Aksu Raffard, C. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde açık ve ayırık söz edimi öğretimi modeline yönelik öğrenici görüşleri. *International Journal of Language Academy*, 9 (2), 211-225.

Volume 9/2 June 2021

p. 211/225

Article History:

Received

12/05/2021

Accepted

27/05/2021

Available online

23/06/2021

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE AÇIK VE AYRIK SÖZ EDİMİ ÖĞRETİMİ MODELİNE YÖNELİK ÖĞRENİCİ GÖRÜŞLERİ¹

**Learners' Opinions on Teaching Model of Explicit and Separated
Speech Acts in Teaching Turkish as a Foreign Language**

Cansu AKSU RAFFARD²

Öz

Bu çalışmada, *konuşma öğretimi, iletişimsel edinç, edimbilim ve söz edimleri* temelinde nitel ve betimsel bir araştırma yürütülmüş; yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B1 düzeyindeki dil öğrencilerinin *ayırık ve açık söz edimleri öğretimi modeliyle* ilgili görüşleri incelenmiştir. Modelin geliştirilmesinde ders malzemelerine veri sağlaması amacıyla ana dili konuşurlarına "istekte bulunma, öneride bulunma, kabul etme ve reddetme" söz edimleri durumlarıyla ilgili *konuşma tamamlama testi* uygulanmış; elde edilen veriler *içerik analizi* tekniğiyle kodlanmış ve sayısallaştırılmıştır. Geliştirilen 10 derslik eylem ve görev odaklı etkinliğin uygulanması toplam 525 dakika; öğrencilerle uygulama öncesi ve sonrası görüşmeler ise 120 dakika sürmüştür. Dil öğrencileriyle uygulama öncesi ve sonrasında gerçekleştirilen görüşmelere göre, uygulama sonrasında, karşılıklı konuşma gerçekleştirirken kendini düzeyine göre yeterli gören öğrenci sayısının arttığı görülmüştür. Öğrenciler, modeli hayatın çeşitli alanlarında kullanışlı bulduğunu söyleyerek uygulama sürecinin iletişimsel ve edimsel edinçleri ile konuşma becerilerine katkısı olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca, öğrenciler ders malzemelerindeki söz edimleri takımlarından günlük hayattaki iletişimlerinde faydalanabildikleri ve yapılan uygulamaların aynı zamanda, sözcük dağarcıklarını ve sesletimlerini de geliştirdiği görüşündedir. Bu bağlamda araştırma sonuçları; dil öğrencilerine gerçek söz edimleri kullanımlarının sunulduğu, eylem ve görev odaklı etkinliklerin öğrencilerin dil kullanımlarına olumlu bir etkisi olacağını savunan ve söz edimlerinin açık öğretimi öneren Bardovi-Harling ve Mahan-Taylor (2003), Cohen ve Ishihara (2005) ile Polat'ın (2010) görüşlerini destekler niteliktedir.

Anahtar Sözcükler: Söz edimleri, edimbilim, iletişimsel edinç, konuşma öğretimi

¹ Bu makale Cansu AKSU RAFFARD'ın Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde hazırladığı tezden üretilmiştir.

² Doktora Öğrencisi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, cansu.aksu@ogr.deu.edu.tr, <http://orcid.org/0000-0001-7457-6318>

Abstract

The aim of this study is to examine the opinions of language learners being at level B1, who learn Turkish as a foreign language, on "teaching model of explicit and separated speech acts." The study was carried out by following a qualitative and descriptive method within the framework of "teaching speaking skills, communicative competence, pragmatics and speech acts." During the development phase of the model, a "discourse completion test" was applied to native speakers in order to collect data for the course materials regarding the speech acts of "requests, suggestions, approvals and refusals". The data obtained were encoded with content analysis technique and digitized. 10 action-oriented and task-based activities prepared took 525 minutes to apply and the pre and post interviews with the learners took 120 minutes. According to the interviews held with the language learners before and after the application, the number of learners who regard themselves as sufficient has henceforth increased. In addition, the learners stated that they found the model useful and that the application process contributed to their communicative and pragmatic competence. Moreover, students think that they can use the speech acts in the course materials in their daily life communication and that the practices made improve their vocabulary and pronunciation skills. In this context, the results of the research support the views of Bardovi-Harling and Mahan-Taylor (2003), Cohen and Ishihara (2005) and Polat (2010) which claim that the teaching model of explicit speech acts can contribute to learners' language use.

Keywords: Speech acts, pragmatics, communicative competence, teaching speaking skills

1. GİRİŞ

60'lı yıllara dek dili soyut gösterge sistemleriyle açıklayan dilbilim, 70'li ve 80'li yıllarda iletişimdeki dil kullanımlarını da incelemeye başlamıştır. Bu paradigma değişikliği ile 70'li yıllardan sonra ikinci/yabancı dil öğretiminde "iletişimsel yaklaşım" benimsenmiş, edimbilim/kullanımbilimin inceleme konularından olan "söz edimleri" (speech acts) ve söz edimleri çalışmaları ön plana çıkmıştır.

Araştırmalar hâlihazırdaki izlenç ve yaklaşımlarla dil öğrenenlerin hedef dilde üretimde bulunurken kendi anadillerindeki edimsel kuralları hedef dildeki iletişimlerinde de kullandıklarını göstermektedir. Araştırmacılar bunun nedenini eldeki izlencelerde söz edimleri kavramına ve açık öğretimine yer verilmemesi olarak belirtmişler ve dil öğretimini yalnızca söz varlığı ve dilbilgisi kurallarının öğretimiyle sınırlamanın mümkün olamayacağını savunmuşlardır (Bardovi-Harling ve Mahan-Taylor, 2003; Cohen ve Ishihara, 2005). Soruna çözüm olarak ise dil öğrencilerine gerçek söz edimleri kullanımlarının sunulduğu, eylem-odaklı etkinliklerle dilin iletişimsel ve edimsel boyutunun ön planda olduğu bir öğretim süreci tasarlanması gerektiğini söylemişler; uygulama modeli olarak söz edimi öğretiminin açık gerçekleştiği bir model önermişlerdir (Bardovi-Harling ve Mahan-Taylor, 2003; Cohen ve Ishihara, 2005; Polat, 2010).

Polat (2010, s. 436-447) çalışmasında iletişimsel işlevler, iletişim durumları, anlama ve üretim odaklı öğretim yaklaşımları temelinde örgütlenen ve söz ediminin açık gerçekleştiği iki öğretim modelinden bahsetmektedir: bütünleşik ve ayrık söz edimi öğretimi modeli. Bütünleşik söz öğretimi modelinde söz edimini içeren etkinlikler, ilgili izlenceyle birlikte tüm üniteler boyunca işlenmekte, ayrık söz edimi öğretimi modelinde ise etkinlikler düzey sonlarında ve/veya yüksek düzeylerde kullanılabilir. Bu nedenle, ayrık söz edimi öğretimi modeli uygulamanın pratikliği açısından daha uygundur.

Ayrık söz edimi öğretimi, Cicurel, Pedoya ve Porquier'nin (1991) Fransızca konuşma bağlamında ele aldığı "Communiquer en français"; Bérard ve Lavenne'nin (1993) "Exercices pour l'apprentissage du français" adında Fransızca etkinlikler içeren kitabı ile "Minnesota Üniversitesi Dil Edinimi İleri Araştırma Merkezi (CARLA)" internet sitesindeki konuşma öğretimi yaklaşımlarına dayanmaktadır. Bu öğretim modeli ile önerilen, konuşma

öğretiminde söz edimlerinin çeşitliliği, gerçekleşme süreçlerinin ve iletişimsel niyetlerinin karmaşıklığı ve izlenice oluşturma sürecinin dilbilgisi sıralamasından bağımsız olamayacağı gerekçeleri ile temel, orta ve yüksek düzeylerin (A1, A2, B1, B2, C1, C2) sonunda, tek amacı söz edimi öğretimi olan bir modül oluşturmaktır. Elinizdeki çalışmada, *istekte bulunma, öneride bulunma, kabul etme ve reddetme* söz edimleri konularında zaman sınırlılığı nedeniyle B1 ve B2 düzeyleri sonunda modüller oluşturulmuştur.

Açık ve ayrık söz edimleri modeli temel alınarak tasarlanan ders malzemeleri ile öğrenme öğretme süreci öncesi ve sonrasında dil öğrencilerinin görüşlerini almayı hedefleyen bu çalışmada iletişimsel edinç, edimbilim ve söz edimleri alanlarına ait kavramlara yer verilmiştir.

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. İletişimsel Edinç ve Bileşenleri

1960'lı yıllardaki dili biçimsel anlamda inceleme çalışmaları (yapısal dilbilim ve üretken dilbilgisi) 1970'li ve 80'li yıllarda yerini dilin kullanımını inceleme çalışmalarına bırakmış; bu yıllara dek soyut gösterge sistemleriyle ilgilenen dilbilim, iletişimdeki dil kullanımını incelemeye başlamıştır (Akpınar, 2009, s.12; Uslu, 2005, s.35). Araştırmacılar dili toplumdaki uzak bir sistem olarak görmekten ziyade, *toplumdilbilim* (sociolinguistics) *söylem çözümlemesi* (discourse analysis) *budunyöntembilim* (ethnomethodology) gibi çeşitli dilbilimsel disiplinler ve *dil dışı* (extralinguistic) değişkenlerle de ilgilenmeye; dolayısıyla iletişimin doğasını keşfetmeye çalışmışlardır. Dilbilim incelemelerindeki bu paradigma değişikliği *iletişimsel edinç* (communicative competence) ve *iletişimsel yaklaşımın* (communicative approach) ortaya çıkmasını sağlamıştır (Akpınar, 2009, s.12).

Chomsky'ye göre (1965, s. 4) *edinç* (competence), bir konuşurun dille ilgili sahip olduğu bilgi veya zihindeki yapı bilgisi; *edim* (performance) bu edincin somut olarak gerçekleşmesi; yani kullanımıdır. Chomsky (s.8) ilgili yapı bilgisinin beyinde depolandığını ve konuşurun örtük (sezgisel) olarak bildiği bu kurallarla yeni tümceler üretebildiğini ifade eder. Chomsky'nin edinç kavramı yalnızca dilin biçimsel kuralları ve dilbilgisi kullanımıyla ilişkilidir ve dili sosyal etmenlerden bağımsız bir biçimde değerlendirmektedir.

1960'ların ikinci yarısında Hymes tarafından tanıtılan iletişimsel edinç kavramı, Chomsky'nin (1965) edinç kavramına karşı bir eleştiri niteliği taşır. Hymes'a göre (1972, s. 279) bir dili bilmek; uygun bağlamlarda, uygun dil kullanımları gerçekleştirebilmek; iletişimsel edince sahip olmak; iletişimde kime, neyi, ne zaman ve nasıl söyleyeceğini bilmek, demektir. Dolayısıyla, Hymes (1972) yabancı dilde konuşma becerisi edinimine sesletim, söz dağarcığı, anlam ve sözdizimi bilgisine sahip olmanın yanı sıra dilin kullanım kurallarına da sahip olmayı eklemiştir. Trosborg'a göre (1995) iletişimsel edinç kavramı söz konusu kullanım kurallarının yanı sıra dilbilgisel kuralları da içine aldığından Chomsky'nin (1965) edinç kavramından daha kapsamlı bir edinç kavramını ifade eder (Trosborg, 1995, s.9). Searle (1969) dil kullanımını Chomsky'nin (1965) tanımındaki gibi bir dizi tümceyi üretebilmek olarak değil, dünyadaki bir dizi eylemi harekete geçirmek olarak değerlendirmektedir (Searle, 1969, ss. 22-23).

Demircan (2002, s. 192) Chomsky'nin (1965) öne sürdüğü edincin, tümcelerin dilbilgisine uygunluğunu (dilbilgisellik) edimin ise anlamlı söz üretimini (kabul edilebilirlik) denetlediğini belirtmektedir. Dolayısıyla, bu türden bir edinç kavramı toplumsal ve kültürel açıdan dili kullanma yetisini açıklamadığı için *bağlama uygunluk* kavramını da içerecek

biçimde genişletilmiş; iletişimsel edinç kavramı kullanılır olmuştur. Richards (2006, s.3) iletişimsel edincin içeriğini aşağıdaki gibi sınıflar:

- Dili farklı amaç ve işlevler için nasıl kullanılacağını bilme,
- Dil kullanımını bağlama ve katılımcılara göre nasıl değiştireceğini bilme (resmi ve gayri resmi konuşmanın ne zaman kullanılacağını vb.)
- Farklı metin türlerini (öykü, görüşme, hitap vb.) nasıl üreteceğini ve anlayacağını bilme
- Dilbilgisi artalanı sınırlı olmasına rağmen iletişimi nasıl sürdüreceğini bilme (örneğin farklı iletişim stratejileri kullanarak).

Araştırmacılar Richards'ın (2006) içerik sınıflamasını ayrıntılandırarak iletişimsel edinci bileşenlerine ayırmışlardır. Canale'e göre (1980, ss. 29-30) iletişimsel edinç; *dilbilgisel edinç* (grammatical competence), *toplumdilbilimsel/edimsel edinç* (sociolinguistic/pragmatic competence), *stratejik edinç* (strategic competence) ve *söylem edinci* (discourse competence) olmak üzere dört bileşenden oluşmaktadır. Dilbilgisel edinç, dil kodu (language code) bilgisi; toplumdilbilimsel edinç, dil kullanımı bilgisi; stratejik edinç, dilin sözlü ve yazılı iletişim stratejileri bilgisi; söylem edinci, sözlü ve yazılı farklı metin türlerindeki (siyasi söylemler, şiir vb.) dil yapılarını birleştirme becerisidir (Celce-Murcia, Dörnyei ve Thurell, 1995, s.7).

Görüldüğü üzere, iletişimsel edincin bilgi ve beceri olmak üzere iki boyutu vardır. Canale ve Swain (1980, s.34) edinç kavramının bilgiyi ve bu bilgiyi iletişimde kullanma becerisini içerdiğini belirtir. Bilgi, kişinin dil ve dil kullanımıyla ilgili (bilinçli ya da bilinçsizce) bildiklerini ifade ederken beceri, kişinin bu bilgiyi iletişim sırasında ne derecede yetkin kullanabileceğini ifade eder (Canale, 1983, s.5). Bu beceriler; geleneksel anlamda okuma, dinleme, yazma ve konuşma adındaki dört beceriyi kapsamaktadır (Akpınar, 2009, s.14).

Bachman ve Palmer (1996) ise edinç kavramı yerine dilsel bilgi (language knowledge) kavramını kullanır ve dilsel bilgi kavramını ikiye ayırır: *düzenleyici bilgi* (organisational knowledge) ve *edimsel bilgi* (pragmatic knowledge). Araştırmacılara göre; düzenleyici bilgi, dilbilgisel olarak doğru tümce ve ifadeleri anlayabilmek ve üretebilmeyi sağlar. Bunun yanı sıra, bu tümce ve ifadeleri sözlü ve yazılı metinler oluşturacak şekilde düzenleyebilmek için dilin biçimsel yapısını kontrol etmeyi içerir. Edimsel bilgi ise tümceleri, ifadeleri ve metinleri anlamlarıyla, dil kullanıcılarının niyetleriyle ve dili kullandıkları ortamın özellikleriyle ilişkilendirerek bir söylem yaratmayı ve yorumlamayı sağlamaktadır (Bachman ve Palmer, 1996, s. 68-69).

2.2. Edimbilim, Söz Edimleri ve Yabancı Dil Öğretimi

Dilbilim alanlarından edimbilim/kullanımbilim bugüne kadar çeşitli araştırmacılar tarafından farklı biçimlerde tanımlanmıştır. Levinson'a göre (1989, s. 5) edimbilim "dil kullanımının incelenmesi"dir. Leech, (1983, s.1) edimbilimi "sözcelerin farklı durumlarda nasıl bir anlam taşıdığının incelenmesi"; Yule (1994, s. 4) "dilsel biçimler ve bu biçimlerin kullanıcıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi" olarak tanımlamıştır. Mey'e göre (2004, s.37-47) edimbilim; bitmiş bir ürün olan "dil" ile değil, dilin üreticileriyle ve dili üretme süreciyle ilgilenen bir dilbilim alanıdır ve aynı zamanda dille ilgili incelemelerdeki bakış açısını da ifade etmektedir.

Richard ve Schmidt (2010, s. 449) edimbilim konularını aşağıdaki gibi bölümler:

- Sözcelerin yorumlanması ve kullanımlarının gerçek dünya bilgisine nasıl bağlı olduğu
- Konuşurların “söz edimleri”ni nasıl anladığı ve kullandığı
- Tümce yapısının konuşur ve dinleyici arasındaki ilişkiden nasıl etkilendiği

Edimbilimin ortaya çıkmasına öncülük eden ve yabancı dil öğretiminde önemli bir yere sahip olan “söz edimleri” terimi 30’lu yıllarda L. Bloomfield gibi dilbilimciler tarafından kullanılmış olsa da terime anlamını kazandıran Austin’dir. Austin’in (1962) “How to Do Things with Words” adlı eserindeki “konuşurun bir şey söylerken bir şey de yaptığına dair savunusu” geniş çapta ilgi uyandırmıştır.

Söz edimleri konuşma ve yazmada özür dileme, şikâyet etme, istekte bulunma, reddetme, kabul etme, teşekkür etme gibi belirli dilsel ve sosyal işlevlere verilen addır (Cohen ve Ishihara, 2020, s. 114). Vardar (2007, s. 182) ise söz edimini “belli bir konuşurun belli bir durumda söz veya sözce üretmesi” olarak tanımlamaktadır. “Bir sözce üretmek” veya Searle’ün (2000) deyiimiyle “bir tümce sözcelemek” (to utter a sentence) konuşurun bir tümceyi belli bir iletişim ortamında dinleyiciye bir iletide bulunmak amacıyla üretmesi anlamına gelmektedir. Sözcelem (utterance) ise iki anlamda kullanılır: bir tümcenin konuşan kişi tarafından iletişim amacıyla üretilmesi ve iletişim amacıyla üretilen tümce; yani sözce (Searle, 2000: 12-14). Burada sözce ve tümce ayrımının da önemli olduğunu vurgulamak gerekir. Sözce, sözcelem sürecinin bir ürünü olup iletişim durumundaki tümceye gönderimde bulunur. Tümce ise sözcelem durumu dışında dilbilgisel bir terime karşılık gelmektedir (Aksu-Raffard, 2018, s.48).

Söz edimi kavramı “Eşik Düzey” (Threshold Level) gibi temel başvuru kaynaklarının yanı sıra, Avrupa Konseyinin projesi kapsamında “Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni”nin (2001) hazırlanmasına da öncülük etmiştir. Düzeylere göre dil öğretim kitaplarının yazılmasında başvuru kavram “sözceleme” olurken, dil öğretiminin çıkış noktası da söz edimleri olmuştur (Robert, 2008; aktaran Polat, 2010, s.42). 1980 sonrasında kaleme alınmış ve kimileri halen kullanılmakta olan Fransızca öğretimi kitaplarında “kavramlar”, “söz edimleri”, “beceri”, “iletişimsel amaçlar” vb. farklı adlandırmalarla da olsa öğretimi amaçlanan söz edimlerinin dizelgesine yer verilmektedir (Polat, 2010, s.42).

OBM’de de (2018) dil öğrenme; dili kullanmayı öğrenme olarak kabul edilir. Benimsenen dil öğretimi yaklaşımı ise dil öğrencilerini öncelikle farklı iletişim durumlarında ve belli bir çevrede yerine getirmeleri gereken görevleri bulunan sosyal aktörler olarak gördüğünden eylem ve görev odaklı yaklaşımdır. Bu yaklaşıma göre dilsel etkinliklerde söz edimleri gerçekleştiğinde, etkinlikler söz edimine tüm anlamını veren geniş bir sosyal bağlamın parçasıdır. Söz edimleri; “görevler”in bireylerin yetkinlikleri ve bireylere uygun olan stratejiler harekete geçirilerek gerçekleşmesi ile başarıya ulaşır (Aksu-Raffard, 2018, s.52). Dil öğreticileri, öğrencilerin hedef dilde dili kullanmalarını sağlamak için mekânlar, kurumlar, kişiler, nesneler, olaylar, işlemler, olaylar ve metinlerden yararlanabilirler. Söz gelimi, dil öğrencilerine bireysel alanda “boş zaman ve eğlence” konusu yaratılabilir ve öğrencilerden bir arkadaşına gösterimde olan bir filmle ilgili “öneri” söz ediminde bulunmaları istenebilir. Bu sayede, uygun bağlamlarda gerçek yaşam aktivitelerine uyan görevlerle dil öğrencilerinin iletişimsel edinçlerinin geliştirilmesi sağlanmış olacaktır.

3. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Bu araştırmada, iletişimsel yaklaşım çerçevesinde uygulama biçimlerinin gerçek söz edimi yansıttığı (ana dili konuşurlarından elde edilen girdilerle), söz ediminin açık adlarının kullanıldığı, dilsel alanlara göre düzenlenmiş ve ayrı olarak (B1 ve B2 düzeyi sonunda modüllerle) uygulanan söz edimi öğretimi modeliyle ilgili öğrenici görüşlerine başvurmak amaçlanmıştır.

Özellikle karşılıklı konuşma (sözlü etkileşim) öğretiminde çıkış noktası söz edimleri olduğunda sözcük, dilbilgisel yapı ve eylem seçimlerini belirleyen ölçütlerin iletişimsel niyetler, gerçekleşme biçimleri, kişiler arası ilişkiler vb. olacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda iletişimsel değer öne çıkacağı için dil öğretiminin daha etkili bir biçimde gerçekleştirileceği, bu modelin sınıf ortamında gerçek yaşam durumları yaratılarak kolaylıkla uygulanabileceği düşünülmektedir.

“Görüşmeler” belirli bir araştırma konusu hakkında ayrıntılı bilgi sağlamalarının yanı sıra, bireysel düşünceler ve inanışlar hakkında tarafsız bilgi edinmeyi de sağlayarak konuyla ilgili “büyük resmi” görmeye yardımcı olurlar (Büyüköztürk vd., 2016, s.156). Bu bağlamda, dil öğrencilerinin açık ve ayrı söz edimi öğretimi modeline ve modelin konuşma becerilerine katkısına yönelik görüşlerine başvurmak öğretim sürecinin çıktılarını bütüncül değerlendirmek bakımından önem taşımaktadır.

4. YÖNTEM

Araştırmada, bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlamayı amaçlayan betimsel ve nitel yöntem izlenmiştir. Betimsel yöntemde araştırmacılar bireylerin ve/veya grupların yetenekler, tercihler, davranışlar vb. özelliklerini özetler (Büyüköztürk vd., 2016, s. 23).

Çalışmaya, edimbilim ve söz edimlerinin kuramsal temelleri (Searle, 1969, 1989, 2000, 2011), ikinci/yabancı dil öğretiminde söz edimlerinin rolü ile Diller için Ortak Avrupa Başvuru Metni (2018) dayanak teşkil etmiştir.

4.1. Çalışma Grubu

Çalışmanın evreni; Dokuz Eylül Üniversitesi Dil Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde (DEDAM) yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencileridir. Örneklem ise önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan durumların çalışılmasına olanak sağlayan *ölçüt örnekleme* yöntemi ile DEDAM’da “B1 düzeyini tamamlamış dil öğrencileri” olarak belirlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.140). Çalışma grubuna ait bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Çalışma Grubu Katılımcı Bilgileri

Değişkenler	N
Cinsiyet	Kadın
	4
	Erkek
	11
Yaş	17-19
	3
	20-24
	3
	25-30
	9
Ana dili	Arapça
	2
	Kazakça
	2
	Yorubaca
	2
	Amharca
	1
	Arnavutça
	1
	Bulgarca
	1
	Dualaca
	1
	Endonezyaca
	1
	Larice
	1
	Kinyarvandaca
	1
	Moğolca
	1
	Pestuca
	1

Tablo 1'e göre çalışma grubu katılımcılarından 4'ü kadın, 11'i erkektir. 17-19 yaş ve 20-24 yaş aralığında 3'er kişi ile 25-30 yaş aralığında 9 kişi bulunmaktadır. Katılımcıların anadilleri birbirinden farklılık göstermektedir. 2 öğrencinin ana dili Arapça, 2'sinin Kazakça, 2'sinin ise Yorubacadır. Diğer anadiller ise birer öğrenciye ait olan Amharca, Arnavutça, Bulgarca, Dualaca, Endonezyaca, Larice, Kinyarvvardaca, Moğolca ve Peştucadır. Ayrıca dil öğrencilerin bildikleri ikinci ve yabancı diller sorulmuştur. Öğrenici yanıtlarına göre; katılımcılardan 10'u ikinci yabancı dil olarak İngilizce, 2'si Fransızca, 1'i Farsça, 1'i Moğolca, 1'i de Türkçe konuşmaktadırlar. Üçüncü yabancı dil olarak ise öğrencilerin 6'sı Türkçe, 4'ü İngilizce, 3'ü Fransızca ve 1'i Arapça konuşmaktadır. Öğrencilerin dördüncü yabancı dilleri incelendiğinde ise 8'inin Türkçe, 1'inin İngilizce, 1'inin Urduca ve 1'inin Almanca konuştuğu görülmektedir. Sonuç olarak çalışma grubunun çoğunun Türkçeyi 3. ve 4. yabancı dil olarak öğrenen çok dilli kişiler olduğu görülmektedir.

4.2. Materyal Geliştirme ve Uygulama Süreci

Araştırmanın materyal geliştirme sürecine veri sağlanması amacıyla ana dili konuşurlarına *konuşma tamamlama testi* (KTT) uygulanmıştır. KTT tekniği, kısa sürede uygulanabilmesi, amaçlanan söz edimleri veri tabanının elde edilebilmesi ve konuşma ile üretimi etkilediği düşünülen toplumsal etkenlere ulaşmayı sağlaması bakımlarından etkili bir veri toplama tekniğidir (Beebe ve Cummings, 2006, s. 80)

KTT hazırlanırken alan yazında kullanılan iki tür KTT'den de faydalanılmıştır. Birinci türde örnek 1a'daki gibi, elde edilmek istenen söz ediminin üretimini gerektiren bir durum verilir ve katılımcının bu durumda ne söyleyebileceğini verilen noktalı yere yazması istenir yani ikinci sıra söz edimi yer almaz. İkinci tür KTT'de ise örnek 1b'deki gibi hem durum/senaryo hem de giriş söz edimi verilir ve katılımcının kendisine yöneltilen söz edimine yanıt olarak söyleyebileceği söz edimini yazması istenir (Polat, 2010, s.12).

Örnek 1a: “Bu akşam bir arkadaşınızla akşam yemeğine çıkacaktınız, ancak önemli bir işiniz çıktı, yemeğe gidemeyeceksiniz. Telefon edip randevuyu bir hafta sonraya ertelemek istiyorsunuz:

Siz:

Örnek 1b: “Bir şirkette yönetici asistanısınız. Müdürünüz son günlerde hep başının ağrıdığından ve ilaç içse dahi geçmediğinden yakınıyor. Ona bir öneride bulunuyorsunuz:

Müdürünüz: Son günlerde hep başım ağrıyor, migren oldum herhalde. Hiç geçmiyor.

Siz:

KTT'nin kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla test dört alan uzmanına gönderilmiş, uzmanlardan gelen düzeltmeler teste yansıtılarak uzmanların görüşü tekrar alınmış ve test son halini almıştır. Testin güvenilirliğini sağlamak amacıyla ana dili konuşurlarının farklı yaş ve cinsiyetlerden olmasına dikkat edilmiştir.

Materyal geliştirme süreci KTT'den elde edilen verilerin *içerik analizi* ile başlamıştır. Ders malzemelerinde kullanılacak olan temalar katılımcıların istekte bulunma, öneride bulunma, kabul etme ve reddetme söz edimi durumlarına verdikleri yanıtlar, anlamsal formüllerin sırası (özür dileme, üzüntü bildirimi, olanaksızlık vb.), seçilen biçimbirim ve sözcükler göz önünde bulundurularak karşılaştırılıp aynı temalara ayrılarak kodlanmış ve

sınıflandırılmıştır. Açık ve ayırık söz edimleri öğretimi modeli uygulama sürecine ait 10 derslik ders malzemesi ve söz edimleri konu sıralaması Avrupa Ortak Çerçeve Metni'ndeki (2018) düzey anlatımları temel alınarak yapılmıştır. Uygulama sürecine ait on ders toplam 525 dakika; görüşmeler ise toplam 120 dakika sürmüştür.

4.3. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Çalışma grubunun uygulama öncesi ve sonrası görüşlerine başvurmak amacıyla “hem sabit seçenekli yanıtlamayı hem de ilgili alanda derinlemesine gidebilmeyi birleştiren” *yarı yapılandırılmış görüşmeler* ile “sorunları gruptaki bireylerin birbirinin yanıtlarını duyacağı şekilde konuşmaya olanak sağlayan” *odak grup görüşmesi* işe koşulmuştur (Büyüköztürk vd., 2016, s.154-155).

Araştırmada yarı yapılandırılmış ön görüşme soruları aşağıdaki gibidir:

1. Karşılıklı konuşma gerçekleştirirken kendinizi düzeyinize göre yeterli görüyor musunuz? Neden?
2. Karşılıklı konuşma derslerinizde hangi yöntem ve teknikleri kullanıyorsunuz?
3. Söz edimleri kavramını duyduunuz mu? Uygulama öncesinde açık ve ayırık söz edimi öğretimi modeline karşı bakışınız nasıldır?

Yarı yapılandırılmış son görüşme soruları ise aşağıdaki gibidir:

1. Karşılıklı konuşma dersinde yapılan açık ve ayırık söz edimi öğretimi uygulamalarının karşılıklı konuşma becerinize katkısı oldu mu? Nasıl?
2. Karşılıklı konuşma dersinde yapılan söz edimi uygulamalarından sonra karşılıklı konuşma etkinliklerinde kendinizi düzeyinize göre yeterli görüyor musunuz? Neden?

Yarı yapılandırılmış görüşmeler ve odak grup görüşmesi için yukarıda sıralanan sorular, belirlenen konu doğrultusunda alanyazın taramasının ardından bu görüşme tipine uygun oluşturulmuştur. Oluşturulan açık uçlu soruların kapsam geçerliğinin sağlanması amacıyla iki alan uzmanının görüşleri alınmış, uzmanlar görüşme sorularını uygun bulmuştur. Öte yandan, açık uçlu sorular hazırlanırken güvenilirlik için soruların açık ve anlaşılır olmasına, yönlendirici nitelikte olmamasına, daha ayrıntılı bilgiler alabilmek amacıyla örneklendirilmesine veya gerekçelendirilebilmesine, çok boyutlu olmamasına, konunun dışına çıkılmamasına özen gösterilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşmelerdeki her soruya verilen yanıtlar, birbiriyle örtüşen taraflar ve benzerliklere dikkat edilerek tematik bir biçimde sınıflandırılıp kodlanmıştır. Elde edilen veriler araştırmacı tarafından farklı zamanlarda kontrol edilip çapraz kontrol sağlanmıştır. Bu şekilde bir çapraz kontrol yani kodlarla verilerin sürekli karşılaştırılması kodlama süresince kodların tanımlanmasında bir sapmanın olmadığından ve kodların anlamının değişmediğinden emin olunmasını sağlar (Creswell, 2017, s.203). Bu aşamadan sonra yapılan kodlamalara göre ulamlar saptanmış, ulamlardaki sayısal ifadeler tablolara yansıtılmıştır. Yapılan kodlamalar ile ulamların içerik ve nicel bakımından kontrolünün sağlanması amacıyla veriler için uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlardan gelen geri bildirimlere göre tablolar yeniden düzenlenmiştir. Creswell'e göre (2017, s. 203) bu şekilde araştırmaya aşina olmayan bir dış denetleyici kullanmak çalışmanın nesnel bir değerlendirmesini sağlayacaktır.

Odak grup görüşmeleri sırasında öğrencilerden gelen yanıtlar yarı yapılandırılmış görüşmelerden alınan yanıtların bağlamı doğrultusunda ulamları açıklamak amacıyla kullanılmıştır.

5. BULGULAR

5.1. Uygulama Öncesi Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular

Uygulama öncesinde dil öğrencilerine yarı yapılandırılmış görüşmede ilk olarak sınıf içinde veya dışında sözlü etkileşimde bulunurken kendilerini düzeylerine göre yeterli görüp görmedikleri sorulmuş, yeterli görme veya görmeme durumlarında nedenini de belirtmeleri istenmiştir. Tablo 2’de öğrenci yanıtları yer almaktadır.

Tablo 2. Öğrencilerin Uygulama Öncesi Sözlü Etkileşimlerinde Kendilerini Yeterli Görüp Görmeme Durumları

Ulamlar/Yanıtlar	f	Örnek Tümceler
<i>Yeterliyim</i>	3	“Kendimi yeterli görüyorum. Çünkü bu kadar Türkçe benim yeter 5 ayda” Ö11
Hedef dilde iletişim kurabilme	3	
Düzeye göre yeterli olma	1	
<i>Kısmen yeterliyim</i>	4	“Bazen, çünkü ben kendimi ifade etmek için sözlerimi yeterli hissetmiyorum” Ö9
Söz dağarcığı eksikliği	3	
(Neden belirtilmemiş)	1	
<i>Yeterli değilim</i>	8	“Hayır, çünkü nasıl söyleyeceğimi ve kelimeleri tam bulamadığım için yetersiz hissediyorum” Ö13
Kullanımsal/söylemsel eksiklik	5	
Akademik konularda yetersizlik	4	
Stres yüzünden	1	
Sınıf arkadaşlarına göre yetersizlik	1	

Tablo 2’de dil öğrencilerinin uygulama öncesinde karşılıklı konuşma gerçekleştirirken kendilerini yeterli görme durumlarına ilişkin görüşleri yer almaktadır. Buna göre, 15 öğrenciden 8’i sözlü etkileşim sırasında kendini yeterli görmemekte; 4’ü kendini kısmen yeterli görmekte; 3’ü ise yeterli görmektedir. Öğrenciler karşılıklı konuşma gerçekleştirirken kendilerini yeterli görmeme nedenini çoğunlukla hedef dilde kullanımsal/söylemsel eksiklik ile akademik konularda yetersizlik olarak belirtmişler bunun yanında stres yüzünden ve sınıf arkadaşlarına göre yetersizim biçiminde yanıtlar vermişlerdir.

Öğrencilerle yapılan odak grup görüşmelerine göre öğrencilerin karşılıklı konuşma gerçekleştirirken kendilerini yeterli görüp görmeme ile ilgili görüşleri ise şöyledir:

“Yeterliyim ama akademik konu varsa o zaman yetersiz ve burada basit konuşuyoruz. Sınıfta her gün aynı sözcükler kullanıyoruz.” Ö7.

“Mesela ben konuşuyorken bir şey söylemek istiyorum ama Türkçede biraz zor. I can’t make myself understand what I really mean. Because, I find Turkish more complicated. I don’t know how to explain in Turkish because of my vocabulary.” Ö3.

“Bazen yeterliyim. İnsanlara bağlı. Bazen öğretmenlerle yeterli bazen başka insanlarla değil. Ama yurttaki Türklerle güzel yani.” Ö1.

Yukarıdaki öğrenci görüşlerine göre de, öğrencilerin akademik sözcüklerle ilgili konuşmalarını yetersiz gördükleri, kullanım ve söz dağarcığı eksiklikleri olduğu görülmektedir. Bununla beraber, karşılık konuşma yeterliklerinin konuştukları kişiye göre değiştiğini ifade etmektedirler. Yarı yapılandırılmış ön görüşmeler sırasında yöneltilen ikinci soru ise öğrencilerin karşılıklı konuşma derslerinde hangi yöntem ve teknikleri kullandıklarına ilişkin açık uçlu sorudur. Öğrencilerden gelen yanıtlar Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Karşılıklı Konuşma Derslerinde Kullanılan Yöntem ve Teknikler

Ulamlar/Yanıtlar	f	Örnek Tümceler
Soru-cevap	12	“Oyunlar, röportaj, dinleme ve cevap vermek, okumak ve hafta sonu nasıl geçti ve sorular hakkında tartışma gibi yapıyoruz” Ö2
Oyun	10	
Diyalog kurma/ iletişim	10	
Şarkı/müzik dinleme	9	
Tartışma	7	“İletişim, dinleme ve konuşma, diyalog, oyun, tartışma, şarkı dinleme” Ö10
Röportaj	4	
Yazma	2	
Okuma	1	“Oyun, diyalog, müzik dinliyoruz ve bu hafta sonu ne yaptık” Ö1

Tablo 3'e bakıldığında, 12 öğrencinin karşılıklı konuşma derslerinde soru-cevap tekniğini kullandıklarını söylediği görülmektedir. 10 öğrenci karşılıklı konuşma derslerinde oyun oynadıklarını, 10 öğrenci birbirleriyle diyalog kurduklarını, 9 öğrenci şarkı dinlediklerini, 7 öğrenci tartışma gerçekleştirdiklerini, 4'ü röportaj yaptıklarını, 2 öğrenci yazma etkinliği ve 1 öğrenci de okuma etkinliği yaptıklarını söylemiştir. Öğrencilerin odak grup görüşmeleri süresince konu ile ilgili görüşleri ise şöyledir:

“Tartışma ve diyalog ve oynayarak mesela.” Ö6

“Mesela hoca soruyor: hafta sonu ne yaptınız?” Ö5

“İlk olarak bize soruyor işte teker teker. Bu hafta ne yaptınız diye soruyor.” Ö6

Yukarıdaki öğrenci görüşlerine göre de sınıfta öğrencilerin öğrenci ile soru-cevap tekniği ve tartışma, diyalog, oyun gibi tekniklere başvurduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Odak grup görüşmesinde öğrencilere ayrıca söz edimi/edimleri kavramını duyup duymadıkları ile derslerde kullanıp kullanmadıkları sorulmuştur. Bütün öğrenciler duymadıklarını ve derslerde bu kavramı kullanmadıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilere söz edimleri ile ilgili genel bilgi verildikten sonra ise söz edimi öğretimi modeline karşı bakışları sorulmuştur. Öğrencilerden gelen yanıtlar Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Öğrencilerin Modele İlişkin Görüşleri

Ulamlar/Yanıtlar	f	Örnek Tümceler
Olumlu	13	“Şimdiye kadar böyle şeyler yapmadık o yüzden güzel olacak diye düşünüyorum” Ö8
İyi ve kullanışlı olacağını düşünme	13	“İyi, çünkü uygun sözcükler, uygun yerde ne söylemek, bilebiliriz” Ö13
Görüş belirtmeyenler	2	

Tablo 4'e göre, 11 öğrenci uygulama öncesinde söz edimi öğretimi modeline ilişkin olumlu görüşe sahiptir; 2 öğrenci ise hiçbir görüş bildirmemiştir. Öğrencilerle yapılan odak grup görüşmelerine göre öğrencilerin söz edimi öğretimi modeliyle ilgili görüşleri ise şöyledir:

"İyi, çünkü sözcük uygun yerde nasıl bulabiliriz." Ö2

"Evet, iyi, çünkü hayatın çeşitli alanlarında kullanışlı olabilir." Ö6

Öğrencilerin odak grup görüşmeleri sırasında bu öğretim modeli ile uygun yerde uygun sözcükleri bulabileceklerini ifade etmişler; bu modelin farklı alanlarda kullanışlı olabileceğini belirtmişlerdir.

5.2. Uygulama Sonrası Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular

Uygulama sonrasında da öğrencilere yarı yapılandırılmış görüşmeler ile odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerin ilk açık uçlu sorusu, karşılıklı konuşma derslerinde yapılan söz edimi öğretimi modeli uygulamalarının karşılıklı konuşma becerilerine katkısının olup olmadığıdır. Öğrencilerin "evet, hayır" yanıtlarını "nasıl" sorusuyla açıklamaları istenmiştir. Yanıtlar Tablo 5'te görülmektedir.

Tablo 5. Öğrencilerin Söz Edimi Öğretimi Modelinin Karşılıklı Konuşma Becerilerine Katkısı Hakkındaki Görüşleri

Ulamalar/Yanıtlar	f	Örnek Tümceler
<i>Evet</i>	12	"Günlük hayatta kullanıyoruz bu söz edimlerini"Ö1
Söz dağarcığını geliştirme	4	
Sesletimi geliştirme	3	
Kullanımın/söylemin gelişmesi	3	"Sokakta, sınıfta ve farklı yerde nasıl ve ne tür diller kullanmamız gerektiğini öğrendim"Ö2
Konuşmanın/iletişimin gelişmesi	2	
<i>Kısmen</i>	1	"Çünkü psikolojik problem vardır, bazen (yorgun, kırılmış güvenim) Ö15
<i>Yanıtsız</i>	2	

Tablo 5'e göre, öğrencilerin 12'si uygulama sonrasında söz edimi öğretimi modelinin karşılıklı konuşma becerisine katkısı olduğunu ifade etmiş; 2'si soruyu yanıtsız bırakmış; 1'i ise kısmen yanıtını vermiştir. Katkısı olduğunu düşünen öğrencilerden 4'ü sözcük dağarcıklarının, 3'ü sesletimlerinin, 3'ü kullanımsal ve söylemsel edinçlerinin, 2'si ise iletişimsel edinçlerinin geliştiğini söylemiştir. Öğrencilerle yapılan odak grup görüşmelerinden konu ile ilgili elde edilen veriler ise aşağıda yer almaktadır:

"Sizin kâğıdınız var ya (ders materyalleri/etkinlikler) oradan kelimeler, kalıplar alıyoruz. Sonra yazma ve konuşma yapıyoruz." Ö1

"Hocam, hani başta dinleme yapıyorduk ya, dinleme dinledik. Dinlemeden sonra işte konuşma yapıyoruz ve orada zaten her şey belli. Gramer olarak da sözcük olarak da. Her şey hazır olduğu için hemen hazırlayabiliyoruz." Ö2

"Derslerdeki konuşmalarımıza tabii ki yardımı oldu, ne konuşacağız; neyi nasıl kullanacağız, onu öğrendik." Ö7

"Söz edimlerini sokakta kullandık ve anladık." Ö3

“Bu modelde hoşumuza gitmeyen şey biraz sıkıcı hep aynı.” Ö4

“En son saat olduğu için ve oruç var. Bu nedenle sıkıldık.” Ö5

Yukarıda yer alan görüşlere göre; öğrenciler, modeli kullanışlı bulduklarını ve uygulama sürecinin edimsel edinçlerine katkısı olduğunu söylemişlerdir. Ayrıca, uygulama sayesinde günlük dilde/sokakta ders malzemelerindeki söz edimi takımlarından sözcük ve kalıplar alarak sözlü ve yazılı üretimlerinde söz edimlerini kullanabildiklerini ifade etmişlerdir. Söz edimi öğretimi modeline yönelik olumsuz görüş ise modelin sıkıcı ve monoton olması ile ilgili görüştür. Bir öğrenci de en son saat olduğu ve oruç tuttıkları için zorlayıcı olduğu görüşündedir. Bununla beraber, öğrenciler uygulamanın sesbilgisi bağlamında vurgu, tonlama ve ezgi ile ilgili katkı sağlayıp sağlamadığı sorusuna evet yanıtını vermişlerdir.

Yarı yapılandırılmış görüşmenin ikinci ve son soru olarak öğrencilere söz edimi öğretimi modeli uygulamalarından sonra karşılıklı konuşma gerçekleştirirken kendilerini yeterli görüp görmedikleri sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerden gelen yanıtlar Tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 6. Öğrencilerin Uygulama Sonrasında Karşılıklı Konuşma Gerçekleştirirken Kendilerini Yeterli Görme Durumları

Ulamlar/Yanıtlar	f	Örnek Tümceler
<i>Yeterliyim</i>	7	“Çünkü konuşurken bu konuşmada kelime ve sözler hızlı geliyor” Ö5
Kullanımsal/söylemsel yeterlik	6	
(Neden belirtilmemiş)	1	“Nerede, nasıl, hangi kelime veya sözleri kullanacağımı biliyorum”Ö10
<i>Kısmen yeterliyim</i>	2	“Evet, ama daha fazla pratik yapmam lazım”
Dil becerilerine yönelik pratik eksikliği	2	Ö4
<i>Yeterli değilim</i>	5	“Bence daha alıştırma yapmamız lazım, genellikle konuşma ve dinleme parçası için”Ö15
Dil becerilerine yönelik pratik eksikliği	2	
Sözcük dağarcığı eksikliği	1	
(Neden belirtmemiş)	2	“Çünkü bence yeterli değil, yeni kelimeler öğrenebilirim” Ö12
<i>Yanıtsız</i>	1	

Tablo 6’ya bakıldığında, uygulama sonrasında 7 öğrencinin, karşılıklı konuşma gerçekleştirirken kendini yeterli gördüğü, 2 öğrencinin kısmen yeterli gördüğü ve 5 öğrencinin ise yetersiz gördüğü söylenebilir. Kendilerini yeterli gören öğrenciler, bunun nedenini kullanıma/söyleme yönelik yeterli olmaları, kısmen yeterli görenler dil becerilerine yönelik pratik eksikliklerinin bulunması, yeterli olduklarını düşünmeyenler ise benzer şekilde pratik eksikliği olduğunu ve ek olarak sözcük dağarcığı eksikliklerinin bulunması olarak belirtmişlerdir. 2 öğrenci ise neden bildirmemiştir. Bu soruyu yanıtsız bırakan 1 öğrenci bulunmaktadır.

Öğrenciler odak grup görüşmesi sırasında söz edimi öğretimi modeli uygulamalarından sonra karşılıklı konuşma gerçekleştirirken kendilerini yeterli görüp görmedikleri ile ilgili çok fazla konuşmamışlar; genel olarak yeterli hissettiklerini söylemişlerdir.

6. SONUÇ

Bu çalışmada, iletişimsel yaklaşım çerçevesinde, uygulama biçimlerinin gerçek söz edimlerini yansıttığı, söz edimlerinin açık adlarının kullanıldığı, B1 ve B2 sonundaki modüllerle uygulanan açık ve ayrık söz edimi öğretimi modeliyle ilgili öğrenici görüşleri ele alınmıştır.

Dil öğrencileriyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verilere göre, sözlü etkileşim gerçekleştirirken kendini düzeyine göre yeterli gören öğrenici sayısının uygulama sonrasında arttığı görülmektedir. Uygulama öncesinde kendini yeterli gören öğrenici sayısı 15 öğrencide 3 iken, uygulama sonrasında 7'ye yükselmiştir. Uygulama öncesindeki sözlü etkileşimlerinde kendilerini yeterli görmeyen öğrencilerin gerekçelerine bakıldığında, 5 öğrencinin dilin kullanımına yönelik eksiklik duyduğunu belirtmesi dikkat çekicidir. Buna karşın, uygulama sonrasında kendilerini yeterli görmeyen öğrencilerden böyle bir yanıt gelmemiş, kendini kısmen yeterli veya yetersiz gören 7 öğrenci daha fazla pratiğe ihtiyaçları olduğunu belirtmiştir. Bununla beraber, uygulama öncesindeki grup görüşmesi sırasında kendini “kısmen yeterli” gördüğünü söyleyen bir öğrenci sınıfta her gün aynı ve basit sözcükler kullanıldığından yakınmıştır. Öğrencilerin hâlihazırda izleneye göre yaptıkları konuşma derslerinde en çok soru-cevap tekniği (12) kullanılması da derste farklı konuşma bağlamlarının ve iletişim durumlarının yaratılmadığını göstermektedir. Öğrenciler yarı yapılandırılmış görüşmelerde, konuşma derslerinde oyun, diyalog kurma, tartışma vb. teknikleri de kullandıklarını söylemişler; fakat odak grup görüşmelerinde, konuşma derisi sırasında dil öğreticisinin sınıfta sıklıkla hafta sonu ve/veya bu hafta ne yaptınız türünden sorular yönelttiğini ifade etmişlerdir. Bu türden bir soru-cevap tekniği iletişimsel değildir. Çünkü dil öğrencisine kendi dilbilgisi ve sözcük dağarcığından seçme ve üretimde bulunma imkânı tanımaz. Dahası, konuşur dinleyiciden gelen geri bildirimlere göre sözcesini yeniden üretemez, dolayısıyla iletişimsel bir etkinlik gerçekleşmemiş olur. Bu durum da farklı bağlam ve iletişim durumlarındaki dil kullanımlarının sağlanmasının önemini göstermektedir.

Dil öğrencilerinin uygulama öncesinde modele ilişkin görüşleri incelendiğinde, neredeyse tamamının (13) modeli kullanışlı bulduğu görülmektedir. Öğrenciler derslerde şimdiye kadar bu türden etkinlikler yapmadıklarını söylemişler, modelin uygun sözcükleri uygun yerde kullanmalarını sağlayacağını ve hayatın çeşitli alanlarında kullanışlı olacağını belirtmişlerdir. Açık ve ayrık söz edimi öğretimi modeli tanıtılırken öğrencilere yalnızca söz edimlerinin neler olduğu ve derslerde ne türden etkinlikler yapılacağı söylenmiştir. Dolayısıyla, öğrencilerin modele ilişkin bu türden bir ön değerlendirmede bulunmaları söz edimi tanıtımından bağımsızdır. Ayrıca, öğrenciler birden çok yabancı dil konuşmaktadırlar. Dolayısıyla, Türkçe dışındaki yabancı dil öğrenimi deneyimlerinde bu türden etkinlikleri tanıdıkları ve bu nedenle modele olumlu baktıkları söylenebilir. Öğrencilerden 12'si uygulama sonunda da modelin karşılıklı konuşma becerisine katkısı olduğunu söylemiş; modelin iletişimsel ve edimsel edinçlerini, söz dağarcıklarını ve sesletimlerini geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Öğrenciler odak grup görüşmesi sırasında derslerde kullanılan materyallerden faydalandıklarını, neyi, nerede ve nasıl konuşacaklarını öğrendiklerini ve söz edimlerini sokakta kullandıklarını dile getirmişlerdir.

Öğrenici görüşlerine göre, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sırasında açık ve ayrık söz edimi modelinden yararlanmak iletişimsel edinç kazanmalarında ve dilin kullanımına ilişkin yetkinlik sağlamada önem taşımaktadır. Ayrıca, öğrenci görüşlerinden elde edilen sonuçlar Bardovi-Harling ve Mahan-Taylor (2003), Cohen ve Ishihara (2005) ve Polat'ın (2010) görüşlerini destekler niteliktedir. Ana dili konuşurlardan elde edilen verilerle, gerçek söz edimleri kullanımlarının sunulduğu eylem ve görev odaklı etkinliklerle gerçekleşen bir

dil öğretimi süreci sözcük ve dilbilgisi öğretimiyle sınırlı kalmayacaktır. Başka bir deyişle, söz edimleri öğretimine dayalı bir konuşma öğretimi, edimsel farkındalığın artmasını sağlayarak ana dilinden yapılan edimsel aktarımların da azalmasını sağlayacaktır. Ayrıca bu türden bir konuşma öğretimi konuşma tamamlama, canlandırma, grup çalışmaları gibi işbirlikli öğrenme modellerine de açık olduğundan etkileşimli bir ders süreci de sağlanmış olacaktır.

KAYNAKÇA

- Akpınar, K. D. (2009). *Using theatre extracts in teaching speech acts to Turkish EFL students with special reference to apologies and refusals*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aksu Raffard C. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi bağlamında söz edimleri başarı koşulları ve gerçekleştirme biçimlerine yönelik bir karşılaştırma. *International Journal of Language Academy*, 6 (5), 46-49.
- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental consideration in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L. F. & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice: designing and developing useful language test*. Oxford: Oxford University Press.
- Bardovi-Harling, K. & Mahan-Taylor, R. (2003). Introduction to teaching pragmatics. *English Teaching Forum*, July, 38-39.
- Bérard, E. & Lavenne, C. (1993). *Exercices pour l'apprentissage du français*. France: Hatier/Didier.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. London: Longman.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Bybee, J. & Fleischman, S. (1995). *Typological studies in language: modality in grammar and discourse*. California: University of California.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing, *Applied Linguistics*, 1 (1), 1-47.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. Richards J.C. & Schmidt, R.W. (Ed). *Language and Communication* (ss.2-27). London: Longman.
- CARLA (Center of Advanced Research on Language Acquisition). Erişim tarihi: 03.04.2020, <https://carla.umn.edu>
- Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z. & Thurrell, S. (1995). Communicative competence: a pedagogically motivated model with content specifications. *Applied Linguistics*, 6(2), 5-35.
- Cicurel, F., Pedoya, E. & Porquier, R. (1991). *Communiquer en français, actes de parole et pratiques de conversation*. France: Hatier/Didier.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Cohen, Andrew A. (1996). Developing the ability to perform speech acts. *SSLA*, 8, 253-267.
- Cohen, A. D. & Ishihara, N. (2005). Strategies for learning and performing L2 speech acts. *Intercultural Pragmatics*, 2 (3), 275-301.
- Cohen, A. D. & Ishihara, N. (2020). Kullanımbilim. Tomlinson, B. (Ed.). *Uygulamalı Dilbilim ve Materyal Geliştirme* (Çev. Ed. Nermin Yazıcı)(ss. 113-126). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Council of Europe. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Erişim tarihi: 10. 10. 2018,

http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/ELP-REG/Source/Key_reference/CEFR_EN.pdf

- Creswell, J., W. (2017). *Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (S. B. Demir, Çev.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Demircan, Ö. (2002). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*. İstanbul: Der Yayınları.
- Hymes, D. (1962). The ethnography of speaking. Gladwin T. & Strurtevant W. (Ed.), *Anthropology and Human Behavior* (ss.13-53). Washington D.C.: Anthropological Society of Washington.
- Hymes, D. (1972a). Models of the interactions of language and social life. Gumperz J. & Hymes D. (Ed.), *Directions in Sociolinguistics*. (ss.35-71). New York: Hold, Reinhart and Winston.
- Hymes, D. H. (1972b). On communicative competence. Pride J.B. & Holmes (Ed) *Sociolinguistics: Selected Reading (part 2)* (ss.269-293). Harmondsworth: Penguin.
- Ishihara, N. & Cohen, A. D. (2014). *Teaching and learning pragmatics: where language and culture meet*. London: Routledge.
- Leech, G. N. (1983). *Principles of pragmatics*. London: Longman.
- Levinson, S. C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mey, J. (1993). *Pragmatics: an introduction*. Oxford: Blackwell.
- Richards, J. C. (2006). *Communicative language teaching today*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J.C. & Schmidt, R. (2010). *Longman dictionary of language teaching & applied linguistics*. Edinburgh: Longman.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Polat, Y.(2010). *Yabancı dil öğretiminde söz edimleri*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Searle, J. R. (1969). *Speech acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Searle, J. R. (1989). How performatives work? *Linguistics and Philosophy*, 12 (5), 535-558).
- Searle, J. R. (2000). *Söz edimleri*. (L. Aysever, Çev.) Ankara: Ayraç Yayınevi.
- Searle, J. R. (2011). *Söylemek ve anlatmaya çalışmak*. (L. Aysever, Çev.) Ankara: Bilgesu Yayıncılık.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Trosborg, A. (1995). *Interlanguage pragmatics. requests, complaints and apologies*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Uslu, Z. (2005). Edimbilim ve yabancı dil öğretimine etkileri. *Dil Dergisi*, 127, 34-43.
- Vardar, B. (2007). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. İstanbul: Multilingual.
- Yule, G. (1996). *Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.