




YURT DIŞINDA SÖZ EDİMLERİN ÖĞRETİMİNİN ÖĞRETİCİLERİN GÖRÜŞLERİ BAĞLAMINDA DEĞERLENDİRİLMESİ EVALUATION OF TEACHING SPEECH ACTS ABROAD IN THE CONTEXT OF INSTRUCTOR'S VIEWS


HATİCE DİLEK ÇAĞ

Doktorant, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Phd. Std. Istanbul University-Cerrahpasa, Institute of graduate Studies
haticedilek.cag@ogr.iu.edu.tr

 <https://orcid.org/0000-0002-3359-0284>

FATMA BÖLÜKBAŞ KAYA


Doç. Dr., İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi
Assoc. Prof. Dr., Istanbul University-Cerrahpasa, Faculty of Education
fbolukbas@istanbul.edu.tr

 <https://orcid.org/0000-0002-1592-4885>

Atıf / Citation

Çağ, H.D., Bölükbaş Kaya F. 2021. "Yurt Dışında Söz Edimlerin Öğretiminin Öğreticilerin Görüşleri Bağlamında Değerlendirilmesi". *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi- Journal of Turkish Researches Institute*. 71, (Mayıs- May 2021). 725-750

Makale Bilgisi / Article Information

Makale Türü-*Article Types* : Araştırma Makalesi-Research Article
Geliş Tarihi-*Received Date* : 13.01.2021
Kabul Tarihi-*Accepted Date* : 15.02.2021
Yayın Tarihi- *Date Published* : 15.05.2021
 : <http://dx.doi.org/10.14222/Turkiyat4480>

İntihal / Plagiarism

This article was checked by  *iThenticate* programında bu makale taranmıştır.



Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi- *Journal of Turkish Researches Institute*
TAED-71, Mayıs-May 2021 Erzurum. ISSN 1300-9052 e-ISSN 2717-6851
www.turkiyatjournal.com
<http://dergipark.gov.tr/ataunitaed>

YURT DIŞINDA SÖZ EDİMLERİN ÖĞRETİMİNİN ÖĞRETİCİLERİN GÖRÜŞLERİ BAĞLAMINDA DEĞERLENDİRİLMESİ* EVALUATION OF TEACHING SPEECH ACTS ABROAD IN THE CONTEXT OF INSTRUCTOR'S VIEWS

HATİCE DİLEK ÇAĞ- FATMA BÖLÜKBAŞ KAYA

Öz

Bu araştırmanın amacı; yurt dışında Türkçe söz edimlerin öğretimini, öğretici görüşleri doğrultusunda değerlendirmek ve yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğretmenlere söz edimlerin öğretilmesiyle ilgili birtakım önerilerde bulunmaktır. Yurt dışında söz edimlerinin öğretimini öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirildiği bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilimi deseni kullanılmıştır. Görüşmeler “Zoom” programıyla çevrim içi olarak yürütülmüş ve katılımcıların izniyle kayıt alınmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi kullanılarak incelenmiştir. Araştırma sonucunda, Türkiye’deki öğrencilerin yurt dışındaki öğrencilere göre söz edim kullanımının daha iyi olduğu ve yurt dışındaki öğrencilerin söz edim kullanımında bazı sorunlar yaşadıkları bilgisine ulaşılmıştır. Dilin kullanım alanının olmaması, öğrencilerin pratik yapamamaları ve ana dillerinden olumsuz aktarım yapmaları yurt dışındaki öğrencilerin söz edim kullanımını olumsuz olarak etkilemekteken, ortak kültürel unsurlar ve öğrencilerin Türkiye ile yakın ilişki içinde olmaları söz edim kullanımını olumlu etkilemektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde, iletişimin temelini oluşturan ve işlevsel dil kullanımının en temel aracı olan söz edimlerin; yurt dışında Türkçe öğrenen öğrencilere, öğreticilerin görüşlerinden yola çıkılarak oluşturulacak ders izlenceleriyle planlı ve sistemli bir şekilde sunulmasının öğrencilerin söz edim kullanımını geliştirebileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yurt dışında Türkçe öğretimi, söz edimlerin öğretimi, öğretmen görüşleri.

Abstract

The purpose of this study is to evaluate the teaching speech acts abroad according to the instructors' opinions and to make some suggestions to the teachers who teach Turkish as a foreign language abroad about teaching these speech acts. In this study, in which teaching speech acts abroad is evaluated according to the teachers' views, phenomenological design, one of the qualitative research methods, is used. The interviews were conducted online via “Zoom” program and recorded with the permission of the participants. The obtained data were analyzed using context analysis. According to the study, it is revealed that the students in Turkey are better at using speech acts than the students abroad and the students abroad experience some difficulties in using speech acts. While the lack of use of the language, the inability of the students to practice and the negative transfer from their mother tongue affect the use of speech acts by students abroad adversely, common cultural elements and being in a close relationship with Turkey affect the students' use of speech acts positively. It is thought that presenting speech acts, which form the basis of communication in teaching Turkish as a foreign language and are the most basic means of functional use of language, to the students who learn Turkish abroad in a planned and systematic way with the course syllabus formed based on the opinions of the instructors can improve the students' use of speech acts.

Key Words: Teaching Turkish abroad, Teaching speech acts, Views of instructors.

* Bu makale, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa’da Doç. Dr. Fatma Bölükbaş Kaya danışmanlığında Hatice Dilek Çağ tarafından hazırlanan “Yurt Dışında Türkçe Öğrenenlerin Söz Edim Kullanımının Geliştirilmesine Yönelik Bir Eylem Araştırması” adlı doktora tezinden üretilmiştir.

Structured Abstract

Introduction and Purpose of the Study: *The teaching of Turkish as a foreign language abroad is carried out at universities, primary and secondary schools and private courses through institutions such as Yunus Emre Institute, Ministry of Education, Maarif Foundation, and is becoming widespread day by day. The fact that students who learn Turkish as a foreign language abroad are not exposed to the language outside of the classroom and that what is learned in the classroom cannot be used in daily life causes Turkish teaching to be limited to the classroom; thus, this limits the students' exposure to the real life situations and makes it difficult to teach the usage and the cultural, social aspects of the language. Especially in teaching Turkish abroad, it is highly crucial to provide the students with the competence in speech acts which is the most basic and smallest unit of the communication. The purpose of this study is to evaluate the teaching of Turkish speech acts abroad according to the opinions of the instructors and to make some suggestions to the teachers who teach Turkish as a foreign language abroad.*

Conceptual Framework: *Speech acts can be defined as the most basic units of communication that enables the communicative and functional use of a language such as requests, suggestions, refusing, promises, apologies, greeting, complaining, asking for permission and warning. Aksan and Aksan (1991: 94) state that with speech act theory, the structure-form-centered orientations that dominate linguistics studies have not been preferred and the communicative aspect of language has become important. The main goal in foreign language teaching is to develop the communicative skills of learners and communicative competence includes the person's using the language functionally according to a specific purpose and context. When the literature is analyzed, it is seen that the studies of teaching Turkish abroad mostly focus on teaching Turkish to Turkish people; in this context, there are studies (Belet-Boyaci and Genç-Ersoy, 2015; Çelik and Gülcü, 2016; Karababa and Karagül, 2014) in which teachers' opinions were taken into consideration on classroom practices, textbooks and vocabulary teaching. On the other hand, Yılmaz and Tepe (2020) studied the intercultural communication perceptions of instructors who teach Turkish as a foreign language abroad. There are not many studies on the teaching speech acts in the literature. Polat (2015) stated the instructors' views on teaching speech acts in his study conducted with the teachers who teach French as a foreign language in France and who teach Turkish as a foreign language in Turkey. Onursal-Ayırır (2016), on the other hand, gave examples of practices related to the teaching of speech acts in her study named "Pragmatics and Language Teaching".*

Method: *In this study, the phenomenological design, one of the qualitative research methods, was used. 12 instructors teaching Turkish abroad participated voluntarily in this research. The data of this article were collected through interview technique. The interviews were conducted online via the "Zoom" program and recorded with the permission of the participants. As a result of these interviews, the recordings lasting 6,5 hours and 35 minutes were obtained and the data were collected by transcribing these records by the researchers. The obtained data were analyzed using context analysis.*

Findings and Discussion: *As a result of the research, it was seen that the opinion that students who learn Turkish as a foreign language abroad do not use their speech acts appropriately is common among instructors. Koç (2015), in her study on those who learn Turkish as a foreign language in Bosnia and Herzegovina, stated that students at B1 and B2 levels have problems in the use of speech acts such as requests and apologies. According to the instructors, there are factors that affect the use of speech acts by students learning Turkish abroad, both positively and negatively. Factors such as the lack of use of the language abroad, the negative transfer of students from their mother tongue, the shortage of lesson hours, cultural differences, and not being exposed to the language negatively affect students' use of speech acts negatively. It was stated by the instructors that the use of speech acts by those who learn Turkish in Turkey is better than those who learn it abroad. While the students in Turkey learn Turkish in its own natural environment with a rich language input,*

the students abroad learn Turkish in classrooms that consist of students who speak exactly the same language, in a detached way from context and culture. Knight (2007)'s statement that as the rate of students' using the target language outside of the classroom increases, their language proficiency improves, supports the results of the research.

According to the results of the study, it is determined that the speech acts most needed by A1-A2 level students learning Turkish abroad are asking a question, making a request, thanking, greeting, making an offer, apologizing, suggesting, congratulating, complaining, giving permission, refusing and giving information. In the Teaching Turkish as a Foreign Language Program (2020) prepared by the Maarif Foundation, the acquisitions regarding the oral interaction skills of A1-A2 level students; similar acts of speech such as greeting, thanking, asking questions, making a request and making an apology are in line with the results of the research. The necessity of teaching speech acts implicitly was expressed by most of the instructors. In the study of Polat (2015), it was observed that even though the rate of teachers who think positively about implicit teaching of speech acts is higher than those who think negatively, the majority of the participants are undecided about this issue, in this context, the research results do not coincide with Polat's study (2015). On the other hand, according to the research results; the presentation of speech acts in a dialogue / text, adapting speech act teaching according to student needs, including different language usage areas in teaching, and teaching based on practice are the factors that should be considered in teaching speech acts. Regarding the problem of whether speech acts should be taught simultaneously with grammar structures or not, most of the participants stated that it is not necessary to teach speech acts simultaneously with grammar structures. Onursal-Ayırır (2016: 162) emphasized that students should use their speech acts according to the purpose of communication, regardless of grammatical structure in contemporary language teaching approaches. According to the study of Polat (2015), most of the teachers stated that there is not always a strong relationship between students' knowledge of grammar and their use of speech acts. According to the results of the research, the teaching of speech acts should be benefited from videos, animation and dramatization techniques, contextualizing activities suitable for speech act and authentic materials. In the study of Polat (2015), it was stated by teachers that it would be effective to have students write and play dialogues in teaching speech acts. Similarly, the emphasis on dialogues in the practice examples prepared by Onursal-Ayırır (2016) regarding teaching speech acts coincides with the views of the instructors revealed in this study. According to the views of the instructors, it can be said that the needs of students are not taken into account in the teaching of speech acts in textbooks. In Polat's study (2011), in which he evaluated textbooks in different languages in terms of speech acts, although the Turkish textbook creates a general awareness on speech acts; it is indicated that speech acts are handled within the boundaries determined by grammatical structures.

Conclusions and Suggestions: It is revealed according to the instructors' opinions that students who learn Turkish abroad have problems in their use of speech acts due to their language learning environment and they experience difficulties in using speech acts in accordance with the appropriate context, speaking environment and the collocutor in the conversation. It can be said that presenting speech acts, which form the basis of communication in teaching Turkish as a foreign language and are the most basic means of functional use of language, to the students who learn Turkish abroad in a planned and systematic way with the course syllabus that formed based on the opinions of the instructors can improve the students' use of speech acts. In this way, it can be said that the disadvantages of students learning Turkish abroad will be reduced and their pragmatic skills will be improved.

Giriş

Öğrenmenin çok yönlü yapısı düşünüldüğünde, öğrenme sürecini olumlu veya olumsuz etkileyebilen birden çok faktörün varlığından söz edilebilir. Yabancı dil öğrenme sürecini; öğretmen (yetkinlik, tutum vb.), öğrenci (yaş, zekâ, motivasyon vb.), öğretim yöntem ve teknikleri, ders kitapları, öğrenme ortamı ve çevresel unsurlar gibi etkileyen birden çok faktör bulunmaktadır. Ders dışındaki öğrenme ortamlarının, dil öğrenme süreci üzerindeki etkisi çevresel faktörler ile açıklanabilir. Çevresel faktörler, öğrenmenin sınıf dışında da devam ettirilebilmesi adına dil öğretiminde önemlidir. Knight (2007), öğrencilerin ders dışında hedef dili kullanma oranı arttıkça dil yeterliliklerinin geliştiğini gözlemlemiştir. Hedef dilin konuşulduğu ülkede dil öğrenmenin; edimbilimsel yeterliliğe etkisi (Enslin, 2010; Wai-Cook, 2012), sosyo-dilbilimsel yeterliliğe etkisi (Barron, 2006; Regan, 1998) dil öğrenme stratejilerine etkisi (Morita, 2010) üzerine farklı araştırmalar mevcuttur. Aynı zamanda Mendelson (1998), Pellegrino (1998) ve Polanyi (1995) gibi araştırmacılar, öğrencilerin hedef dilin konuşulduğu ülkede dil öğrenme deneyimlerini araştırmışlardır. Çalışmalar her ne kadar farklı kavramlar üzerine yapılmışsa da ortak noktaları, hedef dilin konuşulduğu ülkede dil öğrenmenin, öğrenme sürecine ve öğrencilerin dil yeterliliğine olumlu etkilerinin olduğu yönündedir. Tüm bu olumlu etkilerine rağmen, dil öğretiminin sadece hedef dilin konuşulduğu ülke ile sınırlandırılması mümkün değildir.

Günümüzün şartlarının bir gereği olan yabancı dil öğrenme ihtiyacı ve Türkçeye duyulan ilginin artması, Türkçenin yabancı dil olarak hem yurt içinde hem de yurt dışında öğretiminin yaygınlaşmasını sağlamaktadır. Yurt dışında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi; Yunus Emre Enstitüsü, Milli Eğitim Bakanlığı, Maarif Vakfı gibi kurumlar aracılığıyla üniversiteler, ilk ve orta dereceli okullar ile özel kurslarda sürdürülmekte ve her geçen gün yaygınlaşmaktadır. Türk kültürünün, Türkçenin ve Türkiye'nin tanıtılması adına önemli olan bu faaliyetler için okutman gönderimi, ikili anlaşmaların sağlanması, kitap temini, sınıf donanımı gibi bürokratik ve mali sıkıntılarının yanında, Türkçenin öğretilmesinde de çeşitli zorluklar ve problemlerle karşılaşmaktadır. Yurt dışında Türkçenin farklı kurumların çatısı altında öğretilme zorunluluğunun bir gereği olarak, Türkçe öğretiminin standartlaştırılmadığı görülmektedir. Ders saatlerinin azlığı sebebiyle öğrencilere kazandırılması istenen yeterliliklerin daha uzun zamana yayılması karşılaşılan bir diğer problemidir. Öğrencilerin ders dışında dile maruz kalmamaları ve sınıfta öğrenilenlerin günlük hayatta kullanılamaması, Türkçe öğretiminin sadece sınıf ile sınırlı kalmasına sebebiyet vermekte; bu da öğrencilerin gerçek yaşam durumlarıyla karşılaşmalarını sınırlandırmakta ve dilin kültürel, toplumsal ve kullanım boyutlarının öğretilmesini güçleştirmektedir. Öğrencilerin Türk kültürünü yeteri kadar tanıyamamaları, Türk toplumunun nezaket kurallarına hâkim olamamaları sebebiyle öğrendikleri dilsel yapıardan bağlama uygun olanı seçmekte sıkıntı yaşadıkları görülmektedir. Yumun (2008: 7), hedef dilin konuşulmadığı ülkelerde, öğrencilerin sınıflarda genellikle mükemmel bir biçimde gramer ve sözlük bilgisini kazandığını ancak hedef dilde iletişim kurarken aynı başarıyı gösteremediklerini belirtmektedir. Yabancı dil öğretimi sadece dil bilgisi kurallarının ve dilin söz varlığının öğretilmesiyle sınırlı olmamalı, Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde (2018) de belirtildiği gibi dil öğrenenlerin dilsel, sosyo-dilbilimsel ve edimbilimsel yeterliliklerinin gelişimi bir bütün olarak ele alınmalıdır.

Türkçenin özellikle yurt dışında öğretiminde, iletişimin en temel ve en küçük birimi olan söz edimsel yeterliliklerin öğrencilere kazandırılması büyük önem arz etmektedir. Çünkü Türkçeyi Türkiye’de öğrenenler, ana dili konuşucularının dil kullanımlarını görme imkânına sahipken; yurt dışında öğrenenler için böyle bir olanak bulunmamaktadır. Dolayısıyla söz edimlerin öğretimi sınıf ortamında sistemli bir biçimde gerçekleştirilmelidir. Söz edimi kuramının sunduğu teorik bilgilerin uygulamaya aktarılmasının ve söz edimlerine Türkçenin yabancı dil öğretiminde daha çok yer verilmesinin pratik yararlar sağlayacağı söylenebilir.

Edimbilimi ve Söz Edimleri

Dili, kullanıcı açısından ele alan dal; dil-bağlam ilişkisini inceleyen bir alan (İmer, Kocaman ve Özsoy, 2011: 110) olarak tanımlanan edimbilimin ortaya çıkmasında felsefi, bilişsel-edimbilimsel ve toplumsal bakış açısı olmak üzere üç temel bakış açısı yer almaktadır (Kansu- Yetkiner, 2009: 4). Farklı disiplinlerden ve bakış açılarından etkilenen edimbilimi, Morris (1938) ile dilbilime dâhil olmuştur. Morris (1938: 6), göstergebilimi; sözdizimi, anlambilimi ve edimbilimi olmak üzere üçe ayırmıştır. Göstergelerin birbirleriyle olan ilişkisi sözdizimi (Morris1938: 13), göstergeler ve nesnel arasındaki ilişki anlambilimi (Morris 1938: 21), göstergeler ile kullanıcılar arasındaki ilişki ise (Morris 1938: 29) edimbilimi boyutunu oluşturmaktadır.

J. L. Austin’ın tarafından geliştirilen söz edimi kuramı, dilin farklı kullanım biçimleri ve işlevlerini öne çıkarması açısından kapsamlı bir dil kuramı olma özelliğine sahiptir (Çelebi, 2014: 71). Austin (2017), kuramını oluştururken öncelikle kendinden önceki felsefecilerin dili dünyayı betimleyen bir yapı olarak gören anlayışlarına karşı çıkarak dilde edimseller ve saptayıcılar (betimleyiciler) olduğunu açıklar. Fakat daha sonraları bu ayrımın doğru olmadığı kanaatine vararak dildeki tüm ifadeleri edimseller olarak kabul eder ve bir şey söyleminin bir şey yapmak olduğu fikrini benimser. Böylece söz edim veya söz eylem kavramı ortaya çıkar. Söz edimler rica, öneri, reddetme, söz verme, özür, selamlaşma, şikâyet etme, izin isteme, uyarıda bulunma gibi dilin iletişimsel ve işlevsel boyutta kullanımını sağlayan iletişimin en temel birimi olarak tanımlanabilir. Aksan ve Aksan (1991: 94), söz edimi kuramı ile birlikte dilbilimi çalışmalarına hâkim olan yapı-biçim merkezli yönelimlerden uzaklaşıldığını ve dilin iletişimsel boyutunun önemli hâle geldiğini belirtirler. Yabancı dil öğretiminde de temel hedef, öğrenenlerin iletişimsel yeterlerinin geliştirilmesidir ve iletişimsel yeti, bireyin belirli bir amaca ve bağlama göre dili işlevsel olarak kullanmasını içermektedir. Edimbilimi, diğer adıyla kullanımbilimi, yabancı dil öğretiminde dil öğrenenlerin bağlama dayalı işlevsel dil kullanımları ile ilgilenerek iletişimsel yeterlerinin geliştirilmesini destekler.

Bir söz söyleyerek düz söz, edim söz ve etki söz olmak üzere üç farklı eylem gerçekleştirilebileceğini açıklayarak söz edimlerini üç bileşene ayıran Austin (2017:162); edim sözleri de hüküm-belirticiler, erk-belirticiler, sorumluluk-yükleyiciler, davranış-belirticiler ve serimleyiciler olmak üzere sınıflandırır. Austin’ın öğrencisi olan Searle (2011:34-44), Austin’ın öne sürdüğü kimi fikirleri eleştirerek söz edimi kuramını genişletir ve o da edim sözleri; kesinleyiciler, yönelticiler, sorumluluk-yükleyiciler, açıklayıcılar (“Expressive” teriminin karşılığı olarak “açıklayıcılar” yerine “dışavurucular” da kullanılmaktadır.) ve beyanlar olarak sınıflandırır. Searle (2011:57), bu sınıflandırmaların

dilin sonsuz sayıda kullanımının olmadığına ve dille yaptığımız temel şeylerin sınırlı olduğuna işaret ettiğini belirtmektedir.

Edimbilimin ortaya çıkması ve gelişmesi, yabancı dil öğretim yaklaşımlarını ve yöntemlerini etkilemiş, dil öğretimini dil bilgisi kurallarıyla sınırlayan indirgemeci anlayış, yerini dilin toplumsal normlarla beraber işlevsel olarak kullanımını da kapsayan çok yönlü bir bakış açısına bırakmıştır. Bu yeni bakış açısı yabancı dil öğretimine iletişimsel yaklaşım ile dâhil olmuştur. 1960'lardan beri yabancı dil öğretiminde etkili olan iletişimsel yaklaşım ve Hymes'in (1972) iletişimsel yeti kavramı yabancı dil öğretiminde köklü değişiklik yapılmasını sağlamıştır. İletişimsel yeti ile ilgili Canale ve Swain (1980), Canale (1983), Bachman ve Palmer (1996), Celce-Murcia (2008) gibi araştırmacılar farklı modeller öne sürerek iletişimsel yetinin bileşenlerini tanımlamışlardır. Benzer şekilde, Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde (2018) de bir dili yabancı dil olarak öğrenenlere iletişimsel yetinin kazandırılması önerilmiş ve bu yetinin dilsel, sosyo-dilbilimsel ve edimbilimsel olmak üzere üç bileşenin var olduğu belirtilmiştir. Bu durum da dil öğrenenlerin dilsel ve sosyo-dilbilimsel bilgilerini doğru yerde ve doğru zamanda kullanmaları, kendilerini uygun bir biçimde ifade etmeleri ve dilde söylenmeyen anlamı keşfedebilmeleri için edim bilimsel yetilerinin de diğer yetilere paralel geliştirilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Jung (2002), dil öğrenenlerin edim bilimsel yeterliliğe sahip olmaları için şu becerilere sahip olmaları gerektiğini belirtir: a. Söz edimlerini kullanma becerisi, b. Mecazi anlamı aktarabilme ve yorumlayabilme becerisi, c. Kibarlık işlevlerini kullanma becerisi, ç. Söylemi işlevsel kullanma becerisi, d. Kültürel bilgiyi kullanabilme becerisi. Görüldüğü üzere, edim bilimsel yeti, dil öğrenenlere kazandırılması gereken birden çok farklı beceriyi içermektedir ve sadece söz edimleriyle sınırlı değildir. Fakat Bardovi-Harlig (2001:13)'in de belirttiği gibi hem kültürlerarası hem ara dil edim bilimi araştırmalarında karşılaştırmayı kolaylaştıran ortak bir çerçeve sunduğu için birçok araştırmada söz edimler üzerine odaklanılmıştır.

Söz edimi kullanımının bağlam merkezli şekillenmesi, edim bilimi araştırmalarının söz edimleri üzerine yoğunlaşmasını sağlamıştır. Söz edimleri, dilin bağlama dayalı işlevsel kullanımını içerdiğinden söz edimleri ve bağlamı birbirinden ayrı düşünmek mümkün değildir. Bağlam, söz edim kullanımlarını belirleyen en temel unsurdur.

Söz edimlerin, dil kullanıcıları tarafından alınılanmasında ve üretilmesinde bağlam çok etkilidir. Austin (2017:100-102)'e göre kip, ses tonu, ritim, vurgu, zarflar, bağlantı sözcükleri, sözcemelelere eşlik eden jestler ve sözün sözcelenme koşulları; konuşma dilinde söz edimlerinin nasıl anlaşılacağını belirleyen unsurlar olarak karşımıza çıkar. Aynı cümle farklı bağlamlarda farklı bir söz edimi olarak işlev görebilir. Örneğin, Televizyonun sesini kıssan iyi olur. cümlesi duruma göre bir tehdit, bir uyarı, bir rica veya bir emir olarak kullanılabilir veya dinleyen tarafından bu söz edimlerinden herhangi biri olarak algılanabilir. Bu durumda, söz edimlerini belirleyen ve söz edimlerin öğretiminde sınıf ortamında ele alınabilecek 4 temel bağlamdan bahsedilebilir: a. Kültürel bağlam b. Durumsal bağlam c. Dil kullanım alanları ç. İlişkisel bağlam.

Kültürel Bağlam: Söz edimleri kuramında, Austin ve Searle sınıflandırmalarını her ne kadar İngiliz dili üzerinden oluşturmuşlarsa da aslında tüm söz edimlerinin hem evrensel hem de yerel bir boyutu vardır. Söz edimlerinin evrensel boyutunu, "Bir şey söylemek, bir şey yapmaktır." (Austin, 2017) anlayışıyla dilde yer edinmiş söz edimlerinin varlığı ve bunların ortak unsurları oluştururken; yerel boyutunu, o kültüre özgü davranış kalıplarının dilde

yarattığı etki oluşturmaktadır. Her toplumun kültürel normları, nezaket kurallarını belirlemede bu da iletişim esnasında dili kullananlar tarafından bağlama uygun biçimde dilsel yapıları seçme zorunluluğu oluşturmaktadır. Dolayısıyla söz edimlerin, kültüre ve kültürün oluşturduğu nezaket kurallarına göre şekilleneceği söylenebilir.

Durumsal Bağlam: Söz edimlerin bağlamsal boyutunu oluşturan bir diğer unsur durumsal bağlamdır. Söz edimin kendi doğası gereği oluşan koşullardan, söz ediminin üretimi veya anlaşılması etkilenecektir. Örneğin, reddetme söz ediminde ağırlıklı olarak dinleyenin itibarını zedelemekten cevap verme eğilimi, rica söz ediminde dinleyenin itibarını yükseltme eğilimi tamamen söz edimin kendi doğasıyla ilişkilidir. Söz edimlerinde durumsal bağlam konusunda dikkate alınması gereken diğer hususlar, her söz ediminde değişebilir. Örneğin; acelesi olan kişiler veya gün içerisinde tekrar karşılaşılan kişiler selamlaştıklarında farklı biçimlerde selamlaşacaklardır. Benzer şekilde, özür söz ediminin doğası gereği özür dilemeyi gerektirecek durumun ciddiyeti, özür söz edimini belirleyen bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Örneğin, bir kişinin arkadaşına ders notlarını vermeyi unutmaması ile ödünç alınan arabayla kaza yapması, farklı biçimlerde özür dilemeyi gerektirecektir.

Dilsel Bağlam: Avrupa Ortak Çerçeve Metninde (2018), dil öğrenenler sosyal aktörler olarak görülmekte ve dil öğrenenlerin sosyal bireyler olarak dili gündelik yaşam içerisinde farklı bağlamlar içerisinde kullanmaya gereksinim duyacakları varsayılmaktadır. Bu sebeple söz edimlerin kullanımı da diğer dil kullanımlarında olduğu gibi eğitsel, kişisel, meslekî ve kamusal alanlarda farklılaşacaktır.

İlişkisel Bağlam: Söz edimlerin bağlamsal boyutunu oluşturan bir diğer unsur, iletişimin muhatapları arasındaki ilişkinin yakınlık derecesi ve statü unsurlarıdır. Sosyal konum, dinleyen ve konuşan arasındaki sosyal mesafeyi gösterir. Kılınç (2019: 24), sosyal konum kavramını “iletişim hâlindeki iki kişi arasındaki sosyal yakınlık/uzaklık” olarak tanımlamıştır. Sosyal güç ise dinleyen ve konuşan arasındaki ast-üst ilişkisini açıklayan bir kavramdır. Karasu (2015: 108)’ya göre güç değişkeni, “konuşmacılardan birinin diğerine göre birtakım parametreler açısından daha üst konumda olduğunu ifade etmek için kullanılmaktadır.” Sosyal konum ve sosyal güç değişkenleri de söz edimlerin bağlamsal boyutunu oluşturan önemli unsurlardır. Örneğin, kişinin yakın bir arkadaşından kalem istemesiyle postanede hiç tanımadığı birinden kalem istemesi, rica söz ediminin farklılaşmasını sağlar. Yine aynı şekilde, kişinin bir hocası ile selamlaşmasıyla annesiyle selamlaşması esnasında kullandığı selamlaşma stratejileri değişkenlik göstermektedir.

Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılacağı üzere, söz edimlerin sosyal konum, sosyal güç, kültürel, durumsal, dilsel ve ilişkisel bağlam gibi çeşitli boyutları bulunmaktadır. Bu nedenle Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin duruma, bağlama ve muhatap olunan kişiye uygun söz edimi seçmeleri için derslerde bunun öğretiminin gerçekleşmesi gerekmektedir. Özellikle Türkçeyi yurt dışında öğrenen öğrenciler, ders dışındaki zamanlarında dile maruz kalmadıkları ve dili günlük hayatta kullanımı olanağı bulamadıkları için, derslerin kullanıma dönük dilsel yapıların öğretimini destekleyecek biçimde düzenlenmesi önem taşımaktadır. Bu bağlamda, öğrencilerin söz edimsel yeterliliklerin geliştirilmesi, edimbilimsel ve toplum-dilbilimsel yetilerinin gelişmesine olumlu katkı sağlayacaktır.

Alanyazın incelendiğinde, yurt dışında Türkçe öğretimi çalışmalarının ağırlıklı olarak Türklere Türkçe öğretimi üzerine yoğunlaştığı; bu bağlamda sınıf içi uygulamalara, ders

kitaplarına sözcük öğretimine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin alındığı çalışmalara (Belet-Boyacı ve Genç-Ersoy, 2015; Çelik ve Gülcü, 2016; Karababa ve Karagül, 2014) rastlanmıştır. Yılmaz ve Tepe (2020) ise yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten okutmanların kültürlerarası iletişim algılarını incelemişlerdir. Yurt dışında Türkçe söz edimlerin öğretimi üzerine alanyazında çok fazla çalışmaya rastlanmamıştır. Polat (2015), Fransa'da yabancı dil olarak Fransızca öğreten ve Türkiye'de yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenler ile yürüttüğü çalışmasında söz edimlerin öğretimi üzerine uygulayıcıların görüşlerini belirlemiştir. Onursal-Ayırır (2016) ise çalışmasında söz edimlerin öğretimine ilişkin uygulama örneklerine yer vermiştir.

Bu araştırmanın amacı, yurt dışında Türkçe söz edimlerin öğretimini, öğreticilerin görüşleri doğrultusunda değerlendirmek ve yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlere söz edimlerin öğretimiyle ilgili birtakım önerilerde bulunmaktır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin söz edim kullanımları nasıldır?
2. Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin söz edim kullanımlarını etkileyen unsurlar nelerdir?
3. Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerle Türkiye'de yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin söz edim kullanımları arasında fark bulunmakta mıdır?
4. Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğrenen A1-A2 seviyesindeki öğrencilerinin öğrenmeye en çok ihtiyaç duydukları söz edimleri hangileridir?
5. Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlere söz edimleri nasıl öğretilmelidir?
6. Söz edimlerin öğretiminde eğitim ortamı nasıl düzenlenmelidir?
7. Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenler, ders kitaplarındaki söz edimlerin öğretimini nasıl değerlendirmektedirler?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda, yurt dışında Türkçe söz edimlerin öğretiminin nasıl gerçekleştiğini incelemeyi amaçlayan bu araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilimi (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Katılımcılar tarafından tanımlanan bir olgu hakkında araştırmacının insan deneyimlerini açığa çıkarmak için uyguladığı (Creswell, 2007) olgubilimi çalışmalarının amacı, genellikle bir olguya ilişkin bireysel algıların ortaya çıkarılması ve yorumlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu sebeple yurt dışında söz edimlerinin öğretiminin öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirildiği bu çalışmada olgubilimi deseni tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmaya Millî Eğitim Bakanlığı ve Yunus Emre Enstitüsü vasıtasıyla yurt dışında yüksek öğretim kademesinde yabancı dil olarak Türkçe öğreten 12 öğretici gönüllü olarak katılmıştır. Katılımcıların ikisi hariç hepsi Türkiye'de yabancı dil olarak Türkçe öğretimi deneyimine sahiptir. Araştırmaya katılan öğretmenlerle ilgili bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır:

Tablo 1: Katılımcılara İlişkin Bilgiler

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

Tablo 1’de de görüldüğü gibi araştırmaya altısı kadın, altısı erkek olmak üzere toplam 12 öğretici katılmıştır ve katılımcıların büyük bir bölümü (N=7) doktora derecesine sahiptir. Katılımcıların üçünün 6 ila 10 yıl arası, yedisinin 11 ila 20 yıl arası, ikisinin ise 21 yıl ve üzeri meslekî deneyime sahip oldukları görülmektedir. Görüşmeye katılanların çoğunluğu (N=5) Türk Dili ve Edebiyatı mezunudur. Diğer katılımcılar ise Türkçe Eğitimi (N=3), Dilbilimi (N=2) ve Yabancılar Türkçe Öğretimi (N=2) bölümlerinden/programlarından mezundur. Katılımcıların yurt dışında görev süreleri incelendiğinde, bir yıldan az görev süresi olan sadece bir öğreticinin olduğu görülmektedir. Katılımcıların büyük bir bölümü (N=7) 1-3 yıl arasında değişen sürelerde, yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğretmişlerdir. Katılımcıların dördünün ise yurt dışı görev süresi 4 yıl ve üzeridir.

Katılımcıların görev yaptıkları ülkelere göre dağılımları Tablo 2’de yer almaktadır:

Tablo 2: Katılımcıların Görev Yaptıkları Ülkeler

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

Tablo 2’de de görüldüğü gibi, makaledeki sonuçların temsil gücünü arttırmak amacıyla, araştırmaya katılan öğretmenlerin mümkün olduğunca farklı ülkelerden seçilmesine özen gösterilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Nitel araştırma yöntemlerinden olgubilimi desende düzenlenen bu makalenin verileri, görüşme tekniği ile toplanmıştır. Nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan görüşme, bir konu hakkında derinlemesine bilgiler elde edilmesine imkân tanıyan, araştırma sürecinin her basamağında kullanılabilen esnek bir araştırma aracıdır (Büyükoztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2019).

Araştırmanın verileri, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Formu geliştirmek için, alanyazın taraması yapıldıktan sonra 13 maddeden oluşan bir soru havuzu oluşturulmuştur. Hazırlanan 13 görüşme sorusu, alanında uzman olan üç öğretim üyesine gönderilmiş ve uzmanların görüşleri doğrultusunda sorular düzenlenmiştir. Uzman görüşleriyle düzenlenen görüşme soruları yazılı olarak 17 farklı öğreticiye gönderilerek pilot uygulama yapılmıştır. Pilot çalışma sonucunda, 1 sorunun öğretmenler tarafından anlaşılabilmesi üzerine soru sayısı 12’ye düşürülmüştür. Yüz yüze yapılacak görüşmelerde 12 sorunun fazla olabileceği düşüncesinden hareketle, aynı konuyu sorgulayan sorular birleştirilerek soru sayısı 8’e düşürülmüştür. Görüşme sorularının düzenlenmiş son hâli yeniden uzman görüşüne sunulmuştur. Üç alan uzmanınca tekrar değerlendirilen sorular, uzman görüşleri doğrultusunda, doğrudan söz edimlerle ilgili olmadığı düşünülen bir soru çıkarılarak 7’ye düşürülmüş ve böylece yarı yapılandırılmış görüşme formuna son şekli verilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular Tablo 3’te yer almaktadır:

Tablo 3: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formunda Yer Alan Sorular

-
1. Öğrencilerinizin söz edim kullanımlarını nasıl değerlendiriyorsunuz?
 2. Daha önce Türkiye’de yabancı dil olarak Türkçe öğrettiniz mi?
 - Eğer öğrettiyseniz, Türkiye’de Türkçe öğrenen yabancı öğrenciler ile yurt dışında Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin söz edim kullanımları arasında ne gibi farklar görüyorsunuz?
 3. Yurt dışında Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin, A1-A2 seviyelerinde en çok ihtiyaç duydukları söz edimler nelerdir? Niçin?
 - Bu söz edimlerinden hangisine ağırlık verilmelidir?
 4. Sizce söz edimlerin öğretimi ayrı bir ders konusu olarak mı ele alınmalı yoksa diğer ünitelerin içinde örtük biçimde mi sunulmalıdır? Neden?
 5. Derslerde dil bilgisi yapılarıyla söz edimleri eş zamanlı mı yürütülmelidir? Neden?
 6. Öğrencilerin söz edim kullanım becerilerini geliştirmek için ne tür eğitim ortamlarına ağırlık verilmelidir?
 - Hangi görevlere yer verilmelidir?
 - Hangi etkinliklere yer verilmelidir?
 7. Öğretim programı ve ders materyalleri hazırlanırken, söz edimlerin öğretimi konusunda öğrenci gereksinimlerinin dikkate alındığını düşünüyor musunuz?
 - Evetse neden?
 - Hayırsa neden?
-

Veri Toplama Süreci ve Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında, söz edimlerin öğretimiyle ilgili olarak yurt dışında görev yapan öğretmenleri görüşleri alınmıştır. Görüşmelere başlamadan önce “İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu”na başvurularak etik kurul onayı alınmıştır. Görüşmeler “Zoom” programıyla çevrim içi olarak yürütülmüş ve katılımcıların izniyle kayıt alınmıştır. Bu görüşmeler sonucunda, 6,5 saat ve 35 dakika süren görüşme kaydı elde edilmiş ve bu kayıtlar araştırmacılar tarafından yazıya geçirilerek veriler elde edilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi kullanılarak incelenmiştir. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayacağı bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 227). İçerik analizi sonucu kategorilere ayrılan veriler, tablolar hâlinde verilmiş ve tablolardaki bilgiler, çalışmaya katılan öğretmenlerin konuşma metinleri ile desteklenerek sunulmuştur. Bu çalışmada, öğretmenlerin görüşleri, hiçbir değişiklik yapılmadan, söyledikleri gibi yazılmış; ifadelerdeki konuşma dilinden kaynaklı bozukluklar düzeltilmemiştir. Veriler sunulurken kişisel bilgilerin korunmasına adına öğretmenler Ö1, Ö2, Ö3... biçiminde kodlanmıştır. Çalışmada güvenilirliği sağlamak için rastlantısal olarak belirlenen 3 farklı soru, 2 farklı kodlayıcı tarafından kodlanmıştır. Bu doğrultuda, kodlanan 1.soruda %91,3, 2. soruda %87,4 3.soruda ise %98,7 görüş birliği olduğu belirlenmiştir.

Bulgular

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin söz edim kullanımları nasıldır?” biçiminde belirlenmişti. Bu alt probleme ait bulgular aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Tablo 4: Yurt Dışında Türkçe Öğrenenlerin Söz Edim Kullanımları

Yurt Dışında Türkçe Öğrenenlerin Söz Edim Kullanımları	f
Söz edimlerini uygun kullanmıyorlar.	7
Söz edimlerini kısmen uygun kullanıyorlar.	3
Söz edimlerini uygun kullanıyorlar.	2
Toplam	12

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmenlerin büyük bir kısmının (f=7) yurt dışında Türkçe öğrenenlerin söz edimleri uygun kullanmadıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Katılımcıların üçü öğrencilerin söz edim kullanımlarını kısmen uygun olarak değerlendirirken; sadece ikisi uygun bulduklarını dile getirmişlerdir.

Öğrencilerin söz edim kullanımlarını uygun bulmayan öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

ÖE5: Ders saati kısıtlı olduğu için özellikle, bu şekilde seçmeli yabancı dil ya da kültürel olarak öğrenenler için yoğun ders programımız yoktu, o yüzden sadece basit ifadeler öğreniyorlardı.

ÖE6: Hani bir şey rica ederken Türkler gibi rica etmeye, söylemeye çalışıyorlar ama yine o kendi resmiyetleri de var. Onların hocalarıyla biraz farklı üslupları var.

Hocalarına hanım diyorlar. Öğretmenim, hocam bir türlü demediler mesela. Ona şaşırılmışım.

ÖE8: Bu öğrencilerin Türkiye’de yaşamamalarından dolayı, o bağlamları tecrübe etmemelerinden dolayı, gramer bilgileri ile pragmatik becerileri arasında baya fark var.

Öğrencilerin söz edim kullanımlarını uygun bulan öğreticinin görüşü şu şekildedir:

ÖE4: Evet ben de şimdi Türkler ve Ruslar arasında açıkçası bir fark göremiyorum. Ben daha evvel Rusya’da çalıştım. Şimdi Belarus’ta çalışıyorum. İki arasında bir fark görmüyorum. Kültür olarak benzediğimiz için öğrenciler bunu anlamakta sıkıntı yaşamıyorlar.

Öğrencilerin söz edim kullanımlarının kısmen uygun olduğunu; öğrenciden öğrenciye, ülkeden ülkeye ve söz edimine göre değişebileceğini düşünen katılımcıların cevapları şu şekildedir:

ÖE7: Türkçe ile çok vakit geçirmeyenler, dizi izlemeyenler, kurslara sürekli devam etmeyenler çok doğru kullanmıyor ama devam edenler doğru kullanıyor.

ÖE9: Japonlar Türkçede sen-siz kalıbını kullanırken çok zorluk yaşıyorlar kendi dillerinde olmadığı için. Kendi dillerinde böyle bir yerleşik kalıbı olmadığı için herkese sen. Statüsü, samimiyeti ne olursa olsun herkese sen diye hitap ettikleri için bizdeki sen-siz ayrımının yerleşmesi epey zaman almakta. Ricalar, selamlamalar... Bunlar kültürel yakınlıktan dolayı Kosova’da çok yakındı.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin söz edim kullanımlarını etkileyen unsurlar nelerdir?” biçiminde belirlenmişti. Bu alt probleme ait bulgular aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Tablo 5: Yurt Dışında Türkçe Öğrenenlerin Söz Edim Kullanımlarını Olumsuz Etkileyen Unsurlar

Yurt dışında Türkçe öğrenenlerin söz edim kullanımlarını olumsuz etkileyen unsurlar	f
Dilin kullanım alanının olmaması	9
Öğrencilerin pratik yapma imkânı bulamaması	9
Ana dilinden olumsuz aktarım yapılması	7
Ders saatlerinin az olması	4
Kültürel farklılıkların bulunması	4
Dizilerden olumsuz aktarım yapılması	3
Dile maruz kalmama	3
Öğrencilerin çekingenlikleri /kendilerine güvenmemeleri	2
Kaynak sıkıntısı	2
Öğreticilerin söz edimleri konusunda bilgi sahibi olmaması	1
Söz edimlerinin Türkçe öğretiminin bir parçası olarak görülmemesi	1
Yurt dışında dil becerilerinin öğretiminin yavaş ilerlemesi	1
Öğrencilerin derse düzenli devam etmemeleri	1
Aracı dil kullanılarak Türkçe öğretilmesi	1

Tablo 5 incelendiğinde, yurt dışında Türkçe öğrenenlerin söz edim kullanımlarını etkileyen birden çok faktörün olduğu görülmektedir. Dilin kullanım alanının olmaması (f=9), öğrencilerin sınıfta öğrendiklerini pratik yapma imkânı bulamamaları (f=9), ana dillerinden olumsuz aktarım yapmaları (f=4) ve ders saatlerinin az olması (f=4) söz edim

kullanımını olumsuz etkileyen unsurlar arasında sayılabilir. Öte yandan, dizilerden olumsuz etkilenme (f=3), dile maruz kalmama (f=3), öğrencilerin çekingenliği (f=2), kaynak sıkıntısı (f=2) gibi unsurların, öğrencilerin söz edim kullanımlarını olumsuz etkileyen diğer unsurlardır. Sadece bir kez dile getirilmiş olmakla birlikte; söz edimleri konusunda öğrencilerin bilgi sahibi olmaması, söz edimlerin Türkçe öğretiminin bir parçası olarak görülmemesi, yurt dışında dil becerilerinin yavaş ilerlemesi, öğrencilerin derslere düzenli devam etmemeleri ve aracı dil kullanılarak Türkçe öğretilmesi öğrencilerin söz edim kullanımlarını olumsuz etkileyen unsurlar arasında görülmektedir.

Öğreticilerin bu konudaki görüşlerinden bazıları aşağıda yer almaktadır:

ÖE1: *Kültür kesinlikle çok önemli. Selamlaşma kültürü yok mesela Estonya'da. Bu da günlük kullanımları ve söz edimlerini etkiliyor.*

ÖE3: *Bu işe yönelmek isteniliyorsa, söz edimlerini eski öğretmenlerin, geleneksel gramerden gelen öğretmenlerin de öğrenmesi lazım ama bu terimler anlaşılmıyor. Birinci şeylerden biri bu, yani dilin düzeltilmesi lazım. İkincisi yerileştirmek lazım hocam. Yerileştirmek dediğiniz şey Türkçeyle, Türkiye ile ilgili örnekler vermek. Hani burada belki lehçelere girebilirsiniz ama Fransızcadan veya başka bir dilden, Almancadan kitapları çevirerek, oradaki örnekleri vererek, bir de garip terimler ile birleşince öğretmenlerin eğitiminde ve eğitimde kullanılmasını zorlaştırıyor.*

ÖE11: *Kendi ana dilinin olumsuzlaması. Benzer şeyler diğer edimler için de geçerli. Yani hemen hemen hepsinde eğer Türkçe ile uyumluysa çok hızlı öğreniyorlar ama Türkçe ile uyumlu olmadığında zorlanıyorlar.*

ÖE12: *Dile hâkim olmadıkları için gözlemliyorlar. Örneğin dizilerden görüyorlar. Aferin diyelim. "Aferin"i herkese kullanabiliyorlar. Yani kendilerinden büyüğe de kullanabiliyorlar, kendilerinden küçüğe de kullanabiliyorlar. Buna müdahale etmek gerekiyor. Kendisinden büyük bir hocaya, profesöre aferin hocam diyebiliyor örneğin.*

Tablo 6: Yurt Dışında Türkçe Öğrenenlerin Söz Edim Kullanımlarını Olumlu Etkileyen Unsurlar

Yurt dışında Türkçe öğrenenlerin söz edim kullanımlarını olumlu etkileyen unsurlar	f
Ortak kültürel unsurların bulunması	5
Türkiye ile yakın ilişki içinde olunması	2
Türk dizilerinin izlenmesi	2
Ana dilinden/kültüründen olumlu aktarım yapılması	2
Günümüzde her türlü bilgiye kolay ulaşabilme imkânının olması	1

Tablo 6 incelendiğinde; ortak kültürel unsurların (f=5), öğrencilerin Türkiye ile yakın ilişki içinde olmalarının (f=2) ve Türk dizilerini izlemelerinin (f=2) söz edim kullanımlarına olumlu etkisi olduğu görülmektedir. Diğer yandan, öğrencilerin ana dillerinden veya kültürlerinden olumlu aktarım (f=2) yapmaları da söz edim kullanımlarını olumlu etkilemektedir. Buna ek olarak, 1 öğretici tarafından, günümüzde her türlü bilgiye ulaşmanın kolay hâle gelmesinin, öğrencilerin söz edim kullanımlarını da olumlu etkileyeceği dile getirilmiştir.

Bu konuda öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

ÖE2: *Türkiye'de yazlıkları olanlar bir ölçüde de aslında Türkçeyi öğrenmişler. Bana kalırsa Türkiye'de sosyalleşerek öğrenmişler. İnsanların komşuları var, komşularına gidiyor, geliyor. Fotoğraflarını gönderiyorlar, komşularla birlikte toplanmışlar Afiyet*

olsun, Eline sağlık... Onlar o pratiklik içerisinde bunları öğrenmişler. Yani hani o grup bunları biliyor çünkü uzun süredir yani yılda en az ya da ortalama 2 ay diyelim tecrübe etme şansı var. Görece hâkimler yani.

ÖE3: İşte tamamen kültürden kopuk öğrenmiyorlar aslında. Yani kültüre ulaşmak o kadar zor değil. Tabii ki Türkiye’de gidip yaşayıp, Türk kültürünü doğrudan doğruya görmek arasında fark var. Çok büyük problem olduğunu düşünmüyorum günümüz dünyasında. Hani belki bu 70-80 yıl önce bir problem olabilirdi, hiçbir bağı yok, hiçbir şey yok.

ÖE5: Japonların çocuklara ilk önce öğrettikleri “özür dilemek” ve “özür dilerim” ve “teşekkür ederim” sözcüklerdir. Özür dilemenin ve teşekkür etmenin çok yoğun olarak kullanıldığı bir kültür. O yüzden en fazla benden de teşekkür sözcüğünü öğrenmek istiyorlardı.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerle Türkiye’de yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin söz edim kullanımları arasında fark bulunmakta mıdır?” biçiminde belirlenmişti. Bu alt probleme ait bulgular aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Tablo 7: Yurt Dışında Türkçe Öğrenenlerle Türkiye’de Türkçe Öğrenenlerin Söz Edim Kullanımlarının Karşılaştırılması

Yurt dışında Türkçe öğrenenlerle Türkiye’de Türkçe öğrenenlerin söz edim kullanımlarının karşılaştırılması	f
Türkiye’de Türkçe öğrenenlerin söz edim kullanımları daha iyi.	10
Fikrim yok. /Daha önceden Türkiye’de Türkçe öğretmedim.	2
Toplam	12

Tablo 7 incelendiğinde, 2 öğreticinin daha önceden Türkiye’de yabancı dil olarak Türkçe öğretmedikleri için bu soruya cevap vermedikleri görülmektedir. Diğer yandan, bu soruya cevap veren 10 katılımcının 10’u da Türkiye’deki öğrencilerin söz edim kullanımlarının yurt dışındaki öğrencilere göre daha iyi olduğunu belirtmişlerdir. Bu konuda, öğretmenler arasında görüş birliği olduğu söylenebilir.

Tablo 8: Yurt Dışında Türkçe Öğrenenlerle Türkiye’de Türkçe Öğrenenlerin Söz Edim Kullanımlarındaki Farklılığın Sebepleri

Yurt dışında Türkçe öğrenenlerle Türkiye’de Türkçe öğrenenlerin söz edim kullanımlarındaki farklılığın sebepleri	f
<i>Türkiye’deki öğrencilerin söz edim kullanımlarını etkileyen unsurlar</i>	
Pratik yapma imkânı olduğu için dil gelişiminin hızlı olması	4
Dilin doğal ortamında öğrenilmesi	2
Zengin dil girdisi olması	2
<i>Yurt dışındaki öğrencilerin söz edim kullanımlarını etkileyen unsurlar</i>	
Ders saatlerinin yetersiz olması	3
Bağlamdan ve kültürden kopuk dil öğrenmeleri	2
Sınıfların tamamen aynı ana dili konuşan öğrencilerden oluşması	1

Tablo 8’e göre, öğrencilerin pratik yapma imkânları olduğu için dil gelişimlerinin hızlı olması (f=4), dilin doğal ortamında öğrenilmesi (f=2) ve zengin dil girdisi (f=2)

Türkiye’de Türkçe öğrenenlerin söz edim kullanımlarını olumlu etkileyen unsurlardır. Bunun aksine, ders saatlerinin yetersiz olması (f=3), bağlamdan ve kültürden kopuk dil öğrenilmesi (f=2) ve aynı ana dilin konuşulduğu sınıflarda Türkçenin öğretilmesi (f=1) yurt dışındaki öğrencilerin söz edim kullanımlarını olumsuz etkileyen unsurlar olarak öğretmenler tarafından dile getirilmiştir

Öğreticilerin bu konuda verdikleri cevaplar şu şekildedir:

ÖE6: *Türkiye’de öğrenciler çok kısa sürede çok güzel bir yol kat ediyorlar çok büyük bir ivmeyle. Çünkü bir anda kendilerini daldırıyorlar o dile. Yani maruz kalma dediğimiz şeyi yaşıyorlar ve her bağlamda, her sosyal bağlamda, her yaş grubundan, eğitim düzeyinden, farklı farklı grupların konuşma stillerini, tercih ettikleri kullanımları, ricada, rette pek çok söz ediminde bunları duyuyorlar, görüyorlar.*

ÖE8: *Türkiye’de bir şekilde yaşamış olan öğrencilerin pragmatik becerileri tabii ki yurt dışındaki öğrencilerinden B2 seviyesindeki öğrencilerden bile daha iyi. Yani şöyle söyleyeyim. Türkiye’de yaşamışsa öğrenci eğer, bu dili birebir doğal ortamında yaşayarak öğrenmişse o dilin içinde kalmışsa tabii ki pragmatik becerisi de daha yüksek oluyor.*

ÖE11: *Yani Türkiye’deki öğrenci tabii her açıdan çok daha avantajlı. Yani bu belki çok sert olacak ama kıyas kabul etmez diyebileceğim bir nokta. Neden? Çünkü Türkiye’deki öğrenci bunları kullanmaya mecbur.*

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğrenen A1-A2 seviyesindeki öğrencilerinin en çok ihtiyaç duydukları söz edimleri hangileridir?” biçiminde belirlenmişti. Bu alt probleme ait bulgular aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Tablo 9: A1-A2 Seviyesindeki Öğrencilerinin En Çok İhtiyaç Duydukları Söz Edimleri

Söz Edimleri	f	Söz Edimleri	f
Sormak	12	Bilgi aktarmak	3
Rica etmek	12	Dua etmek	3
Teşekkür etmek	12	Güvence vermek	3
Selamlaşmak	12	Bildirmek	2
(...yapmayı) teklif etmek	11	Savunmak	2
Özür dilemek	11	İtiraf etmek	2
Önermek	10	Tanıklık etmek	2
Tebrik etmek	10	Tehdit etmek	2
Şikâyet etmek	9	(...) yapacağına yemin etmek	2
İzin vermek	9	İstifa etmek	2
(...yapmayı) reddetmek	8	İşten kovmak	2
Bilgi vermek	7	İddia etmek	1
Tahmin etmek	6	Yadsımak	1
Söz vermek	6	Yalvarmak	1
İsrar etmek	5	Esef etmek	1
Emretmek	5	Atamak	1
Taziyede bulunmak	5	İleri sürmek	0
Yasaklamak	4	Varsaymak	0

Görüşmede, katılımcılara Searle (2000: 49-51)'in çalışmasından yola çıkılarak oluşturulmuş söz edimleri listesi gösterilmiş ve bu söz edimlerinden hangilerine A1-A2 seviyesindeki öğrencilerin daha çok ihtiyaç duyduğu ve hangilerinin öğretimine ağırlık verilmesi gerektiği sorulmuştur. Tablo 9'da görüldüğü gibi katılımcıların hepsi; sormak, rica etmek, teşekkür etmek ve selamlaşmak söz edimlerine bu seviyedeki öğrencilerin ihtiyaç duyduğu konusunda hemfikirdirler (f=12). Teklif etmek, özür dilemek, önermek, tebrik etmek, şikâyet etmek, izin vermek, reddetmek, bilgi vermek katılımcıların yarısından fazlası tarafından, ağırlık verilmesi gereken söz edimleri olarak değerlendirilmiştir. Diğer yandan, ileri sürmek ve varsaymak söz edimleri katılımcıların hiçbiri tarafından dile getirilmemiştir.

Öğreticilerin bu konudaki görüşleri şu şekildedir:

ÖE5: *Mesela, Japonlarda direkt reddetme kültürü yok. Mesela, direkt “Hayır” demezler. “Yarın sinemaya gidelim mi?” Yarın biraz ...” “Biraz...” ifadesini kullanırlar. Biz olsak “Hayır” deriz. O yüzden onlar Türkçede hangi ifadelerin kullandığını bilmek isterler. O yüzden Türkler doğrudan “Hayır” dediği zaman sert olarak kabul ederler ve buna üzülürler yani.*

ÖE12: *Burada “sorma” gerekli. Ben inanıyorum ki dili kullanmak için önce soru sormayı öğrenmek gerekiyor. Sohbeti sağlamak için. Çünkü sadece edilgen olursa öğrenci sorulara cevap verirse diyalog yürümüyor. Önce soru sormayı öğrenmesi gerekiyor.*

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi “Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlere söz edimleri nasıl öğretilmelidir?” biçiminde belirlenmişti. Bu alt probleme ait bulgular aşağıdaki tablolarda yer almaktadır:

Tablo 10: *Söz Edimlerin Örtük mü Açık mı Öğretileceğine İlişkin Görüşler*

Söz edimlerinin örtük mü açık mı öğretilmesi gerektiğine ilişkin görüşler	f
Örtük biçimde öğretilmeli.	9
Açık biçimde öğretilmeli.	3
Toplam	12

Tablo 10 incelendiğinde, katılımcıların büyük bir kısmının (f=9) söz edimlerin örtük biçimde öğretilmesi gerektiğini ifade ettikleri görülmektedir. Katılımcılardan sadece 3'ü söz edimlerine yönelik yapılacak açık bir öğretimin faydalı olacağını dile getirmiştir. Bu konuda katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

ÖE7: *Ben ayrı öğretilmesi daha etkili olabilir diye düşünüyorum. Ayrı bir ders olarak yani tematik olarak bir konuşma dersi adı altında ya da başka bir ders altında öğretilse daha iyi olur. Böyle örtük verdiğimiz zaman yani sanki çok etkili olmuyor gibi hissediyorum.*

ÖE9: *Biz dört temel dil becerisi, artı dil bilgisini öğretiyoruz ve bunların da özellikle başlangıç seviyesinde beceri üzerinden öğretilmesinden yanayım. Yani mesela okuma metinleri üzerinden, dinleme metinleri üzerinden. Yazma alıştırmalarıyla. Yani beceri temelli öğretilmesinden yanayım.*

ÖE11: Benim görüşüm örtük olarak sunulması yani. Bunları böyle ayrı bir ders konusuna dönüştürmenin yani başarı sağlayacağını düşünmüyorum. Mutlaka böyle konuların içerisine serpiştirerek metinlerin içerisinde serpiştirerek bunları vermek lâzım.

Öğreticilerin söz edimleri öğretiminin nasıl olması gerektiğine ilişkin görüşleri aşağıdaki tabloda belirtilmiştir:

Tablo 11: Söz Edimlerin Nasıl Öğretilmesi Gerektiğine İlişkin Görüşler

Söz edimlerin nasıl öğretilmesi gerektiğine ilişkin görüşler	f
Söz edimler diyalog/metin içerisinde sunulmalı.	8
Öğrencinin ihtiyaçlarına göre şekillendirilmeli.	5
Farklı dil kullanım alanlarını içermeli.	4
Sezdirmeye ve tümevarıma dayalı olmalı.	3
Uygulamaya dayalı olmalı.	3
Tematik olmalı.	2
Konuşma dersleriyle bir arada yürütülmeli.	2
Kültürel bilgiyle desteklenmeli.	2
Sık kullanılan söz edimlerine öncelik verilmeli.	2
Doğru planlama yapılmalı.	1

Tablo 11 incelendiğinde, katılımcıların, öğrencilere diyalog veya metin içerisinde söz edimlerinin sunulması (f=8) gerektiği düşüncesini daha çok ifade ettikleri görülmektedir. Öğreticilerin görüşlerine göre söz edimlerine yönelik bir eğitim; öğrencinin ihtiyaçlarını dikkate almalı, farklı dil kullanım alanlarını (mesleki, eğitsel, kişisel, kamusal) içermeli, sezdirmeye, tümevarıma ve uygulamaya dayalı olmalıdır. Bununla birlikte; konuşma dersleriyle bir arada yürütülmesi gereken söz edimleri öğretimi aynı zamanda kültürel bilgiyle desteklenmelidir. Doğru bir planlama yapmanın ve sık kullanılan söz edimlerine öncelik vermenin de söz edimleri öğretiminde dikkate alınması gereken unsurlardan olduğu görülmektedir.

Katılımcılara, derslerde söz edimlerinin dil bilgisi yapılarıyla eş zamanlı olarak mı yoksa ayrı mı öğretilmesi gerektiğiyle ilgili görüşleri de sorulmuştur. Katılımcıların verdikleri cevaplar Tablo 12’de yer almaktadır:

Tablo 12: Söz Edimlerinin Dil Bilgisiyle Eş Zamanlı/Ayrı Öğretilmesine İlişkin Görüşler

Söz Edimlerinin Dil Bilgisiyle Eş Zamanlı/Ayrı Öğretilmesine İlişkin Görüşler	f
Ayrı öğretilmeli.	7
Duruma göre değişir.	4
Eş zamanlı öğretilmeli.	1
Toplam	12

Tablo 12 incelendiğinde, söz edimlerin dil bilgisinden ayrı öğretilmesi gerektiği görüşünün (f=7) ağırlıkta olduğu görülmektedir. Katılımcıların dördü ise söz edimlerinin bazen dil bilgisi yapılarıyla eş zamanlı, bazen ayrı öğretilbileceğini belirterek bunun duruma göre değişebileceğini ifade etmişlerdir. Yalnızca bir katılımcı söz edimlerin dil bilgisiyle eş zamanlı öğretilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Söz edimlerinin dil bilgisi yapılarından bağımsız olarak öğretilmesi gerektiğini düşünen öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

ÖE1: Hayır, öyle yaparsak “teşekkür ederim”i de geçmiş zamanda vermek zorunda kalırız.

ÖE7: Çocuk A2'nin sonuna gelene kadar belli bir zaman geçiyor ve o cümleleri kullanması lazım. Eş zamanlı değil de önce kullanması gereken yapıları kalıpları daha önce vermeliyiz. Teşekkür etme, rica etme, soru sorma belki de bir bölüm olarak da verebiliriz. Bence eş zamanlı ilerlediği zaman bazı konularda geç kalınıyor diye düşünüyorum.

Söz edimleri öğretiminin, dil bilgisi yapılarıyla eş zamanlı ilerleyip ilerlemesinin duruma bağlı olduğunu söyleyen öğreticilerin görüşleri şu şekildedir:

ÖE6: İşte birazcık öğrenci profili belki bu noktada. Onları iyi tanımak, onların gereksinimlerini, ilgilerini, biraz onların bireysel farklılıkları ile ilişkili şekilde bir yol çizmek... Bu da öğreticiye düşüyor. Yani tek tip eğitim değil de gruplara göre. Hani bir grupta o fazla gelebilir vereceğiniz şey ama diğer grup almıştır. Hocam daha fazlasını istiyoruz der. Onu da ondan esirgemek doğru olmaz diye düşünmekteyim.

ÖE11: Yurt dışında bu konuda biraz bekleyebiliriz diye düşünüyorum. Çünkü günlük hayatın içerisinde öğrenci bunları kullanmayacağı için zaten verseniz bile iki saat sonra uçup gidecek. Bir anlamı yok. O yüzden gramerle yurt dışında vermek daha mantıklı ama yurt içinde daha önceden vermek gerekiyor.

Söz edimleri öğretiminin, dil bilgisi yapılarına bağlı olması gerektiğini düşünen katılımcıların görüşü şu şekildedir:

ÖE9: Biz her zaman şeyi önceliyoruz bir şey vaktinden önce verilmemeli. Bu ister dil bilgisi konusu olsun ister sizin konunuz olan söz edimleri olsun. Her şey belirli bir sırayla aşama aşama verilmeli ve öğrencinin ilk defa karşılaşacağı bir şeyse bunun hissettirilerek öğretilmesi gerekiyor.

ÖE12: Eş zamanlı olması lazım. Çünkü rica cümlesi diye verdiğimizde rica cümlesi iki üç aşamalı bir cümle. Emre lütfen getirerek rica edebiliriz, ondan sonraki geniş zamanla rica ederiz. “Yapar mısın, eder misin?” Bunun daha üst yapısı, “Yapabilir misin?” Bunların hepsini bir arada vermek mümkün değil. Çünkü öğrenci o gramer yapıları bilmiyor. Yapar mısın ile yapabilir misin farkını bir anda veremezsin o düzeydeki öğrenciye.

Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi “Söz edimlerin öğretiminde eğitim ortamı nasıl düzenlenmelidir?” biçiminde belirlenmişti. Bu alt probleme ait bulgular aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Tablo 13: Söz Edimlerin Öğretiminde Eğitim Ortamının Niteliğine İlişkin Görüşler

Söz edimlerin öğretiminde eğitim ortamının niteliğine ilişkin görüşler	f
Videolar (Diziler, kısa filmler)	9
Canlandırma ve dramatizasyon teknikleri	8
Söz edimine uygun bağlam sunmak	6
Otantik materyaller kullanmak	5
Diyaloglar	4
Görsel malzemeler (Çizim, afiş, resim, fotoğraflar)	3
Pratik yapmaya olanak tanıyan görevler/uygulamalar yapmak	3
Öğrencilerin ilgisini çekecek etkinliklere/materyallere yer vermek	1

Tablo 13 incelendiğinde, öğretmenlerin söz edimlerin öğretiminde videolardan (f=9), canlandırma ve dramatizasyon tekniklerinden (f=8), söz edimine uygun bağlam oluşturma etkinliklerinden (f=6) ve otantik materyallerden (f=5) yararlanmanın faydalı olacağını söyledikleri görülmektedir. Bunun yanı sıra; diyaloglar ve görsel malzemelerin kullanılması, öğrencilerin pratik yapmasına olanak tanıyan uygulamaların yapılması ve onların ilgilerini çekecek etkinliklere, materyallerde ve derslerde yer verilmesinin önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Öğreticilerin bu konudaki cevapları şu şekildedir:

ÖE6: *Özgün olanı bol bol pratik ettirmek aslında. Çünkü öğrencilerin ona bir eğilimi oluyor, ilgisi oluyor.*

ÖE8: *Mesela rica etmeyi öğrettiniz. Rica etmeyi öğrettikten sonra senaryo yazıyorsunuz. Karakterler pragmatik olarak yapmaları gerekenleri yapmıyorlar. Siz öğrencilere eksiklikleri düzeltirebilirsiniz.*

ÖE10: *Söz edimlerini kazandırmanın en güzel yolu videolar izletmek ve drama yapmak olabilir.*

ÖE12: *Önce ben durumu yaratıyorum. O durumda neyi kullanacaklarını söylüyorum. Onlar çeşitli üretimler yapıyorlar.*

Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi “Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin, ders kitaplarındaki söz edimlerin öğretimini nasıl değerlendirmektedirler?” biçiminde belirlenmişti. Bu alt probleme ait bulgular aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Tablo 14: *Ders Kitaplarında Söz Edimlerin Öğretimine İlişkin Görüşler*

Ders kitaplarında söz edimlerin öğretimine ilişkin görüşler	f
Öğrencilerin ihtiyaçları dikkate alınmıyor.	10
Öğrencilerin ihtiyaçları kısmen dikkate alınıyor.	2
Toplam	12

Tablo 14 incelendiğinde, katılımcıların büyük bir bölümünün (f=10), ders kitaplarında söz edimlerin öğretiminde öğrencilerin ihtiyaçlarının dikkate alınmadığını düşündükleri görülmektedir. Katılımcılardan yalnızca ikisi öğrenci ihtiyaçlarının kısmen de olsa dikkate alındığını ifade etmiştir. Bu konuyla ilgili katılımcıların verdikleri cevaplar şu şekildedir:

ÖE1: *Türkiye’de bunlar mesele değil çünkü öğrenciler bunları normal hayatta da kullanabilirlerken yurt dışında kullanamıyorlar. Pekiştiremedikleri için az geliyor, yeterli gelmiyor. Yani yurt dışı için ayrıca bunlarla ilgili bir kitap hazırlansa başımızın üstünde yeri var. Türkiye’de kullanılan materyaller yurt dışına uygun değil. Bunun için ayrıca hazırlanması lazım.*

ÖE5: *Genellikle bilinçli şekilde yani söz edimlerini, bir bilinçli şekilde yedirme yok. Yani dikkat etmiyor ama yeri geldiği zaman veriliyor ve o zaman da verilmiş oluyor. Mesela bir konu anlatılacak, o konuda söz edim otomatik olarak diyalogda geçiyor. Aslında bunu yazan, kitabı yazan kişilerin bunu verme amaçları yok, söz edimi verme amaçları yok, ama konuya geldi ve orada verildi, bu şekilde oluyor.*

ÖE9: *Sadece müfredatlarda değil, eğitimcilerin eğitiminde, ders araç gereçlerinde, bütün dijital ortamlarda yer almalı. Sadece müfredatlar ile kalmayıp tüm ders*

materyallerinde, araç gereçlerinde, sertifika programlarında da bu konuya yer verilmeli, değinilmesi önem arz etmekte.

ÖE11: *Sanki biraz yeterince önem verilmiyor gibi veya dağıtımı iyi yapılmamış gibi diyelim, yani metinlerin içinde bunları serpiştirmek çok zor olmasa gerek.*

ÖE12: *Orta Asya için farklı kaynak, Avrupa için farklı kaynak, Asya için farklı kaynak kullanılması gerekiyor ve ona göre de onların da kültürleri dikkate alınarak mesela söz edimleri öğretilbilir.*

Katılımcılar, öğrencilerin ihtiyaçlarının çok çeşitli olabileceğini ve her ihtiyacın dikkate alınamayacağını vurgulamakla birlikte, özellikle yurt dışında Türkçe öğrenen öğrencilerin ihtiyaçlarının Türkiye’de Türkçe öğrenenlere göre farklı olduğunu ifade etmişlerdir. Bununla birlikte, yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin çeşitlilik gösterebilen farklı ihtiyaçlarına yönelik ders kitapları hazırlamanın, hatta coğrafyaya göre farklı ders kitaplarının olmasının Türkçe öğretimine olumlu katkılar yapacağını belirtmişlerdir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Yurt dışında Türkçe söz edimlerin öğretimini, öğreticilerin görüşleri doğrultusunda değerlendirmeyi amaçlayan bu çalışmanın sonucunda, yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin söz edim kullanımlarının yeterli olmadığı düşüncesinin öğreticiler arasında yaygın olduğu görülmüştür. Koç (2015), Bosna Hersek’te yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin kalıp sözleri kullanabilme yeterliklerini incelediği çalışmasında, B1 ve B2 düzeyindeki öğrencilerin rica söz ediminde sıklıkla kullanılan “izninle, rica etsem, bir zahmet, sakıncası yoksa, umarım” gibi ifadeleri kullanmakta zorluk yaşadıklarını belirlemiştir. Benzer şekilde, özür söz ediminde de öğrencilerin “pardon, affedersiniz, kusura bakmayın” gibi kalıp ifadeleri birbirinin yerine kullandıkları tespit edilmiştir. B1 ve B2 düzeyindeki öğrencilerin dahi A1-A2 düzeyinde kazanılması gereken bu söz edimleri uygun kullanmamaları, bu araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir.

Öğreticilerin görüşlerine göre, yurt dışında Türkçe öğrenen öğrencilerin söz edim kullanımlarını olumlu ve olumsuz etkileyen unsurlar bulunmaktadır. Buna göre; yurt dışında dilin kullanım alanının olmaması, öğrencilerin pratik yapma imkânı bulamamaları, öğrencilerin ana dilinden olumsuz aktarım yapmaları, ders saatlerinin az olması, kültürel farklılıklar, dizilerden olumsuz aktarım yapılması, dile maruz kalmama gibi unsurlar öğrencilerin söz edim kullanımlarını olumsuz olarak etkilemektedir. Bununla birlikte; kaynak sıkıntısı, öğreticilerin söz edimleri konusunda bilgi sahibi olmaması, söz edimlerin Türkçe öğretiminin bir parçası olarak görülmemesi, yurt dışında öğrencilerin dil becerilerinin yavaş ilerlemesi, öğrencilerin derslere düzenli devam etmemeleri ve aracı dil kullanılarak Türkçe öğretilmesi de öğrencilerin söz edim kullanımlarını olumsuz etkileyen faktörler olarak öğretici tarafından dile getirilmiştir. Yurt dışında Türkçenin öğretildiği ülke ile ortak kültürel unsurların bulunması, öğrencilerin Türkiye ile yakın ilişki içinde olmaları, Türkçe yayımları izlemeleri, ana dillerinden veya kültürlerinden olumlu aktarım yapmaları gibi unsurların ise öğrencilerin söz edim kullanımlarını olumlu yönde etkilediği katılımcılar tarafından belirtilmiştir.

Türkiye’de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin söz edim kullanımlarının, yurt dışında Türkçe öğrenen öğrencilere göre daha iyi olduğu öğreticiler

tarafından ifade edilmiştir. Knight (2007)'in öğrencilerin ders dışında hedef dili kullanma oranı arttıkça dil yeterliliklerinin geliştiğini belirtmesi, araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Katılımcılara göre, Türkiye'deki öğrenciler pratik yapma imkânı buldukları için dil gelişimleri hızlı olmakta, dili doğal ortamında zengin dil girdisiyle öğrenmektedirler. Yurt dışındaki öğrencilerin ise ders saatlerinin yetersiz olduğu, bağlamdan ve kültürden kopuk biçimde ve tamamen aynı dili konuşan öğrencilerden oluşan, yani Türkçenin ortak dil olarak kullanılmadığı sınıflarda Türkçe öğrendikleri görülmektedir. Öğreticilere göre dil öğrenme ortamının getirdiği bu farklılıklar, öğrencilerin söz edim kullanımının da farklılaşmasına sebebiyet vermektedir.

Araştırma sonuçlarına göre, yurt dışında Türkçe öğrenen A1-A2 öğrencilerinin en çok ihtiyaç duyduğu söz edimleri; sormak, rica etmek, teşekkür etmek, selamlaşmak, teklif etmek, özür dilemek, önermek, tebrik etmek, şikâyet etmek, izin vermek, reddetmek ve bilgi vermek olarak belirlenmiştir. Maarif Vakfı tarafından hazırlanan Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretim Programı'nda (2020), A1-A2 düzeyindeki öğrencilerin sözlü etkileşim becerilerine yönelik kazanımlarda; selamlaşma, teşekkür etme, soru sorma, rica etme, özür dileme gibi benzer söz edimlerinin yer alması araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Söz edimlerin örtük olarak öğretilmesi gerekliliği, öğrencilerin çoğu tarafından dile getirilmiştir. Polat (2015)'in çalışmasında, öğretmenlerin söz edimlerin örtük öğretilmesi konusunda olumlu düşünenlerin oranı olumsuz düşünenlere göre fazla olsa bile katılımcıların büyük çoğunluğunun bu konuda kararsız oldukları görülmüştür, bu anlamda araştırma sonuçları Polat (2015)'in çalışmasıyla örtüşmemektedir. Diğer yandan, araştırma sonuçlarına göre; söz edimlerin diyalog/metin içinde sunulması, öğrenci ihtiyaçlarına göre söz edim öğretiminin şekillendirilmesi, öğretimde farklı dil kullanım alanlarına yer verilmesi, öğretimin, sezdirmeye ve uygulamaya dayalı olması söz edimlerin öğretiminde dikkat edilmesi gereken unsurlardır.

Söz edimleri öğretiminin dil bilgisi yapılarıyla eş zamanlı mı ayrı mı öğretilmesi sorusuna dair katılımcıların çoğu, söz edimleri öğretiminin dil bilgisi yapılarıyla eş zamanlı öğretilmesine gerek olmadığını dile getirmiş olmakla birlikte; bu kararın öğrencilerin seviyelerine, ihtiyaçlarına ve söz edime göre değişebileceğini ve buna uygulayıcıların sezgisel biçimde karar vermeleri gerektiğini de belirtmişlerdir. Onursal-Ayırır (2016: 162), çağdaş dil öğretimi yaklaşımlarında; öğrencilerin söz edimlerini dilbilgisel/ sözdizimsel yapıya bağlı kalmadan, iletişimin amacına göre kullanmaları anlayışının kabul edildiğini belirtmiştir. Polat (2015)'in öğretmenlerle söz edimlerin öğretimi üzerine yürüttüğü çalışmasında, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun, öğrencilerin dil bilgisine ilişkin bilgilerinin söz edimlerin gerçekleştirilmesini güvence altına almayacağını dile getirmeleri, bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Araştırma sonuçlarına göre, söz edimlerin öğretiminde videolardan, canlandırma ve dramatizasyon tekniklerinden, söz edimine uygun bağlam oluşturma etkinliklerinden ve otantik materyallerden yararlanılmalıdır. Polat (2015)'in çalışmasında da söz edimleri öğretiminde öğrencilere diyaloglar yazdırılıp oynatılmasının etkili olacağı öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Bu anlamda, araştırma sonuçları Polat (2015)'in çalışmasıyla paralellik göstermektedir. Benzer şekilde, Onursal-Ayırır (2016) tarafından söz edimlerin öğretimine ilişkin hazırlanan uygulama örneklerinde diyaloglara ağırlık verilmesi, bu araştırmayla ortaya çıkarılan öğrencilerin görüşleriyle örtüşmektedir.

Öğreticilerin görüşlerine göre, ders kitaplarında söz edimlerin öğretiminde öğrenci ihtiyaçlarının dikkate alınmadığı söylenebilir. Söz edimlerin ders kitaplarında bilinçli şekilde dağıtılmaması, ders kitaplarının dil bilgisi ağırlıklı olması, yurt dışında Türkçenin öğretildiği coğrafyaya uygun kaynakların bulunmaması veya kaynakların yurt dışındaki öğrencilere yönelik hazırlanmamış olması, öğrencilerin ihtiyaçlarının bölgeye ve dil öğrenme ortamına göre farklılaşabilmesi; ders kitaplarında söz edimi konusunda öğrenci ihtiyaçlarını dikkate alınmasının önündeki engeller olarak açıklanmıştır. Polat (2011)'ın söz edimleri açısından farklı dillerdeki ders kitaplarında yer alan söz edimlerini incelediği çalışmasında, incelenen Türkçe ders kitabının söz edimleri konusunda genel bir farkındalık sergiliyor olmasına karşın, ağırlıklı olarak dil bilimsel bir izlencenin takip edildiği ve söz edimleri öğretiminin dil bilgisi yapılarının belirlediği sınırlar içerisinde ele alındığının belirlenmesi, araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Sonuç olarak, yurt dışında Türkçe öğrenen öğrencilerin başta dil öğrenme ortamlarından kaynaklı olarak söz edim kullanımlarında sorunlar yaşadıkları, söz edimlerini; bağlama, konuşma ortamına, iletişimin muhataplarına uygun şekilde kullanmakta sıkıntılar yaşadıkları öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda ortaya konmuştur. Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde iletişimin temelini oluşturan ve dilin işlevsel kullanılmasının en temel aracı olan söz edimlerin; yurt dışında Türkçe öğrenen öğrencilere, öğretmenlerin görüşlerinden yola çıkılarak oluşturulacak ders izlenceleriyle planlı ve sistemli bir şekilde sunulmasının öğrencilerin söz edim kullanımlarını geliştirebileceği söylenebilir. Bu yolla, öğrencilerin Türkçeyi yurt dışında öğrenmelerinin getirdiği dezavantajların azaltılarak edimbilimsel yetilerinin geliştirilmesine katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

Kaynaklar

- Aksan, M. ve Aksan, Y. (1991). "Metin kavramı ve tanımları". *Dilbilim Araştırmaları*. <http://dad.boun.edu.tr/tr/download/article-file/303060> (Son Erişim Tarihi: 12/01/2021).
- Austin, J.L. (haz.). (2017). *Söylemek ve Yapmak* (2.baskı) (Çev. R. L. Aysever). İstanbul: Metis Yayınları.
- Bachman, L. F. and Palmer, A. S. (1996). *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Test*. Oxford: Oxford University Press.
- Bardovi-Harlig, K. (2001). Evaluating the Empirical Evidence: Grounds for Instruction in Pragmatics? In K.R. Rose and G. Kasper (Eds.) *Pragmatics in Language Teaching*(pp.13-32). Cambridge: Cambridge University Press.
- Barron, A. (2006). Learning to Say 'You' In German: The Acquisition of Sociolinguistic Competence in A Study Abroad Context. In M. A. DuFon and E. Churchill (eds.), *Language Learners in Study Abroad Contexts*. (pp. 59-90). Clevedon: Multilingual Matters.
- Belet-Boyacı, Ş.D. ve Genç-Ersoy, B. (2015). "Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına sözcük öğretimi sürecine ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi". *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(15), 159-180.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2019). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (27.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Canale-Canale, M. and Swain, M. (1980). "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing". *Applied Linguistics*, (1)1-47.
- Canale, M. (1983). From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. In J. C. Richards and R. W. Schmidt, (Ed.), *Language and Communication*, (2-27). London: Longman.
- Council of Europe (2018). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment, companion volume with new descriptors*. Strasbourg Cedex.
- Çelebi, V. (2014). "Gündelik dil felsefesi ve Austin'in söz edimleri kuramı". *Beytulhikme An International Journal of Philosophy*, 4(1), 73-89.
- Çelik, Y. ve Gülcü, İ. (2016). "Yurtdışında kullanılan Türkçe ve Türk kültürü ders kitaplarına yönelik öğretmen görüşleri." *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 287-296. <https://doi.org/10.14686/buefad.v5i2.5000183344>
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. (2nd Ed.). Thousand Oaks: SagePublishers.
- Enslin, T. (2010). *Acquisition of greetings, requests, and apologies by Japanese students in an ESL vs. an EFL environment*. Center for the Advancement of Higher Education.<http://hdl.handle.net/10097/57536> (Son Erişim Tarihi: 12/01/2021).

- Hymes, D. H. (1972). On Communicative Competence. In J. B. Pride & Holmes (Ed) *Sociolinguistics*. (pp. 269-293). Baltimore, USA: Penguin Education, Penguin Books
- İmer, K., Kocaman, A. ve Özsoy, S. (2011). *Dilbilim Sözlüğü*. İstanbul: Boğaziçi Yayınları.
- Jung, J. Y. (2002). "Issues in acquisitional pragmatics". *Working Papers in TESOL & Applied Linguistics*, 2 (3), 1-34.
- Karababa, Z. C. ve Karagül, S. (2014). "Yurt dışındaki Türklere Türkçe öğretmenlerin sınıf içi uygulamalara yönelik görüşleri". *Millî Eğitim Dergisi*, 44(204), 155-166.
- Karasu, K. (2015). "Türkçe ve Arapça nezaket ifadeleri: Karşılaştırmalı bir inceleme". *Nüsha Şarkiyat Araştırmaları Dergisi*, 15 (40), 93-128.
- Kansu-Yetkiner, N. (2009). *Çeviribilim ve Edimbilim İlişkisi Üzerine*. İzmir: İzmir Ekonomi Üniversitesi Yayınları.
- Kılınç, A.K. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde/öğreniminde istek (rica) söz edimi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.
- Knight, L. T. (2007). *Beyond the classroom walls: a study of out of class English use by adult community college ESL students*. [Unpublished master's thesis]. Portland State University.
- Koç, B. (2015). *Türkçe öğrenen yabancıların kalıp sözleri kullanabilme yeterlikleri (Bosna Hersek örneği)*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Komisyon (2020). *Türkiye Maarif Vakfı Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programı*. (Editör: İ. Gültekin). Türkiye Maarif Vakfı.
- Mendelson, V. G. (1998). "Hindsight is 20/20: Student perceptions of language learning and the study abroad experience". *Frontiers*, 4, 43-63.
- Morita, M. (2010). "How does a short-term study abroad in fluence language learning strategies?" *Yamagata University*, 7, 23-36. <https://core.ac.uk/download/pdf/72856427.pdf> (Son Erişim Tarihi: 11/01/2021).
- Morris, C.W. (1938). *Foundations of the Theory of Signs*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Onursal-Ayırır, İ. (2016). *Edimbilim ve Dil Öğretimi*. E. Korkut ve İ. Onursal Ayırır. (Ed.), *Dil Bilimleri ve Dil Öğretimi* (2.baskı) içinde (143-164). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Polat, Y. (2011). "Yabancı dil öğretimi kitaplarında söz edimi öğretimi". *Dil Dergisi-153*, 24-42.
- Polat, Y. (2015). "Fransızca ve Türkçe öğretmenlerinin söz edimi öğretimine ilişkin görüşleri". *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (4), 146-159.
- Pellegrino, V. A. (1998). "Student perspectives on language learning in a study abroad context". *Frontiers*, 4, 91-120.

- Polanyi, L. (1995). Language Learning and Living Abroad: Stories from the Field. In B. F. Freed (ed.) *Second Language Acquisition in A Study Abroad Context* (271-291). Amsterdam: John Benjamins.
- Regan, V. (1998). "Sociolinguistics and language learning in a study abroad context". *Frontiers 4 (3)*, 61-90.
- Searle, J. R. (haz.). (2011). Söylemek ve anlatmaya çalışmak (Çev. R. L. Aysever). Ankara: Bilgesu Yayıncılık.
- Wai-Cook S.S. (2012). *Study abroad and its effect on the pragmatic performance of English requests by Hong Kong English language students*. [Unpublished doctoral dissertation]. Victoria University of Wellington.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, G. ve Tepe, N. (2020). "Yurt dışında görev yapan okutmanların kültürlerarası iletişim algılarının incelenmesi: Nitel bir araştırma". *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9(4), 1616-1633.
- Yumun, E. (2008). *Kullanımbilim yeterliliğinin gelişimi: Ricalar üzerine*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

İÜC Tarih ve Sayı: 21/12/2020-88147



T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA
REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu
Başkanlığı



Sayı :74555795-050.01.04-
Konu :2020-210 Sayılı Etik Kurul Onayı

Sayın Hatice Dilek ÇAĞ
İÜC Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi
Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı
Doktora Programı Öğrencisi

İlgi :13/11/2020 tarihli, bila sayılı yazı

Yürüttüğü üstlendiğiniz "*Yurt Dışında Türkçe Öğrenenlerin Söz Edim Kullanımlarının Geliştirilmesine Yönelik Bir Eylem Araştırması*" başlıklı "Doktora Tezi" başvurunuz etik açıdan uygun olduğuna oybirliği ile karar verilmiştir.

COVID-19 salgının Ülkemizde yayılması nedeniyle, Kurulumuz 01.12.2020 tarihinde on-line platformda gerçekleştirilen toplantısında yapılan değerlendirmeler sonucunda; elektronik belge sistemi (EBYS) ile uygunluğu bildirilen yazının ilgili makamlarca "**Etik Kurul Onayı**" yerine geçen belge olarak değerlendirilmesi hususunda;

Gereği için bilgilerinizi rica ederim

e-İmzalı
Prof. Dr. Selçuk HÜNERLİ
Başkan

ETİK KURUL ÜYELERİ

Prof. Dr. Selçuk HÜNERLİ (Başkan)
Prof. Dr. Fatma Yasemin KUTLU (Bşk.Yrd.)
Prof. Dr. Mehmet AÇIKALIN (Bşk.Yrd.)
Prof. Dr. Neşe KOCABAŞOĞLU
Prof. Dr. Hülya AŞKIN BALCI
Doç. Dr. Hanife Banu ATAMAN YANCI
Doç. Dr. Sevda KÜÇÜK

18/12/2020 V.Haz.Kont.İş. : C.SÖNMEZTÜRK

Doğrulamak için:<http://dogrulama.istanbulc.edu.tr/en/Vision.sorgula/belgedogrulama.aspx?V=BENFFJMTM>

Ayrıntılı bilgi için irtibat : Canan SÖNMEZTÜRK

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Rektörlüğü, 34320 Avcılar-İstanbul
Tel : 0212 404 03 00 Faks : 0212 404 07 01
Elektronik Ağ : www.istanbulc.edu.tr

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Etik Beyan / İzin Belgesi