T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
YURT DIŞINDAKİ TÜRK ÇOCUKLARINA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS ROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TÜRKÇE VE TÜRK KÜLTÜRÜ DERS KİTAPLARININ EDİMBİLİM AÇISINDAN İNCELENMESİ

ZEKİYE DURMUŞKAYA
207B6005

TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. ALİ FUAT ARICI
EŞ DANIŞMANI
Doç. Dr. Yusuf GÜNAYDIN

2023

T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER ANA BİLİM DALI
YURT DIŞINDAKİ TÜRK ÇOCUKLARINA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ TEZLİ
YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TÜRKÇE VE TÜRK KÜLTÜRÜ DERS KİTAPLARININ EDİMBİLİM AÇISINDAN İNCELENMESİ

ZEKİYE DURMUŞKAYA
207B6005
ORCID NO: 0000-0002-7618-5748

TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. ALİ FUAT ARICI
EŞ DANIŞMANI
Doç. Dr. Yusuf GÜNAYDIN

Haziran 2023

Zekiye DURMUŞKAYA tarafından hazırlanan "**TÜRKÇE VE TÜRK KÜLTÜRÜ DERS KİTAPLARININ EDİMBİLİM AÇISINDAN İNCELENMESİ**" başlıklı çalışma, **11/08/2023** tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda **oybirliği** ile başarılı bulunmuş ve jürimiz tarafından **Sosyal Bilimler Eğitimi** Ana Bilim Dalı **Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi** Programında **YÜKSEK LİSANS** tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman	**İmza**
Prof. Dr. Ali Fuat ARICI	……

Jüri Üyeleri	**İmza**
Doç. Dr. Yusuf GÜNADIN	……
Prof. Dr. Mustafa BAŞARAN	……
Prof. Dr. Suat UNGAN	……

ÖZET

Türkçe ve Türk Kültürü Ders Kitaplarının Edimbilim Açısından İncelenmesi

Bu çalışmanın amacı, Millî Eğitim Bakanlığının Avrupa'da yaşayan Türkler için hazırladığı ve 2019 yılında yayımladığı Türkçe ve Türk kültürü dersi kitaplarının 3, 4 ve 5. seviyelerini edimsel yeti ve söz edimleri açısından incelemektir. Ders kitaplarında yer alan edimsel bilgiler, doğrudan doküman inceleme yöntemiyle toplanmıştır. Verilerin analizinde ise betimsel analiz yöntemi benimsemiştir. Ders kitaplarındaki edimsel bilgileri değerlendirebilmek için Vellenga'nın (2004) sınıflandırması kullanılarak Vu'nun (2017) edimsel görevlerine dayalı bir çerçeve oluşturulmuştur. Bu temelde, üç ders kitabının da edimsel yeti ve söz edimleri açısından biçimsiz ve yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Edimsel yeti açısından miras dili konuşanları için bilgilendirici içeriklere rastlanmamıştır. Söz edimleri örtük öğrenme yoluyla miras dili konuşanına aktarılmıştır. Ayrıca söz edimleriyle ilgili meta-edimbilimsel bilgilerin örneğin; ne zaman, nerede ve kime kullanılacağının uygun şekilde sunulmadığı gözlemlenmiştir. Bir diğer bulgu ise edimsel etkinliklerin eksik olduğu, bununla beraber az da olsa kültürel etkinliklerin ders kitabına dahil edildiğinin tespitidir. Bu bulgular doğrultusunda, TTK ders kitapları için bir ihtiyaç analizinin gerekliliği dile getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Edimsel yeti, Türkçe miras dili konuşuru, TTK ders kitabı, söz edimleri

ABSTRACT

An Analysis of Pragmatic Content in Turkish and Turkish Culture Textbooks

This study examines the pragmatic competence and speech acts of three textbooks published for Turkish heritage language speakers by the Ministry of National Education. This paper reports on a qualitative study of these three Turkish textbooks. The theoretical frameworks of this study were adapted from Vellenga's (2004) and Vu's (2017) classifications. In addition, this study adopted qualitative elements for the method of document analysis. As for the data analysis, the descriptive analysis was chosen. Based on the findings, the research reveals that the textbooks lack sufficient explicit metapragmatic information. Furthermore, the speech acts portrayed in these textbooks are inadequate and lack a conceptual basis. Moreover, contextual information such as the age, gender, and social status of the speaker and hearer is never presented. Metapragmatic information, such as the degree of formality or politeness strategy, is not included. As a result, these findings imply the necessity for a needs analysis.

Keywords: Pragmatic competence, Turkish heritage language speaker, TTK textbooks, speech acts

ÖN SÖZ

Almanya'da yaşayan birçok Türkçe miras dili konuşuru, toplumsal ve dilsel zorluklarla karşılaşmakta; evlerinde aileleriyle iletişim kurarken sınırlı bir Türkçe kullanabilmektedir. Mesela, Backus ve Yağmur (2017) alışık oldukları bu iletişim ortamının dışına çıktıklarında -okulda öğretmene hitap ederken- sözcüklerin doğru biçimlerini kullanmakta zorlandıklarını dile getirmişlerdir. Yani, öğrenciler formal ortamda hitap biçimini seçmekte zorlanmıştır. Bu durum, evde kullanılan Türkçenin daha gayri resmî bir ortamı yansıttığı ve dışarıda farklı bir ortama girilmediği sürece, kişinin sahip olduğu dil envanterini bağlama ve ortama bakmadan her zaman kullanması anlamına gelmektedir.

Fakat bir kişinin edimsel yeti açısından yetkin kabul edilebilmesi için hem konuştuğu dilin kelime dağarcığına sahip olması hem de bu kelime dağarcığını ne zaman, nerede ve kime karşı nasıl kullanması gerektiğini bilmesi gerekmektedir. Konuşulan dilin inceliklerini öğrenmeden başkalarıyla iletişim kurmaya çalıştığımızda, başarısız olma ihtimalimiz artar. Bu tür durumlarla karşılaşmamak adına dil kurslarına katılarak, konuşma ortamında pratik yaparak ve ders kitapları yardımıyla dil bilgisi geliştirilebilir. Dil öğreniminin en önemli kaynağı olan ders kitapları, pek çok kez edimsel beceriler ve söz edimleri bağlamında analiz edilmiş ve yetersiz olarak değerlendirilmiştir.

Türkçe miras dili konuşanları için bu konuda yapılmış bir çalışma mevcut olmadığından ve hâlâ edimsel yeti açısından ne tür ihtiyaçlara sahip olduklarının tespiti yapılmadığından Türkçe ve Türk kültürü dersi için Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan ders kitaplarının, edimsel yeti ve söz edimleri açısından analiz edilmesi kararı verilmiştir. Bu çalışma aracılığıyla ders kitaplarında ne kadar söz edimi ve edimsel yetiye yer verildiği belirlenecektir. Bu sayede mevcut TTK ders kitaplarında konuyla ilgili eksikler tespit edilirse, önerilerle birlikte değişiklikler yapılabilir.

Araştırmanın birinci kısmı beş ayrı bölüme ayrılmaktadır. Çalışmanın ilk bölümünde problemin tanımı verilerek araştırmanın amacı vurgulanmıştır. Daha sonra araştırmanın önemine değinilmiştir, ardından araştırmayla ilgili çalışmalara yer verilmiş ve son olarak araştırmanın sınırlıkları belirtilmiştir. İkinci bölümde, araştırmayla doğrudan ilişkili olan konu ve kavramlar, önceki çalışmalar ve ilgili kaynaklar aracılığıyla açıklanmıştır. Üçüncü kısımda, araştırmanın yöntemi, araştırmanın nesnesi, veri toplama araçları ve verilerin analizine dair bilgiler yer almıştır. Dördüncü bölümde, araştırmanın bulguları sunulmuş ve son olarak beşinci bölümde ise elde edilen sonuçlardan hareketle konuyla ilgili öneriler paylaşılmıştır.

Zekiye DURMUŞKAYA

Haziran, 2023; Worms

İÇİNDEKİLER

ÖZET iii
ABSTRACT iv
ÖN SÖZ v
İÇİNDEKİLER vi
TABLOLAR LİSTESİ viii
ŞEKİLLER LİSTESİ ix
KISALTMALAR LİSTESİ x
1. GİRİŞ 1
1.1. Problemin Tanımı 1
1.2. Araştırmanın Amacı 5
1.3. Araştırmanın Önemi 5
1.4. İlgili Alanyazın Araştırmaları 10
1.4.1. Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar 10
1.4.2. Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar 12
1.5. Sınırlıklar 15
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE 17
2.1. Edimbilim 17
2.2. Edimsel Yeti 20
2.3. Söz edimleri 20
2.4. Miras Dili Konuşuru ve Edimbilimi 22
2.5. Ders Kitapları 25
2.5.1. Türkçe Eğitiminde Ders Kitaplarının Yeri 27
3. YÖNTEM 29
3.1. Araştırmanın Modeli 29
3.2. Araştırmanın İnceleme Nesnesi 30
3.3. Veri Toplama Araçları 32
3.4. Verilerin Analizi 35

3.5. Araştırmanın Aktarılabilirliği 36
4. Bulgular 38
4.1. Araştırmanın birinci amacına ilişkin bulgular: 38
4.2. Araştırmanın ikinci amacına ilişkin bulgular: 44
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER 49
5.1. Sonuç ve Tartışma 49
5.2. Öneriler 59
KAYNAKÇA 61

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. TTK Ders Kitaplarının Geneli 1 16

Tablo 2. Searle'n Söz Edimleri 1 21

Tablo 3. Edimsel Yeti Analiz Çerçevesi 1 35

Tablo 4. Üstdil Stili 1 40

Tablo 5. Etkinlikler 1 42

Tablo 6. Şikâyette Bulunma Söz Edimi 1 45

Tablo 7. Özür Dilemek Söz Edimi 1 45

Tablo 8. Tüm Ders Kitaplarının Söz Edimi 1 45

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. TTK3. Seviye Görev-ilişkisi 1 38

Şekil 2. TTK4. Seviye Görev-ilişkisi 1 39

Şekil 3. TTK5. Seviye Görev-ilişkisi 1 39

Şekil 4. TTK4. Seviye Kültürel Etkinlik 1 41

Şekil 5. TTK4. Seviye Söz Edimleri 1 44

Şekil 6. Formality Örneği 1 51

Şekil 7. Etkinlikler Örneği 1 53

Şekil 8. Söz Edimler Örneği 1 54

Şekil 9. Söz Edimi Geçekleştirme Düzeyi 1 56

Şekil 10. Etkinlik Örneği 1 56

KISALTMALAR LİSTESİ

bkz.	: bakınız
İD	: İkinci Dil
MD	: Miras Dil
MDK	: Miras Dil Konuşanı
EB	: Edimbilim
TTK	: Türkçe ve Türk Kültürü
DK	: Ders Kitabı

1. GİRİŞ

Araştırmanın birinci bölümü beş ayrı bölümden oluşmaktadır. Problemin tanımı çalışmanın ilk bölümünde sunulmaktadır ve bu bölümü araştırmanın amacı izlemektedir. Daha sonra araştırmanın önemi, ardından ise araştırmayla ilgili çalışmaların yer aldığı bölüm gelmekte ve son bölümde ise araştırmanın sınırlıklarına değinilmektedir.

1.1. Problemin Tanımı

Dünyanın birçok yerinde ana dili dışında bir veya birden fazla dil bilen insanlar yaşamaktadır. Artık, dünya genelinde birçok insan iki veya daha fazla dil bilmektedir (Mahootian, 2019, s. 3). İki dillilik bağlamında miras dil kavramı, özellikle göçmen ve azınlık dilleri tanımlamak için kullanılmaktadır (Valdés, 2001). Çünkü evde konuşulan anadilden farklı olarak içinde yaşadığı toplum diline de maruz kalınmaktadır.

Valdés'e (2000) göre miras dil konuşucusu toplumun baskın dili dışında evde farklı bir dili konuşan ve her iki dili belirli bir derecede kullanabilen kişiyi ifade etmektedir. Günümüzde Almanya'da doğup büyüyen Türklerden, dördüncü ve sonraki kuşakların Türkçeye giderek daha az maruz kaldığı ve iletişimsel zorluklar yaşadığı görülmüştür. Hatta Montrul ve Polinsky'e (2010) göre, miras dil konuşucuları, söz dizimsel ve edimsel özellikler gibi temel dilbilmsel alanlarda dili farklı biçimlerde kullanabilmektedir.

Bu nedenle, miras dil konuşucuları, hem kendi topluluklarında hem de baskın dilin edimsel normlarını anlayarak etkili iletişim kurmak için miras dilinde dil becerisini geliştirmeye ihtiyaç duyabilirler.

Örneğin, Tomris Almanya'da doğmuş ve orada yaşamaktadır. Bir gün okuldan eve giderken arkadaşına 'Güle güle' demiş ve ayrılmıştır. Bu olay öğretmen tarafından fark edilmiştir ve sonradan Tomris'e niye 'Güle güle' dediği sorulmuştur. Bunun üzerine Tomris öğretmenine cevap vermiştir ve sonrasında öğretmeni Tomris'e

Türkçede vedalaşma normunu izah etmiştir.[1] Türkçede ayrılan kişi kalana 'Hoşça kal', kalan kişi ise gidene 'Güle güle' demektedir (Rona, 1989, s. 1). Selamlaşma, söz edimleri gibi evrensel bir olgudur ancak işlevleri ve biçimleri dillere özgüdür. Selamlaşma evrensel bir olgu olmasına rağmen, hangi biçim ile ne zaman kullanılacağı bağlam tarafından belirlenmektedir (Ellis 1994, aktaran Zeff, 2016, s. 3). Sunulan örnek, iletişim açısından büyük bir sorun oluşturmasa da, yazılı ve sözel iletişimde farklı dil hataları yapıldığı gözlemlenmektedir.

Bir başka örnek ise, bir öğrenci, kendi araştırma konusuyla ilgili on farklı profesöre e-posta göndermiştir ancak hiçbirinden cevap alamamıştır. Andrew Cohen'a (2018, s. 136) da farklı farklı zaman dilimlerinde e-posta gönderen öğrenci, kendisinin içinde bulunduğu müşkül durumu açıklayarak cevap beklediğini ifade etmiştir. Bunun üzerine Cohen, öğrenciye neden cevap alamadığını açıklamıştır. Açıklamada öğrencinin "pragmatic niceties" (2018, s. 136), yani edimsel nezaket bağlarının eksikliğine işaret ederek üslubunun talepkâr olduğunu ifade etlmiştir. Cohen, isteklerinin yerine getirilmesini isteyen bir bireyin kendisini daha nazik bir dille ifade etmesi gerektiğini bildirmiştir (2018, s. 136). Dahası, aynı kültürü paylaşmayan bir kişiye hitap ederken, kendi kültüründe uygun kabul edilen kalıplarının kullanılmasının münasip olmayabileceğine dikkat çekmiştir (Cohen, 2018, s. 136).

Japonca'da *özür dilemek*, *teşekkür etmek* ya da *vedalaşmak* gibi söz edimleri için formulaic expression olan "sumimasen" kullanılmaktadır (Remillard ve Williams, 2016, s. 60). Bu ifade İngilizce'ye çevrildiğinde "This is not the end" anlamına gelmektedir ve bir Amerikalı tarafından tehdit olarak algılanabilmektedir (Remillard ve Williams, 2016, s. 60). Remillard ve Williams'a göre dil öğrenenlerin minnettarlık ve öz saygısının Amerikan toplumuna kıyasla Japon toplumunda daha fazla önemsendiğinden, özür dilemenin farklı bağlamlarda nasıl kullanıldığının bilinmesi gerektiğini ifade etmektedir (2016, s. 60).

Bir diğer örnek, Yunanistan'da alışveriş yapan Yunanca miras dili konuşanının *edimsel başarısızlık* yani 'pragmtic failure' yaşadığı araştırmacı Alvanoudi tarafından

[1] Burada dile getirilen olay bir Türkçe dersi bitişinde gerçekleşmiştir ve öğrenciyi korumak için bir takma ad kullanılmıştır, yani adı değiştirilmiştir. Bu olay staj yaptığım kurumda tuttuğum günlük ve saha notlarımdan aktarılmıştır. Culpeper'in vd., (2018, s. 53-89) de bu metot hakkında şunu ifade etmektedirler. Kendileri bulunduğumuz toplumum davranışlarını ve olaylarını hatırlamak ardından anlam, fikir ve anlayış üretmede yardımcı olabilme amaçla alınan saha notları bilim dünyasına veriler sunmak için önemli bir metot olduğunu bildirmekteler.

tespit edilmiştir (2019, s. 52-53). Bir satıcı, müşterinin yabancı olup olmadığını sormuştur, çünkü müşterinin sorduğu soru, dolaylı ve "Yunanca standartlarına" (2019, s. 53) göre oldukça nazik bir şekilde ifade edilmiştir. Alvanoudi (2019), Yunancada isteklerini doğrudan ve dolaysız bir şekilde ifade edildiği, İngilizcede ise dolaylı stratejinin seçildiği ve bu noktada İngilizceden Yunancaya yapılan *edimsel aktarımın* 'pragmatic transfer' iletişimde başarısızlığa neden olduğunu bildirmiştir.

Bütün bu örneklerle anlatılmak istenen durum ise *edimsel yeti* 'pragmatic competence' olarak adlandırılan ortama göre dil kullanımını dilin anlamını nasıl değiştirdiğini göstermektir. Örneğin; resmî ve gayri resmî ortamlarda hangi konuşmaları ne zaman kullanacağımızı ya da sözlü iletişime karşın yazılı iletişimde uygun dili nasıl kullanacağımızı bilmektir. Kısacası birey "söz edimini gerçekleştirirken kime, nasıl, neyi söylemesi veya söylememesi gerektiğini belirleyen kültürel bilgiyi anlayabilme ve kullanabilme" anlayışına sahip olmalıdır (Polat, 2010, s.100; Aksu-Raffard, 2018, s. 23).

Park-Johanson ve Shin (2020, s. 111), Huang (2006, s. 119) ve Ishihara ile Cohen'nın (2010, s. 10) dile getirdiği gibi, söz edimleri dilden dile farklılık göstermektedir ve bu nedenle öğretimde ayrı bir önem taşır. Çünkü ne yapılırsa yapılsın iletişim, hayatımızda merkezi bir rol oynamaktadır (Adler vd., 2019, s. 4). Hatta sözlü iletişim kurulmasa bile, aslında iletişim gerçekleşmektedir. Sessizliğimiz, bedenimiz, duruşumuz ve hatta kıyafetlerimiz bile iletişimde yer alır. Yani her zaman iletişim içindeyiz (Fujishin, 2022, s. 47).

Bu durumda *özür dileme*, *teşekkür etme* ya da *ricada bulunma* gibi söz edimleri kullanılırken bağlama uygun olup olmadığı bilgisine sahip olunması gerekmektedir. Çünkü dilin bu inceliklerini bilmemek, karşı tarafa kaba görünmeye neden olabilir. İletişimsel zorluklar ana dili konuşurunda görülebildiği gibi farklı bir dil öğrenmek isteyen bireylerde de görülebilmektedir (Bardovi-Harlig ve Mahan-Taylor, 2003; Ishihara ve Cohen, 2010, s. 5; Ishihara ve Cohen, 2022, s. 1; Lee, 2019, xxiii).

Tıpkı Yunan kökenli bir bireyin Yunanistan'da edimsel seçiminden dolayı yaşadığı durum gibi, herkes çeşitli konuşma zorluklarıyla karşılaşabilir (Pozzi vd., 2021, s. 117). Hatta nerede, neyi, ne zaman söylememiz gerektiğini bilemiyorsak, tüm yeterlikleri sağlıyor olsak bile görüşme sonunda ret cevabı alabiliriz (Cohen, 2018, s. 139). İletişim, farklı amaçları karşılamak için kullanılır; örneğin; sosyal bağlar

kurmayı veya ilişkileri daha derin ve farklı seviyelere taşımayı sağlar (Adler vd., 2019).

Bu durumda, dil öğrenirken nerede, neyi, ne zaman, nasıl ve kime karşı kullanmamız gerektiğini bilmemiz gerekmektedir. Dil öğrenenlerin başvurduğu farklı kaynaklar olsa da, bunlardan en önde geleni kitaplardır. Kitapların, dil öğrenen bireyler tarafından seviyelerine, ihtiyaçlarına, isteklerine ve durumlarına göre kullanıldığı görülmektedir. Ders kitabı iyi bir şekilde hazırlanmışsa ve öğrencinin duyuşsal özelliklerine hitap ediyorsa öğrenciyi derse çekecektir; ancak ders kitabının görsel içerikleri, etkinlik oranları, cümle kurulum düzeni, metin-etkinlik uyumları arasında problemler varsa da öğrenciyi hem dersten hem ders kitabından soyutlayacaktır (Arıcı ve Ünsal, 2022, s. 16).

Ders kitapları Küçükahmet'e (2011) göre bilgiyi sistematik bir şekilde sunmaktadır. Üstelik zaman ve mekândan bağımsız bir şekilde konuları tekrar etme imkânı verdiği için önemli bir kaynak teşkil etmektedir. Özellikle ikinci dil ya da yabancı dil (bundan sonra İD/YD) öğretiminde kullanılan ders kitapları, eğer öğrenilmek istenilen dil, yaşadığı ülkede konuşulmuyorsa temel kaynak işlevi görebilmektedir (Küçükahmet, 2011). Bardovi-Harlig (1996) çalışmasında dil öğrenen bireylerin edimsel girdiye sadece kitap sayesinde ve sınıf ortamında ulaşabildiklerini iletmektedir. Çünkü farklı bir dili öğrenme sürecinde, kişi uygun materyali seçmeye çalışacak ve bu kaynaktan edindiği bilgilerle dilini şekillendirmeyi isteyecektir. Ancak dilin uygun bir şekilde nasıl kullanılacağı çoğu dil kursu ve ders kitabı tarafından öğretilmemektedir (Roever, 2022, s. 2). Bu durum, kullanılan ders kitaplarının önemini göstermektedir (Bardovi-Harlig, 1999, s. 696). Cunningsworth'e (1995) göre ders kitapları bireyleri gerçek hayattaki iletişime hazırlayan kaynaklardır.

Edinilemeyen bilgi, hata yapmaya yol açabilir. Sosyal hayatta iyi bir konuma sahipken konumunu ve saygınlığını kaybetme riski taşıyabilir. Benzer şekilde, başkalarının bizimle iletişim kurmaktan kaçınabileceği ve bizi kaba veya nezaketsiz olarak değerlendirebileceği bir gerçektir (Roever, 2022, s. 2). Hatta söz edimlerinin ikinci bir dilde gerçekleştirilmesinin zorluklarını gösterir ve pragmatik yetkinlik, yani türleri ve biçimleri dillere özgü olduğu için dil öğrenen bireyler zorluklar yaşayabilir (Park-Johnson ve Shin, 2020, s. 124; Taguchi, 2009, s. 5). Bundan dolayı dil eğitiminde en merkezi unsur olan ders kitapları, eğitim-öğretim sürecinde pragmatik yetkinliğin öğretilmesi adına önemli bir role sahiptir.

Bu durumda bizleri dil öğrenirken kullanılan materyallerin ne kadar uygun ve verimli olduğunu sorgulamaya yönlendirmektedir (Cohen, 2018). Son yıllarda, sayıları giderek artan çalışmalar, hem İD/YD hem de miras dili konuşanların dilbilimsel yeterliliklerini ve performanslarını tek dilli konuşmacılarla karşılaştırarak anlamayı ve modellemeyi amaçlamıştır. Bu bağlamda, biraz geri planda kalmış miras dili konuşanlarının, ihtiyaçlarının ve eksiklerinin giderilmesi yönünde yapılacak araştırmaların gerekliliği belirtilmektedir (Xiao-Desai, 2019).

Tüm bu bilgiler ışığında, Millî Eğitim Bakanlığının 2019 senesinde yurt dışında yaşayan Türklerin Türkçe derslerinde kullanması için hazırladığı ders kitaplarının edimsel yeterlilik açısından uygun ve yararlı olup olmadığının incelemesi amaçlanmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı Türkçe derslerinde kullanılması için yayımlanan ders kitaplarının edimsel yeti '*pragmatic competence'* açısından ne kadar uygun ve yararlı olduğunu tespit etmektir. TTK ders kitaplarını, miras dilini öğrenmek isteyen herkes için edimsel açıdan daha verimli hale getirebilmek amacıyla bulgular saptanacak ve önerilerde bulunulacaktır.

Amaçlanan durumu ortaya koyabilmek için aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. TTK ders kitapları ne kadar edimsel bilgi içermektedir?
2. TTK ders kitaplarında hangi söz edimleri kullanılmıştır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Problemin tanımında verilen örnekler, yazı ve konuşma dilinin güncel hayatımızdaki önemini göstermektedir (Abrahms, 2020, s. 132; Roever, 2022, s. 170). Her daim iletişim içerisinde olunduğu için konuşulan ve yazılan dilin düzgün ve doğru bir şekilde kullanılması oldukça önemlidir. Çünkü hem ana dilimize hem de farklı bir dilde, yanlış anlaşılmadan konuşabilme yani "söz edimini gerçekleştirirken kime, nasıl, neyi söylemesi veya söylememesi gerektiğini belirleyen kültürel bilgiyi anlayabilme ve kullanabilme" anlayışına sahip olunması gerekmektedir (Polat, 2010, s. 100).

Roever'e (2022, s. 33) göre, insanlar arkadaşlarıyla, yeni tanıdıkları insanlarla ya da bir iş toplantısında farklı biçimlerde konuşmaktadır. Hatta ne hakkında konuşulacağı ve ne amaçlandığına bağlı olarak farklı bir dil kullanılmaktadır. Eğer konuşulanlar bağlama ve duruma uygun ifade edilmezse, iyi bir iletişim sağlanmamış olur ve sosyal etkileşimlerde kaba veya umursamaz bir izlenim doğurabilir (Bardovi-Harlig ve Mahan-Taylor, 2003). Bu tür durumlardan kaçınmak için sınıf ortamında söz edimlerini farklı bağlamlar içinde değerlendirmek ve tartışmak gerekmektedir (Bardovi-Harlig ve Mahan-Taylor, 2003). Bardovi-Harlig ve Mahan-Taylor'a (2003) göre, bunu en iyi yolu sınıf içerisinde uygun materyaller kullanarak yapmak mümkündür. Bardovi-Harlig'e (1996; 2017) göre ders kitaplar, yabancı dil öğretiminde merkezi bir role sahiptir. Çünkü pek çok içerik başka türlü öğretilememektedir. Roever'in (2021, s. 69) ifade ettiği gibi, ders kitapları genellikle edimsel bilgiyi sistemli bir şekilde ele almaktadır.

Bardovi-Harlig de edimsel becerinin gelişiminde öğrencilerinin hedef dile ait uygun ve yeterli girdiye maruz kalmalarının önemini vurgulamaktadır. Ayrıca hedef dile ait girdilerin sınıf ortamında edimsel farkındalığı artırabilecek öğretim materyallerinin olması gerektiğini bildirmektedir (1996, s. 23-24).

Öğrenciler, belirli konuşma eylemlerini yürütürken, örneğin, selamlama veya izin alma gibi söz edimlerini kullanırken öğrenciler arasında önemli farklılıklar olduğu görülmüştür. Bu durumun, öğrencilerin gramer yeterlilik seviyelerine göre değişebileceği kanısına varılmıştır. Başka bir deyişle, yüksek gramer yeterliliğine sahip bir öğrenci, yani sözdizimi veya fonoloji gibi konularda oldukça gelişmiş becerilere sahip olan bir öğrenci, eşit derecede edimsel yeterliliği göstermeyebilmektedir. Fakat bu yüksek gramer yeterliliği seviyesine sahip konuşanların çeşitli edimsel yeterlilikleri sergileyemeyeceği anlamına gelmemektedir. Hatta yüksek gramer yeterliliğine sahip konuşanların çeşitli edimsel yeterlilikleri de sergilediği tespit edilmiştir (Bardovi-Harlig, 1996, s. 21; Polat, 2010, s.100).

Bazı çalışmalar, miras dili öğrenenlerin yabancı dil öğrenenlere göre belirgin avantajları olduğunu ortaya koyarken, bazı araştırmalar ise miras dili öğrenenlerin yabancı dil öğrenenlerden farklı olmadığını göstermektedir (Taguchi ve Roever, 2017: 267; 272). Bardovi-Harlig'e (1996, s. 23) göre, ana dili ve ikinci/yabancı bir dili öğrenenler arasındaki söz edim kullanımı ile ilgili farklılık, ikinci/yabancı dil öğrenenlerin yeterince girdiye sahip olmadıkları düşüncesini desteklemektedir. Bu

durumun çözümü ise dil ediniminin değişmesi ve çeşitli etkinliklerle iyileştirilmesidir. Bunun için de Bardovi-Harlig'e (2018) göre son yıllarda yapılan bir dizi ders kitabı değerlendirmesine göre, piyasada bulunan materyallerin edimsel bilgiyi temsil etmede yetersiz olduğu ve edimsel olguların üstünkörü ele alındığını göstermektedir. Böylelikle hem ana dil ve miras dili konuşuru, hem de farklı diller öğrenenler için, hangi konuşma eylemlerinin birinci ve ikinci dilde farklı olduğunu ve neyin uygun olup olmadığını bilmek önemlidir (Lee, 2019, xxiii).

Bu bağlamda miras dili Türkçe konuşanları, yani yurt dışında yaşayan iki dilli Türk çocukları ile ilgili yapılan araştırmalarda Türkçe dil becerilerinin ana dil konuşanlarından farklı ve bazı durumlarda yetersiz olduğu tespit edilmiştir (Karadağ ve Baş, 2019; Göçmenler, 2019; Bican, 2017; Demirdöven, 2016).

Örneğin, Çağ (2021) yurt dışında Türkçe öğrenen öğrencilerin söz edim kullanımlarında yani bağlama, konuşma ortamına, iletişimin muhataplarına uygun şekilde kullanmada sıkıntılar yaşadıklarını tespit etmiştir (2021, s. 746). Kendisi (2021) öğrencilerin evdeki ortamdan farklı ortamlarda dile yeterince maruz kalamadıklarından dolayı sınıfta öğrendiklerini günlük hayatta kullanma konusunda zorlandıklarını belirtmektedir. Formal, yani resmî ortamlarla, gerçek yaşam durumlarıyla sınırlı bir şekilde karşılaşmalarından dolayı dilin kültürel, toplumsal ve farklı kullanım boyutlarını öğrenmelerinin zorlaştığını ifade etmektedir.

Taguchi, Zhang ve Li (2017, s. 33) çalışmalarında, miras dili konuşurlarının sosyal temas miktarındaki büyük farklılıklara dikkat çekmektedir. Yani daha fazla miktarda miras dili temasına sahip öğrenciler, edimsel görevlerde daha yüksek puanlar elde etmektedir. Ayrıca öğrencilerin hedef dili ders dışında kullanma sıklığının artmasıyla dil yeterliklerinin de geliştiği gözlemlenmiştir. Bu durum sosyal temasın yani sınıf dışında hedef dile maruz kalmanın edimsel yeterlilikle doğrudan ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Taguchi, Zhang ve Li'nin (2017) bulguları, Çağ'ın (2021) çalışmasının sonuçlarıyla uyumlu bir şekildedir.

Isihara ve Cohen (2022, s. 129) ile Montrul'a (2015, s. 2) göre, miras dili konuşurları evde kullanılan gayri resmî konuşma diline erken yaşta maruz kalmakta fakat daha sonra yaşadıkları toplumun baskın diline geçmektedirler. Eşzamanlı olarak her iki dili kullanmayı sürdürebilir veya miras dili kullanımından vazgeçebilirler. Bu durum bireyden bireye değişebilir.

Showstack ve Wilson'da (2020, s. 462) aynı bulgulardan bahsetmektedirler. Araştırmacılara göre aile içerisinde dili kullanma konusunda yüksek düzeyde yetkinliğe sahip birçok konuşur, belirli mesleki bağlamlar için ihtiyaç duydukları dil becerilerine sahip olamayabilmektedir ve dolayısıyla bu bağlamları edinmesi gerekmektedir. Hatta Showstack ve Wilson (2020) bazı İspanyol miras dili konuşurlarının dil becerilerini, resmî yani formal dili kullanıma ve sosyal mesafeyi aktarma bağlamları konusunda geliştirmeleri gerektiğini ifade etmektedir. Çünkü aile çevresinde maruz kaldıkları dil, dilin farklı bağlamlarda üretilmesi bakımdan yetersiz kalabilmektedir.

Burada görüldüğü üzere, yapılan çalışmalar miras dili konuşurları için sınıf ortamının dışında, ders kitapları ve sosyal çevrenin ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Eğer sadece günlük konuşma diline maruz kalıp nitelikli dil girdilerinden yoksun kalınıyorsa, farklı durumlarda nasıl konuşulacağını bilinemez ve iletişim sıkıntılarıyla karşılaşılabilir. Bu durumda, mekândan bağımsız olarak başvurabilecekleri bir kaynağa ihtiyaç duyulacaktır. Türkiye dışında Türkçeyi öğrenenler de yukarıda belirtilen durumlarla karşılaşmaktadır ve miras dili olan Türkçe için yeterli sayıda çalışma mevcut olsa da bu çalışmalar edimbilim açısından yeterli değildir. Türkçeyi, Türkçe ve Türk kültürü dersiyle edinmek isteyen bir bireyin, kullandığı TTK ders kitaplarının edimsel yeti açısından yeterli olup olmadığı araştırılmadığı için bilinmemektedir.

Örneğin, yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan bir ders kitabında "Bazı selamlama ve temel ifadeler (Some greetings and basic phrases) adlı başlık altında *Allah'a ısmarladık* tellafuzu 'alasmarladık', Hoşça kal 'geride kalan kişi tarafından söylenir (Goodbye 'said by the person who stays behind) ya da Sağol- Teşekkür ederim'den daha gayrî resmidir (Sağol - Thank you. 'more informal than teşekkür ederim) gibi bilgiler verilmektedir (1989, s. 17). Aynı kitapta Rona (1989) yabancı olarak Türkçeyi öğrenenlerle şu bilgiyi paylaşmaktadır:

> "Dear" kelimesinin doğrudan çevirisi "sevgili"dir, ancak Türkçede bu büyük bir yakınlık ve samimiyet belirtir ve size böyle hitap edilmediği sürece kaçınılması gereken bir ifadedir. İlgili ifadeleri kullanırken dikkatli olunması gerekmekte ve tanıştıkça daha samimi ifadelere geçilmelidir. (1989)

Verilen bu örnekte, kullanılan dilin bazı durumlarda uygun olmadığını belirtilerek edimsel açıdan doğru kullanıma teşvik edilmesi amaçlanmıştır. İD/YD olarak

Türkçeyi öğrenenler için bu gibi edimsel bilgiler paylaşılırken, Türk soylu olarak Türkçeyi öğrenenler için ise bunun gerekli olup olmadığı bilinmemektedir. Örneğin, İspanyolca miras dili konuşurları için edimsel yetinin öğretilip öğretilmemesi tartışılmaktadır, fakat Türkçe miras dili konuşuru için böyle bir durum söz konusu değildir.

Görüldüğü üzere, farklı bir dili yabancı dil olarak öğrenenlerin bile sıkıntıyla karşılaştığı bir dünyada, ana dilini farklı bir ülkede öğrenmek zorunda olan bir birey, dilin inceliklerini bilmediği sürece isteklerini, arzularını ortama ve bağlama uygun ifade edemediği sürece başarılı bir iletişi sağlayamamış ve başarısız olarak kabul edilmiştir. Verilen örneklerdeki gibi sorulan sorular cevapsız kalabilmektedir. İletişim becerisinin profesyonel hayatta başarı için kritik öneme sahip olduğunun bilincindeyken ve iletişim becerileri toplumumuzun sağlığı için hayati öneme sahipken (Wood, 2018), yukarıda verilen örnekteki gibi yabancı öğrenciler için hazırlanmış kitaplarda meta-edimbilimsel (metapragmatic)[2] bilgiler verilirken, Türk soylular olarak bu gibi bilgilerin ne denli önemli olduğunu bilmemekteyiz.

Bu yüzden Türkçeyi miras dili olarak öğrenen öğrencilerin kullandığı ders kitaplarının etkili bir şekilde hazırlanması ve öğrenci ihtiyaçlarının uygun şekilde geliştirilmesi önemlidir. Evde öğrenilen Türkçe, günlük (informal) iletişim için yeterli düzeyde olabilir, ancak farklı bağlamlarda yetersiz kalabilir. Bu durum, Showstack ve Wilson'ın (2020) İspanyolca miras dili konuşurlarının deneyimlerinde ifade ettikleriyle benzerlik göstermektedir. İş hayatına atılan bir bireyin kendini etkili ve doğru bir şekilde ifade edebilmesi için gerekli olan edimsel beceriyi kazanması gerekmektedir. Çünkü aile içi iletişimden farklı olarak iş yaşamında farklı dil becerilene ihtiyaç duyabilir.

Örneğin 'Tünaydın' kelimesini hangi saate kullanabiliriz ve kime denilir? Hangi durumda 'Tünaydın' sözcüğünü kullanabiliriz? Ve kime karşı söyleyebiliriz? Varsayalım ki, bir öğrenci öğretmenine 'Tünaydın' dedi. Öğretmenin cevabı, reaksiyonu ne olurdu?

[2] *Metapragmatic bilgi* gerçekleştirmek istediğimiz söz ediminin ne zaman, nerede ve kime uygun olduğu ve belirli bir kültür ve durum bağlamında hangi ifadenin uygun olup olmayacağı ile ilgili verilen bilgilerdir (Nguyen, 2011, S. 12).

Araştırma, tüm bunlardan hareketle Türkçe ders kitabındaki söz edimlerini ve ne kadar edimsel bilgi içerdiğini aydınlatmayı hedeflemiştir.

1.4. İlgili Alanyazın Araştırmaları

1.4.1. Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar

Alanyazında belirlenen çalışmalar hem ana dili Türkçe olan hem de İD/YD Türkçe için yapılan tezlerden ve makalelerden oluşmaktadır. Bu çalışmalar arasında farklı dilbilimsel alanlardan konuların ele alındığı gözlenmektedir. Örneğin, Yılmaz ve Tepe (2020) yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten okutmanların kültürlerarası iletişim algılarını incelemiş ve bulguları, öğretmenlerin kültürlerarası iletişimi olumlu bir şekilde değerlendirdiğini ve kültürel farklılıklarının, algılarının ise manevi ya da soyut unsurlar olarak ifade edildiğini göstermiştir. Altınok (2021) ise Almanya'da yaşayan üçüncü kuşak köken dil Türkçe konuşurlarının verilerini fonetik ve prozodik açıdan incelemiştir. Araştırmacı, fonetik olarak en belirgin farklılaşmanın a, e, o, r, k, t, ş, ç, n seslerinde olduğunu ve prozodi açısından boğumlanma hataları ve yanlış hece vurguları gibi farklılıkları tespit etmiştir.

Edimsel konuları ele alan İD/YD Türkçe öğretim kitaplarında bulunan söz edimleri ya da doğrudan öğrencilerin ürettikleri söz edimleri hakkında araştırmalar mevcuttur. Hatta ana dil Türkçe'deki söz edimlerinin işlevleri üzerine bazı çalışmalar yapıldığı tespit edilmiştir. Bunlardan biri Polat'ın 2010 yılında yayımladığı doktora tezidir. Kendisi Türkçe, Fransızca ve İngilizce ikinci dil öğretim kitaplarını söz edimi açısından incelemiştir ve İD Türkçe öğretiminde ders kitaplarının, söz edimi öğretiminde ise dizgesel bir yaklaşım benimsemediklerini, öğrencilerin Türkçe ve Fransızca söz edimi üretirken zorlandıklarını ve İD olarak Türkçe öğretim kitabının edimsel bileşen ve söz edimi açısından ele alınması gerektiğini tespit etmiştir.

Çubukçu ve Atay (2017) "Yabancı dil olarak Türkçe ve İngilizce ders kitaplarının edimsel yeti gelişimi açısından karşılaştırılması" adlı makaleleri ile İngilizce ve Türkçe ders kitaplarının edimsel yeti gelişimi açısından karşılaştırmıştır. İngilizce ve Türkçe kitaplar incelenerek aralarındaki benzerlikler ve farklılıklar ortaya konmuştur. Araştırma sonuçlarına göre, Türkçe kitaplarda edimsel yeti gelişimi ile ilgili bilgi bulunmamaktadır. Oysaki İngilizce ders kitaplarında dilin belirli bağlamlarda nasıl kullanılması gerektiğine dair bilgiler bulunmaktadır. Araştırmacılar,

her iki dilde benzer oranlarda edimsel etkinin var olduğunu saptamışlardır. Ayrıca İngilizce öğretimi kitaplarında "yönerge vermek" ve "şikâyet etmek" gibi edimlerin daha yüksek oranda kullanıldığını belirlemişlerdir. Buna karşın, Türkçe öğretimi kitaplarında ise "dilekte bulunmak" ve "şikâyet etmek" edimlerinin öne çıktığı gözlemlenmiştir. Araştırmacılar, bu sonuçlarla birlikte kitaplardaki edimsel eylemlerin sosyokültürel öneme göre seçildiğini vurgulamaktadır. Örneğin, B1 seviyesi için hazırlanan kitapta "şikâyet etmek ediminin kazandırılması gereken bir yeti olduğu için ön plana çıkarıldığını" (2017, s. 18) ifade etmektedirler. Bu durum, araştırmacılar tarafından "Türk ve İngiliz toplumlarının şikâyet etme mekanizmasını toplumda oturtarak bireysel hakların önünü açma eğilimi" (2017, s. 18) olarak yorumlanmıştır.

Çağ (2021) çalışmasında, yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin söz edim kullanımlarının yetersiz olduğu görüşünün, öğreticiler arasında yaygın olduğunu tespit etmiştir. Devamında, Türkçe öğrenen öğrencilerin söz edim kullanımlarını olumlu ya da olumsuz etkileyen unsurları ortaya koymuştur. Örneğin, dilin kullanım alanının yurt dışında sınırlı olması ve öğrencilerin pratik yapma fırsatlarının sınırlı olması gibi faktörlerin öğrenmeyi etkilediğini tespit etmiştir. Bunun yanı sıra, kaynak eksikliği de bir bulgu olarak öne çıkmıştır. Öğretmenlerin söz edimleri konusunda yetersiz bilgi sahibi olmaları ve öğrencilerin düzenli olarak derse katılmamaları gibi hususlar da önemli bulgular arasında yer almaktadır.

Çağ (2022) Yurt dışında Türkçe öğrenenlerin söz edim kullanımlarının geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırmasında bulunmuştur. Araştırmacının doktora tezinin amacı, Türkiye dışında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmek zorunda olan öğrencilerin söz edim kullanımlarını geliştirerek iletişim becerilerine destek olmaktır. Çalışmanın sonucu, bağlam temelli söz edimlerin öğretiminde öğrencilerin söz edim kullanımlarının gelişimine katkı sağladığı yönündedir.

Aksu-Raffard (2022) ise "Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ayrık söz edimi öğretimi modelinin karşılıklı konuşma becerisine etkisi" başlıklı bir araştırma yürütmüştür.

Bu tezin konusuyla ilgili ve genel olarak miras dili olarak Türkçe üzerine yapılmış çalışmalar az da olsa mevcuttur. Örneğin, Yazıcı ve Gündoğdu'nun (2021) çalışması bu alandaki örneklerden biridir. Bu çalışmada, araştırmacılar TTK ders kitaplarında bulunan reddetme söz edimini incelemişlerdir. Toplamda 11 tümceye

rastlanmış olup, devamında toplamda 7 farklı reddetme stratejisi tespit etmişlerdir. Bu stratejilerden biri doğrudan reddetme diğeri ise dolaylı reddetme olarak sınıflandırılmıştır. Ayrıca, araştırmacılar bu stratejilerden dolaylı reddetme ifadelerinin en sik 6.düzey TTK ders kitabında yer aldığını gözlemlemişlerdir. Ancak, 5. düzey TTK ders kitabında hiçbir dolaylı reddetme stratejisinin bulunmadığını belirtmişlerdir.

Tekin ve Sallabaş (2022), Almanya'da yaşayan Türk öğrencilerin Türkçeyi miras dili olarak nasıl değerlendirdiklerine dair görüşlerini incelemiştir. Bu araştırma kapsamında Erasmus programı dahilinde eğitim alan 7 öğrenci ile görüşmeler gerçekleştirilmiş ve önemli sonuçlara ulaşılmıştır. Görüşmeye katılan öğrenciler, Türkçeyi ilk önce evde aile ortamında öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Aynı zamanda, ana dillerini daha üst seviyelere taşımak istediklerini ve Türkçe konuşurken "çekinmek" istemediklerini dile getirmişlerdir. Araştırmacılar, daha da farklı sonuçlar elde etmiş olsalar da bu bulguların yanı sıra Türkçenin öğretimi konusunda önerilerde bulunmuşlardır.

Bir diğer miras dili konuşurlarıyla ilgili çalışma ise Belet-Boyacı ve Genç-Ersoy'dan (2015) gelmektedir. Bu araştırmada, yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına yönelik sözcük öğretimi sürecine odaklanılarak öğretmen görüşleri değerlendirilmiştir. Araştırmacılar, yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının sözcük dağarcığının sınırlı olduğunu ve bu durumun yazılı ve sözlü ifadelerinde zorluk yaşamalarına nenden olduğunu tespit etmiştir. Bu bağlamda, çocukların iletişim becerilerinin geliştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu bulgularla sınırlı kalmayan çalışma, sonuç olarak sözcük dağarcığının geliştirilmesi ve öğrenme ortamlarının zenginleştirilmesi için önerilerde bulunmuştur.

1.4.2. Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar

Genel olarak bakıldığında birçok İD/YD olarak Türkçe-Almanca ya da diğer dillerle karşılaştırılmış çalışmalar bulunmaktadır. Konular oldukça çeşitlidir ve sesbilimden, dil edinimini (Dallar, 2020) sözdiziminden (Coşkun Kunduz ve Montrul, 2022) morfolojiyi (Gürel 2016, Haznedar ve Ketrez 2016; Krause, 2020) kapsamaktadır.

Örneğin, Akkuş (2019) doktora çalışmasında Hollanda'da yaşayan Türkçe-Hollandaca iki dilli bireyler tarafından kullanılan Türkçe değişkesindeki ulaç yapılarını incelemiştir. Hatipoğlu'nun (2016) "Explicit apologies in L2 Turkish" adlı

makalesi Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen Arap ve Rus kökenli bireyler, hedef diline uzun bir süre maruz kalmalarına rağmen, hâlâ ana dil konuşurlarıyla önemli ölçüde farklılıklar gösterdiklerini ve iletişim bozukluklarıyla karşı karşıya kaldıklarını ortaya koymaktadır.

Uluslararası alanyazına bakıldığında kısmen de olsa aynı manzarayla karşılaşılmaktadır. Dilbilimin çeşitli alanlarında gerçekleştirilmiş araştırmalar bulunmaktadır. Özellikle İD/YD öğretiminde edimsel beceri ve söz edimlerini inceleyen birçok çalışma bulunmakla birlikte, miras dili konuşan bireylerin edimsel becerileri üzerine yapılmış araştırma sayısı oldukça sınırlıdır.

Ren ve Han (2016) Çin üniversitelerinde kullanılan 10 orta düzey EFL ders kitabını edimsel yeti açısından incelemişlerdir. Bulgularına göre, edimsel bilgi çoğu ders kitabında hâlâ yeterince ifade edilmemektedir. Dahil edilen söz edimlerinin kapsamı oldukça sınırlıdır ve sunulma biçimleri ders kitabı yazarlarının sezgilerine dayandığını bildirmektedir.

Bayram (2013) "Acquisition of Turkish by heritage speakers: a processability approach" başlığı altında Türkçenin miras dili olarak edinimini ele almıştır. Backus ve Yağmur (2017) çalışmalarında, iki dilli katılımcıların dilinde daha yaygın olarak bulunan ve nezaket ifade eden özel anlamsal ve sözdizimsel formlar açısından önemli farklılıklar bulmuşlardır. İki dilliler için en zor senaryolar, öğretmenler gibi yüksek sosyal güce sahip bir yetişkinle konuşmayı içeren sorular olduğu görülmüştür. Ana dili konuşuru, bu tür etkileşimlerde gerekli olan kültürel normları yerine getirebildiğini gösterirken, örneğin 'öğretmenim' gibi uygun hitap biçimi kullanırken, Türkçe-Hollandaca iki dilliler duruma uygun olmayan stratejilere başvurmuşlardır.

Schauer (2020) analiz ettiği ders kitaplarının söz edimleri açısından önemli farklılıklar gösterdiğini saptamıştır. *Klick!* ders kitabı *Stark in*'e kıyasla daha fazla söz edimi, hatta kategori ve de strateji açısından daha fazla çeşit sergilediğini tespit etmiştir. Bununla birlikte, her iki kitabın da genel olarak söz edimleri açısından eksiklikleri olduğu tespit edilmiştir.

Ton Nu ve Murray (2020) "Pragmatic Content in EFL Textbooks: An Investigation into Vietnamese National Teaching Materials" adlı makalelerinde, Vietnam Eğitim Bakanlığı tarafından sunulan İngilizce ders kitaplarının edimsel yeti açısından analizini gerçekleştirmişler ve bu kitaplarının önemli eksiklikler taşıdığı

sonucuna varmışlardır. National Foreign Language Proje'nin hedefi öğrencilerin kullandığı ders kitapları sayesinde dillerini günlük hayatta aktif bir şekilde kullanabilmelerini sağlamaktır. Ancak iletişimsel becerilerin güçlendirilmesi amacıyla yayımlanan kitapların söz edimleri bakımından sistemsiz ve yetersiz bir şekilde ele alınmış olması, Vietnam diline ve bağlama uygun örneklerin eksikliği nedeniyle amaçlanan hedefe ulaşılamadığı gözlemlenmiştir.

Xin (2021) "What's the Context? Speech Acts Presentation in Oral English Textbooks" başlıklı çalışmasında İngilizce kitaplarında hangi söz edimlerinin nasıl kullanıldığına dair cevap aramıştır. Veriler, ders kitaplarında söz edimlerinin sistemsiz bir şekilde yer aldığını göstermiştir. Örneğin, bazı söz edimlerine sıkça yer verilirken, gerçek hayatta bağlantılı ve sıklıkla kullanılan izin isteme gibi söz edimlerinin eksik olduğu görülmüştür. Ayrıca, söz edimlerini *anlamak* için önemli olan bağlam bilgilerinin eksik olduğu saptanmıştır.

Gustafsson (2021) İsveç lise öğrencilerinin ders kitaplarındaki söz edimlerini incelemiş ve elde edilen sonuçlardan yola çıkarak öğretmenlerin pragmatik öğretim için ekstra materyale ihtiyaç duyup duymayacaklarını araştırmıştır. Çalışma, edimbilimsel bilginin sınırlı ve yetersiz şekilde temsil edildiği, söz edimlerinin kullanıldığı yerlerde ise o bağlamda gerekli olan bilgileri açıklayan meta-pragmatik bir bilginin bulunmadığı sonucuna varmıştır.

Görüldüğü üzere, yurt içi ve yurt dışındaki çalışmaların edimbilim açısından İD/YD üzerinde yoğunlaştığını söyleyebiliriz. Bu çalışmalar, ikinci-yabancı dil öğrenme ortamlarında söz edimlerinin ve iletişimin öğrencilere nasıl öğretildiği, hangi hataların ve eksikliklerin olduğu konusunda önemli bir bilgi sağlıyor.

Böylece son yıllarda giderek artan araştırmaların yapıldığı görülmekte ve bu çalışmaların dile getirdiği eleştiriler, akademik çevrelerde farklı ihtiyaçların varlığını ve bu yönde ilerlemenin gerekliliğini işaret etmektedir. Kısacası, Dubinina'nın (2021) da ifade ettiği gibi, Avrupa'da iki dilli konuşmacıların iletişimsel yeterlilikleri üzerine birçok çalışma bulunsa da, özellikle ana dili miras konuşucularının edimsel becerileri konusunda yayınlanmış araştırma sayısı oldukça sınırlıdır.

Bu bağlamda Türkçenin miras dili olarak incelenmesi ve bu perspektifle ele alınması önemlidir. Hem yurt içinde hem de yurt dışında bu konuda yeterli çalışma bulunmamaktadır. Örneğin, İspanyolca için miras dili konuşurlarının edimsel

yetilerinin öğretilmesi gerekliliği tartışılırken, Türkçe için böyle bir durum söz konusu değildir ve önemli alanlarda araştırmalar eksiktir. Xiao-Desai (2019) gibi miras dili konusunda ifade edilen görüşler göz önünde bulundurulduğunda, miras dili edimbiliminin keşfedilmemiş konularla dolu olduğunu söylemek mümkündür, özellikle de Türkçe miras dili bağlamında.

1.5. Sınırlıklar

Araştırmada, yalnızca 2019 yılında Türk Eğitim Bakanlığı tarafından Avrupa'da Türkçe ve Türk Kültürü derslerinde kullanılmak üzere yayımlanan kitapları ele alınmıştır. Analiz kapsamı, üçüncü seviyeden beşince seviyeye kadar olan kitaplarla sınırlandırılmıştır. Birinci seviye ders kitabında öğrencilerin dinleme, boyama, resim ve çizgi çalışmaları gibi temel becerileri kazanmaları amaçlandığı için analize dahil edilmemiştir (Baş ve Karadağ, 2019, s. 13). İkinci seviye ders kitabı, okuma ve yazma becerilerinin temel aşamalarının işlendiği bir seviyede olduğundan dolayı analize dahil edilmemiştir (Baş ve Karadağ, 2019, s. 12-14). Diğer seviyeler ise karma sınıf yapısı nedeniyle analiz kapsamına alınmamıştır. Ayrıca, derslere küçük yaşta öğrenciler daha yoğun olarak katılmaktadır ve bu öğrencilerin beşinci seviyeden daha üst seviye kitabını kullanabilecek beceriye sahip olmadıkları görülmektedir. Bu nedenle, analiz için seçilen ders kitapları daha yaygın bir şekilde kullanılabilir ve talep görebilir düşüncesiyle belirlenmiştir.[3]

Üçüncü ve dördüncü seviye Türkçe ve Türk Kültürü ders kitapları "Türkçe dil becerilerinin geliştirilmesinde temel kişiler arası iletişim becerilerinin kazandırılması hedeflemektedir" (Baş ve Karadağ, 2019, s. 18). Beşince seviye ders kitabı ise "Türkçe dil becerilerinin geliştirilmesinde çıkarım, karşılaştırma, sınıflarında, sentezleme, değerlendirme gibi temel bilişsel akademik dil yeterliklerinin kazandırılması" için tasarlanmıştır (Baş ve Karadağ, 2019, s. 18).

[3] Staj yapılan kurumda karma sınıf uygulaması mevcut idi ve öğrenciler yaşça aynı olsalar bile dil seviyeleri belirgin bir farklılık göstermekteydi. Artı yaşça büyük olan öğrencilerin dil seviyeleri daha genç olanlarından da düşük seviyede olmakta ya da tam tersi. Bundan dolayı sadece yukarıda belirtilen seviyeler analiz edilmiştir. Ayrıca yapılan konuşma yeterlilik seviye belirleme testi ile selamlaşma, vedalaşma, rica etme, teşekkür etme gibi söz edimlerinin becerilerinin mevcut ya da yüksek olmadığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda ders için her türlü alt seviye ders kitabı tercih edilmeli. Hatta öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucu rica etme söz ediminin öğretilmesinin selamlaşma söz eyleminden daha gerekli olduğu yönünde bilgi edinmiştir. Çünkü öğrencileri selam verme konusunda teşvik ettiğinizde, cevap verebilmekteler fakat rica etmede öğrencileri zorlamaktadır.

Bu kişiler arası iletişim becerilerinin kazandırılmasında Van Ek ve Trim'in çalışması önemli bir temel oluşturmaktadır. Van Ek ve Trim (1990), iletişimsel dilbilgisinin önemini vurgulayarak dilin kullanımını merkeze koymaktadırlar. Bu nedenle, TTK ders kitaplarında günlük hayatta sıkça kullanılan dil işlevlerine odaklanılmıştır, örneğin *selamlaşmak*, *özür dilemek* gibi söz edimlerini içermektedir (Baş ve Karadağ, 2019, s. 45). Ayrıca, her üç seviyede sekiz tema bulunmaktadır ve temalar sıralama açısından aynı olup içerik olarak seviyeye uygun şekilde uyarlanmışlardır (Baş ve Karadağ, 2019).

Çalışmada kullanılan üç kitabın genel bir açıklaması sayfalar ve temalar Tablo 1'de verilmiştir:

Tablo 1. TTK Ders Kitaplarının Geneli 1

Kitaplar	SAYFA (Toplam)	TEMA (Toplam)	Temalar	Mean (yaklaşık)
TTK3.Seviye	151	8	1.Ben ve Ailem, 2.Çevre, Farklılıklar ve Birlikte Yaşama, 3. Oyun ve Eğlence, 4. Bayramlar ve Kutlamalar, 5. Gezelim Görelim, 6. Geçmişe Açılan Kapı, 7. Sanat ve Edebiyat, 8. İnsan ve Doğa	337
TTK4.Seviye	137	8		
TTK5.Seviye	147	8		

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmayla doğrudan ilişkilendirilen konu ve kavramlarla ilgili kaynaklar açıklanmaktadır.

2.1. Edimbilim

Pragmatik kelimesinin Türkçe karşılığı "Edimbilim"dir ve dilbilimin bir alt alanı olarak felsefeyi, toplumbilim ve psikolojiyi içermektedir (Meibauer, 2015, s. 212). *Pragmatik* kelimesinin ilk tanımını Charles Morris yapmıştır ve çeşitli deneme tanımlamalarının temelinde Morris'in nitelemesi yatmaktadır. Genel olarak bakıldığında net bir tanımlama bulunmamakla birlikte, bu bağlamada sıkça alıntı yapılan ve genel kabul gören Crystal'ın (1997) tanımıdır. Crystal (1997, s.301) edimbilimi şu şekilde tanımlamaktadır:

> Edimbilim, dilin kullanıcıların bakış açsıyla incelenmesidir, özellikle kullandıkları secimler, sosyal etkileşimde dil kullanırken karşılaştıkları kısıtlamalar ve iletişim eyleminde diğer katılımcılar üzerinde dil kullanımının etkileridir.

Bu tanımlamada görüldüğü üzere edimbilim, güncel hayatımızın merkezinde olan ve kendimizi başkalarına anlatmak için kullanılan dili ve dinleyicinin, bireyin dilimizi nasıl anladığını incelemektedir. Dil kullanımının bağlama göre nasıl değiştiğini, neden ve niçin kullanıldığını sorgulamayı amaçlamaktadır (Pittner, 2016, s. 299-230). Genel olarak, insanlar çeşitli durumlarda arzularını ve niyetlilerini ifade ederken dil üzerinde birtakım seçimlerde yapmaktadırlar ve bu tercihler bazen hatalı olabilmektedir (Pittner, 2016). Bir başka deyişle, dilin belirli bağlamlarda nasıl kullanıldığı ve nasıl anlamlandırıldığı incelenmektedir.

Örneğin; Tomris, Alp'e "Bana anahtarımı bulmaya yardım etsene" (gayri resmî, günlük dil), ya da başka bir durumda "Sizi rahatsız ettiğim için özür dilerim ama size zahmet olmasa anahtarımı bulmaya yardım edebilir misiniz?" (nazik) diye hitap edebilir. Bu bağlamda Alp'in cevapları "Tabi ki de" ya da "Ne zahmeti, seve seve ederim." olabilir. Burada örneklerle izah edilmek istenilen durum ise edimbilimin sadece konuşur ile ilgilenmediği aynı zamanda dinleyiciye odaklandığını göstermektir.

Devamında edimbilim, Tomris'in hangi sebeplerden dolayı nazik veyahut gayri resmî bir şekilde konuşmaya tercih ettiğini anlamaya çalışmaktadır. Tümceler dilbilgisel olarak doğru olabilir, ancak durumsal olarak yani bağlama göre yanlış ya da uygun olmayabilmektedir. Bu soruların cevapları edimbilimin alt dallarında çözümlenmektedir. Örneğin, Tomris bağlama göre kiminle ne zaman konuşacağını hele ki ne söyleyeceğini nereden bilmektedir? Bu gibi soruların cevaplarına söz edimleri ve nezaket kuramı çerçevesinde açıklık getirilmeye çalışılmaktadır. Edimbilimin diğer alanları; örneğin, implicature (sezdirim), context (bağlam), interactional competence (etkileşimsel edinç) ve fazlasını kapsamaktadır (Cohen, 2017). Edimbilimin kapsamı geniş ve derin olduğu için, burada bütün temel kavramlarını ve ilgili araştırmaları detaylı ve kapsamalı bir şekilde tartışmak mümkün değil. Araştırmanın bağlamında gerekli birkaç temel kavram değerlendirilmiştir.

Konuya geri dönüldüğünde hem ana dil konuşanı hem de ikinci bir dil edinmek isteyen bireylerin dili sadece dilbilgisi ve sözcük öğrenmekle edinemediği görülmüştür. Aynı zamanda dilin sosyal ve toplumsal yönü de merkezi bir konuma sahiptir (Taguchi, 2019). İletişimsel yetinin edimbilime girmesiyle birlikte hem edimbilim hem de diğer alanalar yararlanmıştır (Taguchi, 2018, s. 3).

Küreselleşme, dünyanın dilsel ve kültürel yapısına önemli değişiklikler getirmiştir. Dünyanın dört bir yanındaki insanlar, daha önce hiç olmadığı kadar hızlı ve yoğun bir şekilde birbirlerine bağlanırken diller, kültürler ve normlar için ulusal sınırlar hızla ortadan kalkmaktadır. Bu durum, bizi dil kullanımına ilişkin yerleşik varsayımları yeniden gözden geçirmeye zorlamıştır.

Çünkü ikinci dil edimbilimi, hem ikinci dil edinimini hem de edimbilimini birbiriyle birleştirmektedir (Culpeper vd., 2018, s. 1). Böylece ikinci dil edimbilimi, kiminle nereden, nasıl ve ne zaman neyi konuştuğunu sorgulamakla yetinmemektedir. Aynı zamanda bir dili öğrenenlerin konuları ve benzeri unsurları nasıl anladıklarını ya da kavradıklarını incelemek de önemlidir. Anlamın yanı sıra anlamı nasıl müzakere ettikleri ve birlikte inşa ettikleri de araştırılmaktadır (Culpeper vd., 2018, s. 1).

Görüldüğü üzere ikinci dil edinimi, uygulamalı dilbilimin bir alt alanı olarak edimbilimle birlikte farklı genişlemelerde bulunmuştur. İkinci dil edimbilimin üzerinde küreselleşmenin ve uluslararasılaşmanın etkisi görülmektedir. Dil öğretimi sırasında bir yandan dilbilgisi öğretilirken, öte yandan iletişim yetisinin kazandırılması

gerekmektedir. Ancak her iki alanda da aynı başarının sağlandığı söylenememektedir. Görüldüğü üzere farklı çalışmalar edimbilim alanını çeşitli yönlere doğru genişletmiştir. Alan aynı zamanda kültürlerarası edimbilim ve diller arası edimbilim alanlarındaki çalışmalarla büyük ölçüde zenginleştirilmiştir.

Çok dilliliğe ve çok kültürlülüğe yönelik uluslararası eğilimler sayesinde, ikinci dil edinimi (SLA; Second Language Acquisition) araştırmacıları dil ve dil kullanımı hakkındaki geleneksel varsayımlardan sıyrılarak mevcut teorileri sorgulamaya ve farklı fikirlere yer vermeye yönlendirmiştir.

Karşılaştırmalı devir sonrasında, alan yüzünü edimbilimin öğretilip öğretilmediği konusuna çevirmiştir (Taguchi, 2018). Bu değişimle birlikte çok sayıda çalışma, edimbilimin sınıfta öğretilebileceğini göstermiştir ve ders için uygun materyaller üretmeye odaklanmıştır.

Böylece, bu alanlar dil eğitimcilerinin ilgi alanına girmiştir. Çünkü bir dili öğrenen bireyin o dilde başarılı sayılabilmesi için dili uygun bir şekilde kullanabilme yetisine de sahip olmasını gerektirmektedir ve bu da dil eğitimini kapsamaktadır.

Ancak, 1960 ve 1970'lerden sonra küresel dalganın etkisnin artmasıyla geleneksel yöntemler yetersiz kalmış ve iletişim ön plana çıkarılmıştır.

Bu alanlar, capraz-kültürlerarası pragmatik ‘cross-cultural pragmatics’, kültürlerarası edimbilim ‘intercultural pragmatics‘ ve dillerarası pragmatik ‘interlanguage pragmatics’i kapsamaktadır (Taguchi ve Roever, 2017, s. 2).

Aradil edimbilimi ‘interlanguage pragmatics’ bireylerin ikinci dildeki dil kalıplarını kullanım açısından inceleyen edimbilim, ikinci dil edinimi çalışmalarının kesiştiği disiplinler arası bir alanı temsil eder (Kasper ve Blum-Kulka, 1993, s. 3). Kasper (1998), aradil edimbilimini kısaca “ikinci dilde söz edimlerini inceleyen alan” olarak tanımlamaktadır (Kasper, 1998, s. 184).

Intercultural pragmatics, farklı ilk dillilere ve kültürlere sahip bireylerin birbirleriyle nasıl iletişim kurduklarını, yani ortak bir dil kullanarak nasıl etkileşimde bulunduklarını incelemektedir. Kecskes (2011), farklı kültür ve dillere sahip olan bireylerin dil kullanımının, konuşulan kültürün dilini şekillendirdiğini ve yönlendirdiğini ifade etmektedir.

2.2. Edimsel Yeti

Zaman içinde İD ediniminde değişen bakış açıları edimsel yetinin tanımlamasını da etkilemiştir. Bu değişimlerle birlikte Taguchi edimsel yetiyi şu şekilde tanımlamaktadır:

> Edimsel yeti "çeşitli bilgi ve beceri alanlarını içeren çok boyutlu ve çok katmanlı bir yapıdır. Birincisi hangi bağlamda hangi formların kullanılacağına dair dilsel ve sosyokültürel bilgidir, İkincisi bilgiyi değişen bağlama uygun esnek ve uyarlanabilir bir şekilde kullanmak için etkileşimsel yeteneklerin gerektiğidir ve sonuncusu ise bilgiyi toplumda uygulayıp uygulamama konusunda bilinçli bir karar verme becerisinin gerekliliğidir." (Taguchi, 2019, s. 4).

Grossis (2009) ve diğer araştırmacılar, edimsel yetinin ikinci dil ediniminde ve genel iletişimde kritik bir rol oynadığını bulmuşlardır. Tello Rueda (2006) ise eksik edimsel bilginin yanlış iletişimlere neden olabileceğini ve bu durumun konuşmacının istemeden "duyarsız, kaba veya beceriksiz" olarak algılanmasına yol açabileceğini belirtmiştir.

Bu nedenle, ana dili konuşanlar, miras dili konuşanlar ve farklı dilleri ikinci veya üçüncü dil olarak öğrenenlerin hepsinin edimsel yetiye sahip olmaları gerekmektedir. Çünkü her dilin farklı bağlamlara, kişilere ve ortamlara uygun bir şekilde kullanılması hem günlük yaşamımızda hem de toplum içinde diğer insanlarla etkili iletişim kurmamız açısından önlemlidir.

2.3. Söz edimleri

Austin'in ortaya koyduğu kuram olan söz edimleri, öğrencisi olan Searle tarafından eleştirilerek geliştirilir. 1969'da "Söz Edimleri-Bir Dil Felsefesi Denemesi" adlı kitabı yayımlanır ve söz edimleri daha da yaygınlaşır. Söz edimleri Searle tarafından "iletişimin en temel veya en küçük birimi" olarak ifade edilmektedir (Çağ, 2022, s.4-5). Böylece söz edim kuramıyla birlikte, dilin iletişim ve kullanım boyutu öne çıkmış ve bu da kuramsal dayanaklarını dil bilimi üzerine şekillendiren yabancı dil öğretimi yaklaşımlarında da değişikliklere sebebiyet vermiştir.

Söz edimleri belirli bir bağlamda ve belirli bir amaca hizmet etmek için dile getirilen ifadelerdir. Konuşan kişi ifade ettikleriyle dinleyicinin bir eylemde bulunmasını hedeflemektedir. Bu bağlamda her dil kendi dilsel envanterinden oluşan ve o dilin kurallarına göre bir tümce oluşturmaktadır. Wierzbicka'ya (2003) göre farklı

toplumlar, farklı diller ve söz edimleri kullanmaktadır ve bundan dolayı iletişim açısından anlaşmazlıkların ortaya çıkabileceğini tespit etmiştir.

Bu bağlamda Cohen ve Ishihara'nın (2020, s. 114) tespitini de dile getirmekte yarar vardır. Kendileri "özür dileme, şikâyet etme, reddetme" ya da "teşekkür etme" gibi söz edimleri dilin belirli sosyal işlevlerine verilen addır, diye tanımlamaktadırlar. Cohen ve Ishihara bu tanımlamayla birlikte söz ediminin yazı dilinde de önemli bir yere sahip olduğunu belirtmişlerdir. Tezin giriş kısmında verilen örnekte, sadece konuşmanın önemli olmadığı, söz edimlerinin yazı dilinde de kritik bir öneme sahip olduğu gösterilmektedir.

Searle'n beşli sınıflandırması şu şekildedir (bkz. Tablo 2.): Kesinleyicilere (assertives), yönelticilere (directives), yükleyicilere (commissives), dışavuruculara (expressive) ve bildirgelere (declarations).

Tablo 2. Searle'n Söz Edimleri 1

Söz edimleri	**Amaç**	**Örnekler**
Kesinleyiciler/ İddiacılar (Assertives)	Bir kişiye bir önermenin doğruluğu konusunda sorumluluk yüklemektedir.	Sonuç çıkarmak, çıkarımda bulunmak, övünmek, yakınmak, belirtme, bildirme, iddia etme, önerme, pekiştirme, şikâyet etme, uyarma vb. fiiller
Yönelticiler (Directives)	Konuşan kişinin dinleyen kişiye bir şey yaptırma girişimine dayanır.	Talep etmek, temenni etmek, emretmek, buyurmak, rica etmek, yalvarmak, niyaz etmek, dua etmek, davet etmek, (yapmasına) izin vermek, tavsiye etmek, sıkıysa yap demek, meydan okumak, cesaret gösterileri, Örnek: "Hadi gidip birer kahve içelim." cümlesi bir davettir ve yönlendirici bir etkisi vardır.
Yükleyiciler/ Zorlayıcılar (Commissives)	Konuşan kişiye bir eylem tarzının sorumluluğunu yüklemektedir.	Sorunluluk üstlenme, söz verme, tehdit etme, teklif etme

Dışavurucular/ Açıklayıcılar (Expressives)	Önerme içeriğinde belirtilen durumla ilgili olarak içtenlik koşulunda belirtilen ruhsal durumu dışavurmaktır.	Teşekkür etme, tebrik etmek, özür dilemek, başsağlığı dilemek, esef etmek, hoş geldin demek, affetme, iltifat etme, selamlaşma, suçlama, taziyede bulunma,
Bildirgeler (Declaration)	Yeni durumların oluşmasına yol açan söylendikten sonra koşulları değiştiren sözeylemler olarak tanımlanmıştır.	İlan etmek, ad vermek, suçlu bulmak, vaftiz etme, "Sizi karı koca ilan ediyorum" derken kullanılan "ilan etmek".

Kaynak: Searle, 2011, s. 33-34'ten uyarlanmıştır

2.4. Miras Dili Konuşuru ve Edimbilimi

Heritage speaker terimi ilk olarak 1960'lı yıllarda Kanada'da Ontaria Heritage Language Programında[4] kullanıldı ve o zamandan bu yana çeşitli çalışmaların merkezinde yer aldı (Aalberse vd., 2019, s. 2). Pragmatik teriminde olduğu gibi, miras dil konuşanı kelimesi de tanımlama açısından bazı zorluklar içerir. Aalberse vd., miras dili konuşanını tanımlamak için altı farklı kriterden yararlanmışlardır. Bu kriterlerden biri "resmi statüsü olmama", 'no official status' diğer ise "kişisel ve etnik ya da soy baglari" 'personal and ethnic or ancestral ties'[5] (Backus vd., 2019, s. 3). Bir başka deyişle, miras dili konuşurları hakkında yazı okurken yazarın amacı ve miras dili konuşurlarını nasıl tanımladığına dikkat etmek önemlidir. Örneğin, Fishman (2001)[6] "resmî statüsü yok" ve "kişisel ve etnik ya da ata bağları", kriterlerine önem verirken, Nagy (2015) "topluluk dili" kriterine öncelik verirken aynı zamanda "resmî statüsü yok" ve "kişisel ve etnik ya da ata bağları" kriterlerini tanımlamada kullanmıştır.

Polinsky ve Kagan'ın (2007; 2011) tanımının yanı sıra, Valdés'in tanımı da yaygın olarak dile getirilen bir tanımdır. Valdés, miras dili konuşanını iki perspektiften elle alır. İlk perspektifte, miras dili konuşanını tehlike altında olan dilin konuşanı ve "miras diline tarihsel ve kişisel bağlantısı olan birey" olarak tanımlar. Pedagojik

[4] Ontaria Heritage Language Program, göçmenler ve azınlık gruplardan gelen çocukların kendi dillerini ve kültürel kimliklerini sürdürmelerini ve güçlendirmelerini amaçlayan bir girişimdir. Bu program, bu öğrencilere kendi dilleri ve kültürleriyle ilgili dersler sunarak özsaygılarını artırmayı ve kültürel kökenlerini daha derinlemesine anlamalarını teşvik etmeyi hedeflemektedir.

[5] Aalberse vd., (2019) toplamda altı boyuttan bahsetmekteler. O boyutlar sırayla; 1. No official status, 2. A shift in language dominance, 3. Divergent grammar, 4. Personal and ethnic or ancestral ties, 5. Age of acquisition ve 6. Community language. Tezde sadece iki tanesi anılmıştır.

[6] Yani Fishman (2001) miras dilini ailede konuşulan dil olarak tanımlamaktadır.

perspektif ise “evde konuşulan dil Almancayla farklı olan, miras dili Türkçeyi en az düzeyde iletişim kurabilen, biraz anlayabilen ve hem miras dilinde hem de Almanca’ da iki dilli bir birey” olarak tanımlanır (Valdés, 2001, s. 38 (Türkçeye uyarlanmıştır)).

Bu çalışmada da Valdés’in tanımı geçerli ve bu çerçevede Valdés’in (2001) tanımı Almanya’daki duruma uyarlandığında; Almanya’da doğup büyüyen bir Türk gencinin, Türkiye dışında evde Türkçeyi öğrenmesini kapsamaktadır. Bazı çocuklar doğdukları andan itibaren hem miras dilini hem de toplumsal baskın dilini aynı anda deneyimlemekte ve sonuç olarak eş zamanlı iki dilli çocuklar olmaktadır. Bazı çocuklar ise ardışık iki dilli olabilmektedir. Bu çocuklar, evde aile ortamında , belki sadece televizyonla sınırlı bir ortamda Türkçeye maruz kalabilmektedir (Polinsky ve Scontras, 2019, s. 1-2). Hatta çocukların maruz kaldığı Türkçe, resmi Türkçe olmayıp, veliler yöresel ağızlarını yansıtabilmekedir. Bu çocuklar yaş ilerledikçe ve okul yaşamına adım attıkça baskın dili kullanmaya yönelebilirler ve her iki dili de kısmen kullanabilirler. Elbette bu durumda, miras dili konuşan bireylerin Türkçe dil becerileri sınırlı olabilir ve okul yaşamıyla birlikte baskın dildeki yeteneklerini geliştirme eğiliminde olabilirler. Örneğin, dili uygun şekillerde kullanma veya kelime dağarcığı gibi alanlarda ilerleme kaydedebilirler. Şu an için, çocukların miras dili Türkçe seviyeleri hangi düzeyde olduğu bilinmemektedir; yani her dört dil becerisinde de iyi olanlar olduğu gibi zayıf olanlar da bulunabilir.

Bayram’ın (2015) ve Montrul ile Polinsky’nin (2021) belirttiği gibi, dünyanın dört bir yanında miras dili konuşan bireyler bulunmaktadır. Bu bireylerin dilsel geçmişleri, kültürleri, eğitim düzeyleri ve sosyal konumları oldukça farklılık göstermektedir. Yapılan araştırmalar genellikle miras dili konuşan bireyleri, ana dilini konuşanlarla veya ikinci dil konuşanlarla kıyaslamaktadır (Dubinina, 2021, ss. 730-748).

Bu çalışmalar, miras dilini öğrenen bireylerin farklı özellikler sergilediğini belirtmektedir. Miras dili konuşanların kendi dilleriyle yaşadıkları deneyimler ve bu deneyimlerin kalitesi oldukça çeşitlilik göstermektedir (Bayram, 2015, s. 10-11; Son, 2020, s. 423; Montrul ve Polinsky, 2021). Bazı kişiler baskın dilin sözcüksel ya da dilbilgisel özelliklerini belirgin şekilde miras diline aktarırken bazılarında bu durum daha az belirgin olabilir. Evde miras diline yoğun maruz kalan bireyler, dört dil becerisinde de zorluklar yaşayabilirler.

Örneğin, farklı dilbilimsel alanlarda, morfolojide (Putman vd., 2021) ya da sözdizimi gibi konularda (Lohndal, 2021) miras dili konuşanlar, ana dil veya ikinci dil konuşanlardan farklılıklar göstermektedirler. Bu durum, edimsel yeti için de geçerlidir.

Bu bağlamda Backus ve Yağmur'un (2017) çalışmasına dikkat çekmek gerekmektedir. Bu çalışmada, Türkçe miras dili konuşurlarının gayri resmî bağlamlarda kendilerini daha rahat ifade ettikleri, ancak daha resmî durumlarda zorlandıkları görülmüştür. Bu durum, öğrencilerin evde maruz kaldığı dil ile farklı ortam ve durumlarda ihtiyaç duyduğu dil arasında bir boşluk olduğunu göstermektedir. Elbette, bu durumu her birey için genelleme yapmadan yorumlamak gerekir. Zaten bu ve benzeri sebeplerden ortaya çıkan ihtiyaç, *heritage language pragmatics* alanını ortaya çıkartmıştır. Konuyu daha iyi anlayabilmek ve daha kapsamlı bir resim çizebilmek için daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

Miras dili konuşanların edimbilimi, '*heritage speaker pragmatics*' terimiyle ilk olarak Taguchi'nin 2015 yılında yaptığı çalışmasıyla literatüre girmiştir ve bu alanda birçok araştırmanın odağı olmuştur. Ancak maalesef bu araştırmalar, diğer alanlara kıyasla istenilen düzeyde değildir. Bu nedenle bilim dünyası, edimbilim ve miras dili konuşanları için edimsel yönergelerin gerekliliğini ve faydalılığını tartışmaktadır (Xiao-Desai, 2019). Ancak, mevcut çalışmaların azlığı nedenliyle bu tartışmaya net bir cevap vermek henüz mümkün değildir.

Örneğin, Ahn (2013) çalışmasında edimsel yönergelerin miras dili konuşamayan dil öğrenenler için daha etkili olduğunu, fakat miras dili konuşanlar için doğrudan geri bildirimlerin daha yararlı olduğunu saptamıştır. Öte yandan, Garcia ve Bachelor (2017) miras dili konuşanlar için edimsel öğretimin gerekli olmadığını savunmaktadır. Buna karşılık, Lee ve Kim (2018) gibi araştırmacılar çalışmalarında edimsel yönergelerin miras dili konuşurları için yararlı olduğunu tespit etmişlerdir. Dubinina'ya (2021, s. 751) göre miras diller için evdeki iletişimsel deneyimler, edimsel yeti açısından bir avantaj sağlayabilir.

Birkaç defa ifade edildiği gibi, henüz başlangıç aşamasında olan alan, yukarıda bahsedilen çalışmalar gibi miras dili edimsel yetisini araştırmalarına konu ederek daha fazla netlik kazanabilir (Xiao-Desai, 2019; Dubinina, 2021). Miras dili konuşuru hakkında daha fazla araştırma onların dilsel yapısını, bilgilerini ve becerilerini

anlamada önemli bir katkı sağlayacaktır. Miras dili konuşurlarını her yönüyle tanımaktan, anlamaktan ve yorumlayabilmekten çok uzağız.

2.5. Ders Kitapları

Geçmişte olan biten, geleceğe dair fikirler, düşünceler veyahut dünyada olan biten kısacası insanlığın bütün birikimini kitaplarda okunup başkalarına aktarılabilmekte, başkalarıyla paylaşılabilmektedir. Eğitimde de temel amaçlardan biri kültür dışında, toplum düzeninin korunabilmesi ve devamını getirebilmesi için değerlerin aktarımını sağlayabilmektir. Ayrıca kitaplarla hem yabancılara hem de ana dili konuşuruna toplumun dilini, bağlama uygun bir şekilde ya da dil bilgisini öğretebilmekteyiz. Pingel'e göre "ders kitaplarının bilgi aktarımı dışında, bir toplumun siyasal ve toplumsal normlarını da belleklere kazımaya çalışan, toplumun kurallarını ve ayrıca başka insanlara birlikte yaşamanın normlarını belirleyen yönleri de vardır" (Pingel, 2004, aktaran Yalınkılıç, 2020, s. 5). Ayrıyeten Kılıç'a (2021, s. 39) göre ders kitapları "çocukların bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor becerilerinin gelişmesinde katkısı en yüksek olan materyallerden birisidir". Böylece öğretilen bilgiler ve beceriler herkese açık bir hale gelmektedir. Üstelik ders kitapları bir öğretim aracı olarak dil öğrenenler için o toplum hakkında her şeyi öğrenebilmelerine yardımcı olmaktadır. Okulda ya da okul dışında, kısacası farklı ortamlarda doğru bilgiyi edinebilmek için en önemli araç ders kitabıdır (Kılıç, 2021, s. 44-45).

Bir başka ifadeyle, kitaplar "bir iletişim aracı olarak tasarlanarak (…), bilgiyi aktarmak için yazı, resim, şekil ve çizgi gibi simgeleri içermeleri ve dağıtım amacına uygun olarak bilgiyi duyurma, yorumlama, koruma ve aktarma gibi görevleri" yerine getiriler (Akpınar, 2022, s. 3). Binbaşıoğlu'na (1994) göre "ders kitabı, öğretimde, öğretimin oluşmasını sağlayan bir araçtır". Teknolojinin gelişmesiyle birlikte eğitimde kullanılan ders "materyal çeşitliliği" çoğalmıştır ve "dijital araçlar yoğun bir şekilde kullanılmaya başlanmıştır" (Biçer, 2023, s. 56). Ancak güncel durum böyle olsa da, sınıf ortamında ders kitabının yerini hiçbir şey alamamıştır (Kılıç, 2021, s. 40).

Göçer'e (2010) göre "ders kitapları, eğitimin amaçlarını gerçekleştirmek üzere öğrencinin öğrenme yaşantılarına kaynaklık eden öğretim materyallerinden biri, hatta birçok durumda tek öğretim materyalidir. Dahası Güleç ve Demirtaş'a (2012) göre "(…) Türkçe derslerinde öğretmenden sonra temel kaynak olarak en önemli araç konumundadır." Ders kitapları Yalınkılıç'a (2020, s. 4) göre "eğitim, planlı ve

programlı bir dizge (sistem) olarak, önceden belirlenmiş davranış biçimlerinin öğretim süreçlerinde bireylere kazandırılmasını" amaçlamaktadır.

Ayrıca ders kitapları, bireyleri akademik eğitime hazırlamaya ve onlara yaşamda gerekli bilgi ve becerileri kazandırmayı amaçlayan, bireyi zekâ, bilgi ve estetik yönleriyle geliştirmeyi hedefleyen ve belli bir programa göre hazırlanmış öğretim araç-gereçleridir (Yalınkılıç, 2020, s. 5). Kısacası, ders kitaplarının eğitimde bir amacı olduğu ve o amaca göre şekillendiği söylenebilmektedir (Akbaba, 2022, s. 4-5; Kılıç, 2021, s. 42). Çünkü "öğrenci açısından (…) ders kitabı, öğrencinin öğrenme yaşantılarına kaynaklık eder, dolaysıyla kitap öğrencinin doğrudan ilişkili kurduğu en temel araçtır" (Esen, 2003, s. 5).

Bu durum, yurt dışında yaşayan ve kendi ana dilini öğrenmeye çalışan bireyler için önemli bir husustur. Bu sayede yurt dışında öğrendikleri dil ile ilgili doğru bilgilere doğrudan erişebilme fırsatı bulurlar. Ders kitabı, öğrencinin Türkçe hakkındaki bilgilerini sorgulamasına, tartışmasına ve derinlemesine anlamasına yardımcı olmakta. Aynı zamanda Türk diliyle ilgili herhangi bir konuyu çalışabilme imkânını sunmaktadır. Bu durum da, ders kitaplarının eğitimdeki önemini ve rolünü ortaya koymaktadır. Ders kitabındaki unsurlar örneğin; resimler veya metinler, öğrencilere kendi kültürleriyle ilgili bilgiler ve toplumsal yaşantıya dair kestiler sunmaktadır. Bu sunulan materyaller gerçek yaşama en yakın örneklerdir ve öğrencinin aktardığı bilgilerin doğru ve güncel olmasını sağlamakta, bu da güncel hayatı olumlu etkilemektedir. Aynı zamanda, aktarılan bilgiler öğrencilere farklı bağlamlarda nasıl iletişime geçmeleri gerektiğini göstermekte ve böylece öğrenciler, neyi, nerede, ne zaman ve kime söylenebileceğinin bir örneğini görebilmektedir.

Bu bağlamda, Türkçe eğitiminin ve yurt dışında yaşayan Türklerin dilsel açıdan farklı ihtiyaçlarının olduğu tezde belirtilmektedir. Böylece ders kitapların bu ihtiyaçlara göre tasarlanması bir avantajdır (bkz. Türkçe Eğitiminde Ders Kitaplarının Yeri). Çünkü yapılan araştırmalar sonucunda değişiklikler yapılabilir ve edimsel yeti açısından eklemler mümkün olabilir.

Özetle ders kitapları, hem ana dili konuşanı hem de yabancı bir birey için hedef dili tüm yönleriyle öğrenmesini destekleyen çok önemli bir araçtır.

2.5.1. Türkçe Eğitiminde Ders Kitaplarının Yeri

Ders kitapları, sistemli bir biçimde düzenlenmiş, belli bir derste kullanılmak üzere hazırlanmış ve belli bir ders için kaynak görevi gören kitaplardır (Öncül, 2003, aktaran Yalınkılıç (2020, s. 5). Ana dil konuşurları için önemli olan ders kitapları, yurt dışında yaşayan Türk soylular için de aynı öneme sahiptir. Yalınkılıç'a (2020, s. 15) göre "anadili öğretimindeki amaç temel dil becerilerinin dizgeli bir bicimde öğretimini sağlayarak bireyin anlama evrenini oluşturmak, geliştirmek ve genişletmektir. Ana dil öğretiminde bireyin anlama ve anlatma becerisini geliştirmek, dilin incelik ve zenginliklerinin farkına vararak bu dili etkili ve doğru dinleme becerisi oluşurken, anlatma becerisini konuşma ve yazma becerileri oluşturur." Ders kitaplarının, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde hazırlanması gerekmektedir, bu sayede bireyler kendilerini doğru ve etkili bir biçimde ifade edebilme yetisini öğrenebilirler. Bu durum aynı zamanda, Türkiye dışında yaşayıp ana dilini öğrenmek zorunda kalan öğrenciler için de büyük bir önem az etmektedir.

Örneğin, Özdemir'e (2019, s. 22) göre "aileden ve yakın çevresinden edindiği dilin yanlış söyleyişleri olabilir, öğrencinin kavram yanılgıları veya esikleri olabilir. Söyleyiş yanlışlarının giderilip standart Türkçe kullanılması, kelime hazinesini geliştirilmesi, Türkçenin bilinçli bir şekilde kullanılması Türkçe dersinin başlıca amaçlarıdır." ve bundan dolayı da "Türkçe ders kitaplarının da yazım, noktalama, dil ve anlatım bakımından doğru ve öğrenciyi geliştirecek şekilde" olması gerektiği dile getirilmektedir. Türkiye'de doğup büyüyenler için bu geçerliyken, yurt dışında ana dilini her ortamda tam anlamıyla kullanamayan veya duyamayan bir bireyin doğru dil envanterini nasıl geliştirebileceği sorusu önemlidir. Bu birey, dili hangi ortamda ne şekilde konuşacağını ve kullanacağını nasıl öğrenebilir?

Bu bağlamda, Küçükahmet'in (2011) ifade ettiği gibi, ikinci dil ya da yabancı dil öğretiminde kullanılan ders kitapları; eğer öğrenilmek istenilen dil, yaşanılan ülkede konuşulmuyorsa, temel kaynak işlevi görebilir. Aynı şekilde, Bardovi-Harlig (1996) çalışmasında ise dil öğrenen bireylerinin edimsel girdiye sadece kitaplar aracılığıyla ve sınıf ortamında ulaşabildiklerini ortaya koymaktadır. Çünkü farklı bir dil öğrenmek isteyen birey, o dil için uygun materyal seçecektir ve bu kaynağın bilgileriyle dilini şekillendirmeyi arzulayacaktır. Ancak dilin nasıl uygun bir şekilde kullanılacağı çoğu dil kursu veyahut ders kitapları tarafından öğretilmemektedir (Roever, 2022, s. 2). Bu da kullanılan ders kitaplarının önemini ortaya koymaktadır

(Bardovi-Harlig, 1999, s. 696). Cunningsworth'a (1995) göre, ders kitapları bireyleri gerçek hayattaki iletişime hazırlayan kaynaklarıdır. Eksik bilgi ise bizi hatalar yapmaya sürükleyebilir ve sonuç olarak yanılgılara nenden olabilir.

Yıldız vd., (2022, s. 47) dile getirdiği gibi "(…) Türkçe ana dili derslerinin organizasyon biçimi incelendiğinde müfredat ve materyal eksikliği, öğretmen yetersizliği gibi konular hep gündemde olmuştur." Bu eleştirin farkına varan Milli Eğitim Bakanlığı 2017 yılında Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Mevcut Durum Analizi araştırmasını yaparak 2019 yılında Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretim materyallerini hazırlamıştır (Yıldız vd., 2022, s. 47).

Görüldüğü üzere TTK ders kitapları, tespit edilen eksiklerden dolayı tekrar gözden geçirilmiştir ve eksikler giderilerek yeniden yayınlanmıştır. Değişen dünya ile iletişim becerisi, edimsel yeti merkezi bir konuma sahip olmuştur ve bu nedenle farklı araştırmacılar tarafından araştırma konusu haline gelmiştir. Bu konulardan biri, edimsel yetinin ne kadar iyi bir şekilde ders kitaplarıyla aktarıldığı yönündedir. Şu anki araştırmanın sonuçları ise edimsel yetinin ders kitaplarına yeteri kadar dahil edilmediğini göstermektedir (bkz. İlgili Alanyazın).

Bu bakış açısına TTK ders kitabı dâhil edildiğinde, böyle bir araştırmanın mevcut olmadığını görüyoruz. Türkçe öğrenmek isteyen bireylerin iletişimsel becerilerini en doğru şeklide kullanmalarını öğretecek bir materyalin olup olmadığını söylemek bu aşamada pek mümkün değildir. Ayrıca mevcut kitapların da hangi durumda olduğu bilinmemektedir. Öğrenciler neyi, ne zaman, kime karşı ve nasıl ifade edeceklerini, tüm ihtiyaçlara cevap verecek şekilde hazırlanmış ders kitapları sayesinde edinmelidirler.

3. Yöntem

Bu bölümde araştırma yöntemine, araştırmanın nesnesine, veri toplama araçlarına ve verilerin analizine dair bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel yaklaşımla tasarlanmıştır ve doküman incelemesi modeli kullanılmıştır. Nitel araştırmalar, genellikle sosyal bilimlerde ve diğer disiplinlerde kullanılan bir araştırma yöntemidir ve bu tür araştırmalarda algılar ve olaylar, gerçekçi ve kapsamlı bir şekilde doğal ortamda gerçeklesen araştırma olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Nitel araştırmalar genellikle nicel verilerden daha derin ve ayrıntılı sonuçlar elde etmeyi amaçlar.

Nitel araştırma yöntemi olan doküman analizinde var olan yazılı ve görsel kaynaklar, belgeler vb. kullanılır. Kitaplar, günlükler, resmî belgeler, fotoğraflar doküman analizi için kullanılabilir (Yıldırım ve Simşek, 2021).

Yıldırım ve Şimşek'e (2021, s. 189) göre "doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Nitel araştırmalarda doküman incelemesi tek başına bir veri toplama yöntemi olabileceği gibi diğer veri toplama yöntemleri ile birlikte de kullanılabilir."

Bowen (2009, s. 27) doküman incelemesinin, belgeleri incelemek veya değerlendirmek için kullanılan sistemli bir prosedür olduğunu ve hem basılı hem de elektronik (bilgisayar tabanlı ve internet üzerinden iletilen) materyalleri içerdiğini belirtmektedir. Ayrıca nitel araştırmadaki diğer analitik yöntemler gibi doküman incelmesi de verilerin anlamlarını ortaya çıkarmak, anlayış kazanmak ve ampirik bilgi geliştirmek için verilerin incelenmesini ve yorumlanmasını gerektirmektedir.

Kısacası, bu araştırma doküman incelemesi yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Bu yöntemle belirlenen konu hakkında bilgi toplama, anlama ve yorumlama amaçlanmaktadır. Doküman incelemesiyle elde edilen veriler, belirlenen başlıklara göre betimsel analiz kullanılarak sınıflandırılmıştır (bkz. Verilerin Analizi).

3.2. Araştırmanın İnceleme Nesnesi

Araştırmanın nesnesi yurt dışında yaşayan Türkler için yayımlanan Türkçe ve Türk kültürü ders kitaplarıdır. Analiz için TTK kitaplarının güncel olan ve 2019 yılı itibariyle kullanılmaya başlanan TTK ders kitapları kullanılmıştır. TTK ders kitapları yurt dışındaki öğrencilerin ihtiyaç ve yaş grupları dikkate alınarak hazırlanmıştır ve içerik de ona göre düzenlenmiştir. Türkçe ve Türk kültürü ders materyalinin Türkçe ve Türk kültürü hazırlık kitapları ve Türkçe ve Türk kültürü seviye kitapları olmak üzere iki gruba ayrılmasıdır. TTK hazırlık kitapları Hazırlık 1 ve 2 olmak üzere iki gruptan oluşmaktadır. Hazırlık ders kitapları Türkçeyi hiç bilmeyen çocuklar için hazırlanmıştır. Şengül'e (2023, s. 422) göre Dışişleri Bakanlığı tarafından 2019 yılında toplanan verilere göre "yurt dışında yaşayan Türk nüfusunun en fazla Almanya'da olduğunu ifade etmektedir. Örneğin, Kuzey Ren Vestfalya Eyaletinde 869.000 Türk kökenli vatandaşlar yaşamaktadır ve orada "yaklaşık 39.000 öğrenci ana dili dersi olarak Türkçe, 8.500 öğrenci ise yabancı dil dersi olarak Türkçe dersi almaktadır (Şengül, 2023, s. 423). Bu Yıldız ve diğerlerinin (2021) "Almanya'da Türkçe derslerinin hem ana dili hem de yabancı dil olarak öğretildiği bilgisiyle" örtüşmektedir.

Türkçe ve Türk Kültürü ders kitapları sekiz seviyeden oluşmaktadır. Türkçe ve Türk Kültürü ders kitabı senaryo tabanlı olarak hazırlanmıştır ve öğretim programında yer alan sekiz temaya diğer kitaplarla aynı sırada yer verilmektedir (Baş ve Karadağ, 2019, s. 18). Bu tasarım, temel düzey Türkçe dil yeterliliğine sahip öğrencilerin kitabı bireysel olarak veya grup halinde etkili bir şekilde kullanmalarına olanak tanır. (Baş ve Karadağ, 2019, s. 18).

Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı beş başlıktan oluşmaktadır: Birinci başlık, "Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programının Uygulanması"dır. İkincisi, "Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programının Özel Amaçları" olarak belirlenmiştir. "Öğrenme ve Öğretme Süreci" ise üçüncü başlık olarak tanımlanmıştır. Dördüncü başlık, "Türkçe ve Türk Kültürü Dersinde Ölçme ve Değerlendirme"dir ve son olarak "Temalara İlişkin Açıklamalar: Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim" Programı'dır. Bu bağlamda yurt dışında Türkçe ve Türk kültürü dersleri 2018 yılında yayımlanan Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8.

Seviyeler) doğrultusunda yapılmaktadır. Programda sekiz adet tema bulunmaktadır ve temalar şu şekildedir:

1. Ben ve Ailem,
2. Çevre, Farklılıklar ve Birlikte Yaşama,
3. Oyun ve Eğlence,
4. Bayramlar ve Kutlamalar,
5. Gezelim Görelim,
6. Geçmişe Açılan Kapı,
7. Sanat ve Edebiyat,
8. İnsan ve Doğa.

Bu sekiz tema her seviye için geçerlidir ve seviyelere göre her tema için ayrı ayrı alt temalara da yer verilmiştir. Bir başka önemli husus ise "Türkçe ve Türk Kültürü Hazırlık kitapları Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi (2013) temel dil kullanımı (A1-A2) yeterlilikleri dikkate alınarak hazırlanmıştır" (Baş ve Karadağ, 2019, s. 11). Ayrıca TTK ders kitaplarıyla ilgili bir diğer önem verilen nokta ise kişiler arası iletişim becerisinin kazandırılması" amacıyla tasarlanış olmasıdır (Baş ve Karadağ 2019, s. 18). Bu bağlamda ders kitaplarını tasarlanırken Van Ek ve Trim'den (1990) yararlandığı anlaşılmaktadır (Baş ve Karadağ, 2019, s. 45ff). Van Ek ve Trim'in (1990) kişiler arası iletişim teorisi şu an ki edimsel yeti'nin geliştirilmiş versiyonu ve genel olarak iletişim teorilerin temelini oluşturmaktadırlar.

Üstelik TTK ders kitaplarının temalarının "kolaydan zora, basitten karmaşığa, somuttan soyuta doğru" ilerlediği Baş ve Karadağ (2019, s. 13) tarafından belirtilmektedirler. Derse katılan öğrencilerin yaşları farklılık göstermektedir ve karma sınıf olarak adlandırılabilecek birleştirilmiş, sınıflar oluşturulmaktadır (Baş ve Karadağ, 2019, s. 36). Farklı yaştan çocuklar bir arada bulunmaktadır ve bu çocukların seviyeleri değişmektedir. Bazı öğrenciler yaşça küçük ve dil seviyeleri yaşlarına göre ileriyken yaşça büyük olan öğrenciler ise dil seviyesi açısından gelişmemiş olabilmektedirler. Fakat her yaşa ve seviyeye uygun olarak tasarlanmış olan ders kitapları, bu gibi zor durumlarda uygun bir çözüm sunmaktadır. TTK ders kitapları dışında öğretmen kılavuz kitabı ise öğretmenlerin ders öncesi hazırlık ve planlama yapması için hazırlanmış bir kaynaktır. Kılavuz kitabı çeşitli örnek, alıştırma, işlenen

ünitelerle ilgili okuma kaynarları ve etkinlikler sunarak ders kitabının daha etkili bir şekilde kullanılmasını sağlamaktadır.

Özetle, örneğin; 2019-20 eğitim öğretim yılında kullanılmaya başlanmış olan kitaplar, "sahadaki öğretmenlerin değerlendirmeleri alınarak Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'na sunulduğu ve gelecek dönütlere göre ders materyallerinin sürekli güncelleneceği MEB tarafından belirtilmektedir" (Yıldız vd., 2021, s. 48). Bu da TTK ders kitaplarının güncel durumları göz önünde bulundurularak, yurt dışındaki Türklerin ihtiyaçlarına göre şekillendirildiğini göstermektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Ders kitaplarındaki edimsel bilgiyi değerlendirebilmek için Vellenga'nın (2004) pragmatik bilgi sınıflandırmasını uyarlayarak, Vu'nun (2017) pragmatik görevleri ile Ton Nu ve Murray'ın (2020) eklemelerini dahil ederek bir çerçeve oluşturulmuştur.

Bu çerçeveyi seçmenin mantığı, Vellenga'nın (2004) çalışması çoğu araştırmacı örneğin; Ren, Han (2016) ve Vu (2017) tarafından tekrarlanmıştır ve halen çoğu çalışmanın temelini oluşturmaktadır. Ayrıca şimdiye kadar ders kitapları miras dili konuşuru çerçevesinden ele alınmamış ve analiz edilmemiştir. Vellenga'nın (2004) araştırması İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenenler için yapılan bir çalışmadır. Fakat miras dili konuşuru ve ana dili konuşuru ya da ikinci dil konuşuru arasında benzerliklerin olduğu gibi farklarının da olduğu yönünde birçok bulgu bulunmaktadır (bkz. Miras Dili Konşuru ve Edimbilimi). Üstelik miras dili konuşuru hakkında net bir resim daha yeni yeni oluşmaktadır. Bu nedenle bu çerçeve kullanılarak miras dili konuşurunun söz edimleri ve edimsel yeti açısından analiz edilmesi hedeflenmiştir.

Çünkü dil öğrenen herkes sınıf ortamında ders kitapları sayesinde o dile maruz kalmaktadır. Ancak, miras dili konuşuru evdeki dile maruz kalarak hem avantajlı hem de dezavantajlı bir konumda bulunmaktadır. Polat'ın (2010) ifade ettiği gibi miras dili konuşuru bazı durumlarda edimsel bilgiyi bilmekte, fakat uygulamada zorlanmaktadır. Bu durumda, ders kitaplarının içerikleri ve etkinlikleri nasıl tasarlanması gerektiğini tespit etmemiz gerekmektedir. Yani hangi edimsel bilginin ders kitabına dahil edilmesi gerektiği yönünde bulgular ortaya çıkarılması gerekmektedir. Böylece elde edilen veriler sayesinde etkinlikler tasarlansın ve miras dili konuşuru ortama ve bağlama uygun iletişimi kurabilmesini öğrensin veya ders kitabındaki etkinlikler sayesinde

pratik yapıp o bilinci edinsin. Kısacası mevcut çerçeve, bazı değişikliklerle miras dili konuşuru açısından onları anlamaya yardımcı olabileceği düşünüldüğü için seçilmiştir.

Bu nedenle, bu birleşik çerçeve edimsel bilgi ve edimsel görevlerden oluşmaktadır. Edimsel bilgi, genel edimsel bilgi ve edimsel etkinlikler şeklinde ikiye ayrılmaktadır. Ardından genel edimsel bilgi kendi içinde dört alt kategoriye ayrılmaktadır. İlk kategori yani genel edimsel bilgi, dört alt kategori içermektedir: nezaket (politeness), uygunluk (appropriacy), resmiyet (formality) ve kestidil[7] (register).

Nezaket, öğrencilere Türkçe bağlamına uygun Türkçe nezaket seviyelerinin nasıl kullanılacağı hakkında bilgi sağlayan kitaptaki herhangi bir bilgiyle ilgilidir (Ton Nu ve Murray, 2020; Vellenga, 2004). Aynı şekilde, *uygunluk*, ders kitaplarından bir formun belirli bir bağlamda veya türde kullanılmaya uygun olup olmadığını gösteren herhangi bir bilgiyle ilgilidir (Vellenga, 2004). *Resmiyet* ise, 'resmî' ve 'gayri resmî' formların bağlamı ve seçimleri hakkında bilgi vermektedir. Yazılı ve sözlü dilde farklı kullanımları kapsadığı gibi stilistik varyasyon bilgileri de kapsar (Ton Nu ve Murray, 2020). Yazı ve konuşma dilinde neyin kullanıldığının, neyin doğru neyin yanlış olduğunun açıklandığı ve bilgilendirildiği dile ise kesitdil denir ve kesit dil bu kategoriye dahil edilmiştir.

İkinci kategori olan üstdil (metalanguage style[8]) yine kendi içinde dört alt kategoriye ayrılmaktadır. Bu alt kategoriler şunlardır: açıklama/tanımlama (description), talimat (instruction), giriş (introduction) ve görev-ilişkisi'dir (task related). Açıklama/tanımlama (description) ders kitaplarında o dilin herhangi bir öğesinin nasıl kullanılması gerektiğini açıklayan ve örnek bir cümle sunan durumları

[7] Kesitdil veya dil kesiti genellikle aynı mesleği veya aynı ilgi alanını (pul koleksiyoncuları, futbol hayranları vb.) paylaşan belirli bir grup insan tarafından kullanılan konuşma değişkesidir. Belirli bir dil kesiti bir dizi ayırt edici sözcüğe sahip olarak ve kimi zaman özel dilbilgisel yapılar (hukuk dili vb.) kullanarak diğer dil kesitlerinden ayrılır (Richards ve Schmidt, 2010, s.93). Başka bir deyişle, kesitdil değişkeleri kişinin farklı bağlamlarda neyi nasıl konuşacağına dair farkındalığının bir sonucu olarak yaptığı biçemsel değişikliklerle ilgilidir (Labov, 1972). (Richards/Schmidt, 2010, s. 93; Labov, 1972, aktaran Aksu-Raffard, 2022, s. 10).

[8]Üstdil: (alm. Metasprache, fr. Metalangage, Metalangue, ing. Metalanguage). Doğal dili ya da konu dili inceleyip betimlemek için oluşturulmuş araç dil; dili anlatan dil. Örneğin dilbilim terimleri, bir üstdil oluşturur. Doğal dilin göndergeleri, dil dışı gerçeklik düzleminde yer alır; oysa, üstdilinkiler dilsel niteliklidir, konudilin göstergelerine ilişkindir (örn. dizim, sesbirim, ek, yapı, vb.). Konuşucunun kullandığı düzgü üstüne bilgi verdiği, onun bir öğesini açıkladığı durumlarda gerçekleşen işlev. Örneğin 'Anlambirim, en küçük anlamlı birimlere verilen addır' tümcesinde üstdil işlevi egemendir (Vardar, 2007, s. 210).

içermektedir. Talimat (instruction), ise belirli bir formun kullanımıyla ilgili bilgileri sunan dili ifade etmektedir. Örneğin, hoşbeş/ayaküstü yapılan muhabbet (small talk), arkadaşlar ve tanıdıklar arasında, okulda, iş yerinde veya sosyal etkinliklerde yapılan gayri resmî konuşmalardır. ("Small talk is informal conversation with friends and acquaintances at school, on the job, or on social occasions") (Vellenga, 2004).

Giriş (introduction), ders kitabında öğrencilerin dikkatini belirli bir konu veya temaya odaklayarak onları bir faaliyete hazırlayan herhangi bir unsuru tanımlamaktadır. Son olarak, görev-ilişkisi (task related) üstdil stilidir. Bu ders kitaplarında dinleme, konuşma, okuma veya yazmayı içerebilen ve genellikle grup veya ikili etkileşim içeren uygulama faaliyetinin nasıl gerçekleştirileceğine dair bilgiler sunan dili kapsamaktadır.

Üçüncü kategori olan söz edimleri, söz edimlerinin işlevleri açısından açık bir şekilde adlandırılması yönünde incelenmiştir. Meta-edimsel açıklama ise ders kitaplarından söz edimlerine yönelik kullanım veya bağlamsal durumlar hakkındaki herhangi bir yorumu bu alt kategori altına yerleştirilmektedir. Kimi araştırmacı için açık öğretim, örtük öğrenime göre daha fazla kabul görmektedir. Ancak yeni çalışmalar, Roever ve Ellis (2021), açık ve örtük öğretimin arasında bir yeğleme ifade etmenin doğru olmadığını ve net bir açıklama yapabilmek için daha fazla araştırma gerektiğini belirtmektedirler. Kendileri, duruma ve ihtiyaca bağlı olarak açık ve örtük öğretim arasında tercih yapmanın gerektiğine işaret etmektedir. Örneğin, Ahn (2013) açık edimsel yönergelerin miras dili konuşanları için daha etkili olduğunu saptamıştır. Ancak aynı zamanda miras dili konuşanın deney sürecinde yaşadığı dilsel zorlukların, maruz kaldığı dilin kalitesine dayandığını ifade etmektedir. Sonuç olarak, şu an için açık öğretime yönelik bir eğilim olmasına rağmen, çalışmaların artmasıyla daha net bir resmin oluşacağına inanılmaktadır.

Edimsel görevlere gelindiğinde, pragmalinguistik uygulaması için sunulan etkinlikler, alıştırmalar veya edimsel yönelimli etkinliklerdir. Kültürel etkinlikler ise, Türk kültürünün normlarının uygulanmasıyla ilgili olan kültürel etkinlik kategorisi altında listelenmiştir. Yani Türk kültüründe iletişimi, konuşmaya özgü durumları içeren herhangi bir etkinliği kapsamaktadır.

Yukarıda analiz için gerekli bilgilerin açıklaması ve çerçevenin kısa ve öz hali aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

Tablo 3. Edimsel Yeti Analiz Çerçevesi 1

Edimsel Bilgi	
	Genel edimsel bilgi Nezaket Uygunluk Resmiyet Kesitdil
	Üstdil stili Tanımlama/Açıklama Talimat Giris Görev-ilişkili
	Söz edimleri Doğrudan kullanım Söz edimlerin meta-edimsel açıklaması
Etkinlikler	Edimsel etkinlikler
	Kültürel etkinlikler

3.4. Verilerin Analizi

Doküman incelemesinden elde edilen veriler, betimsel analiz yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. Betimsel analiz "daha yüzeyseldir ve daha çok araştırmanın kavramsal yapısının önceden açık bicimde belirlendiği araştırmalarda" kullanılmaktadır (Yıldırım ve Simsek, 2021, s. 243). Elde edilen verilerin "daha önceden belirlenen temalara göre özetlendiği ve betimlendiği bir veri analiz tekniğidir" (Yıldırım ve Simsek, 2021, s. 243). (bkz. Veri Toplama Araçları/Edimsel Yeti Analiz Çerçevesi).

Doküman incelemesi yoluyla elde edilen veriler şu aşamalara göre toplanmıştır:

1. Dokümanlara ulaşma
2. Orijinalliği kontrol etme
3. Dokümanları anlama
4. Veriyi analiz etme

5. Veriyi kullanma (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 194).

Araştırmaya konu olan TTK ders kitapları, bağlı bulunulan Yıldız Teknik Üniversitesinden temin edilmiştir. Orijinalliği belirlemek için TTK ders kitaplarının Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu tarafından resmi olarak yayımlandığı tespit edilmiştir. Araştırmada kullanılan ders kitapları birincil yani asıl kaynaklardır. Bu adımı belirledikten sonra ders kitaplarını anlama safhasına geçilmiştir. Bu aşamadan sonra ders kitaplarının içeriğini anlamak için çalışmaya başlanmıştır. Bunun için ders kitaplarında yer alan bütün metinler vs. araştırmacı tarafından birkaç defa okunmuştur. Araştırmada, edimsel yeti ve söz edimleriyle ilgili doğrudan veya dolaylı olarak ilgili olan ifadeler "Edimsel Yeti Analiz Çerçevesi"nden hareketle belirlenerek işaretlenmiştir. Yani ders kitapları baştan sona kadar okunmuştur ve satır satır tarama işleminde öncelikli olarak edimbilimsel bilgi içerip içermediklerine bakılmıştır ve işaretlenmiştir. Gerektiğinde verilerin yanına not düşülmüştür. Ardından benzer veriler belirli kavramlar etrafında bir araya getirilmiştir. Toplanan veriler kavramlar altına yerleştirilmiştir, eksik olarak tespit edilenler ise yeni bir kategoriye dahil edilmiştir. Veriler tekrar gözden geçirilmiştir ve gereksiz veya tekrarlayan kavramlar elenmiştir, yani listenden çıkartılmıştır. Yeni kategoriler ortaya çıktıkça kavramlar listesi daha zengin hale gelmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 246).

Son olarak veriler betimlenmiştir ve gerekli yerlerde doğrudan alıntılarlar desteklenmiştir. Bu bağlamdan yola çıkarak tespit edilen bulgular yorumlanmıştır ve doğrudan alıntılarla desteklenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 248-249).

3.5. Araştırmanın Aktarılabilirliği

Doküman inceleme yöntemiyle yapılan araştırmalarda, geçerlilik ve güvenirliğin sağlanması için verilerin inandırıcılığı büyük önem taşımaktadır. Bundan dolayı Lincoln ve Guba (1985), birkaç strateji önermektedirler (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 289). Bu stratejilerden biri aktarılabilirlik yani transfer edilebilirliktir. "Nitel araştırmada "genelleme" yerine "aktarılabilirlik" kavramının benimsenmesi, araştırma sonuçlarının doğrudan benzer ortamlara genellenemeyeceği, ancak bu tür ortamlara sonuçların uygulanabilirliğine ilişkin geçici yargılara ulaşılması ve test edilebilecek denenceler oluşturulabilmesi anlamına gelmektedir. Yani nitel araştırmada elde edilen sonuçların benzer ortamlara aktarılabilirlik değerinin ortaya konması gerekmektedir."

(Erlandsan vd., 1993, aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 293-94, Çelebi, 2021, s. 193). Sonuç olarak, doküman incelemesinden elde edilen verilerinin geçerliliğini yani aktarılabilirliği sağlamak amacıyla verilerden doğrudan alıntılar yapılmıştır ve bu şekilde ayrıntılı betimleme gerçekleştirilmiştir (Cansız Aktaş, 2014, s. 364).

4. Bulgular

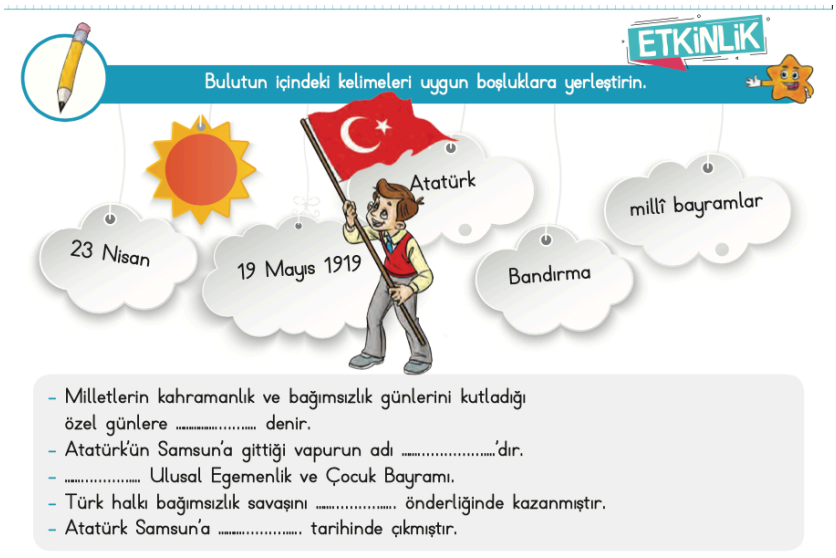
Bu bölümde bütün bulgulara yer verilmektedir.

4.1. Araştırmanın birinci amacına ilişkin bulgular:

Çalışmanın birinci amacı olan genel edimsel yeti kullanımıyla ilgili (nezaket, uygunluk, resmiyet, kesitdil) herhangi bir bulguya rastlanmamıştır. Nezaket açısından öğrencilerin konuşurken ya da yazılı iletişime dair hangi kullanımın kibar ve doğru olabileceğine ilişkin bilgiler verilmemiştir. Uygunluk açısına gelindiğinde herhangi bir bulgu tespit edilmemiştir. Resmiyet kriteri ve kesitdil ölçüsü için de bir bulgu saptanamamıştır.

Üstdil stil kriterine gelince en fazla bulguya rastlanan kısım görev-ilişkisidir ve bunu takip eden bölüm ise giriştir. Anlam ve tanımlama için herhangi bir bulguya rastlanmamıştır. Bu tespitler her üç ders kitabı (TTK3., TTK4., ve TTK5.) için de geçerlidir (bkz. Tablo 4.). Görev-ilişkisi öğrencileri etkinliklere yönlendirmektedir, TTK3. seviye ders kitabında sayfa 69 (örneğin, Bulut içindeki kelimeleri uygun boşluklara yerleştirin.). Örneğin, şekil 1.

Şekil 1. TTK3. Seviye Görev-ilişkisi 1



Kaynak: MEB, TTK3. seviye 2019, s. 69

Giriş olarak tespit edilen veri ise yine TTK3. seviye ders kitabından, örneğin sayfa 102'den gelmektedir (Kavaklı Çınar Hikayesi). TTK4. seviye ders kitabından sunulabilen örnek ise sayfa 80'dedir (Pamukkale ve Hierapolis ile ilgili anlatılan yerleri aşağıdaki görselde bulup işaretleyin.). Örneğin, şekil 2.

Şekil 2. TTK4. Seviye Görev-ilişkisi 1



Kaynak: MEB, TTK4. seviye 2019, s. 80

Giriş olarak tespit edilen veri ise, örneğin, sayfa 79'u (Pamukkale; Hierapolis Antik Kenti) kapsamaktadır. TTK5. seviye ders kitabından bir görev-ilişkisi etkinlik örneğin sayfa 100'den (Boşluklara doğru kelimeleri yazalım.) gelmektedir. Giriş olarak tespit edilen bulgu ise, sayfa 115'ten (Desenlerin Dili) gelmektedir.

Şekil 3. TTK5. Seviye Görev-ilişkisi 1



Kaynak: MEB, TTK5. seviye 2019, s. 100

Özetle, TTK ders kitapları üstdil açısından uygun bir dilsel girdi kaynağı olarak görülmemektedir. Hatta öğrencilerin edimsel yetkinlik kazanmalarına yardımcı olabilecek şekilde tasarlanmamıştır. Üstelik meta-edimsel bilgi sağlamamaktadır. Kitaptaki metinlerin, etkinlikler ile ilgili soruları yanıtlayabilmeleri adına gerekli bilgileri içerdiği fakat onun dışında edimsel yetiyi destekleyecek bir bilgiye yer verilmediği görülmektedir.

Tablo 4. Üstdil Stili 1

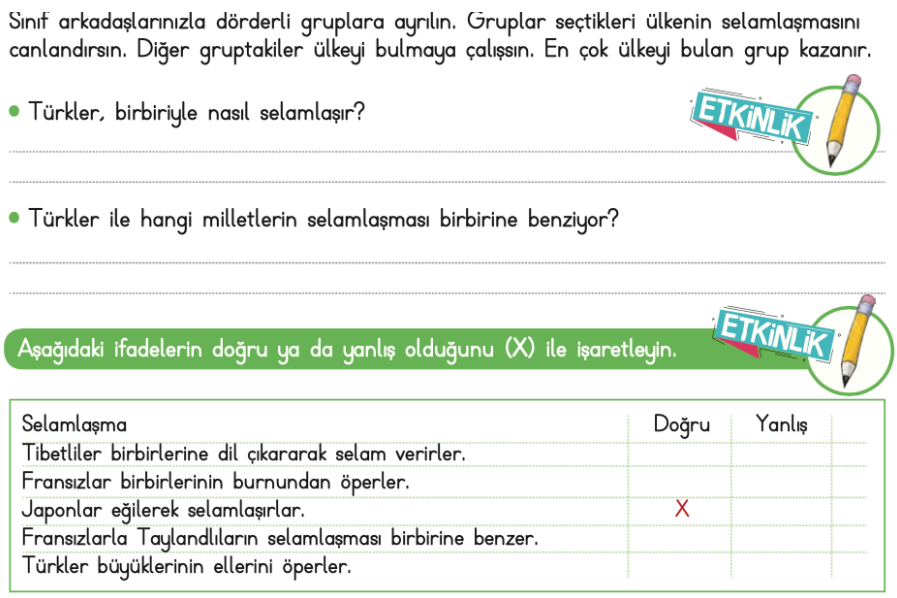
Üstdil stili	
TTK3. SEVİYE DERS KİTABI	
Tanımlama/Açıklama	-
Talimat/Anlama	-
Giriş	45
Görev-ilişkisi	109
TTK4. SEVİYE DERS KİTABI	
Tanımlama/Açıklama	-
Talimat/Anlama	-
Giriş	77
Görev-ilişkisi	73
TTK5. SEVİYE DERS KİTABI	
Tanımlama/Açıklama	-
Talimat/Anlama	-
Giriş	77
Görev-ilişkisi	73

Söz edimleri kriterine gelindiğinde, TTK3., TTK4., ve TTK5. seviye ders kitabında doğrudan, açık bir şekilde söz edimlerden bahsedilmemiştir dolaysıyla meta-edimbilimsel (metapragmatic) bilgiye verilmemiştir.

Etkinlik ölçütüne gelindiğinde, TTK3. ve TTK5. seviye ders kitaplarında edimsel etkinlik açısından hiçbir etkinlik tespit edilmemiştir (bkz. Tablo 5.). Bazı sayfalarda öğrencilerden örneğin, sayfa 16'da (TTK3.) olduğu gibi şiir okuma veya sayfa 23'te (TTK3.) kelimelerin doğru sıraya koyulması etkinliği istenilmektedir. Bu ve benzeri etkinlikler doğrudan edimsel bilgi içermemektedir. Edimsel bilgileri işlemek ya da derse eklemek öğretmenin insiyatifine kalmaktadır. Amaç sadece dil bilgisel bilgiyi pratik yaptırarak öğretmektir.

TTK4. seviye ders kitabında ise kültürel etkinlikler açısından toplamda beş etkinliğe rastlanmıştır. Örneğin, sayfa 30'da farklı selamlaşmalara dikkat çekilmekte ve etkinlik olarak öğrencilerden arkadaşlarıyla bunları canlandırmaları istenmektedir. Bu etkinlik öğrencilerin kendi aralarındaki farklılıkları görmelerini ve o farklılıklara karşı hassasiyet geliştirilmeleri sağlamaktadır. Fakat burada edimsel açıdan da eklemeler yapılabilir. Örneğin, sayfa 31'de öğrencilerden "Türkler birbiriyle nasıl selamlaşır?" sorusunu cevaplamaları istenmektedir. Ardından "Türkler ile hangi milletlerin selamlaşması birbirine benziyor?" sorusu gelmektedir.

Şekil 4. TTK4. Seviye Kültürel Etkinlik 1



Sınıf arkadaşlarınızla dörderli gruplara ayrılın. Gruplar seçtikleri ülkenin selamlaşmasını canlandırsın. Diğer gruptakiler ülkeyi bulmaya çalışsın. En çok ülkeyi bulan grup kazanır.

ETKİNLİK

- Türkler, birbiriyle nasıl selamlaşır?

- Türkler ile hangi milletlerin selamlaşması birbirine benziyor?

ETKİNLİK

Aşağıdaki ifadelerin doğru ya da yanlış olduğunu (X) ile işaretleyin.

Selamlaşma	Doğru	Yanlış
Tibetliler birbirlerine dil çıkararak selam verirler.		
Fransızlar birbirlerinin burnundan öperler.		
Japonlar eğilerek selamlaşırlar.	X	
Fransızlarla Taylandlıların selamlaşması birbirine benzer.		
Türkler büyüklerinin ellerini öperler.		

Kaynak: MEB, TTK4. seviye 2019, s. 31

Öğrenciler, bu sorularla kendi kültürlerindeki durumu tespit edip anlamaya ve sorgulamaya yönlendirilmektedir. Fakat bu bilgiler toplu bir şekilde tek sayfada gösterilmemektedir. Örneğin, Türklerde ne gibi durumlarda el öpmenin geçerli ve makul olduğu bir bilgi kutusu ile ifade edilebilir. Mesela, büyüklerimizin elleri öpülür ama öğretmenimizin eli okulda öpülür mü, ya da üniversite gibi herhangi bir kurumda? Burada yakınlık ve güç ilişkisinin bağlama ve duruma göre nasıl farklılaşabileceği konusuna değinilmemektedir. Ayrıca, edimsel olarak selamlaşırken farklı dilsel biçimlerin kullanıldığı ve bu biçimlerin duruma ve kişiye göre değiştiği bildirilmemektedir. Miras dili konuşanı sınırlı ortamlarda Türkçeyle temas etmektedir ve eğer farklı toplumsal faaliyetlerde bulunmuyorsa iletişim için önemli ve uygun bilgileri ders kitabı dışında edinememektedir. Ders kitapları burada kritik bir öneme sahiptir, çünkü doğru bilgileri aktarma zorunluluğu vardır. Sayfa 27, 28 ve 29'daki etkinliklerle, öğrencilerin çevrelerindeki farklılıkları tanımaları ve nitelendirmeleri sağlanmaktadır ama onun dışında herhangi bir edimsel yeti bilgisi aşılanmamaktadır.

Tablo 5. Etkinlikler 1

Etkinlikler	
TTK3. SEVİYE DERS KİTABI	
Edimsel	-
Kültürel	-
TTK4. SEVİYE DERS KİTABI	
Edimsel	-
Kültürel	5
TTK5. SEVİYE DERS KİTABI	
Edimsel	-
Kültürel	-

Bir diğer husus ise üç ders kitabında da “Haydi” seslenme bildiriminin kullanılmış olduğudur. Böylece öğrenciler etkinlikleri yapmaya yönlendirilmektedir. Bu TTK3. seviye ders kitabında toplamda 49 defa kullanılmıştır. TTK4. seviye ders kitabında ise toplamda 8 defa kullanılmış, sayfa 22’ deki örnekte farklı bir durumda ve bağlamda kullanımına yer verilmiştir. TTK5. seviye ders kitabında ise 2 defa kullanıldığı görülmüştür.

Görüldüğü üzere ders kitaplarında "Haydi" seslenme bildirimi düzensiz bir şekilde kullanılmıştır. Bu bağlamda gözden kaçırılan nokta, konuşma dilinde "haydi" seslenme bildirimlerinin kimin kime, ne zaman ve hangi durumda kullanması gerektiğine dair bir bilginin sunulmamış olmasıdır. Bir öğrenci öğretmenine ya da herhangi bir büyüğüne “Haydi” diyebilir mi? “Haydi” seslenme bildirimi resmî iletişimde kullanılabilir mi? Hatta burada tonlamayla birlikte “Haydi” seslenme bildirimi farklı anlamlar taşıyabilmektedir. TTK3. ders kitabında bu sadece etkinliklerde kullanılmaktadır, fakat herhangi bir resmiyet ya da kesitdil açısından bir bilgi aktarılmamıştır.

Kullanım sıklığı açısından bakıldığında, TTK3. seviye ders kitabında toplamda 49 defa kullanılan “haydi” seslenme bildirimi, TTK4. seviye ve TTK5. seviye ders kitabına geçince oldukça az kullanılmıştır. Mevcut düşüşün seviyelerin yükselmesiyle ilgili olabileceği tahmin ediliştir. Fakat bu geçişler bu kadar keskin olmamalı ve ders kitabında eğitsel bir “Haydi” seslenme bildiriminin kullanıldığı ve muhtemelen çalışma ortamında da “Haydi” seslenme bildirimiyle karşılaşabileceği bilgileri dahil edilerek seviyeler arasında geçişler sağlanmalıdır.

Ayrıca genel olarak bütün etkinlikleri kapsayan bir hususa dikkat çekilmesi gerekmektedir. TTK3. seviye ders kitabında sayfa 16’da sesli okunması istenilen bir şiir etkinliği bulunmaktadır. Öğretmen büyük ihtimalle şiiri vurgu ve tonlamaya dikkat ederek okuyacaktır, daha sonra da öğrencilerin okuması istenecektir. Fakat böyle ilerlemeyebilir. Öğretmen öğrencinin şiiri doğrudan okumasını isteyebilir. Bu durumda yanlış, hatalı okumada müdahale edilip doğal olarak öğrenci düzeltilecektir. Bu etkinlik tonlama açısından yararlı ve destekleyici olabilir. Fakat sadece öğretmenin, öğrencisinin yanlış telaffuzunu düzelterek şiiri okumasını istemesi iletişimsel açıdan yeterli olmayacaktır.

4.2. Araştırmanın ikinci amacına ilişkin bulgular:

Söz edimleri dil kullanımında iletişimin temel taşlarından biridir ve dilden dile farklılık gösterdiği araştırmacılar tarafından ortaya konmuştur. Ayrıca söz edimleriyle dilin kültürel ve sosyal bağlamı yansıtılmaktadır. Hatta söz edimleriyle dilin gerçek hayattaki kullanımı aktarılır. Dilbilgisi kuralları, kelime bilgisi ve dil yapısı ders kitapları sayesinde öğrencilere öğretilmektedir. Gerçek dil kullanımının parçası olan söz edimleri, öğrencilerin pratik yapmalarını sağlamaktadır. Yani temel bilgi ve kurallar ders kitapları tarafından sunulurken, "söz edimleri" ise gerçek iletişim için gerekli olan dil kullanımını öne çıkardığı böylece söz edimlerinin dil eğitiminde önemli bir konuma sahip olduğu görülmektedir.

Bulgular bağlamına gelindiğinde, tespit edilen söz edimlerinin üç ders kitabında da Tablo 8'deki gibi gösterildiği görülmektedir. Araştırmanın bağlamında tespit edilen söz edimleri, ya diyaloglarda ya da hikâye tarzında olan metinlerde karşımıza çıkmaktadır. Örneğin, sayfa 51 (Mızıkçı keçi neden pişman?).

Şekil 5. TTK4. Seviye Söz Edimleri 1



Kaynak: MEB, TTK4. seviye 2019, s. 51

Verilen örnekle birlikte görüldüğü üzere söz edimleri açıkça gösterilmemektedir. Ayrıca söz edimlerinin farklı bağlamlarda değişik anlamlar ifade edebileceği, meta-edimbilimsel bilgiler belirtilmemiştir.

Kısacası, kitaplarda sunulan söz edimleri hem açıkça ifade edilmemiş hem de azdır ve dağılımın dengesiz bir şekilde olduğu görülmüştür. Bütün söz edimlerine seviye açısından bakıldığında ise örneğin, "selamlama" 'da TTK3. seviye kitabında altı tane tespit edilmişken, TTK4. seviye ders kitabında on beş tane tespit edilmiştir. Fakat TTK5. seviye ders kitabında on tane bulunmaktadır. Bu durumda "selamlama" söz edimi ders kitabında iyi ve yeterli bir şekilde gösterilmemiştir ve dengesiz bir sıklıkla karşılaşılmaktadır. Bu durum bütün tespit edilen söz edimlerinde görülmektedir. Ayrıca gündelik hayatta kritik bir öneme sahip olan "özür dilemek" (Tablo 7.) ve "şikâyette bulunma" (Tablo 6.) gibi söz edimlerine toplamda bir defa yer verildiği tespit edilmiştir.

Tablo 6. Şikâyette Bulunma Söz Edimi 1

Şikâyette bulunma	-	1	-	1

Tablo 7. Özür Dilemek Söz Edimi 1

Özür dilemek	-	1	-	1

Tablo 8. Tüm Ders Kitaplarının Söz Edimi 1

Sıklık / Söz edimleri	TTK3. Ders Kitabı	TTK4. Ders Kitabı	TTK5. Ders Kitabı	Toplamda tespit edilen söz edimleri
Alay etme	1	-	-	1
Alışkanlık ifade etme	-	1	-	1
Başarısızlık ifade etme	1	1	-	2
Başkasını Tanıtma	5	1	6	12
Beğeni ifade etme	2	2	-	4

Belirsizlik ifade etme	1	-	-	1
Beklenti ifade etme	-	2	1	3
Bilgi alma	3	2	7	12
Bilgi verme	14	9	1	24
Değerlendirme	-	1	-	1
Dilek belirtme	2	3	-	5
Dua etme	-	1	-	1
Duygu açıklaması	3	7	2	12
Eminlik ifade etmek	1	-	-	1
Emir	50	13	4	67
Görüş bildirme	7	1	1	9
Görüş sorma	27	2	4	33
Hassasiyet bildirme	1	-	-	1
Hatırlatmak	-	-	4	4
Hatırlama	-	-	1	1
Hoşnutluk belirtme	1	-	-	1
İhtimal belirtme	-	1	-	1
İlgi ifade etme	-	1	-	1
İltifat	-	1	-	1
İpucu vermek	-	-	1	1
İstek	4	1	5	10
İsteğe cevap	-	1	-	1
İtirafta bulunma	1	-	-	1
Karasızlık belirtme	1	-	1	2

Kendini Tanıtma	4	4	7	15
Kesinlik belirtme	2	4	-	6
Kızgınlık belirtme	-	1	-	1
Korku belirtme	-	2	-	2
Merak belirtme	4	2	-	6
Neden bildirme	1	2	2	5
Onaylama	5	6	1	12
Öğüt verme	1	1	-	2
Olanak belirtme	-	-	1	1
Öneride bulunma	1	-	2	3
Öngöre bildirmek	-	1	-	1
Övme	7	2	3	12
Özlem ifade etme	1	4	-	5
Özür dilemek	-	1	-	1
Pişmanlık belirtme	-	1	-	1
Reddetme	1	7	2	10
Ricada bulunma	5	6	-	11
Sabırsızlanmak	-	1	-	1
Seçenek sunmak	-	-	1	1
Selamlama	6	15	10	31
Sonuç bildirme	-	1	-	1
Soru sorma	5	10	25	41
Şart koşmak	-	-	1	1
Şaşkınlık ifade etme	1	-	-	1

Şikâyette bulunma	-	1	-	1
Tahmin belirtme	1	-	3	3
Takdir belirtme	1	1	-	2
Tanıklık etme	-	1	-	1
Tavsiyede bulunma	-	1	-	1
Tecrübe belirtme	1	-	-	1
Temennide bulunma	-	1	1	2
Tespit belirtme	2	-	-	2
Teşekkür etme	1	3	-	4
Umut vermek	-	1	-	1
Veda	5	4	3	12
Yükümlülük belirtme	-	-	1	1
Yönlendirme	1	-	-	1
Zevklerini belirtme	-	1	3	4
Zorunluluk belirtme	2	2	-	4
Toplamda ders kitaplarındaki söz edimler	183	138	104	425

Kısacası, hem genel edimsel yeti (nezaket, kesitdil, uygunluk ve resmiyet) hem de söz edimleri açısından analiz edilen ders kitaplarının yetersiz, düzensiz ve yararlı olmadığı saptanmıştır.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde sonuca, tartışmaya ve önerilere yer verilmektedir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Genel olarak, üç ders kitabına bakıldığında Türkçe dersleri için yayımlanan ders kitaplarının edimsel yeti açısından ne uygun ne de yeterli olduğu görülmüştür. Ayrıca Türkçe ders kitaplarının edimsel yeti 'pragmatic competence' açısından yeterli içeriğe sahip olmadığı tespit edilmiş ve ders kitaplarında tespit edilen söz edimlerinin sıklık açısından dengesiz olduğuna dair bulgular elde edilmiştir. Hatta söz edimleri açık bir şekilde ders kitabında kullanılmamıştır. Üstelik, edimsel yetiyi destekleyici etkinliklere dair herhangi bir örnek tespit edilememiştir.

Genel edimsel bilgi açısından TTK ders kitaplarında belirgin bir bulgu saptanmamış olmasına rağmen, belirgin bazı noktalar dikkat çekmektedir. Örneğin, TTK5. seviye ders kitabında sayfa 29'da Batuhan'ın Mia'nın kendi dilinde "Merhaba" diyeceğinin ifade edildiği görülmektedir. Ancak bu durumda, öğrencilere akranları arasında "Hallo" veya "Merhaba" demeleri gerektiği gibi, daha resmi/kurumsal bir ortamda farklı bir selamlaşma biçimi kullanmanın önemi de anlatılmamıştır.

Gün içerisinde saat kaçta olursa olsun, kiminle karşılaşırsa karşılaşsın "Merhaba" ya da "Hallo" diyebileceği bilgisi verilmemektedir. Veya "Merhaba" dışında farklı selamlaşma biçimlerinin de olduğu ile ilgili bilgi sunulmamaktadır. Örneğin büyük birine selam verirken "Hallo Frau Grün" ya da "Merhaba Tomris Hanım" denildiğinde daha nazik, kibar ve saygılı olunduğu bilgisi verilebilir. Öğrencilere genel selamlaşma kurallarının yanında farklı durumlar için nasıl ifadeler kullanmaları gerektiği konusunda da pratik bilgiler sunulabilir.

Bir başka örnek ise TTK4. seviye ders kitabının 59. ve 60. sayfasında yer alan okuma etkinliği ve sayfa 59'da yer alan Kurtis LaFrance'n mektubudur. Daha sonra sayfa 60'da Mustafa Kemal Atatürk'ün Kurtis'e cevap mektubu verilmiştir. Bu iki okuma etkinliği, edimsel bilgi açısından nasıl ele alınabilir diye sorulduğunda, "Sayın

Efendim" (sayfa 59) ile başlanabilir. "Sayın" bir hitaptır ve aynı zamanda saygı ifadesi olarak kullanılmaktadır. Bu ifade hem yazı dilinde hem de konuşma dilinde sıklıkla kullanılan bir yapıdır. Etkinlikle ilgili hiçbir meta-edimbilimsel bilgi verilmemiştir, bu yüzden "efendim" teriminin farklı durum ve şartlarda insanlara seslenmede kullanılabileceği bilgisi öğrenci tarafından edinilemeyecektir. Ayrıca "Sayın Efendim" teriminin ne zaman ve nasıl kullanılacağına dair bilgi de mevcut değildir. Örneğin, bu ifadenin bir devlet kurumuna yazarken kullanılmasında bir sorun teşkil etmeyeceği bilgisi verilebilir (Polat, 2010, s. 481).

Vellenga (2004), Cohen (2018), Ton Nu ve Murray (2020), Roever (2021) gibi araştırmacılar, ders kitaplarında genellikle edimsel bilgilerin ya hiç ya da çok az işlendiğini tespit etmişlerdir. Bu tespit, mevcut verilerle örtüşmektedir. Türkçeyi miras dili olarak öğrenen öğrenciler, evde ebeveynlerinin konuşmalarının ne kadarını deneyimleyebilir veya anlayabilirler? Bu konuşmalar gerçek hayatta karşılaşacakları durumların tam bir yansıması mıdır? Bu nedenle, ders kitaplarına uygun bir şekilde eklenen bu tür bilgiler, öğrencilerin gerçek yaşamla ilgili dil ve iletişim durumlarına daha iyi hazırlanmalarını sağlayabilir. Bu bağlamda Bardovi-Harlig'in dile getirdiği gibi, otantik örnekler dil öğrenenler için daha yararlı olabilir. Ders kitaplarında otantik dil örneklerine yer verilmesiyle öğrencilerin dil ve iletişim becerilerini gerçek yaşamda kullanmalarına yardımcı olunur. Bu nedenle, otantik dil ve ders kitapları, etkili ve sürdürülebilir bir dil öğrenme deneyimi sağlamak için önemsenmelidir. Çünkü otantik dil, günlük yaşamda kullanılan gerçek dil örneklerini içermektedir ve böylece gerçek hayat durumlarına yaklaştırmaktadır.

Burada etkinlikler açısından Backus ve Yağmur'un (2017) çalışmalarına değinmekte yarar vardır. Çalışmada, Türkçe ve Hollandaca iki dilli bireylerin, özellikle güç dengesinin öne çıktığı senaryolarda, yani yüksek güçte olan birine, örneğin bir öğretmene hitap etme biçimlerinde iletişimde güçlük yaşandığını tespit etmişlerdir. Bu bağlamda TTK ders kitabında kullanılan "Haydi" seslenme bildirimini hatırlayalım. Öğrenciler öğretmenine veya başka bir büyüğüne ya da iş ortamında "Haydi" seslenme bildirimini kullanabilmektedir, fakat bu kullanım ister istemez iletişimsel sıkıntılara yol açabilmektedir. Bu nedenle ders kitaplarında bu tür edimsel detaylara yer vermek faydalı olacaktır.

Aynı durum şiir okuma etkinliği için de geçerlidir (bkz. Bulgular). Şiir okuma etkinliği sırasında, Türkiye Türkçesinde "dilek cümlelerinde sesin tonu cümlenin

sonuna doğru yükseldiği" bilgisi öğrencilere aktarılarak iletişim becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlanabilir (Dursunoğlu, 2019, s. 176). Elbette burada seviyeye uygun bilginin sunulması önemlidir. Çünkü Dursunoğlu'nun (2019, s. 175) ifade ettiği gibi "tonlama dile anlam kazandırmaktadır. Örneğin, "Anlaştık mı?" ifadesi alçak, yüksek veya alaylı tonla söylenmesine göre memnuniyetten tehdide kadar çeşitli anlamlar" taşıyabilmekte ve bu da iletişimsel beceriye yansımaktadır. Sözel olarak düzeltme ve ek bilgiler verilmesi gereklidir, ancak bu bilgilerin ne kadarının öğrencilerin hafızasında kalacağı belirsizdir. Edimsel yeti açısından bilgilerin aktarılması öğretmenin inisiyatifine bırakılmıştır. Öğretmen, edimsel yeti konularını dahil ederse öğrenciler bu konular hakkında fikir edinebilir. Başka türlü sadece etkinlik yapılır ve diğer konulara yüz çevrilir (Ton Nu ve Murray, 2020). Bu şekilde tasarlanmış olan etkinlikler edimsel yeti öğretimi açısından yeterli olmayabilir. Bu yüzden ders kitaplarına Türkiye Türkçesiyle ilgili ve edimsel yetiyi destekleyecek yönergeler eklenmelidir.

Kitaplardaki etkinliklere resmiyet, kesitdil, nezaket ve uygunluk gibi meta-edimbilimsel faktörler eklenerek, söz konusu etkinlikler öğrencilerin gerçek hayatla daha yakından ilişkilendirebileceği şekilde tasarlanabilir. Sonuç olarak, TTK3., TTK4. ve TTK5. seviye ders kitaplarının edimsel yeti açısından yeterli ve yararlı bilgi içermediği görülmektedir. Genel edimsel bilgi (nezaket, uygunluk, resmiyet, kesitdil) açısından ise hiçbir bilgiye yer verilmediği tespit edilmiştir. Ders kitabında örneğin, bakınız şekil 6 Ton Nu ve Murray (2020) gibi bir bilgiye yer verilmemiştir.

Şekil 6. Formality Örneği 1

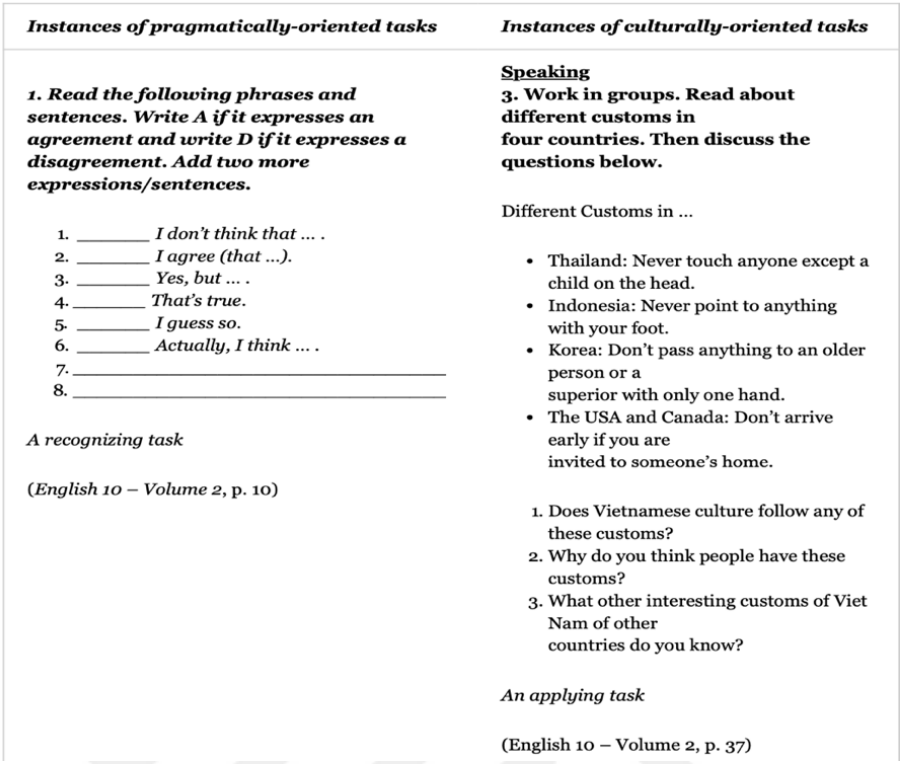
Formality	**Do you know ...?** The perfect particle is a compound verb form consisting of the auxiliary 'having' and the past participle of the verb, e.g. *having collected*, *having treated*. We can use the perfect participles in a clause of time to talk about an action that comes before another connected one. **Example:** *Having collected all* *necessary information, he started writing his report.* We can also use the perfect participle clause to talk about the reason for the action in the main clause. **Example:** *Having treated the* *environment irresponsibly, we now have to suffer the effects of climate change.* **Note: We tend not to use participle** **clauses so much in speech since they can be rather formal.** (*English 11 – Volume 2*, p. 9)

Kaynak: Ton Nu ve Murray, 2020, s. 17

Üstdil stiline gelindiğinde, tanımlama (description), giriş (introduction), talimat (instruction) ve görev-ilişkisi (task-related) bakımından her üç ders kitabında da giriş (introduction) ve görev ilişkisine (task related) ağrılık verilmiştir. Bu bağlamda Vu'nun (2017) kendi araştırmasında ders kitaplarında tespit ettiği ve talimat (instruction) olarak sınıflandırdığı çalışma örnek verilebilir "Geçmiş Basit Zaman, geçmiş hakkında konuşmak için kullanılır. Bu olayların ne zaman gerçekleştiğini biliriz." ("We use the Past Simple to talk about the past. We know when these things happened") (s. 151). Bu gibi ve buna benzer tespitler üç TTK ders kitabında da bulunmamıştır. Benzer bulgular Vellenga (2004) ve tarafından da dile getirilmiştir. Vellenga'ya (2004) göre ders kitaplarında üstdil bilgisi önemli bir dilbilgisel girdi kaynağı teşkil etmektedir. Bu bilgiler dile özgün bilgilerdir ve dilin nasıl kullanıldığını aktarılmaktadır. Bu bağlamda Vellenga'nın kendi araştırmasında dahil ettiği bir hususun dile getirilmesi mümkündür. Araştırmacı etkinliklerde kullanılan dilin farklı cümle türlerinin declarative (bildirimsel cümle), imperative (emir kipi), interrogative (soru cümlesi) kullanımına dikkat çekmektedir. Mesela, farklı cümle türlerini kullanırken dile özgü bilgiler gösterilmediği sürece, konuşurların hatalı kullanımlarına yol açabileceğini dile getirmektedir. Bundan dolayı farklı yapıların kullanılması önerilmektedir.

Özetle, Vellenga'nın (2004) ifade ettiği gibi üstdil bilgilerinin dilsel girdi olarak öğrencilere edimsel yetkinlik kazandıracağını ve aynı zamanda meta-edimsel bilgi sağlayacağını ifade eder. Ayrıca üstdil öğrencilere kültürel ve kullanım bağlamıyla ilgili zengin dil dışı bilgiler sunabilir. Bu da dört durumu da içeren dengeli bir çalışmanın gerekliliğini vurgular.

Şekil 7. Etkinlikler Örneği 1



Instances of pragmatically-oriented tasks

1. Read the following phrases and sentences. Write A if it expresses an agreement and write D if it expresses a disagreement. Add two more expressions/sentences.

1. _____ *I don't think that ... .*
2. _____ *I agree (that ...).*
3. _____ *Yes, but ... .*
4. _____ *That's true.*
5. _____ *I guess so.*
6. _____ *Actually, I think ... .*
7. _____
8. _____

A recognizing task

(*English 10 – Volume 2*, p. 10)

Instances of culturally-oriented tasks

Speaking

3. Work in groups. Read about different customs in four countries. Then discuss the questions below.

Different Customs in ...

- Thailand: Never touch anyone except a child on the head.
- Indonesia: Never point to anything with your foot.
- Korea: Don't pass anything to an older person or a superior with only one hand.
- The USA and Canada: Don't arrive early if you are invited to someone's home.

1. Does Vietnamese culture follow any of these customs?
2. Why do you think people have these customs?
3. What other interesting customs of Viet Nam of other countries do you know?

An applying task

(English 10 – Volume 2, p. 37)

Kaynak: Ton Nu ve Murray, 2020, s. 22

Vu'nun (2017) ders kitaplarında tespit ettiği etkinlere ise, örneğin sayfa 154' ten şekil 8., deki gibi rastlanmamıştır. Edimsel ve kültürel etkinliklere gelince, Ton Nu ve Murray (2020) kültürel etkinlik olarak kültürel bilginin edimsel yani iletişimsel çerçeve içerisinde işlendiği taktirde kültürel etkinlik olarak sınıflandırılabileceğini ifade etmiştir. Bu da analiz edilen mevcut ders kitaplarında belirgin bir şekilde bulunmamaktadır. Öğrencilere sadece Türk kültürüyle ilgili önemli bilgiler ve buna yönelik etkinlikler sunulmuş, ancak edimsel yeti açısından ele alınmamıştır.

Dolayısıyla 2017 yılında yapılan durum analizi sonucu tasarlanan ders kitapları mevcut durum için yeterli görünse de, edimsel yeti açısından yeterli olmadığı saptanmıştır ve bu bağlamda bazı eklemeler ve düzeltmeler yapılabilir.

Edimsel yeti açısından uygun etkinlik, yararlı, yardımcı bilgilerin ve var olan söz edimlerinin düzensiz bir şekilde kullanıldığı görülmüştür. Üstelik meta-edimbilimsel bilgi açısından eksiklikler tespit edilmiştir. Bu metinler ya da üniteler öğrencilere etkinlik sorularını yanıtlamak için gerekli bilgileri sağlamaktadır ancak edimsel yetiyi destekleyecek bir bilgi içermemektedir.

Bunun dışında tespit edilen söz edimleri ders kitabında örtük bir şekilde dile getirilmektedir fakat doğrudan uygulamalı bir etkinlik bulunmamaktadır. Burada Ton Nu ve Murray'ın (2020) ders kitaplarında tespit ettikleri bulgular örnek olarak gösterilmiştir.

Şekil 8. Söz Edimler Örneği 1

Then, the speech acts were highlighted with the next activity.

3. a) Look at the sentences in 2b). Which are: apologies (A), reasons (R), promises (P)?
   b) Complete sentences 1-3 with a), b) or c).
      a) I'll …
      b) I have to/had to …
      c) I'm (really) sorry, (but) I can't/couldn't …
         1 For apologies we often use …
         2 For reasons we often use …
         3 For promise we often use …
   c) Look again at the the sentences in 2b). Which verb form comes after *'ll, can't, couldn't, have to and had to*?

Kaynak: Vu, 2017, s. 154

Yani, ders kitabında var olan söz edimlerin ne zaman, nerede, ne durumda kullanılacağına dair herhangi bir bilgi bulunmuyor. Bu nedenle TTK ders kitabı edimsel yeti açısından yetersizdir. Böylece öğrenciler farklı ortamlarda söz edimleri kullanmakta zorlanabilmektedirler. Öğrencinin iletişimde ihtiyaç duyabileceği bilgiler ders kitaplarında gösterilmemiştir.

Söz edimlerinin sıklığı ve çeşitliliği yetersizdir ve var olan örnekler farklı bağlamlarda gösterilmemiştir. Örneğin, bazı söz edimleri sıkça göze çarparken, gerçek hayatta bağlantılı ve sıklıkla kullanılan *izin isteme* gibi söz edimlerinin kitapta mevcut olmadığı saptanmıştır. Bu bulgular, Xin'in (2021) çalışmasıyla örtüşmektedir. Söz edimleri seviyeden seviyeye düzenli bir şekilde aktarılmamıştır; iki seviye arasında söz edimleri açısından düzensizlik gözlenmektedir (bkz. Tablo 8.).

Kitapta yer alan söz edimleri az sayıda ve örtük bir şekilde ifade edilerek dengesiz bir dağılımla verilmiştir. Tüm söz edimlerine seviye açısından bakıldığında, örneğin, "selamlama" söz edimi TTK3. seviye kitabında altı kez bulunurken, TTK4. seviye kitabında on beş kez yer almıştır. TTK5. seviye ders kitabında ise on kez yer

almıştır. Bu nedenle "selamlama" söz edimi yeterince iyi bir şekilde gösterilmemiş ve dengesiz bir sıklığa verilmiştir. Diğer söz edimlerinde de benzer dengesizlikler görülmektedir. Ayrıca, günlük yaşam için önemli olan "özür dileme" ve "şikâyet etme" gibi söz edimlerine de çok az sayıda yer verilmiştir.

Örneğin, günlük hayatta önemli bir yere sahip olan *özür dileme* söz edimi TTK3. seviye ders kitabında hiçbir şekilde öne çıkmamışken, TTK4. seviye ders kitabında bir defa kullanılmıştır. TTK5. seviye ders kitabına ise hiçbir şekilde dahil edilmemiştir. Bu dengesizliği gidermek için Ak Başoğlu ve Aksu-Raffard'ın (2023, s. 367) çalışmasındaki istek söz edimi örneği kullanarak TTK ders kitabı etkinlikleri tasarlanabilir. Ders kitaplarındaki temaların "kolaydan zora" şeklinde verilmesi kuralı, söz edimlerinin kullanım sıklığı için de geçerli olabilir.

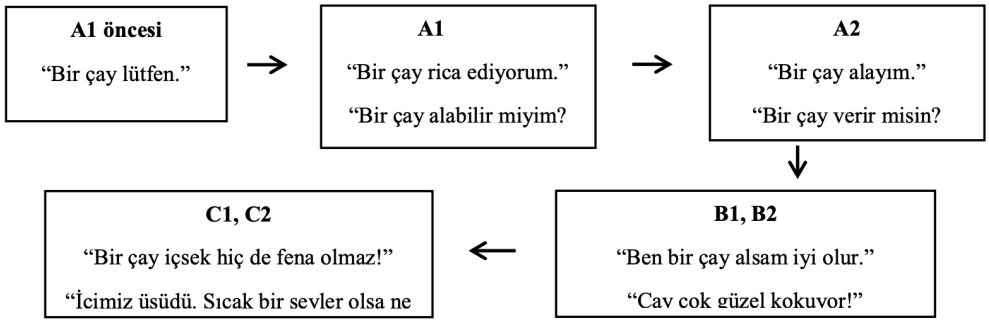
Mevcut ders kitaplarında Türk kültürüyle ilgili ögelerinin çokça kullanıldığı ve bu bağlamda konuların, etkinliklerin ilerletildiği saptanmıştır. Fakat ortama, kişiye ve duruma uygun konuşmanın sadece Türk kültürüyle ilgili bilgilerin öğrenilmesiyle mümkün olmayacağı bilinmelidir. Aynı zamanda o kültüre has konuşma kurallarının öğretilmesi de gerekmektedir.

Ren ve Han (2016), Ton Nu ve Murray'da (2020) aynı durumu tespit etmişler ve Mevcut kitaplarla hedeflenen amaca ulaşılamayacağını dile getirmişlerdir. Çünkü öğrenciler, ders kitabına eklenmeyen bir bilginin nasıl ve nerede kullanılacağını bilememektedirler. İncelenen üç TTK ders kitabının da söz edimleri ve edimsel yeti açısından yetersiz kaldığı ve tekrardan gözden geçirilmesi gerektiği görülmektedir. Etkinler açısından ise farklılaşmaya gidilmesi önerilmektedir.

Örneğin, Tomris'in Alp'ten yardım isteme söz ediminde bulunduğunda, istenileni ifade edebilmesi için duruma, bağlama uygun ve yakınlık derecesine göre dilsel seçimlerde bulunması gerekecektir. Bu durumda, aynı söz ediminin farklı biçimsel yapılarla ifade edilebildiğinin de bilinmesi gerekmektedir. Aynı söz ediminin değişik bir bağlamda kullanıldığında farklı bir anlam ifade edebildiğinin bilinmesi gerekmektedir. Bu sebeple, iletişimde hangi zaman, mekân ve kişiye karşı nasıl konuşulması gerektiğini anlayarak doğru seçimler yapabilmek ve bunları uygulayabilmek önemlidir.

Bu bağlamda, Ak Başoğul ve Aksu-Raffard'ın (2023, s. 367) araştırmasında sunulan istek söz edimi geçekleştirme düzeyinden yola çıkarak TTK ders kitabı için etkinlikler tasarlanabilir.

Şekil 9. Söz Edimi Geçekleştirme Düzeyi 1



TTK ders kitaplarında, söz edimleri yalnızca diyaloglar ve metinler içeresinde bulunmakta olup, sayıca oldukça sınırlıdır. Öğrenciler söz edimlerinin farklı bir ortamda nasıl kullanmaları gerektiğini, bağlamlarda farklılıklar olmayınca nereden bileceklerdir? Zaten öğrenciler, evde maruz kaldıkları dil nedeniyle zorluklar yaşamaktadır. Üstelik ders kitaplarında farklı senaryolarla karşılaşmadıklarında, öğrencilerin konuşma becerilerini nasıl gelişebileceği de soru işaretidir.

TTK ders kitapları, öğrencilere kendi kültürleri hakkında bilgi sağlamaktadır, ancak dilsel hele ki edimsel yeti açısından yetersiz kalmaktadır. Türkiye dışında yaşayan Türk soylular için tasarlanan bu kitap, ifade edilen ihtiyaçlar kapsamında tasarlanmıştır. Böylece, ders kitaplarında kültürel bilgiler, yani 'culturel knowledge', öne çıkmaktadır, ancak aynı zamanda iletişim yeteneği güçlendirilmek istenen kişiler arasında iletişim, arka plana düşmektedir.

Bu bağlamda, kültürel bilgilerin güncel hayat bilgisiyle nasıl bağdaştırılabileceği sorusu ortaya konulmalıdır. Örneğin, "Geçmişe Acılan Kapı" adlı tema, güncel hayattaki bir durumla nasıl birleştirilip öğrencilere spesifik söz edimlerini farklı durumlar içinde ve farklı biçimlerde nasıl kullanabilecekleri öğretilebilir. Mevcut ders kitaplarına, söz edimleri gibi konuları da içeren "Edimsel yetiyi nasıl dahil ederek daha üst seviyeye taşıyabiliriz?" sorusuna yanıt aranmalıdır. Her ne kadar TTK ders kitaplarının her birinde "Çevre, Farklılıklar ve Birlikte Yaşam" adlı bir bölüm bulunsa da kültürel iletişim bağlamı hakkında bilgi sunulmamaktadır. Bunun yerine, aile hayatı, müzik, Türkiye'deki kültürel miras gibi konuların işlendiği

gözlemlenmektedir. (Ton Nu ve Murray, 2020). Bu noktada, yine Ak Başoğlu ve Aksu-Raffard'ın (2023, s. 370) çalışmalarından bir örnek sunulabilir:

Şekil 10. Etkinlik Örneği 1



Kaynak: Ak Başoğlu ve Aksu-Raffard, 2023, s. 370

Bu etkinlik örnek alınarak kitapta bulunan mevcut temalara uyarlanabilir. Bu sayede ders kitabındaki temalar güncel yasam durumlarıyla ilişkilendirilebilir ve öğrencilere oyunlar araçlığıyla öğretilebilir.

Ayrıca örtük bir şekilde kullanılan söz edimleri, tıpkı temalar gibi "kolaydan zora, basitten karmaşığa" ilerletilebilir. Çünkü tespit edilen söz edimleri kitaba biçimsiz ve yetersiz bir şekilde dahil edilmiştir. Belirtilen sisteme göre eklemeler yapılabilir. Aksi takdirde bir seviyeden diğerine geçildiğinde, örneğin vedalaşma söz edimi TTK3. seviyede beş defa, 4. seviyede ise dört ve 5. seviyede üç defa kullanılması gibi orantısızlıklar oluşabilir.

Benzer bulgulardan Limberg'de (2015) bahsetmektedir. Limberg, öğrencilerin diyaloglar ve metin içerisindeki diyaloglar aracılığıyla söz edimleriyle temas ettiğini belirtmektedir. Edimsel girdiler konuşma balonlarına ve dil kutularına (language boxes) dahil edilmiştir. Ancak bu yöntemin edimsel yeti üretme açısından etkili olmayabileceğini ifade etmektedir (Limberg, 2015). Çünkü sadece söz edimlerinin nasıl üretildiği ve hangi durumlarda kullandığı gösterilmekte, derinlemesine öğretim sağlanmamaktadır. Bu bağlamda Limberg (2015), örtük öğretim yönteminin uzun vadede başarılı sonuçlar vermeyeceğini belirtmektedir. Tıpkı Roever ve Ellis'in (2021) dile getirdiği gibi, dil kullanıcılarının gerçek yaşamda uygun söz edimleri üretebilmeleri gerekmektedir. Bu amaçla, araştırmacılar doğrudan edimsel bilginin

gerçek hayatta, örneğin e-posta yazımında faydalı olduğunu, örtük edimsel bilginin ise spontane olayların dilsel üretiminde yararlı olabileceğini vurgulamıştır. Ancak aynı zamanda, doğrudan ve örtük edimsel bilginin dengesinin sağlanmasının da önemli olduğunu ifade etmişlerdir.

Xin (2021), kendi çalışmasıyla ilgili bulgulardan yola çıkarak, dil öğrenenlerinin ders kitaplarındaki diyaloglar aracılığıyla bazı dilsel ifadeleri öğrenebildiklerini, ancak bu ifadeleri farklı bağlamlarda uygun bir şekilde kullanma becerisini kazanamadıklarını ifade etmektedir. Neden olarak ise gerekli meta-edimbilimsel bilgilerin eksikliğini göstermektedir.

Ren ve Han (2016) tarafından ifade edildiği gibi, öğrenciler öğrendikleri dilin edimsel değişkenlerine dikkat etmeli ve bu farkındalığı geliştirmelidir. Bu nedenle ders kitapları, öğrencilere dilsel çeşitlilik hakkında bilgi sağlamalıdır. Ancak mevcut ders kitaplarında bu hedefe ulaşılmadığı söylenebilir. Ders kitaplarının etkinlikleri, dilsel envanterin çeşitliliği ve düzeyi gözetilerek düzenlenebilir.

Kısacası, araştırma sonuçlarına bakıldığında ders kitapları edimsel yeti açısından ne yeterli ne de uygundur. Hatta Baş ve Karadağ'ın (2019, s. 11; s. 19: s. 45) ifade ettiği gibi, bu kitaplar "kişiler arası iletişim becerilerinin kazandırılması" amaçlanarak tasarlanmıştır ve temel dil işlevleri Threshold 1990 (Eşik Seviyesi) yaklaşımıyla belirlenmiştir. Ancak görüldüğü üzere kişiler arası iletişim becerisi, kitapta örtük bir şekilde söz edimlerinin eklenmesiyle ya da metaedimsel bilgilerin eksikliğiyle kazandırılamaz.

Temel dil işlevleri, günlük yaşamda iletişim kurma amacıyla kullanılan dil becerilerini içermektedir. Bu işlevler, dil öğrenenlerin dil aracılığıyla temel ihtiyaçlarını karşılamalarını sağlamaktadır örneğin yol tarifi alma gibi.

Edimsel yeti ise, dilin kullanıldığı belirli iletişimsel durumları anlama ve uygun şekilde tepki verme yeteneğini ifade etmektedir. Dil öğrenenler, sosyal ve kültürel bağlamı göz önünde bulundurarak dilin nasıl kullanılması gerektiğini anlamalı ve iletişim amacına uygun olarak dil üretebilmelidir.

Bu iki kavram arasındaki ilişki, dil öğrenenlerin temel dil işlevlerini yerine getirirken aynı zamanda edimsel yetilerini kullanmalarını da içermektedir. Örneğin, dil öğrenen birey alışveriş yaparken fiyat sormak, ödeme yapmak gibi temel dil

işlevlerini gerçekleştirirken aynı zamanda bu işlevleri toplumsal bağlama uygun şekilde ve saygılı bir biçimde gerçekleştirme edimsel yetisine de sahip olmalıdır.

Sonuç olarak, edimsel yeti ve kişiler arası iletişim becerisi birbirini tamamlayıcı niteliktedir. İyi bir edimsel yetiye sahip olmak, güçlü bir temel sağlar ancak bu yetiyi etkili bir şekilde kullanabilmek için iyi bir kişiler arası iletişim becerisine de ihtiyaç vardır.

5.2. Öneriler

Araştırma bulguları ışığında şu önerilere yer verilmiştir:

Görüldüğü üzere TTK ders kitapları söz edimleri ve edimsel yeti açsından yeterli değildir. Tezde de belirtildiği gibi, miras dili konuşanı açısından ders kitapları ve genel olarak edimbilim alanındaki eksiklikleri kapatmak için ilk olarak bir ihtiyaç analizi (needs analysis) yapılmalıdır. İhtiyaçlar belirlendikten sonra bir pilot çalışma hazırlanabilir. Sonrasında belirlenen diğer koşullarla birlikte, pilot çalışmadan elde edilen sonuçlarla TTK ders kitaplarının yeniden düzenlenmesine dair fikir alışverişi yapılabilir.

TTK ders kitaplarının "kolaydan zora, basitten karmaşığa, somuttan soyuta doğru" ilerletildiği dile getirilmişti, bu durumda 5.1.'de verilen örnek mevcut seviyelere göre uyarlanabilir. Seviye yükseldikçe dil envanteri farklılaştırarak etkinlikler yardımıyla bilgileri öğrenciye sunmak gerekmektedir. Tam burada mevcut temaların güncel hayatla nasıl bağdaştırılabileceği sorusu önemlidir. Çünkü örneğin, "Çevre, Farklılıklar ve birlikte Yaşama" temasıyla, başlangıç için bir temel oluşturulabilir ve bu temelden yola çıkarak iletişimsel yetiyi geliştirecek etkinlikler tasarlanabilir.

Bu bağlamda Bardovi-Harlig'in (1996) önerisi doğrultusunda öğrenciler için otantik dile dayalı materyaller geliştirilebilir. Gerçek dil örnekleri ile etkili iletişim becerileri kazandırılabilir ve örneğin farklı dil tonlarını anlamlarına yardımcı olunabilir. Tasarlanan materyallerde sadece otantik bir dil kullanılmamalı, aynı zamanda öğrencilere sunulan, alternatif formların dağılımı ve sıklığı da dikkate alınmalıdır. Ders kitaplarını, materyalleri düzenlerken TTK ders kitaplarının ele aldığı kültürel bilgiler de dahil edilebilir ve o bağlam içerisinde bir şekillendirme yapılabilir. Maksat Türkçedeki tüm söz edimlerini öğrencilere öğretmek değil; zaten bu mümkün

de değil. Asıl hedef, öğrencilerin hangi ortamda neyi, nasıl konuşması gerektiğini doğru bir şekilde anlamlarını ve bu sayede Türkçeyi etkin bir biçimde kullanmalarını sağlamaktır. Aynı zamanda farklı durumlarda dilsel envanteri kullanarak kendilerini doğru ve etkili bir şekilde ifade edebilmelerine katkıda bulunmaktır. Hem Türkçe hem de farklı bir dil konuşulurken doğru iletişim kurmayı amaçlayarak dünya bilgisini genişletmek hedeflenmektedir. Bu bağlamda öğrencilere edimbilimsel farkındalıklarını artırma ve hedef dildeki etkileşim seçenekleri hakkında bilgi verme fırsatları sunulmalıdır. Edimbilim eğitimi, belirli bir hedef dilin normlarına sıkı sıkıya bağlı kalmaktan ziyade, öğrencilerin hedef dildeki iletişim araçlarına ve uygulamalara alışkın olmalarını sağlamayı amaçlamaktadır. Bu sayede öğrenciler, hedef dilde daha etkin iletişim kurabilirken kendi kültürel kimliklerini de koruyabilmektedirler (Bardovi-Harlig ve Taylor, 2003).

Burada unutulmaması gereken önemli nokta, sunulan örneklerde meta-edimbilimsel bilgilerin eksik olduğudur. Ancak bu bağlamda yapılan deneme çalışmalarıyla öğrencilere hangi seviyede hangi bilgilerin verilmesi gerektiği ile ilgili geri bildirim alınabilir. Çünkü miras dili konuşulan ortamda, yaşça büyük olup Türkçe dil seviyesi düşük olan, ancak yaşça daha küçük olup Türkçe seviyesinin daha ileri olduğu bireylerin varlığı görülmektedir. Tüm bu durumlar, sınavlarla tespit edilebilir ve ders kitapları bu bulgulara göre şekillendirilebilir.

KAYNAKÇA

Aalberse, S., Backus, A. & Muysken, P. (2019). *Heritage Languages: A language contact approach*. John Benjamins Publishing Company.

Abrams, Z. I. (2020). *Intercultural Communication and Language Pedagogy: From Theory To Practice.* Cambridge University Press.

Ahn, S. (2013). L2 pragmatic development through conversational interaction: Heritage language background and explicitness of feedback. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Michigan State University.

Adler, R. B., Rodman, G., & du Pré A. (2019). *Understanding human communication*. Oxford University Press.

Akbaba, B., & Kaymakçı, S. (2022). *Sosyal Bilgiler Ders Kitabı İnceleme ve Tasarım Kılavuzu*. Pegem Akademi.

Ak Başoğul, D., & Aksu Raffard, C. (2023). III. ULUSLARLARASI TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİ SEMPOZYUMU 3 RD INTERNATIONAL TEACHING TURKISH AS A FOREING LANGUAGE SYMPOSIUM Yabancı Dil Olarak Türkçe Konuşma Öğretimine Yönelik Web Tabanlı İstek Söz Edimi Görevleri.

Aksu-Raffard, C. (2018). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Bağlamında Söz Edimleri Başarı Koşulları Ve Gerçekleştirme Biçimlerine Yönelik Bir Karşılaştırma. *International Journal of Language Academy*. 6. 46-69. 10.18033/ijla.4042.

Aksu-Raffard, C. (2022). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Ayrık Söz Edimi Öğretimi Modelinin Karşılıklı Konuşma Becerisine Etkisi.* Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi.

Akkuş, M. (2019). A usage-based investigation of converbial constructions in heritage speakers' Turkish spoken in the netherlands / Türkçe miras dil konuşurlarında kullanım tabanlı dilbilim kuramı bağlamında ulaç yapılarının kullanımı. Doktora Tezi.

Alasadi, M. (2012). Teachability of Pragmatic Competence: The Impact of Explicit Instruction on the Development of Iraqi Freshmen EFL Learners' Pragmatic Competence. Journal of Arab Gulf Studies 40(1&2), 21-48.

Altınok, Ş. (2021). Köken Dil Türkçe Konuşurlarının Fonetik ve Prozodik Özellikleri (Türkçe-Almanca). Alman Dili ve Kültürü Araştırmaları Dergisi, 3(5), 78-95.

Alyılmaz, C., Er, O., & Çoban, İ. (2023). *Türkçe Eğitiminin Güncel Sorunları*. Teke Akademi.

Alvanoudi, A. (2019). *Modern Greek in Diaspora: An Australian Perspective.*

Archer, D., & Grundy, P. (2011). *The pragmatics reader.* Milton Park: Routledge.

Arıcı, A. F. & Ünsal, B. S. (2022). A review of the 5th grade Turkish and Russian textbook: Turkey-Russia example, *International Journal of Languages' Education and Teaching. 10(1), 15-29.*

Ayırır, İ. O. (2016). Edimbilim ve dil öğretimi. E. Korkut & İ. O. Ayırır (Ed.), *Dil Bilimleri ve Dil Öğretimi* içinde 2. Baskı, (s.143-172). Seçkin Yayıncılık.

Backus, A., & Yağmur, K. (2017). Differences in pragmatic skills between bilingual Turkish immigrant children in the Netherlands and monolingual

peers. *International Journal of Bilingualism*, *23*(4), 817-830. https://doi.org/10.1177/1367006917703455
Baltacı, A. (2019). Nitel Araştırma Süreci: Nitel Bir Araştırma Nasıl Yapılır?. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi , 5 (2) , 368-388 . DOI: 10.31592/aeusbed.598299
Bardovi-Harlig, K., Hartford, B.S., Mahan-Taylor, R., Morgan, M.J., & Reynolds, D.W. (1991). Developing pragmatic awareness: Closing the conversations. *ELT Journal*, *45*, 4–15.
Bardovi-Harlig, K. (1996) Pragmatics and language teaching: Bringing pragmatics and pedagogy together. L. F. Bouton (Ed.), *Pragmatics and Language Learning içinde* (Vol. 7, s. 21–39). University of Illinois at Urbana-Champaign.
Bardovi-Harlig, K. (1999). Exploring the interlanguage of interlanguage pragmatics: A research agenda for acquisitional pragmatics. Language Learning, 49, 677-713.
Bardovi-Harlig, K. (2002). Pragmatics and second language acquisition. R. B. Kaplan (Ed.), *The Oxford handbook of applied linguistics* içinde (s. 182–192). Oxford University Press.
Bardovi-Harlig, K., & Mahan-Taylor, R. (2003). Introduction to teaching pragmatics.
Bardovi-Harlig, K. (2010). Exploring the pragmatics of interlanguage pragmatics: Definition by design. A. Trosborg (Ed.), *Handbook of Pragmatics: Pragmatics Across Languages and Cultures* içinde (s. 219-260). Mouton de Gruyter.
Bardovi-Harlig, K. (2019). Teaching of pragmatics. *The TESOL Encylopedia of English Language Teaching*, https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0924.pub2
Baş, B., & Karadağ, Ö. (2019). Türkçe ve Türk Kültürü Öğretimi. MEB.
Bayram, F. (2013). Acquisition of Turkish by heritage speakers: a processability approach. Doktora Tezi. University of Newcastle.
Bayram, F. (2015). Miras Dil Olarak Göçmen Türkçesi: Yeni Bir Kuramsal Yaklaşım (A New Theoretical Agenda: Immigrant Turkish Becomes Heritage Language). Dede Korkut Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi. 8. 8-34.
Bayram, F. (2020). *Studies in Turkish as a Heritage Language*. John Benjamins Publishing Company.
Belet-Boyacı, Ş., & 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.
Biçer, N. (2023). Türkçe Eğitiminde Güncel Durum. C., Alyılmaz, O., Er, & İ., Çoban, (2023). *Türkçe Eğitiminin Güncel Sorunları*. Teke Akademi.
Binbaşıoğlu, C. (1994). *Ders Kitapları Üzerine*. Çağdaş Eğitim. Sayı: 195.
Brehmer, B., & Treffers-Daller, J. (2020). *Lost in Transmission: The role of attrition and input in heritage language development*. John Benjamins Publishing Company.
Büyüköztürk, Ş., Kılıç, Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2020). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (13. Baskı). Pegem Akdemi.
Cansız Aktaş. M. (2014). Nitel Veri Toplama Araçları. Metin M. (Ed.), *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (s. 337-371). Pegem Akademi.
Carreira, M., & Kagan, O. (2018). Heritage language education: A proposal for the next 50 years. *Foreign Language Annals*, *51*(1), 152–168.

Cohen, A.D. (2017) Teaching and learning second language pragmatics. E. Hinkel (Ed.) *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* içinde (Vol. 3, s. 228–252). Routledge.

Cohen, A.D. (2018). *Learning pragmatics from native and nonnative language teachers.* Multilingual Matters.

Creswell, J.W. (2008). Educational research planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research. International Pearson Merril Prentice Hall.

Creswell, J.W. (2017). *Araştırma deseni, nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. S.B. Demir (Çev. Edt.), 3. Baskı. Eğiten Kitap.

Coşkun Kunduz, A., & Montrul, S. (2022). Relative clauses in child heritage speakers of Turkish in the United States. Linguistic Approaches to Bilingualism.

Culpeper, J., Mackey, A., & Taguchi, N. (2018). Second language pragmatics : from theory to research. Routledge.

Çağ, H. D., & Bölükbaş Kaya, F. (2021). Yurt Dışında Söz Edimlerin Öğretiminin Öğreticilerin Görüşleri Bağlamında Değerlendirilmesi. Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi, 0 (71), 725-750.

Çağ, H. D. (2022). Yurt Dışında Türkçe Öğrenenlerin Söz Edim Kullanımlarının Geliştirilmesine Yönelik Bir Eylem Araştırması. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Üniversitesi.

Çelebi, M., (2021). Nitel Araştırma Yöntemleri. Pegem Akademi.

Çelik, Y., & 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

Çubukçu, F., & Atay, S. (2017). Yabancı Dil Olarak Türkçe ve İngilizce Ders Kitaplarının Edimsel Yeti Gelişimi Açısından Karşılaştırılması / A Comparison of Turkish and English Textbooks as a Foreign Language in Terms of Pragmatic Competence Development. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 1 (1), 8-20.

Dallar, M. (2020). Turkish heritage speakers in Germany: Vocabulary knowledge in German and Turkish. F. Bayram (Ed.), *Studies in Turkish as a Heritage Language* içinde (s. 17-37). John Benhamins Publishing.

Demirel, Ö., & Kıroğlu, K. (2021). Ders Kitabı İncelemesi. Pegem Akademi.

Dubinina, I. (2021). Pragmatics in Heritage Languages. S. Montrul, & M. Polinsky (Ed.), *Heritage Language and Linguistics* içinde (s. 728-758). Cambridge University Press.

Dursunoğlu,

Esen, Y. (2003). Okul Bilgisi ve Ders Kitapları. M. T. Bağlı & Y. Esen (Ed.), *Ders Kitaplarında İnsan Hakları* içinde (s. 5-19). Tarih Vakıf Yayınları.

Fishman, J. A. (2001). 300-plus years of heritage language education in the United States. J. Kreeft Peyton, D. Ranard, & S. McGinnis (Ed.), *Heritage languages in America. Preserving a national resource* içinde (s. 81–97). Center for Applied Linguistics & Delta Systems.

Fraser, Bruce. (2010). Pragmatic competence: The case of hedging. G. Kaltenböck, W. Mihatsch, & S. Schneider, (Ed.), *New Approaches to Hedging* içinde (s. 15-34). Bingley: Emerald.

Fujishin, R. (2022). *The Art of Communication: Improving your fundamental communications Skills*. Rowman & Littlefield.

Garcia, M. J. B., & Bachelor, J. W. (2017). Pragmatic instruction may not be necessary among heritage speakers of Spanish: A study on requests. Journal of Foreign Language Education and Technology, 3(1), 163–193.

Grossi, V. (2009). Teaching pragmatic competence: Compliments and compliment responses in the ESL classroom. Prospect: An Australian Journal of Teaching/Teachers of English to Speakers of Other Languages (TESOL), 24(2), 53-62.

Gustafsson, T. (2021). *Acquiring pragmatic knowledge through textbooks. Explicit teaching of speech acts in EFL textbooks in the Swedish upper secondary school.* Yüksek Lisans Tezi. Mittuniversitetet, Sweden.

Güleç, İ., & Demirtaş, T. (2012). İlköğretim 8. sınıf ana dili ders kitapları üzerine karşılaştırmalı bir çalışma: Türkiye-Amerika birleşik devletleri örneği. Sakarya University Journal of Education, 2, (1), s. 74-91.

Güler, A., Halıcıoğlu, M., B., & Taşğin, S. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırmaa. Seçkin

Gürel, A. (2016). *Second language acquisition of Turkish.* Benjamins.

Göçer, A. (2010). İLKÖĞRETİM TÜRKÇE DERS KİTAPLARININ ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME AÇISINDAN İNCELENMESİ. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11 (1) 197-210

Haznedar, B., & Ketrez, F. Nihan. (2016). *The acquisition of Turkish in childhood.* Benjamins.

Ishihara, N. (2010). Adapting textbooks for teaching pragmatics. N. Ishihara, & A. D. Cohen (Ed.), *Teaching and Learning Pragmatics: Where Language and Culture Meet* içinde (s. 145-165). Routledge

Ishihara, N., & Cohen, A. D. (2022). Teaching and learning pragmatics: where language and culture meet. 2. Baskı. Routledge.

Kagan, O., & Dillon, K. (2012). Heritage languages and L2 learning. S. M. Gass & A. Mackey (Ed.), *The Routledge handbook of second language acquisition* içinde (s. 491–505). Routledge.

Kasper, G. & Blum-Kulka, S. (1993). Interlanguage pragmatics: an introduction. Interlanguage Pragmatics. Oxford University Press.

Kasper, G. (1998). Interlanguage pragmatics. H. Byrnes (Ed.), Learning Foreign and Second Languages: Perspectives in Research and Scholarship [Teaching Languages, Literatures, and Cultures 1] içinde (s.183-208). Modern Language Association.

Kasper, G., & Rose, K. (1999). Pragmatics and SLA. Annual Review of Applied Linguistics, 19, 81–104.

Kasper, G., & Schmidt, R. (1996). Developmental issues in interlanguage pragmatics. Studies in Second Language Acquisition, 18, 149–169.

Karadağ, Ö. & Baş, B. (2019). *Türkçe Ve Türk Kültürü Öğretimi*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

Kecskes, I. (2011). Intercultural pragmatics. In D. Archer & P. Grundy (Eds.), *The Pragmatic reader* (pp. 371-386). New York: Routledge.

Kim, M., Lee, H., & Kim, Y. (2018). Learning of Korean honorifics through collaborative tasks: Comparing heritage and foreign language learners. N. Taguchi & Y. Kim (Ed.), Task-based approaches to teaching and assessing pragmatics içinde (s. 27–54). John Benjamins.

Kılıç, D. (2021). Ders Kitabının Öğretimdeki Yeri. Ö., Demirel & K. Kıroğlu (2021). *Ders Kitabı İncelemesi* içinde (s. 38-48). Pegem Akademi.

Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak Doküman analizi. Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi , 8 (15) , 170-189 . Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/susbid/issue/54983/727462

Koike, D.A., & Felix-Brasdefer, J.C. (Ed.). (2020). The Routledge Handbook of Spanish Pragmatics: Foundations and Interfaces. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429455643

Krause, E. (2020). High sensitivity to conceptual cues in Turkish heritage speakers with dominant German L2: Comparing semantics–morphosyntax and pragmatics–morphosyntax interfaces. B. Brehmer, & J. Treffers-Daller (Ed.) *Lost in Transmission: The role of attrition and input in heritage language development* içinde (197-228). Benjamins.

Küçükahmet, L. (2011). Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu. Nobel Yayınevi.

Lee, C. (2019). *Researching and Teaching Second Language Speech Acts in the Chinese Context*. Springer.

Limberg, H. (2015). Principles for pragmatics teaching: Apologies in the EFL classrom. *ELT Journal*, *69*, 275–285.

Limberg, H. (2016). "Always remember to say please and thank you": Teaching politeness with German EFL textbooks. K. Bardovi-Harlig & C. Félix-Brasdefer (Ed.), *Pragmatics and Language Learning* içinde (Vol, 14, s. 265–291). National Foreign Language Resource Center.

Limberg, Holger & Glaser, Karen (Hrsg.) (2020). *Pragmatische Kompetenzen im schulischen Fremdsprachenunterricht*. Peter Lang.

Nguyen, M. T. T. (2011). Learning to communicate in a globalized world: To what extent do school textbooks facilitate the development of intercultural pragmatic competence. *RELC Journal*, *42*, 1, 17–30.

Mahootian, S. (2019). *Bilingualism (Routledge Guides to Linguistics)*. Taylor v Francis Group.

MEB (2018). Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretim programı (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. seviyeler).

Meibauer, J. (2015). Einführung in die germanistische Linguistik. Metzler.

Moradi, A., Karbalaei, A., & Afraz, S. (2013). A textbook evaluation of speech acts and language functions in high school English textbooks (I, II and III) and Interchange Series, Books I, II, and III. *European Online Journal of Natural and Social Sciences*, 2(2), 323–335.

Montrul, S. (2008). Incomplete acquisition in bilingualism: Examining the age factor. John Benjamins.

Montrul, S. (2010). How similar are L2 learners and heritage speakers? Spanish clitics and word order. Applied Psycholinguistics, 31, 167–207.

Montrul, S. (2016). *The acquisition of heritage languages.* Cambridge University Press.

Montrul, S., & Polinsky, M. (Eds.). (2021). *The Cambridge Handbook of Heritage Languages and Linguistics*. Cambridge University Press.

Montrul, S. (2023). *Native Speakers, Interrupted: Differential Object Marking and Language Change in Heritage Languages*.

Nagy, N. (2015). A sociolinguistic view of null subjects and VOT in Toronto heritage languages. Lingua, 164, 309–327. https://doi.org/10.1016/j.lingua.2014.04.012

Ogiermann, E. (2010). Teaching politeness with Green Line New?. M. Engelhardt, & W. Gehring (Ed.), *Fremdsprachendidaktik: Neue Aspekte in Forschung und*

Lehre [*Foreign language didactics: New aspects in research and teaching*] içinde (s. 117–134). BIS Verlag.
Özdemir, S. (2021). Kuramdan Uygulamaya Türkçe Ders Kitabı İncelmeleri. Anı Yayıncılık.
Park-Johnson, S., & Shin, S. J., (2020). *Linguistics for Language Teachers: Lessons for Classroom Practice*. Taylor & Francis Group.
Patton, M. Q. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri. Pegem Akademi.
Pingel, F. (2004). *Ders Kitaplarının Araştırma ve Düzeltme Rehberi*. Çev. N. E. Tarih Vakfı Yayınları.
Pittner, K. (2016). Einführung in die germanistische Linguistik. WBG.
Polinsky, M. (2018). *Heritage Languages and Their Speakers*. Cambridge University Press.
Polinsky M., & Scontras G. (2019). Understanding heritage languages. Bilingualism: Language and Cognition, 1–17. https://doi.org/10.1017/S1366728919000245
Polat, Y. (2010). Yabancı Dil Öğretiminde Söz Edimleri. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi.
Polat, Y. (2015). Fransızca ve Türkçe öğretmenlerinin söz edimi öğretimine ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *30*(4), 146-159.
Pozzi, R., Escalante, C., Quan, T., Koike, D. A., & Muñoz-Basols Javier. (2021). The pragmatic development of heritage speakers of Spanish studying abroad in Argentina. *Heritage speakers of Spanish and study abroad* içinde (s. 117–138). Routledge.
Remillard, V., & Williams, K. (2016). *Human communication across cultures: cross-cultural introduction to pragmatics and sociolinguistics.* Equinox Publishing Ltd.
Ren, W., & Z. Han. (2016). The representation of pragmatic knowledge in recent ELT textbooks [J]. ELT Journal 70(4): 424-434.
Roever, C. & Ellis, R. (2021). 7 Testing of L2 pragmatics: The challenge of implicit knowledge. J. César Félix-Brasdefer, & R. L. Shively (Ed.) *New Directions in Second Language Pragmatics* içinde (s. 142–155).
Roever C. (2022). *Teaching and testing second language pragmatics and interaction: a practical guide*. Routledge.
Rona, B. (1989). *Turkish in three months*. Hugo's language books.
Rose, K., & Kasper, G. (2001). *Pragmatics in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
Schauer, G. A. (2019). *Teaching and Learning English in the Primary School. Interlanguage Pragmatics in the EFL Context.* Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-23257-3
Schauer, G. A. (2020). Lehrmaterialien für Sekundarschulschüler*innen mit speziellem Föderbebedarf: eine kontrastive pragmataische Studie von Sprechakten in zwei Lehrwehrken. K. Glaser & H. Limberg (Ed.), *Pragmatische Kompetenzen im schulischen Fremdprachenunterricht* içinde (s. 249-275. PeterLang Verlag.
Showstack, Rachel E., & Wilson, Damian V. (2020). Research on pragmatics learning, teaching, and curricula for heritage speakers. Dale A. Koike & J. Cesar Felix-Brasdefer (Eds). *The Routledge Handbook of Spanish Pragmatics. Foundations and Interfaces* içinde (s. 455-468). Routledge.
Son, Young-A. (2020). Testing Heritage Language Learners. P. Winke & T. Brunfaut (Ed). *The Routledge Handbook of Second Language Acquisiton and Language Testing* içinde (s. 422-431).

Şengül, K. (2023). İki dilli Türk Çocukların Türkçe Öğretimiyle İlgili Sorunları. Alyılmaz, C., Er, O., & Çoban, İ. (2023). *Türkçe Eğitiminin Güncel Sorunları* içinde (s. 419-436). Teke Akademi.

Taguchi, N. (2009). *Pragmatic Competence*. Mouton de Gruyter.

Taguchi, N. (2015). Pragmatics in Chinese as a second/foreign language. Studies in Chinese Learning and Teaching, 1(1), 3–17.

Taguchi, N., & Röver C. (2017). *Second language pragmatics*. Oxford University Press.

Taguchi, N., Zhang, H. & Li, Q. (2017). Pragmatic competence of heritage learners of Chinese and its relationship to social contact. *Chinese as a second language research*, *6*(1), 7–37. https://doi.org/10.1515/caslar-2017-0002

Taguchi, N. (2019). *The Routledge handbook of second language acquisition and pragmatics*.

Tatsuki, D., and Fujimoto, D. (Eds.). (2016). Back to basics: Filling the gaps in pragmatics teaching materials. JALT Pragmatics Special Interest Group.

Tello Rueda, Y. (2006). Developing pragmatic competence in a foreign language. Colombian Applied Linguistics Journal, 8, 169-182.

Tekin, E., & Sallabaş, M. E. (2022). Almanya'da Yaşayan Türk Öğrencilerin Miras Dil Olarak Türkçeye Yönelik Görüşleri. Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi, 10 (32), 165-175.

Ting-Toomey, S., & Tenzin Dorjee, T. Dorjee. (2019). *Communicating across cultures.* 2. Baskı. The Guilford Press

Ton Nu, A. T., & Murray, J. (2020). Pragmatic content in EFL textbooks: An investigation into Vietnamese national teaching materials. TESL-EJ, 24 (39), 1-28.

Ülper, H. (2020). *Türkçe Ders Kitabi Çözümlemeleri*. Pegem Akademi.

Valdés, G. (2000). The teaching of heritage languages: An introduction for Slavic teaching professionals. O. Kagan & B. Rifkin (Ed.), *The learning and teaching of Slavic languages and cultures* içinde (s. 375–403). Slavica Publishers.

Valdés, G. (2001). Heritage language students: Profiles and possibilities. Joy K. Peyton, D. Ranard & S. McGinnis (Ed.), *Heritage languages in America: Preserving a national resource language in education* içinde (s. 37–77). Delta Systems and Center for Applied Linguistics.

Valdés, G. (2005). Bilingualism, heritage language learners, and SLA research: Opportunities lost or seized? Modern Language Journal 89(3). 410–426.

Vardar, B. (2007). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. Multilingual Yay.

Vellenga, H. (2004) Learning pragmatics from ESL & EFL textbooks: How likely? Teaching English as a Second were Foreign Language – the Electronic

Vu, N. M. (2017). *Teaching pragmatics in English as a foreign language at a Vietnamese university: Teachers' perceptions, curricular content, and classroom practices.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. The University of Sydney, Australia.

Xiao-Desai, Y. (2019). Heritage learner pragmatics. N. Taguchi (Ed.), Routledge handbook of second language acquisition and pragmatics içinde (s. 462–494). Routledge.

Xin, L. (2021). What' s the Context? Speech Acts Presentation in Oral English Textbooks. (04), 02, 1-13.

Wierzbicka, A. (2003). *Cross-Cultural Pragmatics. The Semantics of Human Interaction*. De Gruyter.

Winke, P., & Brunfaut, T. (2021). *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Language Testing*. Routledge.
Wood, J. T. (2016). *Communication Mosaics: An Introduction to the Field of Communication*. Cengage Learning.
Yalçın, A. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri: yeni yaklaşımlar*. 2. Baskı. Akçağ Yayınları.
Yalınkılıç, (2020). Bir Öğretim Aracı Olarak Ders Kitabı. H. Ülper *Türkçe Ders Kitabi Çözümlemeleri* içinde s. 3-22. Pegem Akademi.
Yazıcı, N., & Gündoğdu, G. (2021). Yurt Dışında Yaşayan İkidilli Türk Çocuklarının Türkçe Eğitimlerinde Kullanılan Ders Kitaplarında Reddetme Stratejilerinin Görünümü. *International Journal Of Language Academy*, *39*(39), 207–221. Https://Doi.Org/10.29228/Ijla.54029
Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
Yıldız, C., Arslan, K., & Thomas, R. (2021). İki Dillilik ve Dil Edinimi (Almanya'da Türkçe-Almanca İki Dilli Büyüyen Çocuklar Üzerine bir İnceleme). Pegem Akademi.
Yılmaz, G., & Tepe, N. (2020). Yurt dışında görev yapan okutmanların kültürlerarası iletişim algılarının incelenmesi: Nitel bir araştırma. International Journal of Turkish Literature Culture Education, 9 (4), 1616-1633.
Zeff, B., B. (2016). The pragmatics of greetings: Teaching speech acts in the EFL classroom. English Teaching Forum.

İncelenen Kitaplar

Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe ve Türk Kültürü ders kitabı 3*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe ve Türk Kültürü ders kitabı 4*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe ve Türk Kültürü ders kitabı 5*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.