstanbul Yabancılar İçin Türkçe* ders kitabının kimi ünite giriş

bölümlerinde söz ediminin açık adına ve fazlasıyla örneklerine (söz edimleri, söz kalıpları) yer vermesidir.

Bu verilerden hareketle, ders kitaplarının söz edimi öğretimine yönelik bir yaklaşım benimsemedikleri açıktır. Diğer bir deyişle, söz ediminin açık veya örtük olarak öğretimine yer vermemeleri, kitaplarda yer alan dilbilgisi yapılarının gerçek yaşam durumlarında karşıladığı söz edimleri bakımından işlevlerine de önem ve ağırlık verilmediği düşünülmektedir. Edimbilimsel becerinin öğrenciye kazandırılması noktasında kitapların söz edimleri öğretimini göz ardı ederek, daha çok dilbilgisel yetinin kazandırılmasına odaklandığı sonucuna ulaşılmıştır. Söz edimlerinin örtük olarak verilmesi, ders işleyişi bağlamında söz edimlerine dayalı işlevlerin öğrencilere aktarılması noktasında bu öğretimin tamamen öğretici insiyatifine bırakıldığını düşündürmektedir. Bu yaklaşımın sonucunda, öğrenciye edimbilimsel yetinin kazandırılması noktasında önemli bir eksiklik oluşurken, öğrenciye dilbilgisel yetinin kazandırılması noktasında önemli bir ağırlık oluşmaktadır.

4.1.2. Söz Edimlerinin Gerçekleşme Alanlarına Yönelik Bulgular

OBM'de Dilin Kullanımı ve Öğrenci/Kullanıcı başlıklıklarının yer aldığı dördüncü bölümde (s.81-100) özellikle kitap yazarlarına, ders tasarımcılarına ve öğretmenlere genel bir denetleme listesi sunulmakla birlikte, ders tasarımında dil kullanıcısının öğrendiği dili kullanma imkânı bulabileceği dört temel alandan söz edilmektedir.

Metinde bu alanlar, bireysel, kamusal, eğitsel ve mesleki olarak sıralanmaktadır. Bu alanlar; kitap ya da ders malzemesi tasarlanırken, öğrencinin ihtiyaçlarına cevap verecek metinler seçilirken, konuşma ya da yazma konuları belirlenirken, alıştırmalar hazırlanırken gibi konularda rastgeleliği en alt seviyeye indirmek adına bir referans olarak görülmektedir.

OBM'ye göre dil kullanımının her hareketi belirli bir durumun bağlamı içerisinde sosyal yaşamın örgütlendiği alanların (hareketlerin sahası ya da ilgilenilen bölgeler) bir tanesi içinde yer almaktadır. Öğrencilerin işleme geçirmeye hazırlandıkları alanların tercihi, durumların, amaçların, görevlerin, öğretim için kullanılan tema ve metinlerin, sınav materyalleri ve aktivitelerin seçimi için uzaklara erişen kapsamı bulunmaktadır. Gelecekteki kullanımlarına bağlı olarak, kullananlar şimdiki zamanla ilgili alanların

seçiminde güdülmeye ait etkileri göz önünde bulundurmak zorundadır. Örneğin, çocuklar şimdiki zamanda ilgilerinin merkezleri üzerinde yoğunlaşarak daha fazla güdülenmiş olabilmektedirler, ancak bu, onların daha sonra yetişkin çevrede iletişimde bulunma durumuyla karşılaştıklarında onları iyi hazırlanmamış olarak gösterebilmektedir. Yetişkin eğitiminde, örneğin kurslara yatırım yapan ve mesleki alana yoğunlaşmayı tercih eden işverenler ve çoğunlukla kişisel ilişkiler geliştirmeye ilgili olan öğrenciler arasında ilgi anlaşmazlığı ortaya çıkabilmektedir. Olası alanların sayısı belirsizdir; çünkü tanımlanabilen herhangi bir aktivite sahası veya ilgi bölgesi, belirli bir kullanıcı veya öğrenimin ilgi alanını oluşturabilmektedir. Dil öğrenimi ve öğretiminin genel amaçları için en azından aşağıdaki alanları tanımlamak faydalı olabilir:

Kişisel alan, ilgili kişi özel bir birey olarak yaşar, ailesi ve arkadaşları ile ev hayatı sürer ve zevk için okumak, günlük tutmak, özel bir ilgisini veya hobisini gerçekleştirmek gibi bireysel uygulamalarda bulunur.

Kamu alanı, ilgili kişi genel halkın veya bir örgütün üyesi olarak hareket eder ve çeşitli amaçlar doğrultusunda çeşitli muamelelerde bulunur.

Mesleki alan, ilgili kişi kendi işi veya mesleği ile meşguldür.

Eğitsel alan, ilgili kişi özellikle (ama zorunlu olarak değil) bir eğitim kurumunun içinde örgütlenmiş öğrenme ile meşguldür (s.44).

Araştırma kapsamında yapılan değerlendirmede bütüncede yer alan söz edimleri ve hangi alanlarda gerçekleştiklerine (bireysel, kamusal, eğitsel) yönelik bir tablo oluşturulmuştur. Mesleki alan örnekleme yapılamamıştır. Bunun sebebi Polat'ın (2010, s.153) da belirttiği gibi ders kitaplarının herhangi bir mesleğe yönelik hazırlanmamış olmasıdır. Ayrıca, her bir söz ediminin gerçekleşme durumları tek bir alanla sınırlanmadığı için, tabloda birden fazla gerçekleşme alanı olan söz edimi, gerçekleştiği alan için artı (+) olarak, gerçekleşmediği alan için ise eksi (-) olarak belirtilmiştir.

Değerlendirme; aşağıdaki bireysel, kamusal ve eğitsel alan ile ilgili verilen örnekler üzerinden yapılmıştır:

Bireysel alan genellikle ben ve sen kişi adlarıyla belirginlik kazanan, kişinin kendisini ve yakın çevresini ilgilendiren kavram ve etkinliklerin yer aldığı alandır.

“Bence izin alıp eve git.” (Yeni Hitit A1, A2)

“Hadi Esin, söyle artık.” (Yedi İklim A1, A2)

“Sence bu kravat nasıl?” (Yabancılar İçin Türkçe A1, A2)

“Haydi, güzel bir lokantaya gidelim.” (İstanbul Yabancılar İçin Türkçe A1, A2)

Eğitsel alan bireyin sınıfında, okulunda, vb eğitsel amaçlı olarak dilsel etkinliklere katıldığı durumları içermektedir.

“Öğrenci işleri nerede?” (Yeni Hitit A1, A2)

“Siz yeni öğrenci misiniz?” (Yedi İklim A1, A2)

“Teşekkür ederim öğretmenim, iyiyim.” (Yabancılar İçin Türkçe A1, A2)

“Memnun oldum.” (İstanbul Yabancılar İçin Türkçe A1, A2)

Kamusal alan devlet kurumları, bankalar, oteller, ulaşım araçları, kitapçılar, mağazalar, vb ortak kullanım alanlarını ifade etmektedir. Bireyin üçüncü kişilerle düzeyli dil kullandığı söz konusu alanlarda çoğunlukla siz kişi adıyla rastlanmaktadır.

“Rezervasyon için adınızı alabilir miyim?” (Yeni Hitit A1, A2)

“Lütfen şu formu doldurunuz.” (Yedi İklim A1, A2)

“Lütfen şifrenizi girin.” (Yabancılar İçin Türkçe A1, A2)

“Almanya’da ekonomi okudunuz, değil mi?” (İstanbul Yabancılar İçin Türkçe A1, A2)

4.1.2.1. Yeni Hitit A1, A2 Ders Kitabı: Söz Edimleri ve Gerçekleşme Alanlarına İlişkin Bulgular

SÖZ EDİMİ	BİREYSEL	EĞİTSEL	KAMUSAL
1. Konuşma başlatma/ Selamlama	+	+	+
2. İstek - Bilgi isteği	+	+	+
3. Duygu açıklama	-	+	-
4. Onaylama	-	-	+
5. Karşılama	-	-	+
6. Konuşmayı bitirme	+	-	+
7. Bilgi verme	+	-	-
8. İstek / Uyarıda bulunma	-	-	+
9. Bilgi isteğini Kabul etme / Öneri isteme	-	-	+
10. Öneride bulunma	-	-	+

11. Kabul etme / Uyarıda bulunma İstek belirtme	-	-	+
12. Onaylatma isteği, şaşkınlık belirtme	+	-	-
13. Davet etme	+	-	-
14. Kabul etme	+	-	-
15. Kutlama	-	-	+
16. Tahmin etme	+	-	-
17. Görüş belirtme/Tahmin belirtme / Uyarıda bulunma	+	-	-
18. Israr etme	+	-	-
19. Görüş belirtme (olumsuz)	+	-	-
20. Yardım önerisi	-	-	+
21. İstek sorma	-	-	+
22. Onaylanma isteme	-	-	+
23. Yol gösterme	-	-	+
<i>Toplam</i>	<i>11</i>	<i>3</i>	<i>14</i>

Tablo 19. Yeni Hitit A1, A2 Ders Kitabı: Söz edimleri ve Gerçekleşme Alanları

Yukarıdaki tabloya bakıldığında, *konuşma başlatma/selamlama* ve *istek/bilgi isteği* söz edimlerinin tüm gerçekleşme alanlarında olduğu görülmektedir. Söz edimlerinin yer aldığı gerçekleşme alanları bakımından bireysel ve kamusal alanın, eğitsel alana göre çok daha az söz edimlerine yer vermesi dikkati çekmektedir. Bunun nedenleri arasında kitap tasarlayanların tamamen kendi dil kullanımlarına yönelik sezgilerini kitaba taşımaları olduğu düşünülmektedir. Buradan hareketle, söz edimlerinin günlük yaşam durumlarını en iyi şekilde yansıttığı düşüncesinden yola çıkılarak farkında olunmasa da böylesi bir yaklaşımın yanlış olmadığı ayrıca düşünülmektedir. Tablodaki söz edimleri sıralaması kitapta yer aldıkları sıralamaya göre yapılmıştır. Bu bağlamda, ilk ünitenin tanışma ile başlaması, *konuşma başlatma/selamlama* ve *istek/bilgi isteği* söz edimlerinin burada yer almasını sağlamıştır. Daha sonra bu söz edimlerini takip eden diğer söz edimlerinin gerçekleşme alanları bakımından eğitsel alan göz ardı edilmiştir.

4.1.2.2.Yeni İklim A1, A2 Ders Kitabı: Söz Edimleri ve Gerçekleşme Alanlarına İlişkin Bulgular

Aşağıdaki tabloya bakıldığında ise, bir önceki söz konusu kitap ile benzer yaklaşıma sahip olduğu görülmektedir. Şöyle ki, eğitsel alan yine göz ardı edilerek ağırlık bireysel ve kamusal alana verilmiştir. Tüm gerçekleşme alanlarında yer alan söz edimleri,

konuşma başlatma/ selamlama, duygu açıklama /memnun olma ve konuşmayı bitirme söz edimleridir.

SÖZ EDİMİ	BİREYSEL	EĞİTSEL	KAMUSAL
1. Konuşma başlatma/ Selamlama	+	+	+
2. Duygu açıklama / Memnun olma	+	+	+
3. İstek - Bilgi isteği	+	+	+
4. Kişileri tanımlama	+	-	-
5. Konuşmayı bitirme	+	+	+
6. Şaşkınlık belirtme	+	-	+
7. Onaylamama	-	-	+
8. İstek / Birisinden rica etme	+	-	+
9. Davet etme	+	-	-
10. Dikkat çekme	+	-	-
11. Bilgi verme	-	-	+
12. Onaylama	-	-	+
13. Özür dileme	-	-	+
14. Onaylanma isteme	-	-	+
15. Yönerge verme	-	-	+
16. İstek sorma	-	-	+
17. Nazikçe bir istekte bulunma	-	-	+
18. Tahminde bulunma	-	-	+
19. Takdim etme	-	-	+
20. Sabırsızlık belirtme	+	-	-
21. Yatıştırma	+	-	-
22. Yakınma	+	-	+
23. Bilgi söyleme	+	-	-
24. Kınama	+	-	+
25. Alay etme	+	-	-
26. Uyarıda bulunma	+	-	-
27. Üzüntü belirtme	+	-	-
28. Akıl verme	+	-	-
29. Varsayım belirtme	-	-	+
30. Görüş belirtme	-	-	+
31. Cesaretlendirme	+	-	-
32. Dilek belirtme	-	-	+
33. Etkinlik önerileri	+	-	-
34. Öneride bulunma	+	-	+
35. Öneri isteme	-	-	+

36. Çekince belirtme	+	-	-
37. İzin isteme	-	-	+
38. Yol gösterme	-	-	+
39. Kabul etme	+	-	-
40. Çekince belirtme	-	-	+
<i>Toplam</i>	<i>23</i>	<i>4</i>	<i>26</i>

Tablo 20. Yedi İklim A1, A2 Ders Kitabı: Söz edimleri ve Gerçekleşme Alanları

4.1.2.3. Yabancılar İçin Türkçe A1, A2 Ders Kitabı: Söz Edimleri ve Gerçekleşme Alanlarına İlişkin Bulgular

SÖZ EDİMİ	BİREYSEL	EĞİTSEL	KAMUSAL
1. Konuşma başlatma / Selamlama	-	+	+
2. İstek - Bilgi isteği	+	+	+
3. Duygu açıklama	-	+	-
4. Onaylama	-	+	-
5. Konuşmayı bitirme	-	+	-
6. İstek belirtme	-	-	+
7. Birisinden rica etme	-	-	+
8. Dilek belirtme	+	-	+
9. Takdim etme	-	-	+
10. İstek sorma	-	-	+
11. Yönerge verme	+	-	-
12. Tarif etme	-	-	+
13. Cesaretlendirme	+	-	+
14. Kabul etme	-	-	+
15. Yardım önerisi	-	-	+
16. İzin isteme	-	-	+
17. Uyarıda bulunma	+	-	-
18. Yakınma	+	-	-
19. Onaylanma isteme	+	-	-
20. Şaşkınlık belirtme	+	-	-
21. Bilgi verme	+	-	+
22. Korku belirtme	+	-	-
23. Öneride bulunma	+	-	-
<i>Toplam</i>	<i>11</i>	<i>5</i>	<i>13</i>

Tablo 21. Yabancılar İçin Türkçe A1, A2 Ders Kitabı: Söz edimleri ve Gerçekleşme Alanları

Tablo 25’te de görüldüğü üzere, bir önceki kitaplardan farklı bir görünüm ortaya çıkmamıştır. Bireysel alan ve kamusal alan yine ağırlık noktasını oluştururken, eğitsel alan önemli bir ağırlığa ulaşamamıştır. Tüm gerçekleşme alanlarında yer alan söz edimi

sadece *istek/bilgi isteği* söz edimidir. Gerçekleşme alanlarına yönelik söz edimleri belirlenirken kitap tasarlayanlar tarafından bir dizelgenin takip edilmediği ve tamamen sezgisel yer verildiği düşünölmektedir.

4.1.2.4. İstanbul Yabancılar İçin Türkçe A1, A2 Ders Kitabı: Söz Edimleri ve Gerçekleşme Alanlarına İlişkin Bulgular

SÖZ EDİMİ	BİREYSEL	EĞİTSEL	KAMUSAL
1. Konuşma başlatma/Selamlama	+	+	+
2. Kişileri tanımlama	-	+	-
3. İstek - Bilgi isteği	-	+	+
4. Duygu açıklama	-	+	-
5. Kabul etme	-	+	-
6. Konuşmayı bitirme	+	+	-
7. Dilek belirtme	+	-	+
8. Öneride bulunma	+	-	-
9. Onaylama	+	-	-
10. Onaylatma isteme	+	-	+
11. Erteleme	+	-	-
12. Reddetme	+	-	-
13. Akıl danışma / Öneri isteme	-	-	+
14. İzin isteme	-	-	+
15. Onaylamama	-	-	+
16. Yönerge verme	-	-	+
17. Kınama	+	-	-
18. Şaşkınlık belirtme	+	-	-
19. Gerekçe belirtme	-	+	-
20. Olasılık belirtme	-	+	-
21. Yardım önerisi	-	-	+
22. Takdim etme	-	-	+
23. Bilgi verme	-	-	+
24. İstek belirtme	-	-	+
25. Birisinden rica etme	-	-	+
26. Özür dileme	-	-	+
<i>Toplam</i>	<i>10</i>	<i>8</i>	<i>14</i>

Tablo 22. İstanbul Yabancılar İçin Türkçe A1, A2 Ders Kitabı: Söz edimleri ve Gerçekleşme Alanları

Diğer ders kitaplarından farklı olarak İstanbul Yabancılar İçin Türkçe söz edimlerinin gerçekleşme alanlarına yönelik daha tutarlı bir yol sergilemektedir. Ancak yine belirtmelidir ki bu görünümün tamamen kitap yazarlarının sezgisel yaklaşımlarıyla ortaya çıkmasıdır. Tüm gerçekleşme alanlarında yer alan sadece *konuşma başlatma/selamlama* söz edimidir.

Kitaplarda yer alan söz edimleri gerçekleşme alanları üzerinden incelenirken, kitapların bu konuda bir farkındalık gözetilerek hazırlanıp hazırlanmadığı noktasında yoğunlaşmıştır.

Tüm tablolar göz önünde bulundurulduğunda, her bir kitap için sadece *konuşma başlatma/selamlama, istek/bilgi isteği, duygu açıklama, konuşmayı bitirme* söz edimleri tüm gerçekleşme alanlarında yer almaktadır. Ayrıca belirtmelidir ki, kitaplar arasında hiçbir söz edimi açısından gerçekleşme alanlarına yönelik bir uyum ve dizge bulunmamaktadır. Buradan hareketle kitapların, farklı söz edimleri üzerinden gerçekleşme alanlarını belirlenen bir dizgeye ve dağılıma göre düzenlemediği düşünülmektedir. Ancak söz konusu bir söz ediminin farklı bağlamlarda gerçekleşme alanı birden fazla olabilmektedir. Ayrıca bu durumun, söz ediminin açık adına yer verme durumu ile doğru orantılı olduğu da düşünülmektedir. Şöyle ki, tek bir söz ediminin farklı gerçekleşme alanlarında sunabileceği bilgisi bağlamında, ders kitaplarında böylesi bir tutarlılık ve dizgenin olmaması sonucu doğrudan söz edimlerinin açık öğretimine yaklaşımlarıyla ilişkilendirilmektedir. Her bir ünite de öğretilmesi hedeflenen bir dilbilgisi yapısının var olması ancak o yapının gerçekleştirdiği söz edimlerinin öğretilmesine yönelik etkinlik ya da açıklamaların bulunmaması tüm kitaplar bakımından önemli bir eksiklik olarak düşünülmektedir. Buradan hareketle de, bir söz ediminin öğretimini hedeflenmediği bir ders kitabında söz edimlerinin gerçekleşme alanlarının belli bir dizgede karşımıza çıkmaması kaçınılmaz görülmektedir.

4.1.2.5. Ders Kitaplarının Söz Edimlerinin Geçekleşme Alanları Bakımından Görünümü

	Yeni Hitit	Yedi İklim	Yabancılar İçin Türkçe	İstanbul Yabancılar İçin Türkçe	Toplam
Bireysel	11 (%37)	23 (%44)	11 (%38)	10 (%31)	55 (%37)
Eğitsel	5 (%17)	4 (%8)	5 (%17)	8 (%25)	22 (%15)
Kamusal	14 (%46)	25 (%48)	13 (%45)	14 (%44)	66 (%46)
<i>Toplam</i>	30 (%100)	52 (%100)	29 (%100)	32 (%100)	

Tablo 23. Ders Kitaplarının Söz Edimlerinin Geçekleşme Alanları Bakımından Görünümü

Yukarıdaki tabloya bakıldığında, ders kitaplarında genel olarak söz edimlerinin gerçekleşme alanlarına yer verildiği görülse de, her bir söz edimi göz önünde bulundurulduğunda bu alanlar kitaplarda yer alma sıklıkları bakımından farklılık sergilemektedir. İncelenen tüm ders kitaplarının gerçekleşme alanlarına yer vermeleri bakımından oranlarına bakıldığında en çok *eğitsel alanın* göz ardı edilmiş olduğu görülmektedir. Kitaplar en çok *kamusal alanı* göz önünde bulundurmaktadır. Genel olarak söz edimlerinin gerçekleşme alanlarını göz önünde bulundurma açısından kitaplar arasında bir tutarlılıktan söz edilememektedir. Bir başka deyişle, kitaplarda eğitsel alanın neredeyse hiç yer almıyor olması, bu tutarlılığın sağlanması açısından bir farkındalığın olmadığına yönelik önemli bir bulgudur. Bu durumun, söz ediminin açık adına yer veren kitap sayısının neredeyse hiç olmayaışı ile koşutluk sergilediği düşünülmektedir. Ayrıca, kitap tasarlayan anadili konuşurlarının da kendi dil sezgilerinin bu ağırlıkları belirlemede önemli rol oynadığı sonucuna ulaşılmaktadır. Diğer bir deyişle, tüm ders kitapları ayrı ayrı düşünüldüğünde hiç birinin gerçekleşme alanlarının sunulması konusundaki ağırlığını belirleyici bir yaklaşımı ya da yöntemi bulunmamaktadır. Birbirleriyle karşılaştırıldıklarında, benzer oranlara sahip olmalarının daha önce belirtildiği gibi tamamen kitap yazarlarının sezgileriyle açıklanabileceği düşünülmektedir.

4.1.3. Öğreticilerin Edimbilimsel Farkındalıkları ve Söz Edimlerinin Sınıf İçinde Öğretimine Yönelik Görüşleri

4.1.3.1. Öğreticilerin Yetişme Süreci (Lisans ve/veya Lisansüstü Eğitimleri) ve Edimbilimsel Farkındalıkları Arasındaki İlişki

Araştırma sorularından 1. ve 2. Sorular, öğretmenlerin edimbilim ile ilgili kuramsal bilgi düzeylerini ve görüşlerini belirlemek amacıyla sorulmuş olup “*Yetişme sürecinizde edimbilim konusunda herhangi bir ders aldınız mı?*” şeklindeki 1. soruya verilen yanıtlar incelendiğinde %47’sinin “evet” seçeneğini, %53’ünün ise “hayır” seçeneğini işaretledikleri görülmüştür. Öğreticilerin öğrenim süreçlerinde edimbilim konusunda herhangi bir ders alma durumlarına yönelik cevapları neredeyse eşit orandadır. İlk olarak dilbilim bölümü mezunu öğretmenlerinin tümünün “evet” yanıtını vermeleri, lisans son sınıfta “kullanımbilim” dersini almalarıyla doğrudan ilgili olduğu düşünülmektedir. Yetişme süreçleri sadece lisans eğitimlerini kapsamazken, diğer bölüm mezunlarının edimbilim konusuna yönelik bilgilerinin zayıf olarak lisans güçlü olarak ise yüksek lisans derslerinde edinildiği düşünülmektedir. Bu konu ile ilgili bilgi detaylı olarak ikinci sorunun yanıtına bağlı sorduğumuz bir soruya verdikleri yanıtlardan yola çıkılarak örneklendirilip açıklanacaktır.

	Evet		Hayır	
	Dilbilim	6(%42)	Türk Dili ve Edebiyatı	11(%63)
	Türk Dili ve Edebiyatı	3(%21)	Türk Halk Edebiyatı	1(%6)
Soru 1	Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları	2(%14)	Türkçe Öğretmenliği	2(%13)
	Fransız Dili ve Edebiyatı	1(%7)	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	1(%6)
	Türkçe Eğitimi	2(%14)	Alman Dili ve Edebiyatı	1(%6)
Toplam	14 (%100)	Toplam	16(%100)	

Tablo 24. Öğreticilerin Yetişme Sürecinde Edimbilimin Yeri

“*Edimbilim öğretimine açık bir şekilde yer veren bir öğretim süreci geçirdiniz mi?*” şeklindeki 2. maddeye, öğretmenlerin %47’si “evet” şeklinde yanıt vermiştir. Buna karşılık “hayır” şeklinde yanıt veren öğretici oranı %53’tür. Bu oranlara göre, öğretmenlerin

edimbilimin açık öğretimine yönelik bir süreç geçirip geçirmemeleri durumu birbirine yakın orandadır.

		Evet	Hayır	
Soru 2	Dilbilim	6(%42)	Türk Dili ve Edebiyatı	11(%63)
	Türk Dili ve Edebiyatı	3(%21)	Fransız Dili ve Edebiyatı	1(%6)
	Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları	2(%14)	Türkçe Öğretmenliği	2(%13)
	Türk Halk Edebiyatı	1(%7)	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	1(%6)
	Türkçe Eğitimi	2(%14)	Alman Dili ve Edebiyatı	1(%6)
Toplam		14(%100)	Toplam	16(%100)

Tablo 25. Öğreticilerin Yetiştirme Sürecinde Edimbilimin Sunuluş Biçimi

Cevabı “evet” olan öğretmenler için bir diğer madde “*Bu öğretim sürecini nerede ve nasıl geçirdiniz?*” şeklinde sorulduğunda ise yanıtlar şu şekildedir:

Soru 2.1.	Üniversitede	Kursta	Sertifika Programında	Diğer
	Dilbilim (6) (%42)		Çağdaş Türk Lehçeleri (2) (%14)	
	Türk Dili ve Edebiyatı (3) (%21)			
	Türk Halk Edebiyatı (1) (%7)			
	Türkçe Eğitimi (2) (%14)			
Toplam	12 (%86)	-	2 (%14)	-

Tablo 26. Öğreticilerin Yetiştirme Sürecinde Edimbilimin Açık Öğretiminin Nerede ve Nasıl Yapıldığı

Edimbilimin açık bir şekilde öğretimine yer veren bir öğrenim süreci geçiren öğretmenlerin %86’sı üniversitede, %14’ü ise yabancılara Türkçe öğretimi amaçlı katıldığı sertifika programında bu süreci tamamlamıştır. Yanıtı “üniversitede” şeklinde olan öğretmenler lisans, yüksek lisans ve doktora eğitimleri sırasında dilbilim dersleri altında (genel dilbilim, anlambilim, metin inceleme, vb.) bu süreci geçirdiklerini belirtirken, bazı katılımcılar katıldıkları sertifika programlarında bu konunun ayrıntılı bir şekilde ele alındığını belirtmektedirler. Örnek olarak, “evet” yanıtını veren Türk Dili ve Edebiyatı mezunu bir öğretmenin bu bilgiyi lisansta dilbilim dersini alarak edindiğini belirtmesi, edimbilime doğrudan olmasa da dilbilim dersleri altında değerlendirildiğini kanıtlamaktadır. Ancak “hayır” yanıtını veren bir diğer Türk Dili ve Edebiyatı mezunu öğretmen Dilbilim Anabilim Dalı altında Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Programında yüksek lisans

yapmasına karşın bu terimle karşılaşmaması da şaşırtıcı bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Şu açıktır ki, dilbilim derslerinin zorunlu tutulduğu lisans ve yüksek lisans programlarının bu farkındalık konusunda önemli bir rol taşımaktadır. Ancak elde edilen bulgulara göre edimbilim konusundaki farkındalığın sağlanmasının çoğunlukla ilgili dersin sorumlusu olan öğretim üyesinin dilbilim alanına dolayısıyla edimbilime yaklaşımıyla da ilgili olduğu düşünülmektedir.

Yabancılara Türkçe öğretimi alanında açılan birçok yüksek lisans ve doktora programlarının, dilbilimin edimbilimin de bulunduğu tüm alt dalları bağlamında (sesbilim, biçimbilim, sözdizim v.b.) bu alana sağladığı önemli katkılarının göz ardı edilmemesi konusu büyük önem taşımaktadır. Ancak bu çalışmanın güncel eğitim-öğretim dönemini kapsadığı bilgisi ile böylesi bir önemin bugün de göz ardı edilmesi büyük bir eksiklik olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğreticilerin “*Edimbilimsel becerinin açık veya örtük öğretimi ile ilgili olarak ne düşünüyorsunuz?*” şeklindeki 3.maddeye verdikleri yanıtlar incelendiğinde, öğretmenlerin %70’inin her iki kavramı da bildiği, %23’ünün her iki kavramı da bilmediği görülmektedir. Öğreticilerin %7’si “diğer” seçeneğini işaretlemişlerdir. Bu öğretmenlerden K8, üniversitede bölüm derslerinde aldığı dilbilim derslerinde bu iki kavramdan bahsedildiğini, K9 ise bu konuda bilgi edindiğini ancak çok ayrıntılı hatırlamadığını belirtmektedir. Bu bilgilerden hareketle, bir önceki sorunun yanıtına bağlı yorumların burada da aynı çıkarımları ortaya koyduğu görülmektedir. Şöyle ki, dilbilim bölümü dışında diğer lisans programlarında sadece genel anlamda bilgi vermek üzere dilbilim derslerinin var olması, edimbilime yönelik farkındalığın ikinci plana koyulmasını engelleyememiştir. Çünkü dersin amacı dilbilim ve kimi alt dalları hakkında genel bilgi vermekten öte geçememiştir. Ancak bu dersler teorik anlamda kalmayıp uygulamaya yönelik de düzenlenirse, edimbilim alanının dil öğretimi bağlamındaki önemi ortaya çıkacak ve ilgili alan dil öğretiminde kendine önemli bir yer edinecektir.

Son zamanlarda kimi üniversitelerin dilbilim ve dil öğretimi ilişkisini önemseydiği ve bunu yüksek lisans ya da doktora programlarına taşıdığı görülmektedir. Örnek olarak aşağıda Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi yüksek lisans ve doktora derslerinin dilbilim ve edimbilimi içeren dersleri şu şekilde gösterilebilir:

YDT 701 YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE VE EĞİTİMSEL DİLBİLİM

YDT 725 TÜRKÇE SÖYLEM TÜRLERİNİN DERS MALZEMESİ OLARAK KULLANIMI I

YDT 622 TOPLUMSAL DİLBİLİM

YDT 704 YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇEDE SÖYLEM ÇÖZÜMLEMESİ II

YDT 719 YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇEDE SÖZCELEM VE EDİMBİLİM KURAMLARI

YDT 726 TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ANLAMBİLİMSEL YAKLAŞIMLAR

<https://enstitu.hacettepe.edu.tr/ogrenci.jsp?to=anasayfa>

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü gibi, son zamanlarda dilbilim ve edimbilimin genelde dil öğretimi özelde yabancılara Türkçe öğretimi alanına katkıları, yüksek lisans ve doktora programlarına yansımaya başlamıştır. Bu derslerin sadece teoride kalmayarak, ders malzemesi hazırlama/geliştirme yönünde de önemli katkıları olmaktadır. Bu sürece geçişte ise, ilk olarak dilde var olan söylemin, konuşmanın betimlenmesi de yapılacak söylem çözümlenmeleri ile mümkün görülmektedir.

Soru 3	A.Açık kavramı hakkında bilgim yok.	-
	B.Örtük kavramı hakkında bilgim yok.	-
	C.Her iki kavramı da biliyorum.	21(%70)
	D.Örtük ve belirtik öğretim kavramları hakkında bilgim yok.	7(%23)
	E.Diğer	2(%7)
	Toplam	30(%100)

Tablo 27. Öğreticilerin Edimbilimsel Becerinin Açık veya Örtük öğretimi Hakkındaki Bilgileri

“C” seçeneğini işaretleyen öğretmenlere ayrıca her iki kavramla ilgili “*Bu bilgiyi nerede ve nasıl edindiniz?*” şeklinde bir soru sorulmuştur; verilen yanıtlar şu şekildedir:

Soru	K1	Dilbilim bölümünde ve yüksek lisansta teorik ders olarak
3.1.	K2, K17	Lisansta teorik ders olarak
	K3	TÖMER’de stajda ve yüksek lisansta teorik ders olarak
	K4	Lisansta teorik ders olarak
	K5, K7, K14	Bireysel alanda makale ve kitap okuyarak.
	K6	TÖMER’de çalışarak
	K10, K27	Dilbilim bölümünde teorik ders olarak
	K12, K20	Sertifika programında teorik ders olarak

K13	Filoloji öğreniminde linguistique de teorik ders olarak
K15	Yüksek lisansta alan araştırmaları yaparak
K21	Lisansta ve yüksek lisansta eğitim bilimlerine yönelik dersler olarak
K24	Doktorada tezle ilgili araştırma yaparak
K25	Yüksek lisans ve doktorada araştırma yaparak
K26	Doktorada teorik ders olarak
K28	Yüksek lisansta dilbilim dersleri olarak

Tablo 28. Öğreticilerin Her İki Kavramı Nerede ve Nasıl Edindikleri

Öğreticilerin verdiği yanıtlar göz önünde bulundurulduğunda, edimbilimsel beceri ile ilgili bilgiyi en çok dilbilim derslerinde aldıkları görülmektedir. Azımsanmayacak sayıda öğretici ise söz konusu beceriye yönelik bilgileri alan alıştırması yaparak, makale okuyarak ya da alanla ilgili kitap okuyarak edindiklerini belirtmektedirler. Bu bilgiler ışığında, edimbilim konusunda bilgiyi araştırma yaparak edinen öğretmenlerin, bireysel olarak bunu gerçekleştirdikleri görülse de, alana yönelik çalışmaları destekledikleri ve bu alan üzerinden araştırma yaparak çalışma yürütmeyi tercih ettikleri de açıktır. Önceki bölümlerde de edimbilim alanının teorik düzlemde kaldığı ve uygulamaya dönük çalışılmasının gerekliliği konusunda belirtildiği üzere, tablo 32’de yer alan yanıtlar bu tespitlerle büyük oranda paralellik sergilemektedir.

“Alımlama (dinleme, okuma) ve üretim (konuşma, yazma) düzlemlerini düşündüğünüzde sizce edimbilimsel beceri hangi düzlemde yer almaktadır?” şeklindeki 4.maddeye verilen yanıtlar ise şu şekildedir:

Soru 4	A.Sadece dinlemede yer alır.	-
	B.Sadece okumada yer alır.	-
	C.Sadece sözel üretimde yer alır.	6(%20)
	D.Sadece yazılı üretimde yer alır.	-
	E.Dört temel beceride yer alır.	24(%80)
	F.Fikrim yok.	-
	Toplam	30(%100)

Tablo 29. Öğreticilerin Edimbilimsel Becerinin Hangi Düzlemde Yer Alacağına Yönelik Görüşleri

Öğreticilerin %80'i edimbilimsel becerinin dört temel beceride yer aldığını belirtirken, %24'ü söz konusu becerinin sadece sözel üretimde yer aldığını belirtmektedirler. Edimbilimin sözel üretimde yer aldığını belirten öğretmenlerin, dilin öncelikli iletişim yönünün konuşma ile sağlanması yönündeki bilgilerinin bu yanıtı yönettiği düşünülmektedir. Diğer bir deyişle, söz edimi ile ilgili “bir şey söylemek bir şey yapmaktır.” tanımlaması düşünüldüğünde, bu yaklaşım olası görülmektedir. Dört temel beceride yer aldığını belirten öğretmenlerin, dil öğretimindeki genel prensip bakımından klasikleşmiş bakış açısı olan “dört temel beceri aynı anda verilmeli” yargısının bu sorunun yanıtını etkilediği düşünülmektedir. Sonuç olarak, “C” seçeneğini işaretleyen öğretmenlerin bu beceriyi sadece konuşma ve üretim boyutunda düşündüğü görülmektedir. “E” seçeneğini işaretleyen öğretmenler için edimbilimsel beceri her bir düzeyde yer alacak bir beceri türü olarak düşünülmektedir.

“Sizce yabancılara Türkçe öğretecek öğretmenlere **verilen** eğitim sürecinde sözdizim, anlambilim ve edimbilime ilişkin kuramsal bilgiler **verilmeli** midir?” şeklindeki 5.maddeye verilen yanıtlar değerlendirildiğinde;

Soru 5	Evet	25(%83)
	Hayır	5(%17)
	Toplam	30(%100)

Tablo 30. Öğreticilerin Yetiştirme Sürecinde Sözdizim, Anlambilim ve Edimbilime İlişkin Görüşleri

Öğreticilerin %83'lük oranda yer alan büyük çoğunluğu yabancılara Türkçe öğretecek öğretici adaylarına yönelik eğitimlerde sözdizim, anlambilim ve edimbilime ilişkin kuramsal bilgilerin verilmesi gerektiğini düşünürken, kalan %17'si böylesi bir gerekliliğin bulunmadığını düşünmektedir. “evet” seçeneğini işaretleyen %83 öğreticinin %8'i, bu kuramsal bilgilerin kullanımlarına yönelik sezdirilmelerini önerirken, bazıları verilen kuramsal bilgilerle öğreticinin öncelikle kendini en iyi şekilde kavrayacağını ve öğrenciye uygulamaya yönelik bilgi aktarımını kolaylaştıracağını belirtmektedir.

Bazı öğretmenlere göre ise, bu kuramsal alanları kapsayan iletişimsel yaklaşım ile ilgili derslerin verilmesinin daha anlamlı olacağını düşünmektedir. Bir öğretici ise, bu alanların sadece kuramsal olarak kalmamasını, uygulamaya dönük örnek olarak metin çalışmalarında ve sorularda da yer almasının gerekliliğini savunmaktadır. Özetle

öğreticilerin büyük bir kısmı, söz konusu kuramsal bilgilerin kesinlikle verilmesini ancak mutlaka uygulamaya dönük örneklerin sunulmasını da gerekli görmektedir.

Ayrıca bir öğretici, dilbilim alanının, dil öğretimine büyük katkılarının olduğunu belirtirken, diğer bir öğretici dil öğrenen kitlenin neye ihtiyaç duyduğunu, dili nerede ne için kullanmak istediği bilinmediği için dil öğretmenlerinin her konuda hazırlıklı olmasında, dilbilim konularına ve dil edinim süreçlerine hâkim olmasında fayda görmektedir. Bunun yanında dil öğrenenlerin bazen akademik, bazen iş bazen hobi vb. sebeplerle dil öğrenirken de öğretmenlere beklenmedik sorular yöneltebilmektedir. Bu gibi durumlarda öğretmenlerin dilbilimsel konulara hâkim olmasının fayda sağlayacağını da ayrıca vurgulamaktadır.

Örnek olarak, (A)“ Yarın *seninle* gelmeyeceğim.” ve (B)“Seninle *yarın* gelmeyeceğim.” sözceleri vermek istedikleri mesaj bakımından farklılık sergilemektedir. A sözcesinde odak “seninle” üzerindedir ve konuşucu bu bilgiyi yüklem önüne alarak vurgulamaktadır. Vurguladığı konu “kişi”dir. Ancak B sözcesinde konuşucu odak olarak “yarın” ı seçmiştir ve vurguladığı konu “zaman”dır. Her iki sözcede de verilmek istenen mesaj sözdizimsel stratejilerle değiştirilmektedir. Uygulamaya dönük bu kuramsal bilgiyi dilbilim öğrencileri aldıkları söz dizim derslerinde edinmektedirler ve alanla ilgili çalışmaya başladıklarında bu bilgilerini uygulamaya dönük kullanabilmektedirler. Dilbilimcilerin ilgili soruya verdikleri yanıtlar ışığında da bu paralellik görülmektedir. Dilbilimciler dışında diğer alanlardan mezun olan öğretmenlerin de büyük oranda çoğunluğunun da bu yanıtı desteklemeleri, dilbilimi ve alt dallarının söz konusu alana katkılarını gördüklerini ve bu katkılardan faydanılması gerekliliğini de ortaya ayrıca koymaktadır.

Ayrıca, dilbilimi son sınıfta (8.yarıyıl) verilen *kullanımbilim(edimbilim)* dersleri de alanda uygulamaya dönük katkı sunmaktadır. Öğrenciler bu ders ile dilde sistemli bir şekilde yer edinen biçimbirimlerin işlevleri hakkında önemli bilgilere sahip olarak, dilin sadece dilbilgisi öğrenmekle eş değerde tutulmaması gerekliliğini de görmektedirler. Öğrenciler ayrıca dilin eş zamanlı olarak hangi bağlamlarda kullanıldığını, hangi bağlamlarda hangi mesajların verilmek istendiğini de bu ders sayesinde öğrenmektedirler.

Aşağıda dersin içeriği ve hedefleri yukarıda bahsedilen kazanımları şu şekilde açıklanmaktadır:

Ders Adı	Kodu	Yarıyıl	T+U Saat	U.Kredi	AKTS
Kullanımbilim	DBB414	8. Yarıyıl	3 + 0	3,0	7,0

Ön Koşullar	Yok
-------------	-----

Dersin Dili	Türkçe
Dersin Düzeyi	Lisans
Dersin Türü	Zorunlu
Görüşme Gün ve Saati	
Dersin Koordinatörü	
Dersi Verenler	Prof. Dr. Salih Selçuk İŞSEVER
Dersin Yardımcıları	
Dersin Amacı	Kullanımbilim alanını tanıtmak ve dil sistemi içindeki yeri hakkında bilgiler vermek.
Dersin İçeriği	Derste, dilsel düzlemlerden biri olan kullanımbilime ilişkin araştırma alanı tanıtılarak, alanın kullanımbilimsel olguların açıklanmasında kullanılan kavram ve terimleri kuramsal bir çerçevede içinde el alınmaktadır.
Ders Öğrenme Kazanımları	1) Dilde anlamın bir görünümü olan kullanımsal anlam konusunda bilgi sahibi olur. 2) Türkçe ve dünya dillerinde kullanımsal anlamın görünümleri hakkında bilgi edinir. 3) Kullanımbilim alanının kapsam ve sınırlılıklarına ilişkin bilgi edinir. 4) Kullanımbilim alanının terim ve kavramlarını öğrenir. 5) Kullanımbilimin kuramsal çerçevesine ilişkin bilgi edinir.

Şekil 7. Kullanımbilim(Edimbilim) Ders Bilgileri

http://bbs.ankara.edu.tr/Ders_Bilgileri.aspx?dno=944261&bno=4418&bot=2055

Şekil 3’te de görüldüğü gibi, dersi alan öğrenciler dilin kullanımsal yönünü keşfederek bilgi sahibi olmaktadır. Son sınıfta bu dersi alarak, Ankara Üniversitesi TÖMER’de staj yaparak bu bilgilerini uygulamak için bir alana ulaşmaktadırlar.

Soru 6	a)Önce dilbilgisi yapıları öğretilmeli, sonra nasıl kullanılacağı öğretilmeli	4(%14)
	b)Önce nasıl kullanılacağı öğretilmeli, sonra dilbilgisi kuralları öğretilmeli	25(%83)
	Diğer	1(%3)
	Toplam	30(%100)

Tablo 31. Öğreticilerin Dil Öğretimine Yönelik Öncelik Sırası ile İlgili Görüşleri

Yukarıdaki tabloda ise “Yabancı dil/ İkinci dil öğretiminde öncelik sırası ne şekilde olmalıdır?” şeklindeki 6.maddeye verilen yanıtlar şu şekildedir:

Öğreticilerin %83'ü yabancı dil öğretilirken, önce dilin nasıl kullanılacağına öğretildiğini, sonra dilbilgisi kurallarının öğretilmesini savunurken, %14'ü önce dilbilgisi yapılarının öğretilmesi gerektiğini, sonra nasıl kullanılacağı konusunda öğretimin yapılmasını savunmaktadır. “diğer” seçeneğini işaretleyen K8 bu durumun hangi temel becerinin hedeflendiği durumuna göre değişebileceğini belirtmektedir. K12 işaretlediği “b” seçeneğine ek olarak, öncelikle bir okuma metni üzerinden ya da konuşma üzerinden sezdirme yoluyla farkındalık oluşturulmasını, sonrasında dilbilgisi yapılarının verilmesi gerektiğini ve son olarak da bu yapıların nasıl kullanılacağı konusunda öğrencinin teşvik edilmesini önermektedir.

Bu çalışmada da savunu, dilin ilk olarak bağlam içinde kullanımının öğrenilmesi gerekliliği şeklindedir. Bu bağlamda öğretmenlerin neredeyse hepsinin bu bakış açısına sahip olması önemli bir bulgudur. Buradan hareketle, a maddesini savunan öğretmenlerin, dilin ilk olarak kullanımsal yönüne önem verdikleri ve bu yönde ders işleyişini sürdürmeyi tercih ettikleri görülmektedir. Ancak bu çalışmada incelenen dört ders kitabının söz edimlerinin açık öğretimini tercih etmemelerinin, öğretmenler için bir zorluk olduğu düşünülmektedir. Bunun nedeni, ders materyallerinin ders işleyiş süreçlerini ve hatta ölçme/değerlendirmeyi büyük oranda etkilemesidir. Öğretici var olan materyalin tercih ettiği öğretim yöntemini takip etmek zorunda kalmaktadır. Çünkü her bir kur sonunda yapılan ölçme/değerlendirme bu materyallerin sunduğu kazanımlar üzerinden hazırlanmakta ve bu kazanımlara yönelik puanlanmaktadır. Söz konusu bulguya göre, öğretmenlerin ders kitaplarından farklı bir yaklaşımı benimsedikleri görülse de, bu yaklaşımlarını ders içinde ne derecede uygulayabildikleri sorusuna yanıt aranmalıdır.

4.1.3.2. Öğreticilerin Ders Tasarımı ve Sınıf içi Uygulamalara Yönelik Görüşleri

“Ders tasarlarırken dilbilgisi ile konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerilerinden hangisinin öncelikli olduğunu düşünüyorsunuz? Neden?” 7.soruya öğretmenlerin verdiği yanıtlar şu şekilde olmuştur:

Soru 7	Dilbilgisi	Konuşma	Dinleme	Okuma	Yazma	Diğer	Toplam
	-	10(%33)	2(%7)	6(%20)	-	12(%40)	30(%100)

Tablo 32. Öğreticilerin Dilbilgisi ve Dört Temel Beceri Öncelik Sırası Görüşleri

Yukarıdaki tabloya bakıldığında, öğretmenlerin dilbilgisi ve dört temel beceri sıralamasında öğretmenlerin %33'ünün "konuşma" becerisini öncelikli gördüğü sonucuna ulaşılmaktadır. Sonrasında öğretmenlerin %20'si "okuma" becerisini öncelikli görürken, %7'si dinleme becerisini öncelikli görmektedir. Burada diğer seçeneğini işaretleyen öğretici oranı %40'tır ve bu öğretmenlerin genel düşünceleri ise dil öğretiminde tüm becerilerin aynı oranda ve önemde bir bütün olduğu şeklindedir. Bu eşitliğin öğrencilerin beklentilerine göre ağırlık kazanabileceği de öğretmenler tarafından ayrıca belirtilmektedir.

Konuşmanın öncelikli olduğunu düşünen öğretmenler, dilbilgisinin öncelikle **öğrenciyi** soru cevaplarla, konuşma konularıyla sezdirilmesi gerektiğini belirtirken, Türkiye'de yaşayıp Türkçe öğrenen öğrencilerin bu konuda öğrenme fırsatlarının olduğunu belirtmektedir. K3'e göre konuşma becerisinin öncelikli olması öğrencilerle sözlü iletişim kurmanın, onları yeni dilbilgisi yapısına hazırlamanın kolaylaştırıcı bir yoldur. Buradan yola çıkarak, söz konusu yapının anlamını ve kullanım alanlarını kavrayan öğrencinin dilbilgisi yapısının şekilsel özelliklerini daha kolay çözebildiklerini gözlemlemekte olduğunu belirtmektedir.

Okuma becerisinin öncelikli olduğunu düşünen K12, bu şekilde öğrencinin doğrudan bilgiye maruz kalmayacağını, derse yavaş yavaş ısınacağını belirtmektedir. Aynı zamanda okumanın, öğretilecek dilbilgisine zemin hazırlaması ve yeni yapı hakkında farkındalık kazanması adına önemli olduğunu düşünmektedir. Sonrasında ise dilbilgisine geçilebileceğini belirtmektedir.

Okuma becerisini öncelikli gören K19'a göre ise, ders tasarlama sürecinde dil becerilerinde önceliğin okumada olduğunu belirtmektedir. Dilsel üretimin gerçekleşmesi için önce girdinin sağlanmasının gerektiğini, girdinin sağlanması için ise okuma yapılması ve okunanın anlaşılmasının gerektiğini öne sürmektedir. Böylece okunan ve anlaşılacak yazının, metnin, bilginin vs. diğer beceriler yardımı ile de çıktıya dönüşeceğini savunmaktadır.

Önceliği dinleme becerisine veren K23 dil öğreniminin dinlemekle başladığını belirtirken, dinleme gerçekleşmeden ne okumanın ne konuşabilmenin ne de yazmanın mümkün olacağını belirtmektedir. Dil öğrenme sürecini bir bebeğin konuşmaya başladığı süreç gibi görmektedir.

“diğer” seçeneğini işaretleyen öğretmenlerden K25, dil becerilerini birbirinden ayırmayı ve sıraya koymayı çok doğru bulmadığını belirtirken, her bir becerinin kullanılmasında ve öğrenciye kazandırılmasında diğer becerilerinde etkisi ve faydası olduğunu vurgulamaktadır. Sıralama yapılması yerine becerilerin ağırlık noktalarının hangi durumlarda verileceğinin göz önünde bulundurulması gerektiğini savunmaktadır. Bu durumda sıralandığında ise, dinleme, konuşma, okuma ve yazma şeklinde sıralayabileceğini belirtmektedir.

“Öğrencileriniz zaman zaman sokakta veya okul dışında Türkçe konuşurken zorlandıklarından yakınır mı? Evetse, bunun nedeni konusunda ne düşünüyorsunuz?” şeklinde yöneltilen 8.sorulara öğretmenlerin yanıtları ise şu şekildedir:

Soru 8	Evet	28(%93)
	Hayır	2(%7)
	Toplam	30(%100)

Tablo 33. Öğreticilerin Öğrencilerinin Konuşma Durumları ile İlgili Görüşleri

Öğreticilerden K1, **öğrencilerinin** çok yavaş olduğunu ve Türklerin onları dinlemekte sabırsız olduğu konusunda yakındıklarını belirtmektedir. K2 ise, öğrencilerin dilbilgisi kurallarını doğru kullanma çabasıyla ve yanlıştan kaçınma sebebiyle sokakta çekingen davranabildiklerini belirtirken, öğrencilerin kalıp sözler konusunda ısrarlı olmalarına rağmen pratik yapmak için gerekli ortamı oluşturamadıklarını eklemektedirler. Öğrencilerin dilbilgisini yanlış kullanma endişelerinin derslerde neredeyse dilbilgisi öğretiminin ağırlıklı olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. İncelenen ders kitaplarında da görüldüğü gibi, ders ünitelerinin tasarımları dilbilgisi başlıklarından oluşmaktadır. Dilbilgisi öğretiminin ağırlığı dolayısıyla fazla detaylı dilbilgisi tabloları karşımıza çıkmaktadır. Bu tablolar öğretmenler de dâhil olmak üzere öğrencileri endişelendirmektedir. Bunun yanında, öğrendikleri her bir dilbilgisi yapısı için sunulan boşluk tamamlama v.b. gibi mekanik alıştırmaların çok fazla oluşu da bu endişe düzeyini ve öğrenci kaygısını arttırmaktadır.

“evet” seçeneğini işaretleyen öğretmenlerin genel düşüncesi ise, özellikle A1-A2 düzeyindeki öğrencilerin bu durumdan yakındıkları; buna sebep olarak da, Türkçe öğrenme süreçlerinde karşılaştıkları yapıların kurgu içerisinde sunulması ve ders kitaplarının da bu kurguya göre hazırlanmış olması ihtimali üzerinedir.

Öğreticilerden K4, bu yakınmayı öğrencilerin yeterince pratik yapmamalarına, Türkçeye yeterince maruz kalmamalarına, yani yeterince girdiye maruz bırakılmamalarına/kalamamalarına bağlamaktadır.

Ancak, dil öğretim ortamları düşünüldüğünde, öğrenciye dil ile ilgili sadece mekanik alıştırmalar yaptırmak ve girdi olarak sadece ek-kök-ses uyumu üçlüsünü sunmak doğru bir yaklaşım olarak görülmemektedir. Diğer bir deyişle, öğrencilerin üretim boyutuna geçebilmeleri için ilk olarak dilin doğal konuşma bağlamında yerini öğrenmeleri gerekmektedir ve bu şekilde bir yaklaşım neredeyse hiçbir kurumda gözetilmemektedir. Bunun nedeni daha önceki bölümlerde de belirtildiği gibi, ders kitapları ve ölçme-değerlendirmelerin ek-kök-ses uyumu üçlüsünü önemsemeleridir.

K5 ise, **öğrencilerin** sokakta ve okul dışında iletişim kurduklarında yerel dil konuşucuları hızlı ve mecaz anlamlı tümceler kurdukları için anlamakta zorlandıklarını belirtmektedir. Öğreticiler sınıfta standart Türkçe öğretirken, öğrencilerin sokakta daha farklı bir dille karşılaştıklarını öne sürmektedir. Burada öğretici tutumlarının da önemli olduğu düşünülmektedir. Dil sadece yazılı olarak varlığını sürdürmemektedir. Ancak alanda çalışan çoğu öğreticinin dildeki sesletim (telaffuz) durumlarını göz ardı ettiği düşünülmektedir. Örnek olarak, (A) “Yarın İstanbul’a gideceğim.” tümcesinin konuşma dilinde anadili konuşuru tarafından (B) “Yarın İstanbul’a gidicem/gitcem.” şeklinde sesletildiği bilinmektedir. Öğrencilerin dil kursu dışında doğal konuşma ortamlarına tabi olduklarında anadili konuşurları arasındaki konuşmaları anlayamamaları, anlamlandıramamaları ve dolayısıyla üretim yapamamalarının temelinde bu sorunlu yaklaşımın olduğu düşünülmektedir. Bunun nedeni, çoğu öğretici tarafından dilin konuşma düzlemindeki bu sesletiminin öğrencilere öğretilmesinin **yanlış öğretim** olarak tanımlanmasıdır. Oysa ki, dil hem yazılı hem sözlü bir ürettir. Dil öğretiminde sadece yazılı dilin önemsenmesi/önemli görülmesi ve sözlü dilin verilen örneklerdeki gibi kullanımının yanlış öğretim olarak değerlendirilmesi ve yok sayılması yanlış bir tutumdur ve bilimsel açıdan eksik bir yaklaşımdır.

K6 daha olumlu bir yaklaşımla, öğrencilerin dili öncelikle halk ağzından öğrendiklerini ve daha sonra eğitimlerini tamamlamalarıyla bu zorluğun devam edip bir süre sonra düzeldiğini söylemektedir.

Yer yer yakınmalarla karşılaşan K14, öğrencinin ana dilini, Türkçe öğrenmesini etkileyen bir faktör olarak görmektedir. Bu nedenle bazı öğrencilerin Türkçeyi daha kısa sürede kavradığını, bazılarının ise kavramakta zorlandıklarını gözlemlemektedir.

K15, **öğrenciler** arasındaki bireysel farklılıklara değinmektedir. Örnek olarak, sorulani ve söyleneni anlayamama; buna bağlı olarak heyecan, korku, stres, özgüven eksikliği ve bilgi eksikliğinin (sözvarlığı yetersizliği, eksik gramaer bilgisi, vb.) varlığından bahsetmektedir.

Görevde yeni olduğu için tecrübelerinin bu konuda kısıtlı olduğunu belirten K19, ders öncesinde bir form oluşturarak öğrencilerin dil düzeylerini anlamaya çalıştığını ve buradan elde ettiği sonuçlara göre yakınmalara tanık olduğunu belirtmektedir.

Türkiye’de ikinci dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin medeni cesaretlerinin yeterli olması şartıyla bu sorunun kısa bir zaman içerisinde çözülebileceğine inanan K21, tamamen doğru ve eksiksiz bir iletişimin ancak öğrendikleri dilin kültürel yapısını ve edimbilimsel içeriklerini öğrenmeleriyle gerçekleşebileceğini öne sürmektedir.

Öğrencilerin dili dışarda kullanmakta zorlandıklarını ayrıca belirten K25, öğrencilerin farklı farklı yakınma durumlarını bu bağlamda düşünüldüğünde normal görmektedir. Öğretici dil becerilerinin sadece sınıf, öğretmen ve kitapla kazandırılmayacağını belirtirken, dilin kullanılması yönünde pratik yapılması ve öğrenilenlerin bu yolla pekiştirilmesi gerekliliği üzerinde durmaktadır.

Soru 9	Dilbilgisi	Konuşma	Dinleme	Okuma	Yazma	Hepsi Eşit	Toplam
	8(%27)	3(%9)	-	8(%27)	-	11(%37)	30

Tablo 34. Öğreticilerin Dilbilgisi ve Dört Temel Beceri ile İlgili Öncelik Algısı

9 no’lu maddede “Uyguladığınız programda konuşma, dinleme, okuma, yazma ve dilbilgisi konularından hangisine ağırlık verildiğini düşünüyorsunuz? Neden?” sorusuna yanıtlar bakımından yukarıdaki tabloya göre, öğreticilerin 537’si uygulanan programda belirtilen konulardan hepsine eşit düzeyde yer verildiğini işaretlerken, %27’si öğretici dilbilgisine, bir diğer %27’si öğretici ise okuma becerisine ağırlık verildiğini düşünmektedir. Öğreticilerden sadece %9’u konuşma becerisine öncelikli yer verildiğini belirtirken, hiçbir öğretici dinleme ve yazma becerilerine öncelikli ağırlık verildiğini düşünmemektedir.

Dilbilgisi öğretiminin yüzdeler olarak yüksek olması şaşırtıcı bir sonuç olmasa da, öğretmenlerden yalnızca %3'ünün konuşma becerisine ağırlık verildiğini düşünmesi şaşırtıcı bir sonuçtur. Bunun nedeni, öğretmenlerin ilgili sorudan önceki sorulara verdikleri yanıtları bağlamında konuşma becerisinin önemli olduğu yönündeki görüşleridir. Buradan hareketle, öğretmenler dilde konuşma becerisine önem verseler de, ders kitapları ve ölçme/değerlendirme bu konuda onları kısıtladığı sonucuna ulaşılmaktadır.

Konuşma becerisinin öncelikli olma nedenleri konusunda öğretmenlerin bir takım yorumları ise şu şekilde karşımıza çıkmaktadır. Konuşma ağırlığının pandemi dolayısıyla uzaktan eğitime geçilmesi sürecinde daha çok öğretici üzerinde yoğunlaştığını gözlemleyen K2, daha önceki sınıf ortamlarında bu becerinin daha etkin bir şekilde yerine getirildiğini hatırlatmaktadır. Ancak unutulmaması gereken bir konuya dikkat çekerek, müfredatta dilbilgisi konularının kur sonuna yetişmesi beklentisi endişesiyle sınıf içinde daha çok yazmaya yönelme olduğunu ve konuşmaya eskisi kadar çok vakit ayrılmadığını da ayrıca belirtmektedir.

Öğretmenlerin her becerinin eşit derece verildiğini düşünme sebebi olarak, becerilerin birbirinden ayrılmaması ve aynı oranda yer verilmesi gerekliliğinin benimsenmesi şeklinde görülmektedir.

Kimi öğretmenler, dört temel beceriye eşit düzeyde yer verilse de yine dilbilgisi üzerinde oranla daha fazla durulduğuna da dikkati çekmektedir. Burada kitap tasarımlarının da ağırlığının dilbilgisi üzerinde olması etkili görülmektedir.

Okuma becerisine ağırlık verildiğini düşünen K21, çalışmakta olduğu kurumda Yedi İklim Türkçe Öğretim setini takip ettiklerini ve sette okuma metinlerinin çoğunlukta olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin doğal olarak seti takip etmeyi ve setteki etkinlikleri tamamlamayı bir görev olarak benimsediklerini eklemektedir. Öğretmenlerden K23, yüzyüze eğitimde de ders saati olarak okuma derslerinin daha yoğun olduğunu ve bu becerinin konuşma ve yazma becerileri için bir zemin hazırladığını ayrıca belirtmektedir.

10 no'lu *“Uyguladığınız programda herhangi bir değişiklik yapabileseydiniz neyi değiştirirdiniz?”* maddesine verilen yanıtlar şunlardır:

- Daha çok kültürel öğelerin eklenmesi, bazı dilbilgisi yapılarının çıkarılması ve dinleme etkinliklerinin daha çok artırılması.(K1, K6, K12,K14, K15, K16)

- Hazırlanan müfredatın dilbilgisi temelli değil anlam ve kullanım temelli olarak hazırlanması. (K2)
- Öğrencilerin daha çok dikkatini çekecek konulara ağırlık verilmesi, öğretimin sınava yönelik değil, proje hazırlamaya, uygulamalar yapmaya ve performansa dayalı etkinliklere daha çok yer verilmesi. (K3)
- Dil işlevlerinin (söz edimi, iletişimsel amaçlar) bağlamsal bir şekilde verilmesi ve dilbilgisinin ikinci planda kalması. (K7)
- Temel 1 kurunun ikiye bölünmesi ve dilbilgisi yükünün hafifletilmesi ile birlikte uygulama ve pratik yapmaya daha fazla zaman ayrılması. (K8)
- Dinleme ve okuma metinlerinin güncellenmesi konusunda değişiklik yapılması. (K11)
- Türkiye’de eğitim alacak öğrencilerle sadece Türkiye’de yaşamak için ya da çalışmak için Türkçe öğrenenlerin ayrı sınıflara yerleştirilmesi. (K21)
- Konuşma ve dinleme becerilerine ağırlık verilmesi (K23, K24)
- Hedef kitlenin amaçlarına göre farklı programların oluşturulması ve uygulanması. (K25)
- Sözcüklerin bağlamda öğretilmesine yardımcı olarak materyallerin hazırlanması. (K27)

Öğreticilerden 3’ü(%), programda herhangi bir değişikliğin yapılmasına gerek olmadığını belirtirken, ek olarak öğrencilerin pandemi dolayısıyla sosyalleşmelerinin engelleri üzerine düşünülmesi gerekliliğine değinmektedirler.

Genel olarak öğretmenlerin, dilin bağlam içinde kullanımının öğretilmesini önemli buldukları görülmektedir. Öğreticiler tarafından dilbilgisi öğretiminin ağırlığının hafifletilmesi gerektiği ayrıca önerilmektedir. Öğreticilerin daha önceki sorulara verdikleri yanıtları doğrultusunda, öğrencilerin doğal konuşma ortamlarına girdiklerinde alımlama ve üretme sürecindeki problemlerinin, bu önerilerin dikkate alınması ile azaltılacağı düşünülmektedir.

11 no’lu madde olan “*Uygulamalarımda genellikle şu dizilişi tercih ederim.*” şeklindeki ifadeyi öğretmenler şu şekilde değerlendirmişlerdir:

Soru 11	Seçenek 1	8(%27)
	Seçenek 2	20(%67)
	Seçenek 3	10(%33)
Toplam		30(%100)

Tablo 35. Öğreticilerin Dilbilgisi ve Dört Temel Beceri ile İlgili Diziliş Tercihleri

Öğreticilerin %67'si, uygulamalarında şu sıralamayı tercih ettiklerini belirtmektedirler:

- a) Hedef söz ediminin adını tahtaya yazarım. (Örneğin “yakınma”)
- b) Öğrencilere nerede, ne zaman, kime, ne için vb. yakındıklarını sorarım.
- c) Yakınmanın ne olduğunu ve nasıl gerçekleştirildiğini gösteren görseller (video, resim, karikatür vb.) ve işitseller (diyalog dinleme vb.) sunarım.
- d) Görseller ve işitseller aracılığıyla sunulan yakınma sözcelerini öğrencilerime not ettiririm.
- e) Not ettirilen sözcelerde yinelenen biçimbirimi sorarım.
- f) Sonra bu biçimbirimini nasıl işlediğini gözlemlenmelerini isterim.
- g) Daha sonra kendim açıklar ve dilbilgisi alıştırmaları yaptırırım.
- h) Son olarak belli durumlar verir, yakınma sözceleri üretmelerini isterim.
- ı) Belli durumlarda yakınma konuşmaları yazdırır ve oynatırım.

Bu yaklaşımlarından hareketle, öğretmenlerin çoğunluğunun edimbilimsel beceriyi dilbilgisi öğretiminin öncesinde önemsediklerini ve bu önem sırasına göre bir yol izledikleri görülmektedir. Öğreticilerin öğretim yaklaşımları bu şekilde olsa da, hali hazırda bulunan öğretim kitapları ve ders planları göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin bu sıralamayı ne derece takip edebildiği ayrıca tartışılmalıdır.

Öğreticilerin %27'si 1.seçeneği seçerek ise şu sıralamayı tercih etmektedir:

- a) Hedef biçimbirim tahtaya yazarım. (Örneğin -mAll)
- b) Biçimbilimsel olarak nasıl değişikliklere uğradığını gösteririm. (Örneğin -mAll, -mElI)

- c) Anlattıklarımı ilgili boşluk doldurma alıştırmaları (Örneğin “Sinemaya git.....”)
- d) Son olarak hangi amaçlarla kullanıldığını örneklerle gösteririm. (Örneğin “zorunluluk belirtmek için kullanılır”, “izin istemek için kullanılır” vb.)

Sıralama incelendiğinde sonuç, öğreticilerin dilbilgisi öğretimine verdikleri ağırlığın edimbilimsel becerinin önüne geçtiği şeklindedir. Burada hali hazırda bulunan öğretim kitapları ve ders planları göz önünde bulundurulduğunda, öğreticiler açısından bir zorunluluk durumunun varlığı ayrıca düşünülmektedir.

“Sizin önereceğiniz başka bir seçenek var mı?” şeklinde seçenek 3 olarak öğreticilere sorulduğunda önerileri şu şekildedir:

K1

- Önce biçimbirimi tahtaya yazarım.
- Sonra hikayelerle tümcelerle örnekler veririm.
- Sohbet ederek soru formlarını sezdiririm bu arada yanıtları da veririz ve olumlu formda biçimbirimleri sezmiş olurlar.
- Kitapta okunabilecek ya da dinlenebilecek alıştırmaları yaparım.
- En son formları verip bitiririm.
- Kompozisyon ve diyalogla da pekiştiririm.

K2

- Önce söz edimi verip nerede nasıl kullandıklarını açıklamalarını beklemek yerine sözedimin geçtiği tümceyi yazarım veya söylerim.
- Ben bu tümcede ne demek istedim, ne anlattım diye sorarım.
- Sonra görseller ve diğer materyaller ile destekler buradaki biçimbirimleri vurgularım.

K3

- Kullanım alanına ilişkin ipucu sözcükleri tahtaya yazarım. (komutan-asker, ...)
- Aralarında nasıl bir diyalog geçebileceğini öğrencilere sorarım. (Gel!, Koş!, ...)
- Bu kullanımın anlamının ne olabileceğini sorarım. (Emir)
- Biçimbilimsel olarak nasıl değişikliklere uğradığını gösteririm. (gel, gelsin, koşsun,...)

K7

- a) Girdiyi cümle düzeyinde değil, bağlamsal bir metin düzeyinde veriyorum.
- b) Hedef söz edimini içeren bir okuma veya dinleme metniyle derse başlarım. (Örn. Yakınma)
- c) Metne yönelik analiz çalışmaları yapıldıktan sonra öğrencilere nerede, ne zaman, kime, ne için vb. yakındıklarını sorarım.
- d) Yakınmanın ne olduğunu ve nasıl gerçekleştirildiğini gösteren görseller (video, resim, karikatür vb.) ve işitseller (diyalog dinleme vb.) sunarım.
- e) Görseller ve işitseller aracılığıyla sunulan yakınma sözcelerini öğrencilerime not ettiririm.
- f) Not ettirilen sözcelerde yinelenen biçimbirimi sorarım.
- g) Sonra bu biçimbirimini nasıl işlediğini gözlemlemelerini isterim.
- h) Daha sonra kendim açıklar ve dilbilgisi alıştırmaları yaptırırım.
- i) Son olarak belli durumlar verir, yakınma sözceleri üretmelerini isterim.
- j) Belli durumlarda yakınma konuşmaları yazdırır ve oynatırım.
- k) Bir sonraki derste ilgili söz edimiyle ilgili pekiştirici yeni bir konuşma etkinliği yaparım.

K9

- a) Dilbilgisi yapısını sezdirerek (bir bağlam yaratıp, konuşarak ve konuşturarak) verme
- b) Uygun cümle örnekleri verip hangi durumlarda kullanıldığını açıklama
- c) Gerekli kural açıklamalarını yapma (ses değişimleri vs.)
- d) Öğrencilerden de örnek isteme. Akabinde alıştırmaya yaptırma
- e) Daha sonra öğretilen yapıyı destekleyecek, pratiğe dökülecek konuşma ve yazma etkinlikleri yaptırma
- f) Ayrıca konuyu okuma, dinleme ve sözcük çalışmalarıyla da destekleme

K19

- a) Hedef biçimbirim tahtaya yazarım. (Örneğin -mAlI).
- b) Bir kaç alıştırmaya ile alıştıtırırım.
- c) Sonra biçimbilimsel olarak nasıl değişikliklere uğradığını gösteririm. (Örneğin -mAlI, -mElİ)
- d) Daha sonra hangi amaçlarla kullanıldığını örneklerle gösteririm. (Örneğin “zorunluluk belirtmek için kullanılır”, “izin istemek için kullanılır” vb.)
- e) Görseller ve işitseller aracılığıyla örnekleri tekrar ettirir ve öğrencilerime not ettiririm.

- f) Anlattıklarımı ilgili boşluk doldurma vb. alıştırmalar yaparım.
- g) Daha sonra kültür aktarımı sağlayabileceğim bir metni okur, 2. okuyuşta metinde geçen bu yapıdaki kelimelerin bulunmasını isterim.
- h) Bunu dinleme etkinlikleriyle de desteklerim.

K22

- a) Öncelikle yeni yapının yer aldığı örnek cümleler yazarım.
- b) Cümleleri okuyup beklemelerini isterim.
- c) Cümleleri anlayıp anlamadıklarını ve anlam açısından tahminde bulunmalarını isterim.
- d) Öğrencilerin tahminlerini tahtaya yazarım.
- e) Daha sonra öğrenilen yeni yapının cümleye kattığı anlamı açıklarım.
- f) Yapının biçimsel değişim özelliklerini anlatırım.
- g) Bütün öğrencilerden konuyla ilgili en az bir örnek cümle kurmalarını isterim.

K24

- a) Hedef biçimin içerdiği anlamla ilgili genel bir cümle kurarım. (-Xr)(geniş zaman)
- b) Bu sayede öncelikle neyle ilgili konuşacağımıza yönelik semantik bir giriş yaparım. (soru-cevap uygulamasından yararlanılabilir)
- c) Hedef biçimimi tahtaya yazarım.
- d) Biçimin taşıdığı anlama işaret eden görseller ve görselleri karşılayan cümleler veririm. (slayt olarak)
- e) Biçimin gönderimde bulunduğu farklı anlamlar varsa ve seviyeye uygunsuz onlara da slaytta yer veririm. (örneklerde olumlu-olumsuz görsel-cümle eşleşmesine yer veririm)
- f) Hedef biçimin dil bilgisel çekimi tahtaya yazarım.
- g) Hedef biçimi açıklayıcı bağlamsal örnekleri hem sözlü hem yazılı olarak veririm.
- h) Hedef biçime yönelik şarkı veya seviye uygun videolar izletirim.
- i) Hedef biçimi ölçmeye yarayacak işlev, kullanım, bağlamı önceleyen yazılı etkinlikler veririm.
- j) Hedef biçimi ölçmeye yönelik öğrencinin serbest üretim yapmasını sağlayacak sözlü etkinlikler yaptırım.

Yukarıda yer alan tüm öneriler göz önünde bulundurulduğunda, öğreticilerin dilbilgisi yapısı öğretimine yönelik tutumları yapının sezdirilmesi ve kullanımsal-edimsel olarak

işlevlerinin verilmesine yönelik olduğu görülmektedir. İşlevlerin verilmesi konusunda öğretmenlerin ortak önerisi “bağlam” içerisinde sunulabileceği noktasında birleşmektedir.

Bu önerilerin yanında, K4, K10, K11, K12 VE K15 işlenecek dilbilgisi konusuna, zamana, sınıfın düzeyine ve öğrencilerin hazırbulunuşluk durumuna göre bazen *Seçenek 1*'i bazen *Seçenek 2*'yi tercih edebileceklerini belirtmektedirler.

12.madde olan “*Edimbilimsel becerinin kazandırılmasında karşılaştığınız zorluklar ve bu zorluklara getireceğiniz çözüm önerileri nelerdir?*” sorusuna verilen yanıtlar ise şu şekilde karşımıza çıkmaktadır:

Öğreticiler, anadillerinde aynı şekilde kullanmayan öğrenciler için edimbilimsel becerinin kazandırılmasının zor olduğunu belirtirken, ayrıca öğrencinin anadili konusunda yeterli bilgiye sahip olmaması da bir zorluk olarak düşünmektedirler. Öğretilece, öğrencinin dil öğrenimi konusunda bilimsel yollara teşvik edilmesi, dilin nasıl öğrenilebileceğinin öğrenciye öğretilmesi ve dilin iletişimsel amaçlarının anlatılması bir çözüm yolu olarak görülmektedir.

Ders kitaplarında “edimbilimsel” bakımdan uygun etkinliklerin fazla yer almaması, etkinliklerin daha çok geleneksel dilbilgisi öğretimine yönelik olması da bu zorluklar içinde görülmektedir. Örnek olarak, emir-istek kipinin kullanım alanının oldukça geniş olması ve bu nedenle örnekteki gibi her bir yapının kullanım alanına yönelik öğrencilerin deneyimleyebileceği ve yaşamdan etkinliklere dâhil olabileceği ortamların oluşturulması verilmektedir.

Ayrıca, öğretmenlere göre edimbilimsel becerinin kazandırılması için iletişimsel bir bağlam yaratılması gereklidir. Ancak bu bağlamın yaratılmasının her zaman kolay olmayacağı öğretmenlerce gözlemlenmektedir. Önerileri, edimbilimsel becerinin geliştirilmesine yönelik hazırlanacak ders kitaplarının hedef edim sözü öğretmek üzere iletişimsel bağlamlarla oluşturulması şeklindedir.

K12, edimbilimsel becerinin kazandırılmasının daha fazla pratiğe ihtiyaç duyduğunu ve bu nedenle zaman alan bir durum olduğunu belirtirken, hız kazanması için ödevlerle desteklenmesini önermektedir.

Dilbilgisel yapıların öğretilirken iletişim yetisinin de kazandırılmasının gerektiğini belirten K13, bu kazanıma yönelik etkinliklerin uygulanmasını, amaç dilin doğal ortamı

içinde sosyalleşme süreçlerinin dilsel görünülerinin görsel-işitsel ders materyalleriyle öğrenciye kazandırabileceğini de öneri olarak eklemektedir.

Öğrencilerin hazırbulunuşluluğunun da bu becerinin kazandırılmasını etkilediğini düşünen K17, sınıf motivasyonu ve bireylerin Türkçe için hazırbulunuşlarının süreci ya kolaylaştıracağını ya da zorlaştıracağını ayrıca belirtmektedir.

Ders materyallerinin bu konuda yeterince yönlendirici olmaması, öğrencilere dilin bu boyutunu vermeyi öğreticiye bıraktığını belirten K21, edimbilimsel beceriyi geliştirecek örnek olay ve görevin yaratılmasının kolay olmayacağını da ayrıca düşünmektedir. Öğreticinin de bu yetersizlik içinde ders kitabını geleneksel şekilde devam ettireceğini savunmaktadır. Edimbilimsel beceriyi geliştirmeye yönelik uygun diyalogların ya da etkinliklerin yer aldığı ders materyalleri olsaydı kesinlikle derslerinde kullanabileceklerini de belirtmektedir.

K22, öğrencilerin duyuşsal durumlarının becerinin gelişiminde etkili olduğunu belirtmektedir. Ayrıca, ders kitaplarındaki söz varlığının ve etkinliklerin gerçek hayattan kopukluğunun da bu durumu olumsuz yönde etkilediğini savunmaktadır.

Pandemi dolayısıyla derslerin yüz yüze verilmemesinin de bu durumu olumsuz etkilediğini belirten K23, materyal eksikliğini de büyük bir problem teşkil ettiğini düşünmektedir. Buradan hareketle, mümkün olduğunca doğal Türkçe kullanımı örneklendirecek işlevsel içeriklerin oluşturulmasını önermektedir. Bunun yanında, edimbilimsel becerinin kazandırılması noktasında yazılı etkinliklerin sesletim, işlev, kullanım ve bağlamı önceleyecek şekilde verilmesini önermektedir.

K18 ve K19 göreve yeni başladıklarını belirterek K11 ise genel olarak bu konuda bir zorlukla karşılaşmadıklarını belirtmektedirler.

13.madde olan *“Yukarıdaki soruyu göz önünde bulundurduğunuzda sizce edimbilimsel becerinin kazandırılmasındaki en büyük zorluk nedir?”* sorusuna verilen yanıtlar şu şekildedir:

Öğreticiler edimbilimsel becerinin kazandırılmasındaki en büyük zorluğun söz edimlerinin öğretimine yönelik standart bir yaklaşımın olmaması şeklinde belirtmektedir. Ayrıca, dilbilgisi yapılarının kullanım alanlarına ilişkin etkinliklerin sınırlı sayıda ve sınırlı kullanım alanlarında yer alıyor olması da bu zorluğu takip etmektedir.

K13, K14 ve K15, öğrencinin durumu kendi anadili ile bağdaştırmaya çalışması ve bazı durumlarda bağdaştıramaması da konunun algılanmasını zorlaştırdığını belirtmektedirler.

Öğrenci düzeyinin önemli olduğunu düşünen K17, temel düzeyde Türkçe bilgisine sahip bireylerin edimbilimsel beceriyi algılamalarının daha kolay olduğunu belirtmektedir. Bir yapı anlatılırken böylesi bir fonksiyona dikkat çekilse de, içselleşmesi için zamana ihtiyaç olduğunu da savunmaktadır.

K20'ye göre, öğrencinin verilen dilbilgisi ile ilgili düz ve kesin anlamı aktarmada sorununun olmamasına rağmen, edimbilimsel kavramların açıklanması soyut anlam ve dildeki farklı anlamların yprumlanmasında öğrenci tarafından anadilinin çok iyi bilinmesini gerektirmektedir.

K21 edimbilimsel becerinin kazandırılmasındaki en büyük zorluğun doğal durum yaratma ve bunun öğrenciye sezdirilmesi noktasında olduğunu ileri sürmektedir. Özellikle B2 düzeyinden önce öğrencilerin edimbilimsel becerilerinin geliştirilmesinin çok zorlayıcı olduğunu, bu düzeyden itibaren de doğal, gerçek hayatın karmaşasına uygun durumları yaratmanın ise işin ciddi hazırlık ve düşünme gerektirdiğini, çoğu öğreticinin iş yoğunluğu nedeniyle buna vaktinin olmadığını gözlemlemektedir. Buna rağmen, öğrencilerin bir şekilde doğal yaşam ortamlarına dâhil olması onların edimbilimsel becerilerini geliştirmektedir.

Öğretici görüşlerini özetlemek gerekirse, edimbilimsel becerinin kazandırılmasındaki en büyük zorluğun iletişim durumunda diğer kişilerin söylemlerinin, niyetlerinin tam anlamıyla anlaşılabilmesi ya da yanlış anlaşılması noktasında toplanmaktadır. Ayrıca, bu konudaki hata analizlerinin iyi yapılmaması, öğrenciye yeterli dönüt verilmemesi, yeterli sayıda tekrar ve etkinliklerin yapılmaması ve yeterli güdülenmenin sağlanmaması şeklinde nedenler de büyük bir etken olarak düşünülmektedir.

4.1.3.3. Öğreticilerin Ölçme-Değerlendirmeye Yönelik Edimbilimsel Farkındalıkları ve Görüşleri

14.maddede “*Edimbilimsel beceriyi sınama ölçme ve değerlendirmelerinizin bir parçası mıdır?*” şeklindeki soruya öğretilerden %73’ü “evet” yanıtını verirken, %27’si “hayır” yanıtını vermiştir.

Soru 14	Evet	22(%73)
	Hayır	8(%27)
	Toplam	30(%100)

Tablo 36. Öğreticilerin Edimbilimsel Becerinin Sınanmasına Yönelik Görüşleri

Edimbilimsel becerinin sınanması bu çalışma kapsamında da ölçme ve değerlendirmenin bir parçası olarak görülmektedir. Ancak, diğer becerilere göre değerlendirilmesindeki güçlük bu becerinin göz ardı edildiğini düşündürmektedir. Ölçme/değerlendirme süresince öğrencinin dilbilgisel kuralları doğru kullanıp kullanmadığını ölçmek, okuduğunu/duyduğunu doğru anlayıp anlamadığını ölçmek, edimbilimsel beceriyi ölçmeye göre daha basit olduğu için tercih edilmektedir. Ancak bir dili öğrenmek demek, o dile ait sadece dilbilgisi kurallarını öğrenmek demek değildir, o dili konuşan toplumun davranış biçimini de öğrenmek gerekmektedir. Bu da ancak edimbilimsel beceriyi kazanmakla sağlanabilmektedir.

15.maddede ise “*Konuşma becerisinin ölçülmesinde kullandığınız bir ölçek var mı?*” şeklindeki soruya öğretmenlerin %93’ü “evet” yanıtını verirken, %7’si “hayır” yanıtını vermiştir.

Soru 15	Evet	28(%93)
	Hayır	2(%7)
	Toplam	30(%100)

Tablo 37. Öğreticilerin Konuşma Becerisinin Ölçülmesinde Bir Ölçek Kullanıp Kullanmadıkları

15.maddedeki soruya “evet” yanıtını veren öğretmenlere ayrıca “*Varsa, nasıl geliştirdiniz?*” şeklinde bir soru daha yöneltilmiştir.

Aşağıdaki tabloya bakıldığında, öğretmenlerin %67’si konuşma becerisinin ölçülmesinde hali hazırda var olan ölçeği kullanırken, %27’si var olan ölçeği uyarlamakta olduklarını belirtmektedirler. Öğreticilerin %7’si konuşma becerisinin ölçen bir ölçeğin olmaması nedeniyle kendisini geliştirdiğini belirtirken, diğer %7’si ise konuşma becerisinin ölçen bir ölçek kullanmadığını belirtmektedir.

Soru 15.1.	Zaten vardı, onu kullanıyorum.	20(%67)
	Yoktu, kendim geliştirdim.	1(%3)
	Zaten vardı, uyarladım.	8(%27)
	Böyle bir ölçek kullanmıyorum.	1(%3)
	Diğer	-
	Toplam	30(%100)

Tablo 38. Öğreticilerin Edimbilimsel Becerinin Sınanmasında Kullandıkları Ölçeği Nasıl Geliştirdikleri

15.1. maddedeki soruya yönelik “Yukarıdaki sorunun cevabına bağlı olarak edimbilimsel becerinin sınanma oranı ders süresince bu beceriye yer vermenizi oransal olarak etkiliyor mu?” şeklinde bir soru daha eklenmektedir.

Soru 15.1.1.	Evet	18(%60)
	Hayır	12(%40)
	Toplam	30(%100)

Tablo 39. Edimbilimsel Becerinin Sınanması ve Öğreticilerin Ders Uygulamaları Arasındaki İlişki

Tabloya bakıldığında, öğretmenlerden %60’ı edimbilimsel becerinin sınanma oranı ders süresince bu beceriye yer vermelerini oransal olarak etkilediğini kabul ederken, %40’ı “hayır” yanıtını işaretleyerek kabul etmemektedir.

Ayrıca öğretmenler, öğrenciye kurs boyunca öğrettikleri söz edimlerini anlayıp anlamadıklarını ve kullanıp kullanmadıklarını ölçmeye çalıştıklarını, dolayısıyla öğrencide geliştirmeyi hedefledikleri edimbilimsel becerinin, ölçme ve değerlendirmede merkezde yer aldığını belirtmektedirler.

Önceki soruların yanıtları bağlamında da açıklandığı gibi, incelenen ders kitaplarının edimbilime/söz edimlerine verdikleri yer bakımından (açık/örtük) görünümleri düşünüldüğünde, bu yaklaşımın kaçınılmaz olduğu açıkça görülmektedir.

Görüşmenin son maddesi olan 16 no’lu maddede “Sizce edimbilimsel beceriyi ölçmek zordur mudur?” şeklinde bir soru sorulmaktadır. Öğreticilerden %60’ı “evet” yanıtını işaretlerken, %40’ı “hayır” yanıtını işaretlemektedir.

Soru 16	Evet	21(%70)
	Hayır	7(%30)
	Toplam	28(%100)

Tablo 40. Öğreticilere Göre Edimbilimsel Becerinin Ölçülmesine Yönelik Zorluk Algıları

16.maddeye “*evet*” yanıtını veren öğretmenlere “*Cevabınız “evet” ise hangi yönlerden zordur?*” şeklinde bir soru sorulurken, “*hayır*” yanıtını veren öğretmenlere “*cevabınız “hayır” ise hangi yönlerden kolaydır?*” şeklinde bir soru sorulmuştur.

“*evet*” yanıtını vere öğretmenler, edimbilimsel becerinin ölçülmesi için ölçme aracında üretime yönelik soruların, uzun yanıtli maddelerin olmasını gerekli görmektedirler.

Edimbilimsel becerinin ölçülmesini zor bulan bir diğer öğretici, sınav puan kaygısının ve konuşma endişesinin edimbilimsel becerinin ölçülmesinde bozucu bir etki yarattığını düşünmektedir.

K8, zorluk durumunun öğrencinin dili nerede öğrendiğiyle çok ilgili olduğunu belirtirken, Türkiye dışında Türkçe öğrenen öğrencilerin bu konuda en büyük zorluğa sahip olabileceğini öne sürmektedir.

Dört temel becerinin ölçme – değerlendirmesi yapılırken ayrıca sadece edimbilimsel becerinin ölçme-değerlendirmesinin yapılması sınav süresi açısından olanaksız gören K13, mevcut dört temel ölçme- değerlendirme sınavlarının edimbilimsel becerinin kazandırılması bağlamında yeniden gözden geçirilmesinin gerekliliği üzerinde durmaktadır.

İletişime ilişkin anlık tepkilerden oluşan edimbilimsel becerinin, konuşma ya da yazma becerisinde üst düzey bir boyutta olduğunu belirten K21, yazma ve konuşmada kullanılan ölçeklerin genellikle bu boyutu ihmal ettiğini ileri sürmektedir. Ölçek dışına çıkmanın ise öğretmenlere sorun yaratabileceğini düşünmektedir. Türkçe öğretim kitaplarında konuya dair bir bilgi olmadığını ayrıca eklemektedir. Bazı öğretmenlerin farkında olmadan edimbilim öğretimi gerçekleştirdiklerini de gözlemlemekte olduğunu belirtmektedir. Ancak bazılarının ise bu noktanın hiç üzerinde durmadığını vurgulamaktadır. Bu nedenle işi şansa bırakılmaması gerektiğini ve ders kitaplarında tesadüfi olarak verilen edimbilim becerisinin belirli bir sistematik içinde metinlere ve diyaloglara dâhil edilmesini önermektedir. Son olarak öğretmenlerin dilin böyle bir botunu öğretmeye dair eğitim

almamalarının da ölçmekte zorlanmalarına neden olacağı yönünde görüşlerini belirtmektedir.

Son olarak K28, çok fazla değişkeni içinde barındıran bir performatif edim olan edimbilimsel becerinin ölçülmesinin zor olduğu noktasında diğer öğretmenlerle uzlaşmaktadır. Fakat farklı ölçme araçları kullanılarak (rubrik, form vb.) bunun önüne geçilebileceğini de eklemektedir.

Edimbilimsel becerinin ölçülmesinin zor olmadığını belirterek “hayır” yanıtını veren öğretmenler ise, genel olarak uygun rubriklerin kullanılarak becerilerin ölçülmesinin kolay olabileceğini düşünmektedirler.

Yabancılara Türkçe öğretimi ana dili öğretmenleri tarafından yapıldığı takdirde bu becerinin ölçülmesinin zor olmayacağını belirten K3, öğrenciler tarafından kullanılan dilbilgisi yapısının, uygun kullanım alanında ve anlamda kullanıp kullanmadığına, karşılıklı konuşmalarda karşısındakinin söylediklerine uygun tepki, beden dili ya da sözleri kullanıp kullanmadığına bakılabileceğini önermektedir. Ancak ana dili Türkçe olmayan öğretmenler tarafından öğretildiği takdirde bu becerinin ölçülmesinin biraz daha zorlaşabileceğini savunmaktadır.

Edimbilimsel beceriyi ölçmek için ayrı bir derse, sınava ihtiyaç olduğunu düşünmeyen K4, öğrenenin iletişim becerisini çeşitli yollarla ölçülebileceğini belirtmektedir. Örneği, öğrencinin bağlamı anlaması, bağlama uygun konuşup yanıt verebilmesi, belli bir konuda kendini sözlü ya da yazılı olarak ifade edebilmesi, dilbilgisel tümceler üretebilmesi şeklinde vermektedir.

Becerilerde aslında öğrencinin okumayı, dinlemeyi, konuşmayı anlayıp anlamadığı ölçüldüğünü gözlemleyen K14, edimbilimsel becerinin de cümleyi ya da mevzuyu anlamayı gerektiren bir husus olduğunu düşünmektedir. Buradan hareketle de, öğrencilere okuma metni içinde, dinleme metni içinde ya da konuşma diyaloglarında yapının sunulabileceğini ve kolay bir şekilde ölçülebileceğini savunmaktadır.

K18 ve K19 görevde yeni oldukları için bu konuda bilgi veremeyeceklerini ayrıca belirtmektedirler.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmada veri toplama ve karşılaştırma durumları iki aşamada yapılmıştır. İlk olarak, Türkçenin YD/İD öğretimi amaçlı kullanılan (Yeni Hitit A1, A2, Yedi İklim A1, A2, Yabancılar İçin Türkçe A1, A2 ve İstanbul Yabancılar İçin Türkçe A1, A2) ders kitaplarının söz edimlerinin öğretimi bakımından benimsedikleri yaklaşım ve uygulamaların ne düzeyde olduğu incelenmiştir. Bu incelemeden hareketle elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

Araştırmada, ders kitaplarında söz edimlerine verilen yerin ne düzeyde olduğu incelenirken, temel savunusu kitaplarda “ söz edimleri konusunda yeterli ve dizgesel bir yaklaşımın olmaması” şeklinde olan ifadesi şu şekildedir:

YD/İD öğretiminde temel amaç sadece hedef dile ait dilsel biçimlerin öğretilmesi değildir, öğrencilere hedef dilde iletişim kurmayı öğretmektir. YD/İD öğretimi yöntem ve yaklaşımlarında, ikinci bir kazanım alanı olarak görülmemesi gereken iletişim yetisinin temel birimi olan söz edimlerine yeterli bir şekilde ve dizgesel bir yaklaşımla sunulmamaktadır.

Söz konusu ifadenin doğruluğunu kanıtlamak üzere incelenen ders kitaplardan;

- 1) Yeni Hitit A1, A2 kitabında toplamda 23 söz edimine rastlanmasına rağmen, bu söz edimlerinin hiçbirisi açık olarak sunulmamıştır. Bu bulgudan hareketle, kitap yazarları yaklaşımları açısından edimbilimsel becerinin kazandırılması amacı bulunmamaktadır.
- 2) Yedi İklim A1, A2 ders kitaplarında ise toplamda 59 söz edimi olmasına rağmen, söz edimlerinin açık öğretimine yer verilmemiştir.
- 3) Yabancılar İçin A1, A2 ders kitaplarında ise toplamda 34 söz edimine rastlanılmıştır ve diğer ders kitaplarıyla benzerlik göstererek hiçbir söz ediminin açık adına yer vermemiştir.
- 4) İstanbul Yabancılar İçin Türkçe A1, A2 ders kitaplarında ise toplamda 29 söz edimi bulunmaktadır ve diğer ders kitaplarıyla benzer şekilde söz edimlerinin açık olarak öğretimi hedeflenmemiştir.
- 5) Araştırmada incelenen tüm kitaplar değerlendirildiğinde, hiçbirinin söz ediminin örnekleri seçilirken ana dili konuşurları arasında yapılmış bir araştırmaya dayanmadığı açık bir şekilde görülmektedir.

6) Söz edimlerinin gerçekleşme alanları bakımından ise, tüm kitapların eğitsel alanı diğer gerçekleşme alanlarına göre göz ardı ettiği görülmektedir. Bu bağlamda, ders kitaplarının söz edimlerinin gerçekleşme alanlarına yönelik verdikleri ağırlıklar büyük oranda değişiklik sergilememektedir.

7) Tüm kitaplar incelendiğinde, söz edimleri ile ilgili anlama ve üretim etkinliklerine rastlanmamıştır.

8) Hiçbir kitap kişilerarası ilişkileri göz önünde bulundurma, dinleme ve yanıt eşleştirme, hiçbir söz edimine yönelik durum ve sözce eşleştirme (çoktan seçmeli), niyet içeren diyalog dinleme, söz edimi öğretimi amaçlı boşluk doldurma, kipsel eylemlere dikkat çekme, söz edimini pekiştirmeye yönelik canlandırma ve rol oynama etkinlikleri, söz edimleri ile ilgili sesletim çalışmaları içermemektedir.

Özetle, araştırmada kapsam dâhilinde incelenen ders kitapları, söz edimine yönelik başka bir deyişle edimbilimsel becerinin kazandırılmasına yönelik kimi eksiklikler sergilemektedir. Söz edimi öğretimi tercihinin (açık ve örtük) dizgesel bir yaklaşımla ele alınmadığı da yeterli ve güçlü bulgular aracılığıyla ayrıca gözlemlenmektedir. Kitaplar, araştırma kapsamında incelediğimiz diyaloglarda yer alan söz edimleri açısından, söz ediminin açık adına ya hiç ya yeterince yer vermeleri, iletişimsel niyetleri, gerçekleşme alanları, söz edimlerinin öğretime yönelik üretimsel ve anlama dayalı etkinlikleri, söz edimleri grupları ile ilgili bilgi verme, incelik, yakınlık, kişilerarası konum, vb. yer verip vermedikleri bakımından sergiledikleri tutumlar hakkında önemli bir farklılık görülmemektedir. Kitaplarda söz edimlerinin varlığı nicel açıdan anlamlı bir çoğunlukta görülse de yaklaşım bakımından herhangi bir araştırma sonucuna dayanmaması nedeniyle eksik olduğu düşünülmektedir.

İncelenen ders kitapları özetle karşılaştırıldığında, söz edimlerinin açık adına yer verilmesi konusunda ağırlık hiçbir ders kitabı bağlamında verilmemektedir. Öyle ki, tüm kitaplarda ayrıca tarama sırasında göz atılan diğer etkinlik ve konuşma/diyalog tamamlama testlerinde söz edimlerinin öğretimi konusunda açıklığın yine hiçbir ders kitabında olmadığı dikkati çekmektedir.

Ders kitapları söz edimlerinin açık adına yer verme bakımından bütüncül bir yaklaşım benimsemezken, araştırmacı tarafından dikkati çeken İstanbul Yabancılar İçin Türkçe ders kitabının bu çalışmada inceleme birimi olan konuşma/diyalog dışındaki ünite giriş

bölümlerinde söz ediminin açık adına ve fazlasıyla örneklerine (söz edimleri, söz kalıpları) yer vermesidir.

Her bir ders kitabı için tüm gerçekleşme alanlarında yer alan *konuşma başlatma/selamlama, bilgi isteği, duygu açıklama ve konuşmayı bitirme* söz edimlerine raslanırken, ders kitaplarında hangi söz edimlerinin hangi gerçekleşme alanlarında bulunduğu şeklinde bir dizelgeye rastlanmamıştır. Ayrıca bu durumun, söz ediminin açık adına yer verme durumu ile doğru orantılı olduğu da düşünülmektedir.

Sonuç olarak, söz edimleri edimbilimsel bileşenenin temel birimi olmalarına rağmen kitaplarda bir dizge içinde sunulmaması noktasında, öğretimlerine yönelik kitap yazarları, program tasarımcıları, araç geliştiricileri ve öğretmenler tarafından yararlanılabilecek bir model ya da modeller gereksinimini kanıtlamaktadır.

Tüm bulgulardan yola çıkarak ders kitaplarıyla ilgili olarak, edimbilimsel becerinin kazandırılmasında temel birim olan söz edimleri öğretiminde, kitap yazarları ve tasarımcıları, materyal geliştiriciler ve öğreticiler tarafından yararlanılabilecek bir yaklaşımın ortaya konması önerilmektedir.

Söz konusu gerekliliği ilk olarak savunan Polat (2010, s.435) ile aynı görüşte olarak bu araştırma da söz konusu yaklaşımda ve genel olarak söz edimi öğretiminde temel dayanakların ne şekilde olması gerektiğini şu önerilerle desteklemektedir:

1. söz edimi öğretiminin *temel, orta ve ileri* olmak üzere (A, B, C) tüm düzeylerde yapılması;
2. her bir derse yönelik tasarımda iletişimsel yetinin tüm bileşenlerinin (*toplumsal kültürel, edimbilimsel ve dilsel*) göz önünde bulundurulması;
3. iletişimsel yetinin her bir bileşeninin (dilsel, edimbilimsel) diğerleriyle bağlantılı, ancak ayrıca ve açık bir şekilde ele alınması;
4. tasarımın önceliğinin *dilbilgisel değil, kavramsal, eylemsel ve işlevsel* olması;
5. *söz ediminin açık öğretimine* yönelik uygun bir düzlem olan *Yüksek (C) düzey* izlencesinin dilbilgisi öğretiminden uzak, edimbilimsel bileşene (söz edimleri, bağdaşıklık, bağıntılılık, sesletim) odaklı olması;

6. öğretim sürecinde *söz ediminin açık adına, tartışmalara, farkındalık geliştirmeye, söz edimi grupları hakkında bilgiler vermeye, dizelgeler sunmaya, anlamaya, üretime ve sesletime* dayalı etkinliklere yer verilmesi;

7. her bir ders için ilk amaç, *gündelik yaşam koşullarında gerçekleşmesi beklenen* dilsel bir görevin yerine getirilmesi ve bu amaçların ünite içeriğinde açık bir biçimde belirtilmesi.

Öğreticilerin edimbilimsel farkındalık düzeyleri ile öğretim uygulamaları arasında anlamlı bir farkındalığa bağlı olumlu bir ilişki olması, yani farkındalığa sahip öğretmenlerin etkinlik tasarlarken ya da ders uygulamaları sırasında edimbilimsel bileşene az da olsa yer vermeye çalışmaları ulaşılan önemli sonuçlardan biridir. Bu uygulamalarda öğretmenlerin çekimser kalması, kullanmakta oldukları kitapların içeriği, tasarımı ve yaklaşımı bakımından desteklenmemesi ve ölçme-değerlendirmede neredeyse hiç sınanması ile anlamlı bir ilişki içindedir.

Öğreticilerin mezun oldukları lisans, yüksek lisans ile doktora programlarında almış oldukları dersler ve katıldıkları Yabancılara Türkçe Öğretimi Sertifika Programı kapsamında almış oldukları dersler ile edimbilimsel farkındalıkları arasında önemli bir ilişki bulunmaktadır. Ayrıca buradan hareketle ulaşılan önemli sonuçlardan bir diğeri ise, Dilbilimi mezunu öğretmenlerinin edimbilim kavramının açık öğretime yönelik eğitimleri alması dolayısıyla, çalışma kapsamında sorulara verdikleri yanıtlardan elde edilen verilere göre sınıf içi uygulamalarında söz edimlerinin öğretime yönelik olumlu ve anlamlı bir yaklaşımlarının bulunduğu düşünülmektedir. Buna karşın, dilbilimi dışında diğer lisans, yüksek lisans ve doktora programlarından mezun olan öğretmenlerin, görüşme sorularına verdikleri yanıtları bağlamında edimbilimsel beceriyi önemsedikleri ancak Türkçe öğretim süreçlerinde kullandıkları ders kitaplarının ve kur sonu yapılan ölçme/değerlendirmelerin bu yaklaşımlarını uygulamaya koymaları bakımından onları zorladıkları ulaşılan diğer sonuçlardan biridir.

Öğreticilerin, alımlama (dinleme, okuma) ve üretim (konuşma, yazma) düzlemlerini düşünüldüğünde edimbilimsel beceriyi dört temel düzeyde eşit olarak görmeleri ortak bir yaklaşımı göstermektedir. Öğreticilerin ayrıca yabancılara Türkçe öğretecek öğretmenlere **verilen** eğitim sürecinde dilbilimin alt dalları olan sözdizim, anlambilim ve edimbilime ilişkin kuramsal bilgilerin **verilmesini** gerekli görmeleri, **verilen** sertifika eğitimlerinin

ve uygulanan staj programlarının, yüksek lisans ve doktora derslerinin edimbilimsel yaklaşım temelli yeniden tasarlanmasının gerekliliğini büyük oranda ortaya koymaktadır.

Yabancı dil öğretiminde öncelik sırasının ne şekilde olması gerektiği konusunda öğretmenlerin edimbilimsel farkındalıklarının bir sonucu olarak dilbilgisi öğretimini dilin kullanımsal boyutlarından sonra sıralamaları da önemli sonuçlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Buradan hareketle, öğretmenler için edimbilimsel bileşenin dilbilgisel bileşenden daha önemli olduğu düşünülmektedir.

Öğreticilerin büyük çoğunluğu ders tasarlarken dilbilgisi ve konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerilerinden konuşma becerisinin öncelikli olduğunu düşünmektedirler. Buradan hareketle öğretmenlerin çok büyük bir çoğunluğu öğrencilerin sokakta konuşmaya çalıştıklarında büyük zorluk yaşadıklarını belirttikten sonra bu olumsuz durumu dilin edimblimsel açıdan günlük kullanımına yönelik bir öğretim sürecinin hem tasarlanan kitaplarda, hem öğretici eğitimlerinde hem de öğrencilere uygulanan ölçme-uygulama sürecinde ya yeterince ya hiç benimsenmemesi arasında anlamlı bir ilişki olduğunu savunmaktadırlar.

Uygulanan öğretim programlarında konuşma, dinleme, okuma, yazma ve dilbilgisi konularından hangisine ağırlık verildiği konusunda, öğretmenlerin dilbilgisi öğretiminin ve okumanın öncelikli olduğunu belirtmeleri, incelenen kitaplardan elde edilen bulgular da düşünüldüğünde edimbilimsel bileşene yaklaşımları açısından tutarlı görülmektedir. İncelenen kitaplarda incelenen (diyalog) karşılıklı konuşma etkinliklerinde temada öğretilmesi hedeflenen dilbilgisel yapının kazandırılması endişesini taşıması örnek olarak gösterilebilmektedir.

Bu yaklaşımlarından hareketle, öğretmenlerin çoğunluğunun edimbilimsel beceriyi dilbilgisi öğretiminin öncesinde önemsedikleri ve bu önem sırasına göre bir yol izledikleri görülmektedir. Öğreticilerin öğretim yaklaşımları bu şekilde olsa da, hali hazırda bulunan öğretim kitapları ve ders planları göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin bu sıralamayı ne derece takip edebildiği ayrıca tartışılmalıdır.

Öğreticilerden elde edilen öneriler göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin dilbilgisi yapısı öğretimine yönelik tutumları yapının sezdirilmesi ve kullanımsal-edimsel olarak işlevlerinin verilmesine yönelik olduğu görülmektedir. İşlevlerin verilmesi konusunda öğretmenlerin ortak önerisi “bağlam” içerisinde sunulabileceği noktasında birleşmektedir.

Ders kitaplarında “edimbilimsel” bakımdan uygun etkinliklerin fazla yer almaması, etkinliklerin daha çok geleneksel dilbilgisi öğretimine yönelik olması ve öğrencilere çok fazla yük düşmesi öğrenciler tarafından ders uygulamaları bakımından bir zorluk olarak görülmektedir.

Ulaşılan önemli sonuçlardan biri de, edimbilimsel bileşene ilişkin kuramsal farkındalığın yanı sıra alana yönelik uygulamaların öğretici yetiştirme sürecinde etkin bir biçimde gerçekleştirilmesi durumunda, öğretici uygulamalarının olumsuz yönde etkilenmesi şeklindedir. Öğreticilerin vermiş olduğu yanıtlar sonucunda, edimbilimsel bileşene ilişkin kuramsal bilgileri ya yeterince ya da hiç olmadığı için onların ders içi uygulamalarında bu konuda çekimser kalmakta ya da edimbilimsel becerinin kazandırılmasını ders içinde çok gerekli görmemekte ve ders dışında da kazanılabileceği görüşünü savunmaktadırlar.

Öğreticilerin verdiği yanıtlardan hareketle, edimbilimsel beceriyi sınavın ölçme ve değerlendirmelerde yer almıyor olması tartışılması gereken bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Tasarlanan kitaplarda söz edimlerinin açık öğretiminin neredeyse hiç yer almaması, hiç bir ünite tasarımında söz edimlerinin açık başlığına rastlanmaması, öğrencilerin söz konusu bileşeni öğrencilere kazandırmaları noktasında ders planlamaları bakımından desteklenmemesi, bu bileşenin neden ölçüldüğünü anlamlı bir şekilde tartışılması gereken bir nokta olarak görülmektedir.

Son olarak, alanyazın araştırmaları yabancı dil olarak Türkçe veya herhangi bir yabancı dil öğreten öğretmenlerin belli bir alana ilişkin farkındalıklarının yüksek olması durumunda, söz konusu alana daha fazla ağırlık verebileceklerini göstermektedir. Öte yandan, araştırmacı tarafından öğrencilerin belli bir alana ilişkin kuramsal farkındalık düzeylerinin yüksek olması ile uygulama arasında önemli bir ilişki olabileceği ortaya koyulmaktadır. Araştırma ile edimbilimsel farkındalığın öğrencilerin uygulamalarında daha iletişimci tercihler yapmalarına katkı yaptığı düşüncesini doğrulayan verilerin elde edildiği görülmektedir.

Öğreticiler edimbilimsel farkındalığa sahip olsalar da, sınıf içi uygulamalarda ders planı ve ders süreci, edimbilimsel becerinin öğretimini önemli bir şekilde etkilemektedir.

Savımızda, her bir kur sonunda yapılan sınavların içeriği ve kapsamı bakımından edimbilimsel becerinin neredeyse hiç sınavmayışı, öğrencilerin edimbilimsel beceriyi öğretmeyi ertelemelerine ve ders sürecinde daha az yer vermelerine neden olduğu

belirtirse de, üreticilerden gelen yanıtla ra göre edimbilimsel becerinin sınıandığını ancak buna rağmen alana yönelik kuramsal bilgiye sahip kimi üreticiler tarafından dilin kullanımsal bağlamlarının söz edimleri başlığı altında olmasa da bir şekilde ğreilmeye devam edildiği sonucuna da ulaşılmaktadır.

KAYNAKÇA

- Achiba, M. (2003). *Learning to Request in a Second Language: a study of child interlanguage pragmatics*. Multilingual Matters.
- Arslan, F. (Editör), Bölükbaş, F., Keskin, F. ve diğ. (2012). *İstanbul Yabancılar İçin Türkçe A1 Ders Kitabı*. Kültür Sanat Basımevi.
- Arslan, F. (Editör), Bölükbaş, F., Keskin, F. ve diğ. (2012). *İstanbul Yabancılar İçin Türkçe A2 Ders Kitabı*. Kültür Sanat Basımevi.
- Aull Davies, C. (1999). *Reflexive Ethnography A Guide to Researching Selves and Others*. London, New York: Routledge
- Austin, J. L. (1970). *Quand dire, c'est faire*. Çeviren: Gilles Lane. Éditions du Seuil, Paris.
- Austin, J. L. (2007). *Söylemek ve Yapmak* (çev. Levent Aysever). İstanbul: Metis.
- Avrupa Konseyi (2009). Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni. 10 Haziran 2020 tarihinde http://www.dilbilimi.net/ab_diller_icin_ortak_avrupa_basvuru_metni_meb_tarafinda_n.pdf adresinden erişildi.
- Bardovi-Harlig, K. (1996). *Pragmatics and Language Teaching: Bringing Pragmatics and Pedagogy Together*. Bouton, Lawrence F., Pragmatics and Language Learning. Monograph Series, Volume 7, içinde, s.21-39.
- Bardovi-Harlig, K. ve Mahan-Taylor, R. (2003). *Introduction to Teaching Pragmatics*. English Teaching Forum, July. <http://exchanges.state.gov/education/engteaching/pragmatics/intro.htm>, son ziyaret tarihi: 21.08.2019.
- Barın, E. ve diğ. (Editör), Gültekin, İ., Kalfa, M., Atabey, İ., Mete, F., Eryiğit, A., Kılıç, U. (2015). *Yedi İklim Türkçe A1 Ders Kitabı*. Türkiye Diyanet Vakfı, Ankara.
- Barın, E. ve diğ. (Editör), Gültekin, İ., Kalfa, M., Atabey, İ., Mete, F., Eryiğit, A., Kılıç, U. (2015). *Yedi İklim Türkçe A2 Ders Kitabı*. Türkiye Diyanet Vakfı, Ankara.
- Barron, A.(2001). *Acquisition in Interlanguage Pragmatics: learning how to do things with words in a study abroad context*. John Benjamins Publishing Company.
- Baştürk, M. (2004). *Dil Edinim Kuramları ve Türkçenin Anadili Olarak Edinimi*. Pegem A Yayıncılık, Ankara.

- Bayraktaroğlu, A.ve Sifianou, M.(2001) Linguistic Politeness Across Boundaries: *The Case of Greek and Turkish içinde* s. 75-104. Yayınlayan: John Benjamins Publishing Company.
- Becker, J. A. (1991). *Pragmatics Skill and The Acquisition of Linguistic Competence*.
- Berard, E. (1991). *L'approche Communicative, Théories et Pratiques*. CLE international, Paris.
- Bialystok, E. (1993). Symbolic Representation and Attentional Control in Pragmatic Competence. Kasper, G. & Shoshana B.K. (1993). *Interlanguage Pragmatics*. içinde s. 43-58. Oxford University Press.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in Development: Language, Literacy, and Cognition*. Cambridge University Press.
- Bowen, G. A. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative research journal*, 9(2), 27-40.
- Bracops, M. (2010). *Introduction a la Pragmatique*. Bruxelles: De Boeck-Duculot.
- Brown, P. ve Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Yayınlayan: Cambridge University Press
- Büyüköztürk, Ş., vd (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi Yay.
- Byram, M.(1992). *Culture et éducation en langue étrangère*. İngilizceden Fransızcaya çeviren: Katharina Blamont-Newman ve Gérard Blamont, Les Éditions de Didier, Paris.
- Chomsky, N. (1959). A Review of Skinner's Verbal Behaviour. (Ed.) Leon A. Jakbvitze and M. S. Mirron Readings in the Psychology of Language. Prentice-all Inc. Pp.142-143. e-book: cogprints.org/1148/1/chomsky. Html
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. New York: Routledge.
- Coulthard, M. (1987). *An Introduction to Discourse Analysis*. London and New York: Longman.
- Creswell, J. W. (2003). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. California: Sage Publications
- Delebecque, N. (2006). *Linguistique Cognitive: comprendre comment fonctionne le langage*. Katkıda Bulunan: Nicole Delbecque, Jean-Rémi Lapaire, 2. Baskı. Yayınlayan: De Boeck Université.

- Doğan, A. (2014). *Sözlü ve Yazılı Çeviri Odaklı Söylem Çözümlemesi*. Siyasal Kitabevi. Ankara
- Doğançay Aktuna, S. ve Kamışlı, S. (2001). *Linguistic of power and politeness in Turkish: Revelations from speech acts*.
- Ducrot, O. (1972). *Dire et ne pas dire*. Paris: Hermann.
- Ellis, R.(1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- Eslami Rasekh, Z. ve Abbas Fatahi, A.(2004). The Effect of Explicit Metapragmatic Instruction on the Speech Act Awareness of Advanced EFL Students. *TESL-EJ*, Vol. 8, No. 2, A-2, <http://teslej.org/ej30/a2.html>.
- Eziler Kıran, A. (2014). Dilbilim, Anlambilim ve Edimbilim. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 9/6 Spring*, s.719-729
- Fidan, T. & Öztürk, İ. (2015a). Perspectives and expectations of union member and non-union member teachers on teacher unions. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi - Journal of Educational Sciences Research*, 5 (2), 191-220.
- Fujimori, J. ve Houck, N. (2004). *Practical Criteria for Teaching Speech Acts*. *The Language Teacher*, 28 (5), 3-8.
- Garcia, P. (2004). *Developmental Differences in Speech Act Recognition: A Pragmatic Awareness Study*. *Language Awareness*, Vol. 13, No. 2, pp. 96- 115.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction. İngilizceden çeviren: Alain Kihm. Les Éditions de Minuit, Paris*.
- Grice, H. P. (1975). *Logic and Conversation*. In Sperber and Wilson (2002), pp.32-33
- Grice, H. P. (1979). “Logique et conversation” (çev. Frédérique Berthet et Michel Bozon). *Communications*, No:30, s.57-72.
- Grundy, P. (2000). *Doing Pragmatics*. Arnold, A member of the Hodder Headline Group, London.
- Günay, D. V. (2004). *Dil ve İletişim*. Multilingual, İstanbul.
- Habert, B. (1982). “Enonciation et Argumentation: Oswald Ducrot”. *Mots*, No:5, s.203-208.
- Hatim, B. ve Mason, I. (1990). *Discourse and the Translator*. London and New York: Longman.

- Holloway, I., & Wheeler, S. (1996). *Qualitative Research For Nurses*. Oxford: Blackwell Science Ltd.
- Houser, J. (2015). *Nursing Research: Reading, Using, and Creating Evidence*. (3rd ed.). Burlington: Jones ve Bartlett Learning.
- Hurford, J.R. and Heasley, B.(1987). *Semantics: A Coursebook*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hymes, D. (1971). Sociolinguistics and the Ethnography of Speaking. In M.Coulthard. *An Introduction to Discours Analysis*. (1987). p.33.
- Jung, Ji-Young (2002). *Issues in Acquisitional Pragmatics*. Teachers College, Columbia University Working Papers in TESOL & Applied Linguistics, Vol. 2, No. 3.
- Kansu Yetkiner, N. (2008). İncelik Kuramı ve Yüz Olgusu Bağlamında Çeviri Çalışmalarında İşlevsel-Edimbilimsel Eleştiri Yöntemi Uygulaması. *Dilbilim Araştırmaları*, 31-49, Boğaziçi Üniversitesi Yayını, İstanbul.
- Karakaya, İ. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. A. Tanrıoğen (Edt.) Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Anı.
- Karatepe, Ç. (2001). *Pragmalinguistic Awareness in EFL Teacher Training*. *Language Awareness*, Vol. 10, No. 2&3.
- Kasper, G. (1997). *Can Pragmatic Competence be Taught?* *Seconde Language Teaching and Curriculum Center*.
- Kasper, G. ve R. Rose, K.(1999). *Pragmatics and SLA*. *Annual Review of Applied Linguistics*, 19, 81-104. Cambridge University Press.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2002). “ Implicite”. *Dictionnaire D’analyse du Discours*. (ed. Patrick Charaudeau, Dominique Maingueneau), s. 304-306.
- Kıran, Z.(1996). *Dilbilim Akımları*. Ankara: Şahin Matbaası.
- Koike, D. A.(1989). *Pragmatic Competence and Adult L2 Acquisition: Speech Acts in Interlanguage*. *The Modern Language Journal*, 73, 279-289.
- Korkut, E. ve Onursal, İ. (2016). *Dil Bilimleri ve Dil Öğretimi*. Seçkin Yayıncılık. Ankara 2015.
- Kurt, M. ve diğ. (Editör), Temur, N., Kurt, M. ve diğ. (2014). *Yabancılar İçin Türkçe Al Ders Kitabı*. Gazi Üniversitesi Türkçe Öğretim, Araştırma ve Uygulama Merkezi.

- Kurt, M. ve diğ. (Editör), Temur, N., Kurt, M. ve diğ. (2014). *Yabancılar İçin Türkçe A2 Ders Kitabı*. Gazi Üniversitesi Türkçe Öğretim, Araştırma ve Uygulama Merkezi.
- Leif, J. (1981). *Le Language, Nature et Acquisition*. Les Éditions ESF, Paris.
- Leigh, A. & Mean, S. (2005). *Lifting Teacher Performans*. Progressive Policy Institute, 01 Ağustos 2021 tarihinde Çevrim-içi: <http://www.ppionline.org>. adresinden erişildi.
- Mccracke, G. (1988). *The Long Interview*, Sage Publications, Londra.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *An Expanded Sourcebook: Qualitative Data Analysis*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Mitchell, K. (1981). *Illocutionary Acts in a Pedagogical Description, The grammar of Requests and Offers*. Richterich, R. ve Widdowson, H. G. (éds) (1981). *Description, présentation et enseignement des langues* içinde, Hatier.
- Olshtain, E. ve Cohen, A. (1990). *The Learning of Complex Speech Act Behaviour*. TESL Canada Journal / Revue TESL du Canada, Vol. 7, No: 2, s. 45-65.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods (3rd Ed.)*. London: Sage Publications, Inc
- Paveau, A.M. ve Sarfati, G.E. (2003). *Les Grandes Théories de la Linguistique. De la Grammaire Comparée a la Pragmatique*. Paris: Armand Colin.
- Poggenpoel, M., & Myburgh, C. (2003). *The Researcher as Research Instrument in Educational Research: A: Research instrument*. Education, 124, 418-421.
- Polat, Y. (2010). *Yabancı Dil Öğretiminde Söz Edimleri* (Referans No. 273298) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Polat, Y. (2010). *YDO Türkçe Öğretiminde Konuşma Becerisinin Geliştirilmesi ve Edim Sözcükler* 25 Haziran 2018 tarihinde (http://www.dilbilimi.net/polat_yusuf_m03.pdf) erişilmiştir.
- Robert, J.P. (2002). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris: Ophrys.
- Sarıçoban, A. ve Hişmanoğlu, M. (2004). Türkçedeki Buyrum Tümcelerinin Edimbilimi Üzerine. *Dil Dergisi*, sayı 123, 31-48.
- Schegloff, E.A. ve Sacks, H. (1973). “Opening Up Closings”. *Semiotica* 8:4 pp: 289-327. In M. Coulthard. *Introduction to Discourse Analysis*.

- Schmidt, R. (1993). *Consciousness, Learning and Interlanguage Pragmatics*.
- Searle, J.R.(1965). What is a Speech Act? In M Black (Ed) *Philosophy in America*: pp. 221-39 *New York: Cornell University Press, Ithaca*.
- Searle, J. R. (2006). *Zihin, Dil, Toplum*. Çeviren: Alaattin Tural. *Litera Yayıncılık, İstanbul*.
- Sedhouse, P. (2005). *Conversation Analysis and Language Learning*. *Language Teaching*, 38, 165-187, *Cambridge University Press*.
- Sperber, D. ve Wilson, D. (2002). *Relevance: Communication and Cognition*. Reprint of 2nd edition. (1986, 1st edition, 1995, 2nd edition) *Cornwall: Blackwell Publishing*.
- Streubert, H. J., & Carpenter, D. R. (2011). *Qualitative Research in Nursing*. (5th ed.). *Philadelphia: Lippincott Williams ve Wilkins*.
- Subaşı, M. Ve Okumuş, K. (2017). *Araştırma Yöntemi Olarak Durum Çalışması*. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2): 419-426.
- Tanck, S. (2002). *Speech Act Sets of Refusal and Complaint: A Comparison of Native and Non-Native English Speakers' Production*. *TESL 532 Second Language Acquisition, American University, Washington, DC*.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). *Sözel, Yazılı ve Diğer Materyaller için İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri*. *Epsilon Yayınevi, İstanbul*.
- Toklu, O. (2003). *Dilbilime Giriş*. Akçağ Yayınları, *Ankara*
- Tran, G. Q. (2007). *The Nature of Pragmatic and Discourse Transfer in Compliment Responses in Cross-Cultural Interaction*. *Linguistics Journal*, Volume, 3, Issue 3.
- Uzun, N. E. (Editör), Kurt, C., Aygün, E. N., Leblebici, E., Altınkaynak C. Ö. (2009). *Yeni Hitit 1, Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı*. *Ankara Üniversitesi TÖMER*.
- Vardar, B. (1982). *Dilbilimin Temel Kavram ve İlkeleri*. *Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara*.
- Vardar, B. ve Güz, N., Huber, B., Senemoğlu, O. ve Öztokat, E. (2002). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. *İstanbul: Multilingual*.
- Wierzbicka, A. (2003). *Cross-Cultural Pragmatics: The Semantics of Human Interaction*. *Walter de Gruyter*.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık, Ankara.

EKLER

Ek 1. Gönüllü Katılım Formu

GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Sayın katılımcı,

Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Anabilim Dalı'nda öğretim üyesi olan Prof. Dr. Mustafa Durmuş'un sorumlu araştırmacısı olduğu "Yabancılara Türkçe Öğretiminde Öğreticilerin Edimbilimsel Farkındalıkları" başlıklı doktora tez için bir araştırma yürütmekteyim. Araştırmadan elde edilen bulgular, alana bu hususta katkı sağlamak amacıyla kullanılacaktır. Bu araştırma için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan gerekli izinler alınmıştır.

Bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerden onların edimbilimsel farkındalıklarının tespit edilmesi amacıyla program dışı bir zaman diliminde olmak üzere araştırmacı tarafından hazırlanan yazılı görüşme sorularına cevap vermeleri beklenmektedir. Bu e-görüşme kapsamında on dokuz sorudan oluşan şıklı ve açık uçlu sorular yer almaktadır. Bu sorular özel konuları (politik görüş, cinsel yönelim, din vb.) kesinlikle içermemektedir. Yine de, cevaplamak istemeyeceğiniz, özel olduğunu düşündüğünüz sorular olursa cevap vermeyebilirsiniz.

Araştırmaya katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır. Bu görüşmenin program dışı bir ders saatinde yapılması planlanmaktadır. Bunun sebebi program içi bir ders saatinde öğrencilerin öğrenim hakkını korumaktır. Dolayısıyla bu çalışmaya sadece gönüllü öğretmenlerin katılımı beklenmektedir. Araştırmadan istediğiniz zaman çekilebilirsiniz. Bu durum size hiçbir sorumluluk getirmeyecektir. Görüşme kapsamında sorulan sorulara vereceğiniz cevaplar, çalışmada yer alan araştırmacılar ve çalışmanın veri kısmında anonim şekilde kullanılmak dışında kimseyle paylaşılmayacaktır. Araştırma sonuçları eğitim ve bilimsel amaçlar için kullanılacaktır. Araştırmanın tüm süreçlerinde kişisel bilgileriniz ihtimalla korunacaktır. Bu Gönüllü Katılım Formuna adınızı ve soyadınızı yazmanıza gerek yoktur.

Bu gönüllü katılım formunu imzalamadan önce veya daha sonra aklınıza gelebilecek olan soruları istediğiniz zaman bize sorabilirsiniz. Bana ulaşabileceğiniz telefon numaram 0542 410 84 00 ve e-posta adresim azize.dlblm@gmail.com'dur. Bu araştırma bittikten sonra da bana ulaşabilir ve araştırma ile ilgili soru sorabilirsiniz. Araştırmaya katılmayı tercih ediyorsanız, lütfen aşağıya imzanızı atınız. Katkınız için teşekkürler.

Bu çalışmaya tamamen gönüllü olarak katılıyorum ve istediğim zaman yarıda kesip çıkabileceğimi biliyorum. Verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlı yayımlarda kullanılmasını kabul ediyorum (Formu doldurup imzaladıktan sonra uygulayıcıya geri veriniz).

Tarih:

Katılımcı:

Adı, soyadı:

Adres:

Tel:

İmza:

Sorumlu Araştırmacı:

Adı, Soyadı: Prof. Dr. Mustafa Durmuş

Adres: H. Ü. Türkiyat Araştırmaları

Anabilim Dalı

Beytepe/ANKARA

Telefonu: +90 312 297 71 37

E-posta: mustafadurmus@hacettepe.edu.tr

İmza:

Yardımcı Araştırmacı:

Adı, soyadı: Azize Özdemir

Adres: Mehmet Akif Ersoy Mah.

295.cad. No:50

Yenimahalle / ANKARA

Telefonu: 0542 410 84 00

E-posta: azize.dlblm@gmail.com

İmza:

Ek 2. Kişisel Bilgi Formu

Tarih:/...../2021

Cinsiyet		
Hangi kurumda yabancılara Türkçe öğretiyorsunuz?		
Kaç yıldır yabancılara Türkçe öğretiyorsunuz?		
Lisansta hangi üniversite ve programdan mezun oldunuz?	Üniversite adı	Program adı
Yüksek lisansta hangi üniversite ve programdan mezun oldunuz? (Yanıtınız EVET ise doldurunuz)	Üniversite adı	Program adı
Doktorada hangi ünivrsite ve programdan mezun oldunuz (Yanıtınız EVET ise doldurunuz)	Üniversite adı	Program adı
Yabancılara Türkçe öğretimi sertifikası aldınız mı? (Yanıtınız EVET ise NEREDEN aldınız?)		
Yabancılara Türkçe öğretimi alanında staj yaptınız mı? Yaptıysanız hangi kurumda yaptınız?		

Ek 3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Talimatlar: Soruları yanıtlamaya başlamadan önce, Edimbilim ile ilgili aşağıda yer alan kısa açıklamayı lütfen okuyunuz.

Bir dilbilim alanı olan edimbilim, birçok şekilde de tanımlanmıştır: “Konuşucunun sözcüklerinin ne anlama geldiği ve konuşucunun sözcükleriyle ne demek istediği arasındaki ayrım” (Atkinson, Kilby ve Roca’dan aktaran Grundy, 2000, s. 3), “kişilerin dili kullanırken yaptıkları şeyin incelenmesi” (Delbecque, 2006, s. 191).

Austin, edimsel bir sözce oluşturduğumuz zaman, yani bir söz edimi (ya da dil edimi) üretirken, aslında en az üç ayrı edim gerçekleştirdiğimizi belirtmektedir. Bunlar sırasıyla düzsöz, edimsöz ve etkisöz edimleridir. Birincisi, yani düzsöz edimi, “söz söyleme edimi” olarak tanımlanabilmektedir. Söylediğimiz sözcenin amacı, içeriği ne olursa olsun, bir sözce oluşturduğumuz anda düzsöz edimini gerçekleştirmiş oluruz.

Düzsöz (locution) terimi ile ifade edilen sözcenin kendisidir. Yani, “Geldin mi?”, “Hava güneşli olacak”, “Çantamı getirir misin?” sözcelerinin her biri bir düzsözdür.

İkinci edim olan edimsöz edimi ise, sözce söylendiğinde, onu üreten kişinin gerçekleştirdiği edimdir ve “söylenmekle gerçekleşen edim” olarak tanımlanabilir. Örneğin, “sana gerçeği söyleyeceğime yemin ediyorum” sözcüsü söylendiği anda, “söz verme” edimsözü gerçekleşmiş olur. Diğer yandan, bir sözcenin aynı bağlamda bazen birden fazla edimsöz değeri de olabilmektedir. Örneğin, “Senin yerinde olsam sana dediklerimi ona söylemezdim” gibi bir sözceyle hem öneride bulunma, hem uyarma, hem de tehdit etme edimsözleri aynı anda gerçekleşebilir.

Üçüncü ve son edim olan etkisöz edimi ise, sözcenin söylenmesinin ve edimsözün gerçekleşmesinin, sözcenin alıcısında yarattığı etkidir.

Etkisöz (perlocution) ya da etkisöz eylem (perlocutionary act), sözü söyleyen kişinin sözü duyan kişi üzerinde yarattığı etki ve bu etki ile sözü duyan kişinin edimsöze verdiği karşılık olarak ifade edilebilir; bu karşılık sözel de olabilir, devinsel de olabilir. Bu üç terimi örnek üzerinde göstermek gerekirse:

Örnek:

Anne yemek yemeyen çocuğuna: “Yeme sen, daha yeme”

Dilbilimsel tümce tipi: emir tümcesi (ordering)

Edimsöz: Çocuğu eleştirme ve tehdit etme (criticizing, threatening)

Etkisöz: Muhtemelen çocuğun korkarak yemeğini yemesi, ya da “yemeyeceğim” diyerek annesine itiraz etmesi

Örnekte görüldüğü gibi, dilbilimsel tümce tipi emir olsa da edimbilimsel işlevi açısından burada söylenen söz eleştiri ya da tehdit işlevi taşımaktadır. Böyle bir edimsözün etkisözü, çocuğun bir bildirim ifadesiyle yemeğini yemeyeceğini söylemesi olabilir; bu da annesine karşı çıkma işlevi taşımaktadır.

Yetişme sürecinde;

1. Yetişme sürecinizde edimbilim konusunda herhangi bir ders aldınız mı?
 - a)Evet
 - b)Hayır
2. Edimbilim öğretimine açık bir şekilde yer veren bir öğretim süreci geçirdiniz mi?
 - a)Evet
 - b)Hayır
 - 2.1. Cevabınız “evet” ise nerede ve nasıl bu öğretim sürecini geçirdiniz?
 - a) Üniversitede
 - b) Kursta
 - c) Sertifika programında
 - d) Diğer:
3. Edimbilimsel becerinin açık veya örtük öğretimi ile ilgili olarak ne düşünüyorsunuz?
 - a) Açık kavramı hakkında bilgim yok.
 - b) Örtük kavramı hakkında bilgim yok.
 - c) Her iki kavramı da biliyorum.
 - d) Örtük ve açık öğretim kavramları hakkında bilgim yok.
 - e) Diğer:

3.1. C seçeneğini işaretlediyseniz, nerede ve nasıl bu bilgiyi edindiniz?

4. Alımlama (dinleme, okuma) ve üretim (konuşma, yazma) düzlemlerini düşündüğünüzde sizce edimbilimsel beceri hangi düzlemde yer almaktadır?

- a) Sadece dinlemede yer alır.
 - b) Sadece okumada yer alır.
 - c) Sadece sözel üretimde yer alır.
 - d) Sadece yazılı üretimde yer alır.
 - e) Dört temel beceride yer alır.
 - f) Fikrim yok.
5. Sizce yabancılara Türkçe öğretecek öğreticilere verilen eğitim sürecinde sözdizim, anlambilim ve edimbilime ilişkin kuramsal bilgiler verilmeli midir?

6. Yabancı dil öğretiminde öncelik sırası ne şekilde olmalıdır?
- a) Önce dilbilgisi yapıları öğretilmeli, sonra nasıl kullanılacağı öğretilmeli
 - b) Önce nasıl kullanılacağı öğretilmeli, sonra dilbilgisi kuralları öğretilmeli

Ders tasarımında ve uygulamalarda;

7. Ders tasarlarken dilbilgisi, konuşma, okuma ve yazma becerilerinden hangisinin öncelikli olduğunu düşünüyorsunuz? Neden?
8. Öğrencileriniz zaman zaman sokakta veya okul dışında Türkçe konuşurken zorlandıklarından yakınır mı? Evetse, bunun nedeni konusunda ne düşünüyorsunuz?
9. Uyguladığınız programda konuşma, okuma, yazma ve dilbilgisi konularından hangisine ağırlık verildiğini düşünüyorsunuz? Neden?

10. Uyguladığınız programda herhangi bir değişiklik yapabilseydiniz neyi değiştirirdiniz?

11. Uygulamalarımnda genellikle şu dizilişi tercih ederim:

Seçenek 1:

- a) Hedef biçimbirim tahtaya yazarım (Örneğin -mAlI)
- b) Biçimbilimsel olarak nasıl değişikliklere uğradığını gösteririm (Örneğin -mAlI, -mElI)
- c) Anlattıklarım ile ilgili boşluk doldurma alıştırmaları (Örneğin “Sinemaya git.....”)
- d) Son olarak hangi amaçlarla kullanıldığını örneklerle gösteririm (Örneğin “zorunluluk belirtmek için kullanılır”, “izin istemek için kullanılır” vb.)

Seçenek 2:

- a) Hedef söz ediminin adını tahtaya yazarım (Örneğin “yakınma”)
- b) Öğrencilere nerede, ne zaman, kime, ne için vb. yakındıklarını sorarım
- c) Yakınmanın ne olduğunu ve nasıl gerçekleştirildiğini gösteren görseller (video, resim, karikatür vb.) ve işitseller (diyalog dinleme vb.) sunarım
- d) Görseller ve işitseller aracılığıyla sunulan yakınma sözcelerini öğrencilerime not ettiririm
- e) Not ettirilen sözcelerde yinelenen biçimbirimi sorarım
- f) Sonra bu biçimbirimin nasıl işlediğini gözlemlenmelerini isterim
- g) Daha sonra kendim açıklar ve dilbilgisi alıştırmaları yaptırırım
- h) Son olarak belli durumlar verir, yakınma sözceleri üretmelerini isterim
- ı) Belli durumlarda yakınma konuşmaları yazdırır ve oynatırım

Seçenek 3:

Sizin önereceğiniz başka bir seçenek var mı?

12. Edimbilimsel becerinin kazandırılmasında karşılaştığınız zorluklar ve bu zorluklara getireceğiniz çözüm önerileri nelerdir?

13. Yukarıdaki soruyu göz önünde bulundurduğunuzda sizce edimbilimsel becerinin kazandırılmasındaki en büyük zorluk nedir?

Ölçme-Değerlendirmede;

14. Edimbilimsel beceriyi sınıma ölçme ve değerlendirmelerinizin bir parçası mıdır?

a)Evet

b)Hayır

15. Konuşma becerisinin ölçülmesinde kullandığınız bir ölçek var mı?

a)Evet

b)Hayır

15.1. Varsa, nasıl geliştirdiniz?

a) Zaten vardı, onu kullanıyorum.

b) Yoktu, kendim geliştirdim.

c) Zaten vardı, uyarladım.

d) Böyle bir ölçek kullanmıyorum.

e) Diğer:

15.1.1. Yukarıdaki sorunun cevabına bağlı olarak edimbilimsel becerinin sınanma oranı ders süresince bu beceriye yer vermenizi oransal olarak etkiliyor mu?

16. Sizce edimbilimsel beceriyi ölçmek zor mudur?

Cevabınız “evet” ise hangi yönlerden zordur?

Cevabınız “hayır” ise hangi yönlerden kolaydır?

Ek 2. Ders Kitaplarında Yer Alan Söz Edimleri Yeni Hitit A1, A2

SÖZCE	SÖZ EDİMLERİ
1. Merhaba. (s.8)	Konuşma başlatma/Selamlama
2. Sizin adınız ne? (s.8)	İstek - Bilgi isteği
3. Memnun oldum. (s.8)	Duygu açıklama
4. Ben de memnun oldum. (s.8)	Duygu açıklama
5. Nasılsınız? (s.8)	İstek – Bilgi isteği
6. Teşekkür ederim. (s.8)	Duygu açıklama
7. Rica ederim. (s.8)	Onaylama
8. Nerelisiniz? (s.8)	İstek - Bilgi isteği
9. Kafeterya nerede acaba? (s.13)	İstek – Bilgi isteği
10. Öğrenci işleri nerede? (s.13)	İstek – Bilgi isteği
11. Kütüphane de birinci katta mı? (s.13)	İstek – Bilgi isteği
12. Teşekkürler. (s.13)	Duygu açıklama
13. Çocuklar nerede? (s.13)	İstek – Bilgi isteği
14. Ön bahçede mi arka bahçede mi? (s.13)	İstek – Bilgi isteği
15. Bahçede başka kim var? (s.13)	İstek – Bilgi isteği
16. Pardon, burası neresi? (s.13)	İstek – Bilgi isteği
17. Güvenpark nerede acaba? (s.13)	İstek – Bilgi isteği
18. Rica ederim. (s.13)	Duygu açıklama
19. Hoş geldiniz. (s.16)	Konuşma başlatma/ Selamlama
20. Hoş bulduk. (s.16)	Konuşma başlatma/ Selamlama
21. Kiraz var mı? (s.16)	İstek – Bilgi isteği
22. Evet, var. Kaç kilo? (s.16)	İstek – Bilgi isteği
23. Muz var mı? (s.16)	İstek – Bilgi isteği
24. Peki, elma var mı? (s.16)	İstek – Bilgi isteği
25. Tamam, 1 kilo kiraz kaç lira? (s.16)	İstek – Bilgi isteği
26. Buyurun. (s.16)	Karşılama
27. İyi günler. (s.16)	Konuşmayı bitirme
28. Güle güle. (s.16)	Konuşmayı bitirme
29. Alo Selen, ne haber? (s.30)	Konuşma başlatma/ Selamlama

30. İyilik Ezgi, senden ne haber? (s.30)	Konuşma başlatma/ Selamlama
31. Cumartesi ne yapıyorsun? (s.30)	İstek – Bilgi isteği
32. Sabah saat onda dışıye gidiyorum. (s.30)	Bilgi verme
33. Dışçiden çıktıktan sonra da annem ile alışveriş yapıyoruz. (s.30)	Bilgi verme
34. Peki alışverişten sonra ne yapıyorsun? (s.30)	İstek - Bilgi isteği
35. Saat birde okula gidiyorum... (s.30)	Bilgi verme
36. O zaman okuldan çıktıktan sonra Kızılay'da seni bekliyorum. (s.30)	Bilgi verme
37. Tamam, saat dörtte Kızılay'da Güvenpark'ta buluşuyoruz. (s.30)	Onaylama
38. Görüşürüz. (s.30)	Konuşmayı bitirme
39. Neden taksici oldunuz? (s.47)	İstek – Bilgi isteği
40. Peki bu mesleğe neden başladınız? (s.47)	İstek – Bilgi isteği
41. Mesleğinizi seviyor musunuz? (s.47)	İstek – Bilgi isteği
42. Peki müşterileriniz nasıl tepki veriyor? (s.47)	İstek – Bilgi isteği
43. Peki ilginç olaylar yaşıyor musunuz? (s.47)	İstek – Bilgi isteği
44. Hoş geldiniz efendim. Ne alırsınız? (s.60)	İstek - Bilgi isteği
45. Ben bir karışık pizza alayım ama zeytinsiz ve orta boy olsun lütfen. (s.60)	İstek / Uyarıda bulunma
46. Ben zeytinli bir pizza istiyorum ama henüz karar vermedim. Acaba hangisinden olsun? (s.60)	Bilgi isteğini Kabul etme –Öneri isteme
47. O halde Dört Mevsim ya da Akdeniz deneyin. (s.60)	Öneride bulunma
48. Sucuklu pizza seviyor musunuz? (s.60)	İstek - Bilgi isteği
49. O zaman Dört Mevsim alın. (s.60)	Öneride bulunma
50. Ne içmek istiyorsunuz? (s.60)	İstek - Bilgi isteği
51. Bol buzlu ve limonlu birer maden suyu içelim mi Hülya? (s.60)	İstek - Bilgi isteği
52. Evet maden suyu iyi fikir ama ben buzsuz alayım lütfen. (s.60)	Kabul etme / Uyarıda bulunma İstek belirtme
53. Tatlı ister misiniz? (s.60)	İstek - Bilgi isteği
54. Dün basketbol maçını izledin mi? (s.76)	Bilgi isteği
55. Seninki de mi bozuk? (s.76)	Onaylatma isteği, şaşkınlık belirtme
56. Başka kiminki bozuk? (s.76)	İstek - Bilgi isteği

57. Akşam işten sonra caddenin karşısındaki mağazaya bakalım mı? (s.76)	Teklif etme
58. Tamam. Arka sokaktakine de bakalım. (s.76)	Kabul etme, Öneride bulunma
59. Tebrikler Suzan Hanım ! (s.80)	Kutlama
60. Neler hissediyorsunuz? (s.80)	İstek - Bilgi isteği
61. Suzan Hanım, bu parayla neler yapacaksınız? (s.80)	İstek - Bilgi isteği
62. Bir planınız var mı? (s.80)	İstek - Bilgi isteği
63. Önce tatile çıkacağım. (s.80)	Bilgi verme
64. Büyük bir ev alacağım ve evleneceğim. (s.80)	Bilgi verme
65. Son bir soru, bu ödülü nasıl kutlayacaksınız? (s.80)	İstek - Bilgi isteği
66. En yakın zamanda evimde bir parti vereceğim. (s.80)	Bilgi verme
67. Ailemle ve arkadaşarımla bu ödülü kutlayacağım. (s.80)	Bilgi verme -
68. Sağolun. (s.80)	Teşekkür etme
69. Cem, neyin var? (s.136)	İstek - Bilgi isteği
70. Sen herhalde grip olacaksın. (s.136)	Görüş belirtme - Tahmin belirtme - Uyarıda bulunma
71. Bence izin alıp eve git. (s.136)	Öneride bulunma
72. Alo Cem. Nasıl oldun? (s.136)	İstek - Bilgi isteği
73. Hiç itiraz etme, doktora telefon edip senin için randevu alacağım. (s.136)	Israr etme
74. Tamam, ama sen de benimle gel. (s.136)	İstek belirtme
75. Seviyor musunuz yolları? (s.141)	İstek - Bilgi isteği
76. Seyahatleriniz çoğunlukla işinizle mi ilgili? (s.141)	İstek - Bilgi isteği
77. Tatiller hakkında ne düşünüyorsunuz? (s.141)	İstek - Bilgi isteği
78. Sadece yatmak ve yemek yemek için tatil yapılmaz. (s.141)	Görüş belirtme (olumsuz)
79. Sizin yaşam seyahatiniz nasıl peki? (s.141)	İstek - Bilgi isteği
80. Haritanız, rotanız var mı? (s.141)	İstek - Bilgi isteği
81. İyi günler, nasıl yardımcı olabilirim? (s.147)	Yardım önerisi
82. Hangi tarihte seyahat etmek istiyorsunuz? (s. 147)	İstek - Bilgi isteği
83. Hangi saati tercih edersiniz? (s.147)	İstek sorma
84. Yolculuk kaç saat sürüyor? (s.147)	İstek - Bilgi isteği

85. Tabii, nasıl isterseniz...(s.147)	Onaylama
86. Bu durumda öğleden sonra Haydar Paşa İstasyonu'nda olabileceğim, değil mi? (s.147)	Onaylanma isteme
87. Rezervasyon için adınızı alabilir miyim? (s.147)	İstek - Bilgi isteği
88. Evet, bileti ne zamana kadar almam gerekiyor? (s.147)	İstek - Bilgi isteği
89. Ama telefonda ya da internet üzerinden kredi kartınızla da biletinizi satın alabilirsiniz. (s.147)	Yol gösterme

Yedi İklim A1, A2

SÖZCE	SÖZ EDİMLERİ
1. Merhaba. (s.11)	Konuşmayı başlatma / Selamlama
2. Memnun oldum. (s.11)	Duygu açıklama / Memnun olma
3. Ben de memnun oldum. (s.11)	Duygu açıklama / Memnun olma
4. Nasılsınız? (s.11)	İstek - Bilgi isteği
5. Teşekkür ederim. (s.11)	Duygu açıklama
6. Sizi tanıştırayım. (s.12)	Kişileri tanımlama
7. Sizin adınız ne? (s.12)	İstek - Bilgi isteği
8. Görüşmek üzere. (s.12)	Konuşmayı bitirme
9. İyi günler. (s.12)	Konuşmayı bitirme
10. Günaydın. (s.12)	Konuşmayı başlatma/ Selamlama
11. Elida, nerelisin? (s.19)	İstek - Bilgi isteği
12. Nerede öğrencisin? (s.19)	İstek - Bilgi isteği
13. Anne kahvaltıda ne var? (s.23)	İstek - Bilgi isteği
14. Başka bir şey yok mu? (s.23)	Şaşkınlık belirtme
15. Eline sağlık anneciğim. (s.23)	Duygu açıklama
16. İyi akşamlar. (s.30)	Konuşmayı başlatma / Selamlama
17. Hoş geldiniz! (s.30)	Konuşma başlatma/ Selamlama
18. Hoş bulduk. (s.30)	Konuşma başlatma/ Selamlama
19. Acaba boş odanız var mı? (s.30)	İstek - Bilgi isteği
20. Maalesef, boş odamız yok. (s.30)	Onaylamama
21. Hoşça kalın. (s.30)	Konuşmayı bitirme
22. Buyurun.(s.30)	Konuşma başlatma/ Selamlama
23. Lütfen şu formu doldurunuz. (s.30)	İstek - Birisinden rica etme
24. Derya, senin kaç kardeşin var? (s.37)	İstek - Bilgi isteği
25. Oğlum, kumanda nerede? Maç başlıyor. (s.46)	İstek - Bilgi isteği - Bilgi verme
26. Haydi sen de gel, otur! (s.46)	Davet etme
27. Bak maç başlıyor! (s.46)	Dikkat çekme
28. Bilet var mı? (s.57)	İstek - Bilgi isteği
29. Pekî, uçak saat kaçta kalkıyor? (s.57)	İstek - Bilgi isteği
30. 11.30'da (a) ve 23.15'te (b) kalkıyor. (s.57)	Bilgi verme
31. İyi yolculuklar! (s.57)	Konuşmayı bitirme/ Dilek belirtme
32. Gözünüz aydın! (s.66)	Duygu açıklama
33. Güle güle! (s.66)	Konuşmayı bitirme
34. Hayırlı işler! (s.68)	Dilek belirtme
35. Hangi balıklar var? (s.68)	İstek - Bilgi isteği
36. Yine bekleriz efendim. (s.68)	Dilek belirtme
37. Affedersiniz, Yıldız Apartmanı nerede? (s.80)	İstek - Bilgi isteği
38. Rica ederim. (s.80)	Onaylama

39. Özür dilerim, rahatsız ettim. (s.80)	Özür dileme
40. Sizin daireniz aşağıda değil mi? (s.80)	Onaylanma isteme
41. Hayır, bizim dairemiz aşağıda değil. (s.80)	Onaylamama
42. Sana evimizi gezdireyim. (s.81)	İstek belirtme
43. Bugün yemeği ben pişireceğim. (s.81)	Bilgi verme
44. Affedersiniz, banka nerede? (s.85)	İstek - Bilgi isteği
45. Affedersiniz, spor salonu nerede? (s.85)	İstek - Bilgi isteği
46. Affedersiniz, muhtarlık nerede? (s.86)	İstek - Bilgi isteği
47. 50 metre ileriye gidin. Karşıya geçin.(s.86)	Yönerge verme
48. Affedersiniz, Aile Sağlığı Merkezi nerede? (s.86)	İstek - Bilgi isteği
49. Yüz metre yürüyün. Sonra sağa dönün. (s.86)	Yönerge verme
50. Ne arzu edersiniz? (s.92)	İstek sorma
51. Neler var? (s.92)	İstek - Bilgi isteği
52. Tatlıya yemeklerimizi yedikten sonra karar vereceğiz.(s.92)	Bilgi verme
53. Pekala, ağızımızı açın lütfen. (s.106)	Nazikçe bir istekte bulunma
54. Aaa, deyin! (s.106)	Nazikçe bir istekte bulunma
55. Şimdi size ilaç yazacağım. (s.106)	Bilgi verme
56. Bu ilaçları düzenli bir şekilde kullanın. (s.106)	Yönerge verme
57. Ayrıca bol bol portakal ve mandalina yiyin. (s.106)	Yönerge verme
58. Geçmiş olsun.(s.106)	Dilek belirtme
59. Kolay gelsin. (s.106)	Dilek belirtme
60. Saçınızı hangi renge boyayalım? (s.113)	İstek sorma
61. Siyaha boyayın. (s.113)	Nazikçe bir istekte bulunma
62. Bereket versin. (s.113)	Dilek belirtme
63. İçecek bir şey ister misiniz? (s.122)	İstek sorma
64. Uçağınız neden rötar yaptı? (s.122)	İstek - Bilgi isteği
65. Çünkü pist çok kalabalıktı. (s.122)	Bilgi verme
66. Öyleyse seni oteline götürüyüm. (s.122)	İstek belirtme
67. Boş yeriniz var mı? (s.140)	İstek - Bilgi isteği
68. Şu anda bizden daha ucuz uçak bileti yoktur. (s.140)	Tahminde bulunma
69. Eyvah! Konuşma kesildi. (s.140)	Şaşkınlık belirtme
70. Oğlunuz öğrenciydi, değil mi? (s.140)	Onaylanma isteme
71. Size İstanbul'daki telefon numaramızı vereyim. (s.140)	Takdim etme
72. O numaradan arayabilirsiniz. (s.140)	Yönerge verme
73. Kusura bakma canım, çok trafik vardı. (s.150)	Özür dileme
74. Hayırdır inşallah? (s.150)	Şaşkınlık belirtme
75. Hadi Esin, söyle artık! (s.150)	Sabırsızlık belirtme
76. Ne? Ciddi misin? (s.150)	Şaşkınlık belirtme
77. Dur canım sakin ol! (s.150)	Yatıştırma
78. Sen beni meraktan öldüreceksin bugün. (s.150)	Yakınma
79. Cuma günü yola çıkıyoruz. (s.159)	Bilgi söyleme
80. Pazar akşamı dönüyoruz. (s.159)	Bilgi söyleme
81. Bize uygun, değil mi Filiz? (s.159)	Onaylanma isteme
82. Akşam nerede kalacağız? (s.159)	İstek - Bilgi isteği
83. Akşam otelde kalacaksınız. (s.159)	Bilgi verme
84. Otobüs ne zaman ve nereden hareket edecek? (s.159)	İstek - Bilgi isteği
85. Cuma günü sabah saat beşte, Dışkapı'dan hareket edecek. (s.159)	Bilgi verme
86. Geçin içeri çocuklar! (s.167)	Yönerge verme
87. Bayramın mübarek olsun anne! (s.167)	Dilek belirtme
88. Amin. (s.167)	Onaylama
89. Güzel bir resim, değil mi? (s.13)	Onaylanma isteme

90. Başka haberler de mi var? (s.13)	Şaşkınlık belirtme
91. Çok merak ettim, söyle haydi! (s.13)	Sabırsızlık belirtme
92. Nasıl yani? (s.13)	Şaşkınlık belirtme
93. Kaçırılmışlar mı? (s.13)	Onaylanma isteme
94. Hayır, kaçırmamışlar. (s.13)	Onaylamama
95. Sen hiç gazete okumuyor musun? (s.13)	Kınama
96. Sen okuyorsun ya, ikimize de yeter! (s.13)	Alay etme
97. Çocuklar yine başladınız. (s.18)	Uyarıda bulunma
98. Baba, hep böyle yapıyorsun, daima ablamın isteği oluyor.(s.18)	Yakınma
99. Ha ha ha! Çok komik! (s.18)	Alay etme
100.Maceraya bak! (s.18)	Alay etme
101.Ee, ressam Ağrı Dağı'na mı çıkmış? (s.18)	Alay etme
102.Bak! Hala inanmıyorsun! (s.18)	Kınama
103.Abla sen hakikaten iyi misin? (s.18)	Alay etme
104.Oğlum dur! (s.22)	Yatıştırma
105.Hayrola, ne iş başvurusu? (s.22)	İstek - Bilgi isteği
106.Oğlum bize niçin söylemedin? (s.22)	Yakınma
107.Gözün aydın, çok sevindim. (s.22)	Dilek belirtme
108.Bak bu hiç iyi olmadı, biz senden nasıl ayrılacağız? (s.22)	Üzüntü belirtme
109.Ahmet, bir şey unutmadın değil mi? (s.23)	Uyarıda bulunma
110.Oğlum, telefon açmayı unutma, tamam mı? (s.23)	Uyarıda bulunma
111.Orası soğuktur, kazağını valizden çıkar, yanına al. (s.23)	Akıl verme
112.Allah'a ismarladık anne, Allah'a ismarladık baba. (s.23)	Konuşmayı bitirme
113.Kayseri'yi çok beğeneceksiniz. (s.24)	Varsayım belirtme
114.Hiç merak etmeyin. (s.24)	Yatıştırma
115.E evladım kirası kirası! (s.24)	Kınama
116.Acele etme bakalım. (s.24)	Akıl verme
117.Bu alerjik nezleye benziyor. (s.31)	Görüş belirtme
118.Bence doktora git. (s.31)	Öneride bulunma
119.Benim kadar geç kalma. (s.31)	Uyarıda bulunma
120.Neyin var? (s.31)	İstek - Bilgi isteği
121.İnanmıyorum, senin kadar cesur bir kız içneden korkuyor! (s.31)	Şaşkınlık belirtme
122.Haydi, kalk doktora beraber gidelim. (s.31)	Cesaretlendirme
123.Bre adam! (s.38)	Kınama
124.Sen ne biçim doktorsun? (s.38)	Kınama
125.Sana tıp fakültesinde hiçbir şey öğretmediler mi? (s.38)	Yakınma
126.Senin gibi doktor olmaz olsun! (s.38)	Yakınma
127.Lütfen, hemen gel! (s.41)	Birisinden rica etme
128.Meryem, iyi misin? (s.41)	İstek - Bilgi isteği
129.Neler oluyor? (s.41)	İstek - Bilgi isteği
130.Çok korkuyorum, lütfen çabuk gel. (s.41)	Birisinden rica etme
131.Merak etme! (s.41)	Yatıştırma
132.Sakin ol! (s.41)	Yatıştırma
133.Bir dakika bekleyin lütfen! (s.44)	Birisinden rica etme
134.Çok şükür! (s.44)	Dilek belirtme
135.Ziyaret saati 14.30'da. Yani yarım saat sonra başlayacak. (s.44)	Bilgi söyleme
136.Biraz bekleyin lütfen! (s.44)	Birisinden rica etme
137.Uzun zamandır sinemaya gitmiyoruz. (s.60)	Yakınma
138.Evet, haklısın. (s.60)	Onaylama

139.Gidelim mi? (s.60)	Etkinlik önerileri
140.Bence bu filme gidelim. (s.60)	Öneride bulunma
141.19.30 iyi bence. (s.60)	Onaylama
142.İki tane tam bilet verir misiniz? (s.60)	Birisinden rica etme
143.İyi seyirler. (s.60)	Dilek belirtme
144.Sporcumuzu tebrik ediyorum. (s.62)	Dilek belirtme
145.Biraz sonra milli marşımızı söyleyeceğiz ve ardından madalyamızı alacağız. (s.62)	Bilgi söyleme
146.Bana göre bu başarı hepimizindir. (s.62)	Görüş belirtme (olumlu)
147.Bence olimpiyatlarda çok madalya kazanacağız. (s.62)	Tahminde bulunma
148.Size nasıl yardımcı olabilirim? (s.63)	Yardım önerisi
149.Hangisini alayım acaba? (s.63)	Öneri isteme
150.Bence hem kırmızı renkli bluzu hem çiçekli ceketi alın. (s.63)	Öneride bulunma
151.O zaman ya çiçekli ceketi ya kırmızı renkli bluzu alacaksınız. (s.63)	Yol gösterme
152.Maalesef efendim. (s.63)	Onaylamama
153.İster alın ister almayın. (s.63)	Alay etme
154.Ay ne kadar kabasınız! (s.63)	Yakınma
155.Merhaba nerelerdesin? (s.72)	Yakınma
156.Bu kadar yeri gezmek zor ve yorucu değil mi? (s.72)	Onaylanma isteme
157.Evet, bütün şehri bir günde gezmek bazen yorucu oluyor. (s.72)	Onaylama
158.Ankara'ya uzak ama gelecek hafta Çanakkale'ye gideceğiz.(s.72)	Bilgi söyleme
159.Sen de bizimle gelmek ister misin? (s.72)	Öneride bulunma
160.O zaman size 24-26 Nisan arasındaki turumuzu öneriyorum.(s.73)	Öneride bulunma
161.Karar verdikten sonra formu doldurun ve gelin. (s.73)	Birisinden rica etme
162.Neden bu kadar uzun? (s.74)	Yakınma
163.İki saat sonra firmamıza ait dinlenme tesisimizde duracağız.(s.74)	Bilgi verme
164.Eminciğim, fotoğraf makinesiini yanına aldın değil mi? (s.74)	Onaylanma isteme
165.Tamam sen klavuzu oku,(s.74)	Yönerge verme
166.Ne dersin, gidelim mi? (s.83)	Davet etme
167.Olur, gidelim. (s.83)	Kabul etme
168.Tadına bakalım mı?(s.83)	Öneride bulunma
169.Tuz mu? Olur mu hiç? (s.83)	Şaşkınlık belirtme
170.Tadına bakmak ister misiniz? (s.83)	İstek sorma
171.Yaren, sen de tadına bak.(s.83)	Yönerge verme
172.Merhaba, baklavanın tadına bakabilir miyim? (s.83)	İzin isteme
173.Tabii, buyurun. (s.83)	Onaylama
174.Bundan lütfen 250 gram tartın. (s.83)	Birisinden rica etme
175.Muratçığım, biz burada daha fazla kalmayalım yoksa elimiz kolumuz tathyla dolacak. (s.83)	Uyarıda bulunma
176.Sen ne iş yaparsın ki? (s.98)	Alay etme
177.Ütü kardeş, insanlara senin ne faydan var? (s.98)	Alay etme
178.Yok canım, öyle şey olur mu? (s.98)	Reddetme - Onaylamama
179.Şirketimizin diğer temsilcileriyle daha önce tanıştınız, değil mi? (s.101)	Onaylanma isteme
180.Kadir Bey, aslında ben size vadeyi öneririm. (s.101)	Akıl verme - Öneri sunma

181.Kıyafet seçiminde mutlaka, pamuklu ve yünlü olmasına dikkat edeceksin. (s.106)	Öneride bulunma – Akıl verme - Uyarıda bulunma
182.Gidip de bir dene. (s.106)	İstek / Dil dışı hizmet ? Emir verme
183.uF (s.106)	Onaylanma isteme
184.Etek, ceket de sana çok yakışmış. (s.106)	Görüş belirtme
185.Güle güle giyin efendim. (s.106)	Dilek belirtme
186.Nereye gidelim? (s.109)	Öneri isteme
187.Ya büyük alışveriş merkezlerinin birine ya da GİMAT'a gidelim. (s.109)	Öneride bulunma
188.Ağzının tadını da biliyorsun! (s.109)	İltifat
189.Acele edelim, saat birdeki otobüse yetişebiliriz. (s.116)	İstek, Gerekeç / Olasılık belirtme
190.Dolmuşla gidebilir miyiz? (s.116)	Bilgi sorma / Akıl danışma / Olasılık sorma
191.Biraz koşabilir misin? (s.116)	İstek – Bilgi isteği
192.Koşabilirim tabii! (s.116)	Kabul etme
193.Neyse artık, gelecek otobüse ya da dolmuşa binip Sıhhiye'de inebiliriz. (s.116)	Yatıştırma, gerekçe
194.Kızım senden bir şey isteyebilir miyim? (s.122)	İstek / Birisinden rica etme
195.Tabii anneciğim. (s.122)	Kabul etme
196.Onlara bir tabak aşura götürebilir misin? (s.122)	İstek / Birisinden rica etme
197.Tabii ki götürürüm. (s.122)	Kabul etme
198.Sen de komşulara yarın bizimle gelir misin? (s.122)	İstek / Birisinden rica etmek
199.Sen şimdi aşurayı götür. (s.122)	İstek
200.Ay, niye zahmet etti? (s.123)	Çekince belirtme
201.Afiyet olsun.(s.123)	Dilek belirtme
202.Zahmet olur mu hiç? (s.123)	Reddetme
203.Müsait misiniz? (s.123)	İstek - Bilgi isteği
204.Hayatım, bizim için biraz büyük değil mi? (s.135)	Onaylanma isteme
205.Sonsuza kadar iki kişi kalacak değiliz ya! (s.135)	Yakınma
206.Bak bu daha önemli! (s.135)	Alay etme
207.Ev işleri hiç bitmiyor ki! (s.140)	Yakınma
208.Anne bak, maymun muzunu nasıl da yiyor! (s.146)	Şaşkınlık belirtme
209.Ne kadar da büyük bir timsah ! (s.146)	Şaşkınlık belirtme
210.Tabi, yine de tedbirli olmak lazım. (s.146)	Uyarıda bulunma
211.Şimdi iyi görünüyor değil mi? (s.152)	Onaylanma isteme

Yabancılar İçin Türkçe A1, A2

SÖZCE	SÖZ EDİMLERİ
1. Merhaba. (s.4)	Konuşma başlatma/Selamlama
2. Sizin adınız nedir? (s.4)	İstek - Bilgi isteği
3. Nerelisiniz? (s.4)	İstek - Bilgi isteği
4. Memnun oldum. (s.4)	Duygu açıklama
5. Ben de memnun oldum. (s.4)	Onaylama
6. Görüşmek üzere. (s.4)	Konuşmayı bitirme
7. Görüşürüz. (s.4)	Konuşmayı bitirme
8. Affedersiniz, burası boş mu? (s.6)	İstek - Bilgi isteği
9. İyi günler! (s.19)	Konuşma başlatma
10. Hoş geldiniz. (s.19)	Konuşma başlatma
11. Nasıl bir ev olsun? (s.19)	İstek - Bilgi isteği
12. Dört odalı geniş bir ev olsun. (s.19)	İstek belirtme
13. Bir ev var, şimdi görmek ister misiniz? (s.19)	İstek - Bilgi isteği
14. İyi olur, görelim. (s.19)	Onaylama

15. Kolay gelsin.(s.28)	Dilek belirtme
16. Sağ olun. (s.28)	Duygu açıklama
17. Dersler saat kaçta başlıyor? (s.28)	İstek - Bilgi isteği
18. Remzi Usta, bize kendinizi tanıtır mısınız? (s.32)	Birisinden rica etme
19. Hayırlı olsun. (s.32)	Dilek belirtme
20. Buyurun size bir sütlaç ikram edelim. (s.32)	Takdim etme
21. Buyrun efendim, hoş geldiniz. (s.34)	Konuşma başlatma /Selamlama
22. Hoş bulduk. (s.34)	Konuşma başlatma /Selamlama
23. Ne arzu edersiniz? (s.34)	İstek sorma
24. Ben mercimek çorbası ve bir buçuk porsiyon İskender kebabı alayım. (s.34)	İstek belirtme
25. Sen de temizlik malzemelerini al. (s.36)	Yönerge verme
26. Hayırlı işler. (s.38)	Konuşmayı bitirme / Dilek belirtme
27. Buyurun, neyiniz var? (s.42)	İstek - Bilgi isteği
28. İlaçları düzenli kullanın. (s.42)	Yönerge verme
29. Geçmiş olsun. (s.42)	Dilek belirtme
30. Teşekkürler. (s.42)	Duygu açıklama
31. Ağızınızı açar mısınız? (s.42)	Birisinden rica etme
32. Gezin seyahat, buyurun. (s.46)	Konuşma başlatma / Selamlama
33. Metro biletini buradan alıyoruz, değil mi? (s.48)	Onaylanma isteme
34. Evet, buradan alıyorsunuz. (s.48)	Onaylama
35. Buradan Kızılay'a nasıl gidiyoruz? (s.48)	İstek - Bilgi isteği
36. Merdivenlerden inin ve oradan metroya binin. Üç durak sonra inin. (s.48)	Tarif etme
37. Oraya nasıl giderim, tarif eder misin? (s.54)	Birisinden rica etme
38. Bahçelievler metrosundan çıkacaksın. (s.54)	Yönerge verme
39. Gazi Hastanesi'ne doğru biraz yürüyeceksin. (s.54)	Yönerge verme
40. Son kullanma tarihine bakar mısın? (s.56)	Birisinden rica etme
41. Haydi o zaman tatlımızı yapalım. (s.56)	Cesaretlendirme
42. Bana yardımcı olur musunuz? (s.63)	Birisinden rica etme
43. Şu mavi renkli simgeye çift tıkla. (s.63)	Yönerge verme
44. Sonra, yukarıya internet adresini yaz ve "giriş" tuşuna bas. (s.63)	Yönerge verme
45. Şimdi, siz bana banka kartınızı verin. (s.67)	Birisinden rica etme
46. Lütfen şifrenizi girin. (s.67)	Birisinden rica etme
47. Bu makineyi nasıl kullanıyoruz. (s.70)	İstek - Bilgi isteği
48. Parayı atıyorsun ve talimatlara uyuyorsun. (s.70)	Yönerge verme
49. Haydi paramızı atalım. (s.70)	Cesaretlendirme
50. Bir şarkı dinlemek ister misin? (s.70)	İstek - Bilgi isteği
51. Evet, romantik bir şarkı olsun. (s.70)	Kabul etme
52. Nasıl yardımcı olabilirim? (s.74)	Yardım önerisi
53. Yeni tarife için 1'i tuşlayınız. (s.74)	Birisinden rica etme
54. Şimdi beni izleyin lütfen, (s.82)	Birisinden rica etme
55. Fotoğraf çekebilir miyiz? (s.82)	İzin isteme
56. Elbette...(s.82)	Onaylama
57. Önemli değil. (s.86)	Duygu açıklama
58. Yardım edebilir miyim? (s.97)	Yardım önerisi
59. Sence bu kravat nasıl? (s.105)	Öneri isteme
60. Sence ne yazayım? (s.105)	Öneri isteme
61. Çabuk olun, geç kalıyoruz! (s.108)	Uyarıda bulunma
62. Nerede kaldın oğlum? (s.108)	Yakınma
63. Bu arada siz de benim yaş pastamı unutmadınız, değil mi? (s.108)	Onaylanma isteme
64. Ne, yaş pasta mı? (s.108)	Şaşkınlık belirtme
65. Mutlu seneler oğlum. (s.108)	Duygu açıklama

66. İyi ki doğdun.(s.108)	Duygu açıklama
67. Bana yardım eder misiniz? (s.110)	Birisinden rica etme
68. Tabii ki, benim telefonumu kullanabilirsiniz. (s.110)	Onaylama
69. Ekim ayında başlarız. (s.5)	Bilgi verme
70. Sen de gelir misin? (s.9)	İstek - Bilgi isteği
71. Olur, haydi çıkahım! (s.9)	Cesaretlendirme
72. Arkadaşlar bu hafta sonu kahvaltıyı açık havada yapalım mı? (s.13)	Öneride bulunma
73. Hafta sonu kahvaltıya gidiyoruz. (s.13)	Bilgi verme
74. Eyvah, yağmur başladı. (s.13)	Korku belirtme
75. Umarım, yağmurluğunuz yanınızdadır. (s.13)	Dilek belirtme
76. Ashı sen ekmek ve kahvaltılıkları çantadan çıkar.(s.13)	Yönerge verme
77. Cansu sen de termosu al ve çayları hazırla. (s.13)	Yönerge verme
78. Yaşasın ! (s.13)	Duygu açıklama
79. Size nasıl yardımcı olabilirim? (s.14)	Yardım önerisi
80. Öncelikle dünkü maçtaki performansın için seni tebrik ediyorum. (s.17)	Duygu açıklama
81. Önümüzdeki maçlara bakacağız. (s.18)	Dilek belirtme
82. Çok sıkıldım, dersten sonra bir şeyler yapalım mı? (s.23)	İstek - Bilgi isteği
83. Nereye gidelim? (s.23)	İstek - Bilgi isteği
84. Bence Yalçın'ı da davet edelim. (s.23)	Öneride bulunma
85. Hayırdır, ne mesajı? (s.27)	İstek - Bilgi isteği
86. Sakın bilgilerini verme! (s.27)	Uyarıda bulunma
87. Önümüzdeki hafta Erciyes Dağı'na tırmanacağız. (s.36)	Bilgi verme
88. Hafta sonu grubu bizim için daha uygun gibi. Ne dersin? (s.45)	Öneride bulunma
89. Bence de...(s.45)	Kabul etme
90. Orada gümüş eşyalar ucuzmuş, doğru mu? (s.49)	Onaylama isteme
91. Evet, pek çok yere göre daha ucuz. (s.49)	Onaylama
92. Oraya gidelim mi? (s.54)	İstek - Bilgi isteği
93. Tamam, gidelim. (s.54)	Kabul etme
94. Fakat bizim için biraz büyük değil mi? (s.54)	Onaylanma isteme
95. Evet, doğru söylüyorsun. (s.54)	Onaylama
96. Siz adresi yazın...(s.54)	Birisinden rica etme
97. Kredi kartı ile ödeyebilir miyiz? (s.54)	İzin isteme
98. Elbette, kredi kartına iki taksit yapabilirim. (s.54)	Kabul etme
99. Güle güle kullanın. (s.54)	Dilek belirtme
100.Sertifika almak için başarılı olmalısın. (s.59)	Öneride bulunma
101.Peki sizce başarılı mıyım? (s.59)	Onaylanma isteme
102.Evet başarılısın. (s.59)	Onaylama
103.Cumartesi öğleden sonra sinemaya gidiyoruz değil mi? (s.62)	Onaylanma isteme
104.Evet evet! (s.62)	Onaylama
105.Hangisine gidelim? (s.62)	Öneri isteme
106.Filiz, neyin var? (s.64)	İstek - Bilgi isteği
107.Artık, yolculukta daha dikkatli olmalıyız. (s.64)	Uyarıda bulunma
108.Acaba nasıl çalışıyor? (s.70)	İstek - Bilgi isteği
109.Önce koşu bandının üstüne çıkın ve emniyet ipini elbisenize takın. (s.70)	Yönerge verme
110.Bence her zaman en yavaş seviyeden başlayın...(s.70)	Öneride bulunma
111.Bana yardım edebilir misin? (s.72)	Birisinden rica etme
112.Tabii ki! (s.72)	Kabul etme

113.Tansiyon aletini önce sol bileğine tak. (s.72)	Yönerge verme
114.Aleti açıp hareket etmeden ve hiç konuşmadan bekle. (s.72)	Yönerge verme
115.Sen bana kuşburnu ve nane verir misin? (s.81)	Birisinden rica etme
116.Bana yardım eder misin? (s.84)	Birisinden rica etme
117.Tabii ki. (s.84)	Kabul etme
118.Önce fakültenin öğrenci işlerine gideceksin. (s.84)	Yönerge verme
119.Sonra sen bu şifreyi ve öğrenci numarasını bilgisayardan sisteme gireceksin. (s.84)	Yönerge verme
120.Ancak ders kredilerine ve saatlerine dikkat et. (s.84)	Uyarıda bulunma
121.Eksik kredi alma. (s.84)	Uyarıda bulunma
122.Ders kaydından sonra seninle kampüsü gezelim mi? (s.84)	İstek - Bilgi isteği
123.Çok sevindir Ali. (s.84)	Kabul etme

İstanbul Yabancılar İçin Türkçe A1, A2

SÖZCE	SÖZ EDİMLERİ
1. Merhaba. (s.8)	Konuşma başlatma / Selamlama
2. Benim adım Ali. (s.8)	Kişileri tanımlama
3. Senin adım ne? (s.8)	İstek - Bilgi isteği
4. Memnun oldum. (s.8)	Duygu açıklama
5. Ben de memnun oldum. (s.8)	Duygu açıklama
6. Selam Zeynep! (s.8)	Konuşma başlatma / Selamlama
7. Nasılsın? (s.8)	İstek - Bilgi isteği
8. Teşekkürler...(s.8)	Duygu açıklama
9. Nerelisin? (s.8)	İstek - Bilgi isteği
10. Ne haber Sinem? (s.9)	İstek - Bilgi isteği
11. İyilik,...(s.9)	Kabul etme
12. Ne var ne yok Mete? (s.9)	İstek - Bilgi isteği
13. Eh işte, fena değil. (s.9)	Kabul etme
14. Hoşça kal Leyla.(s.9)	Konuşmayı bitirme
15. Güle güle. Sonra görüşürüz. (s.9)	Konuşmayı bitirme
16. Hoş geldin. (s.9)	Konuşma başlatma / Selamlama
17. Hoş bulduk. (s.9)	Konuşma başlatma / Selamlama
18. Affedersiniz. (s.18)	Duygu açıklama
19. Geçmiş olsun. (s.31)	Dilek belirtme
20. Sen de gelmek istiyor musun? (s.46)	İstek - Bilgi isteği
21. Cumartesi sabah kahvaltıya ne dersin? (s.46)	Öneride bulunma
22. Tamam. (s.46)	Onaylama
23. Nerede buluşuyoruz? (s.46)	İstek - Bilgi isteği
24. Gerçekten maça gelmek istemiyor musun? (s.46)	Onaylatma isteği
25. İnşallah başka sefere. (s.46)	Erteleme / Reddetme / Dilek belirtme
26. Pardon! Saat kaç? (s.68)	İstek – Bilgi isteği
27. Haydi gidelim! (s.68)	Öneride bulunma
28. Peki yarın işe gidebilir miyim? (s.91)	İstek – Bilgi isteği / Akıl danışma / İzin isteme
29. Hayır, sizin için en iyisi işe gitmemek. (s.91)	Onaylamama
30. İki gün evde kalıyorsunuz ve dinleniyorsunuz. (s.91)	Yönerge verme
31. Buyurun reçeteniz ve raporunuz. (s.91)	Takdim etme
32. Kendizine iyi bakın. (s.91)	Dilek belirtme
33. Umarım bir hafta içinde daha iyi olacaksınız.(s.91)	Dilek belirtme
34. Haydi, güzel bir lokantaya gidelim. (s.12)	Öneride bulunma

35. Tath olarak neyi öneriyorsunuz? (s.12)	Öneri isteme
36. Aaa Mert sen dün neredeydin? (s.27)	Şaşkınlık belirtme
37. Şimdi kitabı çok anlatma istersen çünkü arkadaşların da okumak isteyebilir. (s.27)	Reddetme – Gerekçe belirtme: Olasılık belirtme
38. Bütün arkadaşlarıma tavsiye ediyorum. (s.27)	Öneride bulunma
39. Nasıl yardımcı olabilirim? (s.42)	Yardım önerisi
40. Fransa'dan İtalya'ya geçeceksiniz. (s.42)	Bilgi verme
41. Size iyi tatiller! (s.42)	Konuşmayı bitirme / Dilek belirtme
42. Tekrar bekleriz. (s.42)	Sosyal ilişkiler - İstek bildirme
43. Sence ben ne alayım? (s.45)	Akıl danışma / Öneri isteme
44. Bence sen de içecekleri al. (s.45)	Öneride bulunma
45. Bence sen marketi önünde beni bekle. (s.45)	Öneride bulunma
46. Sanki Ceren çok mu sakın? (s.45)	Kınama (Eleştirme)
47. Sen de gel bir kahve içelim. (s.52)	Öneride bulunma / Cesaretlendirme
48. Aysel Abla, bir gün yeni komşularımızı ziyarete gidelim ve tanışalım mı? (s.52)	Öneride bulunma / Teklif etme
49. Olur Hülyacığım, gidelim. (s.52)	Kabul etme
50. Kendisiyle görüşebilir miyim? (s.83)	İstek - İzin isteme
51. Biraz bekleyebilir misiniz? (s.83)	İstek – Birinden bir şey yapmasını isteme Birisinden rica etme
52. İçeri girebilirsiniz. (s.83)	Kabul etme / İzin verme
53. Almanya'da ekonomi okudunuz, değil mi? (s.83)	Onaylama isteme
54. Ben yarın Almanya'ya gidiyorum...(s.83)	Bilgi verme
55. Onlarla siz ilgileneceksiniz.(s.83)	İstek belirtme
56. Ben şimdi gidebilir miyim? (s.83)	İzin isteme
57. Siz Murat Bey olabilir misiniz? (s.86)	Onaylama isteme
58. Çok özür dilerim Kaya Bey. (s.86)	Özür dileme
59. Saat 23.00'a kadar bizi arayabilirsiniz. (s.86)	Onaylama
60. Bu kayıt formunu da doldurabilir misiniz? (s.86)	Birisinden rica etme
61. Ödemeyi şimdi yapabilir miyim? (s.86)	İstek - Bilgi isteği
62. Bir kaç soru daha sorabilir miyim? (s.86)	İzin isteme
63. Tabii, sorabilirsiniz. (s.86)	Onaylama
64. Yemek için bana iyi bir lokanta tavsiye edebilir misiniz? (s.86)	Öneri isteme
65. Çevrede çok lokanta var ama ben size otelimizin lokantasını tavsiye edebilirim. (s.86)	Öneride bulunma

Ek 5. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu Katılımcı Yanıtları

Madde 1

(Yetişme sürecinizde edimbilim konusunda herhangi bir ders aldınız mı?)

K2. Üniversitede Lisans programında iki dönem Anlambilim ve Metin İnceleme dersinde Prof. Leyla Subaşı Uzun Hocamızdan.

K3. Yüksek Lisans Öğrenimim sırasında Dilbilim dersinde “Edimbilim”e dair bir öğrenim süreci geçirdim.

K4. Lisans eğitimim süresinde edimbilim öğretimine yönelik ders aldım.

K5. Üniversitede dilbilgisi ile ilgili derslerimizde edimbilim ile ilgili çalışmaları, makaleler, tezler okuduk.

K7. Lisans eğitimim sırasında dil derslerimde gördüm. Dilbilime yapısal paradigmadan iletişimsel paradigmaya geçişin gerekçelerini işledik. Özellikle Austin ve Searle’ün Söz Eylem Kuramı üzerinde durduk.

K19. Lisans eğitimi alırken “Dil Bilim” dersinde ilgili konuya sadece terminolojik açıklamalara yer verilen bir ders sürecinden geçtim.

K20. Üniversitede dil bilim dersinde bu konu işlendi. Ayrıca sertifika programında detaylı bir şekilde işlendi.

K22. Doktora dersinde. Fakat lisans ve yüksek lisansta buna yönelik bir ders almadığımız için çok fazla yeterli olduğumu söyleyemem.

K28. Dilbilim, Anlambilim ve Genel Dilbilim derslerinde ilgili hususa değiniler oldu. Austin, Searle, Grice gibi edimbilimcilere ayrıca yer verildi.

Madde 3

(Edimbilimsel becerinin belirtik veya örtük öğretimi ile ilgili olarak ne düşünüyorsunuz?)

K8. Üniversitede bölümümde mecburi dersler arasında aldığım dilbilim derslerinde belirtik anlam ve örtük anlamdan bahsedilmişti.

K9. Bu konuda bilgi edindiğimi söyleyebilirim ancak çok detaylı hatırlamıyorum.

K23. Bu ifadelerle ilgili kelime anlamının dışında kuramsal bir bilgim yok. Ancak verilen örneklerden yola çıkarak şunu fark ettim ki tabii ki farklı becerilerin öğretiminde yeri geldikçe değiniyorum.

Madde 3.1.

(C seçeneğini işaretlediyseniz, nerede ve nasıl bu bilgiyi edindiniz?)

K1. Ankara Üniversitesi Dilbilim bölümünde ve yüksek lisans derslerimde

K2. Üniversitede lisans derslerinde

K3. Ankara Üniversitesi TÖMER’de staj yaptığım dönemde aldığım teorik derslerde ve Yüksek Lisans Öğrenimin sürecinde bu bilgiyi edindim.

K4. Üniversitede

K5. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi ile ilgili makaleler okuyarak bu bilgiyi edindim.

K6. Ankara Üniversitesi TÖMER

K7. Yabancı dil öğretimiyle ilgili okuduğum makalelerden öğrendim.

K10. Dilbilim mezunuyum, aldığım derslerde bu bilgiyi edindim.

K12. Yabancılara Türkçe Öğretimi sertifika programında aldığımız teorik derslerde bu kavramlar ile ilgili bir konu olduğunu hatırlıyorum.

K13. Filoloji öğreniminde linguistique derslerinde

K14. Kitaplardan.

K15. Yüksek Lisans Çalışmalarım Sırasında Alan Araştırmalarıyla

K17. Üniversitede derslerimde edindim.

K20. Sertifika programında detaylı bir şekilde işlendi.

K21. Eğitim fakültesi mezunuyum lisans ve yüksek lisansta eğitim bilimlerine ilişkin dersler aldık ve bu derslerde doğrudan ve örtük öğretimine ilişkin bilgiler edindik.

K24. Doğrudan edimbilim üzerine çalışmasam da dilbilim üst başlığı altında çalıştığım doktora tezimde söz konusu kavramlara okumalarım da denk geldim.

K25. Yüksek lisans ve doktora çalışmalarım esnasında bilgi sahibi olsun. Daha sonra yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik ders içeriği ve kitap hazırlıkları esnasında detaylı araştırmalar yaptım.

K26. Doktora ders sürecinde bu bilgiyi edindim.

K27. Üniversitede aldığım dilbilim dersinde.

K28. Yüksek lisan Dilbilim dersi esansında ilgili kavramlara değinildi.

Madde 5

(Sizce yabancılara Türkçe öğretecek öğreticilere verilen eğitim sürecinde sözdizim, anlambilim ve edimbilime ilişkin kuramsal bilgiler verilmeli midir?)

K2. Evet, tabi ki verilmelidir.

K3. Kuramsal bilgiler verilmemelidir ancak sözdizim, anlam bilim ve edimbilime ilişkin kullanımlar sezdirilerek verilmelidir.

K5. Evet, kuramsal bilgiler verilmelidir. Kuramsal bilgiler öğreticinin önce kendisinin en iyi şekilde kavramasına yardımcı olur. Kuramsal ve uygulamalı bilgiler verilmelidir. Uygulamalı bilgiler de öğrenciye aktarımında yardımcı olur.

K7. Bir farkındalık oluşturmak için öğretilbilir ama bence edimbilim ve anlambilimin dil öğretimine yansması olan Çerçeve Metin ve İletişimsel Yaklaşım ile ilgili derslerin verilmesi daha anlamlı olur.

K8. Evet, hatta sadece kuramsal bilgi değil, metinlerde ve sorularda nasıl yer verilmesi gerektiğine de değinilmelidir.

K10. Evet, kesinlikle verilmeli.

K12. Evet, verilmelidir. Detaylı bir çalışma yapılamasa da öğretilen dilin işlevselliğinin ve temelinin kavratılması katılımcılar adına faydalı olacaktır. Aynı zamanda yabancılara Türkçe öğretimi sertifika programları yalnızca dilbilim, Türkçe öğretimi vb. alanların katıldığı bir program değildir. Çoğunluğu oluştursalar da bu konulara hakim olmayan diğer alanlarda eğitim almış olan katılımcıların dil öğretiminde karşılaşabilecekleri farklılıkları ve temel bilgileri edinmesi gerekir.

K13. Mutlaka verilmelidir

K14. Verilmemeli. Çünkü, edimbilime ilişkin kuramsal bilgileri dilbilgisi öğretiminde öğrencilere aktarmaktayız. Dolayısıyla yabancılara Türkçe öğretimi stajı alan birey ders esnasında bahsedilen mevzuyu da kavrayacaktır.

K15. Kesinlikle verilmelidir.

K16. Evet verilmelidir. Bir cümlenin altında yatan anlam oldukça önemlidir. Bir cümleyi ne zaman nerede ve hangi durumda kullanacağını ve edimbilime göre nasıl bir durum olduğunu öğrenmelidir.

K17. Evet. Ben açıkçası kesinlikle verilmesi gerektiğini düşünmekteyim.

K18. Öğreticilere bu konular hakkında temel düzeyde bilgi verilmesi yararlı olabilir.

K21. Bence verilmelidir. Söz dizimde yazılı olarak bunu anlatmak zordur. Ancak sertifika programlarında konuya dair özellikle anlambilim ve edimbilime ilişkin dersler konulabilir. Ayrıca yabancılara Türkçe öğretirken kullandığımız öğretmen kitaplarındaki açıklama bölümlerinde konuya dair bilgiler eklenebilir.

K22. Uygulama ile birleştirilerek verilmeli. Tek başına kuramsal bilgi öğretim ortamında bir işe yaramaz.

K23. Evet. Ancak asıl ihtiyaç olan göz ardı edilmemeli, yani kuramsal bilginin nasıl pratiğe dönüştürülebileceğinden söz ediyorum. Alan öğreticilerine verilecek eğitimler somutlaştırılmalıdır.

K24. Özellikle anlambilim dil öğretiminde önemli bir yere sahiptir. Bu nedenle eğitimcilerin söz konusu konularla ilgili bilgi sahibi olması öğretim yöntemlerinin

geliştirilmesine yardımcı olacaktır. Ancak belirtilen konularla ilgili kuramsal bilgilerin bilinmesinden ziyade dil öğretimine uygulanışına yönelik çalışmalar önem taşımaktadır.

K25. Verilmelidir. Çünkü dil öğrenen kitlenin neye ihtiyaç duyduğunu, dili nerede ne için kullanmak istediğini bilmediğimiz için dil öğreticilerinin her konuda hazırlıklı olmasında, dilbilim konularına ve dil edinim süreçlerine hâkim olmasında fayda görüyorum. Dil öğrenenler bazen akademik, bazen iş bazen de hobi vb. sebeplerle dil öğrense de öğrenim esnasında öğreticilere beklenmedik sorular yöneltebilmektedirler. Bu gibi durumlarda öğreticilerin dilbilimsel konulara hâkim olması fayda sağlayacaktır.

K26. Kesinlikle verilmesi gerektiğini düşünüyorum. Çünkü dil bilimi alanı, dil öğretimine büyük katkılar yapmış ve yapmakta olan bir çalışma sahasıdır

K28. Evet fakat bu süreçte aşırıya kaçılmamalı daha çok eğitsel çıktılar ve örneklemeler üzerinden gidilmeli.

K29. Dört temel beceride seviyelere göre yer verilebilir.

Madde 6

(Yabancı dil öğretiminde öncelik sırası ne şekilde olmalıdır?)

K3. Bana göre bu sorunun net bir cevabı olmasa da genellikle “b” şıkkındaki sıralamayı derslerimde kullanıyorum. Öğretilecek yapıya bağlı olarak bu sıralama değişebilir ki “a” şıkkındaki sıralamayı da zaman zaman kullanıyorum.

K8. Hangi temel beceriyi hedeflediğinize göre değişebilir. Konuşma mı, yoksa yazma mı?

K12. Öncelikle bir okuma metni üzerinden ya da konuşma üzerinden sezdirme yoluyla farkındalık oluşturulmalı, sonrasında dilbilgisi yapıları verilmeli sonrasında nasıl kullanılacağı öğretilmeli ve kullanımı teşvik edilmelidir.

K23. Bu sorunun cevabı öğretilecek konuya, beceriye, hedef kitleye, dil öğrenme amacına ve seviyeye göre değişir aslında. Yine de bir cevap vermem gerekirse önce örnek kullanımlara yer verilmesinin daha etkili olduğunu düşünüyorum.

Madde 7

(Ders tasarlarken dilbilgisi, konuşma, okuma ve yazma becerilerinden hangisinin öncelikli olduğunu düşünüyorsunuz? Neden?)

K1. Konuşma ve okuduğunu ve dinlediğini anlama. Çünkü kendini ifade etme ve bir dilde iletişim kurabilmek için öncelikli bunların olduğunu düşünüyorum.

K2. Öncelikle konuşma ve dinleme; sonra okuma, yazma ve dilbilgisi.

K3. Konuşma becerisinin öncelikli olduğunu düşünüyorum. Çünkü, öğrencilerle sözlü iletişim kurmanın, onları yeni dilbilgisi yapısına hazırlamanın kolaylaştırıcı olduğunu düşünüyorum. Bu yapının anlamını ve kullanım alanlarını kavradıklarında dilbilgisi yapısının şekilsel özelliklerini kolaylıkla çözebildiklerini görüyorum.

K4. Dört temel becerinin öncelikli olduğunu düşünüyorum. Dört temel beceri birbirini besler, destekler. Dilbilgisi ikincildir. Öğrencinin dil düzeyini geliştirmesine, Doğru konuşup yazmasına olanak sağlayan bir araçtır.

K5. Derse başlarken konuşmanın öncelikli olduğunu düşünüyorum. Dilbilgisi öncelikle öğrenciye soru, cevaplarla, konuşma konularıyla sezdirilmeli, öğrenciden soruya karşılık aynı dilbilgisi ile yanıt vermesi beklenmektedir. Türkiye’de yaşayıp Türkçe öğrenen öğrenciler bunu daha kolay yapmaktadır çünkü daha önce sokakta, dışarda, televizyonda mutlaka grameri bir şekilde duymuş olurlar. Nasıl kullanmaları gerektiğini ise sınıfta öğrenirler. Daha sonra dilbilgisi kuralları verilebilir.

K6. Konuştuğunda dilbisinde eksiklerini söyleyip öğrenir doğrusunu yazar.okurkende yanlışlarını fark edip doğrusunu yazar.

K7. Okuma ve dinleme becerilerinin öncelikli olduğunu düşünüyorum. Anlama becerilerinin ardından üretim becerilerinin öğretilmesinin daha uygun olacağı kanaatindeyim. Çünkü öğrencinin dili kullanabilmesi için önce bir girdi sürecine maruz bırakılması gerekiyor. Bu nedenle dilin işlevsel kullanımına kaynak oluşturacak okuma ve dinleme metinleri öğrenciye sunulmalıdır.

K8. Dil öğretiminde hepsi bir bütündür. Ancak grubun özel isteklerine göre içlerinden birine daha fazla ağırlık verilebilir.

K9. Hepsinin bir bütün olduğunu düşünüyorum ancak birçok öğrenci için sözlü iletişim öncelikli olduğundan konuşma bir adım önde olabilir.

K10. Dört becerinin de birbirini tamamlayıcı nitelikte sunulması ve sınanması gerektiğini düşünüyorum, çünkü hepsi bir bütün.

K11. Hepsi birbiriyle içiçedir, öncelikli olduğunu düşünmüyorum

K12. Derse başlarken okumanın öncelikli olduğunu düşünürüm.Bu şekilde öğrenci direkt bilgiye maruz kalmayacak, derse yavaş yavaş ısınacaktır. Aynı zamanda öğretilecek dilbilgisine zemin hazırlaması ve yeni yapı hakkında farkındalık oluşturmak adına önemli olduğunu düşünüyorum. Sonrasında da dilbilgisine geçilmeli ve sezdirilen konu hakkında detaylı bilgi verilmelidir.

K13. Konuşma ile başlanmalı; öğrenci önce işitip tekrar etmeli ve zihninde bir şeyler çağrışmalı.

K14. Öncelikli beceri yoktur. Dört temel becerinin de eşit oranda geliştirilmesi gerekmektedir.

K15. Dört temel becerinin de eşit düzeyde öncelikli olduğunu düşünüyorum. Hepsi de birbirini tamamlayacak şekilde öğretilmeli. Dilbilgisi Öğretimi de bu Becerilerin kazandırılmasında en önemli araçtır.

K16. Konuşmanın önemli olduğunu düşünüyorum. Çünkü öğrenci önce iletişim kurabilmeli kendini biraz ifade edebilmeli sonrasında etrafındaki iletişim ile birçok şeyi öğrenebiliyor.

K17. Öğrenci profiline göre karar vermekteyim. Örneğin, üniversite okuyacak bir bireyse ve yoğun bir Türkçe öğretim programına sahipse müfredata uygun şekilde tüm becerileri kapsayacak şekilde etkinliklere yer vermeye çalışmaktayım.

K18. Konuşma, okuma ve yazma eşit derecede öncelikliken, dilbilgisi ikinci derecede önceliklidir çünkü ezbere dayalıdır. Öncelikli beceriler vasıtasıyla dilbilgisi öğretilmesi gerektiğini düşünüyorum.

K19. Ders tasarlamada dil becerilerinden önceliğin okuma da olduğunu düşünüyorum. Nitekim üretimin gerçekleşmesi için önce girdinin sağlanması gerekir. Girdinin sağlanması için ise okunulması ve okunanın anlaşılması gerekir. Böylece okunan ve anılan yazı, metin, bilgi vs. diğer becerilerin de gelişimiyle çıktıya dönüşür.

K20. Okuma ve morfolojik yapının yani alfabe ve dil özelliklerinin öncelikli olması kanaatindeyim. Dil bilgisi ve okumanın dil öğretiminde öncelikli olarak yer almasını, yazmanın ise etkinlik pekiştirici işlevi görmesi bakımından destekleyici metodoloji olarak kullanılması kanaatindeyim.

K21. Aslında bu sorunun cevabı duruma ve mekâna göre değişir. TÖMER’lerdeki hâlihazırdaki durumdan hareketle ben şahsen okuma becerisinin öncelikli olduğunuzu düşünüyorum. Zira okuma beceri/metinleri üzerinden hem dil bilgisi öğretimi hem de konuşma ve yazma yaptırılmaktadır. Yani okuma metinler esasen yönlendirici ve kapı aralayıcıdır.

K22. Okuma becerisinin öncelikli olduğunu düşünüyorum. Hedef dilde söz varlığına sahip olmayan bir birey, üretim becerilerinde zayıf olacaktır.

K23. Cevabım dinleme becerisi olacak çünkü dil öğreniminin dinlemekle başladığını düşünüyorum. Dinlemeden ne okunabilir, ne konuşulabilir ne de yazılabilir. Dil öğrenmek, tıpkı bir bebeğin konuşmaya başlama süreci gibi ilerler.

K24. Konuşma-dinleme-yazma-konuşma dersleri konu bütünlüğü açısından birbirine bağlı olarak tasarlanmalı. Ayrıca bahsi geçen her beceri birbiriyle ilişkilendirilirken aynı dil bilgisi yapılarının ortak düzlemde tüm becerilerde tekrarlanması sağlanmalıdır. Şöyle ki belli bir dil bilgisi yapısı aynı kur içerisindeki tüm becerilere ait içeriklerde yer almalıdır.

K25. Dil becerilerini birbirinden ayırmayı ve sıraya koymayı çok doğru bulmuyorum. Her bir becerinin kullanılması ve kazandırılmasında diğer becerilerin de etkisi, faydası vardır. Ancak sıralama değil de bir ağırlık verilmesi hususu söz konusu olacak ise dinleme, konuşma, okuma ve yazma şeklinde sıralayabilirim. Bu sıralamayı hedef kitlenin beklentisi, dili öğrenme sebebi ve kullanacağı alan da değiştirebilecektir

K26. Alımlama becerileri önce olmalıdır. Okuma ve / veya dinleme ile başlayan süreç üretim becerileri ile devam etmeli. Dil bilgisi tüm bu süreçlerin içinde sezdirilmeli ve ders olarak en sona bırakılmalıdır.

K27. Konuşma ve yazma becerilerinin öncelikli olduğunu düşünüyorum. Çünkü en zor kazanılan edimlerdir.

K28. Bir öncelik gütmüyorum. Eşit düzlemlerde ele almaya çalışıyorum.

K30. Bence ilk önce “konuşma” becerisiyle başlamamız lazım. Çünkü öğrenciler bu şekilde söz konusu dilin yapısıyla tanınmış olup dil bilgisi öğreniminde daha az sıkıntı yaşarlar.

Madde 8

(Öğrencileriniz zaman zaman sokakta veya okul dışında Türkçe konuşurken zorlandıklarından yakınır mı? Evetse, bunun nedeni konusunda ne düşünüyorsunuz?)

K1. Çok yavaş olduklarını ve Türklerin onları dinlemekte sabırsız olduğunu söylerler.

K2. Dilbilgisi kurallarını doğru kullanma çabasıyla ve yanlıştan kaçınma sebebiyle sokakta çekingen davranabiliyorlar. Kalıp ifadeler konusunda ısrarcılar. Pratik yapmak için ortam oluşturamıyorlar.

K3. Evet, bu durumdan yakınırılar. Özellikle A1-A2 düzeyindeki öğrenciler. Bunun nedeni onlara Türkçe öğretirken kurgulanmış bir yapı içerisinde konuşma, dinleme çalışmaları yapılması, ders kitaplarının da bu şekilde hazırlanması olabilir. Doğal ortamda Türkçe ile karşılaştıklarında sınıfta öğrendiklerinden farklı bir üslup, konuşma hızı, belki farklı ağızlarla karşılaşıyorlar. Zira, öğretmenler öğrencilerin bildiği dilbilgisi yapılarının dışına çıkmadan, yavaş ve düzgün bir Türkçe ile onlarla iletişime geçiyorlar. Bu durumun dil öğretiminde olağan olduğunu düşünüyorum. B1-B2-C1 seviyelerine gelen öğrencilerden benzer yakınmalar daha az geliyor.

K4. Evet. Bunu yeterince pratik yapmamalarına, Türkçeye yeteri kadar maruz kalmamalarına, yani yeterince girdi almamalarına bağlarım.

K5. Evet, yakınırılar. Sokakta ve okul dışında iletişim kurdukları kişiler hızlı konuştukları için, fazla mecaz anlamlı tümceler kurdukları için ve yerel ağızlar ile konuştukları için zorlanıyorlar. Sınıfta standart Türkçe öğretiyoruz, konuşuyoruz ve onlar sokakta, okulda kelimeleri, cümleleri daha farklı duyabiliyorlar.

K6. Öncelikle halk ağızından öğreniyorlar. Daha sonra eğitimini aldıktan sonra yine bir zorluk yaşanıyor. Zamanla bu durum düzeliyor.

K7. Öğrenciler bazı durumlarda ne söyleyeceklerini bilmiyorlar. Bunu, genel olarak yabancı dil öğretim paradigmamızın hâlâ dil bilgisi temelli olmasına bağlıyorum. Önce dil bilgisi yapıları öğretiliyor, dil işlevleri –kısmi olarak- sonra öğretiliyor. TÖMER’lerde uygulanabilecek, bağlamsal ve iletişimsel dil öğretimine yönelik bir öğretim programa ve ders kitabı setlerine ihtiyacımız var.

K8. Eğer Türkiye’de yaşıyorlarsa ve gerektiğinde çevreleriyle iletişim kurma çabası içindelerse temel kurlarda kişisel ihtiyaçlarını karşılayacak kadar, orta düzeyde eğitim ve çalışma hayatından bahsedecek kadar, yüksekte ise haklarını arayabilecek ve bürokratik işlemlerini dahi çözebilecek derecede Türkçe konuşabiliyorlar.

K9. Evet, zaman zaman yakındıklarını söyleyebilirim. Farklı nedenleri olabilir. Şöyle ki öğrenci temel düzeyde ise zorlanması muhtemel oluyor. Diğer bir neden de öğrencinin günlük hayatta çok pratik yapmaması, öğrendiği dile çok maruz kalmaması.

K10. Evet, kimi zaman bu tür yakınmalara tanık oldum/oluyorum, konuşma diline özgü kullanımdaki farklılıklar, mecaz kullanımlar ve kimi yapıların sesletimindeki eksiltmelerin bu tür şikayetlere neden olduğunu düşünmekteyim.

K11. Evet, yakınırılar. Sokakta konuşulan Türkçe öğrencilere sınıf içinden farklı ve hızlı gelmektedir

K12. Evet bu konuda şikayetler olabiliyor. Bu durum öğrenci ve diyalog kurulan kişi olarak iki taraflı ele alınabilir. Konuşulan kişilerden kaynaklanan sorunların başlıca sebebi Türkçeyi temiz kullanıp kullanmadıkları, konuşma hızı vb. gibi temel sebepler olabilir. Öğrenci açısından ise konuşma pratiğinin olmaması, kelime dağarcığının zayıf olması ya da henüz öğrenilmeyen konuları kullanmak durumunda kalması gibi nedenlerle açıklanabilir. Temel seviyedeki öğrencilerin konuşma esnasında ana dil ile düşünüp çeviri yapmaya çalışması ve karmaşık yapılar kurmaya çalışması konuşamamanın temel nedenidir.

K13. Elbette yakınıyorlar; sokakta veya dışarıda konuşulan dil, ton tonlama, konuşma hızı, ve kullanılan söz ve sözceler bağlamında farklılık gösterir. Ders ortamı ile o dilin konuşulduğu doğal ortam kullanımbilimsel, anlambilimsel ve edimbilimsel açıdan örtüşmeyebilir.

K14. Yer yer yakınmalarla karşılaşmaktayım. Öğrencinin ana dili, Türkçe öğrenmesini etkileyen faktörlerden biridir. Bazı milliyetler kısa sürede Türkçeyi kavlıyor, bazı milliyetler zorlanıyor.

K15. Evet. Bireysel performans farklılıkları, sorulanı ve söyleneni anlayamama, heyecan, korku, stress, özgüven eksikliği, bilgi eksikliği (sözvarlığı yetersizliği, eksik gramer bilgisi..)

K16. Sokak dili ve kelimelerin telaffuzu farklı olduğu için öğrenciler en çok bu konuda zorlanıyor. Konuşma ve yazı dilindeki farklıları bilmedikleri için bu süreç daha zorlu geçiyor.

K17. Evet, zaman zaman pratik dil kullanımındaki farklılıklardan kaynaklı ya da aksan kaynaklı zorluklardan bahsetmekte. Bunun sebebini düzeylerine göre bir yapının farklı kullanımlarını bilmemeleri, Türklerin anadiline yeteri kadar hakim olmamaları ve edimbilimsel özelliklere hakim olmamaları ile ilinti bulmaktayım.

K18. Öğreticiliğe yeni başladığım için henüz böyle bir sorunla karşılaşan öğrencim olmadı.

K19. Görevde yeni olmam nedeniyle tecrübelerim kısıtlı. Fakat ders önceleri oluşturduğum formlarla öğrencilerin seviyelerini anlamada başvurduğum sorulardan biri bu yönde. Bu sorunun cevabı ise büyük oranda yakındıkları üzerine. Bu konu, birçok nedene bağlanabilir; Öğreticinin yetersizliğinden tutun da ağız içi yapısı nedeniyle

karakterleri söyleyememesine ve özellikle ince ünlülü kelimeleri konuşmasında zorlanması gibi. Fakat kişisel görüşüm ve kısa tecrübem olarak bu durumu öğretim programının eksikliği şeklinde genelleyebilirim. Etkileşime daha fazla yer veren metodların faydalı olduğu görülmekle birlikte dilin bir devamlılık gerektirdiği unutulmamalı. Konu, başka şekilde ele alındığında ve yeterli Türkçe eğitimi aldığı düşünülen bir öğrenci üzerinden değerlendirildiğinde bu öğrenci, hâlâ belirli ölçüde sıkıntılar yaşadığını belirtiyorsa o zaman Türk soylu olup olmamasına, dil yakınlıklarına vs. kadar bakılmasını gerektiren ve genişleyen bir problem olarak kalır.

K20. Sokak ve gündelik hayatta öğrencilerimiz mesleki jargon gruplarının kendi aralarında kullandıkları fonetik yapıyı ve hızlı konuşmayı anlamadıklarını ve şive kullanılarak konuşulan dil özelliklerinin Türkçenin anlaşılmasında kendilerine güçlük çıkardığını ifade etmektedirler.

K21. Türkiye'deki ikinci dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler eğer medeni cesaretleri de iyiye kısa sürede konuşma sorunu çözüyor. Ancak yüzde yüz doğru iletişim kurmak için kültürü ve edimibilim tabi ki yıllar içinde öğreniyorlar. Bence bu normal bir durum zira bu kültürün birer mahsulü olan bizler bile şehir değiştirdiğimizde sorun yaşıyorken yabancıların konuşmada iletişimde sorun yaşamaması normaldir.

K22. İlk aylarda evet. Zihinlerine yeni kodlanan bird ile ait unsurlara hakim değiller. Okulda öğretilenler ile sokaktaki dil arasındaki farklılık da bazen bunda etkili olabiliyor. Ama bu, sosyal öğrenmelerle aşılabilir bir sorun.

K23. Evet, yakınıyorlar. Bunun en büyük sebebinin, hem genel hem de bir özeleştirici olarak söyleyeceğim, kullanılan materyallerdeki dil içeriklerinin otantik olmayışından kaynaklandığını düşünüyorum. Hedef kazanımlara haiz bir içerik hazırlarken doğal dil kullanımının dışına çıkılması, dilin yapay olmasına sebep oluyor. Hedef söz varlığı ve yapı girdisini verirken zaman zaman mantık, dil bilgisi ve diğer her şeyiyle doğru bir içerik oluştursak da zorlama kullanımlar ortaya çıkabiliyor.

K24. Her dil öğrencisi gibi Türkçe öğrenen öğrencilerimiz de yeni öğrendikleri dilde konuşma eylemini gerçekleştirmede zaman zaman sıkıntı yaşamaktadırlar. Bu durum çekingenlik, anlaşılama korkusu, yanlış yapma olasılıkları ve gülünç olma ihtimalleri gibi sebeplere bağlanabilir.

K25. Öğrenciler dili dışarıda kullanmakta zorlanırlar ve yakınırlar. Öğrencilerin dili dışarıda kullanmaktan yakınmaları normaldir ve her bir öğrencinin yakınma sebebi farklıdır. Dil becerileri sadece sınıf, öğretmen ve kitapla kazanılamamaktadır. Dilin kullanılması, pratik yapılması ve bu şekilde öğrenilenlerin pekiştirilmesi, yeni durumlarla karşılaşarak eksikliklerin giderilmesi gerekmektedir. Kitapla, dersle, öğretmenle dilin temelleri atılmaktadır ve asıl inşa süreci öğrencinin dili sınıf dışında kullanması ile başlamaktadır. Yakınmalarının en büyük sebebi iletişim kurma ve etkileşim esnasında dil becerileri konusunda yeterli seviyede (pratik olarak) olmamalarıdır.

K26. Üretim becerilerinin kullanımı her zaman daha zordur. Bilhassa konuşma becerisi anında üretime geçilmesi bir beceri olduğundan zorlanması gayet normaldir.

K27. Evet yakınrlar. Bunun nedeni özgüven eksikliği ve dalga geçilme korkusudur.

K28. Hayır. Henüz böyle bir bildirim almadım.

K29. Evet. Güçlükler yaşanması duyulanların derslerde olduğu gibi bir kurala bağlı düşünülmesinden kaynaklı olabilir.

K30. Evet. Çünkü okul, üniversite veya kurs dışında Türkçe bilen veya anlayan az kişiyle konuşma fırsatı bulurlar.

Madde 9

(Uyguladığınız programda konuşma, okuma, yazma ve dilbilgisi konularından hangisine ağırlık verildiğini düşünüyorsunuz? Neden?)

K2. Konuşma ağırlıklı ancak uzaktan eğitimde bu daha çok öğretmen ve bir öğrencinin konuşması halini aldı. Sınıf ortamında öğrenciler birbirleri ile daha rahat konuşabiliyorlardı. Normal şartları düşünürsek (pandemi yokken, yüz yüze eğitimde) evet, konuşma ağırlıklı ancak müfredette dilbilgisi konuları temel aldığı için kur sonuna kadar yetişmesi gereken eğitim programının yoğunluğu nedeniyle sınıf içi yazmaya, konuşmaya pek vakit ayıramıyoruz.

K3. Uyguladığım programda dört temel dil becerisi ve dilbilgisine eşit derecede ağırlık veriliyor. Çünkü tüm bu beceriler ayrı ayrı adlandırılırsalar da bir bütün oluşturmaktadırlar.

K4. Dört temel beceriye de olması gerektiği gibi ağırlık verildiğini düşünüyorum.

K5. Genel anlamda hepsine eşit derecede ağırlık verildiğini düşünüyorum. Dört temel becerinin hepsini her dilbilgisi kuralında kullanmaya çalışıyoruz. Ders kitaplarımızda, yardımcı kitaplarımızda hepsi ile ilgili etkinlikler bulunuyor. Bunun dışında öğrencilerin, sınıfın ihtiyacına göre hangi becerileri geri plandaysa bununla ilgili etkinlikler yapmaktayız. Bazen sınıfın biraz daha yavaş öğrendiği zamanlarda takip etmemiz gereken bir ders planı olduğu için planı yetiştirmek adına dilbilgisine ağırlık verilebiliyor.

K6. Dilbilgisi öncelikli. Okuma, yazma, konuşma daha etkili ve kalıcı.

K7. Ders kitabımızda dört temel beceriye de yer verilmekle birlikte konuşma ve yazma bölümlerinin zayıf kaldığını düşünüyorum. Okuma ve dinleme daha ağırlıklı. Ayrıca bu kitapta dil bilgisi yapısı merkeze alınarak o yapının işlevi aktarılıyor. Ben olabildiğince, ders kitabının dışına çıkarak yapıdan işleve değil, işlevden yapıya gitmeye çalışıyorum. Ayrıca konuşma ve yazmayı da pekiştirmeye çalışıyorum.

K8. Kitabımıza göre Türkçe öğretimi daha çok dilbilgisi ağırlıklıdır.

K9. Dört temel beceri bir bütün olarak veriliyor ancak dilbilgisinin biraz daha ağırlıklı olduğunu söyleyebilirim.

K10. Ankara Üniversitesi TÖMER'in programında her konuya birbirini tamamlayıcı nitelikte eşit olarak yer verilmeye çalışılmaktadır.

K11. Dört beceriye de eşit oranda ağırlık verilmektedir, ancak dilbilgisi üzerinde daha fazla durulmaktadır.

K12. Bu durumda öğrencinin ne amaçla dil öğrendiği temel hareket noktasıdır. Buna göre sıralama değişebilmektedir. Genel olarak düşündüğümüzde eşit ağırlıkta uygulamaya çalışmakla beraber, bir sıralama yapmak gerekirse; okuma anlama- dinleme anlama- konuşma ve yazma şeklinde yanıtlayabilirim.

K13. Dört temel beceriye eşit derecede önem vermekteyiz.

K14. Uygulanan öğretim programı yok, ders kitabına bağlı olarak öğretim yapılıyor. Kitapta dilbilgisi konuları yoğun bir şekilde yer alıyor.

K15. Dilbilgisi ağırlıklı. Çünkü programımız ve kitaplarımız bu yönde hazırlandı. Diğer becerilere yeteri kadar zaman kalmıyor. Hocalara göre farklılık da gösterebilir. Bu durum benim için bu şekilde.

K16. Hepsine eşit derecede ağırlık verildiğini düşünüyorum.

K17. Programa göre dilbilgisi ağırlıklı görünse de ben şahsım adına tüm dil becerilerini eşit tutmaya çalışmaktayım.

K18. Hepsine eşit derecede önem verildiğini düşünüyorum. Belki dört temel becerinin yanında dilbilgisi ikinci planda kalabilir.

K19. Okuma, yazma ve dil bilgisine daha fazla yer verildiğini düşünüyorum. Nitekim süresi kısıtlı olan bu programlarda her ne kadar öğrenci merkezli yaklaşım sürdürülse de öğreticinin özellikle A1-A2-B1 seviyelerinde öğrenciden daha fazla söz sahibi olduğu bu nedenle de konuşmaya yer verildiği hâlde diğer becerilerden bir derece eksik kaldığını düşünüyorum.

K20. Uyguladığımız programda okuma ve dinleme becerilerine ağırlık verilmekte gramer özelliklerine ise uygulamadaki kelimelerin içinde örnek olarak işlendiği görülmüştür. Okuma ve dinleme özelliklerinin ağırlıklı olarak kullanılması öğrencinin dile aşına olmasını sağlamaktadır. Dil bilgisi konuları ise çocukların kelime haznelerinin okuma ve konuşma becerileriyle geliştirildikten sonra verilmiştir. Bu durum grameri daha sağlam temele oturtmaktadır.

K21. Okuma becerisine ağırlık veriliyor. Çünkü biz Yedi İklim Türkçe Öğretim Setini takip ediyoruz ki sette okuma metinleri çoğunluğu teşkil ediyor. Öğretmen de doğal olarak seti takip etmeyi ve setteki etkinlikleri tamamlamayı kendine ödev sayıyor.

K22. Hepsine de eşit derecede ağırlık verildiğini düşünüyorum. Fakat bu biraz da derse giren öğreticinin yaklaşımına bağlı olarak değişiyor.

K23. Kesinlikle okuma. Yüz yüze eğitimde de ders saati olarak okuma dersleri daha yoğun. Okuma becerisi konuşma, yazma için de zemin hazırlayan bir beceri.

K24. Okuma becerisi konu ağırlığı nedeniyle daha fazla ders saatine sahiptir.

K25. Konuşma, dinleme ve dilbilgisi konularına ağırlık verildiğini düşünüyorum.

K26. Hepsine eşit yer verildiğini düşünüyorum. Soruda belirtilmemiş ama en az önem verilen dersin dinleme olduğunu düşünüyorum.

K27. Konuşma ve yazmaya ağırlık verildiğini düşünüyorum. Çünkü kitap metinlerle desteklenmiş.

K28. Dilbilgisine daha fazla ağırlık veriliyor gibi sezinliyorum. Ders kitaplarında ayrı ayrı bahisler açılmış ilgili hususta.

K30. Bence bütün beceriler birbirine bağlıdır. Öğretim sürecine paralel olarak öğretilmeli.

Madde 10

(Uyguladığınız programda herhangi bir değişiklik yapabiliseydiniz neyi değiştirdiniz?)

K1. Daha çok kültür öğeleri ekledim. Bazı dilbilgisi yapılarını çıkarırdım. Bazılarının yerini değiştirdim. dinleme daha çok ekledim.

K2. Araştırma konusuna da uygun olacağını düşündüğüm bir değişikliği önerebilirim. Bir önceki soruda da bahsettiğim gibi dilbilgisi konuları hatta dilbilgisel yapılar temel alınarak hazırlanan müfredatın yapı temelli değil de anlam ve kullanım temelli olması daha uygun olabilir. Örneğin; geniş zaman konusunu veriyoruz A2 düzeyinde, Geniş zaman bildiren yapının tüm anlamsal ve kullanımsal özelliklerini vermek başlangıç düzeyinde uygun olmayabiliyor. Geniş zamanın sadece “alışkanlık anlatma” “günlük rutinleri anlatma” kullanımını başlangıç düzeyinde verip “tahmin, çıkarım yapma” gibi kullanımları daha üst kurlarda verilebilir. Bu gibi edimbilimsel ayrımlara pek çok örnek verebiliriz. Özellikle birleşik zamanlarda bu tür anlamsal farklılıklar çok daha fazla.

K3. Kullandığım kitaptaki B1-B2-C1 düzeyi ünite konularının bazılarında değişiklik yapmak isterdim. Şu an 18+ yaş grubunun ilgi alanları 10+ yıl öncesine göre çok farklı, bu sebeple onların daha çok ilgisini çekecek konulara ağırlık verirdim. Sınava yönelik bir öğretim yerine proje hazırlama, uygulama ve performansa dayalı etkinliklerine daha çok yer verirdim.

K4. Hiçbir şeyi değiştirmezdim. Belki bazı düzeyler için dilbilgisi yoğunluğunu azaltabilirdim.

K5.-

K6. Dilbilgisi ağırlıklı olmasını azaltıp, gramer sıralamasında değişiklik yapardım.

K7. Temel eksiklik dil bilgisi yapısının verilip işlevin ikinci sırada verilmesi. Bir dil bilgisi yapısının birden fazla işlevi olabilir. Bu nedenle öğrencinin dili kullanabilmesi için dil işlevleri (söz edimi, iletişimsel amaçlar) bağlamsal bir şekilde verilmeli, bu dil işlevleri kullanılırken ortaya çıkan dil bilgisi yapıları ikinci sırada öğretilmelidir.

K8. Öncelikle Temel 1 kurunu ikiye bölerdim. Çünkü bir aylık süre için oldukça yoğun bir program. Oldukça önemli dilbilgisi kurallarını içermesine rağmen yeterli derecede öğrenilemediği için ileriki kurlarda da sorunlara neden olmaktadır. İkinci olarak öğrencinin öğrendiği kuralları benimseyip uygulayabilmesi için dilbilgisi yükünün hafifletilmesini ve uygulamaya daha fazla vakit ayrılmasını isterdim.

K9.-

K10.-

K11. Dinleme ve okuma metinlerinin güncellenmesi konusunda değişiklik yapmak isterdim

K12. Bazı dilbilgisi konularının öğretim sırası ve yoğunluğunu değiştirebilirdim.

K13. Çevrimiçi derslerde daha çok konuşmaya yönelik işitsel-dllsel ve görsel materyaller kullanılarak öğrencinin konuşma, sözlü anlatım gibi becerilerini geliştirmeye daha çok ağırlık verilebilir

K14. Dilbilgisi yoğunluğunu ve çeşitliliğini.

K15. Dilbilgisi konularını azaltırdım. Okuma metinlerini daha kısa ve diyalog ağırlıklı hazırlardım.

K16. Bazı kurlardaki gramer sayısında değişiklik yapardım.

K17. Bir değişiklik yapabilseydim, özellikle etkinlerde daha metin bağlamlı örneklere yer verirdim. Mekanik egzersizlerden ziyade bağlamın açık şekilde anlaşılabilieceği otantik örneklere yer verirdim.

K18. Bir değişiklik yapmazdım. Pandemi olmasaydı öğrencilerimle birlikte sosyal aktivite yapmak ve onları Türkçeye daha çok maruz bırakmak isterdim.

K19. Dil her ne kadar aynı düzeylerde öğrenilmese de sistematik bir müfredat programı eşliğinde konuşma kurslarına daha ağırlık verilen bir program tercih edebilirdim. Yine her ne kadar konuşma klüpleri düzenlense de bunlar öğrenciler için yetersiz olabilmekte.

K20. Gramer konularını konu içinde yani örnek içinde değil de ayrı bir başlık altında bağımsız olarak sunardım. Ayrıca B1, B2 ve C1 de A1 ve A2 de olduğu gibi video destekli canlandırma ve interaktif örnekleri sunmaya devam ederdim ama maalesef b1,b2 ve c1 de bu görsel dinleme metinleri yer almamaktadır. Bununla ciddi şikayetler olduğunu ve eksiklik olduğunu gözlemledim.

K21. Ben Türkiye’de eğitim alacak öğrencilerle sadece Türkiye’de yaşamak için ya da çalışmak için Türkçe öğrenenleri ayırırdım. Zira akademik Türkçeyi öğretmeden bölüme öğrenciyi yolluyoruz ve Türk öğrencilerle rekabet edemiyor zira TÖMER’deki 800 saatlik dil eğitiminde genel Türkçeyi öğreniyor fakat bir ödev dosyayı hazırlayamıyor ya da bu işe haftalarını vermesi gerekiyor. Bunun için akademik gereksinimleri olanlarla diğerlerini ayrı sınıflara alır ayrı öğretim setleriyle ayrı yoğunlukta ayrı hocalar eşliğinde ayrı sınavlara tabi tutardım.

K22. Her beceriye ayrı bir hocaların girmesi yerine bütünleşik öğretim ya da iki beceriye bir hoca şeklinde yapmak isterdim

K23. Dinleme becerisine ağırlık verirdim. Görsel ve işitsel materyallerin daha çok kullanılmasını sağlardım.

K24. Dil öğretiminde özellikle konuşma ve dinleme eylemlerinin etkinliğinin önemli olduğunu düşünmekteyim. Bu nedenle söz konusu becerilere ağırlık verilmesini sağlayacak programlar oluşturdum.

K25. Hedef kitlenin ihtiyaçlarına göre farklı programlar oluşturmak ve uygulamak isterdim. Ayrıca hiçbir program hedef kitlenin ihtiyacına tam olarak cevap veremeyeceği için öğretmenleri hedef kitlenin ihtiyaçlarına göre program geliştirme ve içerik hazırlama konusunda eğitim almalarını sağladım.

K26. Bcerilerin tümleşik olarak verilmesi gerektiğini düşünüyorum.

K27. Kelimeleri bağlamda öğretmeye yardımcı olacak bulmacalar eklerdim.

K28. Programı 2020 CEFR'e modifiye eder, bu sayede hayatsallık bahsi üzerinde daha fazla durmuş olur, dilbigisnin öncelliğini de diğer becerilere yayardım.

K29. Dilbilgisi konularını değiştirdim.

K30. Bir şeyi değiştirmezdim.

Madde 11

(Uygulamalarımnda genellikle şu dizilişi tercih ederim: Diğer yanıtı)

K1. Önce biçimbirimi tahtaya yazarım. Sonra hikayelerle tümcelerle örnekler veririm. Sohbet ederek soru formlarını sezdiririm bu arada yanıtları da veririz ve olumlu formda biçimbirimleri sezmiş olurlar. Kitapta okunabilecek ya da dinlenebilecek alıştırmaları yaparım. En son formları verip bitiririm. Kompozisyon ve diyalogla da pekiştiririm

K2. 2. Seçeneği tercih ederim ancak Özellikle başlangıç düzeyinde 2. Seçenekteki uygulamalarda bazı değişiklikler yaparım. Önce söz edimi verip nerede nasıl kullandıklarını açıklamalarını beklemek yerine sözedimin geçtiği tümceyi yazarım veya söylerim. Ben bu tümcede ne demek istedim, ne anlattım diye sorarım. Sonra görseller ve diğer materyaller ile destekler buradaki biçimbirimleri vurgularım. Genel olarak yine yukarıdaki sıralamayı takip ederim.

K3. Kullanım alanına ilişkin ipucu sözcükleri tahtaya yazarım (komutan-asker, ...)Aralarında nasıl bir diyalog geçebileceğini öğrencilere sorarım (Gel!, Koş!, ...) Bu kullanımın anlamının ne olabileceğini sorarım (Emir) Biçimbilimsel olarak nasıl değişikliklere uğradığını gösteririm (gel, gelsin, koşsun,...)

K4. Aslında hem 1. Hem de 2. Seçeneği kullanırım.

K7. Seçenek 2'ye çok yakın. Ancak başlangıç aşamasında bir farklılık var. Ben girdiyi cümle düzeyinde değil, bağlamsal bir metin düzeyinde veriyorum. Hedef söz edimini içeren bir okuma veya dinleme metniyle derse başlarım (Örn. Yakınma) Metne yönelik analiz çalışmaları yapıldıktan sonra Öğrencilere nerede, ne zaman, kime, ne için vb. yakındıklarını sorarım.Yakınmanın ne olduğunu ve nasıl gerçekleştirildiğini gösteren görseller (video, resim, karikatür vb.) ve işitseller (diyalog dinleme vb.) sunarım.Görseller ve işitseller aracılığıyla sunulan yakınma sözcelerini öğrencilerime not ettiririm.Not ettirilen sözcelerde yinelenen biçimbirimi sorarım.Sonra bu biçimbirim

nasıl işlediğini gözlemlemelerini isterim. Daha sonra kendim açıklar ve dilbilgisi alıştırmaları yaptırım. Son olarak belli durumlar verir, yakınma sözceleri üretmelerini isterim. Belli durumlarda yakınma konuşmaları yazdırır ve oynatırım. Bir sonraki derste ilgili söz edimiyle ilgili pekiştirici yeni bir konuşma etkinliği yaparım.

K8. TÖMER’de genellikle izlenen yol, 2. Seçenektir. Çünkü kullandığımız kitaplardaki metinlerin yeri ve dilbilgisel anlatımlar bu sıralama gözetilerek yerleştirilmiştir.

K9. Benim uyguladığım yol bazı durumlarda değişmekle birlikte şu şekildedir: Dilbilgisi yapısını sezdirerek(bir bağlam yaratıp, konuşarak ve konuşturarak) verme , uygun cümle örnekleri verip hangi durumlarda kullanıldığını açıklama, gerekli kural açıklamalarını yapma(ses değişimleri vs.) Öğrencilerden de örnek isteme. Akabinde alıştırmayı yaptırım. Daha sonra öğretilen yapıyı destekleyecek, pratiğe dökülecek konuşma ve yazma etkinlikleri yaptırım. Ayrıca konuyu okuma, dinleme ve sözcük çalışmalarıyla da destekleme. Sözcük öğretiminde ise farklı yollar uyguladığımı söyleyebilirim.

K10. Kimi dilbilgisi yapılarının sunulmasında Seçenek 1’deki sıra gerekli ve de etkin olabilir, kimilerinde ise Seçenek 2’deki sıralanış daha işlevsel ve sağlıklı kazanımlar ortaya çıkarabilir, bu noktada konuya uygun ve de özel bir sıralama ve ön hazırlık gereklidir kanımca.

K11. İşlenecek dilbilgisine göre bazen 1. Seçeneği bazen 2. Seçeneği uygulardım.

K12. Genel olarak seçenek iki aşamaları ile derslerimizdeki akış benzer. Yalnızca başlangıçta öncelikle biçimbilimi de kullanarak başlayabiliriz. Sonrasında c aşaması ile devam ederiz, b aşamasını daha sonraki aşamalarda uyguluyoruz.

K15. Seçenek 1 ve 2 hepsini uygulayabiliyorum; konuya, zamana, sınıfın düzeyine, kura ve öğrencilerin hazırbulunuşluk durumuna göre değişir.

K19. Hedef biçimbirim tahtaya yazarım (Örneğin -mAlI). Bir kaç alıştırmayı ile alıştırmam. Sonra biçimbilimsel olarak nasıl değişikliklere uğradığını gösteririm (Örneğin -mAlI, -mElI) Daha sonra hangi amaçlarla kullanıldığını örneklerle gösteririm (Örneğin “zorunluluk belirtmek için kullanılır”, “izin istemek için kullanılır” vb.) Görseller ve işitseller aracılığıyla örnekleri tekrar ettirir ve öğrencilerime not ettiririm. Anlattıklarımı ilgili boşluk doldurma vb. alıştırmalar yaparım. Daha sonra kültür aktarımı sağlayabileceğim bir metni okur, 2. okuyuşta metinde geçen bu yapıdaki kelimelerin bulunmasını isterim. Bunu dinleme etkinlikleriyle de desteklerim.

K22. Öncelikle yeni yapının yer aldığı örnek cümleler yazarım. Cümleleri okuyup beklemelerini isterim. Cümleleri anlayıp anlamadıklarını ve anlam açısından tahminde bulunmalarını isterim. Öğrencilerin tahminlerini tahtaya yazarım. Daha sonra öğrenilen yeni yapının cümleye kattığı anlamı açıklarım. Yapının biçimsel değişim özelliklerini anlatırım. Bütün öğrencilerden konuyla ilgili en az bir örnek cümle kurmalarını isterim.

K23. Uygulamalarımda genellikle belli kalıpların dışında, özgürce hareket etmeyi tercih ederim. Tabii ki buradaki özgürlük “O gün neyi nasıl istiyorsam öyle anlatırım.” şeklinde algılanmamalı. Alanda 12 yılımı doldurdum ve diyebilirim ki bu 12 yılın her biri birbirinden farklı tekniklerle, anlatım yöntemleriyle, materyal tercihleriyle, uygulama

sıralamasıyla ve hatta deneme-yanılma etkinlikleriyle geçti. Dilerim sonraki yıllarım da öyle olsun. Daha önce de dediğim gibi: Kime öğretiyorum? Neden öğretiyorum? Ne öğretiyorum? İhtiyaç ne? Ne kadar zamanım var? vb. sorular önemlidir. Dolayısıyla bu kadar çok değişkenle tek tip bir uygulama sıralamasına bağlı kalmak mümkün değil, fikrimce doğru da değildir.

K24. Hedef biçimin içerdiği anlamla ilgili genel bir cümle kurarım (-Xr)(geniş zaman) Bu sayede öncelikle neyle ilgili konuşacağımıza yönelik semantik bir giriş yaparım. (soru-cevap uygulamasından yararlanılabilir) Hedef biçimbirimi tahtaya yazarım. Biçimin taşıdığı anlama işaret eden görseller ve görselleri karşılayan cümleler veririm (slyat olarak) Biçimin gönderimde bulunduğu farklı anlamlar varsa ve seviyeye uygunsa onlara da slaytta yer veririm. (örneklerde olumlu-olumsuz görsel-cümle eşleşmesine yer veririm) Hedef biçimin dil bilgisel çekimi tahtaya yazarım. Hedef biçimi açıklayıcı bağlamsal örnekleri hem sözlü hem yazılı olarak veririm. Hedef biçime yönelik şarkı veya seviye uygun videolar izletirim. Hedef biçimi ölçmeye yarayacak işlev, kullanım, bağlamı önceleyen yazılı etkinlikler veririm. Hedef biçimi ölçmeye yönelik öğrencinin serbest üretim yapmasını sağlayacak sözlü etkinlikler yaptırım.

K30. Öğrenciler konuları daha iyi anlatabilmem için “canlandırma, oyun oynama” yöntemlerinden de faydalanırım.

Madde 12

(Edimbilimsel becerinin kazandırılmasında karşılaştığınız zorluklar ve bu zorluklara getireceğiniz çözüm önerileri nelerdir?)

K1. Kolaydan zor gitmek ve bir yapıyı öğrenip bir kenara bırakmak değil yenisini o yapının üstüne kurgulamak dinlemeler ve okumalarla pekiştirmek belki de. Yoğun olarak dilbilgisi yapısı yapmamak.

K2. Dramalaştırmak, öğrencilerle birlikte diyalog oluşturmak, onlara bu edimsözleri kullanabilecekleri roller vermek en sık kullandığım yöntemdir.

K3. Ders kitaplarında “Edimbilimsel” anlayışa uygun etkinliklere fazla yer verilmemesi, etkinliklerin daha çok geleneksel dilbilgisi öğretimine yönelik olması. Örneğin; Emir-İstek Kipinin kullanım alanı oldukça geniştir. Herbir kullanım alanına ilişkin öğrencilerin deneyimleyebileceği, yaşamdan etkinliklere daha çok yer verilmeli.

K4. Öğrenenin anadili konusunda yeterli bilgiye sahip olmaması bir zorluk olabilir. Öğreneni dil öğrenimi konusunda bilimsel yollara teşvik etmek, dilin nasıl öğrenilebileceğini ona göstermek, iletişimin amaçlarını anlatmaya çalışmak çözüm olabilir.

K5. Anadillerinde aynı şekilde kullanmayan öğrenciler için edimbilimsel becerinin kazandırılması zor olmaktadır. Günlük yaşamdan örneklerle açıklanabilir.

K6. Kişi sayıyı az olduğunda her öğrenciye söz hakkı verilebiliyor ve herkesten geri dönüş almak kolay oluyor.kişi sayıyı 10 dan az olmalı. Kişi yaş aralığı arttıkça sınıf içi

öğrenim zorlaşıyor, kişiler arasında anlama güçlüğü yaşanıyor. Yaş farkına göre sınıf oluşturulabilir.

K7. Edimbilimsel becerinin kazandırılması için iletişimsel bir bağlam yaratılması gerekmektedir. Ancak bu bağlamın yaratılması her zaman kolay olmamaktadır. Edimbilimsel becerileri geliştirmek üzere hazırlanacak ders kitaplarında hedef edimsözü geliştirmek üzere iletişimsel bağlamlar oluşturulmalıdır.

K8.-

K9.-

K10. Sözcelerin kullanım değerlerinin fark ettirilmesi özellikle orta ve yüksek düzey öğrencileri için her beceride zaman zaman zorlayıcı olabilmektedir. Bu noktada onlara farklı bağlamlardaki farklı yapıları olabildiğince sunmaya çalışarak, ayrımları fark ettirerek ve de gerçek yaşamda gereksinim duyacakları, işlerine yarayacak konularla sözcük öğretimini desteklemeye çalışarak anlamalarını ve süreci kolaylaştırmaya çalışıyorum.

K11.Zorluk yaşamamaktayım.

K12. Genellikle daha çok pratik yapılması gereken ve bu sebeple zaman alan bir durum olması en büyük zorluk olarak karşımıza çıkıyor. Bunu da ödevlerle destekleyerek hem pratik yapılmasını sağlıyor, hem de nispeten hız kazanılmasını sağlıyoruz.

K13. Dilbilgisel yapılar öğretilirken iletişim yetisinin de kazandırılması gerekmektedir. Kuşkusuz amaç/hedef dili öğrenen kişi açısından her ikisinin de aynı başarıyı sağladığını/sağlayacağını söylemek pek mümkün değil. İletişim yetisinin kazandırılmasına yönelik etkinlikler uygulanmalı, amaç dilin doğal ortamı içinde sosyalleşme süreçlerinin dilsel görünümünün görsel-ışitsel ders materyalleriyle öğrenciye/öğrencilere iletişim yetisinin kazandırılması gerekmektedir.

K14. Emir kipi, gelecek zaman ve DA gibi dilbilgisi yapıları temel seviyede öğretiliyor. Temel seviye öğrencinin yakınma, küçümseme ve böbürlenme gibi işlevleri kavraması çok zor oluyor. Bu gibi dilbilgisi konularına ait edimbilimsel işlevler yüksek kurlarda öğretilir.

K15.Öğrencilerin kültürel farklılıkları, ana dilleri ve Türkçe arasındaki yapısal uzaklıklar, farklılıklar, öğrencilerin bireysel performans düşüklüğü, motivasyonsuzlukları, zaman kısıtlılığı, materyal eksikliği..

K16. -

K17. Öğrencilerin hazır bulunuşunun etkilediğini düşünmekteyim. Sınıf motivasyonu ve bireylerin Türkçe için hazır bulunuşları süreci kolaylaştırmakta ya da zorlaştırmakta. Örneğin, güdülenmenin, motivasyonun eksik olduğu bir sınıfta onlara biraz daha zaman tanımaya çalışıyorum. Ama yine de görsellerin, bağlama uygun örneklerin, zaman zaman tiyatral yaklaşımların faydasını görmekteyim.

K18. Öğreticiliğe yeni başladığım için henüz bu konuda bir zorlukla karşılaşmadım.

K19. Görevde yeni olmam nedeniyle bu soruya cevap vermek zor.

K20. Türkçe anlatırken zorluk yaşanmasına rağmen edimbilimsel beceriyi hem görsel hem de İngilizce açıklama ve örneklerle öğrenciye aktarılıp bilginin pekiştirilmesi gerçekleştirilmektedir.

K21. Ders materyalleri bu konuda yeterince yönlendirici olmadığı için öğrencilere dilin bu boyutunu vermek tamamen bizlere kalıyor. Ancak edimbilimsel beceriyi geliştirecek örnek olay ve görev yaratmak kolay olmadığı gibi bu konuya dair materyal de çok azdır. Öğretmenin de elinde bir sihirli değnek ya da çok geniş bir hayal gücü olmadığı için yapacağı iş ders kitabını devam etmek olacaktır. Duruma uygun diyalogların yer aldığı ya da edimbilimsel beceriyi geliştirmeye uygun metin ve etkinliklerin bulunduğu ders materyalleri bulunsaydı bizler de zaman zaman bunları dersler de kullanırdık.

K22. Öğrencilerin duyuşsal durumları etkiliyor. Ders kitaplarındaki söz varlığının ve etkinliklerin gerçek hayattan kopukluğu etkiliyor. İleri düzeylerde akademik ihtiyaçlar devreye giriyor. Buna yönelik öğretim anlayışının olmaması etkiliyor. Öğrencilerin ödevleri aksatmaları, ders dışında Türkçe'ye gereken önemi vermemeleri etkiliyor.

K23. Şu dönem için (yani pandemi dolayısıyla dersler yüz yüze verilemediğinden) sanırım en büyük zorluk, öğrencilerin doğal konuşurlarla etkileşim içinde olamayışları. Her şey normal olsaydı da materyal sıkıntısı sanırım en büyük sorun. Artık çok sayıda materyal var, hemen her kurum kendi materyallerini hazırlıyor, bunun haricinde özel çalışmalar da mevcut ve tabii ki hali hazırda devam eden çalışmalar var. Mümkün olduğunca doğal Türkçe kullanımını örneklendirecek işlevsel içerikler oluşturmalıyız. Ayrıca edimbilimsel öğretim için ses tonu, vurgu, tonlama gibi unsurların ve hatta beden dilinin de ne kadar etkin olduğunu düşünürsek işitsel ve görsel materyallere ağırlık vermeliyiz.

K24. Edimbilimsel farkındalığın kazandırılması dil öğretiminin ileri seviyelerinde tam anlamıyla sağlanabilir. Şöyle ki öğrenci öncelikle somut ve önde olan anlamı kazanabilmekte. Dilin derin anlam taşıyan kısmının oluşmasında özellikle anadil konuşurlarıyla etkili iletişim faydalı olabilir.

K25. Edimbilimsel beceriler aslında günlük etkileşimde kullandığımız sosyal bir beceri olduğu için dilin yani öğrenilenlerin kullanımına, kullanılması için çeşitli olay ve ortamların oluşturulmasına önem vermek gerekmektedir. Bunun yanında göz teması, yüz ifadeleri, beden dili, tonlama vb. hususlar da dikkat edilmesi gereken durumlardan ve dikkat etmeye çalıştığım durumlardan biri. Bazı konuların kazandırılmasında zorluk yaşadığımda; görsel işitsel araçlardan, örnek olaylardan faydalanarak, rol yaparak çözüm bulmaya çalışıyorum.

K26. Dil öğrencilerinin söylem geliştirmesi oldukça zorlu bir süreçtir. Aynı zamanda dilin öğretmekten çok öğrenilen bir süreç olduğunu düşünüyorum. Öğreticiler klasik öğretmen olmaktan ziyade iyi birer rehber olur ve öğrenciyi aktif ederlerse daha iyi sonuçlar alınabilir.

K27. C1 seviyesindeki öğrencilere daha kolay kazandırılabilir.

K28. Kültürel farklar dolayısıyla oluşan ayrışmalar. Dilsel bir gösterge diğer bireylerde farklı kodlamalar ve uzlaşmalar vasıtasıyla farklı gösteren ile sembolize edilebiliyor. Kültürel unsurları, metinlere daha fazla yedirebilir ve gücül bir öğretim sağlanabilir.

K29.-

K30.-

Madde 13

(Yukarıdaki soruyu göz önünde bulundurduğunuzda sizce edimbilimsel becerinin kazandırılmasındaki en büyük zorluk nedir?)

K1. Mecazlar tonlamalar ve vurgulamalar.

K2. Öğrencilerin edimsözler ile dilbilgisi yapılarını farklı görmeleri, bu iki beceriyi bir bütün olarak düşünememeleri. Bazen sadece edimsözleri kelime, kalıp söz, deyim gibi ezberlemek istemeleri.

K3. En büyük zorluk dilbilgisi yapılarının kullanım alanlarına ilişkin etkinliklere sınırlı sayıda ve sınırlı kullanım alanlarında yer verilmesi.

K4.-

K5.-

K6.-

K7. En büyük zorluk, 9-10 aylık bir kursta hangi düzeyde hangi edimbilimsel becerinin hangi söz varlığı öğeleriyle öğretileceğinin standart olmaması yatmaktadır. Materyallerimiz de bu konuda kısmi bir yardım sağlamaktadır.

K8.-

K9.-

K10. Yukarıdaki soruyu yanıtlarken belirttiğim gibi sözcelerin kullanımsal değerlerinin fark ettirilmesi aslında her seviyedeki öğrenci için kimi zaman gerçekten çok zorlayıcı olabilmektedir. Ayrıca, öğrenci grubunun koşullarındaki ve dil öğrenim amaçlarındaki farklılıklar durumu, öğretimi ve de süreci güçleştirebilmektedir.

K11.-

K12. Öğrencinin durumu kendi ana dili ile bağdaştırmaya çalışması ve bazı durumlarda bağdaştıramaması konunun algılanmasını zorlaştırıyor.

K13. Edimbilimsel becerinin kazandırılmasında iletişim yetisi büyük önem göstermektedir, bu nedenle iletişimsel yaklaşım ön planda tutulmalıdır.

K14. Bu konuyla ilgili ders kitabında ya da etkinlik havuzunda yeterince etkinlik bulunmaması.

K15. Materyal eksikliği.

K16.-

K17. Düzeyin önemli olduğunu düşünmekteyim. Temel düzeyde Türkçe bilgisine sahip bireylerin edimbilimsel beceriyi algılamaları sanıyorum daha kolay olmakta. Tabii ki bir yapı anlatılırken böyle bir fonksiyon da var diyerek vurgu yapılmakta ama bunun içselleşmesi için biraz zamana ihtiyaç olduğu kanısındayım.

K18. Öğrencilerin ana dillerinden farklı, yeni bir dille edimbilimsel beceriyi kazanmaya çalışmaları olabilir. Çünkü ana dilleri ile düşünüyorlar.

K19. Görevde yeni olmam nedeniyle bu soruya cevap vermek zor.

K20. Öğrencinin verilen bilbilgisi cümlesindeki düz ve kesin anlamı aktarmada sorun olmamasına rağmen, edimbilimsel kavramların açıklanması yani soyut anlam ve dildeki farklı manaların yorumlanması anadilin çok iyi bilinmesini gerektirmektedir. Kenyalı öğrencinin edimbilimsel dil yapısı ile Türklerin duyuş düşünüş yapısı farklılık içerdiğinden bunların farklı kültürlerde pekiştirilmesi yaratıcı örnekler gerektirmektedir. Bu doğru material ve görsellerin İngilizce ve Türkçe olarak öğrencilere aktarılması gerekebilmektedir.

K21. Doğal durum yaratma ve bunu öğrenciye sezdirmedi. Zira B2'den önce yabancı öğrencilerin edimbilimsel becerilerinin geliştirilmesinin çok zorlayıcı olduğunu bu seviyeden itibaren de doğal, gerçek hayatın karmaşasına uygun durumları yaratmanın ise ciddi hazırlık ve düşünme gerektirdiğini pek çok öğreticimizin iş yoğunluğu sebebiyle buna vaktinin olmadığını biliyorum. Ancak gene de öğrenciler toplumda yaşadıkça doğal dile maruz kaldıkça örtük bir şekilde çok az bilişsel çabayla edimbilimsel becerilerini geliştirmektedir. Aynı durumu yurt dışında Farsça öğrenirken ben de tecrübe ettim. Bu becerimi sınıftan ziyade toplum içinde tiyatrodan, sinemada, alışverişte, markette, yolculukta onlarca insanla muhatap ola ola geliştirdim.

K22. Öğrencilerin duyuşsal engelleri.

K23. Sanırım 13. soruda bunu cevaplamış oldum.

K24. -

K25. Edimbilimsel becerilerin kazandırılmasındaki en büyük zorluk iletişim esnasında diğer kişilerin söylemlerinin, niyetlerinin tam olarak anlaşılabilmesi ya da yanlış anlaşılması durumlarıdır. Yanlış anlama; yanlış yorumlara ve yanlış cevaplara sebep olabilmektedir.

K26. Hata analizlerinin iyi yapılmaması, öğrenciye yeterli dönüt verilmemesi, uygun sayıda tekrar ve aktivitelerin yapılmaması, yeterli güdülenmenin sağlanmaması gibi sebepler olabilir.

K27. Öğrencilere soyut gelmesidir. Konuşma becerilerinin zor gelişmesidir.

K28. Kültürel farklar dolayısıyla ortaya çıkan farklı uzlaşımın tekil bir dilsel uzlaşımın indirgenmesi.

K29.-

K30.-

Madde 15.1.1

(Yukarıdaki sorunun cevabına bağlı olarak edimbilimsel becerinin sınanma oranı ders süresince bu beceriye yer vermenizi oransal olarak etkiliyor mu?)

K7. Öğrenciye kurs boyunca öğrettiğimiz söz edimlerini anlayıp anlayamadığını ve kullanıp kullanamadığını ölçmeye çalışıyorum. Dolayısıyla öğrencide geliştirmeyi hedeflediğimiz edimbilimsel beceri, ölçme ve değerlendirmede de merkezde yer alıyor.

K8. Sanmıyorum, çünkü özellikle yüksek kitabının okuma - dinleme çalışmalarında ve dilbilgisi anlatımında kullanılan ifadelerde sık sık yer verilmekte.

K9. Bütünlük teşkil ettiği için hayır, sınanması çok da gerekli bir alan.

K21. Konuşma becerisinde çok kısıtlı etkiliyor.

K22. Etkilemiyor. Her beceri aynı orana sahip.

K26. Tabiki, CEFR de iletişimsel edime sıklıkla vurgu yapmaktadır. Bu becerinin uygun rubrikler kullanılarak ölçülmesi ve değerlendirilmesi ders planını da etkilemektedir.

Madde 16

(Sizce edimbilimsel beceriyi ölçmek zor mudur? Evet yanıtı)

K1. Dilbilgisi yapılarını yanlış kullanabiliyorlar. Yani söylemek istedikleriyle söyledikleri çok farklı olabiliyor. Yanlış yerde vurgu yapabiliyorlar.

K2. Edimbilimsel beceriyi ölçmek için ölçme aracınızda üretime yönelik sorulardan, uzun yanıtli maddelerden yararlanmalısınız. Kimi zaman standart, kurum tarafından daha önce hazırlanmış araçlar sizin sınıfta kazandırmayı amaçladığınız becerileri kapsamayabiliyor. Bu durumda özellikle konuşma sınavında sınıf içi eğitimlerinize uygun alternatif bir ölçme aracı, sınav veya soru veya ödev geliştirmeniz gerekebilir.

K5. Dilsel olarak nasıl algıladığını, kullandığı, doğru algılayıp doğru kullanıp kullanmadığını ölçmek zor olabilmektedir.

K7. Evet, zordur. Çünkü edimbilimsel becerinin ortaya çıkması için ölçme ve değerlendirme sürecinde belirli bir iletişimsel bağlam yaratmak gerekir. Ayrıca sınav kaygısı ve konuşma kaygısı da edimbilimsel becerinin ölçülmesinde bozucu etki yaratmaktadır.

K8. Hedef kitlenin dili nerede öğrendiğine göre değişebilir. Eğer Türkiye dışında Türkçe öğreniyorlarsa zor olabilir.

K10. Yabancı dil öğretiminde iletişim yetisinin kazandırılması daha zor gerçekleşmektedir ve bu durum yaşanan toplumla, kültürle sürekli bir etkileşim

içindedir. Ölçülmesi de zor, çünkü birçok nokta birbiriyle ilintili olarak önem ve hassasiyet kazanmaktadır.

K12. Kendi içerisinde zorluklar mevcuttur. Bu sebeple öğrencinin ilgi alanlarından hareketle öğrenci merkezli bir ölçüm yapıldığında kolaylaşır. Ancak bütün öğrencilere ayrı konuşma alanı oluşturmak oldukça zor ve karmaşıktır. Ölçüm konuşmada daha uygulanabilir bir durum oluşturabilir.

K13. Dört temel becerinin ölçme – değerlendirmesi yapılırken ayrıca sadece edimbilimsel becerinin ölçme-değerlendirmesinin yapılması sınavsüresi açısında olanaksız gibi görülmekle birlikte mevcut dört temel ölçme- değerlendirme sınavlarının edimbilimsel becerinin kazandırılması bağlamında yeniden gözden geçirilebilir.

K15. Okuma ve konuşmada daha kolay ölçülmekle birlikte yazmada daha zordur.

K17. Çünkü özellikle bunu sınamaya yönelik bir ölçme yaptığımızı düşünmemekteyim.

K20. Zordur, yukarıda belirtildiği üzere edimbilim aktarımı kültürel kodun çok iyi bilinmesini ve içinde yaşanılan ülkenin etno-folklorik yapısına ciddi anlamda hakim olmayı gerektirir. Argo, jargon, kinaye, gibi fonetik yapılara hakim olmayı gerektirir. Bu durum ise öğrencinin uzun yıllar öğrenim gördüğü ülkede yaşamasını gerektirmektedir.

K21. Çünkü iletişime ilişkin anlık tepkilerden oluşan edimbilimsel beceri, konuşma ya da yazma becerisinde üst düzey bir boyuttur. Yazma ve konuşmada kullandığımız ölçekler genellikle bu boyutu ihmal etmektedir. Ölçek dışına çıkmak ise öğrencilere sorun yaratabilir. Ayrıca derse edimbilime dair hususlar aslında öğreticinin bu konudaki hassasiyet ve bilincine kalmıştır. Açıkçası Türkçe öğretim kitaplarında konuya dair bir bilgi yoktur. Bazı öğretmenler farkında olmadan edimbilim öğretimi gerçekleştirmektedir. Ancak bazıları ise bu noktanın hiç üzerinde durmamaktadır. İşi şansa bırakmamak adına ders kitaplarında tesadüfi olarak verilen edimbilim becerisi belirli bir sistematik içinde metinlere ve diyaloglara dâhil edilebilir. Son olarak öğrenciler dilin böyle bir botunu öğretmeye dair eğitim almadıkları için ölçmekte de zorlanacaklardır.

K23. Gerek yazılı gerekse sözlü olarak öğrenciye verilen ifadelerin net olması gerekiyor. Zaman zaman bu netliği yakaladığımızı düşünsek de öğrenci gözüyle baktığımızda bir şeylerin eksik kaldığını fark edebiliyoruz. İşte, tam da bunun için görsel ve işitsel öğelerle desteklenmiş uygulamalar belki işlerin hem daha kolay hem de sağlıklı yürütülmesini sağlayabilir.

K25. Edimbilimsel becerilerin kazandırılması kadar ölçülmesi de zordur. Ölçmek için örnek olaylara, örnek durumlara ihtiyaç duyulmaktadır. Örnek olay ve durumları dahi her bir öğrenci farklı anlayabilmektedir. Dolayısıyla birden çok beceriyle (sözlü ve sözsüz) de ilişkisi olduğu için (okuma, dinleme, yüz ifadesi, beden dili, tonlama vb.) ölçmede zorluk yaşanabilmektedir.

K27. Ölçme değerlendirmenin geliştirilmesi gerekiyor.

K28. Çok fazla değişken barındıran bir performatif edim. Bu manada tek tek ayrıştırıp gerçekten ölçülmek istenen becerinin ölçülmesi zor olabiliyor. Fakat farklı ölçme araçları kullanılarak (rubrik, form vb.) bunun önüne geçilebilir.

Madde 16

(Sizce edimbilimsel beceriyi ölçmek zor mudur? Hayır yanıtı)

K3. Yabancılara Türkçe öğretimi ana dili öğreticileri tarafından yapılıyorsa bu beceriyi ölçmek zor olmayacaktır. Öğrenciler tarafından kullanılan dilbilgisi yapısının, uygun kullanım alanında ve anlamda kullanıp kullanmadığına, karşıklı konuşmalarda karşısındakinin söylediklerine uygun tepki, beden dili ya da sözleri kullanıp kullanmadığına bakılabilir. Ancak ana dili Türkçe olmayan öğreticiler tarafından öğretiliyorsa bu becerinin ölçülmesi biraz daha zorlaşabilir.

K4. Öğrenenin iletişim becerisini çeşitli yollarla ölçeriz. Bağlamı anlaması, bağlama uygun konuşup yanıt verebilmesi, belli bir konuda kendini kendini sözlü ya da yazılı olarak ifade edebilmesi, dilbilgisel tümceler üretebilmesi gibi noktalara dikkat ederiz. İletişim ortamlarında edimbilimsel beceriyi ölçmek için ayrı bir derse, sınava ihtiyaç olduğunu düşünmüyorum.

K6. Dört temel beceri kişinin düzeyine göre uygulandığında.

K14. Becerilerde aslında öğrencinin okumayı, dinlemeyi, konuşmayı anlayıp anlamadığı ölçülüyor. Edimbilimsel beceri de cümleyi ya da mevzuyu anlamayı gerektiren bir husus. Öğrencilere okuma metni içinde, dinleme metni içinde ya da konuşma diyaloglarında yapı sunulur ve ölçülür.

K26. Uygun rubrikler kullanarak hiçbir becerinin ölçülmesinin zor olmadığını düşünüyorum.

Ek 6. Uzmanlararası Görüş Formu

UZMANLARARASI GÖRÜŞ FORMU

Sözcelerin işlev bakımından karşıladıkları söz edimleri, alanyazında yer alan Türkçe (Yeni Hitit dizisi), İngilizce (New Headway dizisi) ve Fransızca (Taxi!, Alter Ego, Le Nouvel Espaces) kitapları içerisinde yapılan bir taramada belirlenen şu söz edimlerinden faydalanılarak belirlenmiştir (Polat, 2010, s. 481):

açıklama isteme, akıl verme, alay etme, amaç belirtme, anladığını belirtme, basit talimatlar, beğeni belirtme, bilgi sorma / söyleme, bir hizmet hakkında daha açık bilgiler isteme, birinden (nazikçe) bir şey (yapmasını) isteme, cesaretlendirme, çekince belirtme, çıkma önerisi, davet etme, dayanışma belirtme, dikkat çekme, dilek umut belirtme, duygu açıklama, eleştiri belirtme, eşyaları tanımlama, etkinlik önerileri, fiyat pazarlığı yapma, gerekçe belirtme, gereksinim belirtme, giyim veya dış görünüş önerileri, görüş belirtme (olumlu / olumsuz), görüş sorma, gösteri ile ilgili bilgi sorma / verme, hediye önerileri, ısrar etme, ilgisizlik belirtme, istek belirtme, itiraz etme, izin isteme, izlenim belirtme, kabul etme (bir daveti), kanıtlama, katılma veya katılmama belirtme (red), kınama, kişileri tanımlama, konuşma başlatma, konuşmayı bitirme, konut hakkında bilgi sorma / verme, korku belirtme, kuşku belirtme, kuşku ve kesinlik belirtme, bir yer (lokanta vb) önerme veya önermeme, nazikçe bir istekte bulunma, niyet belirtme, olasılık belirtme, olay anlatma, olumlu beğeni belirtme, olumsuz görüş belirtme, onaylama talebi, onaylama, onaylamama, onaylanma isteme, ödünç isteme, öğüt verme (yol gösterme), öneri isteme / öneride bulunma, övgü, özür dileme, pişmanlık belirtme, razı olma, reddetme, saat sorma, sabırsızlık / sıkıntı belirtme, sebep belirtme, doğrulama, selamlama, söz kesme, söz sırası isteme, söz sırası verme, söz verme, suçlama, şaşkınlık belirtme, şikayette bulunma, tahminde bulunma, tanıklık etme, tercih belirtme, tereddüt etme, teşekkür etme, teşvik etme, umutsuzluk belirtme, uyarıda bulunma, uzamda konumlandırma, üzüntü belirtme, üzüntü ve suçlama belirtme, varsayım belirtme, yakınma, yardım önerisi, yasaklama, yatıştırma, yemek önerme, yer ayırtma, yineletme, yön sorma ve söyleme, yönerge verme, zaman kazanma, zevklerini belirtme, zorunluluk belirtme

Ders kitaplarında yer verilen söz edimleri belirlenirken Austin'in söz edimleri yaklaşımından yola çıkılarak şu şekilde bir test hazırlanmıştır:

Edimsöz gücünü belirleme testi

Düzsöz	Edimsöz	Etkisöz
		X bunu yaparak ne yapıyor
X ne diyor?	X bunu yaparken ne yapıyor?	(neye yol açıyor?)
Birkaç soru sorabilir miyim?	İzin istiyor	Y'nin izin vermesine yol açıyor

Söz edimleri belirlenirken yukarıda verilen sorular ve yanıtlarından yola çıkılarak bir bütüncüye ulaşılmıştır. Sizden beklenen her bir sözce için verdiğimiz söz edimlerini bu açıklamalar bağlamında uygun bulup bulmadığınız yönündedir. Uygun/Uygun değil şeklinde olan bölümlerin altına + imgesini kullanarak işaretleyebilirsiniz.

Yeni Hitit A1, A2

SÖZCE	SÖZ EDİMLERİ	UZMAN GÖRÜŞÜ	
		UYGUN	UYGUN DEĞİL
90. Merhaba. (s.8)	Konuşma başlatma/Selamlama		
91. Sizin adınız ne? (s.8)	İstek - Bilgi isteği		
92. Memnun oldum. (s.8)	Duygu açıklama		
93. Ben de memnun oldum. (s.8)	Duygu açıklama		
94. Nasılsınız? (s.8)	İstek - Bilgi isteği		
95. Teşekkür ederim. (s.8)	Duygu açıklama		
96. Rica ederim. (s.8)	Onaylama		
97. Nerelisiniz? (s.8)	İstek - Bilgi isteği		
98. Kafeterya nerede acaba? (s.13)	İstek - Bilgi isteği		
99. Öğrenci işleri nerede? (s.13)	İstek - Bilgi isteği		
100. Kütüphane de birinci katta mı? (s.13)	İstek - Bilgi isteği		
101. Teşekkürler. (s.13)	Duygu açıklama		
102. Çocuklar nerede? (s.13)	İstek - Bilgi isteği		
103. Ön bahçede mi arka bahçede mi? (s.13)	İstek - Bilgi isteği		
104. Bahçede başka kim var? (s.13)	İstek - Bilgi isteği		
105. Pardon, burası neresi? (s.13)	İstek - Bilgi isteği		
106. Güvenpark nerede acaba? (s.13)	İstek - Bilgi isteği		
107. Rica ederim. (s.13)	Duygu açıklama		
108. Hoş geldiniz. (s.16)	Konuşma başlatma/ Selamlama		
109. Hoş bulduk. (s.16)	Konuşma başlatma/ Selamlama		
110. Kiraz var mı? (s.16)	İstek - Bilgi isteği		
111. Evet, var. Kaç kilo? (s.16)	İstek - Bilgi isteği		
112. Muz var mı? (s.16)	İstek - Bilgi isteği		
113. Peki, elma var mı? (s.16)	İstek - Bilgi isteği		
114. Tamam, 1 kilo kiraz kaç lira? (s.16)	İstek - Bilgi isteği		
115. Buyurun. (s.16)	Karşılama		
116. İyi günler. (s.16)	Konuşmayı bitirme		

117. Güle güle. (s.16)	Konuşmayı bitirme		
118. Alo Selen, ne haber? (s.30)	Konuşma başlatma/ Selamlama		
119. İyilik Ezgi, senden ne haber? (s.30)	Konuşma başlatma/ Selamlama		
120. Cumartesi ne yapıyorsun? (s.30)	İstek – Bilgi isteği		
121. Sabah saat onda dışıye gidiyorum. (s.30)	Bilgi verme		
122. Dışçiden çıktktan sonra da annem ile alışveriş yapıyoruz. (s.30)	Bilgi verme		
123. Peki alışverişten sonra ne yapıyorsun? (s.30)	İstek - Bilgi isteği		
124. Saat birde okula gidiyorum... (s.30)	Bilgi verme		
125. O zaman okuldan çıktktan sonra Kızılay'da seni bekliyorum. (s.30)	Bilgi verme		
126. Tamam, saat dörtte Kızılay'da Güvenpark'ta buluşuyoruz. (s.30)	Onaylama		
127. Görüşürüz. (s.30)	Konuşmayı bitirme		
128. Neden taksici oldunuz? (s.47)	İstek – Bilgi isteği		
129. Peki bu mesleğe neden başladınız? (s.47)	İstek – Bilgi isteği		
130. Mesleğinizi seviyor musunuz? (s.47)	İstek – Bilgi isteği		
131. Peki müşterileriniz nasıl tepki veriyor? (s.47)	İstek – Bilgi isteği		
132. Peki ilginç olaylar yaşıyor musunuz? (s.47)	İstek – Bilgi isteği		
133. Hoş geldiniz efendim. Ne alırsınız? (s.60)	İstek - Bilgi isteği		
134. Ben bir karışık pizza alayım ama zeytinsiz ve orta boy olsun lütfen. (s.60)	İstek / Uyarıda bulunma		
135. Ben zeytinli bir pizza istiyorum ama henüz karar vermedim. Acaba hangisinden olsun? (s.60)	Bilgi isteğini Kabul etme – Öneri isteme		
136. O halde Dört Mevsim ya da Akdeniz deneyin. (s.60)	Öneride bulunma		
137. Sucuklu pizza seviyor musunuz? (s.60)	İstek - Bilgi isteği		
138. O zaman Dört Mevsim alın. (s.60)	Öneride bulunma		
139. Ne içmek istiyorsunuz? (s.60)	İstek - Bilgi isteği		
140. Bol buzlu ve limonlu birer maden suyu içelim mi Hülya? (s.60)	İstek - Bilgi isteği		
141. Evet maden suyu iyi fikir ama ben buzuz alayım lütfen. (s.60)	Kabul etme / Uyarıda bulunma İstek belirtme		
142. Tatlı ister misiniz? (s.60)	İstek - Bilgi isteği		
143. Dün basketbol maçını izledin mi? (s.76)	Bilgi isteği		
144. Seninki de mi bozuk? (s.76)	Onaylatma isteği, şaşkınlık belirtme		
145. Başka kiminki bozuk? (s.76)	İstek - Bilgi isteği		
146. Akşam işten sonra caddenin karşısındaki mağazaya bakalım mı? (s.76)	Teklif etme		
147. Tamam. Arka sokaktakine de bakalım. (s.76)	Kabul etme, Öneride bulunma		
148. Tebrikler Suzan Hanım ! (s.80)	Kutlama		
149. Neler hissediyorsunuz? (s.80)	İstek - Bilgi isteği		
150. Suzan Hanım, bu parayla neler yapacaksınız? (s.80)	İstek - Bilgi isteği		
151. Bir planımız var mı? (s.80)	İstek - Bilgi isteği		
152. Önce tatile çıkacağım. (s.80)	Bilgi verme		
153. Büyük bir ev alacağım ve evleneceğim. (s.80)	Bilgi verme		
154. Son bir soru, bu ödülü nasıl kutlayacaksınız? (s.80)	İstek - Bilgi isteği		

155. En yakın zamanda evimde bir parti vereceğim. (s.80)	Bilgi verme		
156. Ailemle ve arkadaşlarımla bu ödülü kutlayacağım. (s.80)	Bilgi verme -		
157. Sağolun. (s.80)	Teşekkür etme		
158. Cem, neyin var? (s.136)	İstek - Bilgi isteği		
159. Sen herhalde grip olacaksın. (s.136)	Görüş belirtme - Tahmin belirtme – Uyarıda bulunma		
160. Bence izin alıp eve git. (s.136)	Öneride bulunma		
161. Alo Cem. Nasıl oldun? (s.136)	İstek - Bilgi isteği		
162. Hiç itiraz etme, doktora telefon edip senin için randevu alacağım. (s.136)	Israr etme		
163. Tamam, ama sen de benimle gel. (s.136)	İstek belirtme		
164. Seviyor musunuz yolları? (s.141)	İstek - Bilgi isteği		
165. Seyehatleriniz çoğunlukla işinizle mi ilgili? (s.141)	İstek - Bilgi isteği		
166. Tatiller hakkında ne düşünüyorsunuz? (s.141)	İstek - Bilgi isteği		
167. Sadece yatmak ve yemek yemek için tatil yapılmaz. (s.141)	Görüş belirtme (olumsuz)		
168. Sizin yaşam seyahatiniz nasıl peki? (s.141)	İstek - Bilgi isteği		
169. Haritanız, rotanız var mı? (s.141)	İstek - Bilgi isteği		
170. İyi günler, nasıl yardımcı olabilirim? (s.147)	Yardım önerisi		
171. Hangi tarihte seyahat etmek istiyorsunuz? (s. 147)	İstek - Bilgi isteği		
172. Hangi saati tercih edersiniz? (s.147)	İstek sorma		
173. Yolculuk kaç saat sürüyor? (s.147)	İstek - Bilgi isteği		
174. Tabii, nasıl isterseniz...(s.147)	Onaylama		
175. Bu durumda öğleden sonra Haydar Paşa İstasyonu'nda olabileceğim, değil mi? (s.147)	Onaylanma isteme		
176. Rezervasyon için adınızı alabilir miyim? (s.147)	İstek - Bilgi isteği		
177. Evet, bileti ne zamana kadar almam gerekiyor? (s.147)	İstek - Bilgi isteği		
178. Ama telefonda ya da internet üzerinden kredi kartınızla da biletinizi satın alabilirsiniz. (s.147)	Yol gösterme		

Yedi İklim A1, A2

SÖZCE	SÖZ EDİMLERİ	UZMAN GÖRÜŞÜ	
		Uygun	Uygun değil
212. Merhaba. (s.11)	Konuşmayı başlatma / Selamlama		
213. Memnun oldum. (s.11)	Duygu açıklama / Memnun olma		
214. Ben de memnun oldum. (s.11)	Duygu açıklama / Memnun olma		
215. Nasılsınız? (s.11)	İstek - Bilgi isteği		
216. Teşekkür ederim. (s.11)	Duygu açıklama		
217. Sizi tanıştırayım. (s.12)	Kişileri tanımlama		
218. Sizin adınız ne? (s.12)	İstek - Bilgi isteği		
219. Görüşmek üzere. (s.12)	Konuşmayı bitirme		
220. İyi günler. (s.12)	Konuşmayı bitirme		
221. Günaydın. (s.12)	Konuşmayı başlatma/ Selamlama		
222. Elida, nerelisin? (s.19)	İstek - Bilgi isteği		
223. Nerede öğrencisin? (s.19)	İstek - Bilgi isteği		

224. Anne kahvaltıda ne var? (s.23)	İstek - Bilgi isteği		
225. Başka bir şey yok mu? (s.23)	Şaşkınlık belirtme		
226. Eline sağlık anneciğim. (s.23)	Duygu açıklama		
227. İyi akşamlar. (s.30)	Konuşmayı başlatma / Selamlama		
228. Hoş geldiniz! (s.30)	Konuşma başlatma/ Selamlama		
229. Hoş bulduk. (s.30)	Konuşma başlatma/ Selamlama		
230. Acaba boş odanız var mı? (s.30)	İstek - Bilgi isteği		
231. Maalesef, boş odamız yok. (s.30)	Onaylamama		
232. Hoşça kalın. (s.30)	Konuşmayı bitirme		
233. Buyurun.(s.30)	Konuşma başlatma/ Selamlama		
234. Lütfen şu formu doldurunuz. (s.30)	İstek - Birisinden rica etme		
235. Derya, senin kaç kardeşin var? (s.37)	İstek - Bilgi isteği		
236. Oğlum, kumanda nerede? Maç başlıyor. (s.46)	İstek – Bilgi isteği - Bilgi verme		
237. Haydi sen de gel, otur! (s.46)	Davet etme		
238. Bak maç başlıyor! (s.46)	Dikkat çekme		
239. Bilet var mı? (s.57)	İstek - Bilgi isteği		
240. Peki, uçak saat kaçta kalkıyor? (s.57)	İstek - Bilgi isteği		
241. 11.30'da (a) ve 23.15'te (b) kalkıyor. (s.57)	Bilgi verme		
242. İyi yolculuklar! (s.57)	Konuşmayı bitirme/ Dilek belirtme		
243. Gözünüz aydın! (s.66)	Duygu açıklama		
244. Güle güle! (s.66)	Konuşmayı bitirme		
245. Hayırlı işler! (s.68)	Dilek belirtme		
246. Hangi balıklar var? (s.68)	İstek - Bilgi isteği		
247. Yine bekleriz efendim. (s.68)	Dilek belirtme		
248. Affedersiniz, Yıldız Apartmanı nerede? (s.80)	İstek - Bilgi isteği		
249. Rica ederim. (s.80)	Onaylama		
250. Özür dilerim, rahatsız ettim. (s.80)	Özür dileme		
251. Sizin daireniz aşağıda değil mi? (s.80)	Onaylanma isteme		
252. Hayır, bizim dairemiz aşağıda değil. (s.80)	Onaylamama		
253. Sana evimizi gezdireyim. (s.81)	İstek belirtme		
254. Bugün yemeği ben pişireceğim. (s.81)	Bilgi verme		
255. Affedersiniz, banka nerede? (s.85)	İstek - Bilgi isteği		
256. Affedersiniz, spor salonu nerede? (s.85)	İstek - Bilgi isteği		
257. Affedersiniz, muhtarlık nerede? (s.86)	İstek - Bilgi isteği		
258. 50 metre ileriye gidin. Karşıya geçin.(s.86)	Yönerge verme		
259. Affedersiniz, Aile Sağlığı Merkezi nerede? (s.86)	İstek - Bilgi isteği		
260. Yüz metre yürüyün. Sonra sağa dönün. (s.86)	Yönerge verme		
261. Ne arzu edersiniz? (s.92)	İstek sorma		
262. Neler var? (s.92)	İstek - Bilgi isteği		
263. Tathya yemeklerimizi yedikten sonra karar vereceğiz.(s.92)	Bilgi verme		
264. Pekala, ağızımızı açın lütfen. (s.106)	Nazikçe bir istekte bulunma		
265. Aaa, deyin! (s.106)	Nazikçe bir istekte bulunma		
266. Şimdi size ilaç yazacağım. (s.106)	Bilgi verme		
267. Bu ilaçları düzenli bir şekilde kullanın. (s.106)	Yönerge verme		
268. Ayrıca bol bol portakal ve mandalina yiyin. (s.106)	Yönerge verme		
269. Geçmiş olsun.(s.106)	Dilek belirtme		
270. Kolay gelsin. (s.106)	Dilek belirtme		
271. Saçınızı hangi renge boyayalım? (s.113)	İstek sorma		

272. Siyaha boyayın. (s.113)	Nazikçe bir istekte bulunma		
273. Bereket versin. (s.113)	Dilek belirtme		
274. İçecek bir şey ister misiniz? (s.122)	İstek sorma		
275. Uçağımız neden rötâr yaptı? (s.122)	İstek - Bilgi isteği		
276. Çünkü pist çok kalabalıktı. (s.122)	Bilgi verme		
277. Öyleyse seni oteline götüreyim. (s.122)	İstek belirtme		
278. Boş yeriniz var mı? (s.140)	İstek - Bilgi isteği		
279. Şu anda bizden daha ucuz uçak bileti yoktur. (s.140)	Tahminde bulunma		
280. Eyvah! Konuşma kesildi. (s.140)	Şaşkınlık belirtme		
281. Oğlunuz öğrenciydi, değil mi? (s.140)	Onaylanma isteme		
282. Size İstanbul'daki telefon numaramızı vereyim. (s.140)	Takdim etme		
283. O numaradan arayabilirsiniz. (s.140)	Yönerge verme		
284. Kusura bakma canım, çok trafik vardı. (s.150)	Özür dileme		
285. Hayırdır inşallah? (s.150)	Şaşkınlık belirtme		
286. Hadi Esin, söyle artık! (s.150)	Sabırsızlık belirtme		
287. Ne? Ciddi misin? (s.150)	Şaşkınlık belirtme		
288. Dur canım sakın ol! (s.150)	Yatıştırma		
289. Sen beni meraktan öldüreceksin bugün. (s.150)	Yakınma		
290. Cuma günü yola çıkıyoruz. (s.159)	Bilgi söyleme		
291. Pazar akşamı dönüyoruz. (s.159)	Bilgi söyleme		
292. Bize uygun, değil mi Filiz? (s.159)	Onaylanma isteme		
293. Akşam nerede kalacağız? (s.159)	İstek - Bilgi isteği		
294. Akşam otelde kalacaksınız. (s.159)	Bilgi verme		
295. Otobüs ne zaman ve nereden hareket edecek? (s.159)	İstek - Bilgi isteği		
296. Cuma günü sabah saat beşte, Dışkapı'dan hareket edecek. (s.159)	Bilgi verme		
297. Geçin içeri çocuklar! (s.167)	Yönerge verme		
298. Bayramın mübarek olsun anne! (s.167)	Dilek belirtme		
299. Amin. (s.167)	Onaylama		
300. Güzel bir resim, değil mi? (s.13)	Onaylanma isteme		
301. Başka haberler de mi var? (s.13)	Şaşkınlık belirtme		
302. Çok merak ettim, söyle haydi! (s.13)	Sabırsızlık belirtme		
303. Nasıl yani? (s.13)	Şaşkınlık belirtme		
304. Kaçırılmışlar mı? (s.13)	Onaylanma isteme		
305. Hayır, kaçırmamışlar. (s.13)	Onaylamama		
306. Sen hiç gazete okumuyor musun? (s.13)	Kınama		
307. Sen okuyorsun ya, ikimize de yeter! (s.13)	Alay etme		
308. Çocuklar yine başladınız. (s.18)	Uyarıda bulunma		
309. Baba, hep böyle yapıyorsun, daima ablamın isteği oluyor.(s.18)	Yakınma		
310. Ha ha ha! Çok komik! (s.18)	Alay etme		
311. Maceraya bak! (s.18)	Alay etme		
312. Ee, ressam Ağrı Dağı'na mı çıkmış? (s.18)	Alay etme		
313. Bak! Hala inanmıyorsun! (s.18)	Kınama		
314. Abla sen hakikaten iyi misin? (s.18)	Alay etme		
315. Oğlum dur! (s.22)	Yatıştırma		
316. Hayrola, ne iş başvurusu? (s.22)	İstek - Bilgi isteği		
317. Oğlum bize niçin söylemedin? (s.22)	Yakınma		
318. Gözün aydın, çok sevindim. (s.22)	Dilek belirtme		
319. Bak bu hiç iyi olmadı, biz senden nasıl ayrılacağız? (s.22)	Üzüntü belirtme		
320. Ahmet, bir şey unuttuğum değil mi? (s.23)	Uyarıda bulunma		

321. Oğlum, telefon açmayı unutma, tamam mı? (s.23)	Uyarıda bulunma		
322. Orası soğuktur, kazağımı valizden çıkar, yanına al. (s.23)	Akıl verme		
323. Allah'a ismarladık anne, Allah'a ismarladık baba. (s.23)	Konuşmayı bitirme		
324. Kayseri'yi çok beğeneceksiniz. (s.24)	Varsayım belirtme		
325. Hiç merak etmeyin. (s.24)	Yatıştırma		
326. E evladım kirası kirası! (s.24)	Kınama		
327. Acele etme bakalım. (s.24)	Akıl verme		
328. Bu alerjik nezleye benziyor. (s.31)	Görüş belirtme		
329. Bence doktora git. (s.31)	Öneride bulunma		
330. Benim kadar geç kalma. (s.31)	Uyarıda bulunma		
331. Neyin var? (s.31)	İstek - Bilgi isteği		
332. İnanmıyorum, senin kadar cesur bir kız içinden korkuyor! (s.31)	Şaşkınlık belirtme		
333. Haydi, kalk doktora beraber gidelim. (s.31)	Cesaretlendirme		
334. Bre adam! (s.38)	Kınama		
335. Sen ne biçim doktorsun? (s.38)	Kınama		
336. Sana tıp fakültesinde hiçbir şey öğretmediler mi? (s.38)	Yakınma		
337. Senin gibi doktor olmaz olsun! (s.38)	Yakınma		
338. Lütfen, hemen gel! (s.41)	Birisinden rica etme		
339. Meryem, iyi misin? (s.41)	İstek - Bilgi isteği		
340. Neler oluyor? (s.41)	İstek - Bilgi isteği		
341. Çok korkuyorum, lütfen çabuk gel. (s.41)	Birisinden rica etme		
342. Merak etme! (s.41)	Yatıştırma		
343. Sakin ol! (s.41)	Yatıştırma		
344. Bir dakika bekleyin lütfen! (s.44)	Birisinden rica etme		
345. Çok şükür! (s.44)	Dilek belirtme		
346. Ziyaret saati 14.30'da. Yani yarım saat sonra başlayacak. (s.44)	Bilgi söyleme		
347. Biraz bekleyin lütfen! (s.44)	Birisinden rica etme		
348. Uzun zamandır sinemaya gitmiyoruz. (s.60)	Yakınma		
349. Evet, haklısın. (s.60)	Onaylama		
350. Gidelim mi? (s.60)	Etkinlik önerileri		
351. Bence bu filme gidelim. (s.60)	Öneride bulunma		
352. 19.30 iyi bence. (s.60)	Onaylama		
353. İki tane tam bilet verir misiniz? (s.60)	Birisinden rica etme		
354. İyi seyirler. (s.60)	Dilek belirtme		
355. Sporcumuzu tebrik ediyorum. (s.62)	Dilek belirtme		
356. Biraz sonra milli marşımızı söyleyeceğiz ve ardından madalyamızı alacağız. (s.62)	Bilgi söyleme		
357. Bana göre bu başarı hepimizindir. (s.62)	Görüş belirtme (olumlu)		
358. Bence olimpiyatlarda çok madalya kazanacağız. (s.62)	Tahminde bulunma		
359. Size nasıl yardımcı olabilirim? (s.63)	Yardım önerisi		
360. Hangisini alayım acaba? (s.63)	Öneri isteme		
361. Bence hem kırmızı renkli bluzu hem çiçekli ceketini al. (s.63)	Öneride bulunma		
362. O zaman ya çiçekli ceketini ya kırmızı renkli bluzu alacaksınız. (s.63)	Yol gösterme		
363. Maalesef efendim. (s.63)	Onaylamama		
364. İster alın ister almayın. (s.63)	Alay etme		
365. Ay ne kadar kabasınız! (s.63)	Yakınma		
366. Merhaba nerelerdesin? (s.72)	Yakınma		

367. Bu kadar yeri gezmek zor ve yorucu değil mi? (s.72)	Onaylanma isteme		
368. Evet, bütün şehri bir günde gezmek bazen yorucu oluyor. (s.72)	Onaylama		
369. Ankara'ya uzak ama gelecek hafta Çanakkale'ye gideceğiz.(s.72)	Bilgi söyleme		
370. Sen de bizimle gelmek ister misin? (s.72)	Öneride bulunma		
371. O zaman size 24-26 Nisan arasındaki turumuzu öneriyorum.(s.73)	Öneride bulunma		
372. Karar verdikten sonra formu doldurun ve gelin. (s.73)	Birisinden rica etme		
373. Neden bu kadar uzun? (s.74)	Yakınma		
374. İki saat sonra firmamıza ait dinlenme tesisimizde duracağız.(s.74)	Bilgi verme		
375. Eminciğim, fotoğraf makinesiini yanına aldın değil mi? (s.74)	Onaylanma isteme		
376. Tamam sen klavuzu oku,(s.74)	Yönerge verme		
377. Ne dersin, gidelim mi? (s.83)	Davet etme		
378. Olur, gidelim. (s.83)	Kabul etme		
379. Tadına bakalım mı?(s.83)	Öneride bulunma		
380. Tuz mu? Olur mu hiç? (s.83)	Şaşkınlık belirtme		
381. Tadına bakmak ister misiniz? (s.83)	İstek sorma		
382. Yaren, sen de tadına bak.(s.83)	Yönerge verme		
383. Merhaba, baklavanın tadına bakabilir miyim? (s.83)	İzin isteme		
384. Tabii, buyurun. (s.83)	Onaylama		
385. Bundan lütfen 250 gram tartın. (s.83)	Birisinden rica etme		
386. Muratçığım, biz burada daha fazla kalmayalım yoksa elimiz kolumuz tathyla dolacak. (s.83)	Uyarda bulunma		
387. Sen ne iş yaparsın ki? (s.98)	Alay etme		
388. Ütü kardeş, insanlara senin ne faydan var? (s.98)	Alay etme		
389. Yok canım, öyle şey olur mu? (s.98)	Reddetme - Onaylamama		
390. Şirketimizin diğer temsilcileriyle daha önce tanıştınız, değil mi? (s.101)	Onaylanma isteme		
391. Kadir Bey, aslında ben size vadeyi öneririm. (s.101)	Akıl verme - Öneri sunma		
392. Kıyafet seçiminde mutlaka, pamuklu ve yünlü olmasına dikkat edeceksin. (s.106)	Öneride bulunma – Akıl verme - Uyarda bulunma		
393. Gidip de bir dene. (s.106)	İstek / Dil dışı hizmet ? Emir verme		
394. uF (s.106)	Onaylanma isteme		
395. Etek, ceket de sana çok yakışmış. (s.106)	Görüş belirtme		
396. Güle güle giyin efendim. (s.106)	Dilek belirtme		
397. Nereye gidelim? (s.109)	Öneri isteme		
398. Ya büyük alışveriş merkezlerinin birine ya da GİMAT'a gidelim. (s.109)	Öneride bulunma		
399. Ağzının tadını da biliyorsun! (s.109)	İltifat		
400. Acele edelim, saat birdeki otobüse yetişebiliriz. (s.116)	İstek, Gerekeç / Olasılık belirtme		
401. Dolmuşla gidebilir miyiz? (s.116)	Bilgi sorma / Akıl danışma / Olasılık sorma		
402. Biraz koşabilir misin? (s.116)	İstek – Bilgi isteği		
403. Koşabilirim tabii! (s.116)	Kabul etme		
404. Neyse artık, gelecek otobüse ya da dolmuşla binip Sıhhiye'de inebiliriz. (s.116)	Yatıştırma, gerekeç		

405. Kızım senden bir şey isteyebilir miyim? (s.122)	İstek / Birisinden rica etme		
406. Tabii anneciğim. (s.122)	Kabul etme		
407. Onlara bir tabak aşura götürebilir misin? (s.122)	İstek / Birisinden rica etme		
408. Tabii ki götürürüm. (s.122)	Kabul etme		
409. Sen de komşulara yarın bizimle gelir misin? (s.122)	İstek / Birisinden rica etmek		
410. Sen şimdi aşurayı götür. (s.122)	İstek		
411. Ay, niye zahmet etti? (s.123)	Çekince belirtme		
412. Afiyet olsun.(s.123)	Dilek belirtme		
413. Zahmet olur mu hiç? (s.123)	Reddetme		
414. Müsait misiniz? (s.123)	İstek - Bilgi isteği		
415. Hayatım, bizim için biraz büyük değil mi? (s.135)	Onaylanma isteme		
416. Sonsuza kadar iki kişi kalacak değiliz ya! (s.135)	Yakınma		
417. Bak bu daha önemli! (s.135)	Alay etme		
418. Ev işleri hiç bitmiyor ki! (s.140)	Yakınma		
419. Anne bak, maymun muzunu nasıl da yiyor! (s.146)	Şaşkınlık belirtme		
420. Ne kadar da büyük bir timsah ! (s.146)	Şaşkınlık belirtme		
421. Tabi, yine de tedbirli olmak lazım. (s.146)	Uyarıda bulunma		
422. Şimdi iyi görünüyor değil mi? (s.152)	Onaylanma isteme		

Yabancılar İçin Türkçe A1, A2

SÖZCE	SÖZ EDİMLERİ	Uygun	Uygun değil
124. Merhaba. (s.4)	Konuşma başlatma/Selamlama		
125. Sizin adınız nedir? (s.4)	İstek - Bilgi isteği		
126. Nerelisiniz? (s.4)	İstek - Bilgi isteği		
127. Memnun oldum. (s.4)	Duygu açıklama		
128. Ben de memnun oldum. (s.4)	Onaylama		
129. Görüşmek üzere. (s.4)	Konuşmayı bitirme		
130. Görüşürüz. (s.4)	Konuşmayı bitirme		
131. Affedersiniz, burası boş mu? (s.6)	İstek - Bilgi isteği		
132. İyi günler! (s.19)	Konuşma başlatma		
133. Hoş geldiniz. (s.19)	Konuşma başlatma		
134. Nasıl bir ev olsun? (s.19)	İstek - Bilgi isteği		
135. Dört odalı geniş bir ev olsun. (s.19)	İstek belirtme		
136. Bir ev var, şimdi görmek ister misiniz? (s.19)	İstek - Bilgi isteği		
137. İyi olur, görelim. (s.19)	Onaylama		
138. Kolay gelsin.(s.28)	Dilek belirtme		
139. Sağ olun. (s.28)	Duygu açıklama		
140. Dersler saat kaçta başlıyor? (s.28)	İstek - Bilgi isteği		
141. Remzi Usta, bize kendinizi tanıtır mısınız? (s.32)	Birisinden rica etme		
142. Hayırlı olsun. (s.32)	Dilek belirtme		
143. Buyurun size bir sütlaç ikram edelim. (s.32)	Takdim etme		
144. Buyrun efendim, hoş geldiniz. (s.34)	Konuşma başlatma /Selamlama		
145. Hoş bulduk. (s.34)	Konuşma başlatma /Selamlama		
146. Ne arzu edersiniz? (s.34)	İstek sorma		
147. Ben mercimek çorbası ve bir buçuk porsiyon İskender kebabı alayım. (s.34)	İstek belirtme		
148. Sen de temizlik malzemelerini al. (s.36)	Yönerge verme		
149. Hayırlı işler. (s.38)	Konuşmayı bitirme / Dilek belirtme		

150. Buyurun, neyiniz var? (s.42)	İstek - Bilgi isteği		
151. İlaçları düzenli kullanın. (s.42)	Yönerge verme		
152. Geçmiş olsun. (s.42)	Dilek belirtme		
153. Teşekkürler. (s.42)	Duygu açıklama		
154. Ağızınızı açar mısınız? (s.42)	Birisinden rica etme		
155. Gezgin seyahat, buyurun. (s.46)	Konuşma başlatma / Selamlama		
156. Metro biletini buradan alıyoruz, değil mi? (s.48)	Onaylanma isteme		
157. Evet, buradan alıyorsunuz. (s.48)	Onaylama		
158. Buradan Kızılay'a nasıl gidiyoruz? (s.48)	İstek - Bilgi isteği		
159. Merdivenlerden inin ve oradan metroya binin. Üç durak sonra inin. (s.48)	Tarif etme		
160. Oraya nasıl giderim, tarif eder misin? (s.54)	Birisinden rica etme		
161. Bahçelievler metrosundan çıkacaksınız. (s.54)	Yönerge verme		
162. Gazi Hastanesi'ne doğru biraz yürüyeceksin. (s.54)	Yönerge verme		
163. Son kullanma tarihine bakar mısın? (s.56)	Birisinden rica etme		
164. Haydi o zaman tathımızı yapalım. (s.56)	Cesaretlendirme		
165. Bana yardımcı olur musunuz? (s.63)	Birisinden rica etme		
166. Şu mavi renkli simgeye çift tıkl. (s.63)	Yönerge verme		
167. Sonra, yukarıya internet adresini yaz ve "giriş" tuşuna bas. (s.63)	Yönerge verme		
168. Şimdi, siz bana banka kartınızı verin. (s.67)	Birisinden rica etme		
169. Lütfen şifrenizi girin. (s.67)	Birisinden rica etme		
170. Bu makineyi nasıl kullanıyoruz. (s.70)	İstek - Bilgi isteği		
171. Parayı atıyorsun ve talimatlara uyuyorsun. (s.70)	Yönerge verme		
172. Haydi paramızı atalım. (s.70)	Cesaretlendirme		
173. Bir şarkı dinlemek ister misin? (s.70)	İstek - Bilgi isteği		
174. Evet, romantik bir şarkı olsun. (s.70)	Kabul etme		
175. Nasıl yardımcı olabilirim? (s.74)	Yardım önerisi		
176. Yeni tarife için 1'i tuşlayınız. (s.74)	Birisinden rica etme		
177. Şimdi beni izleyin lütfen, (s.82)	Birisinden rica etme		
178. Fotoğraf çekebilir miyiz? (s.82)	İzin isteme		
179. Elbette...(s.82)	Onaylama		
180. Önemli değil. (s.86)	Duygu açıklama		
181. Yardım edebilir miyim? (s.97)	Yardım önerisi		
182. Sence bu kravat nasıl? (s.105)	Öneri isteme		
183. Sence ne yazayım? (s.105)	Öneri isteme		
184. Çabuk olun, geç kalıyoruz! (s.108)	Uyarıda bulunma		
185. Nerede kaldın oğlum? (s.108)	Yakınma		
186. Bu arada siz de benim yaş pastamı unutmadınız, değil mi? (s.108)	Onaylanma isteme		
187. Ne, yaş pasta mı? (s.108)	Şaşkınlık belirtme		
188. Mutlu seneler oğlum. (s.108)	Duygu açıklama		
189. İyi ki doğdun.(s.108)	Duygu açıklama		
190. Bana yardım eder misiniz? (s.110)	Birisinden rica etme		
191. Tabii ki, benim telefonumu kullanabilirsiniz. (s.110)	Onaylama		
192. Ekim ayında başlarız. (s.5)	Bilgi verme		
193. Sen de gelir misin? (s.9)	İstek - Bilgi isteği		
194. Olur, haydi çıkalım! (s.9)	Cesaretlendirme		
195. Arkadaşlar bu hafta sonu kahvaltıyı açık havada yapalım mı? (s.13)	Öneride bulunma		
196. Hafta sonu kahvaltıya gidiyoruz. (s.13)	Bilgi verme		
197. Eyvah, yağmur başladı. (s.13)	Korku belirtme		

198. Umarım, yağmurluğunuz yanınızdadır. (s.13)	Dilek belirtme		
199. Aslı sen ekmek ve kahvaltılıkları çantadan çıkar.(s.13)	Yönerge verme		
200. Cansu sen de termosu al ve çayları hazırla. (s.13)	Yönerge verme		
201. Yaşasın ! (s.13)	Duygu açıklama		
202. Size nasıl yardımcı olabilirim? (s.14)	Yardım önerisi		
203. Öncelikle dünkü maçtaki performansın için seni tebrik ediyorum. (s.17)	Duygu açıklama		
204. Önümüzdeki maçlara bakacağız. (s.18)	Dilek belirtme		
205. Çok sıkıldım, dersten sonra bir şeyler yapalım mı? (s.23)	İstek - Bilgi isteği		
206. Nereye gidelim? (s.23)	İstek - Bilgi isteği		
207. Bence Yalçın'ı da davet edelim. (s.23)	Öneride bulunma		
208. Hayırdır, ne mesajı? (s.27)	İstek - Bilgi isteği		
209. Sakın bilgilerini verme! (s.27)	Uyarıda bulunma		
210. Önümüzdeki hafta Erciyes Dağı'na tırmanacağız. (s.36)	Bilgi verme		
211. Hafta sonu grubu bizim için daha uygun gibi. Ne dersin? (s.45)	Öneride bulunma		
212. Bence de...(s.45)	Kabul etme		
213. Orada gümüş eşyalar ucuzmuş, doğru mu? (s.49)	Onaylama isteme		
214. Evet, pek çok yere göre daha ucuz. (s.49)	Onaylama		
215. Oraya gidelim mi? (s.54)	İstek - Bilgi isteği		
216. Tamam, gidelim. (s.54)	Kabul etme		
217. Fakat bizim için biraz büyük değil mi? (s.54)	Onaylanma isteme		
218. Evet, doğru söylüyorsun. (s.54)	Onaylama		
219. Siz adresi yazın...(s.54)	Birisinden rica etme		
220. Kredi kartı ile ödeyebilir miyiz? (s.54)	İzin isteme		
221. Elbette, kredi kartına iki taksit yapabilirim. (s.54)	Kabul etme		
222. Güle güle kullanın. (s.54)	Dilek belirtme		
223. Sertifika almak için başarılı olmalısın. (s.59)	Öneride bulunma		
224. Peki sizce başarılı mıyım? (s.59)	Onaylanma isteme		
225. Evet başarılısın. (s.59)	Onaylama		
226. Cumartesi öğleden sonra sinemaya gidiyoruz değil mi? (s.62)	Onaylanma isteme		
227. Evet evet! (s.62)	Onaylama		
228. Hangisine gidelim? (s.62)	Öneri isteme		
229. Filiz, neyin var? (s.64)	İstek - Bilgi isteği		
230. Artık, yolculukta daha dikkatli olmalıyız. (s.64)	Uyarıda bulunma		
231. Acaba nasıl çalışıyor? (s.70)	İstek - Bilgi isteği		
232. Önce koşu bandının üstüne çıkın ve emniyet ipini elbisenize takın. (s.70)	Yönerge verme		
233. Bence her zaman en yavaş seviyeden başlayın...(s.70)	Öneride bulunma		
234. Bana yardım edebilir misin? (s.72)	Birisinden rica etme		
235. Tabii ki! (s.72)	Kabul etme		
236. Tansiyon aletini önce sol bileğine tak. (s.72)	Yönerge verme		
237. Aleti açıp hareket etmeden ve hiç konuşmadan bekle. (s.72)	Yönerge verme		
238. Sen bana kuşburnu ve nane verir misin? (s.81)	Birisinden rica etme		
239. Bana yardım eder misin? (s.84)	Birisinden rica etme		

240. Tabii ki. (s.84)	Kabul etme		
241. Önce fakültenin öğrenci işlerine gideceksin. (s.84)	Yönerge verme		
242. Sonra sen bu şifreyi ve öğrenci numarasını bilgisayardan sisteme gireceksin. (s.84)	Yönerge verme		
243. Ancak ders kredilerine ve saatlerine dikkat et. (s.84)	Uyarıda bulunma		
244. Eksik kredi alma. (s.84)	Uyarıda bulunma		
245. Ders kaydından sonra seninle kampüsü gezelim mi? (s.84)	İstek - Bilgi isteği		
246. Çok sevindir Ali. (s.84)	Kabul etme		

İstanbul Yabancılar İçin Türkçe A1, A2

SÖZCE	SÖZ EDİMLERİ	Uygun	Uygun değil
66. Merhaba. (s.8)	Konuşma başlatma / Selamlama		
67. Benim adım Ali. (s.8)	Kişileri tanımlama		
68. Senin adın ne? (s.8)	İstek - Bilgi isteği		
69. Memnun oldum. (s.8)	Duygu açıklama		
70. Ben de memnun oldum. (s.8)	Duygu açıklama		
71. Selam Zeynep! (s.8)	Konuşma başlatma / Selamlama		
72. Nasılsın? (s.8)	İstek - Bilgi isteği		
73. Teşekkürler... (s.8)	Duygu açıklama		
74. Nerelisin? (s.8)	İstek - Bilgi isteği		
75. Ne haber Sinem? (s.9)	İstek - Bilgi isteği		
76. İyilik,... (s.9)	Kabul etme		
77. Ne var ne yok Mete? (s.9)	İstek - Bilgi isteği		
78. Eh işte, fena değil. (s.9)	Kabul etme		
79. Hoşça kal Leyla. (s.9)	Konuşmayı bitirme		
80. Güle güle. Sonra görüşürüz. (s.9)	Konuşmayı bitirme		
81. Hoş geldin. (s.9)	Konuşma başlatma / Selamlama		
82. Hoş bulduk. (s.9)	Konuşma başlatma / Selamlama		
83. Affedersiniz. (s.18)	Duygu açıklama		
84. Geçmiş olsun. (s.31)	Dilek belirtme		
85. Sen de gelmek istiyor musun? (s.46)	İstek - Bilgi isteği		
86. Cumartesi sabah kahvaltıya ne dersin? (s.46)	Öneride bulunma		
87. Tamam. (s.46)	Onaylama		
88. Nerede buluşuyoruz? (s.46)	İstek - Bilgi isteği		
89. Gerçekten maça gelmek istemiyor musun? (s.46)	Onaylatma isteği		
90. İnşallah başka sefere. (s.46)	Erteleme / Reddetme / Dilek belirtme		
91. Pardon! Saat kaç? (s.68)	İstek - Bilgi isteği		
92. Haydi gidelim! (s.68)	Öneride bulunma		
93. Peki yarın işe gidebilir miyim? (s.91)	İstek - Bilgi isteği / Akıl danışma / İzin isteme		
94. Hayır, sizin için en iyisi işe gitmemek. (s.91)	Onaylamama		
95. İki gün evde kalıyorsunuz ve dinleniyorsunuz. (s.91)	Yönerge verme		
96. Buyurun reçeteniz ve raporunuz. (s.91)	Takdim etme		
97. Kendizine iyi bakın. (s.91)	Dilek belirtme		
98. Umarım bir hafta içinde daha iyi olacaksınız. (s.91)	Dilek belirtme		
A2			
99. Haydi, güzel bir lokantaya gidelim. (s.12)	Öneride bulunma		
100. Tatlı olarak neyi öneriyorsunuz? (s.12)	Öneri isteme		
101. Aaa Mert sen dün neredeydin? (s.27)	Şaşkınlık belirtme		

102. Şimdi kitabı çok anlatma istersen çünkü arkadaşların da okumak isteyebilir. (s.27)	Reddetme – Gerekçe belirtme: Olasılık belirtme		
103. Bütün arkadaşlarıma tavsiye ediyorum. (s.27)	Öneride bulunma		
104. Nasıl yardımcı olabilirim? (s.42)	Yardım önerisi		
105. Fransa'dan İtalya'ya geçeceksiniz. (s.42)	Bilgi verme		
106. Size iyi tatiller! (s.42)	Konuşmayı bitirme / Dilek belirtme		
107. Tekrar bekleriz. (s.42)	Sosyal ilişkiler - İstek bildirme		
108. Sence ben ne alayım? (s.45)	Akıl danışma / Öneri isteme		
109. Bence sen de içecekleri al. (s.45)	Öneride bulunma		
110. Bence sen marketi n önünde beni bekle. (s.45)	Öneride bulunma		
111. Sanki Ceren çok mu sakın ?...(s.45)	Kınama (Eleştirme)		
112. Sen de gel bir kahve içelim. (s.52)	Öneride bulunma / Cesaretlendirme		
113. Aysel Abla, bir gün yeni komşularımızı ziyarete gidelim ve tanışalım mı? (s.52)	Öneride bulunma / Teklif etme		
114. Olur Hülyacığım, gidelim. (s.52)	Kabul etme		
115. Kendisiyle görüşebilir miyim? (s.83)	İstek - İzin isteme		
116. Biraz bekleyebilir misiniz? (s.83)	İstek – Birinden bir şey yapmasını isteme Birisinden rica etme		
117. İçeri girebilirsiniz. (s.83)	Kabul etme / İzin verme		
118. Almanya'da ekonomi okudunuz, değil mi? (s.83)	Onaylama isteme		
119. Ben yarın Almanya'ya gidiyorum...(s.83)	Bilgi verme		
120. Onlarla siz ilgileneceksiniz.(s.83)	İstek belirtme		
121. Ben şimdi gidebilir miyim? (s.83)	İzin isteme		
122. Siz Murat Bey olabilir misiniz? (s.86)	Onaylama isteme		
123. Çok özür dilerim Kaya Bey. (s.86)	Özür dileme		
124. Saat 23.00'a kadar bizi arayabilirsiniz. (s.86)	Onaylama		
125. Bu kayıt formunu da doldurabilir misiniz? (s.86)	Birisinden rica etme		
126. Ödemeyi şimdi yapabilir miyim? (s.86)	İstek - Bilgi isteği		
127. Bir kaç soru daha sorabilir miyim? (s.86)	İzin isteme		
128. Tabii, sorabilirsiniz. (s.86)	Onaylama		
129. Yemek için bana iyi bir lokanta tavsiye edebilir misiniz? (s.86)	Öneri isteme		
130. Çevrede çok lokanta var ama ben size otelimizin lokantasını tavsiye edebilirim. (s.86)	Öneride bulunma		

Ek 7. Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyon İzni



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Rektörlük

Tarih: 15/03/2021
Sayı: E-35853172-300-00001499174

0001499174

Sayı : E-35853172-300-00001499174
Konu : Azize ÖZDEMİR (Etik Komisyon İzni)

15.03.2021

TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 24.02.2021 tarihli ve E-26674787-300-00001464355 sayılı yazı.

Enstitünüz Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Doktora programı öğrencilerinden Azize ÖZDEMİR'in Prof. Dr. Mustafa DURMUŞ danışmanlığında yürüttüğü "Yabancılara Türkçe Öğretiminde Öğreticilerin Edimbilimsel Farkındalıkları" başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun 09 Mart 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: 45934F2B-F373-4910-855A-86AB9EC01531

Belge Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/hu-ebys>

Adres: Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara

E-posta: yazimd@hacettepe.edu.tr İnternet Adresi: www.hacettepe.edu.tr Elektronik

Ağ: www.hacettepe.edu.tr

Telefon: 0 (312) 305 3001-3002 Faks: 0 (312) 311 9992

Kep: hacettepeuniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için: Sevda TOPAL

Bilgisayar İşletmeni

Telefon: 03123051008



Ek 8. Orijinallik 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: 10/06/2022

Tez Başlığı / Konusu: Yabancılara Türkçe Öğretiminde Edimbilimsel Farkındalık

Yukarıda başlığı/konusu gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 198 sayfalık kısmına ilişkin, 10/06/2022 tarihinde şahsım/tez danışmanım tarafından Turnitin adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezin benzerlik oranı % 9 'dur.

Uygulanan filtrelemeler:

- 1- Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç,
- 2- Kaynakça hariç
- 3- Alıntılar hariç/dâhil
- 4- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve bu Uygulama Esasları'nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

10.06.2022

Adı Soyadı: Azize ÖZDEMİR

Öğrenci No: N16146931

Anabilim Dalı: Türkiyat Araştırmaları

Programı: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi

Statüsü: Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR

Ek 9. Turnitin Benzerlik İndeksi

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE EDİMBİLİMSSEL FARKINDALIK

ORJİNALLİK RAPORU

% 9	% 8	% 3	% 3
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	dergipark.org.tr İnternet Kaynağı	% 1
2	pdffox.com İnternet Kaynağı	% 1
3	www.coursehero.com İnternet Kaynağı	% 1
4	vs1.doczz.fr İnternet Kaynağı	% 1
5	dergiler.ankara.edu.tr İnternet Kaynağı	% 1
6	docplayer.biz.tr İnternet Kaynağı	<% 1
7	Submitted to Istanbul Aydın University Öğrenci Ödevi	<% 1
8	9lib.net İnternet Kaynağı	<% 1
9	es.scribd.com İnternet Kaynağı	<% 1

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı: Azize ÖZDEMİR

Doğum Yeri ve Tarihi: Ankara / 11.01.1990

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi: Ankara Üniversitesi /Dilbilimi

Yüksek Lisans Öğrenimi: Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi

Bildiği Yabancı Diller: İngilizce, Almanca, İtalyanca

Bilimsel Faaliyetleri:

İş Deneyimi

Stajlar: Ankara Üniversitesi TÖMER

Projeler: Ankara Üniversitesi TÖMER CLS

Çalıştığı Kurumlar: Ankara Üniversitesi TÖMER

İletişim

E-Posta Adresi: azize.dlblm@gmail.com

Tarih

: Jüri Tarihi 17 Mayıs 2022