

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
DİL BİLİM ANABİLİM DALI**

**İKİNCİ DİL EDİNİMİNDE EDİMBİLİMSEL SÖZ EYLEM
YETKİNLİKLERİNİN İNCELENMESİ**

Doktora Tezi

Mustafa Akın GÜNGÖR

Ankara, 2022

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
DİL BİLİM ANABİLİM DALI**

**İKİNCİ DİL EDİNİMİNDE EDİMBİLİMSEL SÖZ EYLEM
YETKİNLİKLERİNİN İNCELENMESİ**

Doktora Tezi

Mustafa Akın GÜNGÖR

Tez Danışmanı

Prof. Dr. Dilek PEÇENEK

Ankara, 2022

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
DİLBİLİM ANABİLİM DALI**

İKİNCİ DİL EDİNİMİNDE EDİMBİLİMSEL SÖZ EYLEM

YETKİNLİKLERİNİN İNCELENMESİ

DOKTORA TEZİ

Tez Danışmanı

Prof. Dr. Dilek PEÇENEK

TEZ JÜRİSİ ÜYELERİ

Adı ve Soyadı

İmzası

1- Prof. Dr. Dilek PEÇENEK

2- Prof. Dr. Nalan BÜYÜKKANTARCIOĞLU

3- Prof. Dr. Abdülvahit ÇAKIR

4- Prof. Dr. Seda Gülsüm GÖKMEN

5- Doç. Dr. Sıla AY

Tez Savunma Tarihi

27.12.2022

T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Prof. Dr. Dilek PEÇENEK danışmanlığında hazırladığım “İkinci Dil Ediniminde Edimbilimsel Söz Eylem Yetkinliklerinin İncelenmesi (Ankara, 2022)” adlı doktora tezimdeki bütün bilgilerin akademik kurallara ve etik davranış ilkelerine uygun olarak toplanıp sunulduğunu, başka kaynaklardan aldığım bilgileri metinde ve kaynakçada eksiksiz olarak gösterdiğimi, çalışma sürecinde bilimsel araştırma ve etik kurallarına uygun olarak davrandığımı ve aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul edeceğimi beyan ederim.

27/12/2022

Mustafa Akın GÜNGÖR

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	vii
TERİMLER DİZİNİ	viii
TABLolar DİZİNİ.....	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ	xv
1. BÖLÜM	1
GİRİŞ	1
1.1. Araştırma Konusu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	1
1.3. Araştırma Soruları	4
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	4
2. BÖLÜM	6
KURAMSAL ÇERÇEVE	6
2.1. Dilsel Olgu Olarak Edimbilim.....	6
2.1.1. Mikroedimbilim ve Makroedimbilim	8
2.1.2. Sosyoedimbilim ve Edimdilbilim	13
2.1.3. Edimbilim ve Toplumdilbilimsel Değişkenler	18
2.1.4. Edimbilimsel Edinç	21
2.2. Söz Edimleri	24
2.2.1. Austin ve Söz Edim Sınıflaması	24
2.2.2. Searle ve Söz Edim Sınıflaması.....	29

2.2.3. Dolaylı Söz Edimleri	33
2.3. Nezaket Kuramı	36
2.3.1. Goffman ve Yüz Kuramı	38
2.3.2. Brown ve Levinson'ın Nezaket Kuramı	39
2.3.2.1. Pozitif Nezaket	48
2.3.2.2. Negatif Nezaket	54
2.3.2.3. Gizli Nezaket	61
2.4. İkinci Dil Edinimi	67
2.4.1. Yönlendirilen İkinci Dil Edinimi	68
2.4.2. İkinci Dile İlişkin Bilgi	74
2.4.3. İkinci Dilde Bilgiye İlişkin Karşıtlıklar	77
2.4.3.1. Belirtik ve Örtük Bilgi Karşıtlığı	78
2.4.3.2. Bildirimsel ve İşlemsel Bilgi Karşıtlığı	83
2.4.4. Arayüz Kuramı	85
2.4.4.1. Sıfır Arayüz Yaklaşımı	85
2.4.4.2. Zayıf Arayüz Yaklaşımı	86
2.4.4.3. Güçlü Arayüz Yaklaşımı	88
2.4.4.4. Beceri Edinimi Kuramı	89
2.4.4.5. Bilgi Aktarmaya Uygun İşleme	91
2.5. İkinci Dil Edimbilimi	94
2.5.1. Kültür Karşılaştırmalı Edimbilim	94

2.5.2. Kùltùrlerarası Edimbilim	96
2.5.3. Aradil Edimbilimi	99
2.5.3.1. Anadilden Aktarım	100
2.5.3.2. Aradilde Edimbilimsel Gelişim	102
2.5.4. Edimbilim Öğretimi.....	104
2.5.4.1. PPP (3P) Modeli	108
3. BÖLÜM	111
ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ.....	111
3.1. Araştırma Deseni	111
3.2. Çalışma Grubu	112
3.3. Durum Betimlemesi ve Değerlendirme	113
3.3.1. Belge taraması	115
3.3.2. Sınıf gözlemleri	119
3.3.3. Öğretim elemanı görüşmeleri	121
3.3.4. Öğrencilere uygulanan söz eylem sınavı	126
3.4. Veri Toplama Araçlarının Hazırlanması ve Uygulanması	130
3.4.1. Bilgiyi Belirtik ve Örtük Sınayan Araçlar (Araç 1 ve Araç 4)	132
3.4.2. Nezaket Stratejileri İnceleme Araçları (Araç 2 ve Araç 3)	136
3.4.3. Sözce Uygunluk Değerlendirme Araçları (Araç 5 ve Araç 6).....	140
3.5. Veri Çözümleme Yöntemi	144
3.5.1. Tek Örneklem <i>t</i> Testi	144

3.5.2. Eşleştirilmiş Örneklemeler t Testi (Paired Samples t Test)	145
3.5.2. Tekrarlı Ölçümler ANOVA (Repeated Measures ANOVA)	146
4. BÖLÜM	147
BULGULAR	147
4.1. Bilgiyi Belirtik ve Örtük Sınayan Araçların Karşılaştırılması	147
4.1.1. Araçların Birbiri ile Genel Karşılaştırılması	147
4.1.2. Araçların Bölümlerinin Araç İçinde Karşılaştırılması	150
4.1.3. Araç 1'in ve Araç 4'ün Bölümlerinin Karşılaştırılması	162
4.1.4. 1 ve 4 No.lu Araçların Söz Eylem Grupları Özelinde Karşılaştırılması	192
4.2. Sözce Uygunluk Değerlendirme Araçlarının Karşılaştırılması	203
4.2.1. Araçların Birbiri ile Genel Karşılaştırılması	203
4.2.2. Araçların Söz Eylem Grupları Özelinde Karşılaştırılması	215
4.3. Nezaket Stratejileri İnceleme Araçlarının Karşılaştırılması	220
4.3.1. Yönlendirici Söz Eylemler Özelinde Karşılaştırma	224
4.3.2. Yükümleyici Söz Eylemler Özelinde Karşılaştırma	231
4.3.3. Anlatımsal Söz Eylemler Özelinde Karşılaştırma	237
5. BÖLÜM	243
DEĞERLENDİRME VE YORUM	243
5.1. Araştırma sorusu 1: Yönlendirilen ikinci dil edinimi ortamlarında öğrencilerin söz eylem yetkinliklerinin belirtik sınanması ile örtük sınanması arasında başarı açısından bir fark var mıdır?	244

5.1.1 Alt araştırma sorusu 1.1: Bir fark varsa bu durum öğrencilerin anadilindeki söz eylem yetkinlikleri ile benzerlik göstermekte midir?	246
5.1.2 Alt araştırma sorusu 1.2: Hedef dildeki söz eylem yetkinliğinin karma biçimde (belirtik ve örtük) sınındığı durumda anadildeki yetkinlik ile hedef dildeki yetkinlik söz eylem grupları özelinde benzerlik göstermekte midir?	249
5.2. Araştırma sorusu 2: Yönlendirilen ikinci dil edinimi ortamlarında yüz kavramı özelinde öğrencilerin söz eylemleri tanıma boyutunda anadillerinden aktarım söz konusu mudur?	253
5.2.1. Alt araştırma sorusu 2.1: Bir aktarım söz konusu ise bu hedeflenen tüm söz eylem grupları için geçerli midir?	256
5.3. Araştırma sorusu 3: Yönlendirilen ikinci dil edinimi ortamlarında öğrencilerin söz eylemlerin yazılı üretimi boyutunda kullandıkları nezaket stratejileri ile anadillerinde kullandıkları nezaket stratejileri arasında bir fark var mıdır?.....	259
5.3.1. Yönlendiriciler özelinde nezaket stratejileri	259
5.3.2. Yükümleyiciler özelinde nezaket stratejileri	266
5.3.3. Anlatımsallar özelinde nezaket stratejileri	271
6. BÖLÜM	276
SONUÇ ve ÖNERİLER	276
KAYNAKÇA	283
ÖZET	296
ABSTRACT	297
EKLER	298

Ek- 1 Sınıf İçi Gözlem Formu (Denetim Çizelgesi).....	298
Ek- 2 Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları.....	299
Ek-3 Söz Eylem Sınavı.....	300
Ek- 4 Bilgiyi Belirtik ve Örtük Sınayan Araçlar (1 No.lu Araç).....	304
Ek- 5 Bilgiyi Belirtik ve Örtük Sınayan Araçlar (4 No.lu Araç).....	311
Ek – 6 Nezaket Stratejileri İnceleme Araçları (2 No.lu Araç).....	319
Ek – 7 Nezaket Stratejileri İnceleme Araçları (3 No.lu Araç).....	325
Ek – 8 Sözce Uygunluk Değerlendirme Araçları (5 No.lu Araç).....	331
Ek – 9 Sözce Uygunluk Değerlendirme Araçları (6 No.lu Araç).....	342
Ek – 10 Katılımcıların Açık Uçlu Sorulara Verdikleri Yanıt Örnekleri.....	353

ÖNSÖZ

Bu tez çalışmasını gerçekleştirmemde lisansüstü öğrenimim boyunca akademik donanımlarını ve güler yüzlerini benden hiç esirgemeyen Ankara Üniversitesi Dilbilim Anabilim Dalının değerli akademisyenlerine sonsuz teşekkür ederim. Sadece akademik donanımları ile değil aynı zamanda etik anlayışları ve insani yanlarıyla da kıymetli hocalarımın doktora çalışmalarına ve bana katkıları büyük olmuştur.

Bu çalışmanın her aşamasında, ihtiyaç duydum her zaman bana destek olan ve güvenen tez danışmanım kıymetli hocam Prof. Dr. Dilek PEÇENEK'e sonsuz teşekkür ederim. Bu uzun süreçte kendisinin desteği, yön göstericiliği ve olumlu yaklaşımı olmaksızın çalışmayı bu aşamaya getirmem hiç kuşkusuz mümkün olamayacaktı.

Bu süresinçte değerli zamanlarını ayıran ve Tez İzleme Komitesinde yer alan hocalarım Sayın Prof. Dr. Nalan BÜYÜKKANTARCIOĞLU'na ve Sayın Doç. Dr. Sıla AY'a emeklerinden ve katkılarından ötürü çok teşekkür ederim. Çalışma boyunca bana kazandırdıkları farklı bakış açılarından ötürü kendilerine minnettarım. Ayrıca Tez Savunma Jürisinde yoğunluklarına rağmen zaman ayırarak yer alan hocalarım Sayın Prof. Dr. Seda GÖKMEN'e, Sayın Prof. Dr. Abdülvahit ÇAKIR'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmanın veri toplama sürecinde yer alan Gazi Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda görevli öğretim elemanlarına ve verilerinin analiz edilmesi aşamasında bana destek olan Gazi Üniversitesi İstatistik Danışmanlık, Eğitim, Uygulama ve Araştırma Merkezi Müdürü Sayın Prof. Dr. Mehmet Akif BAKIR'a çok teşekkür ederim.

Tüm öğrenim hayatım boyunca olduğu gibi bu süreçte de bana destek olan aileme, her zaman benim yanımda olan sevgili eşim Doç. Dr. Müzeyyen Nazlı GÜNGÖR'e ve çalışma süresince kendisi ile zaman geçiremediğim anlarda anlayışla babasının dersinin bitmesini bekleyen canım oğlum Kutluhan Utku GÜNGÖR'e minnettarım.

TERİMLER DİZİNİ

Anlatımsallar: Expressives

Belirtik Öğretim: Explicit Teaching

Edimbilim: Pragmatics

Edimdilbilim: Pragmalinguistics

Edimsöz: Illocution

Etkisöz: Perlocution

Gösterim: Deixis

Nezaket Kuramı: Politeness Theory

Olumlu Yüz: Positive Face

Olumsuz Yüz: Negative Face

Örtük Öğretim: Implicit Teaching

Sosyoedimbilim: Sociolinguistics

Söz Eylem: Speech Act

Sözce: Utterance

Yönlendirilen İkinci Dil Edinimi: Instructed Second Language Acquisition

Yönlendiriciler: Directives

Yükümleyiciler: Commissives

Yüz Tehdidi: Face Threat

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1	<i>Başlangıç seviyesi ders kitapları söz eylem dağılımı</i>	117
Tablo 2	<i>Orta öncesi seviye ders kitapları söz eylem dağılımı</i>	118
Tablo 3	<i>Ara sınav ile söz eylem sınavı normallik testi</i>	128
Tablo 4	<i>Wilcoxon anlamlılık testi</i>	129
Tablo 5	<i>Katılımcı bazlı sınav karşılaştırmaları</i>	129
Tablo 6	<i>Veri toplama araçlarında kullanılan söz eylemlerin dağılımı</i>	131
Tablo 7	<i>Araç 1 ve araç 4 için söz eylem ve soru türü dağılımı</i>	134
Tablo 8	<i>Araç 2 ve araç 3 için söz eylem ve sosyal değişkenler dağılımı</i>	139
Tablo 9	<i>Araç 5 ve araç 6 için söz eylem ve sosyal değişkenler dağılımı</i>	143
Tablo 10	<i>1 No.lu ve 4 no.lu araçların normallik testleri</i>	148
Tablo 11	<i>1 No.lu ve 4 no.lu araçların doğru yanıtlama oranları</i>	149
Tablo 12	<i>1 No.lu ve 4 no.lu araçların bağımlı örneklem karşılaştırması</i>	149
Tablo 13	<i>1 No.lu ve 4 no.lu araçların t test sonucu</i>	150
Tablo 14	<i>Araç 1 için normallik varsayımına ilişkin sınamalar</i>	151
Tablo 15	<i>Araç 4 için normallik varsayımına ilişkin sınamalar</i>	152
Tablo 16	<i>Araç 1 için küresellik varsayımına ilişkin sınamalar</i>	152
Tablo 17	<i>Araç 4 için küresellik varsayımına ilişkin sınamalar</i>	153
Tablo 18	<i>Araç 1 için bölümlerin ortalama doğru yanıtı</i>	154
Tablo 19	<i>Araç 1 için tekrarlı ölçüm ANOVA sonuçları</i>	155
Tablo 20	<i>Araç 1 için bölümler arası fark</i>	156

Tablo 21	<i>Araç 4 için bölümlerin ortalama doğru yanıtı</i>	158
Tablo 22	<i>Araç 4 için tekrarlı ölçüm ANOVA sonuçları</i>	159
Tablo 23	<i>Araç 4 için bölümler arası fark</i>	160
Tablo 24	<i>Araçlara ilişkin bölümlerin normallik testi</i>	163
Tablo 25	<i>Araç 1 ve Araç 4 için 1 no.lu soruya verilen yanıtların karşılaştırılması</i>	164
Tablo 26	<i>Araç 1 ve Araç 4 için 2 no.lu soruya verilen yanıtların karşılaştırılması</i>	165
Tablo 27	<i>Araç 1 ve Araç 4 için 3 no.lu soruya verilen yanıtların karşılaştırılması</i>	166
Tablo 28	<i>Araç 1 ve Araç 4 için 4 no.lu soruya verilen yanıtların karşılaştırılması</i>	167
Tablo 29	<i>Araç 1 ve Araç 4 için 5 no.lu soruya verilen yanıtların karşılaştırılması</i>	168
Tablo 30	<i>Araç 1 ve Araç 4 için 6 no.lu soruya verilen yanıtların karşılaştırılması</i>	169
Tablo 31	<i>Araç 1 ve Araç 4 için 7 no.lu soruya verilen yanıtların karşılaştırılması</i>	170
Tablo 32	<i>Araç 1 ve Araç 4 için 8 no.lu soruya verilen yanıtların karşılaştırılması</i>	171
Tablo 33	<i>Araç 1 ve Araç 4 için 9 no.lu soruya verilen yanıtların karşılaştırılması</i>	172
Tablo 34	<i>Araç 1 ve Araç 4 için 10 no.lu soruya verilen yanıtların karşılaştırılması</i>	173
Tablo 35	<i>Araç 1 ve Araç 4 için 11 no.lu soruya verilen yanıtların karşılaştırılması</i>	174
Tablo 36	<i>Araç 1 ve Araç 4 için 12 no.lu soruya verilen yanıtların karşılaştırılması</i>	175
Tablo 37	<i>Araç 1 ve Araç 4 için 13 no.lu soruya verilen yanıtların karşılaştırılması</i>	176
Tablo 38	<i>Araç 1 ve Araç 4 için 14 no.lu soruya verilen yanıtların karşılaştırılması</i>	177
Tablo 39	<i>Araç 1 ve Araç 4 için 15 no.lu soruya verilen yanıtların karşılaştırılması</i>	178
Tablo 40	<i>Araç 1 ve Araç 4 için 16 no.lu soruya verilen yanıtların karşılaştırılması</i>	179
Tablo 41	<i>Araç 1 ve Araç 4 için 17 no.lu soruya verilen yanıtların karşılaştırılması</i>	180

Tablo 42	<i>Araç 1 ve Araç 4 için 18 no.lu soruya verilen yanıtların karşılaştırılması</i>	181
Tablo 43	<i>Araç 1 ve Araç 4 için 19 no.lu soruya verilen yanıtların karşılaştırılması</i>	182
Tablo 44	<i>Araç 1 ve Araç 4 için 20 no.lu soruya verilen yanıtların karşılaştırılması</i>	183
Tablo 45	<i>Araç 1 bölümleri için betimsel istatistik değerleri</i>	184
Tablo 46	<i>Araç 4 bölümleri için betimsel istatistik değerleri</i>	185
Tablo 47	<i>1 ve 4 no.lu araçların A bölümleri için betimsel istatistik değerleri.....</i>	185
Tablo 48	<i>1 ve 4 no.lu araçların A bölümleri için korelasyon değeri</i>	186
Tablo 49	<i>1 ve 4 no.lu araçların B bölümleri için betimsel istatistik değerleri.....</i>	186
Tablo 50	<i>1 ve 4 no.lu araçların B bölümleri için korelasyon değeri</i>	186
Tablo 51	<i>1 ve 4 no.lu araçların C bölümleri için betimsel istatistik değerleri</i>	187
Tablo 52	<i>1 ve 4 no.lu araçların C bölümleri için korelasyon değeri</i>	187
Tablo 53	<i>1 ve 4 no.lu araçların D bölümleri için betimsel istatistik değerleri</i>	187
Tablo 54	<i>1 ve 4 no.lu araçların D bölümleri için korelasyon değeri</i>	188
Tablo 55	<i>1 ve 4 no.lu araçların A bölümleri için t test sonuçları</i>	189
Tablo 56	<i>1 ve 4 no.lu araçların B bölümleri için t test sonuçları</i>	190
Tablo 57	<i>1 ve 4 no.lu araçların C bölümleri için t test sonuçları</i>	191
Tablo 58	<i>1 ve 4 no.lu araçların D bölümleri için t test sonuçları</i>	192
Tablo 59	<i>1 ve 4 no.lu araçlarda söz eylem gruplarına yönelik normallik testi.....</i>	193
Tablo 60	<i>1 ve 4 no.lu araçlarda yönlendiriciler için çapraz doğru yanıt tablosu</i>	194
Tablo 61	<i>1 ve 4 no.lu araçlarda yükümleyiciler için çapraz doğru yanıt tablosu</i>	195
Tablo 62	<i>1 ve 4 no.lu araçlarda anlatımsallar için çapraz doğru yanıt tablosu</i>	196

Tablo 63	<i>1 No.lu aracın söz eylem gruplarına doğru yanıt betimsel istatistiği</i>	196
Tablo 64	<i>4 No.lu aracın söz eylem gruplarına doğru yanıt betimsel istatistiği</i>	197
Tablo 65	<i>1 ve 4 no.lu araçlar özelinde yönlendirici söz eylem grubunun betimsel istatistiği</i>	198
Tablo 66	<i>1 ve 4 no.lu araçlar özelinde yönlendirici söz eylem grubunun korelasyonu</i>	198
Tablo 67	<i>1 ve 4 no.lu araçlar özelinde yönlendirici söz eylem grubunun karşılaştırılması</i>	199
Tablo 68	<i>1 ve 4 no.lu araçlar özelinde yükümleyici söz eylem grubunun betimsel istatistiği</i>	200
Tablo 69	<i>1 ve 4 no.lu araçlar özelinde yükümleyici söz eylem grubunun korelasyonu</i>	200
Tablo 70	<i>1 ve 4 no.lu araçlar özelinde yükümleyici söz eylem grubunun karşılaştırılması</i>	201
Tablo 71	<i>1 ve 4 no.lu araçlar özelinde anlatımsal söz eylem grubunun betimsel istatistiği</i>	202
Tablo 72	<i>1 ve 4 no.lu araçlar özelinde anlatımsal söz eylem grubunun korelasyonu</i>	202
Tablo 73	<i>1 ve 4 no.lu araçlar özelinde anlatımsal söz eylem grubunun karşılaştırılması</i>	203
Tablo 74	<i>5 ve 6 no.lu araçların genel karşılaştırması için uyum oranı</i>	204
Tablo 75	<i>5 ve 6 no.lu araçların 1. sorusuna ilişkin uyum oranı</i>	204
Tablo 76	<i>5 ve 6 no.lu araçların 2. sorusuna ilişkin uyum oranı</i>	205
Tablo 77	<i>5 ve 6 no.lu araçların 3. sorusuna ilişkin uyum oranı</i>	205
Tablo 78	<i>5 ve 6 no.lu araçların 4. sorusuna ilişkin uyum oranı</i>	206

Tablo 79	5 ve 6 no.lu araçların 5. sorusuna ilişkin uyum oranı	206
Tablo 80	5 ve 6 no.lu araçların 6. sorusuna ilişkin uyum oranı	207
Tablo 81	5 ve 6 no.lu araçların 7. sorusuna ilişkin uyum oranı	207
Tablo 82	5 ve 6 no.lu araçların 8. sorusuna ilişkin uyum oranı	208
Tablo 83	5 ve 6 no.lu araçların 9. sorusuna ilişkin uyum oranı	208
Tablo 84	5 ve 6 no.lu araçların 10. sorusuna ilişkin uyum oranı	209
Tablo 85	5 ve 6 no.lu araçların 11. sorusuna ilişkin uyum oranı	209
Tablo 86	5 ve 6 no.lu araçların 12. sorusuna ilişkin uyum oranı	210
Tablo 87	5 ve 6 no.lu araçların 13. sorusuna ilişkin uyum oranı	210
Tablo 88	5 ve 6 no.lu araçların 14. sorusuna ilişkin uyum oranı	211
Tablo 89	5 ve 6 no.lu araçların 15. sorusuna ilişkin uyum oranı	211
Tablo 90	5 ve 6 no.lu araçların 16. sorusuna ilişkin uyum oranı	212
Tablo 91	5 ve 6 no.lu araçların 17. sorusuna ilişkin uyum oranı	212
Tablo 92	5 ve 6 no.lu araçların 18. sorusuna ilişkin uyum oranı	213
Tablo 93	5 ve 6 no.lu araçların 19. sorusuna ilişkin uyum oranı	213
Tablo 94	5 ve 6 no.lu araçların 20. sorusuna ilişkin uyum oranı	214
Tablo 95	5 ve 6 no.lu araçların uyum oranlarının betimsel istatistiği	214
Tablo 96	5 ve 6 no.lu araçların uyum korelasyonu	215
Tablo 97	5 ve 6 no.lu araçların uyumuna ilişkin yokluk hipotezi	215
Tablo 98	5 ve 6 no.lu araçların yanıtlarının söz eylem gruplarına ilişkin normallik testi	216

Tablo 99	<i>5 ve 6 no.lu araçların söz eylem gruplarına ilişkin uyum oranlar.....</i>	217
Tablo 100	<i>5 ve 6 no.lu araçlarda yönlendiriciler grubunun uyumuna ilişkin yokluk hipotezi.....</i>	218
Tablo 101	<i>5 ve 6 no.lu araçlarda yükümleyici grubunun uyumuna ilişkin yokluk hipotezi</i>	219
Tablo 102	<i>5 ve 6 no.lu araçlarda anlatımsal grubunun uyumuna ilişkin yokluk hipotezi</i>	219
Tablo 103	<i>Araçların yönlendirici grubunda nezaket stratejileri özelinde karşılaştırması</i>	225
Tablo 104	<i>Araçların yükümleyici grubunda nezaket stratejileri özelinde karşılaştırması</i>	232
Tablo 105	<i>Araçların anlatımsal grubunda nezaket stratejileri özelinde karşılaştırması</i>	239
Tablo 106	<i>Veri toplama araçları bulguları ile araştırma soruları eşleşmeleri</i>	243

ŞEKİLLER LİSTESİ

ŞEKİL 1 LOEWEN (2015)'İN YÖNLENDİRİLEN İKİNCİ DİL EDİNİMİ ALANI	71
ŞEKİL 2 ÇALIŞMADA YER ALAN OLUMLU NEZAKET STRATEJİLERİ	221
ŞEKİL 3 ÇALIŞMADA YER ALAN OLUMSUZ NEZAKET STRATEJİLERİ.....	222
ŞEKİL 4 ÇALIŞMADA YER ALAN GİZLİ NEZAKET STRATEJİLERİ.....	223



1. BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde araştırma konusu, amacı ve önemi, araştırma soruları ve araştırmanın sınırlılıkları sunulacaktır.

1.1. Araştırma Konusu

Bu tez çalışmasının konusunu yönlendirilen ikinci dil edinimi ortamlarında edimbilimsel yetinin gelişimine yönelik olarak bilgi sunum yönteminin (belirtik-örtük) işlevselliğinin incelenmesi oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Crystal (2013) edimbilimsel bileşenin işlevini, iletişim sürecinde dile ilişkin gerçekleştirilen seçimler ve bu seçimler sonucunda yaratılan etki olarak kabul ederken, edimbilimsel bileşenin gelişimini dilin biçimbilim, sesbilim gibi yapısal unsurlarının ötesinde bir süreç olarak ele almaktadır. Crystal'ın bu tanımından hareketle aradıl süreçinde edimbilimsel bileşenin, iletişim kurma aşamasında anadili konuşucusu olmayan bireylerin gerçekleştirmiş olduğu seçimleri de kapsayacak biçimde, genişletilebileceği düşünülebilir. İletişim bağlamında dilin işlevi göz önüne alınacak olursa, dilin kurucu bileşenlerinin ötesinde yorumlayıcı bileşenlerin gelişimi sağlanmaksızın hedef dilin edinilemeyeceği kabul edilebilir. Söz eylem kuramı da sesbilim, biçimbilim ve sözdizimi gibi dilin temel bileşenlerinin işlevinin ötesindeki dil kullanımına dayanmaktadır (Sadock, 2007). Temelde, dilin sadece nesneleri ve etkinlikleri tarif etmek için değil aynı zamanda etkinliğin kendisini gerçekleştirmek için de kullanıldığı ilkesinden yola çıkan söz eylem kuramı (Austin, 1962), söylemin kime, ne zaman, nasıl ve niçin söyleneceğinin değerlendirmesini yaparak, anlamı iletişim sürecinde tümcenin boyutunun ötesine taşımaktadır. Başka bir ifadeyle, edimbilimsel edincin bir parçasını oluşturan söz eylemler, sağlıklı bir iletişim sürecinin

gerçekleştirilmesinde kilit bir göreve sahiptir. Bu bakımdan hedef dilde söz eylemleri tanıma ve üretme yetisinin ikinci dil edinimine yönelik açıklayıcı pek çok veri barındırdığı kabul edilebilir.

Bu aşamada aradil edimbiliminin, anadil edimbiliminden örtük ve belirtik bilgi bakımından farklılık gösterdiği düşünülmektedir (Bardovi-Harlig, 2013). Norris ve Ortega (2000), yapmış oldukları meta-analizde, uluslararası endekslerde taranan 14 akademik dergide yayınlanmış, YİDE ortamlarında edimbilimsel bileşenin gelişimine yönelik 77 çalışmaya odaklanarak, belirtik bilgi sunumunun örtük bilgi sunumuna göre daha etkili olduğu sonucuna varan çalışmaların ağırlıkta olduğunu vurgulamıştır. Buna karşın örtük bilgi sunumunun ikinci dil edinim sürecinde belirtik bilgiye oranla daha etkin olduğu görüşünü savunan çalışmalar da alan yazında bulunmaktadır (Kubota, 1995).

Edimbilimsel bileşenin, anadili ediniminde dil edinim süreci ile örtük biçimde başladığı kabul edilirken, yönlendirilen ikinci dil edinimi ortamlarında ise çoğunlukla, hedef dile ilişkin edimbilimsel bilgi, üstdil kullanımlarını da içerecek biçimde belirtik bir şekilde sunulmaktadır. Bu bilgi sunum yönteminin işlevselliğine yönelik yapılan çalışmalar olsa da bu bileşenin öğretime ilişkin bir çerçevenin ve sürecin tüm etkenleri ile değerlendirilmesine yönelik çalışmalara gereksinim duyulduğu düşünülmektedir (Basturkmen ve Nguyen, 2020; House, 1996; Kasper, 2009; Nguyen, 2013; Pearson, 2006; Polat, 2010). Bu bağlamda araştırmanın odaklandığı sorun olarak bu gereksinim ele alınmaktadır.

Ellis (2013) belirtik veya örtük bilgi sunumu yönteminin aradil edimbilimsel edincine etkisinin inceleneceği bu tür çalışmaların tamamlayıcı yönüne vurgu yapmaktadır. Buna göre bu çalışmada yönlendirilen ikinci dil edinimi ortamlarında aradil edimbiliminin geliştirilmesinin öğretim programlarında amaçlandığı mı yoksa ikinci dil yeterliliğinin doğal bir sonucu olarak mı gelişim gösterdiği değerlendirilen unsurlar arasında görülebilir. Bu

kapsamda geliştirilmesi amaçlanıyor ise bu sürece etki eden kaynak kitaplar, öğretim yöntemi, öğretim elemanlarının uygulamalara dönük yaklaşımları, anadil etkisi, bilgi sunum yöntemi, bu yöntemin işlevselliği ile sınama biçimi gibi aradıl edimbilimine yönelik sınıf içi etkenleri bütüncül biçimde ele alacak bu çalışmanın yönlendirilen ikinci dil edinimi sürecinde edimbilimsel edinci bütüncül olarak ele alması bakımından alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bunun yanı sıra hem edimbilimsel bileşenin temel konuları arasında yer alan söz eylemlere ilişkin bilgi sunum yönteminin işlevselliğini incelemesi hem de sosyoedimbilim ve edimdilbilim gibi edimbilimin alt alanlarında bu sunum yönteminin etkisini inceleyerek sürece ilişkin geniş bir bakış açısı sunacak olması nedeniyle bu çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu bağlamda bu araştırmanın yönlendirilen ikinci dil edinimi ortamlarına ilişkin şu hususları amaçladığı söylenebilir;

- Söz eylemlere ilişkin var olan durumu kullanılan kaynak kitaplar, öğretim yöntemi, bilgi sunum şekli ve öğretim elemanları görüşleri çerçevesince betimlemek,
- Söz eylemlerin belirtik ve örtük sınanması arasında başarı bakımından bir fark yaratıp yaratmadığını incelemek,
- Anadildeki söz eylem yetkinliğinin belirtik ve örtük sınanması ile hedef dilde söz eylemlerin belirtik ve örtük sınanmasının karşılaştırılması,
- Sosyoedimbilimsel açıdan söz eylemleri tanıma boyutunda anadil etkisini incelemek,
- Sosyoedimbilimsel açıdan söz eylemleri üretme boyutunda anadil etkisini incelemek.

1.3. Araştırma Soruları

Bu tez kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

- 1) Yönlendirilen ikinci dil edinimi ortamlarında öğrencilerin söz eylem yetkinliklerinin belirtik sınanması ile örtük sınanması arasında başarı açısından bir fark var mıdır?

- 1.1) Bir fark varsa bu durum öğrencilerin anadilindeki söz eylem yetkinlikleri ile benzerlik göstermekte midir?

- 1.2) Hedef dildeki söz eylem yetkinliğinin karma biçimde (belirtik ve örtük) sınanıldığı durumda anadilindeki yetkinlik ile hedef dildeki yetkinlik söz eylem grupları özelinde benzerlik göstermekte midir?

- 2) Yönlendirilen ikinci dil edinimi ortamlarında yüz kavramı özelinde öğrencilerin söz eylemleri tanıma boyutunda anadillerinden aktarım söz konusu mudur?

- 2.1) Bir aktarım söz konusu ise bu hedeflenen tüm söz eylem grupları için geçerli midir?

- 3) Yönlendirilen ikinci dil edinimi ortamlarında öğrencilerin söz eylemlerin yazılı üretimi boyutunda kullandıkları nezaket stratejileri ile anadillerinde kullandıkları nezaket stratejileri arasında bir fark var mıdır?

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışmanın verileri Türkiye’de bir devlet üniversitesi olan Gazi Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık programında kayıtlı öğrenciler ile sınırlandırılmıştır. Çalışma kapsamındaki veriler 2018-2019 ve 2019-2020 akademik yıllarında alınmış olup çalışma kapsamında odaklanılan söz eylemler ilgili hazırlık programında kullanılan ders kitaplarında en sık yer alan Searle (1969)’in söz eylem sınıflamasına göre yükümleyici, yönlendirici ve anlatımsal söz eylemleri ile

sınırlandırılmıştır. Ayrıca çalışmada yer alan nezaket kuramı çerçevesi Brown ve Levinson (1987)' in dilsel nezaket kuramında yer alan pozitif nezaket stratejileri, negatif nezaket stratejileri ile gizli nezaket stratejilerinin kuramdaki ilk on stratejisi ilse sınırlandırılmıştır.

Çalışma kapsamında sınıf gözlemlerinde kullanılacak belirtik bilgi ve örtük bilgi ayırımına ilişkin form Ellis (2005)'in belirttiği esaslara göre hazırlanmıştır.

Belge taraması yönteminde kullanılan İngilizce ders kitapları çalışmanın yürütüldüğü hazırlık programında kullanılan Speak Out ders kitabı serisi ile Türkiye'de hazırlık programlarında yaygın biçimde kullanılan English Unlimited ve Gateway ders kitabı serileri ile sınırlandırılmıştır.

2. BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Dilsel Olgu Olarak Edimbilim

Edimbilime yönelik farklı tanımlar olmakla birlikte dilsel bir olgu olarak edimbilimin dile ilişkin kullanım tercihlerimizi ve bu tercihlerin konuşmada dinleyiciler üzerindeki etkisini inceleyen dilbilimin alt alanı olduğu kabul edilir (Crystal, 2013). Vardar (2007) edimbilimi sözdizimine ve anlambilime karşıt olarak konuşucunun göstergeleri kullanmasını ve bu kullanıma eşlik eden olguları inceleyen bilim dalı olarak ele almıştır. Bu karşıtlık tümcenin anlamı ile konuşucunun sezdirdiği anlam arasındaki farka da işaret edebilmektedir. Grundy (2020) bu farklılığa vurgu yaparak edimbilimi konuşucunun ürettiği anlamı inceleyen bilim olarak ele alırken sözcük anlamından öte konuşucunun sözceye farklı anlamlar yükleyebileceğini vurgulamaktadır. Bu tanımlardan hareketle geniş çerçevede dilin sosyal bağlamlarda kullanımını incelediği kabul edilebilen edimbilimin, sözdizim, sesbilim ve anlambilim ile dilin dört temel bileşeni arasında olduğu düşünülmektedir (Crystal, 2013).

Kavramın tarihsel gelişimi 1930'lu yıllara kadar dayanmakla birlikte bilimsel bir yaklaşım ile ele alınmaya başlanan en yeni dil bileşeni olduğu kabul edilir (Huang, 2014). Moris (1938) dili üç bileşen üzerinden yorumlarken bu bileşenleri sözdizim, anlambilim ve edimbilimi de içine alan göstergebilim olarak nitelemiştir. Bu yaklaşım daha sonrasında sözdizimin anlambilime girdi sağladığı ve anlambilimin de edimbilim için girdi oluşturduğu bakış açısına evrilmiştir (Carnap, 1942). 1950'li yıllarda ise dil felsefesi üzerine iki ekolün iki farklı yaklaşıma öncülük ettiği kabul edilmektedir. Yapay dillerin mantıksal sistemini kendisine odak çalışma alanı yapan ideal dil felsefesi akımına karşın aralarında J. L. Austin'in de yer aldığı düşünürler doğal dil felsefesi akımını benimsemiştir (Huang, 2014). Bu akımın mantıksalcıların aksine doğal dil kullanımına odaklanmakta olup Austin (1962)

'in söz eylem kuramı ile Grice (1967)'in konuşma sezdirimi kuramı için temel yaklaşım olduğu düşünülebilir. Daha sonraki dönemde edimbilimsel yaklaşımlar Chomsky'nin dili zihinsel bir düzenek çıktısı olarak ele alan bakış açısına karşı çıkarak dilin işlevi ve kullanımı üzerinde dursa da edimbilimin özerk bir dilbilim alanı olarak sistemli biçimde çalışılmasının 1983 yılında Stephen Levinson'ın '*Edimbilim*' ve Geoffrey Leech'in '*Edimbilimin İlkeleri*' isimli eserler ile gerçekleştiği dilbilimciler arasında yaygın olan bir yaklaşımdır (Barron, Gu ve Steen, 2020; Culpeper, Mackey ve Taguchi, 2018; Huan, 2014).

Günümüz edimbilim yaklaşımlarında iki ekolün yaygın olduğu kabul edilmektedir (Baron, Gu ve Steetn, 2020). Edimbilimi edimdilbilim etkenleri özelinde yorumlayan ve sözdizim, anlambilim, biçimbilim, sesbilim gibi temel dil bileşeni olarak gören Anglo-Amerikan ekolünün sosyoedimbilim etkenleri öncelikli çalışma konusu olarak ele almadığı için edimbilimi mikropragmatik boyutunda ele aldığı düşünülmektedir (Culpeper, Mackey ve Taaguci, 2018). Buna karşın Kıta Avrupası ekolü edimbilimi daha geniş çerçevede ele alarak dilbilim alanının ötesinde sosyoloji ve psikoloji gibi yan alanların da çalışma konusu olarak gördüğü düşünülebilir (Huang, 2014). Bu yaklaşımın edimbilimi makropragmatik boyutta ele almakla birlikte dilbilimin içerisinde bir üst alan olarak görmekte ve sosyoedimbilim unsurları edimbilimsel açıklamaların temeli olarak değerlendirdiği kabul edilmektedir (Barron, Gu, Steen, 2020).

Bu iki ekolün edimbilimsel olgulara yaklaşımı örneklendirilmek istenirse nezaket kuramı özelinde Anglo-Amerikan ekolünün sözcenin nezaket değerini kullanılan söz eylemler gibi dilsel unsurlar çerçevesinde ele alabileceği, Kıta Avrupası ekolünün ise bu nezaket değerine gereksinim duyulan sosyal faktörler gibi daha geniş bir çerçevede yorumlamaya gideceği düşünülebilir.

Leech (1983) edimbilimi genel edimbilim, sosyoedimbilim ve edimdilbilim alt alanlarına ayırarak ele almıştır. Buna göre genel edimbilim alt alanı dilin iletişim kullanımına ilişkin genel ilkeleri belirlerken evrensel diyebileceğimiz edimbilimsel ilke ve yapılara odaklanmaktadır. Dil kullanımının daha yerel boyutta incelendiği sosyoedimbilim alt alanında ise belirli bir durumda dil kullanımına ilişkin edimbilimsel anlamı şekillendiren bağlamsal olgular konu edinilmektedir. Belirli edimsöz etkisini yaratan dilsel unsurları inceleyen edimdilbilim alt alanı ise edimbilimsel işlevi ortaya koyan dil yapılarını ele almaktadır.

2.1.1. Mikroedimbilim ve Makroedimbilim

Genel edimbilimden sosyoedimbilim ve edimdilbilim ayrımına giderek dilin işlevine ilişkin analiz yapma süreci beraberinde sözcenin incelenmesinde de farklı odakları doğurduğu kabul edilebilir. Bu ayrımın edimsöz etkisini sözce boyutunda inceleyen mikroedimbilim ve sözce boyutuna sınırlı kalmadan söylemi oluşturan sözcelerin birbiri ile ilişkisini inceleyen makroedimbilim ayrımını oluşturduğu düşünülebilir (Cap, 2011). Bu tanımdan hareketle mikroedimbilimin edimbilimsel açıklamalarda gösterici ifadeler (deictic expressions), önvarsayımlar, sezdirimler ve söz eylemler gibi unsurları odak olarak ele aldığı kabul edilebilir (Mey,2004). Bunula birlikte edimbilimin bağlam içerisindeki anlamı konu aldığı düşünüldüğünde anlamın sadece sözce boyutunda sınırlı tutmanın edimbilimsel açıdan yeterli olmadığı araştırmacılar arasındaki ortak kanıdır. Özellikle bağlamın farklı değişkelerin yer aldığı, karmaşık ve çok katmanlı bir yapıya sahip olması daha fazla bağlamsal bilginin değerlendirilmesi ile anlamın daha derinlemesine açığa çıkabileceği gerçeğini doğurmaktadır (Cap, 2010). Bunun da anlamın analiz edilme sürecinde mikroedimbilimden makroedimbilime uzanan bütüncül bir yaklaşımı gerekli kıldığı düşünülebilir. Cap (2011) bu yaklaşımı aşağıdan yukarıya ve tekrar aşağıya uzanan bir döngü

olarak ele almaktadır. Buna göre analiz süreci aşağıdan yukarıya doğru daha dilsel unsurların incelendiği mikroedimbilimsel bakış açısı ile yukarıdan aşağıya doğru daha sosyal unsurların incelendiği makroedimbilimsel bakış açısının bir döngüsü olarak ele alınmaktadır. Bu döngünün aşamalı ve sıralı düzenli özelliğine vurgu yapan Cap’a göre ilk aşama sözceyi oluşturan girdinin sözlüksel ve dilbilgisel çözümlemesinden oluşmaktadır. Bu çözümlemeyi dilsel veriler ile dil dışı etkenlerin birlikte işlemleneceği önvarsayımlar ve sezdirimler gibi çıkarımlama süreci takip etmektedir. Söz eylemlerin analiz edilmesi ise mikroedimbilim sürecinin makroedimbilim sürecine taşınmasında son aşama olarak ele alınmaktadır.

Yunanca ‘deiknynai’ sözcüğünden türeyen gösterim kavramı ancak sözcenin kullanıldığı bağlamda anlam kazanan dilsel ifadeleri işaret etmektedir (Grundy, 2020). Bu işlevdeki gösterici ifadelerin sözcenin kim, kime, ne, ne zaman ve nerede gibi değişkenlerle analiz edilmesini gerekli kıldığı kabul edilebilir. Bu nedenle gösterici ifadelerin dilsel yapılar ile bağlam arasındaki ilişkiyi en somut biçimde sergileyen olgular olduğu düşünülmektedir (Levinson, 1983). Microedimbilim analizinin başlangıç aşaması olarak değerlendirilebilecek sözcük-dilbilgisel (lexico-grammatical) çözümlemnin bağlam ile sözceyi oluşturan yapıları ilişkilendirmeyi sağladığı yaygın bir kanıdır (Cap, 2010). Bu açıdan gösterici ifadelerin çözümlenmesinin mikroedimbilimsel çözümlemde ilk aşama olarak görülmesi kabul edilebilir bir olgudur. Başka bir deyişle sözcük anlamının tümce boyutunda sınırlı kalmaksızın sözce boyutunda konuşucunun yüklediği anlama dönüşmesi gösterimlerin analizi ile mümkün olmaktadır (Grundy, 2020). Levinson (1983) gösterimin geleneksel kişi, yer ve zaman türlerine ek olarak sosyal ve söylem gösterim türlerini de eklemiştir.

Sosyal gösterimin alıcıya göre konuşucunun sosyal seviyesini, bağlamdaki varlığını ve konuşmanın gerçekleştiği ortamdaki üçüncü şahısların konuşucu ile olan ilişkisini ortaya koyduğu kabul edilir (Levinson, 1983; Marmaridou, 2010). Sosyal kimlikler ve ilişkiler

odağındaki sosyal gösterimin iki alt sınıfı olduğu kabul edilebilir (Archer, Aijmer ve Wichmann, 2012). Bunlardan ilki cinsiyet gibi sosyal kimliği yansıtan mutlak sosyal gösterimken ikincisi ise saygı ve yakınlık ifadeleri gibi konuşucu ve alıcının sosyal ilişkilerini yansıtan bağıntısal sosyal gösterendir (Levinson, 1983). Konuşucu ve alıcının arasındaki sosyal mesafe ve güç gibi değişkenlerin bağıntısal sosyal gösterim kullanımına yansıdığı kabul edilmektedir. Brown ve Levinson (1987)'in ortaya koymuş olduğu nezaket kuramı çerçevesince bir gruba ait kimlik ifadelerinin kullanımı bir pozitif nezaket stratejisi olarak ele alınmaktadır. Goffman (1967)'in yüz kavramı üzerine şekillenen ve bireylerin yüz değerlerini korumaya yönelik kullandıkları stratejileri evrensel boyutta açıklamaya çalışan nezaket kuramına göre kişinin sosyal ilişki kurma arzusunu yansıtan pozitif yüzünü korumaya ilişkin stratejilerden biri 'dostum, arkadaşım, kardeşim' gibi bağıntısal sosyal gösterimlerin kullanımudur. Bu bağlamda mikroedimbilimsel işlemlemenin bir parçası olarak ele alınabilecek gösterim analizinin sözcenin kullanıldığı bağlama ilişkin makroedimbilimsel etkiler doğurduğu düşünülebilir.

Gösterimin makroedimbilimsel bir araç olarak en açık biçimde değerlendirilebileceği türü olarak söylem gösterimi ele alınabilir (Cap, 2010). Söylem gösterimi sözce içerisinde sözlüksel bir birim olmasına karşın aynı söylem içerisinde yer alan önceki ya da sonraki sözceler ile birlikte anlamlandırılması ve sözceleri birbiri ile ilişkilendirmesi bakımından söylem boyutunda incelenmektedir. Yinelemeden farklı olarak söylem gösterimi sözcede yer alan bir öge yine dilbilimsel bir ifadeye gönderimde bulunur (Levinson, 1983). Bu bakımdan metinsel uyumluluk ile söylem gösteriminin birbiri ile yakından ilişkili olduğu kabul edilebilir (Grundy, 2020; Marmaridou, 2010). Bu yakın ilişki konuşucuya sadece söylemi oluşturacak sözceler içerisindeki ilişkiyi kontrol etme yetisi kazandırmayıp aynı zamanda dinleyicinin söylemi anlamlandırmasını kontrol etme bakımından da bir yeti kazandırabilir

(Cap,2011). Böylelikle bu yetinin sözce boyutunun ötesinde makroedimbilimsel bir araç olarak da kullanılması söz konusu olabilir.

Cap (2011)'ın mikroedimbilimsel analiz sürecindeki bir diğer unsur olan önvarsayım, konuşucunun sözceyi anlamlandırma sürecindeki dinleyici ile dilsel ve dil dışı ortak bilgisi olarak ele alınmaktadır (Chapman, 2011; Archer, Aijmer ve Wichmann, 2012). Bu tanımdan hareketle önvarsayımın anlambilimsel bir olgu olduğu düşünülse de bağlamsal değişkenlere son derece bağlı olduğu için anlambilim ile edimbilimin kesitinde yer aldığı kabul edilebilir (Chapman, 2011). Kavramsal açıdan bu konumlandırmaya verilebilecek en açık örnek olarak doğruluk koşulundan bağımsız ele alınan önvarsayımın olumsuzluk kipinden etkilenmemesi görülebilir. Mikroedimbilimsel açıdan ise önvarsayımın sözlüksel ve yapısal biçimi gösterim kavramı ile kesişmektedir. Bu bağlamda önvarsayımlamaya olanak tanıyan önvarsayım tetikleyicilerinin kullanımı gösterimlerin anlamlandırılması sürecinde edimbilimsel bir değer taşıdığı düşünülebilir (Cap, 2010; Marmaridou, 2010). Bu süreçte sözcenin dinleyici ve konuşucu arasındaki ortak bilgiye olan dayanağı ne kadar artarsa bağlamdaki dilsel unsurların yoğunluğunun o kadar azaldığı kabul edilebilir. Dilsel anlamdaki bu ekonomi sözcenin anlamlandırılmasında önvarsayımların ve sezdirimlerin bütüncül bir yaklaşımla değerlendirilmesini gerekli kılabilir (Cap, 2011).

Konuşma sezdirimi, konuşucu tarafından sözceye sözcük boyutunda açık biçimde iliştilenmeyen anlamın dinleyici tarafından çıkarılınması olarak ele alınabilir (Cruse, 2000). Grice (1957) göstergeler ve işaretler arasındaki ayrıma dikkat çekerek göstergelerin sağlamış olduğu anlamın konuşucunun konuşma niyetinin anlaşılması için yetersiz kalacağını vurgulamıştır. Buna göre konuşucunun oluşturmuş olduğu anlamı dilsel unsurlardan oluşan sözcük anlamı olarak ele almak mümkün değildir. Grice'e göre konuşmadaki anlam ancak bağlamsal bilgilerin ışığında konuşucunun tavırlarındaki niyetin çıkarılınması ile

gerçekleşebilir. Sezdirimi konuşmanın odağına koyan Grice'in yaklaşımı anlambilim ve edimbilim karşıtlığının yaygın bir olgusu olarak görülebilir (Cruse, 2000; Wilson, 2017). Szabo (2005) bu ayrımı ele alırken konuşmadaki anlamı sözcük boyutundan başlayarak konuşma sezdirimine kadar uzanan bir süreçte ele almakta ve mikroedimbilimsel unsurlar ile makroedimbilimsel unsurları konuşmanın anlamının çıkarılmasına için birlikte değerlendirmektedir. Bu aşamada sezdirimin çıkarılmasına için doğruluk koşulu ve ön varsayımın göz önünde bulundurulması gerektiği kabul edilmektedir. Ayrıca iptal edilebilme özelliği nedeniyle sezdirimlerin anlamın şekilleneceği bağlam üzerinde de bir denetiminin olduğu düşünülebilir (Cap, 2011). Bu yönüyle de sezdirimin mikroedimbilimsel etkenleri makroedimbilimsel boyuta taşıyabildiği söylenebilir.

Sözcenin işlevi üzerinde konuşucuyu ve dinleyiciyi sürece katarak gösterim, önvarsayım ve sezdirimlerin gerçekleşmesini sağlayan iskelet yapı olarak söz eylemler kabul edilebilir (Cap, 2010). Özellikle edimsöz ve etkisöz eylemleri anlamın konuşucu ve dinleyici ile şekillenmesine olanak tanıdığı için mikroedimbilimsel unsurların bağlama dönüşmesinde oldukça etkili olduğu söylenebilir (Mey, 2004). Dinleyici kapıyı açma eylemine iten 'içerisi çok sıcak' sözcüğü farklı bir bağlamda dinleyiciyi kaloriferin ısınısını azaltmaya itebilir. Etkisöz ve edimsöz gücü arasındaki bu ilişki gösterim, önvarsayım ve sezdirimlerin doğru biçimde değerlendirilmesini gerekli kılmaktadır. Bu bakımdan, söz eylemlerin dilin edimbilimsel işlevini, dilsel unsurlar ile sınırlı mikroedimbilimsel düzlemde sözcenin bağlam içerisinde anlamlandırıldığı makroedimbilimsel düzleme taşıyan kavramsal bir çerçeve özelliği taşıdığı kabul edilebilir (Börjesson, 2014). Bu çerçevenin gerçekleşmesine olanak tanıyan söz eylemlerin başarı koşulları ise bağlamsal değişkenlerin dilsel unsurların işlevinin yerine getirilmesi için ne derece önem taşıdığını ortaya koymak adına açıklayıcı bir örnek olarak görülebilir. Başka bir deyişle hapis cezasına çarptırma söz eylemi dilsel açıdan her ne kadar

doğru bir sözce olursa olsun sahip olduğu iletişim işlevi ancak bir hakimin mahkemede suç içleyen birisine söylediği bağlamda gerçekleşebildiği düşünülebilir (Cruse, 2000). Cap (2011) söz eylemlerin bu süreçteki işlevini ele alırken tek bir söz eylemin sonrasında belirli sezdirimlere dönüşecek belirli sayıdaki önvarsayım ve gösterimlerin yardımı ile gerçekleşebileceğini ifade etmektedir. Buna göre söz eylemler mikroedimbilimsel unsurların düzenleyici üst kavramı olarak görülebilir.

2.1.2. Sosyoedimbilim ve Edimdilbilim

Leech (1983) genel edimbilimi dilin iletişim odaklı kullanım ilkelerini bölgesel dil kullanım koşullarından ayırarak edimbilimin genel ilkelerini ortaya koyarken sosyoedimbilim ve edimdilbilim ayrımını dilin yapısal unsurları ve dilin kullanımına yansıyan toplumsal unsurları üzerinden açıklama yoluna gitmiştir. Buna göre edimbilimin sosyolojik kesitini oluşturan sosyopragmatik edimbilimsel anlamın sosyal mesafe, dilin kullanıldığı toplumun kuralları, uygunluk ölçütleri ve kabul gören davranışları gibi toplumsal değişkenleri kullanarak anlamı yorumlama yoluna gittiği düşünülebilir (Kecskes, 2012). Leech (1983)' e göre edimdilbilim ise edimbilimsel anlamın oluşmasını sağlayan yapısal unsurların odağa alındığı bir alanı ifade eder. Bu tanımdan hareketle edimdilbilim koşulların daha çok dilbilgisi ile ilişkili olduğu düşünülebilir.

Bu temel ayrımdan hareketle sosyopragmatik sezdirimler, söz edimleri, nezaket gibi temel edimbilimsel olguların yanı sıra yüz kavramı, güç, kimlik gibi dil kullanımına yansıyan değişkenleri de kapsayıcı biçimde ele alındığını kabul edebiliriz. Haugh, Kadar ve Terkourafi (2021) sosyoedimbilimi dilbilim, toplumbilim, ruhbilim ve antropoloji kesitinde ele almaktadır. Buna göre sosyopragmatik gerçek yaşamda dil kullanımlarını belirleyen sosyal koşullar ve değişkenlere odaklandığını söyleyebiliriz. Bu geniş bakış açısına karşın sosyopragmatik geleneksel edimbilim ve toplumdilbilimin bir ara gelmesinden oluşan bir

alan olarak sınırlayan yaklaşım da bulunmaktadır (Holmes, 2018). Bu bakış açısına göre sosyopragmatikğin kabul gören ve reddedilen sosyal ölçünler (norm) için kullanımları belirlendiği ve analiz ettiği düşünülebilir. Bir bakıma edimbilim sosyal yönü yapısal dilsel yönüne göre daha öncelikli odak konumunda ele alınmaktadır. Konuşucuların soyutlanmış bireylerden öte sosyal varlıklar olarak kabul edildiği bu yaklaşım sosyal kimliklere, konuşucuların birbiri ile olan ilişkilerine, kısacası öznelliğe yoğunlaştığı kabul edilebilir (Marmaridou, 2011). Austin (1962)'in ortaya attığı söz eylem yaklaşımının öznelliği kabul eden sosyal ölçünler ile yorumlamayı gerekli kıldığı düşünülebilir. Buna göre bir çifte söylenecek 'sizi karı koca ilan ediyorum' sözcesinin bir söz eyleme dönüşebilmesi için gerekli olan gerçekleşme koşulları sosyoedimbilimin çerçevesini çizdiği sosyallik, etkileşim ve ölçünler ile yorumlanabilir (Haugh, Kadar ve Terkourafi, 2021). Burada altı çizilenin sözceden önce bireye odaklanmayı ifade ettiği kabul edilebilir. Kimliklerin ve ilişkilerin bu aşamada önem kazanmasından hareketle çifti 'karıkoca' ilan eden kişinin sosyal kimliğinin buna yeterli olup olmadığı değerlendirilebilir. Etkileşim ise söylemin ya da başka bir ifade ile oluşturulan bağlamda konuşucunun ürettiği anlam ile dinleyicinin algıladığı anlam arasındaki etkileşim sürecini sözcenin kendisinde önce değerlendirme yaklaşımını işaret edebilir. Bir bakıma sözceyi üreten kişinin uygun bağlam içerisinde bunu gerçekleştirmeyişi bu söz eylemin etkisöz olasılığını ortadan kaldırabileceği düşünülebilir. Edimbilimin ölçün odaklı yanını vurgulayan sosyopragmatikğin aynı zamanda belirli sosyal bağlamlarda kullanılan dilin uygunluğuna ya da kabul görünürlüğüne ilişkin yorumlamayı içerdiği de söylenebilir.

Bu yaklaşımın dilin sosyal iletişim bağlamına odaklanmış oluşu Kıta Avrupa'sının edimbilimi dilsel sınırlar dışında yorumlama eğilimi ile örtüştüğü kabul edilebilir (Marmaridou, 2011). Buna göre sosyopragmatikğin genel edimbilimden dilin kullanıldığı

topluma ve bağlama göre yerleşen bir özellik taşıdığı düşünülebilir. Bu özelliğe verilebilecek önemli örnekler arasında nezaketin edimbilimsel yorumlanması görülebilir (Culpeper, 2021). Nezaketin, belirli bir sosyal yapı içerisinde kabul gören ya da normal olarak kabul edilen dil davranışlarının değerlendirilmesi olarak ele alındığı tanımdan hareketler sosyoedimbilim incelemenin söz konusu olacağı düşünülebilir.

Leech (2014) dilsel nezaket kuramını incelerken edimbilimin sosyoedimbilim ve edimdilbilim kesitleri üzerinden açıklama yolunu benimsediği görülebilir. İletişim edincinin (Hymes, 1966) iki temel unsuru arasında kabul ettiği edimbilimsel edincin sosyoedimbilim ve edimdilbilim edinç olmak üzere iki olgudan oluştuğunu öne sürmektedir. Buna göre dilsel yapıların sahip olduğu dilbilgisel ve anlamsal değerlerine ilişkin bilgi edimdilbilim edince işaret ederken dil ediminin bağlam içerisinde uygun ya da kabul edilebilir biçimde kullanımına ilişkin bilgi ise sosyoedimbilim edince işaret etmektedir. Her ne kadar edimbilimin sosyoedimbilim ve edimdilbilim kesitleri farklı öncelikli odaklara sahip olsa da bu olguların sınırlarını net biçimde belirlemenin pek mümkün olmadığı düşünülmektedir (Culpeper, Mackey ve Taguchi, 2018; Thomas, 1983).

Bununla birlikte sosyoedimbilim ve edimdilbilim edinçlerin gelişim süreçleri incelendiğinde he zaman bu iki alt edincin birbiri ile doğru orantılı biçimde gelişim göstereceği beklenilmeyebilir. Xiaole (2009) İngilizce öğrenen Çinli öğrenciler üzerinde gerçekleştirdiği bir çalışmada katılımcıların sosyoedimbilim edinçlerinin artan hedef dil yeterliliğine paralel olarak edimdilbilim edinçleri ile aynı oranda gelişim göstermediğinin altını çizmiştir. Buna göre makroedimbilimsel açıdan edimdilbilim unsurlarda bir gelişim söz konusu olsa da mikro boyutta sosyoedimbilim açıdan gerçekleşen gelişimin bunu aynı oranda takip edemediğini ileri sürmüştür. Benzer bir biçimde Olshtain ve Cohen (1990) de özür dilemek söz eylemine yönelik ileri seviye yabancı dil yeterliliğine sahip katılımcılar ile

gerçekleştirdikleri çalışmada dil yeterliliklerine karşın katılımcıların özür dilemek söz eylemini uygun yöntemle gerçekleştiremediklerini belirterek makropragmatik gelişimin mikropragmatik gelişim ile aynı seviyede gerçekleşmediğinin altını çizmiştir.

Leech (2014) nezaket olgusunu sosyoedimbilim ve edimdilbilim açıdan yorumlarken iki düzlemde ele aldığı söylenebilir; çift kutuplu ve kabul görülen nezaketin merkezde olduğu sosyoedimbilim düzlem ve tek kutuplu dilsel nezaket açısından uygun olmayan ifadelerden daha uygun ifadelere doğru yönelen edimdilbilim düzlem. Sosyoedimbilim yorumlamayı nezaketin sosyal bir yargılama süreci olarak ele alınabileceğini belirten dilbilimci bu yorumlamanın kullanılan yapılar ve sözcük anlamının ötesinde bağlamın çözümlenmesi ile gerçekleşebileceğini ortaya koyduğu söylenebilir. Edimdilbilim yorumlamada ise Leech (2014) tümcenin bağlamdan soyutlanmış yapısal anlamına vurgu yaparak nezaketin derecelendirilmesine odaklandığı düşünülebilir. Bu yaklaşımın sosyopragmatik dil öncesinde sosyal unsurlara ve pragmatik dilin de sosyal unsurlar öncesinde dile odaklandığı görüşü ile örtüştüğü söylenebilir (Thomas, 1983).

Leech (1983)'in sosyoedimbilim ve edimdilbilim karşıtlığını genel edimbilimden ayırması başta edimbilimsel gelişim, edimbilimsel aktarım ve edimbilimsel başarısızlık (failure) gibi kuramsal tartışmaların kavramsal zeminini oluşturduğu düşünülebilir (Marmaridou, 2011). Bu bağlamda edimbilimsel edinc kavramının da tanımlanmasının bu tartışmaların yorumlanabilmesi için önem taşıdığı kabul edilebilir. Thomas (1983) edimbilimsel edinci tanımlarken dili özel bir dil eyleme için kullanabilme ve bağlam içerisindeki bu dili ise anlayabilme yeteneği olarak tanımlarken Brasdefer ve Mugford (2017) ise bağlamdaki tüm sosyokültürel değişkenleri göz önünde bulundurarak istedik iletiyi sunabilme ve sunulan iletiyi anlayabilme yeteneği olarak ele almıştır. Her iki tanımda odağında dil eyleminin istedik hedefe odaklanması ve dinleyici tarafından bu hedefin

anlaşılmasının yattığı düşünülebilir. Bu yaklaşım edimbilimsel başarısızlığın kültürler arası iletişim bağlamında ana dili konuşucusunun dilsel hedefini anlayamamak olarak görülebilir (Marmaridou, 2011). Bunula birlikte sosyoedimbilim ve edimdilbilim ayrımın edimbilimsel başarısızlık için de incelenebilecek bir karşıtlık olduğu düşünülebilir. Buna göre edimdilbilim başarısızlık edimbilimsel etkinin hatalı dilsel yapılar ile kodlanması olarak görülebilirken sosyoedimbilim başarısızlık ise kültürler arası etkileşimde uygun dilsel davranıştan farklı bir etkinin yaratılması olarak kabul edilebilir (Culpeper, Mackey ve Taguchi, 2018). Başka bir deyişle edimdilbilim başarısızlık sözcük bilgisi ya da söz dizimi gibi dilin yapısal unsurlarından kaynaklı başarısızlık olarak düşünülebilirken sosyoedimbilim başarısızlık ise kullanılan dilin davranış etkisinin ilgili bağlam ile örtüşmediği durumları işaret ettiği kabul edilebilir. Nezaket kavramının bu ayrımın yorumlanabileceği örneklerden birini oluşturduğu düşünülebilir. Buna göre dilsel nezaket yapılarını kullanabilme edimdilbilim edinci işaret ederken nerede, kime ve ne kadar dilsel nezaket davranışının sergileneceği ise sosyoedimbilim edinci işaret ettiği söylenebilir (Marmaridou, 2011). Yine de bu ayrımı yapmak kimi zamanlarda çok kolay olmayabilir.

Thomas (1983) özellikle yabancı dil öğretimi ortamlarında öğrencilerin yapmış oldukları hataların edimdilbilim unsurlardan mı yoksa sosyoedimbilim unsurlardan mı kaynaklı olduğunun belirlenmesi için ilgili sözcüde hangi edimsöz davranışının hedeflendiğinin açık biçimde gerekebileceğini belirtmiştir. Özellikle öğrencilerin kendi ana dillerinde edindikleri edimbilimsel edinci yabancı dil öğrenim süreçlerine de aktardıkları düşünülmektedir (Rose ve Kasper, 2001). Nezaket olgusunun edimbilimsel aktarım süreçleri için de sosyoedimbilim ve edimdilbilim karşıtlığı için önemli bir alan olduğu düşünülebilir. İkinci dil edimbilimsel edincine ilişkin dilsel davranışların olumlu edimdilbilim aktarımlardan da kaynaklanabilecek olması edimdilbilim unsurların evrensel yönünün de

olduğunu vurgularken aynı zamanda dilsel davranışın tek başına yorumlanmasının altında yatan kaynağı belirlemede yetersiz kalabileceğini ortaya koyabilir (Marmaridou, 2011).

Benzer durumun olumsuz edimbilimsel aktarımlar için de geçerli olabileceği düşünülebilir. İkinci dilde edimbilimsel başarısızlığa ilişkin olumsuz aktarımların altını çizen Ishihara ve Cohen (2014) özellikle sosyoedibilim etkenlere ilişkin yapılan aktarımların kültürler arası etkileşimde istendik dil davranışının gerçekleştirilmesini engelleyebileceğini belirtmişlerdir. Buna göre ikinci dilde ilgili bağlamda sosyoedibilim kurallara yeterli derecede sahip olmayan bireylerin ilgili bağlamların ana dillerinde yer alan ve kendilerinin iyi şekilde sahip oldukları sosyoedibilim kurallarına göre davranmayı tercih ettiklerini öne sürmüşlerdir. Bu aktarımın hedef dilde karşılığının olmadığı ya da farklı olduğu durumlarda ise edimbilimsel başarısızlığın söz konusu olabileceğini ifade etmişlerdir. Bunula birlikte hedef dile ilişkin yeterli yapısal donanım ve edimdilbilim bilgiye sahip bireylerde bile sosyoedibilimsel kuralları hedef dile olumsuz aktarımlarla taşıdıkları ve bu nedenle edimbilimsel başarısızlık yaşadıkları söylenebilir (Rose ve Kasper, 2001).

2.1.3. Edibilim ve Toplumdilbilimsel Değişkenler

Dil kullanımını sosyal bağlamlar özelinde inceleyen bir alan olarak toplumdilbilimin, dilin ne şekilde kullanıldığını, bu kullanımlarda ne gibi farklılıkların oluştuğunu ve bunların nedenlerini incelediği söylenebilir (Ball, 2010; Llamas, 2011). Öte yandan edimbilimsel analiz süreçlerinde iletişimin gerçekleştiği sosyal ortam, iletişim taraflarının statüleri gibi bağlamsal değişkenleri göz önünde bulundurarak yorumlama yapıldığı kabul edilebilir. Buna göre edibilimin, dili iletişim tarafları, konusu, bağlamsal öğeleri, ortak bilgisi gibi çeşitli değişkenlerin etkilediği bir iletişim aracı olarak gördüğü düşünülebilir (Serrano, 2021). Bu bakımdan edibilimin toplumdilbilim ile uygulamaya dönük bir amaç paylaştığı söylenebilir.

Chomsky (1965)'nin dilsel edinç kavramı, dile ilişkin ana dili konuşucularının yapısal dilbilgisini dilin üretim boyunda asıl unsur olarak ele alırken bu bakış açısı dilin iletişim amaçlı kullanım bağlamları dikkate alındığında eleştirilen bir yaklaşım olarak düşünülebilir. Hymes (1972) ana dili konuşucularının sahip olduğu yapısal soyut bilginin dilin iletişim amaçlı kullanımında yetersiz kalabileceğini vurgularken yapısal olarak doğru olan bir tümcenin sosyal bağlamlarda gerekli iletişim yetisini karşılamakta yetersiz kalabileceğini savunduğu düşünülür. Buna göre sözceye yüklenecek olan anlamın iletişimin karşı tarafındaki birey tarafından doğru algılanması için bir dizi sosyal bağlamsal unsurun da ele alınması gerekebilir. Hymes'ın altını çizdiği bu unsurları toplumdilbilimsel edinç olarak değerlendirmek mümkündür. Hymes'e göre sosyal bağlamlarda kurulan iletişimde bireylerin dil kullanım tercihlerindeki değişkenler bu edincin bir parçası olarak görülebilir.

Bu geniş bakış açısında yer alan sosyal bağlamlardaki anlamı inceleyen toplumdilbilim edimbilim alanı ile kesiştiği hatta toplumdilbilimin bireylerin edimbilimi farklı kullanımlarından doğan anlamı incelediği düşünülebilir (Holmes, 2010; Brown ve Levinson, 1987). Buna göre etkileşim içerisinde üretilen sözceye ait anlam edimbilimin konusu olarak görülebilirken bu anlamı sağlayan dilsel etkenlerin tercih edilme gerekçesini sosyal sınıf, cinsiyet, bölge, kimlik gibi çeşitli değişkenlere göre inceleyen alan olarak toplumdilbilim görülebilir. Bu nedenle her iki alanın kesitinde yer alan nezaket kuramının yoğunlukla çalışılan konulardan biri olduğu düşünülebilir (Watts, 2003). Buna göre edimbilim özür dilemek, reddetmek, rica etmek gibi dil davranışlarına ilişkin kıstasları geliştirmeyi amaçladığı düşünülebilirken toplumdilbilimin ise bu davranışların gerçekleştirilmesinde tercih edilen unsurların topluma ya da toplumun belirli bir kesimine göre ne gibi farklılıklar gösterdiğini incelediği kabul edilebilir.

Bu tanımlamadan hareketle toplumdilbilimin toplumun belirli katmanlarında tercih edilen dil kullanımlarına ya da farklılıklarına odaklandığı düşünülebilir. Holmes ve Wilson (2017) iletişim aşamasında bireyin tercihlerini etkileyebilecek unsurları şu dört temel başlık altında toplamıştır; iletişimin tarafları, etkileşimin gerçekleştiği sosyal ortam, konu ve işlev. İletişimin tarafları başlığı altında sözcüyü sadece üreten kişi değil aynı zaman da sözcenin üretildiği kişinin de tercih edilecek dile ilişkin bir etken olarak görülebilir. Etkileşimin sağlandığı sosyal ortam olarak konuşmanın gerçekleştiği fiziki yer işaret edilebilir. Konu ise konuşmanın odağı konumundaki içeriği ve işlev unsuru ise dilin kullanım amacını ifade ettiği düşünülür. Holmes ve Wilson (2017)'ın bu temel unsurların toplumdilbilimsel olarak incelenmesi aşamasında ise dört temel değişkene odaklandığı söylenebilir; sosyal mesafe, sosyal statü, ortamın resmiyeti ve iki işlevli ölçek.

İletişim taraflarının birbirine olan sosyal yakınlığının kullanılan dil yöntemini etkileyen en önemli değişkenlerden biri olduğu düşünülebilir (Crystal, 2013, Leech, 2014). Yerel ağızların kullanımının bireyler arasındaki ortak değerleri, kimlikleri ve aidiyet inancını vurguladığı kabul edilirken birbirleri arasında ortak noktaları olmayan bireylerin resmi ağız kullanma eğiliminde oldukları söylenebilir. Nezaket kuramı ele alındığında olumlu nezaket stratejilerinin de birbirlerini iyi tanıyan bireyler arasında daha sık kullanıldığı düşünülebilir (Holmes ve Wilson, 2017).

Labov (1966) üst sosyal sınıfa ait bireylerin resmi ağız kullanmaya özen gösterdiklerini ve kullanmış oldukları ölçünlü (standart) dil ile ait oldukları sosyal sınıfı toplum içerisinde vurgulamaya çalıştıklarını belirtmiştir. Toplumdilbilim çalışmalarında bireylerin ait oldukları sosyal sınıfın dil kullanımını etkileyen önemli bir değişken olduğu düşünülmektedir (Van Herk 2012). Olumsuz nezaket yöntemlerinin kullanımında da bu sosyal sınıfların ast üst algısından doğan güce sahip olma vurgusunun bir başka değişken

olduğu düşünülebilir. Buna göre bireyin statü bakımından kendinden daha fazla güce sahip bireyler ile kurduğu iletişimde kullanacağı rica söz eylemlerinde daha dolaylı yapılar kullandığı söylenebilir (Leech, 2014).

Toplumdilbilimsel olarak dil kullanımına etki eden değişkenlerden biri olarak da resmiyet gösterilebilir (Wardhaugh, 2006). Buna göre resmi ortamlarda ölçünlü dil kullanımının kabul gördüğü ve günlük ortamlarda kullanılan dilde ise bireylerin resmi dilden daha çok sapmalar gösterdiği söylenebilir. Değişkenlerin kullanılan dile etkisi karşılaştırıldığında ise her ne kadar sosyal yakınlık ve sosyal statü dil kullanımındaki tercihlere etkisi büyük olsa da iletişimin sağlandığı ortamın resmiyetinin her iki değişken üzerinde de baskılayıcı bir etkiye sahip olduğu düşünülmektedir (Holmes ve Wilson, 2017).

Crystal (2013) dilin pek çok işlevinin olduğunu vurgularken gerçeklik durumlarını işaret eden göndergesel (referential) ve duygu durumların aktarıldığı anlatımsal (expressive) işlevlerinin sosyal hayatta sıklıkla kullanılan dil işlevleri arasında olduğunu vurgulamaktadır. Sosyodilbilimsel açıdan dil tercihlerine etki eden değişkenlerin bu temel iki kullanım amacına göre bir değerlendirme yaptığı düşünülebilir (Holmes ve Wilson, 2017). Buna göre dil tercihlerimizin tamamen bilgi vermek amaçlı bir sözcede ağırlıklı olarak duygu durumların aktarıldığı bir sözcedekinden farklı olduğu söylenebilir. Brown ve Levinson (1987) dinleyicinin duygu ve düşüncelerine ilişkin konuşucunun farkında olma durumunu ifade etme eğilimini olumlu yüzü koruma olarak değerlendirmekte ve olumlu nezaket yöntemi olarak görmektedir.

2.1.4. Edilbilimsel Edinç

Dil kullanımını yapıların sistematik bir bütünlüğü olarak ele alan yaklaşım dilbilgisinin varlığını temel olarak benimsediği düşünülebilir (Chomsky, 1965). Buna olanak tanıyan dilbilgisel edincin dilin yapısal bütünlüğü içerisinde doğruluğa odaklandığı ve sınırlı

sayıdaki kurallar ile dilin üretim boyutunun gerçekleşeceğini vurguladığı söylenebilir. Fakat dilin sosyal bağlamlardaki iletişim işlevinin bu bakış açısı ile ortaya koymanın sınırlı kalacağı dilbilimciler tarafından altı çizilen bir konu olarak görülebilir (Crystal, 2013; Hymes, 1972; Leech, 2014). Dilin bir davranış olarak ele alınabileceği edimbilimsel alanda incelenmesinin ise doğruluktan öte uygunluğa odaklandığı söylenebilir (Kecskes, 2014). Kullanılan dilin uygunluğunun ise bağlamsal anlamda birtakım değişkenler dikkate alınarak değerlendirilebileceği savunulabilir. Fraser (2010) de edimbilimsel edinci sosyokültürel bağlamdaki tüm değişkenleri göz önüne alarak istendik anlamı oluşturma ve sunulan anlamı anlamlandırma becerisi olarak tanımlamaktadır. Başka bir ifadeyle edimbilimsel edincin bağlam içerisinde dili kullanabilecek ve anlamlandırabilecek pek çok yetiyi barındırdığı savunulabilir. Bu yetilerin aynı zamanda dili özür dilemek, rica etmek, emretmek gibi farklı işlevlerde ve istendik biçimde kullanmayı sağladığı düşünülebilir.

Bialystok (1993) bu yetileri rica etmek söz edimi özelinde ele aldığı üç aşamada yorumlama yöntemine gitmiştir. Buna göre konuşucunun ilk olarak rica etme işlevini dilin öteki işlevlerinden ayırabilecek yetide olması gerektiğini belirtmiştir. Bu aşamada dilbilgisel edincin ve edimdilbilim etkenlerin de değerlendirme sürecinde etkin olabileceği kabul edilebilir (Kecskes, 2014). İkinci olarak konuşucunun rica etmek söz edimini içerisinde bulunduğu bağlamda kişiler, sosyal mesafe, güç ve dayatma derecesi gibi sosyal değişkenlerin özelinde tercih edeceği nezaket derecesine göre uygun dil yapılarına dönüştürebilme yetisine sahip olmasının gerektiğini vurgulamıştır. Son olarak da konuşucunun iletişimi devam ettirebilecek iş birliği, konuşma sırası ve uyumluluğa (cohesion) uygun davranma yetisine sahip olmasının altını çizmiştir.

Edimbilimsel edincin sosyal bağlamlar özelinde açıklanması eğilimi alan yazında ağırlıklı olarak üstünde durulan bir yaklaşım olmakla birlikte özellikle son yıllarda bilişsel

süreçlerin de edimbilimsel edince olan katkısı incelenmeye başlanmıştır. Zufferey (2015) edimbilimsel edinci sosyal edimbilimsel edinç ve bilişsel edimbilimsel edinç ayrımında ele alarak bilişsel edimbilimsel edincin iletişim esnasında dinleyicinin duyduğu tümcedeki kelime anlamı ile konuşucunun aktarmak istediği anlam arasındaki farkı nasıl ilişkilendirdiğini bilişsel açıdan açıklamaya çalışmıştır. Buna göre çıkarımlar bu sürecin en önemli ve temel unsuru olarak ele alınmaktadır. Bu aşamanın tümdengelimsel olarak işlemlendiğinin altını çizen dilbilimci, özellikle konuşucunun iletişim ve bilgi aktarım niyeti ile iş birliği beklentisinin çıkarımlama için belirleyici etkenler olduğunu vurgulamaktadır. Bu aşamada dünya bilgisi, fiziksel algı ve söylem gibi pek çok farklı kaynaklardan gelen bağlamsal bilginin bütünleştirilmesi gerektiği de belirtilmektedir.

Zufferey (2015)'in edimbilimsel edincin bilişsel yaklaşımla açıkladığı bakış açısı bağlamsal değişkenleri göz ardı etmemekle birlikte Grice (1967, 1989)'in iş birliği ilkesi ve konuşma sezdirimi yaklaşımı ile de belirli ölçüde örtüştüğü düşünülebilir. Grice sözcük anlamını doğal anlam olarak ele alırken konuşmanın sezdirim boyutunda kazandığı anlam için doğal olmayan anlam tanımlamasına gitmiştir. Buna göre sezdirimin bağlamdan bağımsız kullanılan yapıların sahip olduğu anlam değerlerine göre genel (generalized) boyutu olabileceği gibi kullanılan bağlam göre şekillenecek özel (particularized) boyutu da söz konusudur. Grice'in yaklaşımında özellikle doğal olmayan bu anlamın şekillenme sürecine odaklandığı düşünülebilir (Grundy, 2020; Archer, Aijmer, Wichmann, 2012). Grice (1975)'in odaklanmış olduğu bu süreci iletişim taraflarının belirli ortak amaçlar ve karşılıklı ön kabuller çerçevesince oluşturduğu iş birlikleri ile açıklama yöntemine gittiği düşünülebilir.

Grice'in ortaya koymuş olduğu iletişim taraflarının bu karşılıklı iş birliği ilkesinin dört temel ilkeye dayandığı düşünülebilir; nicelik, nitelik, bağıntı ve tutum. Bu ilkelerin

etkileşim sürecince üst tanımlayıcı ilkeler olarak ele alındığı yaklaşımda bireylerin karşılıklı olarak yeterince bilgi aktarmayı kabul ederek iletişim kurdukları benimsenir. Nicelik vurgusunun yapıldığı bu ilkede sunulan bilginin karşı tarafın ihtiyaç duyacağından fazla olmayacağı düşünülmektedir. Nitelik ilkesinde ise tarafların sağlamış olduğu bilginin gerçekliği düşünülerek sunulan bilgini doğru olacağı ön kabulü vurgulanmaktadır. Yine de iletişimin belirli bir odakta sağlanabilmesi için bu iki ilkenin yeterli görülmediği yaklaşımda bağıntı ilkesi ile tarafların konuşmada sunacakları bilgilerin birbiri ile ve konuşmanın odağı ile ilgili olacağı kabul edilmektedir. Tutum ilkesinde ise tarafların sunacakları bilgiye ilişkin oluşturacakları dilsel yapıların bir anlam karmaşasına ya da belirsizliğine yol açmayacak biçimde mantıksal bütünlük ile sunulacağı düşünülmektedir.

Grice'in iş birliği ilkesinin bireylerin konuşma sırasında nasıl davranacağından öte konuşmanın belirli bir düzen çerçevesi ve ön kabulleri ile gerçekleşebileceğini vurguladığı kabul edilebilir (Grundy, 2020). Buna göre karşılıklı her bir konuşma belirli bir uzlaşılı ile gerçekleştiği, tarafların bu karşılıklı uzlaşılıyı kabul ederek iletişim kurduğu ve iletişim süresince bu uzlaşılıya uyduğunu, olası bir uymama söz konusu ise de bunun mutlak iyi bir nedeninin olduğu düşünülmektedir.

2.2. Söz Edimleri

2.2.1. Austin ve Söz Edim Sınıflaması

1950'li yıllarda mantıksal olgucu (logical positivism) felsefe dili doğrular ve yanlışlar düzleminde olarak ele almakta ve anlamlı bir tümcenin ancak analitik ve deneysel bir yaklaşımla inceleneceğini savunmuştur (Thomas, 2013). Bu bakış açısı doğruluk koşullu anlambilim sınırları içerisinde tümceyi ele almakta ve doğruluk ya da yanlış olarak değerlendirme yapılamayacak tümceleri anlamsız olarak nitelendirmekteydi. Ancak Austin (1962) bu anlayışı eleştirirken sıradan dil felsefesi (ordinary language philosophy) anlayışını

benimsediği kabul edilebilir. Buna göre birey günlük dildeki dil kullanımı anlambilimsel açıdan sadece doğruluk ya da yanlışlık ayrımıyla açıklanamayacak kadar işlevsel olabilirdi.

Austin bu temel anlayıştan hareketle sözceye ilişkin anlamsal ayrımı betimsel (constative) ve edimsel (performative) olarak iki grupta ele almıştır. Austin'in betimsel olarak nitelendirdiği dil doğruluk ya da yanlışlık ayrımına olanak tanıyan doğruluk koşulunu taşıyan sözcelerken edimsel dil kullanımı ise dilin doğrudan kendisi ile bir davranış ya da eylemin gerçekleşmiş olduğu sözceleri işaret etmiştir. Her ne kadar daha sonra vazgeçmiş olsa da Austin'in edim varsayımı (performative hypothesis) çerçevesince çizeceği edimsel eylemlere ilişkin kalıp - 'bu eylemle' (hereby) - belirtik edimsel eylemler için dil davranışına yönelik açık bir gösterge olarak görülmektedir (Huang, 2014). Bu kuramın dilsel açıdan en çok eleştiri aldığı noktası olarak edimsel davranışların her zaman açık bir edimsel eylem şeklinde sunulmak zorunda olmayışı gösterilebilir.

Thomas (2013) Austin'in odaklandığı edimleri (performatives) dört sınıf altında toplamış ve bunları işlevlerine göre adlandırmıştır. Buna göre ilk sınıf edimsel eylemler gerçekleşme ya da başarı koşulunu (felicity condition) öteki edimsel eylemlere oranla kendisinde daha belirgin biçimde taşıdığı düşünülebilir. Buna örnek olarak 'tahmin etme' eylemi verilebilir. Tahmin ettiğimiz durumun doğruluk koşulu zaman içerisinde kendiliğinden belirginleşebilir. Oysa ikinci sınıfta yer alan törensel edimsel eylemler için belirli başarı koşullarının varlığı gerekebilir. Austin (1962) bu başarı koşullarının şu üç özelliğine vurgu yaptığı düşünülebilir;

- Bu edimsel eylemin uzlaşımsal bir yöntem ve yine uzlaşımsal bir etki doğuracak biçimde uygun kişilerce uygun bağlamda gerçekleşmesi gerekmektedir,
- Eylemi gerçekleştirecek bireylerin bu edimsel eylem için gerekli duygu, düşünce ve niyete sahip olması gereklidir,

- Yöntem tam olarak ve doğru biçimde uygulanmalıdır.

Thomas (2013)'ın sınıflamasındaki üçüncü edimsel eylem sınıfı olarak iş birliğine dayalı eylemler ele alınabilir. Bahse girmek gibi söz eylemlerin başarı koşulu hem sözceyi üreten hem de sözcenin yöneltildiği bireylerin birlikte hareket etmesi ile gerçekleşebilir. Son olarak eylemin grup tarafından gerçekleştirildiği grup edimsel eylemler görülebilir. Austin'in edimsel eylem kuramı dil davranışlarının sadece açık biçimde ifade edilen başka bir ifade ile belirtik edimsel eylemler ile gerçekleşmiyor oluşu, aynı zamanda edimsel eylemin var olduğu sözceler de her zaman istendik davranışı gerçekleştiriyor oluşu ve edimsel eylemlerin yapısal olarak ayrıştırıcı bir özelliğinin olmayışı nedenleri ile eleştirildiği söylenebilir (Huang, 2014).

Belirtik edimsel eylemlerin örtük edimsellere göre konuşucunun güç ve statüsünü daha belirgin biçimde ortaya koyduğu için edimsel davranışın yanlış anlamlandırılma olasılığını azalttığına inanılır (Archer, Aijmer ve Wichmann, 2012). Levinson (2017)'un söz edimlerinin belirlenmesi adına ortaya koyduğu dört yöntemden ilki olarak da belirtik edimsel eylemlerin tümce içerisinde kullanılması görülebilir. Buna göre belirtik edimsel eylemlerin edimsel açıdan söz vermek, özür dilemek, ısrar etmek gibi sözlüksel eylemler içerdiği kabul edilebilir. Austin (1962) belirtik edimsel eylemlerin kullanılmadığı söz edimlerini ise temel edimsel eylemler (primary performatives) olarak ele almıştır. Belirtik edimsel eylemlerin temel edimsellerden doğduğunun altını çizen Austin, her edimsel eylemin aslında bir belirtik edimsel eyleme aktarılabilceğini vurgulamıştır. Bununla birlikte günlük dilde fazla resmi olarak görüldüğü ve daha az kullanıldığı kabul edilen belirtik edimsel eylemler örtük edimsellerin istendik işlevinin gerçekleşemediği durumlarda söz konusu dil davranışını tekrar gerçekleştirirken daha sıklıkla kullanıldığı düşünülebilir (Thomas, 2013).

Dili edimsel bir davranış olarak ele alan Austin (1962) betimsel ve edimsel sözce ayırımından giderek uzaklaşarak edimsel etkinin betimsel sözcelerde de söz konusu olabileceği görüşünü benimsediği düşünülebilir. Yine de doğruluk koşulunu sosyal bir eylem olarak dil kullanımlarından ayırma arayışında olan Austin her bir sözceye ilişkin üç farklı bileşenin söz konusu olduğunu ileri sürmüştür – düzsöz (locutionary act), edimsöz (illocutionary act) ve etkisöz (perlocutionary act).

Söz eylemlere ilişkin ilk bileşen olan düz söz eyleminin anlamlı bir sözce üretme boyutu olduğu ve sözcük anlamını ifade ettiği düşünülebilir. Austin (1962) düz söz eylemine ilişkin üç alt eylem sınıflamasına gitmiştir. Buna göre düz söz eylemini sözcenin sesletimsel üretimi boyutunu sesçil (phonic) alt eylem olarak ele almak mümkünken sözceyi oluşturan yapıların bir araya gelerek oluşturacakları bütünlüğü ise ilişkisel (phatic) alt eylem olarak görmek mümkündür. Austin sözcenin gösterimler ve referanslar ile bağlamsallaştırılmasını ise anlamlandırma (rhetic) alt eylemi olarak ele almıştır. Huang (2014) bu üç alt eylemi dil bileşenlerine ilişkin kuramsal bir eşleştirmeye giderek ilk alt eylemi sesbilimsel, ikinci alt eylemi biçimbilimsel ve sözdizimsel, üçüncü alt eylemi ise anlambilimsel ve edimbilimsel açıdan ele almıştır.

Austin'in edimsöz eylemini düz sözün ötesinde sözcenin işaret ettiği istendik anlam olarak ele almak mümkündür (Senft, 2014). Buna göre özür dilemek, rica etmek, söz vermek ve teşekkür etmek gibi dile sosyal bir işlev kazandıran bu tür sözcelerde edimsöz gücünün var olduğu kabul edilebilir. Ancak edimsöz gücünün doğrudan edimsöz eylemlerinin sözcede var olma koşuluna bağlı olmadığı düşünülebilir (Holtgraves, 2008). Austin (1962) edimsöz gücünün sözcenin yöneltildiği kişi tarafından algılanmasının altını çizerek bunu alındı (uptake) olarak nitelemiştir. Bu gücün büyük ölçüde uzlaşımsal olduğunu belirtirken aynı zamanda da kültürden kültüre farklılık gösterebileceğini de kabul etmektedir. Buna göre söz

eylem kuramı her bir sözcenin hem bir önerme hem de bir edimsöz anlamının olabileceğini ve bu iki anlamında birlikte algılanması ile alınıya dönüşebileceğini belirtmektedir.

Yine de sözceyi düz söz boyutundan dilsel bir davranış boyutuna taşıyan edimsöz gücünün algılanmasına yönelik sürecin tam olarak açıklanmasına yönelik farklı bakış açıları da bulunmaktadır (Holtgraves, 2008). Edimsel sözceler derin yapıda edimsel cümlecik olarak şekillendiğini ve bu şekillenme sonucunda edimsel eylemlerin sözceden çıkartılabildiğini ortaya koyan edimsel eylem kuramı (Levinson, 1983) bu farklı yaklaşımlardan birisi olarak görülebilir. Bu kurama derin yapıdaki ‘sana söylüyorum otobüsü kaçırdık’ tümcesi sözce boyutunda ‘otobüsü kaçırdık’ biçimine dönebilir.

Etkisöz eylemini ise Austin (1962) edimsözün dinleyici üzerindeki etkisi olarak ele almaktadır. Bu nedenle etkisözün dinleyici odaklı olduğu ve edimsözün aksine önceden belirlenmiş bir niyeti yansıtamayacağı düşünülebilir (Holtgraves, 2008). Bu aşamada edimsöz ile etkisöz ayrımını vurgu yapan Huang (2014), edimsözün etkisözün aksine sadece konuşucu odaklı olmakla kalmayıp aynı zamanda tamamen konuşucu denetiminde olduğunu da vurgulamaktadır. Bu ayrıma ek olarak edimsözün önceden tanımlı bir güce sahi olduğunu ancak etkisöz de ise böyle bir ön tanımlamanın söz konusu olamayacağını vurgulayan Huang, aynı zamanda edimsözün etkisöze oranla daha fazla dilsel yapılara bağlı olduğunu belirtmektedir. Her iki söz eylem gerçekleşme boyutu göz önüne alındığında etkisözün sözcenin anlamı ile şekillendiği, edimsözün ise ifade ediliş biçimi ile şekillendiği düşünülebilir (Kissine, 2013).

Austin (1962) edimsöz gücüne odaklanarak söz edimlerini beş grupta ele almaktadır. Bunlardan ilki olan karar belirticiler (verdictives) kesin olmayan tahminlerin ifade edebileceği gibi hakim ya da bir otoritenin belirli bir hükme karar vermesini de bildirebilir. İkinci grup söz edimleri olarak görülen kullanım betimleyiciler (exercitives) ise belirticilerin

aksine verilen kararı ya da hükmü değil de bu kararın kullanılmasına yönelik edimsöz gücünü kapsar. Oy vermek, uyarıda bulunmak ya da tavsiye vermek bu sınıfta yer alan söz edimleri olarak Austin'in sınıflamasında yer alır. Bir diğer grup olan yükümleyiciler (commissives) ise bir davranışa yönelik sorumluluk üstlenici edim söz gücünü ifade eder. Söz vermek, kabul etmek gibi eylemler bu grupta kabul edilebilir. Austin'in edimsöz gücüne ilişkin dördüncü grubu ise davranış belirticiler (behaviors)'tir. Belirli bir davranışa yönelik tutum ve tepkileri içeren davranış belirticilere örnek olarak özür dilemek, teşekkür etmek ve tebrik etmek gibi söz edimleri verilebilir. Son olarak serimleyiciler (expositives) ise bir düşünceyi ileri sürmek ya da düşünceye ilişkin kanıt sunmak amacıyla kullanılan edim söz gücüdür. Bu gruba söylemek, yorumlamak, bildirmek gibi söz edimleri örnek gösterilebilir.

2.2.2. Searle ve Söz Edim Sınıflaması

Searle (1969)'in Austin'in ortaya attığı söz edimlerini daha sistemli biçimde ele alarak edimsöz gücünü başarı durumları üzerinden daha net biçimde tanımladığı düşünülebilir. Bu kapsamda Searle edimsöz gücü için başarı koşullarını tanımlayıcı içerik, hazırlık koşulu, samimiyet koşulu ve temel koşul olarak dört başlık altında ele almıştır. Bu dört koşul Searle'in belirli bir söz edimini gerçekleştirmek için gerekli asıl etkenler olarak görülebilir. Bu etkenlerin sistematik biçimde gerçekleşmesi ile sözceye ait edim söz etkisinin şekilleneceğini ileri süren Searle bu sisteme de edim söz gücü belirtme düzeneği (illocutionary force-indicating device) adını vermiştir.

Searle (1969)'in ileri sürdüğü bu başarı koşullarından ilki olan tanımlayıcı içerik koşuluna göre kavramsal açıdan bir sözce hem önerme anlamına hem de edimsöz gücüne sahip biçimde şekillenir. Buna göre önerme anlamı ile edim söz gücünün tam bir örtüşmesi aranmamakla birlikte birbiri ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Başka bir deyişle bir önerme anlamı farklı edim söz güçlerine sahip olabileceği gibi bir edimsöz gücü de farklı önerme

anlamları ile gerçekleşebilir. Ancak önerme anlamı ile edimsöz gücünün birbiri ile örtüşmediği sözcelerde söz ediminin gerçekleşemeyeceği düşünülebilir. Holtgraves (2008) bu durumu söz verme edimsözü üzerinden açıklarken ‘dün gece sıkı çalışacağıma söz veririm’ gibi önerme anlamının edim söz gücü ile örtüşmediğini belirterek söz konusu durumda tanımlayıcı içeriğin edimsöz gücünü kabul edilir kılmadığının altını çizer.

Collavin (2011) Searle’in hazırlık koşulunun bağlamsal açıdan konuşucunun düşünceleri, inanışları, görüşleri gibi içsel durumu ile ilişkili olduğunu açıklarken bir rica söz eylemi için konuşucunun mutlak karşı tarafın ricasını gerçekleştirebilecek güce ya da yetiye sahip olduğuna inanması gerektiğini vurgulamaktadır. Searle (1969)’in bu başarı koşulunun birden fazla içsel durumu ya da inanışı kapsayabileceği gibi sözcenin gerçekleştirilmesi öncesinde yerine getirilmesi gereken bir koşul da olduğu kabul edilebilir (Fotion, 2000). Holtgraves (2008) bu durumu açıklarken birisine verilecek emirin hazırlık koşulunda konuşucunun hem kendisini dinleyiciye emir verebilecek güce sahip olarak görmesi hem de dinleyicinin emiri yerine getirebilecek yetide olduğunu düşünmesinin gerek olduğunu belirtmektedir.

Searle (1979) samimiyet koşulunu konuşucunun ifade ettiği önerme anlamının doğruluğuna kendisini adanması olarak tanımlamıştır. Başka bir deyişle samimiyet koşulunun bir söz edimini gerçekleştirirken konuşucunun söz ediminin gerçekleşmesi için içinde bulunması gerekli psikolojik durumu kapsadığı kabul edilebilir. Örneğin söz vermek söz eylemi için kişinin sözünü tutmak niyetinde olması gerektiği düşünülebilir. Ancak bu niyetten yoksun oluşu da kişinin verdiği sözün yükümlüğünde kaçabilmesi anlamına gelmeyebilir. Austin (1975) bu durumu söz eylemlerinin kötüye kullanımı (speech act abuse) olarak nitelendirerek ilgili edimsöz gücünün gerçekleşmemesi olarak ele almaktadır. Searle’in ise bu samimiyet koşulu konuşucunun niyetini ilgili söz eylemin gerçekleşme

durumunu belirleyen bir ritüel olarak görmekle birlikte söz konusu edimsöz gücünün sorumluluğundan konuşucunun kaçamayacağını vurguladığı söylenebilir (Fotion, 2000).

Bir sözcenin edimsöz amacının o sözceye ilişkin temel koşulu şekillendirdiğini belirten Searle (1969) sözceye ilişkin bu amacın da uzlaşımsal nitelikte olduğunu vurgular. Searle'in odaklandığı edimsöz eylemleri ortaya koymuş olduğu temel koşul ile sınıflandırmaya gittiği düşünülebilir (Holtgraves, 2008). Bir bakıma konuşucunun üretmiş olduğu sözce ile hangi söz eylem sınıfına ilişkin bir edimsöz ortaya koyacağını bu koşul ile sistematikleştirdiği söylenebilir. Searle (1979)' e göre her bir söz eylemin işaret ettiği bir edimsöz noktası ya da amacı bulunmaktadır. Searle bu amacı edimsöz gücünden ayrı tutarak yorumlama yoluna gitmiştir. Bu yaklaşım temelinde farklı edimsöz güçlerinin amaç bakımında aynı noktaya işaret edebileceği ihtimalini doğurabilir (Fotion, 2000). Bu bakımdan Searle, emir vermek ve rica etmek söz eylemlerini farklı edimsöz gücüne sahip olsalar da her ikisinin de dinleyiciye bir eylem yaptırma ortak amacına sahip olduklarını savunmuştur. Sınıflamasını bu temel koşul üzerine kuran Searle (1979), söz eylemleri işaret etmiş olduğu edimsöz amacına göre savlayıcılar (assertives), yönlendiriciler (directives), yükümleyiciler (commisives), anlatımsallar (expressives) ve bildirimseller (declarations) olarak beş türde ele almıştır.

Önermenin doğruluğunun sınanabildiği savlayıcı söz eylemlerin dünya gerçekliği ile kullanılan dil arasında bir örtüşme aradığı kabul edilir (Searle, 1979). Buna göre konuşucunun inandığı, çıkarım yaptığı, tahmin ettiği ya da bilgilendirdiği dil dışı gerçekliği ileri sürdüğü düşünülebilir. Her ne kadar konuşucunun ifade ettiği gerçeklik durumu doğru veya yanlış olarak sınanabilecek iki boyutlu bir değerlendirmeye olanak tanısa da konuşucunun ileri sürdüğü gerçekliğe olan inancı dereceli bir biçimde ifade edilebilir (Fotion, 2000). Örneğin bir binanın halen ayakta olduğu önermesi sınanarak doğru ya da

yanlış olarak belirlenebilse de konuşucunun bu binanın yıkılmadığına yönelik bilgisi ya da inancı kesinlik bakımından farklı gösterebilir. Binanın yıkılmadığından emin olmayan bir konuşucu için bu önerme ‘öyle sanıyorum ki bina halen ayakta’ şeklinde ifade edilirken bundan kuşkusu olmayan bir konuşucu için ‘binanın halen ayakta olduğunu biliyorum’ şeklinde ifade edilmesi mümkün olabilir.

Yönlendiricileri konuşucunun dinleyiciyi bir davranışa ya da tutuma sevk etmek amacıyla gerçekleştirdiği söz eylemleri olarak tanımlamak mümkündür (Searle,1979). Bu çerçevede son derece alçak gönüllü şekilde dinleyici bir davranışa davet etmekten sert bir biçimde verilen emirlere kadar geniş bir kapsamda yönlendirici söz eylemlerden bahsetmek söz konusu olabilir. Yönlendirici söz eylemlerinin konuşucunun dinleyici tarafından gelecekte gerçekleştirilecek birtakım eylemlere neden olması bakımına dil dışı gerçekliği kullanılan dile uydurma özelliği taşıdığı düşünülebilir (Huang, 2014). Searle (1979) soru tümcelerinin dinleyiciden cevap beklemesi ve böylece onu bir davranışa sevk etmesi bakımından yönlendirici söz eylemleri olarak değerlendirilebileceğini belirtmiştir.

Searle (1979) yükümleyiciler olarak konuşucunun bir takım eylem ve tutumları sergilemeye yönelik sorumluluğu üstlendiği edimsöz amaçlarını işaret ederek Austin (1962)’in kendinden önce belirlediği yükümleyiciler sınıflamasını kusurlu bulmuştur. Ona göre yükümleyicilerin eylemle ilişkin sorumluluğu konuşucuya yüklemesi nedeniyle Austin’in bu sınıfta ele aldığı bazı eylemleri yükümleyici olarak görmek hatalı olabilir. Yükümleyicilerin de yönlendiricilerde olduğu gibi dil dışı gerçekliği dile uydurma özelliği taşıdığını belirten Searle, özellikle üç boyutta yapılacak değerlendirmelerin yükümleyicilerin belirlenmesinde öncelikli etkiye sahip olduğunun altını çizmektedir (Fotion, 2000). Bunlardan ilki söz eyleminin işaret ettiği amaç, başka bir deyişle konuşucunun gelecekte bir tutum ya da davranış sergileme amaç olarak görülebilir. Bir diğerinin dil dışı gerçeklik ile

dilin örtüşme yönü olduğu düşünülürken üçüncüsünün de içtenlik koşulu olduğu kabul edilebilir.

Searle (1979) anlatımsalları önerme içeriğinde belirli bir ruh halinin aktarılmasını sağlayan edimsöz amacı olarak niteler. Buna göre teşekkür etmek, özür dilemek, tebrik etmek ve iyi günler dilemek gibi konuşucunun duygu durumunun aktarıldığı eylemler bu sınıflama içerisinde görülebilir. İfade edilen önermenin doğruluğunun ön koşul olarak görüldüğü anlatımsal söz eylemleri için dil dışı gerçeklik ile dilin herhangi bir yönde uygunluğunun aranmasının söz konusu olmadığı söylenebilir (Searle, 1979).

Bildirimsel söz eylemlerin resmi süreçlere ilişkin durumlarda bir değişiklik içermek amacıyla kullanıldığı ve genelde bir ritüel aşamanın takip edilmesi gerektiği düşünülmektedir (Holtgraves, 2008). Bu sınıfa ait söz eylemlerin dünya gerçekliğini değiştirmeye yönelik gücünün olduğu kabul edilebilir. Bu bakımdan bildirimsellerin uyum yönü ele alındığında hem dili dil dışı gerçekliğe hem de dil dışı gerçekliği dile uydurma yetisi olduğu kabul edilebilir (Searle, 1979). Bu özelliği ile Searle'in öteki söz eylem türlerinden ayrılan bildirimsellerde başarı koşullarından samimiyet koşulunun aranmayacağı kabul edilebilir (Fotion, 2000). Searle (1979) ad vermek, aday göstermek ya da savaş ilan etmek gibi bildirimsel söz eylemleri gerçekleştiren kişilerin bu eylemler özelinde yalan söyleme durumları söz konusu olamayacağından bu tür söz eylemlerde samimiyet koşulunun aranmayacağını belirtmiştir.

2.2.3. Dolaylı Söz Edimleri

Searle (1979) sözcenin amacına dönük anlamı ile kelime anlamının genellikle birbirinden farklı olduğunu ifade etmektedir. Buna göre 'tuzluğu uzatabilir misin' sözcüsü önerme anlamı ile bireyin bir yetiye sahip olup olmadığını sorarken işaret ettiği edimsöz amacına dönük anlamı ise yönlendirici söz eylem amacı taşıyabilir. Sözcenin gerçek

anlamına ilişkin gücü (literal force) ile dolaylı gücü (indirect force) arasındaki fark günlük hayatta bu ayrımın yapılmasını gerekli kılan pek çok durumu yarattığı düşünülebilir (Collavin, 2011). Özellikle konuşucunun önerme anlamını ifade eden kelime anlamının ötesinde sözcüye anlamlar yüklemesi bu ayrımın yapılmasını daha da gerekli kıldığı kabul edilebilir.

Huang (2014) insan dillerinin büyük bir çoğunluğunda şu üç çeşit temel tümce türünün bulunduğunu belirtir: bildiren (declarative), soru belirten (interrogative) ve emir belirten (imperative) tümceler. Buna göre bu sözcü türlerini aynı zamanda üç temel edimsöz işlevi ile sırasıyla savlamak, soru sormak ve istemek ya da emretmek olarak örtüştürmek mümkün görülebilir (Grundy, 2020). Sözcedeki yapı ile edim söz işlevinin örtüştüğü durumlardaki söz eylemleri dolaysız söz eylemler olarak ele almak mümkünken yapı ile işlev arasında beklendik örtüşmenin olmadığı söz eylemleri ise dolaylı söz eylemler olarak görmek mümkündür (Searle, 1979). Bu durumun istisnası olarak açık biçimde sözcüde yer alan edimsöz eylemlerini göstermek mümkündür. Huang (2014) bu şekilde kullanılan söz eylemleri yapı ve işlev uyumu aramaksızın dolaysız söz eylem olarak değerlendirilebileceğinin altını çizmektedir.

Searle (1979) sözcenin kelime anlamındaki edimsöz gücünü ikincil edimsöz eylemi olarak tanımlarken dolaylı söz edimlerinin ise temel edimsöz eylemi olarak tanımlamaktadır. Buna göre sözcedeki kelime anlamının işaret ettiği edimsöz gücü her zaman temel edimsöz eylemi olarak değerlendirilmeyebilir. Bu noktada sözcenin bir bağlamda kelime anlamındaki edim söz gücü ile işlev kazanırken aynı sözcenin başka bir bağlamda dolaylı söz eylem olarak işlev kazanmasının olası olduğu düşünülebilir (Collavin, 2011). Searle (1979) sözcüye ilişkin edimsöz eyleminin temel işlevde mi yoksa ikincil işlevde mi kullanıldığına yönelik çözümleme sürecini on adımda açıklama yöntemine gitmiştir. Buna göre iki arkadaş arasında

gerçekleştigi varsayılan konuşmada ‘Y’ kişinin kendisine yöneltilen sinemaya gitme teklifini ‘sınava çalışmak zorundayım’ şeklindeki geri çevirmesi edimsöz etkisini örneklemiştir.

İlk adım konuşucunun sinema davetine yapılan ders çalışma zorunluluğu yanıtı ile başlar. İkinci adımda iş birliği ilkesine göre dinleyici bu yanıtın konuşma ile ilgili bir işlevinin olduğunu kabul eder. Bu aşamadan sonra söz eylem kuramına göre teklifin kabul edilmesi ya da reddedilmesi gibi bir karşılığının gerektiğini belirten Searle dördüncü adımda verilen yanıtın sözcük anlamının bu işleve sahip olmadığını belirtir. Takip eden adımda ise bağlam ile alakalı bir yanıtın verileceği ve bu yanıtın birincil işlevinin sözcenin sözcük anlamı ile örtüşmediği ifade edilmiş olur. Altıncı adımda artalan bilgisi sayesinde sınava çalışmanın süreç gerektiren bir eylem olduğu bilgisi göz önüne alınır. Yedinci adımda bir önceki adımdaki çıkarımlanan bilgiden hareketle sinemaya gitmek ile ders çalışmanın aynı zaman diliminde gerçekleşemeyeceği hükmü verilir. Sekizinci adımda söz eylem kuramındaki tamamlayıcı içerik koşuluna göre neyin kabul edilebilir yanıt olacağı belirlenir. Sonraki adımda ise birinci, yedinci ve sekizinci adımlarda çıkarımlanan bilgiye göre teklifin kabul edilmiş olmadığı anlaşılmış olur ve onuncu basamakta da verilen yanıtın temel işlevinin teklifi reddetmek olduğu anlaşılmış olur.

Fotion (2000) dolaylı söz edimlerinin bu çıkarımsal yaklaşımla ele alınmasına ilişkin sürecin her ne kadar sistematik olarak yorumlanma yoluna gidilmiş olsa da son derece sıradan söz eylemler için bile oldukça karmaşık bir analiz gerektirdiğini belirterek dolaylı söz eylemlerin yaygın olarak ve genelde kalıpsal bir bütünlükle kullanıldığını vurgulamaktadır. Dolaylı söz eylemlere ilişkin birincil ve ikincil işlevlerin çıkarımlandığı bu yaklaşıma karşılık olarak dolaylı söz eylemlerin kalıplaşan deyimsel kullanımının söz eyleme ilişkin

dolaylı anlamın kavranması için yeterli olduğunu savunan deyimisel yaklaşımın da varlığından söz edilebilir (Holtgraves, 2008).

Bu yaklaşım temelinde dinleyicinin sözcük anlamını reddederek dolaylı anlamı analiz etmeye başlaması yerine ilgili dolaylı söz eylemi olduğu gibi anlamlandırma eğilimini içerdiği düşünülmektedir (Gibbs, 1994). Buna göre ‘tuzu uzatabilir misin’ sözcesinin bağlam içerisinde sözcük anlamının ötesinde bir işleve sahip olduğunun anlaşılması ve sistematik biçimde istendik anlamın şekillenmesinin yeri bu söz eylemin karşılığının tuz istenmesi eylemi olarak algılanması düşünülmektedir. Ancak bu yaklaşımın dolaylı söz eylemlerin edimsöz gücü için sınırlı bir açıklama sunduğu kabul edilebilir (Huang, 2014).

Searle (1979) dolaylı söz eylemlerin kullanılma nedenin altında en sık olarak nezaket kaygısının yattığını belirterek özellikle yönlendirici söz eylemler için konuşucunun talep edilen davranışı yerine getirmedeki baskıyı azaltarak dinleyiciye davranışı reddetme fırsatı daha fazla sunduğunun altını çizmektedir. Nezaket kuramına (Brown ve Levinson, 1987) dönük bağlamsal ve sosyal etkenler göz önüne alındığında da çıkarımsal yaklaşımın nezaket kuramında dil kullanımlarını çözümleme yöntemi ile örtüştüğü de kabul edilebilir (Holtgraves, 2008).

2.3. Nezaket Kuramı

Nezaket olgusunun Antik Roma’da şehir hayatına yönelik sosyal sınıf ya da üst ast ilişkisini vurgulayacak biçimde kavramsallaştığı düşünülmektedir (Dickey, 2016). Buna göre asil sınıfın kendi aralarında dilsel nezaket stratejilerini kullanma eğiliminde olduğu ve sınıflar arası bir iletişim ortamında ise ast sınıfın üste karşı kullandıkları dilde nezaket kaygısını göttükleri kabul edilmektedir. Nezaket kavramının Antik Roma’daki işlevselliğinin günümüz dil kullanımında da halen geçerli olabileceği düşünülebilir (Felix-Brasdefer, 2013). Dilin sosyal bağlamlardaki değişkenlere göre kullanım tercihlerini inceleyen edimbilimin

inceleme alanları arasında yer alan nezaket kuramının dil kullanımı ile ilgili sosyal bağlam arasındaki ilişkiyi ele alan bir araç olarak görülmesi mümkündür (Archer, 2020). Bu tanıma ek olarak nezaket kuramını sosyal anlamda kabul gören dile ilişkin açıklama arayışı olarak da görmek söz konusu olabilir (Holtgraves, 2008).

Bu bağlamda dilsel nezakete ilişkin farklı bakış açılarının geliştiği düşünülebilir. Sifianou (2010) bu anlamda ortaya atılan kuramları üç grupta ele almıştır. Bunlardan ilki olan Lakoff (1973)'un kural temelli yaklaşımında dilsel nezaketi şekillendiren şu üç kuralın altı çizildiği kabul edilmektedir; dayatmadan kaçın, seçenek sun ve dinleyici üzerinde olumlu bir etki yarat. Kuramın Grice (1975)'in iş birliği ilkesinden etkilendiği kabul edilebilir. Buna göre Lakoff (1973) iletideki anlama yönelik kaygı ön plana alındığında dilsel nezaket kaygısının azalacağının ve anlamda açıklığın önem kazanacağının altını çizirken bağlama ilişkin değişkenler ön plana alındığında ise dilsel nezaket kaygısının artacağının ve anlama ilişkin açıklığın önemini kaybedeceğini belirtmiştir.

Grice (1975)'in iş birliği ilkesini temel alan dilsel nezaket yaklaşımlarından bir diğerinin ise Leech (1983)'in ileri sürdüğü ilke temelli yaklaşım (maxim-based approach) olduğu düşünülebilir. Buna göre dilsel nezaketin yorumlanması edimbilimsel çerçevede yer alan ilkelere dayandırılarak gerçekleştirilebilir. Bu bakış açısının edimbilimi ilke temelli bir süreç olarak ele alırken anlambilimi ise kural temelli bir sistem olarak gördüğü söylenebilir. Leech (1983)'in edimbilimi metinsel söylem ve karşılıklı (interpersonal) söylem olarak iki düzlemde ele alırken her iki söyleme ilişkisinde belirli ilkelerin varlığını kabul ettiği düşünülebilir. Karşılıklı söylem için Grice (1975)'in iş birliği ilkelerine nezaket ilkesini de ekleyerek oluşturduğu ilkeler bütünü konuşmaya ilişkin üst bir belirleyici niteliği taşıdığını savunmaktadır. Leech (1983)'in bu yaklaşımı dilsel nezakete ilişkin maliyet-fayda, seçenek sunma, dolaylılık, güç ve sosyal mesafe olmak üzere beş ölçek barındırdığı söylenebilir.

Bu iki yaklaşımın dışında dilsel nezakete ilişkin yöntem temelli (strategy-based) bir yaklaşım ortaya atan Brown ve Levinson (1987) ise söz eylem kuramları (Austin, 1962; Searle, 1969) ve Grice'in edimbilimsel yaklaşımını kabul etmekle birlikte dilsel nezakete ilişkin kuramlarının temeline yüz kavramını (Goffman, 1967) koydukları kabul edilebilir. Bu yaklaşımın temel çerçevesinin bireyin konuşmada yüz olgusunu korumaya ilişkin birtakım yöntemler kullanma eğiliminde olduğu kabulüyle şekillendiği söylenebilir.

2.3.1. Goffman ve Yüz Kuramı

Yüz kavramına ilişkin kuramsal çalışmaların geçen yüzyılın ikinci yarısında hız kazandığı görülse de kavramın çok daha uzun bir geçmişe sahip olduğu düşünülebilir (Sifianou, 2010). Aslen temelleri antik Çin'e dayanan yüz kavramı toplum içerisinde kabul gören davranışın sergilenmesi olarak ele alınabilir. Batı kültürünün yüz kavramını ilkesel olarak ele almasının ise Erving Goffman (1967) ile gerçekleştiği düşünülebilir. Her ne kadar nezaket kuramına ilişkin farklı farklı yaklaşımlar söz konusu olsa da Goffman'ın yüz kavramının bu yaklaşımların büyük kısmında odak olduğu kabul edilebilir (Archer, 2020).

Goffman (1967) ortaya koyduğu yüz kavramı ile bireyim toplum tarafından kendisine yönelik istendik olumlu değeri işaret ettiği düşünülmektedir. Goffman yüz kavramı ile bireyin üstlenmiş olduğu kimliklerden öte ilgili kimliğin kabul gören biçimde sunulmasına odaklandığı kabul edilebilir. Pek çok dilde yer alan yüzünü kaybetme anlamında deyim de bu temel ilkedен hareketle anlam kazandığı düşünülebilir (Brown ve Levinson, 1987). Dilimizde kullanılan 'yüzünün olmayışı' deyiminin de benzer biçimde istendik davranışın kabul görmesini sağlayacak olumlu değerden yoksunluk olarak kullanıldığı kabul edilebilir (TDK Türkçe Sözlük, 11. Baskı).

Goffman (1967) yüz kavramının durağan bir olgu olmaktan öte bireyin sosyal etkileşim sürecinde çeşitli etkenlerle şekillenen değişken bir kavram olduğunu belirtir. Buna

göre yüz çalışmalarında temel iki kaygı yüze ilişkin sosyal ilişkileri şekillendirmekte etkili olarak kabul edilebilir. Bunlardan ilki olan yüzünün tehdit edilmesinden kaçınma töreni (ritual) bireyin etkileşim sürecinde yüzü tehdit edecek konu, dil davranışı ve söylem biçimlerinden uzak durma eğilimini ifade eder. Bir bakıma bireyin karşısındaki kişinin alanına girmeme çabası içinde olduğu söylenebilir (Holtgraves, 2008). Goffman (1967) bu çabanın karşıtı olarak da sunma töreni (ritual)'ni ileri sürmüştür. Kaçınma töreninin aksine sunma töreni ise bireyin karşısındaki kişi ile sosyal gerçeklikte bir o kadar yakınlaşma çabasını ifade eder. Bu bakımdan selamlaşmalar ve davetler gibi bireyin yüzünü karşı tarafa sunduğu etkileşim süreçleri bu kapsamda ele alınabilir.

Goffman (1967) bireylerin yüzlerine ilişkin değerleri kendilerinin vermeyeceğini belirtirken bunun ancak toplumun belirlediği kabul gören davranışlar özelinde etkileşimin karşı tarafındaki kişinin verebileceğinin altını çizer. Archer (2020) bu değer sürecinde kaçınma ve sunma törenlerinin karşılıklı ve etkileşimli olduğunu vurgulayarak bireyin karşısındaki kişinin yüzünü tehdit edecek davranışlardan uzak durarak aslında kendi yüzünü de tehditlerden sakındığının ve sınırlı da olsa kendi yüzüne ilişkin alacağı değere etki edebileceğini belirtmektedir. Bu bakış açısı yüze verilecek değer in işbirlikli bir nitelikte gerçekleşebileceğinin kanıtı olarak görülebilir. Bu yanı ile yüz kavramı bireylerin birbiri ile olan ilişkilerine uygun biçimde dil kullanma ilkesine dayanan dilsel nezaket için belirleyici bir etken olarak görülebilir (Holmes ve Wilson, 2017).

2.3.2. Brown ve Levinson'ın Nezaket Kuramı

Brown ve Levinson (1987)'un nezaket kuramı Goffman (1967)'in yüz çalışmalarına ilişkin tamamlayıcı bir nitelik taşıdığı düşünülmekle birlikte Goffman'ın bakış açısının daha sistematik bir açıklaması olarak da ele alınabilir. Çalışmalarının temel yaklaşımı dilsel nezaket stratejilerine ilişkin tüm dillerde ortak olan temel ilkeleri belirlemek olan Brown ve

Levinson alışmalarında İngilizcenin yanı sıra yerel bir Meksika dili olan Tzentel ile Hindistan’da konuşulan Tamilceyi inceleyerek her üç dil için de geçerli bir dizi ortak stratejiler belirlemiştir. Bu açıdan kuramın evrensel boyutta dilsel nezaket için bir çerçeve sunduğu düşünölmekle birlikte bu nezaket stratejilerini tetikleyecek unsurların dil ve kültür özelinde farklılık gösterdiği kabul edilebilir (Grundy, 2020).

Goffman (1967)’ın yüz kavramından hareketle Brown ve Levinson (1987) sosyal etkileşim sürecinde bireyin kendi yüzünü koruma eğiliminde olmakla birlikte karşısındaki kişinin yüzünü tehdit edecek davranışlardan da kaçındığını belirterek yüzü negatif yüz ve pozitif yüz olmak üzere iki farklı türde ele almıştır. Bireylerin sosyal bağlamdaki etkileşimlerinde sıklıkla yüzü tehdit edecek davranışlar sergilediği düşünölebilir (Holmes ve Wilson, 2017). Bu bağlamda Brown ve Levinson (1987) gerek pozitif yüzün gerekse negatif yüzün tehdit altında olmasının sosyal etkileşimin doğası olarak ele almakta ve yüze ilişkin değeri düşöreceğ bu tür eylemleri ise yüz tehdit edici eylemler (face threatening act) olarak tanımlamaktadır. Bu aşamada yüzü tehdit edecek eylemlerin negatif yüz ve pozitif yüz özelinde farklı olabileceği kuramdaki yüz ayırımından hareketle düşünölebilir (Cutting, 2015).

Kurama göre yüz her bireyin kendisi için toplumdan beklediği soyut imge olarak ele alınmaktadır (Brown ve Levinson, 1987). Bu tanımın Goffman (1967)’ın yüz tanımı ile örtüştüğü kabul edilebilirken kuramda yüzün negatif ve pozitif olarak iki ayrı boyutta ele alındığı görölebilir. Bireyin özerklik duygusunun vurgulandığı negatif yüz kişinin başkaları tarafından hareketlerinin kısıtlanmaması arzusunu ifade ederken bireyin başkaları ile ilişki kurma arzusunun vurgulandığı pozitif yüz ise kişinin kendisine başkaları tarafından duyulan kabul görme ya da istedik değeri verme arzusunu vurgular (Brown ve Levinson, 1987). Bireylerin iletişim sürecinde birbirlerinin yüzlerini dikkate almak durumunda oldukları

düşünülebilir. Bu aşamada nezaketin bireylerin hedefledikleri eylemi yüzlerini tehdit etmeyecek ya da daha az tehdit edecek biçimde gerçekleştirmelerine olanak tanıdığı düşünülebilir. Başka bir ifadeyle nezaketin bireye bir emri karşısındaki kişinin negatif yüzünü daha az tehdit edici biçimde ya da bir hata sonrası yapılacak eleştiriyi kişinin pozitif yüzünü daha az tehdit edici biçimde gerçekleştirme fırsatı yarattığı düşünülebilir (Holtgraves, 2008).

Brown ve Levinson (1987) yüzü tehdit eden eylemlere ilişkin örnek kişi (model person) yaklaşımını ortaya koymuştur. Buna göre örnek kişiyi yüz tehdidini en aza indirecek akılcı tutumu sergileyen kişi olarak ele alan yaklaşım akılcılığın tanımını ise istendik amacı en çok karşılayan tutum olarak yapmıştır. Grundy (2020) örnek kişinin içinde bulunduğu sosyal bağlam içerisinde yüz tehdit edici eylemlerin etkisi en aza indirmek için kullanılan dilde birtakım düzenlemeler yaptığını belirterek aynı edimsöz işlevine ilişkin dilsel yapılardaki tercihlerin farklı yüzlere ilişkin tehditler doğuracağını otobüsün durağa gelip gelmediğini soran iki örnekle açıklama yoluna gitmiştir.

a) Dostum, 308 geldi mi? (Has the 308 been, mate)

b) Affedersiniz acaba 308 numaralı aracın gelip gelmediğini biliyor musunuz?

(Excuse me, would you know if the 308's come yet)

İlk örnekte (a) bir yakınlık ifadesinin kullanılmış olması, sorunun doğrudan ifade edilmesi ve günlük dilde kullanılan eylem çekimi (been) sorunun yöneltildiği kişinin pozitif yüzüne yönelik olduğunu ifade etmektedir. Oysa ikinci örnekte (b) kullanılan özür ifadesi, sorunun dolaylı yoldan yöneltilmesi ve konuşucu ile dinleyici arasındaki sosyal mesafeyi vurgulayan yapı seçimi (would) konuşucunun sorunun yöneltildiği kişi üzerindeki dayatmayı (imposition) azaltma çabası olarak yorumlanarak dinleyicinin negatif yüzüne yönelik olduğunu ortaya koyar.

Brown ve Levinson (1987) negatif ve pozitif yüze ilişkin tehdit edici eylemleri sınıflama yoluna giderek bu eylemlerin işlevini çözümleme yoluna gitmiştir. Negatif yüze ilişkin tehditleri temelde üç grupta ele alınmıştır. Buna göre ilk grup dinleyici üzerinde bir eylemi gerçekleştirmek için dayatma sağlayan eylemler olup emirler, ricalar, öğütler, hatırlatmalar, uyarılar ve tehditler bu grup içerisinde yer alabilir. İkinci grup ise dinleyici üzerinde kabul etmeye ya da geri çevirmeye yönelik dayatma içeren eylemler olup teklifler ve verilen sözler bu grup içerisinde yer almaktadır. Üçüncü grup ise konuşucunun isteklerine göre dinleyiciyi savunmaya itecek dayatmaları içeren eylemlerdir. Bunlar iltifatlar, kıskançlık, kızgınlık ve şehvet ifadeleri olarak görülebilir.

Kuramda pozitif yüze ilişkin tehditler ise temelde iki grupta ele alınmıştır. Bunlardan ilki konuşucunun dinleyicinin istek ve duygularına ilişkin umursamaz ya da göz ardı edici tavırlar olarak kabul edilir. Eleştiriler, aşağılamalar ve itirazlar bu grupta düşünülebilir. İkinci grup ise konuşucunun dinleyicinin olumlu yüzünü yok saydığı eylemlerdir. Şiddet ifadeleri, yasaklı konular, böbürlenmeler, ayrılıkçı ya da ayrıştırıcı ifadeler ve küçük düşürücü söylemler bu grup içerisinde ele alınabilir. Brown ve Levinson (1987) bu sınıflandırmadaki kimi eylemlerin birden fazla grup içinde değerlendirilebileceğini ve bunun da nedenin bazı yüz tehdit edici eylemlerin hem negatif hem de pozitif yüze yönelik olmasını göstermektedir.

Kurama göre yüzlerin sürdürülebilmesinde konuşucu ve dinleyicinin birlikte hareket ettiği kabul edilir. Bu bağlamda dinleyicinin yüzünü tehdit eden eylemler olduğu gibi konuşucunun da yüzünü tehdit eden eylemlerin varlığından söz edilebilir (Brown ve Livison, 1987). Konuşucuyu borçlu kılacak teşekkür ifadeleri ya da özür ifadelerinin kabulü, mazur görmeye yönelik ifadeler, tekliflerin ya da önerilerin kabul edilmesi, gönülsüz söz ya da teklifler konuşucunun negatif yüzünü tehdit eden eylemler arasında gösterilebilir. Ayrıca konuşucunun daha önce yaptığı hataları kabullenmesi anlamına gelen özürler, övgülerin

kabulleri, kendini aşağı gösteren ifadeler, itiraflar ve duygusal kırılmalar konuşucunun olumlu yüzünü tehdit eden eylemler arasında gösterilebilir.

Etkileşim sürecinde bireylerin yüz tehdit edici eylemlerden kaçınmaları ya da bu eylemlerin etkisi en aza indirecek belirli yöntemler kullanmaları beklenebilir (Holtgraves, 2008). Nezaket kuramı çerçevesince kullanılacak bu yöntemler belirli bir sistematik içerisinde ele alındığı düşünülebilir. Brown ve Levinson (1987) Yüzü tehdit eden eylemden vazgeçmenin başka bir ifade ile ilgili eylemi gerçekleştirilmemesinin en nazik tavır olabileceğinin altını çizerken yüze ilişkin bir kaygı gütmekten ilgili hedef dilsel davranışı en dolaysız biçimde ifade etmenin (baldly-on record) ise olabilecek en nezaketsiz dilsel davranış olacağını vurgulamıştır. Kuramın bu iki uç arasında birtakım yöntemler kullanarak yüz tehditlerini azaltma yoluna gittiği söylenebilir.

Uygulanacak yöntemler arasında eylemi gerçekleştirmekten vazgeçmek yönteminden sonra en nazik olanının gizli nezaket (off-record) yöntemleri olduğu düşünülebilir (Archer, Aijmer ve Wichmann, 2012). Bu sınıftaki yöntemler ilgili eylemi açık biçimde ifade etmek yerine sınırlı bir sezdirim sağlayarak dinleyicinin ilgili eylemi çıkarımlamasını gerektirdiği kabul edilir. Brown ve Levinson (1987) gizli nezaket yöntemlerinin bu yönü ile dinleyiciyi ilgili eylemde yükümlü kılması nedeniyle Grice (1967)'in iş birliği ilkesi ile örtüştüğünü belirtmektedir. Dinleyici konuşucu ile anlamı şekillendirirken konuşucuya her zaman hedef eylemi reddetme olanağı tanıdığı söylenebilir (Holtgraves, 2008). Başka bir deyişle 'oda çok sıcak' ifadesi bir durum betimleyebileceği gibi konuşucunun pencereyi açma isteğine de işaret ediyor olabilir. Ancak böyle bir isteği olsa bile konuşucu her zaman bunun aksini savunma hakkına sahiptir. Özellikle mecazların, iğneleyici ifadelerin, retorik soruların, gereksiz yinelemelerin (tautology) anlamı doğrudan işaret etmemesi nedeniyle gizli nezaket yöntemlerinde sıklıkla kullanıldığı kabul edilebilir (Archer, 2020).

Kuramda yüz tehdit edici eylemlerin etkisini azaltmaya yönelik bir diğer tür ise pozitif nezaket yöntemleri olduğu kabul edilir (Brown ve Levinson, 1987). Buna göre bu yöntemler temelde pozitif yüzü korumaya yönelik yöntemler içerdiğinden bireyin sosyal bir ilişki kurma arzusuna işaret ettiği düşünülmektedir. Öte yandan gizli nezaketin aksine kullanılan yöntemlerin çıkarımlama yapılmasına gerek kalmayacak biçimde görünür ya da belirgin olduğu pozitif nezaket yöntemlerinde tarafların birbiri ile olan yakınlığına vurgu yapıldığı kabul edilmektedir (Grundy, 2020). Başka bir ifade ile bireyin kabul edilme, onaylanma duygusunun temel alındığı pozitif yöntemlerde konuşucu dinleyicinin duygu, düşünce ya da isteklerinin en azından bir kısmının farkında olduğunu ve bunları kendisinin de paylaştığını vurguladığı düşünülebilir. Brown ve Levinson (1987) pozitif nezaket yöntemlerini işlevleri bakımında üç ana grupta ele almıştır. Bunlardan ilki konuşucu ile dinleyici arasında ortak bir zemin oluşturma çabasını işaret ederken bir diğeri ise konuşucu ve dinleyicinin iş birliğine vurgu yaptığı kabul edilir. Son grupta yer alan yöntemlerin ise dinleyicinin isteklerini karşılamaya yönelik çabayı işaret ettiği söylenebilir.

Kuramda görünür olarak sunulan başka bir türün ise negatif nezaket yöntemleri olduğu söylenebilir (Holtgraves, 2008). Bireyin özerklik duygusuna yönelik yüz tehdit edici eylemlerin etkisini azaltmayı amaçlayan bu tür yöntemlerin dinleyici üzerindeki dayatmadan kaçınmayı sağladığı kabul edilir (Brown ve Levinson, 1987). Bu bağlamda pozitif nezakete göre daha nazik olduğu düşünülen negatif nezaket yöntemlerini beş grup içerisinde ele almak mümkün olabilir. Bunların ilki geleneksel dolaylı ifadeler olurken, dayatmayı azaltmak, seçenek sunarak baskıyı azaltmak, konuşucunun dinleyicinin alanına girmeme isteğini belirtmek ve dinleyicinin arzularını göz ardı etmemek negatif nezaket yöntemlerinin temeldeki sınıflandırmayı oluşturduğu düşünülebilir. Brown ve Levinson (1987) pozitif ve negatif nezaket yöntemlerinin her ne kadar belirli bir düzen içerisinde kendine özgü sınırları

olduğunu ileri sürse de her iki yüze ilişkin de kullanılan yöntemlerin karma bir yapıda olabileceğini ve her iki yüze yönelik de etkiler barındırabileceğini kabul etmiştir.

Söz konusu yöntemlere ilişkin kişilerarası belirleyici etkenler olarak kuramlarında Brown ve Levinson (1987) güç (power), sosyal mesafe (social distance) ve dayatma yükünü (imposition) görürken bireyin içerisinde bulunduğu bağlama ilişkin bu belirleyicileri göz önünde tutarak kullanacağı nezaket yöntemine karar verdiğini ya da dilsel nezakete ilişkin uygunluğun bağlamdaki bu belirleyicilerin durumuna göre değerlendirildiğini ifade etmektedir. Buna göre bu belirleyiciler sosyolojik bir betimlemeden öte bireylerin konuşma sürecinde birbirlerine ilişkin karşılıklı sahip oldukları bilgiyi ifade ettiği ve yüz tehdit edici eylemlerin ağırlığının bu belirleyicilere göre değerlendirildiği ileri sürülmektedir. Kuram yüz tehdit edici eylemlerin hem konuşucu hem de dileyici yüzlerini tehdit ettiği kabulünden hareketle konuşmanın tarafları arasındaki ilişkinin bu eylemin ağırlığının hesaplanmasında da göz önünde bulundurulması gereken etken olduğunu savunmaktadır. Buna açıdan söz konusu ağırlığın aşağıdaki yolla belirlendiği kabul edilir.

W: Yüz tehdit edici eylemin ağırlığı

D: Konuşucu (S) ve dinleyici (H) arasındaki sosyal mesafe

P: Dinleyicinin konuşucu üzerindeki konumu nedeniyle doğan gücü

R: 'X' eylemin dayatma gücü

$$W_x = D(S, H) + P(H, S) + R_x$$

Brown ve Levinson (1987) her ne kadar bu hesaplama yönteminin evrensel boyutta olduğunu ileri sürseler de belirleyicilerin ölçütünün kültürden kültüre değişiklik gösterebileceğinin hatta bireysel anlamda da algılanmasında bazı farklılıkların söz konusu olabileceğinin altını çizmiştir. Bir kültür için yüksek dayatma gücüne sahip bir eylem başka bir kültürde daha az dayatmacı olarak görülebilir (Holtgraves, 2008). Başka bir deyişle

Amerikan kültüründe arabanın ödünç istenmesi Türk kültüründeki kadar yüksek bir dayatma gücüne sahip olmayabilir. Yüz tehdit edici eylemin ağırlığı arttıkça bu eylemi gerçekleştirmeden kaçınmaya doğru bir eğilimin gerçekleşeceği düşünülürken eylemin ağırlığı azaldıkça ise nezaket kaygısı gütmeksizin anlamın doğrudan ifade edilmesine doru bir eğilimin gerçekleşeceği kabul edilebilir (Watts, 2003).

Sosyal mesafeyi amaçlanan eylem özelinde konuşucu ve dinleyici arasındaki simetrik benzerlik ya da fark olarak ele alan kuramın genellikle her iki taraf arasındaki etkileşim sıklığı ya da karşılıklı nesnel dahil her türlü alışveriş sıklığını sosyal mesafenin dayandığı temel kıstaslar olarak ele aldığı düşünülebilir (Brown ve Levinson, 1987). Kuram sosyal mesafenin artması ile dildeki nezaket derecesinin arttığını varsaymaktadır. Bu bakış açısını destekleyen pek çok çalışma olmakla birlikte özellikle sosyal yakınlığın hoşlanma duygusu ile örtüştüğü durumlarda kullanılan dilin kuramda çizilen çerçevenin dışında daha yüksek bir nezaket derecesine sahip olabileceği düşünülebilir (Watts, 2003). Yine de sosyal mesafenin bireylerin sosyal etkileşimlerinde belirleyici işleve sahip etkenlerden olduğu kabul edilebilir (Oatey ve Zegarac, 2017).

Kuramda kişiler arasındaki iletişimi belirleyen etkenlerden bir diğeri olan güç ise sosyal mesafenin aksine simetrik olmayan bir niteliktedir. Başka bir ifade ile konuşmanın tarafları arasında birinin karşı taraf üzerindeki gücü arttıkça öteki tarafın gücünün azaldığına inanılır. Gücü dinleyicinin konuşucu üzerinde kendi planlarını gerçekleştirme derecesi olarak görmek mümkündür (Brown ve Levinson, 1987). Güç tanımını Weber (1968) sosyal ilişkilerde kişinin kendi niyetini karşısındakine bir direnişe rağmen gerçekleştirme olanağı olarak yapmıştır. Kuramın da bu tanımı temel aldığı düşünülebilir. Buna göre dinleyicinin konuşucu üzerindeki gücü arttıkça kullanılan dildeki nezaket derecesinin arttığına inanılır. Bu orantının evrensel boyutta geçerli olduğu düşünülebilir (Holtgraves, 2008).

Kişiler arasındaki iletişimi etkileyen üçüncü bağlamsal değişken olarak kuramda ileri atılan dayatma gücünü Taguchi ve Roever (2017) konuşucunun dinleyiciden talep etmiş olduğu davranışın dinleyiciye maliyet derecesi olarak ifade etmişlerdir. Bu maliyet maddi bir değer olabileceği gibi zaman, emek, çaba ya da fırsat gibi de olabileceği kabul edilir. Daha yüksek dayatma gücüne sahip yüz tehdit edici eylemlerin daha yüksek nezaket içerdiği kabul edilir (Brown ve Levinson, 1987). Bununla birlikte yüz tehdit edici eylemlerdeki dayatma gücünün bağlamsal değişkenlere göre değişiklik gösterebileceği kabul edilmektedir (Watts, 2003). Başka bir ifadeyle bir öğrencinin sınıf arkadaşından ödünç kalem istemesi düşük bir dayatma gücüne sahip olabilirken bunu yazılı bir sınavın bitimine yakın yapması yüksek bir dayatma gücüne sahip olabilir.

Brown ve Levinson (1987) güç, sosyal mesafe ve dayatma gücünün bağlama göre değişiklik gösterebileceğinin altını çizerek gücün bireye özgü olmadığını, aksine bireyin bağlamlarda sahip olduğu rol kalıplarına özgü olduğunu belirtmektedir. Buna göre güçte yer alan bir değişiklik doğrudan yüz tehdit edici eylemler için dayatma gücünü de değiştirebilmektedir. Örneğin bir banka müdürünün çalışanlarının birinden isteyeceği bir isteğin dayatma gücünün aynı çalışanın banka müdürüne silah doğrultması durumunda ondan isteyeceği isteğin dayatma gücünden farklı olacağı kabul edilmektedir. Bununla birlikte bu üç değişkene ait ağırlığın hesaplanmasında doğrusal bir değerle eklemeli bir hesap yapmanın mümkün olmadığı düşünülmekle birlikte aralarında simetrik olmayan bir bağıntı olduğu kabul edilmektedir (Holtgraves, 2008). Başka bir deyişle bu üç etkenden birinin ağırlığı arttıkça öteki ikisinde bir azalma olduğu düşünülmektedir. Buradan hareketle yüksek dayatmaya sahip büyük bir ricaya ilişkin yüz tehdit edici eylemin kişilerin rol kalıplarından bağımsız biçimde yüksek bir nezaket değeri ile gerçekleştirileceği kabul edilebilir. Ayrıca bu değişkenlerin nezaket değerine etkisini değerlendiren Wood ve Kroger (1991) ise eşit bir

dağılımın olamayacağını belirterek güç değişkeninin dayatma gücü ve sosyal mesafeye oranla daha baskın olduğunu belirtmiştir. Mirzaei, Roohani ve Esmaeili (2012) de sosyal değişkenlerin tercih edilen dilsel nezakete etkisini inceledikleri çalışmada en yüksek dilsel nezaket kullanımının gücün düşük, sosyal mesafe ve dayatma gücünün yüksek olduğu durumlarda tercih edildiğini ve en düşük dilsel nezaket kullanımının da dayatma gücünün, sosyal mesafenin ve gücün düşük olduğu durumlarda tercih edildiğinin altını çizmiştir.

2.3.2.1. Pozitif Nezaket

Pozitif yüze yönelik dilsel nezaket düzenlemelerini pozitif nezaket yöntemleri başlığı altında toplayan Brown ve Levinson (1987) bu amaç doğrultusundaki düzenlemelerin tarafların karşılıklı ilgilerini, tercihlerini ve kişiliklerini onaylamalarını ya da istek, bilgi ve görüşlerini paylaşmalarını içerdiğinin altını çizmiştir. Bu yöntemlerin ise günlük konuşma dilinden farklı olarak abartıyı ya da başka bir deyişle olduğundan fazla biçimde gösterme kaygısını barındırdığı düşünülebilir (Brown, 2017). Bu aşamada abartıların altında yatan içtenliğin pozitif nezaket yöntemlerine ilişkin belirleyici bir unsur olduğu düşünülebilir. Bireyin içtenlikten uzak biçimde gerçekleştirmiş olduğu abartıların pozitif yüze yönelik bir yöntem içerdiği kabul edilebilir. Kuramın pozitif yüze yönelik üç başlık altında toplam on beş yöntemi belirlediği söylenebilir (Brown ve Levinson, 1987).

Bu başlıklardan ilki olarak konuşucunun dinleyici ile ortak nokta arayışı gösterilebilir. Buna göre konuşucu dinleyici ile belirli istek, amaç ya da değerleri paylaştığını işaret edebilir. Brown ve Levinson (1987) bu başlık altında değerlendirdiği yöntemleri de üç grupta ele almıştır. İlk grup yöntemlerde konuşucu dinleyicinin istendik amaç ya da arzularına vurgu yaptığı kabul edilir. Bu gruptaki yöntemlerden ilki ve pozitif nezakete ilişkin de kuramın ortaya attığı ilk yöntemin (yöntem 1) konuşucunun dinleyicinin istek, ilgi, ihtiyaç ya da isteklerine konuşmada işaret etmesi olduğu söylenebilir. Bu yönteme '*Saçını*

kestirmişsin... ' ya da *'Ne de güzel bir vazo öyle...* ' gibi dinleyicinin pozitif yüzüne yönelik ifadeler örnek gösterilebilir. Dinleyicinin amaç ya da arzusuna vurgu yapan ikinci yöntemin (yöntem 2) ise bürünsel (prosodic) unsurları da kapsayan abartılı ifadeleri içerdiği düşünülebilir. *'Ne kadar göz alıcı bir bahçe böyle...* ' ya da *'Gerçekten olağanüstü bir başarı bu...* ' gibi ifadelerin kurama göre konuşucunun dinleyici ile ortak nokta oluşturmaya yönelik çabası olarak görülebileceği söylenebilir. Dinleyicinin amaç ya da arzusuna vurgu yapan bir diğer yöntem (yöntem 3) ise konuşucunun dinleyiciye yönelik ilgisini yoğunlaştırdığı dilsel durumlar olarak ele alınabilir. Brown ve Levinson (1987) konuşucunun aktaracağı kısa hikayelerin, alıntılanan yaşantıların bu yönteme verilebilecek örnekler olduğunu ifade etmiştir. Watts (2003) bu yöntemlerde kullanılan abartının konuşucunun iletişim sürecindeki iyi niyetini vurgulayarak dinleyicinin kabul görme arzusunu desteklediğini ifade etmiştir.

Konuşucunun dinleyici ile ortak nokta arayışına ilişkin kullanabileceği ikinci grupta ele alınan yöntem olarak aidiyeti ya da yakınlığı vurgulayan ifadelerin kullanımı gösterilebilir (yöntem 4). Brown ve Levinson (1987) yakınlığı vurgulayan hitap ifadelerinin, belirli bir bölgeye ait ağız kullanımlarının, argo ve jargon kullanımlarının bu yönteme ilişkin kullanımlar olabileceğini belirtmiştir. Buna ek olarak karşılıklı paylaşılan bilgiye dayandığı için kişiler arasındaki yakınlığa ve ortak noktalara dikkat çekmesi nedeniyle kısaltmaların ve eksilteli sözcelerin de bu yönteme ilişkin örnekler olabileceği düşünülmektedir. Kullanılan yerel ağzın sağlamış olduğu sosyal yakınlığın pozitif yüze etkisi üzerine yapılan çalışmaların bu yöntemin ortaya koymuş olduğu işlevsellik ile örtüştüğü düşünülebilir (Wardhaugh, 2006). Buna göre kullanılan yerel ağzın özellikle bir gruba ya da kimliğe ait olmak ve bu kimliğe sahip kişiler arasındaki yakınlığa vurgu yapmak kaygısı ile de tercih edildiği düşünülebilir. Benzer biçimde Holmes ve Wilson (2017) da jargon ve yerel dil

kullanımının bireylerin toplum içerisindeki kabul görme arzusunun bir yansıması olabileceğinin altını çizmektedir.

Konuşucu ve dinleyici arasındaki ortak nokta arayışını işaret eden üçüncü ve son grup yöntemlerin ise temelde görüş ayrılıklarından uzaklaşmayı ve bir uzlaşma oluşturmaya hedeflediği kabul edilebilir (Brown ve Levinson, 1987). Bu gruptaki yöntemlerden ilkinin uzlaşma arayışı olduğu kabul edilebilir (yöntem 5). Buna göre güvenli konular üzerinden bir konuşma gerçekleştirmek ya da kişinin sözcüğünün bir kısmının tekrar edilmesi uzlaşma arayışının iki özelliği olarak görülebilir. Hava durumu gibi konular üzerinde konuşulacak güvenli konulardan birisi olabileceği düşünülürken kişilerin aslında bu tür konuşmalarda birbiri ile konuşmanın konusu üzerinden ortak bir nokta yaratma çabası içinde oldukları kabul edilebilir (LoCastro, 2012). Benzer biçimde Brown ve Levinson (1987) farklı kültürlerde bireylerin yüz tehdit edici eylem olarak ricalar öncesinde özellikle ricanın yöneltildiği kişiden yararlanma duygusu oluşmasını diye güvenli konular üzerinden kısa sohbetler etmeyi tercih ettiklerini belirtmiştir. Böylelikle ricalar öncesinde bireyler arasında bir yakınlık oluşturularak dinleyicinin pozitif yüzünü korumaya yönelik bir eylem gerçekleştirildiği düşünülebilir.

Kuramın anlaşmazlıktan kaçınmayı da kişiler arasındaki ortak nokta arayışına ilişkin başka bir yöntem olarak ele aldığı düşünülebilir (yöntem 6). Brown ve Levinson (1987) anlaşmazlıktan kaçınma yöntemine ilişkin sembolik anlaşma (token agreement) ve sözde anlaşma (pseudo-agreement) biçimleri üzerinde durmuştur. Buna göre kişinin konuşmadaki hatalı bilgiyi tümünden yok saymak yerine doğru olan kısımdan hareketle yeni bir düzenleme yaptığı sembolik anlaşma biçiminin konuşucunun dinleyici ile ortak bir bilgi paylaşımı süreci güderek pozitif yüzü korumayı amaçladığı düşünülebilir.

A: Ankara’da mı doğmuştun?

B: Ankara’da üniversite okudum.

Bu örnekte ‘B’ kişinin ‘A’ kişinin kendisine sunduğu bilgiyi tümünden hatalı olarak kabul ederek reddetmek yerine ilgili bilgideki hatalı kısmı yeniden düzenleyerek konuşmayı yönlendirdiği söylenebilir. Benzer bir biçimde konuşmada dinleyici ile iş birliği ile gerçekleştirilen çıkarımlamalar da ortak bir sonucun paylaşımı olarak ele alınabilir. ‘*Öyleyse bir saat sonra görüşüyoruz*’ ifadesinde yer alan ‘*öyleyse*’ ögesinin çıkarımlama sürecinin karşılıklı paylaşım ile gerçekleştiğine ilişkin bir işaret işlevi gördüğü düşünülebilir (Brown ve Levinson, 1987). Konuşmada sağlanan uzlaşıların tarafların iletişim sürecini devam ettirme isteğinin bir yansıması olarak kabul edilebilir (Clark, 2003). Bu bakış açısının anlaşmazlıktan kaçınmayı bireylerin kabul görme arzusunu yansıması olarak kabul edilebilir. Brown ve Levinson (1987) bu arzu doğrultusunda kişilerin anlaşmazlıktan kaçınmak amacıyla zaman zaman beyaz yalanlara da başvurabileceğinin altını çizmiştir. Bu kaçınma davranışının evrensel anlamda bireyin pozitif yüzünü koruma çabası olarak görmek mümkün olabilir. Walper ve Valtin (2019) sosyal anlamda kabul görme ve pozitif yüzünü tehditlerden uzak tutma kaygısının dokuz ile on bir yaş arasındaki çocuklarda da söz konusu olduğunu ve bu kaygının onların sosyal ilişkileri aşamasında beyaz yalanlar söylemelerine neden olabileceğini belirtmektedir. Kuramın anlaşmazlıktan kaçınmak için ortaya attığı bir başka eğilimin ise lafı dolandırmak (hedging) olduğu düşünülebilir. Buna göre konuşucu farklı bir görüşte olduğunu dile yetirmektense ifadesine belirsiz katacak şekilde lafı dolandırmayı tercih edebilir (Brown ve Levinson, 1987). Özellikle ikinci yöntemde altı çizilen abartılı ifadelerin konuşucunun kendi görüşünü belirli oranda gizleme özelliği olabileceği düşünüldüğünden bu tür abartılı ifadelerin lafı dolandırma işlevinin de olabileceği kabul edilebilir. Bu açıdan ‘*tam manasıyla olağanüstü...*’ ya da ‘*gerçekten sıra dışı...*’ gibi ifadelerin pozitif yüzü üzerindeki baskıyı azaltabileceği düşünülmekle birlikte Brown ve

Levinson (1987) lafı dolandırma yönelik eylemlerin negatif yüze ilişkin tehditleri azaltmada da kullanılabileceğini ileri sürmektedir.

Kuramda ortak nokta arayışına ilişkin bir başka yöntem de ortak nokta ileri sürmek, varsaymak ya da artışı sağlamak şeklinde ifade edilmiştir (yöntem 7). Brown ve Levinson (1987) konuşucunun dinleyici ile zaman geçirme eğiliminin aralarındaki yakınlığa vurgu yaptığının altını çizerek gündelik sohbetler ya da dedikoduların bu kapsamda değerlendirilebileceğini vurgulamaktadır. Bunula birlikte dinleyici ile ortak bir noktaya sahip olduğunu ileri sürmek adına konuşucuların eklenti sorularından (question tag) ya da ‘biliyorsun’ gibi ifadelerden yararlanabileceği de düşünülebilir. Benzer bir biçimde konuşucunun dinleyici üzerinde yönlendirme etkisine sahip olumsuz sorularının da ortak nokta varsayımı sağladığı söylenebilir. Başka bir ifade ile ‘*çok kullanışlı bir araç olduğunu düşünmüyor musun*’ sorusunun dinleyiciyi konuşucunun kabul ettiği bir bakış açısına yönlendirme işlevi sunduğu ve aralarındaki yakınlığı vurguladığı kabul edilebilir. Konuşucu ve dinleyici arasındaki ortak nokta varsayımına ilişkin bir diğer yöntem de şakaların kullanımı olarak görülebilir (yöntem 8). Şakaların konuşucu ve dinleyici arasındaki ortak yaşamışlığa ve art alan bilgisine dayandığı düşüncesinden hareketle ortak bir nokta ileri sürdüğü ve böylece yakınlığa vurgu yaptığı düşünülebilir (Brown ve Levinson, 1987).

Pozitif yüze ilişkin kuramın ortaya koyduğu ikinci başlık olarak dinleyici ve konuşucunun iş birliğini vurgulayan yöntemler gösterilebilir. Konuşucunun ve dinleyicinin ortaklaşa aynı doğrultuda hareket etmesi olumlu yüze yönelik tehditleri azaltma çabası olarak değerlendirilebilir. Brown ve Levinson (1987) bu yöntemleri üç grupta ele almıştır. Bunlardan ilkinin temelde konuşucunun dinleyicinin isteklerini göz önüne aldığı düşünüldür. Konuşucunun dinleyici isteklerini bildiği ve bunları dikkate aldığı bu yöntem de bir bakıma dinleyicinin kaygılarının ya da önceliklerinin konuşucu tarafından kabul edildiği ve

paylaşıldığı düşünülebilir (yöntem 9). Başka bir deyişle *'saat 5'ten önce evde olmam gerektiğini biliyorum. Öyleyse şimdi arkadaşlarımla dışarı çıkamaz mıyım'* ifadesinde konuşucunun dinleyicinin hassasiyetlerini ön kabul olarak gördüğü düşünülebilir. Bu tür olumsuz soruların konuşucu ve dinleyici arasındaki uzlaşılan ortak noktalara vurgu yaptığı kabul edilir (Borge, 2013).

Dinleyici ve konuşucunun iş birliğine vurgu yapan yöntemlerin ise konuşucunun ve dinleyicinin isteklerinin benzer doğrultuda olduğu ön kabulüne dayandığı düşünülebilir (Brown ve Levinson, 1987). Tekliflerin ya da verilen sözlerin bu özelliğe sahip olduğu düşünülebilir (yöntem 10). Gerçekleştirilen tekliflerde konuşucunun niyeti ile dinleyicinin isteğinin örtüşmesi amaçlanırken verilen sözler için de dinleyicinin isteği ile konuşucunun verdiği yükümlülüğün örtüştüğü kabul edilebilir. Böylece pozitif yüzü korumaya yönelik bir yöntem uygulandığı söylenebilir. Dinleyici ve konuşucunun isteklerinin benzerliği üzerine kurulu bir başka yöntemin ise iyimser olmak olduğu kabul edilebilir (yöntem 11). Buna göre konuşucu isteklerini dinleyici tarafından kabul edileceği ön kabulü ile dilsel davranışlarını sergiler (Brown ve Levinson, 1987). Bir bakıma *'bir fincan kahve almaya geldim'* ifadesinde konuşucu dinleyicinin isteğine olumlu cevap alacağını varsayarak ilgili eyleme gerçekleştiriyor. Benzer biçimde konuşucu ve dinleyicinin birlikte eyleme gerçekleştirdikleri durumların da her iki tarafın isteklerinin kesiştiği düşünülür (yöntem 12). Bu yöntemde 'ben' ya da 'sen' yerine 'biz' algısının ağır bastığı kabul edilir. Buna göre 'Hadi çıkıp bir şeyler yiyelim' sözcüsü işlev bakımından bir teklif olarak görülmekle birlikte konuşucu ve dinleyicilerin istek ya da önceliklerinin aynı olduğu ve bu nedenle eylemin de birlikte gerçekleşeceğini vurguladığı düşünülebilir. Brown ve Levinson (1987)'un tarafların isteklerdeki benzerliğe vurgu yaptığı bir başka yöntem olarak gerekçe sunmayı ya da gerekçe istemeyi gördüğü söylenebilir (yöntem 13). Buna göre kişi karşı tarafın isteğini yerine

getirmemek için ona kabul edilebilir bir gerekçe sunmakta ya da istendik davranışın gerçekleşmemesi üzerine kişi kendisine kabul edilebilir bir gerekçe sunmasını istemektedir. Bu yöntemde ortaya koyulan gerekçelerin her iki tarafında kabul edebileceği ölçüde olmasının beklenmesi nedeniyle konuşucu ve dinleyicinin isteklerinin benzer doğrultuda şekilleneceği düşünülebilir. Bir davranışa ilişkin karşılık beklenmesinin ya da karşılık sunulmasının da konuşucunun ve dinleyicinin iş birliğine dayanan bir yöntem olduğu düşünülebilir (yöntem 14). ‘Bana yardım edersen sana kahve ısmarlarım’ ifadesinde her iki tarafın da karşılıklı çıkar elde edebileceği ve böylelikle pozitif yüzü korumaya yönelik bir yöntem olarak görülebileceği söylenebilir.

Brown ve Levinson (1987) pozitif yüzü korumaya yönelik ortaya koyduğu üçüncü ve son yöntem başlığı olarak dinleyicinin beklentilerine karşılık vermek eylemi gösterilebilir (yöntem 15). Kuram dinleyicinin beklentisinin her zaman maddi şeyler olmayabileceğini ve bunun anlayış, ilgi ya da iyi niyet göstergesini de kapsayabileceğini vurgular. Buna göre başsağlığı vermek ya da teselli etmek gibi eylemlerin bu özelliğe sahip olduğu düşünülebilir.

2.3.2.2. Negatif Nezaket

Negatif yüze ilişkin tehditleri azaltmaya yönelik dilsel eylemlerin negatif nezaket yöntemleri olduğu kabul edilen Brown ve Levinson (1987)’un kuramında bu yöntemlerin kaçınma odaklı olduğu ve dayatma etkisini olabildiğince hafifletmeyi amaçladığı kabul edilebilir. Kuramın negatif nezaket yöntemlerini beş temel başlık altında ele aldığı düşünülebilir. Bunlar doğrudanlık, varsayımdan uzak durmak, dinleyiciyi zorlamamak, dinleyici üzerindeki etkiyi azaltmak ve dinleyicinin negatif yüzüne ilişkin başka isteklerini telafi etmek olarak görülebilir.

Kuramın doğrudanlığı yüz tehdit edici bir eylem arzusu olarak doğrudan ifade etmek ile dinleyiciyi zorlamamak kaygısından doğan dolaylı ifade etmenin kesiştiği bir alan olarak

ele aldığı düşünülebilir. Bu bağlamda geleneksel dolaylı ifadelerin buramın negatif yüze ilişkin ortaya koyduğu bir yöntem olarak ele alındığı düşünülebilir (yöntem 1). Brown ve Levinson (1987) dolaylı söz eylemleri bu yöntem içerisinde ele alarak işlev ve dil yapısındaki örtüşmezliği negatif yüze ilişkin tehdit edici eylemlerin etkisini azalttığını ileri sürmüştür. Buna göre '*tuzu uzatabilir misin*' ifadesinde yer alan edimsöz etkisi dinleyicinin bir yetiye sahip olup olmadığını sorgulamaktan öte onu bir eylemi gerçekleştirmeye yöneltme amacı taşıdığı kabul edilir. Bu amacın doğrudan '*tuzu uzat*' ifadesi şekliyle gerçekleştirilmesi yerine bir soru tümcesi ile aktarılmasının dinleyicinin negatif yüzüne ilişkin tehdidi azalttığı düşünülür. Başka bir ifade ile kuram bir dilsel eylemin ne kadar dolaylı biçimde aktarılsa o kadar yüz tehdit edici gücünün azaldığını ileri sürdüğü söylenebilir. Dolaylı ifadelerin nezaket işlevine vurgu yapan Leech (1983) de dolaylı sözcelerin dinleyiciye seçenek sunabildiğinin ve bunun da edimsöz etkisini azaltarak daha nazik bir söylem sağlayabildiğini belirtmiştir.

Brown ve Levinson (1987)'un negatif yüze ilişkin tehditleri azaltma yaklaşımlarından bir diğeri olan varsayımdan uzak durma temelde dinleyici ve onun istekleri hakkında varsayımda bulunmamayı ifade eder. Soruların ya da lafı dolandırma ifadelerinin bu amaç doğrultusunda kullanılabileceği düşünülür (yöntem 2). İlk olarak Lakoff (1973) tarafından ortaya atılan lafı dolandırma ifadelerinin işlevi olarak anlamdaki kesinliği azaltmak ya söyleme bir bakıma belirsizlik katmak görülebilir. Bu ifadelerin konuşucunun sözcedeki yükleniciliğini belirli oranda azaltmaya dönük bir kullanım sunduğu düşünülebilir (Cheng ve Kong, 2010). Bu ifadelerin '*belki, bir bakıma, gibi, olası, bence*' gibi sözcük boyutunda olabileceği düşünülürken aynı zamanda koşul tümcelerinde olduğu gibi tümcecik boyutunda da olabileceği kabul edilir. Edimsöz etkisi üzerinde lafı dolandıran ifadelerin edimsel eylemler üzerinde belirteç işlevine sahip olduğu düşünülebilir. Buna göre '*Biraz çay alırsın*

sanırım’ sözcesinde konuşucu teklifin edimsöz etkisini azaltmak için *‘sanırım’* ifadesi ile lafı dolaştırmakta ve dinleyici isteklerine ilişkin varsayımda bulunma eğilimini de zayıflatmaktadır. Benzer bir biçimde *‘eğer üşümezsen camı aç’* sözcesinde yer alan koşul tümceciği dinleyicinin üşümediği varsayımında bulunmaktan kaçınırken lafı dolandırmak yoluyla dinleyici üzerindeki edimsöz gücünü de zayıflatmakta olduğu düşünülebilir. Ayrıca söz dışı iletişime ait ve bürünsel özellik taşıyan ‘hımm, şeyyy, aaaa’ gibi lafı dolandırma biçimlerinin de aynı işleve sahip olduğu kabul edilebilir.

Konuşucu ile ilgili varsayımdan kaçınmak amacı ile kullanılabilecek eklenti soruların (tag questions) da edimsöz etkisini zayıflatmak amacı ile bu yöntemde yer alan yapılar olduğu kabul edilir (Brown ve Levinson, 1987). Buna göre ‘bana bir iyilik yaparsın, değil mi’ sözcesi konuşucunun dinleyici ile ilgili iyilik yapacağı varsayımını zayıflatırken dinleyicinin negatif yüzüne ilişkin tehdidi de zayıflattığı düşünülebilir. Benzer biçimde dolaylı soruların da bu işleve sahip olduğu kabul edilebilir. ‘Arkadaşların gitti mi’ sorusu dinleyicinin bu bilgiye sahip olduğu varsayımından doğan bir ifade olduğu düşünülürken ‘arkadaşlarının gidip gitmediğini merak ediyorum’ sözcesi ise dinleyiciye ilişkin bu varsayımı hafiflettiği söylenebilir. Bu tür soruların sosyal bağlamdaki değişkenler özelinde değerlendirilmesinde ise Watts (2003) dolaylı sorulara ilişkin nezaket çerçevesini çizerken bu soruların dinleyici ile konuşucu arasındaki sosyal mesafeye vurgu yaptığının altını çizerek bu tür soruların olabildiğince konuşucunun dinleyici ile ilgili varsayımda bulunmaktan kaçınma çabası olarak görülebileceğini ileri sürmüştür.

Kuramın negatif yüze ilişkin tehdit edici eylemlerin etkisini azaltmaya yönelik ileri sürdüğü üçüncü eğilimin ise dinleyiciyi zorlamamak olduğu düşünülür. Brown ve Levinson (1987) bu işlevi dolaylı ifadelerin ve lafı dolandıran yapıların sağlayabileceğinin altını çizerken karamsar olmanın da bu amaç doğrultusunda kullanılabilecek bir yöntem olduğunu

belirtmektedir (yöntem 3). Buna göre konuşucu dinleyicinin negatif yüzüne ilişkin söz eylemin gerçekleşmesine olan kuşkusunu dile getirerek bu söz eylemin etkisini dolaylı bir seçenek sunarak azaltmaya çalıştığı düşünülebilir. *'Sanırım bir fincan kahven yoktur, öyle değil mi'* sorusu bu bağlamda ele alındığında edimsöz etkisinin birkaç yöntemle azaltıldığı düşünülebilir. Bunlardan ilki olarak *'sanırım'* ifadesinin kullanımı ile lafin dolandırıldığı ve konuşucunun edimsöze ilişkin yükümlükten kaçınma çabasında olduğu ileri sürülebilir. Ayrıca kullanılan eklenti sorusu ile sadece dinleyiciye ilişkin varsayımda bulunmaktan kaçınılmadığı aynı zamanda aksi eyleme ilişkin bir seçenek de sunularak eylemin zorlamanın azaltılmaya çalışıldığı söylenebilir. Son olarak konuşucu söz eylemin gerçekleştirilmesine yönelik karamsarlığını belirterek dinleyicinin negatif yüzüne yönelik tehdidi azaltma yöntemini de kullandığı kabul edilebilir.

Kuramda dinleyiciyi zorlamamak eğilimine ilişkin sosyal değişkenler olan güç, sosyal mesafe ve dayatma gücünü görünür kılmak üzerine iki yöntem ileri sürülmüştür (Brown ve Levinson, 1987). Bunlardan ilki olarak dayatma gücünü azaltmak görülebilir (yöntem 4). Bu yöntemin temelde yüz tehdit edici eylemin etkisini azaltmayı hedeflediği ve bunu da eyleme ilişkin dayatma gücünü azaltacak ifadelerin ve yapıların seçilmesi ile gerçekleştiği düşünülebilir. Sözcük bazında *'biraz, ufak, az sayıda, birkaç, bir parça ve sadece'* gibi söz eyleme ilişkin dinleyici açısından zorluk ya da masrafı az gösterecek ifadelerin kullanımı bu kapsamda değerlendirilebilir. Buna göre *'bir parça kağıt verir misin'* ya da *'sadece uğrayıp bir çay içeyim dedim'* ifadelerinde yer alan *'bir parça, sadece ve bir'* sözcüklerinin dinleyici üzerindeki dayatma gücünü azaltmak amacı ile kullanıldığı kabul edilebilir. Bu amaç doğrultusunda örtmecelerin (euphemism) kullanımı da benzer biçimde dayatma gücünü azaltmak amacıyla kullanılabilir (Holmes, 2009). Buna göre *'bir sayfa kağıt ödünç verir misin'* ifadesinde konuşucunun alacağı kağıdı kullanacakken sanki kullanmak

yerine geri verecekmiş şeklinde bir örtmeceye bulunduğu ve bunu da dayatma gücünü hafifletmek amacıyla gerçekleştirdiği düşünülebilir.

Yüz tehdit edici eylemin etkisini azaltarak dinleyiciyi zorlamamayı amaçlayan bir diğer yöntemin saygı ifadeleri kullanmak olduğu kabul edilebilir (yöntem 5). Brown ve Levinson (1987) konuşucunun dinleyiciden daha alt bir sosyal konuma sahip olduğunu işaret etmek için iki yolun izlenebileceğini belirtmiştir. Bunlardan ilkinin konuşucunun kendisini olabildiğince alçak gönüllü biçimde sunmasının bir diğerinin ise dinleyicinin konuşucudan daha üst bir sosyal konuma sahip olmasının vurgulaması olduğu kabul edilebilir. Böylece dinleyiciye dayatma gücünden bir bakıma kaçınma hakkı sunulmuş olduğu düşünülebilir (Culpeper, 2011). Kişinin toplum içerisindeki yerini ön plana çıkaran ifadelerden unvanlara kadar sözcük boyutunda kullanılabilecek saygı ifadelerinin yanı sıra söz dizimsel açıdan tekil şahıslar için kullanılan çoğul adılların da bu işlevi sağlayabildiği düşünülür. Buna göre ‘toplantıya siz de katılın’ ifadesinin yöneltildiği bireyin konuşmada sosyal konumu yükseltip yüz tehdit edici eylemin etkisi azaltılarak dinleyiciyi zorlamamanın amaçlandığı savunulabilir. Brown ve Levinson (1987) konuşma sırasında seçilen sözcüklerin de konuşucuya gösterilen saygıyı işaret edebileceğini belirterek daha resmi ifadelerin tercih edilmesinin bunu sağladığının altını çizmiştir. Buna göre ‘*bir beyefendi geldi, sizinle görüşmek istiyor*’ ifadesindeki ‘beyefendi’ sözcüğünün ‘*adam*’ sözcüğü yerine tercih edilmesi konuşucunun dinleyiciye göstermiş olduğu saygının bir sonucu olarak değerlendirilebilir.

Dinleyicinin negatif yüzü üzerindeki tehditti azaltmanın öteki bir yolunun ise konuşucunun yüz tehdit edici eyleme ilişkin farkındalığını belirtmek olduğu düşünülebilir. Buna göre konuşucu bu eylemin farkında olduğunu ve konuşma sırasında bunu dikkate aldığını belirterek dinleyici üzerindeki yüz tehdit edici eylemin etkisini azaltma çabasına

girdiği kabul edilebilir (Jucker ve Stanley, 2017). Brown ve Levinson (1987) bu işlevi gerçekleştirmek için dört farklı yöntemin söz konusu olabileceğini belirtmiştir. Bunlardan ilki olarak özür dilemek yönteminin altını çizmiştir (yöntem 6). Özür dilemek yöntemi ile konuşucunun ilgili yüz tehdit edici eylemi gerçekleştirmek için aslında isteksizliğini vurguladığı kabul edilebilir. Kuramın özür dilemek yönteminin dört farklı yolla gerçekleşebileceğini ileri sürdüğü düşünülebilir. Bu yöntemlerden ilki olarak yüz tehdit edici eylemin etkisinin kabul edilmesi görülebilir. Buna göre *‘çok yoğun olduğunu biliyorum ama bana yardım eder misin’* ifadesinde konuşucunun dinleyiciden isteyeceği eylemin dinleyici üzerindeki olumsuz etkisinin farkında olduğunu belirttiği kabul edilebilir. Ayrıca konuşucunun gerçekleştireceği eyleme ilişkin isteksizliğini ifade etmesinin de özür dilemek işlevini yerine getirebileceği düşünülür. Başka bir deyişle *‘bu saatte rahatsız etmek istemezdim ama raporları bana yollamamışsın’* ifadesinde konuşucunun dinleyici için pek de uygun olmayabilecek bir zaman diliminde olduğu için aslında kendisinin de isteksiz biçimde eylemi gerçekleştirdiğini belirttiği ve böylelikle özür dileme işlevini sağladığı kabul edilebilir. Benzer bir biçimde ilgili yüz tehdit edici eyleme ilişkin kabul edilebilir bir gerekçe sunmak da konuşucunun ilgili yüz tehdidinin farkında olduğu ve bu yöntemle özür dilediği şeklinde yorumlanabilir. Brown ve Levinson (1987) ‘ın özür dilemek yöntemine ilişkin ortaya attığı dördüncü yol olarak bağışlanma isteğinde bulunmak ya da açık biçimde özür dilemek gösterilebilir. Buna göre *‘özür dilerim, kusura bakma, beni affet ya da beni bağışla’* gibi söz eylemlerin konuşucunun dinleyicinin negatif yüzüne ilişkin tehdidin farkında olduğu anlamını sağladığı düşünülebilir.

Kuramın yüz tehdit edicinin etkisini azaltmaya yönelik ileri sürdüğü başka bir yaklaşımın ise konuşucuyu ve dinleyiciyi özerklik arzusunu sınırlayıcı sözcelerden sıyırmak olduğu kabul edilebilir. Brown ve Levinson (1987) bu yaklaşımı temel alan üç yöntem ileri

sürmüştür. Bunlardan ilki konuşucu ve dinleyicinin soyutlanması için birinci tekil ve ikinci tekil adlarının kullanılmaması olarak görülebilir (yöntem 7). Emir kiplerinin, edilgen yapıların ve edimsöz eylemlerinin kullanımının buna olanak tanıdığı kabul edilebilir (Watts,2003). Buna ek olarak söz dizimsel açıdan eylemi gerçekleştiren edeni (agent) sözceden çıkartmak da benzer bir işleve sahip olabilir. Buna göre *‘ışıkların daha erken açılması gerekli’* sözcisi işlev bakımında *‘ışıkları daha erken açmalısın’* sözcisi ile benzerlik göstermekle birlikte ilk örnekte eylemi gerçekleştirecek kişinin sözceden soyutlanarak dinleyicinin özerklik arzusuna yönelik sınırlayıcılığın azaltılmaya çalışıldığı düşünülebilir.

Dinleyiciyi ve konuşucuyu sözceden soyutlayarak yüz tehdit edici eylemin sınırlayıcılığını azaltmaya yönelik bir başka yöntemin ise bu eylemi genel bir kural ya da uygulama gibi ifade etmek olduğu kabul edilebilir (yöntem 8) (Brown ve Levinson, 1987). ‘Ne yazık ki oyun başladıktan sonra gelen seyirciler birinci perde sonuna kadar salona alınmaz’ sözcesinde konuşucunun dinleyici üzerindeki yüz tehdit edici eyleme ilişkin baskıyı ilgili eylemi genel bir kural olarak ifade ederek azaltmaya çalıştığı düşünülebilir. Başka bir ifade ile konuşucunun eyleme dönük bir dayatma sağlamak yerine dinleyicinin dikkatini bu ilgili kurala çekmeye çalıştığı düşünülebilir. Konuşucuyu sözceden soyutlayarak negatif yüze ilişkin tehditti azaltma çabasına dönük kullanılabilecek bir diğer yöntem olarak adlaştırma gösterilebilir (yöntem 9). Kuram olumsuz nezaket ile adlaştırmanın bir biri ile doğrudan ilişkili olduğunu öne sürerek adlaştırma seviyesinin artışı ile dildeki resmiyetin de arttığını belirtmiştir (Brown ve Levinson, 1987). Buna göre *‘sınavda iyi bir performans sergiledin ve bundan sonraki sınavda da senden aynı performansı bekliyorum’* ifadesi yerine kullanılan *‘bu sınavdaki iyi performansın bundan sonraki sınavda da bekleniyor’* sözcesinin olumsuz yüze ilişkin tehdit edici eylemin etkisini dinleyicinin özerklik arzusundaki sınırlayıcı etkiden konuşucuyu sıyrarak azalttığı kabul edilebilir.

Negatif yüze ilişkin Brown ve Levinson (1987)'un ortaya koyduğu beşinci ve son nezaket türü olarak temelde dinleyicinin başka arzularını yerine getirmenin yattığı ileri sürülebilir. Konuşucunun açık bir biçimde dinleyicinin negatif yüzünü tehdit eden eylemin gerçekleşmesi durumunda dinleyiciye duyacağı minneti dile getirmesi bu tehdidin azaltılması olarak görülebilir (yöntem 10). 'Bana yardımcı olursan sana minnettar olurum' ya da 'bu iyiliğini asla unutmayacağım' gibi ifadeler bu kapsamda değerlendirilebilir. Ayrıca teşekkür etmenin ve 'lütfen' ifadesinin de yine bu işleve sahip olduğu söylenebilir.

2.3.2.3. Gizli Nezaket

Brown ve Levinson (1987)'un kuramda belirttiği bir diğer nezaket türü olarak ele alınan gizli nezaketin konuşucuyu yüz tehdit edici eylemin sorumluluğundan koruduğu ve ilgili eyleme ilişkin çıkarımı dinleyiciye bıraktığı kabul edilir. Bu bakımdan gizli nezaket yöntemlerinin dolaylı dil kullanımı sunduğu düşünülebilir. Kuramın gizli nezaketi Grice (1967)'in iş birliği ilkesine göre açıklama yoluna gittiği söylenebilir (Lindblom, 2009). Buna göre gizli nezaket yöntemlerinin iş birliği ilkesinin ortaya koyduğu dört ilkenin çiğnenmesine göre sınıflandırıldığı söylenebilir. Bu sınıflandırmanın her ne kadar Grice'in ileri sürdüğü iş birliği ilkesi yaklaşımının dışında sınırlı bir özgün açıklama getirdiği düşünülse de özellikle dolaylı dil kullanımının dilsel nezaket sunduğu kabul edilebilir (Holtgraves, 2008). Kullanılan dolaylı dilin altında yatan gerekçenin ise yüz tehdit edici eylemin sorumluluğundan konuşucunun kaçma çabası olarak gösterilebilir. Bu çabanın sonucu olarak ele alınan dolaylı dil kullanımlarının dinleyici için çıkarımlama sürecini ise Grice (1967)'in iş birliği ilkelerinin tetiklediği söylenebilir. Kuramın bu bağlamda ileri sürdüğü toplam on beş gizli nezaket yönteminin konuşma sezdirimlerinde bulunmak ve anlamsal belirsizlik sağlamak olarak iki temel sınıflandırma ile açıklandığı kabul edilebilir.

Konuşma sezdirimlerinde bulunarak gerçekleştirilen nezaket yöntemlerinin Grice (1967)'in ileri sürdüğü ilişki, nitelik ve nicelik ilkelerine aykırılık taşıdığı söylenebilir. Brown ve Levinson (1987) ilişki ilkesine aykırılık gösterebilen üç yöntem yöntem ileri sürmüştür. Bunlardan ilki olan üstü kapalı söz (hint) kullanımdan konuşucunun konuşmadaki konu ile doğrudan ve açık biçimde ilişkili olmayan bir sözceyi ürettiğini ve olası ilişkilendirme sürecini gerçekleştirmeyi dinleyiciye bıraktığı kabul edilir (yöntem 1). Buna göre;

A: Ara verdiği iyi oldu, içecek bir şey alalım.

B: Ne sıkıcı bir film.

Karşılıklı konuşmasında '*ne sıkıcı bir film*' sözcesi ilişki ilkesine göre kabul edilebilir bir ifade olarak görülmeyebilir. Ancak konuşucunun sinemadan ayrılma isteğini dinleyiciye sezdirmeye amacı taşıyor olabilir. Bu sezdirimin anlamlandırılabilmesi için genel bağlamsal öğelerin dikkate alınması gerekebilir (Watts, 2003). Sezdirimlerin anlamlandırılabilmesi için özellikle konuşucu ile dinleyici arasındaki ortak yaşanmışlık ve art alan bilgisine dayandığı durumlarda ise Brown ve Levinson (1987) birliktelik işareti (association clue) yöntemini ileri sürmüştür (yöntem 2). Anlamın yine konuşmadaki ilişki ilkesine aykırı bir biçimde sezdirimler yoluyla şekilleneceği bu yöntemde dinleyicinin konuşucu sözcesi özelinde bir bilgiye sahip olmasının gerekli olduğu düşünülür. Başka bir deyişle birliktelik işaretinin işlevsel bir sonuç çıkarımı için uzak bir ipucu sağladığı söylenebilir. Kuramın varsayımda bulunmayı da bu kapsamda ele aldığı düşünülebilir (yöntem 3). Buna göre her ne kadar ilişki ilkesine sözcük anlamı ile uygun görünse de gerçekleştirilecek bazı varsayımların dolaylı bir anlama işaret edebileceği ve bunun da yine ilişki ilkesine temel de aykırı olabileceği söylenebilir (Culpeper ve Terkourafi, 2017). '*En azından sürekli kendimi övüp durmuyorum*' ifadesinde konuşucu sözcük anlamındaki durumu işaret etmekle kalmayıp aynı zamanda

kendisini öven bir başka kişiyi eleştirdiği de düşünülebilir. Bu durum varsayımın işaret ettiği gizli nezakete örnek gösterilebilir. Konuşucu bu eleştirisini açık biçimde ifade etmek yerine dinleyicinin sezgisine bıraktığı söylenebilir.

Gizli nezakete ilişkin Brown ve Levinson (1987)'un altını çizdiği diğer bir grup yöntemlerin ise Grice (1967)'in nicelik ilkesine aykırılık gösterdiği düşünülebilir. Nicelik ilkesinin temelde konuşmacının anlamın oluşturulabilmesi için gerekli olduğu kadar dilsel ifade kullandığı ön kabulüne dayandığı gerçeğinden hareketle bu ilkeye aykırı bir üretimin dinleyiciyi bunun nedenini anlamaya çalışmaya iteceği kabul edilebilir. Buna göre konuşucunun olması gerekenden daha az bir üretim sergileyerek işaret ettiği anlamı sezdirim yoluna gittiği eksik gösterme (understate) yönteminin bir gizli nezaket amacı taşıdığı düşünülebilir (yöntem 4). Buna göre oldukça boya işi gerektiren bir ev için 'duvarlar rötuş gerektiriyor' ifadesi konuşucunun sezdiriminde aksini işaret ediyor olabilir. Grundy (2020) eksik göstermenin övgü amacıyla da kullanılabileceğinin altını çizmiştir. Konuşucunun son derece yeni bir spor araba için *'bu araç ayağını yerden keser'* ifadesi aracın temel özelliğini işaret ederken aslında ilgili aracın bunun ötesindeki niteliğine vurgu yaptığı düşünülebilir. Brown ve Levinson (1987) eksik göstermenin lafı dolandırmak yoluyla da gerçekleşebileceğinin altını çizerken yenemeyecek kadar sıcak bir yemek için kullanılan *'biraz sıcak'* ifadesinin de eksik göstermeye örnek olabileceğini belirtir.

Eksik göstermenin aksine gerekli olandan fazla bir üretimin gerçekleştiği durumu da kuramın fazla gösterme (overstate) adıyla yine nicelik ilkesine aykırı biçimde kullanılan bir başka gizli nezaket yöntemi olarak ele aldığı söylenebilir (yöntem 5). Brown ve Levinson (1987)'in fazla göstermeyi abartı olarak nitelediği ve buna ilişkin sezdirimin ise söylenenin ötesinde bir işleve sahip olduğu düşünülebilir. Buna göre *'seni yüzlerce kere aradım ama*

ulaşamadım’ ifadesi bir eleştiriyi, *‘tüm şehir yollara akın etmiş*’ ifadesi ise geç kalma bahanesi olarak görülebilir.

Nicelik ilkesine aykırılık gösteren bir diğer gizli nezaket yöntemi olarak gereksiz yinelemeler (tautologies) gösterilebilir (yöntem 6). Gereksiz tekrarların bilgi sunmayan tümceden bilgi edinilecek çıkarım yapma sezdirimine sahip olduğu söylenebilir (Gimbel, 2010). Buna göre savaşın olumsuz etkisini vurgulamak için kullanılabilecek ‘savaş savaştır’ ifadesi bu yönteme örnek olabilir.

Gizli nezaket yöntemlerinin aykırı olduğu Grice (1967)’in bir diğer ilkesi olan nitelik ilkesine yönelik Brown ve Levinson (1987) dört yöntem ileri sürmüştür. Nitelik ilkesinin konuşmada tarafların doğru olanı söyleyerek iletişim sürecini devam ettireceklerine yönelik ön kabulü işaret ettiği düşünülür (Wharton, 2010). Bu ilkeye aykırılık oluşturacak yöntemlerden ilki olarak çelişkilerin (contradictions) kullanımı gösterilebilir (yöntem 7). Buna göre konuşucu birbiri ile çelişki oluşturacak iki olguyu da sözcesinde kullanarak dinleyiciye aslında doğruyu söylemediğini işaret eder ve dinleyiciden bu karıştıktan çıkarımlanacak anlamı elde etmesini bekler (Brown ve Levinson, 1987). *‘Ashna bakarsan hem burada hem de burada değil*’ ifadesinde yer alan çelişki bireyin zihnini kurcalayan düşünce ile meşgul olduğu anlamını işaret edebilir. Ancak konuşucu bu anlamın dinleyici tarafından çıkarımlanmasını bekler.

Nitelik ilkesine aykırılık oluşturan bir başka yöntem olarak alaycı ifadeler gösterilebilir (yöntem 8). Konuşucunun birtakım ipuçları ile istendik anlamın tümcenin sözcük anlamının dışında ve dolaylı biçimde sağladığı kabul edilir (Brown ve Levinson, 1987). Bu ipuçları bürünsel, dil dışı ya da bağlamsal olabilir. Örneğin *‘piknik yapmak için ne harika bir hava*’ ifadesinin yağmurlu bir havada piknik alanında söylendiği bir durumda konuşucunun aslında var olan koşulları sözcük anlamı dışında alaycı bir biçimde dile

getirdiği bağlamdan anlaşılabilceği düşünülür. Eğretilmelerin (metaphors) de benzer biçimde nitelik ilkesine aykırılık oluşturabilecek biçimde gizli nezaket yöntemi olarak kullanılabileceği düşünülür (yöntem 9). Brown ve Levinson (1987) eğretilmelerin gerçek anlamda yanlış bilgi içerdğinin altını çizerek lafı dolandırmak yoluyla eğretilmenin anlamının daha açık bir biçimde aktarılabileceği gibi bazı örtmecelerin de eğretilme işlevi sağlayabileceğini belirtmiştir. Buna göre *'kardeşim tam bir balık'* ifadesinde konuşucunun kardeşinin balık gibi yüzebildiği anlamını güçlendirecek biçimde lafı dolandırdığını söylemek olasıdır. Yine *'önce bir bizim evin içişleri bakanına sormalıyım'* ifadesinde ev hanımı yerine kullanılan *'içişleri bakanı'* örtmecesi eğretilme örneği olarak gösterilebilir.

Cevabı beklenmeden sorulan soruların (rhetorical questions) da nitelik ilkesi ile örtüşmediği düşünülebilir (Brown ve Levinson, 1987). Buna göre konuşmadaki içtenlik koşuluna aykırı biçimde sorunun istendik yanıtının bilinmesine karşın yöneltlen soruların dinleyiciyi yüz tehdit edici bir eylemin gerçekleştiriliyor olma çıkarımına yönlendirebileceği kabul edilir (yöntem 10). *'Odanı toplaman gerektiğini sana daha kaç kez söylemeliyim'* sözcesinin dinleyiciden bir cevap beklemeksizin eleştiri amacıyla dile getirilmiş bir ifade olarak görülürken konuşucunun hoşnutsuz olduğu durumu daha önce pek çok kez dile getirdiğini sezdirmeyi amaçladığı söylenebilir.

Brown ve Levinson (1987)'un gizli nezakete ilişkin sezdirimlerin dışında ele aldığı başka bir sınıf yöntemlerin ise temelde anlamda belirsizlik sağlamaya odaklandığı ve Grice (1967) *'in biçem ilkesi (maxim of manner)'*ne aykırılık oluşturduğu kabul edilir. Bu yolla konuşucunun anlamda belirsizlik sağlamayı bir yöntem olarak tercih ettiğİ düşünülebilir. Kuram bu kapsamda 5 farklı yöntemi ileri sürmüştür. Bunlardan ilki olan belirsizlik yönteminin eğretilmeler ile gerçekleşebileceği düşünülmektedir (yöntem 11). Buna göre *'yeni iş arkadaşım tam bir cin'* ifadesi işini çok iyi bilen ve uygulayan anlamı ile övgü

işlevinde kullanılabileceği gibi kendi çıkarı için karşısındakini kandırmaya eğilimli anlamı ile yergi amacıyla da kullanılabilir. Brown ve Levinson (1987) gizli nezaket yöntemlerinin temelinde bu belirsizliği belirli oranda taşıdığını ileri sürmektedir. Kuramın ileri sürdüğü bir başka yöntem olan anlaşılmazlık (vague) ise ilgili yüz tehdit edici eylemin belirli belirsiz bir biçimde gerçekleştirilmesini kapsadığı düşünülür (yöntem 12). ‘Sanırım birisi yapmaması gereken bir şey yaptı’ sözcesinde kişinin ve ilgili eylemin açık biçimde ifade edilmesinden kaçınıldığı ve böylelikle yüz tehdit edici eyleme dönük amaçlı bir belirsizlik sağlandığı kabul edilebilir.

Biçim ilkesine aykırılık oluşturan bir diğer yöntem olarak aşırı genelleme gösterilebilir (yöntem 13). Kurallara ilişkin genellemelerin yanı sıra deyimler ve atasözleri gibi kalıplaşmış ifadelerin bu yönetime ilişkin örnek olarak görülebileceği düşünülmektedir (Brown ve Levinson, 1987). Kuramın anlamda belirsizlik oluşturan yöntemlerinden birisi olarak dinleyicinin değiştirilmesi de gösterilebilir (yöntem 14). Bu yöntemde konuşucu hedef eylemi yapma yetisi herhangi bir nedenden ötürü daha yüksek olan bir bireye değil de onun da duyabileceği biçimde başka bir bireyden ilgili eylemi gerçekleştirmesi istenir. Bu yöntemin altında yatan amacın ilgili eyleme ilişkin bireyin yüzünü tehdit altına almayarak koruma çabası olarak görülebilir. Bu yönetime örnek olarak çalan telefona yakın olan kişi yerine daha uzaktaki bir kişiden yanıtlamasını istememiz ve telefona daha yakın olan kişinin her ne kadar bu eylem kendisinden beklenmese de kendisinin yanıtlaması gösterilebilir. Brown ve Levinson (1987)’un gizli nezakete ilişkin ileri sürdüğü son yöntem olarak eksilteli ifadeler gösterilebilir (yöntem 15). Konuşucunun yüz tehdit edici eylemi yarıda keserek eylemin tamamlanmasını dinleyicinin çıkarımlamasına bıraktığı bu yöntemin de biçim ilkesine aykırı olduğu kabul edilebilir.

2.4. İkinci Dil Edinimi

Dilin düşünce sistemi üzerindeki etkisine ilişkin soruların Antik Yunana kadar dayandığı ve dil edinim sürecini açıklamaya dönük girişimlerin de Antik Mısır'a kadar uzandığı kabul edilmektedir (Crystal, 2013). Batı dünyasında ikinci dil edinimine ilişkin kitlesel ihtiyacın ilk doğuşunun ise milattan sonra 6. Yüzyılda Roma İmparatorluğu döneminde olduğu söylenebilir (Thomas, 2013). Bu dönemde Roma'da Latince konuşulmazken Roma eğitim sistemin içerisinde Antik Roma dönemine ait Latince eserlere yer verilmesinin Latince öğretiminin zorunlu kıldığı kabul edilir. Bu gereksinimin yol açtığı temel sorun olarak ilgili metinlerin özgün araçlar oluşu ve bu araçlardaki dilin çözümlenebilmesi için üst dil bilgisi gerektiriyor oluşu görülebilir. Romalı bilim insanlarının Latince öğretimine ilişkin bu aşamada üzerinde durdukları temel sorular olarak ikinci dil ediniminin gerçekleşebilmesi için öğrencilerin dile ne şekilde maruz kalması gerektiği; ikinci dili öğrenebilmek için öğrencilerin ne tür yetilere ihtiyacının olduğu ve bu edinim sürecinde sosyal bağlamın nasıl bir rolü olduğu görülebilir. Bu sorulara ilişkin evrensel ve kalıcı yanıt arayışlarının günümüzde de devam ettiği düşünülebilir.

Buna ek olarak ikinci dil edinim sürecine yönelik ilk açıklamaların büyük oranda anadil edinim kuramlarına dayandığı kabul edilebilir (Ellis, 2015). Bu kapsamda dile ilişkin bilgiye ulaşma sürecini belirli bir sistem bütünlüğü içerisinde ilk açıklamaya çalışan kuram olan Evrensel Dilbilgisi Kuramı (Chomsky, 1986) görülebilir. Bu kuram dahil anadil edinim sürecine yönelik pek çok bakış açısı ikinci dile de uyarlanmaya çalışılsa da ikinci dil edinimini açıklamaya yönelik ileri sürülen ilk kuram olarak Krashen (1981)'in Denetleme Kuramı (monitor theory) ele alınabilir. Kuram belirli varsayımlar üzerine dayanmakla birlikte özellikle edinim ve öğrenim ayrımına vurgu yaparak edinim sürecinin doğal dil ortamında iletişim odaklı dil kullanımı ile örtük biçimde gerçekleşebileceğini ileri sürmüştür.

Temelde belirtik bilgi bireyin bilinçli biçimde elde ettiği bilgi olarak ele alınırken örtük bilgi ise dolaylı biçimde ve bilinç süzgecinin dışında ulaşılan bilgi olarak görülmektedir (Dörnyei, 2009). Krashen (1981)'ın ikinci dile ilişkin bilgi sunumunda belirtik ve örtük ayırımına dayanan bu yaklaşımının sonrasındaki pek çok kuramı etkilendiği kabul edilebilir (Dekeyser, 2003; Ellis, 2015; Ortega, 2009).

Bireyin anadil edinimi sürecini izleyen başka bir dil edinimi ikinci dil olarak kavramsallaştırılabilir (Ortega, 2009). Ellis (2012) anadili edinim dışında gerçekleşecek olan ikinci ya da üçüncü bir dil için de ikinci dil kavramının kullanılabileceğinin altı çizerek bu dillerin anadile ek olarak bireyin sahip olacağı dil niteliği taşıdığı için bu dilleri ek dil (additional language) olarak ele almanın da doğru olacağını belirtmiştir. Yine de anadili edinim süreci sonrasında bireyin edinmiş olduğu her bir dil için ikinci dil kavramını kullanmak alan yazında ağırlıklı olarak kabul gören bir yaklaşımdır (Gass ve Selinker, 2008).

İkinci dil edinimini insanın anadil edinimi sonrası ikinci bir dili edinme yeterliliğini inceleyen bilim alanı olarak görmek mümkündür (Ortega, 2009). Bu tanımdan hareketle ikinci dil edinimin, uygulamalı dilbilim çatısı altında anadilinin dışındaki dil veya dillere ilişkin bilgiyi kazanım biçimini ve sürecini inceleyen alan olarak ele alınması söz konusu olabilir.

2.4.1. Yönlendirilen İkinci Dil Edinimi

İkinci dil ediniminde yönlendirme olarak sınıf içerisindeki yapılandırılmış öğretim ortamından çevrimiçi sunulan yabancı dil öğretim içeriklerine kadar geniş bir çeşitliliğin söz konusu olduğu kabul edilebilir. Loewen (2015) yönlendirilen ikinci dil edinimi çalışmalarının temelde şu iki soruya yanıt aradığını belirtir: İkinci dil edinimi için yönlendirilen öğretim ortamları faydalı mıdır? Faydalıysa bu ortamların etkinliği nasıl arttırılabilir? Bu sorulara cevap arayışı içerisindeki alana ilişkin yönlendirilme eylemi olarak

öğrenme sürecini veya bu sürecin gerçekleştiği koşulları harekete geçirerek dil öğrenimini sağlayacak ya da hızlandıracak tüm sistematik girişimler görülebilir (Housen ve Pierrard, 2005). Ellis (1990) yönlendirilen ikinci dil ediniminin doğal ikinci dil ediniminden toplumdilbilimsel, ruhdilbilimsel ve eğitim bilimsel açıdan farklılıklar gösterdiğinin altını çizmiştir. Buna göre yönlendirilen ikinci dil ortamı olarak ele alınan sınıf bağlamının toplumdilbilim açısından yer, katılımcı, konu ve amaç özelinde doğal edinimden farklılık gösterdiği ve sınıf bağlamının bu açıdan daha sınırlı kaldığı düşünülebilir. Ruhdilbilimsel açıdan ise biçimsel (formal) ve biçimsel olmayan (informal) karşıtlığı ile edinim sürecini ele alan Ellis (1990) biçimsel öğrenimi hedeflenen öğrenme etkinliği ile gerçekleşirken biçimsel olmayanın ise iletişim sürecine etkin katılım ve gözlem yoluyla keşfedileceğini belirtmiştir. Bu karşıtlıkta sınıf bağlamının her ne kadar biçimsel öğrenmeyi her zaman garanti etmese de biçimsel öğrenmeye ilişkin daha fazla olanak tanıdığı kabul edilir. Eğitim bilimsel açıdan ise yaparak öğrenmeye dikkat çeken Ellis (1990) biçimsel öğrenmenin aksine yaparak öğrenmede bağlamı öğrenme hedefine yönelik şekillendirme amacının söz konusu olmadığını belirtmiştir. Bu ayrımda sınıf ortamının biçimsel öğrenme için daha uygun koşullar sağladığı düşünülürken yaparak öğrenmeye ilişkin olarak da doğal edinim sürecinin daha uygun olduğu kabul edilir.

Yönlendirilen ikinci dil edinimine ilişkin en kapsamlı tanımın Loewen (2015)' e ait olduğu kabul edilebilir. Bu tanıma göre yönlendirilen ikinci dil edinimi kuramsal ve deneysel temellere dayanarak öğrenme etkinliğinin sistematik biçimde nasıl harekete geçeceğini ve tamamlanan anadil edinim sürecinden sonra ikinci dil ediniminin hangi koşullarda gerçekleşeceğini araştırmayı amaçlayan akademik bir alandır. Loewen ve Sato (2018) bu tanıma ilişkin belirli etkenlerin tanımın temelini oluşturduğunu vurgulamıştır. Bunlardan ilki olarak alanın akademik bir disiplin özelliği taşıdığı ileri sürülmüştür. Buna göre yönlendirilen

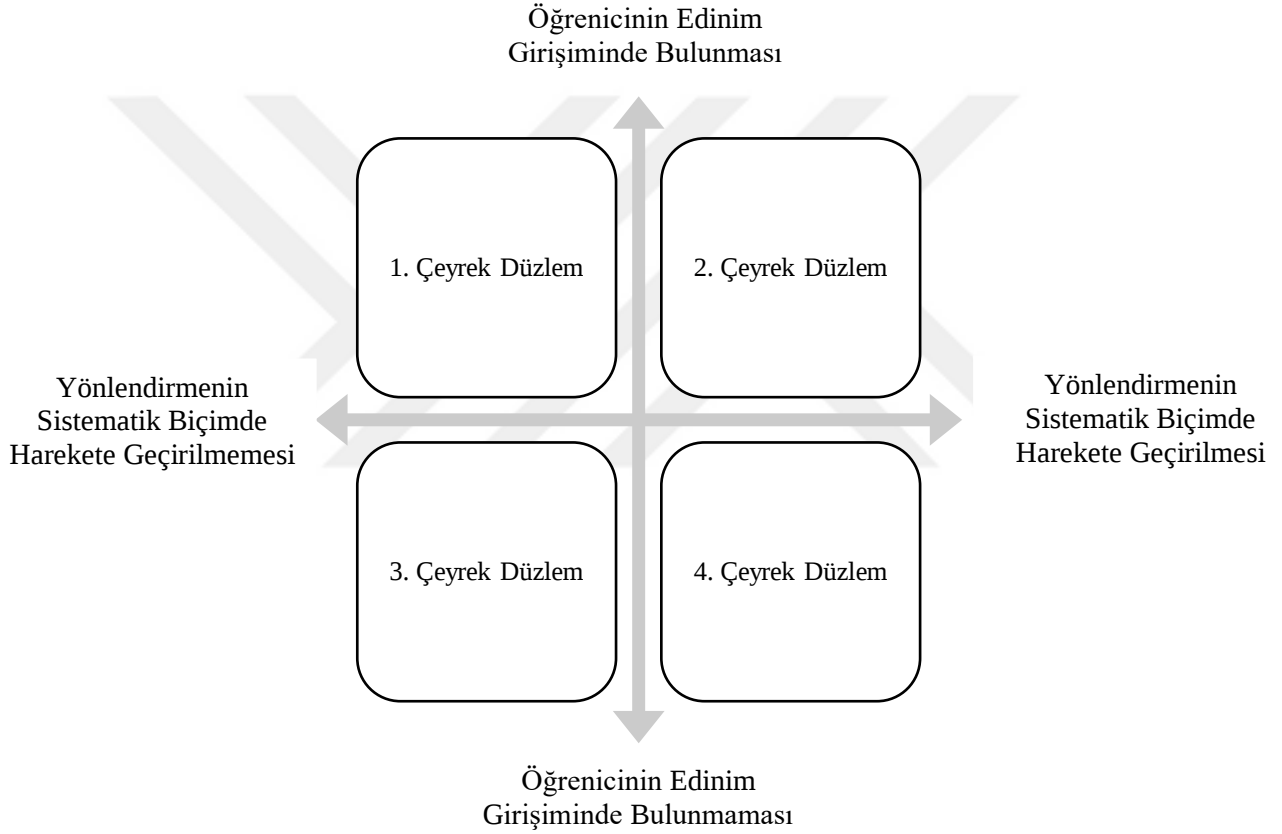
ikinci dil edinimi ikinci dil öğrenimine ilişkin birikimsel ve bilimsel bilgiye dayanan akademik bir alandır. Bu nedenle ikinci dil edinimine ilişkin kuram ve varsayımları açıklama yoluna gidebileceği gibi kendi kuram ve varsayımlarını da ileri sürebilir. Bir diğer etken olarak ikinci dil edinimini sistematik harekete geçirme niteliği gösterilebilir. Alanın doğal ikinci dil edinim sürecini açıklamaya çalışmaktan öte belirli öğrenim hedefleri doğrultusunda sistematik biçimde sunulan eylemleri ve bu eylemlerin etkilerini açıklamayı odak olarak gördüğü düşünülebilir. Loewen ve Sato (2018)'un vurguladığı etkenler arasında öğretim bağlamı ve öğretimin amacı da gösterilebilir. Buna göre yönlendirilen ikinci dil edinimini amaçlayan ortamların sadece fiziki sınıf ile sınırlı kalmayacağı, buna ek olarak çevrim içi ortamlar, öğrenci özerkliğine dayalı ders dışı etkinlikler ve yurt dışı öğrenim olanakları gibi farklı bağlamları da kapsayacağı düşünülür. Ayrıca bu bağlamlarda iletişim yetisini geliştirmek öncelikli hedef olarak alınsa da öğretimin amaçlarının farklılık gösterebileceği kabul edilmektedir. Harekete geçirilecek eyleme ilişkin odak da Loewen ve Sato (2018)'nin tanımında vurguladıkları etkenler arasında gösterilebilir. İkinci dil edinimini yönlendirilen ortamlarda açıklama yoluna giden kuramsal yaklaşımların süreci tetikleyecek ya da harekete geçirecek farklı unsurları odağa koyduğu söylenebilir. Son olarak tanımında yönlendirme türüne ilişkin değişkenlerin de etken işleve sahip oluşu düşünülebilir. Loewen ve Sato (2018)'nin bu değişkenleri belirttik – örtük ve biçim odaklı- biçimlere odaklı karşıtlıkları ile ele aldığı kabul edilebilir.

Alanın tam olarak konumlandırılmasında edinimin ve yönlendirmenin belirleyici özelliğine vurgu yapan Loewen (2015) yönlendirilen ikinci dil edinimini iki boyutlu ve çeyrek düzlemlili bir şekil üzerinden yorumlama yöntemine gitmiştir (Şekil 1). Edinim ve öğrenim ayrımının yerine edinim sürecini belirttik – örtük bilgi aktarımı ya da bildirimsel (declarative) – işlemsel (procedural) bilgi karşıtlığı ile yorumlama yolunu benimseyen

dilbilimcinin yönlendirmeyi ise öğrenme koşullarının bilinci biçimde harekete geçirilişi olarak kavramsallaştırdığı söylenebilir.

Şekil 1

Loewen (2015)'in Yönlendirilen İkinci Dil Edinimi Alanı



Her ne kadar ikinci dil edinimine yönelik öğrenen çabası her zaman edinime dönüşmese de yönlendirilen ikinci dil ediniminde bireyin hedef dile ilişkin edinimi amaçlamadığını kabul eder. Bireyin böyle bir hedefinin olmayışının ise şekildeki 3. ve 4. çeyrek düzleme işaret ettiği kabul edilebilir. Buna göre hedef dilin konuşulduğu toplumda bulunup o dile ilişkin bir edinim çabası gütmektense sürekli ana dili kullanımının tercih edilmesi 3. çeyrek düzlemi, sınıf bağlamında sağlanan öğretim ortamında edinime ilişkin bir

girişimde bulunulmamasın ise 4. çeyrek düzlemi işaret ettiği düşünülebilir. Loewen (2015) yönlendirmenin sistematik biçimde harekete geçirilmesini öğrenme koşullarının hedefe yönelik şekillendirilmesi olarak ele almakta ve bunun sağlandığı en temel bağlamın ise sınıf ortamında sunulan öğretim olduğunun altını çizmektedir. Bireyin ikinci dile ilişkin edinim amacı taşıdığı ve buna yönelik girişimde bulunurken sistematik bir yönlendirmenin olmadığı bağlamların ise 1. çeyrek düzlemi işaret ettiği kabul edilebilir. Bireyin ikinci dilin konuşulduğu toplumda yaşadığı ancak bu dile ilişkin bir sistemli öğretim süreci takip etmeksizin dili edinim girişiminde bulunduğu durumlar bu düzleme örnek olarak gösterilebilir.

Yönlendirmenin sistematik bir biçimde harekete geçirildiği ve bireyin edinim girişiminde bulunduğu 2. çeyrek düzlemi yönlendirilen ikinci dil edinim alanı olarak niteleyen Loewen (2015) sınıf ortamında gerçekleştirilen ikinci dil ediniminin bu bağlamda değerlendirilebileceğinin altını çizmektedir. Buna göre dilsel girdinin en az iki şekilde yönlendirmeyi harekete geçirebileceği düşünülebilir. Bunlardan ilkinde öğretmen ikinci dildeki araçta öğretim kaygısını göz önünde bulundurup dilsel düzenlemeler yaparak yarı özgün olan bu aracı öğrenciye sunabilirken ikincisinde ilgili araçta herhangi bir dilsel düzenlemeye gitmeksizin özgünlüğünü koruduğu aracı öğrencilere sunabilir. Özgün araçlarda öğrencinin ilgili araçta kullanılan dili tekrar tekrar inceleyerek kendisine sunulan görevleri yerine getirmesi beklenir. Tomlinson (2013) öğretim amacı yerine iletişim amacı ile tasarlanan araçların özgün olacağının altını çizerken bu araçlarda öğretim amacı ile gerçekleştirilecek dilsel düzenlemeler ile araçların yarı özgün nitelikte olabileceğini ancak öğrencilere iletişim amacıyla sunulan görevlerin de özgün olarak kabul edilebileceğini belirtir. Bu araçlarda sunulan özgün görevlerin öğrencinin kullanılan dili edinmelerini tetikleyebileceği düşünülür. Bu bakımdan gerçekleştirilecek yönlendirmenin yarı özgün

araçlarda öğretici tarafından düzenlenen dilsel girdi ile harekete geçirildiği, özgün araçlarda ise öğrencilerin araca ilişkin sunulan görevleri yerine getirirken kullanılan dil ile harekete geçirildiği kabul edilebilir (Loewen ve Sato, 2018). Yönlendirme ne biçimde harekete geçirilirse geçirilsin edinim sürecini olumlu yönde etkileyeceği ve hızlandıracağı kabul edilir (Ellis, 2005; Dörnyei, 2009; Leow ve Zamora, 2018).

Ortega (2015) ikinci dil edinim kuramlarının yönlendirmenin etkinliği bakımından incelendiğinde evrensel dilbilgisi, kavram yöneltimli çerçeve ve işlenebilirlik kuramı dışındaki kuramsal yaklaşımların biçimsel öğretimi ikinci dilin ediniminde ya faydalı ya da vazgeçilmez olarak görmektedir. Bununla birlikte öğretimi ikinci dil edinimi için faydalı olarak görmeyen kuramların bile öğretimin etkisini belirli ölçüde kabul ettiği söylenebilir. Öğretimin etkisini sınırlı kabul eden kuramsal yaklaşımlardan evrensel dilbilgisi dilin biçimsel sözdizimsel unsurları hariç pek çok unsurunun öğretilmesinin olanaklı olabileceğini ileri sürerken kavram yöneltimli çerçeve ve işlenebilirlik kuramı ise dilin yapısal bütünlüğü dışında kalan işlevselliğinin öğretilmesinin mümkün olabileceği kabul edilmektedir. Buna ek olarak ikinci dil edinimine ilişkin ortak ilke ve aşamaların açıklanmasına dönük arayışın devam ettiği söylenebilir. VanPatten, Smith ve Benati (2020) ikinci dil yetisine ilişkin yapısal doğruluk oranının “U” şeklinde bir gelişim sergilediğini ifade etmiştir. Buna göre dil gelişim evrelerini altı evreye ayırmak mümkünken edinim sürecindeki ilk evrenin %95’lik bir doğruluk oranı ile başladığı kabul edilir. Bu oran üçüncü ve dördüncü evrelerde %5’lere kadar düştüğü, ardından tekrar yükselişe geçerek altıncı evrede hatasız yakın bir doğruluk oranı tutturulabildiği düşünülür.

Her ne kadar kuramsal açıdan yönlendirilme sürecindeki öğretime ilişkin ortak bir yöntemin ya da tekniğin varlığından söz etmenin mümkün olmadığına altını çizse de Ellis (2005) öğretime ilişkin ileri sürdüğü on temel ilke ile yönlendirilen ikinci dil ediniminin

etkinliğinin arttırılabileceğini belirtmiştir. Bu ilkelerden ilki olarak öğrenciye zengin bir dil dağarcığının sunulması gerektiğini belirten Ellis sözcük öbeklerinin (chunks) ve kalıplaşmış ifadelerin önemini vurgulamıştır. Bununla birlikte öğretim sürecinde anlamın öncelikli konumda bulundurulması gerektiği vurgularken bu anlamın da anlambilimsel ve edimbilimsel olarak iki boyutta ele alınabileceğini belirtir. Ellis (2005) edimbilimsel anlamın yönlendirilen edinim süreci için hayati öneme sahip olduğunu vurgularken etkili bir öğretimin için öğrenene edimbilimsel anlama odaklanma olanağının sunulması gerektiğini savunmuştur. Biçim odaklı öğretimin ise bunu gerçekleştirme fırsatı doğurduğunun vurgular. Bu bakımdan biçim odaklı öğrenme temelini de biçim ve işlev örtüşmesi olarak ele almaktadır. Bu örtüşmenin vurgulanması adına dilsel girdinin yoğun biçimde sunulmasının altını çizerken girdinin belirtik sunuş biçimi göz ardı edilmeden ağırlıklı olarak örtük biçimde sunulmasının süreci olumlu yönde etkileyeceğini savunur. Temel amacın hedef dil yetisini geliştirilmek olan yönlendirilen edinim sürecinde öğrenmenin doğal bir sıra takip edeceğini ve bu amaçla da öğrenciye her zaman çıktı üretme fırsatının sunulması gerektiğini savunur. Bu çıktıların serbest etkinliklerle ve yarı yapılandırılmış etkinliklerle yönlendirilmesinin önemini vurgularken bu süreçte bireysel farklılıkların da göz ardı edilmemesi gerektiğini ileri sürer.

2.4.2. İkinci Dile İlişkin Bilgi

İkinci dile ilişkin bilgi alana ait ilk çalışmalarda hedef dile ilişkin sözdizimsel ve biçimbilimsel bilgi olarak kabul edilmekteydi (Loewen, 2015). Kitlesel boyutta ikinci dilde iletişimin önem kazandığı ve ikinci dile ilişkin bilginin o dilin yapısal unsurlarının ötesine taşınmasının ilk kez bir gereklilik olarak doğduğu dönemin İkinci Dünya Savaşı zamanına dayandığı söylenebilir. Amerika Birleşik Devletleri'nin İkinci Dünya Savaşı'na girmesi ile Amerikalı askeri personel ve istihbarat görevlilerinin Almaca, İtalyanca, Rusça ve Japonca

gibi dilleri iletişim amaçlı kullanma ihtiyacının doğduğu ve bu durumun ikinci dil öğretimi üzerinde önemli bir etki yarattığı düşünülür (Richards ve Rodgers, 2014). Bu amaç doğrultusunda kırk beş Amerikan üniversitesinin katılımıyla oluşturulan Askeriye Özel Eğitim Programının (Army Specialized Training Program) her ne kadar iki yıl sürmüş olsa da ikinci dile ilişkin bilgi kavramını ve bu bilginin sunuluş biçimini önemli ölçüde etkilediği kabul edilebilir. Savaş sonrasında ise bu ihtiyacın tersine döndüğü ve geniş kitlelere ikinci dil olarak İngilizcenin öğretilmesinin yeni gereksinim olarak doğduğu ve bu durumun da sonrasında İşitsel Dilsel Yöntem olarak kabul görecektir olan Amerikan yaklaşımının doğuşunu sağladığı söylenebilir (Larsen-Freeman ve Anderson, 2011).

Bu dönemde farklı yöntemler ikinci dile ilişkin bilginin şekillenmesinde ortaya konmuş ve bu yöntemlerin ortak noktası olarak da iletişim edincini öncelikli görmeleri kabul edilmiştir (VanPatten, Smith ve Benati, 2020). Hymes (1972) iletişim edincini tanımlarken sadece dile ilişkin soyut bilginin değil aynı zamanda onu kullanma yetisinin de etkili olduğunu vurgulamıştır. Bir başka ifade ile iletişim edinci bir iletişim görevini gerçekleştirebilmek için dili doğru biçimde kullanabilmeyi ifade eder. Bu yaklaşımın Chomsky (1965)'nin edinci dilin yapısal sınırları içerisinde açıklama eğiliminden farklı olduğu ve ikinci dile ilişkin bilginin kavramsallaştırılmasında kullanılan dile ilişkin ruhsal etkenleri de göz önüne almayı doğurduğu söylenebilir.

Bu bakış açısını ikinci dile yansıtan Canale ve Swain (1980) ikinci dil edincini yapısal unsurları vurgulayan dilbilgisel edincin yanı sıra stratejik edinc ve sosyokültürel edinc olarak üç unsur ile açıklama yoluna gitmiştir. Dilbilgisel edincin dilin sözcüksel, biçimbilimsel, sözdizimsel ve sesbilimsel bilgiyi kapsadığı kabul edilen bu ayrımın sosyokültürel kuralların ve bu kuralların bağlamsal unsurlara göre şekillenmesine ilişkin bilgi olarak sosyokültürel edincin yer aldığı söylenebilir. Stratejik edinc olarak ise gerek dilsel gerekse dil dışı iletişim

stratejilerine yönelik bilginin ele alındığı düşünülebilir. Canale (1983) daha sonra bu üç etkene bir de söylem edincini de ekleyerek iletişimde bağlaşıklık (cohesion) ve bağdaşıklık (coherence) unsurlarının altını çizerek dile ilişkin yapısal unsurlar ile anlamın en iyi örtüşme biçimini bu edincin temel işlevi olarak görmüştür.

Celce-Murcia, Dornyei ve Thurrell (1995) ise iletişim edinci olarak ele aldıkları dile ilişkin bilgiyi Canale (1983)'in tanımlamasından farklı biçimde sosyokültürel ve eylemsel (actional) edinç olarak adlandırdıkları iki etkenden oluşan sosyokültürel edinç ile açıklama yoluna gitmişlerdir. Buna göre eylemsel edinç sadece iletişim niyetinin anlaşılması değil, aynı zamanda ilgili eylem ile dilsel yapıların örtüştürülebilmesi olarak değerlendirilebilir. Böylelikle sosyokültürel etkenlerin eylem niyetine ilişkin etkenlerden ayrıldığı düşünülebilir. Celce-Murcia, Dornyei ve Thurrell (1995) bu ayrıma dikkat çekerken biçimsel açıdan doğru olan bir söz eylemin istendik edimsöz gücüne sahip olamadığı örneklerin altını çizmiştir. Eylemsel edincin dil işlevine dönük bilgi ve söz eylemlere ilişkin bilgi olarak iki temel üzerine kurulduğu bu yaklaşımda dilin etkili bir iletişim aracı olarak kullanılması için dil öğrencilerinin söz eylemleri üst iletişim sistemi içerisinde nasıl kullanılacağına ilişkin bilgiye sahip olmaları beklenmektedir. Bu açıdan eylemsel edincin aradil (interlanguage) edimbilimi ile ilişkilendirilebileceği kabul edilebilir.

İkinci dile ilişkin bilginin sistematik biçimde kavramsallaştığı başka bir yaklaşım olarak Bachman ve Palmer (1996)'in dilsel bilgiyi düzenleyici (organisational) bilgi ve edimbilimsel bilgi olarak iki temel grupta ele aldığı ve bu bilgi gruplarının bilişsel stratejiler ile kullanıldığı bakış açısı gösterilebilir. Dilbilgisel bilgiden ve metinsel bilgiden oluşan dilin yapısına ilişkin bilgiyi işaret eden düzenleyici bilginin biçimsel kurallar bütünü oluşturduğu kabul edilebilir. Buna karşın dilin işlevine ilişkin bilgiden ve toplumdilbilimsel

bilgiden oluşan edimbilimsel bilginin ise söylem yaratma ve söylemi anlamlandırmaya olanak tanıyan yetiyi işaret ettiği düşünülebilir.

Bachman (1990) edimbilimsel edinci açıklama yoluna giderken etkisöz edincine vurgu yaparak dilin istendik işlev ile kullanılmasını edimsöz edincinin temel işlevi olarak ele almıştır. Bachman ve Palmer (1996)'ın dilin işlevine ilişkin ileri sürdüğü bilginin bu edince yönelik olduğu kabul edilebilir. Buna göre dile yönelik bilginin olanak tanıdığı dil işlevleri olarak gerçek dünyayı anlamlandırmak, çevremizdeki dünyayı şekillendirmek, dünyaya ilişkin bilgimizi arttırmak ve hayali dünya yaratmak gösterilebilir. Bu işlevlerin yerine getirilmesinde toplumdilbilimsel değişkenlerin etkisini çözümleyebilmek ise dile ışığın işlevsel bilgi olarak kabul edilebilir. Önceleri dilbilgisel bilginin bir parçası olarak görülse de sözcüksel bilgi bu yaklaşımın sonraki aşamasında edimbilimsel bilgi içerisinde işlevsel bilgi ve toplumdilbilimsel bilgi ile ayrı bir etken olarak görülmüştür.

2.4.3. İkinci Dilde Bilgiye İlişkin Karşıtlıklar

İkinci dile ilişkin bilginin günümüzde hedef dili iletişim amacı ile kullanabilme yetisine hizmet etmesi gerektiği kabul edilirken bu bilgiye ne şekilde ulaşıldığı ve bu bilginin ne şekilde işlemlendiği ikinci dil edinimi çalışmalarında bilgiye ilişkin temel karşıtlıkları beraberinde doğurduğu kabul edilebilir (DeKeyser, 2018). Beyindilbilim çalışmaları hafızanın çok katmanlı bir yapıya sahip olduğunu ve farklı işlevlere ve işlemlere ait hafıza türlerinin varlığını belirlemektedir (Ingram, 2007; Traxler, 2012). Traxler (2012) hafızayı üç temel başlık altında sınıflamıştır; duyuşsal hafıza, kısa süreli hafıza ve uzun süreli hafıza. Beyindilbilimsel açıdan anlık çalışan ve dilsel yapıları algılama olanağı sunan duyuşsal hafızaya ek olarak kısa süreli hafızanın da uzun süreli hafızanın aksine anlık çalıştığı kabul edilir. Kısa süreli hafıza ya da işler hafıza (working memory) olarak adlandırılan ve belirli bilgileri anlık olarak işleme özelliğine sahip hafızanın sınırlı bir

kapasitesinin olduğu kabul edilir. Buna karşın çok daha geniş bir depolama kapasitesine sahip uzun sũreli hafızada bildirimlerin ve gerçekliğin depolandığı alan ile yetilerin dayandığı işlemlerin depolandığı alanların farklı olduğu kabul edilir. Buna gũre ikinci dil edinimi sũrecinde bildirimsel hafıza (declarative memory) ikinci dilde ũstdil bilgisine ilişkin yapısal gerçekliğin depolandığı alan olarak gũrũlũrken dili doğaçlama kullanabilme yetisinin depolandığı alan olarak işlemsel hafıza (procedural memory) kabul edilir (Ellis, 2008; Paradis, 1998).

Dũrnyei (2009) beyindeki nũral yapının karmaşıklığına vurgu yaparken bu yapının gerçekleştirmiş olduğu bilişsel sũrelerin bũyũk oranda bilindişinde işlemlendiğini belirtir. Bilinç sũzgecinin bilişsel sũreleri yavaşlattığı, bilindişı gerçekleştirilen işlemlemenin ise sadece sũreci hızlandırmakla kalmayıp aynı zamanda işlemeleme kapasitesini de arttırdığı kabul edilmektedir (Baars, 1997). Bilinçli ve bilindişı işlemlemeye ait bu ayrımın ikinci dil edinimi için de geçerli olduğu kabul gũren bir bakış açısıdır. Bilişsel açıdan kabul edilen bu ayrımın ikinci dil edinimi sũrecinde bilginin tũrũ ve işlemeleme biçimine ait belirtik ve ũrtũk bilgi karşıtlığı ile bildirimsel (declarative) ve işlemsel (procedural) bilgi karşıtlığını doğurduğu sũylenebilir.

2.4.3.1. Belirtik ve ũrtũk Bilgi Karşıtlığı

Loewen (2015) belirtik ve ũrtũk bilgi karşıtlığını bilinç ũzerinde tanımlama yoluna giderek belirtik bilginin hafızadan bilinç sũzgeci işletilerek geri getirildiğinin altını çizmektedir. Benzer biçimde DeKeyser (2018) de belirtik ve ũrtũk bilgi karşıtlığı için bilinci temel ayrım olarak ele almakta ve belirtik bilginin ũrtũk bilgiden farklı olarak bilinç sũzgecinden geçerek elde edildiğini ifade etmektedir. Buna gũre ũđrenici bu bilgiye sahip olduğunun bilincinde olup gerektiğinde sahip olduğu bilgiyi sũzlũ ya da yazılı olarak ifade edebilir. Ellis (2009) ise ũrtũk bilginin ise birey tarafından farkına varılmadan elde

edildiğinin altını çizer. Bu bakımdan belirtik bilginin aksine örtük bilginin birey tarafından sözlü ya da yazılı olarak ifade edilmesinin söz konusu olamayacağı, bu tür bilginin sezgisel olduğu kabul edilebilir.

Belirtik bilgide bireyin bilgiyi ardıl biçimde işlemesi gerektiğinden daha fazla kısa süreli (işler) hafızaya ihtiyaç duyduğu kabul edilir (Ellis, 2009). Bu bakımdan belirtik bilginin sınırlı kapasiteye sahip kısa süreli hafızada daha yavaş bir işleme süreci geçireceği düşünülebilir (Dörnyei, 2009). Bu yaklaşımın temel varsayımı olarak örtük bilginin daha hızlı şekilde geri getirilebildiği düşünülebilir. Ellis (2009) örtük bilginin doğaçlama olarak getirilebildiğinin, belirtik bilginin geri getirilme sürecinde ise bildirimsel bir yol takip edildiğinin altını çizerek sınırlı bir geri getirme süresinin söz konusu olduğu ikinci dildeki doğaçlama kullanımlarda belirtik bilginin işlevini kaybedebileceğini ifade eder. Dörneyi (2009) de örtük bilginin yetiye dönüşme sürecinde daha işlevsel olduğunu ileri sürer. Başka bir ifadeyle örtük bilginin birey açısından sözlü ifadesi güç olsa da kullanıma dönük uygulamasının daha etkin olabileceği düşünülebilir.

Sosyokültürel bakış açısına göre belirtik ve örtük bilgi ayrımını kavramsallaştıran Lantolf (2010) bu karşıtlığı bilinç temelinde açıklamak yerine belirtik bilgiyi bir tür aracı (mediation) olarak ele alırken örtük bilgiyi ise içselleştirilmiş bilgi olarak görmektedir. Bu yaklaşıma göre bilişsel etkinliklerin gerçekleştirilmesinde bir aracı işlevi olan belirtik bilgi etkinliğin kendisi olarak ele alınmazken örtük bilgi bilişsel boyutta pek çok etkinlik ile bir örgü ağı (knotworking) oluşturabilir. Bu aşamada içsel konuşmaları belirtik bilginin geri getirilme sürecinin yansıması olarak görmek mümkün olabilir. İçsel konuşmalara ihtiyaç duyulmadan gerçekleştirilecek bilişsel süreçlerin ise örtük bilgiye dayandığı kabul edilebilir.

Paradis (2004) belirtik ve örtük bilginin beyinde konumlandığı bölgelere ilişkin iki dilli afazi tanısı konmuş bireyler üzerinde yapmış olduğu araştırmalarda bu iki bilgi türünün

beyinde farklı bölgelerde konumlandığını ileri sürmüştür. Buna göre temelde örtük bilgi ile oluşturulan anadili yetisini kaybeden bireylerin üst dil bilgisine erişmeye devam ettiğini kaydederek hafıza yitimi (amnezin)'nin belirtik hafızaya yönelik lezyonu dil yitimi (afezi)'nin ise örtük hafızaya yönelik lezyonu işaret ettiğinin altını çizer. Buna ek olarak anadildeki dil yetisi kayıplarını ikinci dilde sunulan üst dil bilgisi ile telafi etme yoluna gidildiğini belirten Paradis lise seviyesinden daha aşağı bir eğitim düzeyi olan iki dilli afazik bireylerde ise belirtik biçimde sunulan üst dilsel bilginin yoksunluğu nedeniyle sadece anadilde değil ikinci dilde de dil yetisinde kayıpların geri getirilemediğinin altını çizer.

Bilgiye ilişkin bu ayrımın yönlendirilen ikinci dil edinimi ortamlarında bilginin sunuş biçimine ilişkin bir ayrımı da tetikleyerek belirtik ve örtük öğretim ayrımını da doğurduğu kabul edilebilir. Ellis (2015) bilginin açık biçimde doğrudan sunulduğu öğretim yöntemi olarak belirtik öğretimi nitelerken örtük öğretimde ise bilginin dolaylı bir biçimde ve hedef unsurlara vurgu yapmaksızın sunulduğunu ileri sürmektedir.

Ellis (2015)'in belirtik ve örtük öğretim ayrımına giderken temel farklılıkları altı başlık altında topladığı söylenebilir. Buna göre örtük öğretimde hedef yapılara dikkatin kaymasını beklerken belirtik öğretimde dikkatin hedef yapılara yönlendirilmesi söz konusudur. Bununla birlikte örtük öğretimde iletişim temelli etkinlikler yoluyla doğaçlama bir bilgi sunumu söz konusuysa belirtik öğretimde öğretme etkinliği üzerinden belirli bir planlamanın olduğu söylenebilir. Altı çizilen üçüncü ayrımın ise iletişim odağındaki etkinlikler olduğu ve örtük öğretimde bu iletişim sürecinin mümkün olan en az şekilde aksaması beklenirken belirtik öğretimde iletişimin sık sık aksaması doğal olarak kabul edilir. Bu bakımdan hedef yapıların iletişim bağlamı içerisinde sunulduğu örtük öğretimin aksine belirtik öğretimde söz konusu yapıların bağlamdan bağımsız biçimde sunulduğu düşünülebilir. İki öğretim yöntemi arasındaki öteki ayrım olarak üst dil kullanımı görülürken

belirtik öğretimde örtük öğretimin aksine üst dilsel açıklamaların ve yapısal bilginin sunulduğu kabul edilir. Son olarak örtük öğretimde öğrenci etkinlikleri hedef yapıların serbest kullanımı üzerine yoğunlaşırken belirtik öğretimde bu etkinliklerin yerini yapılandırılmış etkinliklere bıraktığı söylenebilir. Bu temel ayrımlardan hareketle belirtik öğretimin hedef unsurlara dönük tasarlanmış (intentional) bir öğretim sağlarken örtük öğretimde ise rastlantısal (incidental) bir öğrenme sunduğu söylenebilir (Leow ve Zamora, 2018).

DeKeyser (2003) de benzer biçimde belirtik ve örtük öğretim ayrımında tasarlanma olgusuna ve rastlantısallığa vurgu yaparken öğrenme sürecindeki tüm dengelim ve tümevarım farklılığını belirtik ve örtük öğretime de yansıtmaktadır. Yapıya ilişkin kuralın sunulduğu ve ardından farklı bağlamlarda uygulandığı yöntem olarak görülen tümevarım yönteminin aksine tüm dengelim yönteminde yapıya ilişkin farklı bağlamlardaki kullanımlar sunulmak üzere ilgili kuralın çıkarılması beklenmektedir (Ellis, 2008). De Keyser (2003) belirtik öğretimin tüm dengelim yöntemi ile gerçekleştiği bağlamlara geleneksel öğretim yöntemlerini örnek olarak göstermektedir. Bu öğretim yöntemlerinde yapıya ilişkin kuralları açık biçimde sunularak öğrencinin ilgili kuralları farklı bağlamlarda kullanabilmesi beklenmektedir. Buna karşın belirtik öğretimin tümevarım yöntemi ile gerçekleştiği bağlamlarda öğrencinin kendisine sunulan farklı bağlamlardan hedef yapıya ilişkin kuralı çıkarılması beklenmektedir. Örtük öğretimde ise tümevarım yönteminin bireyin anadili edinim sürecinde olduğu gibi rastlantısal ve yapılara ilişkin kuralların farklı bağlamlardan çıkarılarak uygulandığı durumları kapsadığını işaret eder. Bu üç türün aksine örtük tüm dengelim yönteminin kavramsallaştırılmasının daha zor olduğunu vurgulayan DeKeyser evrensel dil bilgisinde olduğu gibi dile ilişkin belirli ölçütlerin yapısal anlamda varlığını ön koşul olarak gören yaklaşımların bu yönteme örnek oluşturabileceğini vurgular.

Loewen ve Sato (2018) yönlendirilen ikinci dil edinimi ortamlarında anlam odaklı öğretim yoluyla gerçekleştirilen örtük tümevarım yönteminin etkinliğinin sınırlı olduğunu belirterek biçim odaklı öğretimin (form focused instruction) önemini vurgulamaktadır. Sadece iletişim amacı güdülerek gerçekleştirilen yönlendirilen ikinci dil edinimi ortamlarının aksine hedef unsurlara öğrencilerin dikkatini çekmeyi amaçlayan biçim odaklı öğretimin biçime odaklı (focus on form) ve biçimlere odaklı (focus on forms) olmak üzere iki temel türünün olduğu kabul edilebilir (Ellis, 2008). Nassaji (2018) biçimlere odaklı öğretimin geleneksel ikinci dil öğretim yöntemlerinde olduğu gibi hedef dili oluşturan unsurların ayrı ayrı ve bağlamdan bağımsız bir biçimde yapısal bilgileri ile öğrencilere sunulduğu ortamları işaret ettiğini belirtirken biçime odaklı öğretimin ise öğrencinin belirli bir bağlam içerisinde dikkatini hedef yapılara çekip rastlantısal öğrenme olanağını arttıran ortamları işaret ettiğini belirtir. Bu temel tanımdan hareketle biçimlere odaklı öğretimin bilgiyi belirtik biçimde sunduğu buna karşın biçime odaklı öğretimin ise bilgiyi örtük biçimde sunduğu kabul edilebilir (Ellis, 2015). İkinci dil edinim sürecinde anlamın odağından kopmadan öğrencileri yapıya yönlendiren biçime odaklı öğretim yönteminde zenginleştirilmiş girdi ve görev temelli dil öğretimi gibi tekniklerin sıklıkla kullanıldığı söylenebilir. Yine de biçime odaklı ve biçimlere odaklı öğretim yöntemlerinin etkinlikleri karşılaştırıldığında her iki yöntemin de yönlendirilen ikinci dil edinimi ortamlarında etkin olduğu söylenebilir (Norris ve Ortega, 2000).

Örtük bilginin belirtik bilgiye oranla sınırlı zaman ve doğal koşullar sunduğu yönlendirilen ikinci dil edinimi ortamlarında belirtik bilginin örtük bilgiye dönüşüp dönüşemeyeceğine yönelik sorular aktarım (interface) kuramının odağı olarak kabul edilebilir (Loewen, 2015). Buna göre belirtik bilginin örtük bilgiye aktarılıp

aktarılamayacağına ilişkin üç farkı görüşün varlığından söz edilebilir; aktarımın olmadığı yaklaşım, aktarımın sınırlı olduğu yaklaşım ve aktarımın güçlü olduğu yaklaşım.

2.4.3.2. Bildirimsel ve İşlemsel Bilgi Karşıtlığı

Belirtik ve örtük bilgi karşıtlığı benzeri bir karşıtlık olarak bildirimsel ve işlemsel bilgi karşıtlığı gösterilebilir. Beceri edinimi kuramı (skill acquisition theory) her ne kadar dil edinimine özgü bir kuram olmasa da ikinci dil edinim sürecine de uyarlanan bir kuram olarak görülmektedir (Loewen, 2015). Dili bir beceri olarak ele alan ve tüm beceriler için geçerli olduğu gibi dile ilişkin bilginin de bildirimsel ve işlemsel olmak üzere iki farklı şekilde var olduğunu ile süren kuram bu bilgi karşıtlığı için bilinci temel ayırım olarak ele almaktadır (DeKeyser, 2015). Buna göre bildirimsel bilgi öğrencinin bilinçli biçimde edindiği ve gerektiğinde sözlü olarak da ifade edebileceği bilgiyi işaret ederken işlemci bilgi ise bilinç süzgecinin dışında özdevinimsel (automatic) olarak kullanıma hazır bilgiyi işaret eder. Her ne kadar her iki karşıtlık da bilinci temel ayırım olarak ele alıyor olsa da bilişsel boyutta bilgiyi farklı ele aldıkları söylenebilir. Ellis (2009) belirtik bilgi ve örtük bilgi karşıtlığını ele alırken her iki bilgi türünün de birbiri ile karışmayan ve beyinde iki farklı bölgede depolandığının altını çizerken DeKeyser (2015) bildirimsel bilginin ve işlemci bilginin bütüncül bir süreklilik oluşturduğunu ileri sürer. Bu bakış açısının aktarım kuramına temel oluşturduğu da düşünülebilir.

Dörnyei (2009) belirik – örtük bilgi karşıtlığını bildirimsel – işlemsel bilgi karşıtlığından ayırırken ilk karşıtlığın öğrenme odaklı yaklaşımla doğduğunu ancak bildirimsel – işlemci bilgi karşıtlığının batı düşünce sisteminde yapay zeka çalışmaları ile şekillendiğinin altını çizmektedir. Bildirimsel bilgiyi ‘onu bilmek’ ve işlemci bilgiyi ‘nasıl bilmek’ olarak ele alan Dörnyei her iki bilgiye ilişkin beyinin hafıza işlemlemesinin farklı bölgelerde gerçekleştiğini belirtir. Buna göre bildirimsel bilginin orta şakak lobunda

depolandığı düşünülürken işlemci bilginin ise ön lobda depolandığı kabul edilir. Farklı bölgelerde bilginin depolandığının kabul edilmesinin buna ilişkin hafıza türlerinde de ayrımı doğurduğu düşünülebilir. İşlemci hafızanın ikinci dile ilişkin yeni bilgiyi edinmemesi durumunda ilgili bilginin gerçeğe ve olaylara ilişkin bilginin yer aldığı bildirimsel hafızada kalacağı ve bu hafızanın hızlı ve özdevinimsel işleme özelliğinin sınırlı olması nedeniyle ikinci dil yetisinin de sınırlı kalacağı düşünülebilir (Traxler, 2012).

Depolandığı beyin bölgelerinin dışında bildirimsel bilgiyi işlemci bilgidan ayıran özellikleri üç başlıkta ele alan Anderson (1976) ilk ayrım olarak bildirimsel bilginin ya hep ya hiç biçiminde edinildiğinin altını çizer. Buna göre birey ilgili yetiyi temel oluşturacak bildirimsel bilgiye ya tam anlamıyla sahiptir ya da hiç sahip değildir. Bildirimsel bilginin bireyde kısmen yer alamayacağını belirten Anderson işlemci bilginin ise bunun aksine belirli ölçüde yer alabileceğini vurgular. Bu ayrıma ilişkin ikinci farklılık olarak bildirimsel bilginin sözel olarak dışa vurulması ile bir anda kazanılabilirken işlemci bilginin kademeli olarak uygulamalar sonunda edinilebileceği düşünülebilir. Anderson (1976)'un vurguladığı üçüncü ayrımın ise belirtik – örtük karşıtlığında olduğu gibi bildirimsel bilginin sözlü olarak ifade edilebileceği düşünülürken işlemci bilgi için ise bunun söz konusu olmadığı düşüncesidir.

Anderson (1976)'un bu ayrımı Düşüncenin Uyarlanabilir Denetimi (Adaptive Control of Thought) kuramının da temelini oluşturduğu kabul edilebilir. Kuram işlemci bilgiyi üretimi ya da yetiyi gerçekleştiren koşul ya da şartlara yönelik bilgi olarak ele alırken bildirimsel bilgiyi gerçekliğe dayanan ham bilgi olarak görmektedir. Buna göre bildirimsel bilgi belirli süreçlerin takip edilmesi ile işlemci bilgiye aktarılabilir. Kuram bu süreci üç aşamada gerçekleştirdiğini ileri sürer; bildirimsel aşama, işlemci aşama ve özdevinimsel aşama. Kuramın ikinci dil edinimi sürecinde belirtik ya da bildirimsel bilginin ne şekilde

örtük ya da işlemci bilgiye dönüştürülebileceğine ilişkin bilişsel bir çerçeve ortaya koyması bakımından önem taşıdığı düşünülebilir (Dörnyei, 2009).

2.4.4. Arayüz Kuramı

Yönlendirilen ikinci dil edinimi ortamlarının öğrencinin ikinci dil yetisini geliştirmeyi ve ikinci dile ilişkin edinim sürecini hızlandırmayı amaçladığı düşünüldüğünde ikinci dilde bilgiye ilişkin karşıtlıkların bir aktarıma olanak tanıyıp tanımayacağına yönelik farklı bakış açılarının varlığından söz edilebilir (Ellis, 2009; DeKeyser, 2015; Krashen, 1981). Bu karşıtlıklarda uygun koşullarda aktarım söz konusu olabileceğine ilişkin görüşlerin arayüz (interface) kuramını esas aldığı düşünülebilir. Kurama göre öğretimin ikinci dile ilişkin kurallar bütünü bilincin süzgecini kullanarak sunarken bu kuralların özdevinimsel aşamaya evrilmesini sağlayacak etkinliklerle edinim sürecini hızlandığı kabul edilir (Ellis, 2005). Loewen (2015) arayüze ilişkin üç farklı görüşün söz konusu olduğunu altını çizmektedir. Bunlardan ilki arayüzün olamayacağını savunan sıfır arayüz (zero position) yaklaşımıyken geri kalan iki görüşü belirli ölçüde aktarımın gerçekleşebileceğini belirtir. Arayüzün sınırlı olacağını belirten zayıf arayüz (weak interface) ve arayüzün gerçekleşebileceğini savunan güçlü arayüz (strong interface) bu kapsamda değerlendirilebilir.

2.4.4.1. Sıfır Arayüz Yaklaşımı

Bu yaklaşım temelde belirtik bilgi ile örtük bilginin bilişsel açıdan birbirinden ayrı olduğunu ve hiçbir zaman belirtik bilginin örtük bilgiye dönüşemeyeceğini ileri sürmektedir (Ellis, 2009). Krashen (1981)'in edinim ve öğrenim karşıtlığının bu yaklaşımı benimsediği düşünülebilir. Krashen edinimin bilincin süzgecinin devrede olmadığı örtük bilgi ile doğal dil kullanımı ortamında gerçekleşebileceğini savunurken öğretimin temel aldığı belirtik bilginin örtük bilgiye dönüşemeyeceğini ileri sürmektedir. Öğretimin ise ancak yeterli miktarda

zengin girdinin sağlanması ile verimli olabileceğini ancak bunun edinimin sağladığı yetinin gerisinde kalabileceğini vurgulamaktadır. Buna göre edinilen bilgi öğrencinin ancak iletişime odaklandığı durumda gerçekleşebilir ve ne yapılan etkinliklerin ne de yanıtlara ilişkin düzeltmelerin bunu değiştirebileceği öne sürülür (Ellis, 2009). Başka bir ifadeyle yönlendirilen ikinci dil edinimi ortamlarını öğretim ile sınırlı kalacağı ve örtük bilgi sunamayacağı için edinim açısından yetersiz görmektedir. N. Ellis (2007) Krashen'ın ileri sürdüğü izleme hipotezinin (monitor hypothesis) sıfır aktarım yaklaşımının en keskin örneği olduğunu vurgularken özellikle çıktının belirtik bilgi yoluyla bilinç süzgeci işletilerek izlendiğini ve bunun da edinimin doğal sürecine aykırılık gösterdiğini ileri sürmektedir.

Sıfır aktarım yaklaşımının ikinci dile ilişkin yapısal unsurların öğretilmesinin belirtik bilginin örtük bilgiye dönüşmesini olanaksız görmesi nedeniyle işlevsiz gördüğü ve bunun yerine iletişimci dil öğretim yöntemi ve görev temelli dil öğretim yöntemi gibi tamamen anlama odaklanan öğretim yöntemlerini benimsediği düşünülebilir (Nassaji, 2018).

2.4.4.2. Zayıf Arayüz Yaklaşımı

Zayıf arayüzün söz konusu olduğunu savunan yaklaşıma göre belirtik bilgi ve örtük bilgi ikinci dil yetisi için birlikte çalışmakta ve özellikle ikinci dilde üretim aşamasında belirtik bilgi süreci izleme işlevine sahip olarak görülmektedir (Loewen, 2015). N. Ellis (2007) zayıf aktarım çerçevesince belirtik bilginin işlevini şu üç başlık altında toplamıştır. İlk olarak belirtik bilginin fark etme sürecini hızlandırarak ikinci dil yapılarına ilişkin algı ve yönlendirilen dikkat sağladığı düşünülebilir. Özellikle bu süreçte girdinin sahip olduğu yapılara odaklanma olanağı sunduğu kabul edilebilir. İkinci işlev olarak belirtik bilginin öğrencinin kendi çıktısındaki boşluğu fark etmesine olanak tanıyabileceği gösterilebilir. Buna göre öğrenci ikinci dildeki kendi çıktısı ile ilgili hedef dilin ana dili konuşucuları tarafından aynı anlamda kullanılan ifadeleri arasındaki uyumsuzluğun farkına varabilir. Son

işlev olarak belirtik bilginin işlemci bilgiye aktarılması sürecinde denetimli etkinliklerin gerçekleşmesine olanak tanınması gösterilebilir. Bu noktada bildirimsel bilginin işlemci bilgiye dönüşerek özdevinim kazanması sürecinde belirtik bilgi denetimli etkinliklerin gerçekleşebilmesi için temel etken olarak görülmektedir.

R. Ellis (2009) alan yazında zayıf arayüze ilişkin üç farkı bakış açısının altını çizirken bunların tamamının örtük bilgi ile belirtik bilgi ayrımını kabul ettiğini ancak belirli ölçülerde belirtik bilginin örtük bilgiye üretim sürecinde destek olduğunu belirtir. Ellis'in vurguladığı zayıf aktarıma ilişkin ilk tür bakış açısının öğrencinin ancak bilişsel açıdan hazır olduğu durumda belirtik bilgiyi örtük bilgiye dönüştürebileceğini savunurken öğrenebilirlik kuramını temel almaktadır. İkinci tür ise belirtik bilgiyi örtük bilginin edinimine dolaylı da olsa katkı sağladığını savunan bakış açısıdır. N. Ellis (2005) bu bakış açısını açıklarken işlemci bilginin tekrarlar ile özdevinim kazanması sürecinde bilinç süzgecinin öğrenilen belirtik bilgi yoluyla denetleme yaptığını belirtir. Üçüncü tür ise belirtik bilgiyi öğrencilerin kendi örtük bilgi sistemlerine devinimsel bir girdi olarak ele aldıkları görüştür.

R. Ellis (2008)'in ikinci dil edinim kuramı zayıf arayüz bakış açısına örnek gösterilebilir. Ellis'e göre belirtik bilgi örtük bilgiye ancak ikinci dile ilişkin değişimsel özellikler (variational features) özelinde aktarılabilirken gelişimsel özellikler (developmental features) için bu söz konusu değildir. Başka bir ifadeyle ikinci dil olarak İngilizce öğrencisi 'present perfect tense' için gerekli eylem çekimlemesini ve bu çekimlemenin yardımcı fiil gerektirdiğini edinimin gelişimsel özelliği olarak ancak örtük bilgi ile edinebileceği kabul edilirken hangi öznenin 'present perfect tense' hangi yardımcı fiili gerektirdiğini değişimsel özellik olarak belirtik biçimde de edinebileceği düşünülmektedir. Ellis'in bu kuramı belirtik bilgiyi örtük bilginin kullanılmasına yönelik hızlandırıcı bir konumda ele aldığı

düşünülebilirken özellikle belirtik bilginin öğrencinin kendisine sunulan girdi ile kendi aradili arasındaki uyumsuzlukların farkına varmasını sağladığı kabul edilir (Ellis, 2015).

Ellis (2015)'in öne sürdüğü kuramda öğretim yaklaşımı olarak bilinç arttırıcı öğretimi benimsediği söylenebilir. Buna göre belirtik bilginin tümevarım yöntemine göre sunulduğu öğretimde örtük bilgiye ilişkin gelişim kısıtlamaları nedeniyle sunulan belirtik bilgi örtük bilgiye dönüşmez, ancak bilinç arttırıcı etkinlikler ile öğrencinin kendi belirtik bilgisini oluşturmasına olanak tanınabilir.

2.4.4.3. Güçlü Arayüz Yaklaşımı

Nassaji (2018) güçlü arsyüz yaklaşımının temelinde bilinçli bir biçimde edinilen bilginin örtük bilgiye aktarılabilceği düşüncesinin yattığını vurgular. Buna göre bilinç süzgeci ile elde edilen bildirimsel bilginin yeterli miktarda etkinlik gerçekleştirilmesi durumunda dil yetisinin gelişimine olanak tanıyabileceği kabul edilir. Spada ve Lightbown (2013) güçlü aktarıma göre ikinci dil edinimi sürecinin belirtik bildirimsel bilgi ile başladığını vurgularken bu bilginin iletişim anlamını öne çıkaran etkinlikler yoluyla özdevinimsel bir yapıya kavuştuğunu ileri sürer. Bu aşamadan sonra örtük bilgi ve belirtik bilgi ayrımının ortadan kalktığı düşünülür (DeKeyser, 2015). Bu durumun özdevinimsellik kazanan yetiye ilişkin belirtik bilgi içeren üst dilsel açıklamaların zamanla unutulabileceği görüşünü doğurduğu söylenebilir.

Dörnyei (2009) yönlendirilen ikinci dil edinimi ortamlarında sınırlı bir iletişim olanağına sahipken belirtik biçimde edindikleri bilgiyle ikinci dilde ileri düzeyde yeti sahibi olan bireyleri güçlü aktarım yaklaşımını en iyi destekleyen örnekler olarak görmektedir. Bu ortamlarda belirli bir öğretim programı içerisinde sunulan belirtik bilginin gerçekleştirilen etkinlikler ve tekrar yoluyla işlemci hafızaya aktarılabilceği düşünülür. Sınırlı bir işleme

hızına ve yetisine sahip kısa süreli hafızanın bu süreçte yerini kalıcı ve hızlı işleme yetisine sahip uzun süreli hafızaya bıraktığı söylenebilir (Traxler, 2012).

2.4.4.4. Beceri Edinimi Kuramı

Güçlü aktarım yaklaşımını benimseyen kuramların başında gelen beceri edinim kuramı ikinci dili bir beceri olarak ele almakta ve tüm becerilerde olduğu gibi dili de bilişsel ve psikomotor alt becerilerin birlikte işlenmesi olarak görmektedir (DeKeyser, 2015). Davranışçı, bilişsel ve bağlantıcılık felsefelerine dayanan kuramın bildirimsel bilgi ile başlayan bilişsel süreçte ilgili beceri davranışının akıcı, doğaçlama ve büyük ölçüde çaba gerektirmeksizin gerçekleşebileceğini savunduğu söylenebilir (DeKeyser, 2018). Buna göre belirtik biçimde edinilen bildirimsel bilgi işlemsel bilgiye aktarılarak özdevinimsel bir hal alabilir. Bu aktarım sürecinin bildirimsel – işlemsel ve özdevinimsel olarak üç aşamada gerçekleşebileceği kabul edilebilir. Bu aşamaları her ne kadar alan yazında bilişsel-çağrışımsal-özdevinimsel ve sunum-alıştırma-üretim (presentation-practice-production) gibi farklı şekillerde de adlandırılmak mümkün olsa da bunlar temelde aynı bakış açısına sahiptir (Fitts ve Posner, 1967; Byrne, 1986).

DeKeyser (2015) bildirimsel süreci tanımlarken her bir beceri için öncelikle ona ait bilgiye ihtiyaç duyulduğunu belirtirken bu bilginin gözlem yoluyla ya da analizler sonunda elde edilebileceği gibi en yaygın biçimi olan o beceride daha yetili kişinin daha az yetiye sahip kişiye bilgiyi sözlü olarak aktarması yoluyla da elde edilebileceğinin altını çizer. Bir bakıma yüzmeyi öğretmek için kişiyi suya atmadan önce yapması gerekenlerin aktarıldığı bu aşamada ilgili beceriye sahip bireylerin gösterim yoluyla da bu gerekli ön bilgiyi sunabileceği kabul edilir (Dörnyei, 2009). Bu aşamada sunulan beceriye ilişkin bilgi ister yazılı, ister sözlü isterse gösterim yoluyla aktarılsın bilişsel açıdan bildirimsel bilgi olarak kabul edilmekte buna göre beyinde işlemlendiği düşünülmektedir (DeKeyser, 2018). Bildirimsel

ya da bilişsel aşama olarak adlandırılan bu ilk süreçte ağırlıklı olarak kısa süreli ya da işler hafızanın ilgili işlemlemeyi yaptığı kabul edilir (Mitchell, Myles ve Marsden, 2019).

İşlemsel ya da çağrışımsal olarak adlandırılan ikinci aşamada ise bu bildirimsel bilginin işlemsel bilgiye aktarılması gerçekleşirken söz konusu aktarımın çok uzun süren zor bir süreç olmak zorunda olmadığı söylenebilir. Ellis (2009) bu aktarımın kimi zaman birkaç deneme sonrasında gerçekleşebileceğini belirterek bu aşamada bilginin hafızadan parça parça çekilmesinin söz konusu olmayacağını ileri sürer. Başka bir ifadeyle öneli olan ilgili becerinin uygulanması aşmasında sürecin bütünü ile işlemsel hafızaya aktarılması olarak görülebilir. Bildirimsel bilginin işlemsel bilgiye dönüşmesi sürecini Anderson (1976) bildirimsel bilginin tekrarlar yoluyla sürekli geri getirilmesinin alışılmış bir hal alması ile bilginin artık kalıplaşarak işlemsel hafızaya aktarıldığını ifade eder. Bununla birlikte bu aşamada her ne kadar bildirimsel bilgi işlemsel hafızaya aktarılmaya başlansa da halen bildirimsel bilginin etkin olduğunu söylemek mümkün olabilir (Ellis, 2015).

Üçüncü ve son aşama olan özdevimsel süreçte tekrarların ve alıştırmaların önemli bir işleve sahip olduğu düşünülürken bu aşamada artık kısa süreli hafızanın ilgili beceri üzerindeki etkisinin kaybolmaya başladığı söylenebilir (Mitchell, Myles ve Marsden, 2019). Dörnyei (2009) bilginin özdevinimsellik kazanmasıyla birlikte ilgili becerinin akıcılığının ve gerçekleşme hızının artacağını ancak bilişsel işlemleme sürecinin ise giderek etkisini azaltarak yerini psikomotor sürece bırakacağını belirtir. Bir bakıma bilinç süzgecinin ya da ilgili yetiyi sözlü olarak ifade edebilme durumunun ortadan kalktığı söylenebilir. DeKeyser (2015) bu aşamaya ulaşılması için çok fazla tekrara ihtiyaç duyulduğunun altını çizerek yüksek oranda özdevinimsellik sağlanmış becerilerde bile hataların tümüyle ortadan kaldırılamayacağını ileri sürer. Anadilde olduğu kadar ikinci dilde de iletişimin zaman zaman aksadığı durumların buna örnek gösterilebileceği kabul edilir. Yine de tekrarların ve yapılan

alıştırmaların sadece söz konusu becerinin gerçekleşmesine ilişkin hataları kademeli biçimde azaltmakla kalmayıp aynı zamanda bu beceriye ilişkin tepki süresini de kısaltarak harcanılan zamanı da kademeli biçimde azalttığının kabul edilir (DeKeyser, 2018). Yapılan alıştırmaların bu olumlu etkisi alıştırmanın uygulam yasası (power law of practice) olarak adlandırılmaktadır.

Yönlendirilen ikinci dil edinimi sürecinde gerçekleştirilen bu alıştırmalar sadece yapısal etkinlikler biçiminde değil aynı zamanda iletişim amacı taşıyan etkinlikler biçiminde de gerçekleşebileceği kabul edilir (Dörnyei, 2009). Buna göre ikinci dil bir beceridir ve ikinci dile ilişkin bilgi ancak bu dilin iletişim amaçlı kullanılması ile beceri olarak görülebilir. Alıştırmaların dil becerisine etkisi değerlendirildiğinde ise DeKeyser (2015) yapılan alıştırmaların ve tekrarların özdevinimsellik sağlamasının ancak ilgili beceri özelinde gerçekleşebileceğini altını çizer. Başka bir ifadeyle dinleme becerisine ilişkin alıştırmalar öğrencinin sadece dinleme becerisinde bir özdevinimsellik sunabilirken bu beceriye ilişkin özdevinimsellik konuşma gibi başka bir beceriye aktarılamaz.

2.4.4.5. Bilgi Aktarmaya Uygun İşleme

Mitchell, Myles ve Marsden (2019) bildirimsel bilginin başka bağlamlara ve yetilere aktarılabilmesini ancak özdevinimsellik kazanan işlemsel bilgi için ise bunun söz konusu olamayacağını ifade etmektedir. Bilgi Aktarmaya Uygun İşleme kuramının (Transfer Appropriate Processing) özdevinimselliğin ilgili beceri özelinde sınırlı olması bakımında beceri edinim kuramı ile örtüştüğü düşünülebilir. Kuramın temelde bilginin nasıl öğrenildiğinden öte geri getirme sürecine aktarılıp aktarılamaması üzerinde durduğu kabul edilir (Dekeyser, 2018). Buna göre bilginin ancak işlemlendiği koşulların benzeri koşulları sağlanırsa geri getirme sürecine aktarılabilirdiği düşünülür. Bu bakımdan ikinci dile özgü

yapıların sırasıyla ve bağlamdan kopuk biçimde sunulmasının iletişim ihtiyacından doğan koşullarda geri getirmeyi zorlaştırdığı düşünülür (Ellis, 2015).

Lightbown (2008) sadece anlama odaklanılarak gerçekleştirilen dil öğretim yaklaşımlarının etkinliğinin sınırlı olduğunun altını çizerken özellikle iletişimci yaklaşım ve görev temelli dil öğretimi gibi yaklaşımlarda dikkatin göreve çok fazla odaklanılmasından ötürü dile ilişkin edinim sürecinin sekteye uğrayabildiğinin altını çizmektedir. Bu durumdan kaçınmak için aktarmaya uygun işleme kuramının yapı ile anlamın örtüştürüleceği bir yaklaşım benimserken belirtik bilginin iletişimsel etkinlikler sırasında öğrenciye sunulması gerektiğini savunduğu düşünülebilir (Ellis, 2015). Belirtik ve örtük bilginin tümleşik biçimde sunulduğu (integrated instruction) bu yaklaşımda belirtik bilginin ne zaman sunulduğunun önem taşıdığı söylenebilir. Lightbown (2008) bağlamdan kopuk yapısal tekrarların yerine iletişim sürecini kopartmadan dikkatin yapılara çekildiği iletişimsel tekrarların ikinci dil bilgisinin iletişimsel ihtiyaçları gidermek adına daha kolay geri getirme sürecine taşınabileceğini ileri sürmektedir. Buna göre yapı ile anlamın örtüştüğü iletişimsel etkinlikler tasarlanırken öğrencinin belirtik biçimde yapıya odaklanabileceği pekiştirme (consolidation) etkinliklerine yer verilmesinin etkili olacağı kabul edilir. Bu tümleşik öğretimin amacının bilginin özdevinimsellik kazanması olduğu ve tekrarlar yoluyla da bu bilginin uzun süreli hafızaya aktarımının gerçekleşebileceği kabul edilir.

Aktarmaya Uygun İşleme kuramının yönlendirilen ikinci dil edinimi sürecini açıklarken Beceri Edinimi Kuramı ile bütüncül bir bakış açısı ortaya koyduğu ve belirtik bilginin örtük bilgiyle birlikte işleme sürecine aktarılmasını savunduğu için belirtik – örtük bilgi karşılığında güçlü aktarım yaklaşımına örnek olabileceği kabul edilir (Ellis, 2015). Mitchell, Myles ve Marsden (2019) Aktarmaya Uygun İşleme kuramının bu

bütüncüllük içinde yönlendirilen ikinci edinimi sürecindeki şu altı olguyu cevaplamaya çalıştığını öne sürmektedir.

- i. İkinci dildeki bazı yapıların hiç aradile aktarılamadığı görülür: Bildirimsel bilgi karmaşık, yeterli değil, iletişimden soyutlanmış ise işlemsel bilgiye dönüştürülemez.
- ii. Anadili konuşucularının kullandığı bazı yapılar belirli bağlamlarda kullanılabilirken bu bağlamlar dışında kullanılamaz: Özdevinim kazanmış işlemsel bilgiler dahi hata yapma olasılığını sıfıra indiremez. Bununla birlikte öğrenci hafızası sınırlıdır ve zaman zaman ilgili bilginin geri getirilmesi için yeterli bilişsel kaynak olmayabilir.
- iii. Öğrenme adım adım ilerler: Geri getirme süreci adım adım yeni bildirimsel bilgiyi oluşturmak ve daha karmaşık işleme yapmak için adım adım ilerler.
- iv. Bireyler arasındaki ikinci dil edinim farkı oluşur: Bireylerin bildirimsel bilgiyi işlemsel bilgiye aktarma aşamasındaki bilişsel yeterlilikleri birbirinden farklılık gösterir.
- v. Fosilleşmenin nedeni nedir: Anadili konuşucusuna ait olmayan bildirimsel bilginin özdevinim kazanması durumunda söz konusu özdevinimselliğin yeniden düzenlenmesi oldukça güçtür.
- vi. Bazı yapılar ötekilere göre daha fazla fosilleşme gösterir: Anadili etkisinin yanı sıra anadili konuşucusu olmayanların sunduğu hatalı bildirimsel bilginin kullanıldığı bağlamların sıklığının fazla olması bu yapıların fosilleşmesini öteki yapılara göre daha olası kılar.

2.5. İkinci Dil Edimbilimi

Edimbilimi dil yapıları ile iletişim eylemlerini gerçekleştirmek için bu yapıların sosyal bağlamlardaki kullanımlarını inceleyen bir disiplin olarak ele almak mümkün olabilir. Morris (1938) göstergebilimi sözdizim, anlambilim ve edimbilim olarak üç alt başlıkta ele alırken edimbilimi ise göstergelerin anlamlandıran kişiye göre birbiri ile ilişkisini inceleyen alan olarak ele almıştır. Zaman içerisinde her ne kadar edimbilimin tanımı çeşitlenmiş olsa da Morris'in dilsel yapılar ile bu yapıları kullanalar arasındaki ilişki odağının hep var olduğu söylenebilir. Güncel edimbilim tanımlarında da benzer biçimde konuşucu, dinleyici ve konuşmanın bağlamı temel değişkenler olarak ele alınmaktadır (Grundy, 2020). Taguchi, Roever (2017) edimbilimsel incelemelerin bağlamsal açıdan şu üç alt alanda toplanabileceğinin altını çizmektedir; kültür karşılaştırmalı (cross-cultural) edimbilim, kültürlerarası (intercultural) edimbilim ve aradil (interlanguage) edimbilimi.

2.5.1. *Kültür Karşılaştırmalı Edimbilim*

Kültür karşılaştırmalı edimbilimin farklı dillerin ve kültürlerin ana dili konuşucularının gerçekleştirdikleri dilsel eylemleri karşılaştıran alan olarak görmek mümkündür. Kecskes (2014) karşılaştırmalı edimbilimin pozitivist felsefenin etkisi ile farklı kültürlerdeki dilsel eylemlerin benzerliklerinin ve farklılıklarının bilincine varmak amacıyla doğan bir alan olduğunun altını çizer. Her ne kadar sonrasında uygulanabilirliğini yitirmiş olsa da bu farklılık ve benzerliklerin yabancı dil öğretimi alanına aktarılabilceği ve öğrencilerin ana dillerindeki benzerlikleri hedef dile aktarabildiği buna karşın aktarımı gerçekleştiremedikleri farklılıkların yabancı dil öğretiminde odaklanması gerektiği düşüncesinin karşılaştırmalı edimbilimsel çalışmaların gereksinimini arttırdığı düşünülür (Trosborg, 2010). Başka bir ifadeyle farklı toplumlardaki insanların farklı değer yargılarının ve önceliklerinin olabileceği ve bu durumun dil kullanımlarına yansıyacağı düşüncesi ile

doğan karşılaştırmalı edimbilim dil davranışlarına yansıyan bu benzerlik ve farklılıkları nedenleri ile inceleyen edimbilimin alt alanı olarak görülebilir (Taguchi ve Roever, 2017).

Cutting (2015) kültür karşılaştırmalı edimbilimin terimsel olarak alan yazında kültürlerarası edimbilim ile eş anlamlı olarak da kullanabildiğinin belirtirken aslında karşılaştırmalı edimbilimin aradil edimbilimini de içine alabilecek şemsiye bir terim olarak da görülebileceğini belirtir. Kecskes (2014) karşılaştırmalı edimbilimin terimsel açıdan zaman zaman kültürlerarası edimbilim ile kesiştiği belirtmekle birlikte kültürler arası edimbilimin aksine karşılaştırmalı edimbilim çalışmalarında farklı kültürlere ait bireylerin birbiri ile etkileşiminin söz konusu olmayacağını vurgular. Buna göre karşılaştırmalı edimbilim edimbilimsel olguları hedef kültürler sınırında incelerken bunların sonuçlarını farklı kültürler arasında karşılaştırma yolunu izler.

Cogo ve House (2020) karşılaştırmalı edimbilim çalışmalarının farklı konulara odaklanıyor olsa da temel yönteminin dil-kültür değişkenlerini farklı kültürler özelinde ele alarak bireylerin belirli bağlamlarda dil-kültür davranışlarını nasıl sergilediklerini ele almak olduğunu vurgular. Buna göre bu değişkenleri makro boyutta ülkesel kültürleri inceleyecek biçimde kullanabileceği gibi bölgesel ve hatta sınırlı bir kültür çevresi içinde de incelemesi söz konusu olabilir. Bu incelemedeki temel yaklaşım olarak bireylerin etkileşim sürecinde dilsel iletilerinin yanı sıra kültürel iletiler de sundukları ve dilsel iletileri bu kültürel iletileri kullanarak yorumladıkları görülebilir (Trosborg, 2010).

Karşılaştırmalı edimbilimin dili üretime ve anlamlandırma süreçlerinde tüm bağlamsal etkenleri inceleyebileceği düşünülebilir. Trosborg (2010) karşılaştırmalı edimbilimin pek çok konuya odaklanabileceğini belirtmekle birlikte özellikle söz eylemler ve nezaket kuramının sıklıkla üzerinde durulan konuların başında yer aldığının altını çizer. Karşılaştırmalı edimbilime ilişkin ilk çalışmalar arasında gösterilen Blum-Kulka, House ve

Kasper (1989)'ın karşılaştırmalı söz eylem gerçekleştirme projesi de benzer biçimde söz eylemlerin farklı kültürlerde kullanımını el almıştır. Bu proje kapsamında izin istemek, öneride bulunmak, şikâyet etmek ve özür dilemek gibi söz eylemlere ilişkin büyük miktarda veri karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Bu incelemenin sonuçları arasında ana dili konuşucusu olmayan bireylerin ana dili konuşucularına göre ricalarda çok daha uzun tümceler ve açıklamalar kullandıkları görülmüştür. Karşılaştırmalı edimbilim çalışmalarında önemli bir yer tutan bir başka konu olan nezaket kuramına ilişkin gerçekleştirilen çalışmalarda ise kuramın emir kiplerinin kullanımını nezaketsiz olarak ele alsa da Kıta Avrupası'nın büyük kısmının aksine Polonya kültüründe emir kipleri rica ve isteklerde sıklıkla kullanıldığını ortaya koymaktadır (Cutting, 2015).

2.5.2. *Kültürlerarası Edimbilim*

Kültürlerarası edimbilimi farklı kültürden ve anadilden bireyler arasındaki yazılı ya da sözlü söylemde kullanılan dili inceleyen edibilimin alt alanı olarak görmek mümkündür (Cogo ve House, 2020). Kecskes (2014) kültürlerarası edimbilimin odağının farklı kültürden bireylerin ortak bir dil kullanarak sağlamış oldukları iletişim olarak ele alırken üç temel unsurun altını çizmiştir. İlk olarak kültürlerarası edimbilimin sosyo-bilişsel (socio-cognitive) bir çerçeveye sahip olduğu söylenebilir. İkinci olarak kişinin ait olduğu kültürden öte iletişim sağlarken oluşan kültürlerarası etkileşime odaklandığı kabul edilir. Son olarak farklı kültürlerde söz eylemlerini gerçekleşmesi ya da edimbilimsel aktarım gibi kuramsal açıklamalardan öte asıl dil kullanımına odaklandığı düşünülür.

Kültürlerarası edimbilimin sosyo-bilişsel yapısının Bandura (1986)'nın Sosyal Bilişsel Kuramını (Social Cognitive Theory) esas aldığı kabul edilebilir. Buna göre davranışlar, bireysel değişkenler ve dış etkenler birbiri ile ilişkili olduğu kadar birbirini etkileyen yapısal bir bütünlük sunmaktadır. Bu açıdan bireyler ortak inanç ve ortak amaç için

birlikte çalışrlar ve bu birliktelik iletişimin sağlanması ve sürdürölmesi için önem taşımaktadır. Kecses (2014) bu iş birliğinin yanı sıra ben merkezietçiliğin (egocentrism) de kùltürlerarası edimbilimin sosyo-bilişsel yapısını oluşturduğunun altını çizirken iş birliği ve ben merkezietçilik karşıtlığına vurgu yapmıştır. Barr ve Keysar (2005) ben merkezietçiliği bireyin dinleyici ya da konuşucu ile sahip olduğu ortak bilgisini göz ardı ederek iletişim sürecinde kendi sahip olduğu bilgiyi temel alması olarak tanımlamıştır. Buna göre konuşmada birey için özellikle iletişimin başlama aşamasında bu ben merkezci bakış açısının baskın olduğu düşünölabilir. Sosyo-bilişsel ben merkezçiliğin gündelik hayatta kullanılan ben merkezçilikten ayıran Kecses (2008) gündelik hayatta karşısındakinin görüşünü anlama çabasından yoksunluk olarak kabul edilen ben merkezietçiliğin bilinçli bir davranış olduğunu vurgularken sosyo-bilişsel açıdan iletişim sürecindeki ben merkezietçiliğin ise bilinç süzgecinin dışında gerçekteştiğinin altını çizmiştir. Bir bakıma konuşucu anlamdaki belirsizliği göz ardı ederken kendi sözcesinin etkinliğini ise olduğundan fazla görmektedir.

Kecses (2014) kùltürlerarası edimbilimin sosyo-bilişsel çerçevesini ele alırken iletişimi bireysel ve sosyal etkenlerin birlikte yer aldığı dinamik bir süreç olarak görmektedir. Buna göre bireyin ben merkezietçiliği, bilinci ve önceki tecrübesi bireysel etkenler olarak görölabilirken içinde bulunulan duruma ilişkin yaşanılan tecrübe, iş birliği ilkesi ve amaç sosyal etkenler olarak görölabilir.

Kùltürlerarası edimbilimin, karşılaştırmalı edimbilimin aksine bireylerin dil kullanımlarındaki kendi anadillerinden ve kùltürlerinden doğan tercihlerindeki benzerlikleri ve farklılıkları incelemekten öte farklı kùltürlerden bireylerin ortak bir iletişim dili aracılığı ile girdikleri etkileşim sürecine kendi kùltür ve anadillerinin ne şekilde etki ettiğini incelediği söylenebilir (Taguchi ve Roever, 2017). Bu kapsamı ile kùltürlerarası edimbilimin iletişim

sürecindeki etkileşimi odak olarak ele aldığı söylenebilir. İngiliz yayın kuruluşu (BBC) tarafından 1 Mayıs 1979 tarihinde gösterime başlayan Konuşma Karmaşası (Crosstalk) adlı on programlık belgesel serisi kültürlerarası etkileşim sürecinde dil kullanım farklılıklarından doğan iletişim sorunlarını yansıtmıştır (Gumperz, 1990). John Joseph Gumperz'in de içinde yer aldığı bir grup dilbilimci tarafından gerçekleştirilen çalışmalardan hazırlanan belgesellerde Güney Asya kökenli bireylerin İngiltere'de kültürlerarası edimbilimsel farklılık nedeniyle yaşadıkları iletişim kopuklukları yansıtılmıştır. Bu kopukluklardan birisinin nedeni olarak Hint kültüründe dolaylı ifadelerin ağırlıklı kabul gören kullanım olduğu düşünülebilir. Dolaylı ifadelerin İngiliz kültüründe özellikle iş görüşmeleri gibi resmi bağlamlarda farklı algılandığı ve bunun da iletişimde aksamalara neden olduğu söylenebilir. İletişim esnasında kültürel farklılıklardan doğan aksaklıkların ve hatta iletişimsel kopuklukların kültürlerarası edimbilimin incelediği odak alan olarak görmek mümkündür (Cogo ve House, 2020).

Benzer bir iletişim kopukluğunun Hollanda Kraliyet Havayolları KLM ve şirketin Fransa'daki iş ortağı Air France çalışanları arasında gerçekleşen iletişimlerde de görüldüğü Prof. Dr. Philippe d'Iribarne ve Prof. Dr. Niels Noorderhaven tarafından gerçekleştirilen kritik olay (critical incident) incelemesi sonrasında yayınladıkları raporda da yer almıştır (Pelletier, 2020). Raporda Fransız havayolu şirketi çalışanları Hollandalı meslektaşlarının sözlü iletişim sürecinde kabalık boyutuna varacak derecede dolaysız biçimde dil kullanmalarından rahatsız olduklarını belirtirken bu durumun altında yatan temel etkenin ise Hollanda kültüründe dolaylı ifadelerin özellikle üst-ast ilişkisinin olduğu bağlamlarda samimiyetsiz olarak görülmesi olduğu ifade edilmektedir.

Kültürlerarası edimbilimin özellikle iletişim sürecindeki dilsel etkileşimi ele alması bu alt alanın kuramsal açıklamalar ya da sınıflamalardan öte kullanılan dile odaklanmasını

doğurduğu söylenebilir (Culpeper, Mackey ve Taguchi, 2018). Bu durumun kültürlerarası edimbilimsel araştırmalarda geleneksel yöntemlerin dışında bireylerin anlamı nasıl şekillendirdikleri ve bağlamsal uyumu elde etmek için ne tür yöntemler kullandıkları gibi farklı analizler gerektirdiği düşünülebilir. Kecskes (2017) bu ihtiyacı doğuran unsurun kültürlerarası edimbilimin sözcüye odaklanan genel edimbilimin aksine söylem kesitlerine (segment) odaklanması olduğunu vurgulamıştır. Buna göre kültürlerarası etkileşimin iletişim kopukluğu ve söylem bütünlüğünün kaybı gibi konuları ele alıyor oluşu inceleme boyutunu sözcü sınırlarının ötesinde söyleme kesitleri içerisinde ele almayı gerekli kıldığı düşünülebilir.

2.5.3. Aradil Edimbilimi

İkinci dil edinimi ile edimbilim alanlarının kesişiminde yer aldığı kabul edilen Aradil edimbiliminin ikinci dil öğrencilerinin sosyokültürel işlevleri yerine getirmek adına sahip oldukları bilgi, bu bilgiyi kullanım biçimleri ve bu doğrultudaki gelişim süreçlerini incelediği kabul edilebilir. Başka bir ifadeyle anadili konuşucusu olmayan bireylerin hedef dile ilişkin edimbilimsel bilgi edinimlerini ve bu bilgiyi kullanmalarını inceleyen alan olarak görmek olanaklıdır (Bardovi – Harling, 2010). İkinci dil ediniminin davranışçılığa aykırı biçimde bilişsel süreçler ile açıklandığı yaklaşımın esas aldığı aradil kavramının öğrencinin ne anadili ile ne de hedef dil konumundaki ikinci dili ile tam olarak örtüşmeyen kurallar ve çıkarımlamalar bütünü olarak ele alınan bilişsel gelişim sürecini ifade ettiği kabul edilir (Selinker, 1972). Taguchi ve Roevers (2017) bu tanımdan hareketle aradil edimbilimini ikinci dil öğrencilerinin hedef dilin edimbilimsel işlevini anlama ve kullanma yetisinin gelişim süreci ile inceleyen alan olarak tanımlar.

Bu tanımlardan hareketle aradil edimbiliminin karşılaştırmalı edimbilim ve kültürlerarası edimbilim ile kesiştiği pek çok alan olduğu düşünülebilir. Bu alanlar arasında

görülen iletişim edincinin ikinci dil bağlamında edimbilimsel yetiyi temel unsurlardan birisi olarak ele alan farklı yaklaşımlar vardır (Behman, 1990; Canale ve Swain, 1980). Bu yaklaşımlarda aradile ilişkin edimbilimsel bilginin ana dilde olduğu gibi sosyoedimbilim ve edimdilbilim açıdan iki alt alanda ele alınabileceği söylenebilir. Özellikle sosyoedimbilim anlamda aradile ilişkin bilginin temelde anadilden aktarıldığı düşünülse de son zamanda yapılan araştırmalar bu bilginin sadece anadilinden aktarım ile elde edilemeyeceğini ileri sürmektedir (Taguchi ve Roeveer, 2017). Belz ve Kinginger (2003) Almanca ikinci dil öğrencilerinin adıların resmi kullanımları ile gündelik kullanımlarını inceledikleri çalışmalarında hedef adıların kullanımına iletişimsel bağlamlarda maruz kalan öğrencilerin bu adıların edimbilimsel açıdan daha doğru kullanabildiklerini gözlemlemişlerdir. Nguyen (2013) ise ileri seviye İngilizce bilgisine sahip öğrencilere yönlendirilen ikinci dil edinimi ortamlarında hedef dilde eleştirel ifadelerin yumuşatılmasına ilişkin öğretimler sonucunda öğrencilerin kendi ana dillerinde yer almayan yapıları edimbilimsel açıdan doğru biçimde hedef dilde kullanabildiklerini görmüştür. Yine de benzer biçimdeki çalışmaların düşük yabancı dil seviyesine sahip bireyler ile yapılmayışı ve genelde edimdilbilim yapıların odakta oluşu nedeniyle aradil edimbiliminin başlangıç sürecinde anadilden aktarımların etkili olduğu görüşünü destekler nitelikte görülebilir (Loewen, 2015).

2.5.3.1. Anadilden Aktarım

Kasper (1997) anadili edimbiliminin aradil edimbilimi üzerinde güçlü bir etkisinin olduğunu ileri sürerken öğrencinin kendi anadilindeki edimbilimsel bilgiyi hedef dile aktararak kullanma eğilimde olduğunu ifade eder. Buna göre söz konusu aktarım anadil ile hedef dilin aktarımın gerçekleştiği unsur özelinde benzer olması durumunda olumu olabileceği gibi böyle bir benzerliğin söz konusu olmadığı halde öğrencinin hedef dili anadilindeki bu bilgiye dayanarak kullanması durumunda olumsuz da olabilir. Her ne kadar

olumsuz aktarım olduğu gibi olumlu aktarım da söz konusu olabilse de gerek olumlu aktarımın anadiline ilişkin bilgiden öte evrensel edimbilimsel bilgiden kaynaklanmış olabileceği gerekse olumlu aktarımın iletişim sürecini sekteye uğratmadığının düşünülmesi alan yazında daha çok olumsuz aktarım üzerinde çalışmaların yoğunlaşmasına neden olmuştur (Kasper ve Blum-Kulka, 1993).

Edimbilimsel aktarım dilsel yapılara işlev yükleyerek edimdilbilim açıdan gerçekleşebileceği gibi sosyokültürel değerlerin ve algıların aktarılması ile sosyoedimbilim açıdan da gerçekleşebilir (Felix-Brasdefer, 2017). Bu bakımdan ana dilde edinilen sosyal mesafe, güç ve dayatma etkisi gibi etkenlerin algısı ile hedef dilde iletişimsel eylemlerde bulunma durumları sosyoedimbilim aktarım olarak ele alınabilir. Örneğın Amerikan kültüründe görece düşük bir dayatma etkisine sahip aracın ödünç istenmesi durumu Türk kültürü için çok daha yüksek bir dayatma etkisi doğurabileceğinden kullanılacak dilsel nezaketin de farklı olması düşünülebilir. Yine bir teklifin geri çevrilmesi durumunda konuşucunun yapacağı ısrar Türk kültürü için beklendik bir karşılık olarak kabul görülürken söz konusu durumun Amerikan kültürü için nezaketsiz bir karşılık olarak görülmesi olasıdır.

Rose ve Kasper (2001) edimbilimsel edince ilişkin ortaya koymuş olduğu beş etken unsur arasında aktarımı da ele alırken olumuz aktarımın özellikle edimdilbilim açıdan değerlendirildiğinde düşük hedef dil yeterlilik seviyesinin bir sonucu olabileceğini vurgulamıştır. Özellikle ileri seviye dil yeterliliğine sahip bireylerin orta seviye bireylere göre olumsuz aktarımı çok daha az uyguladığını belirtirken düşük seviyedeki bireylerin sosyoedimbilim açıdan doğru dil davranışına ilişkin değer ve algıya sahip olsalar bile ilgili davranışı gerçekleştirecek yapı ve işlev ilişkilendirmesine sahip olmadıklarından edimdilbilim açıdan olumsuz aktarım yapabildiklerinin altını çizmektedir. Ishihara ve Cohen

(2014) de benzer biçimde hedef dile ilişkin yetersiz yapısal bilginin öğreniciyi olumsuz aktarıma itebileceğini ifade etmektedir.

2.5.3.2. Aradilde Edimbilimsel Gelişim

Doğası gereği ikinci dil edinimi ve edimbilim alanlarının örtüştüğü araştırma sahası olarak ele alınan aradil edimbiliminin ikinci dil konuşucularının hedef dildeki anlamı oluşturdıkları ve yorumladıkları süreçleri incelediği kabul edilebilir. Bu süreçleri incelerken temelde Schmidt (1993)' in farkına varma (noticing) kuramının ve Bialystok (1993)'un iki boyutlu (two-dimensional) modelinin yaygın olarak kabul gördüğü söylenebilir (Schauer, 2009).

İki boyutlu modelin edimbilimsel gelişim sürecini edimbilimsel bilgi analizi ve bu bilginin işlemelemesi olarak iki boyutta ele aldığı düşünülebilir. Buna göre ilk boyut dilsel bilgiyi düzenler ve yapılandırırken ikinci boyut olan işlemeleme boyutunda ise ihtiyaç duyulan edimbilimsel bilgiye erişimin sağlanmasının gerçekleştiği düşünülebilir (Taguchi ve Roever, 2017). İki boyutlu model çocuklar için edimbilimsel gelişimi sosyoedimbilim ve edimdilbilim bilginin çözümsel gelişimi olarak ele alırken ikinci dil öğrencisi yetişkinler için özellikle bireyde ana dilinden var olan sosyoedimbilim çözümlemeler üzerine edimdilbilim bilginin eklenmesi olarak gördüğü söylenebilir (Bialystok, 1993). Bu yaklaşımın edimbilimsel bilginin anadilinden ikinci dile aktarılabilmesi için ön koşulunu benimsediği söylenebilir.

Model edimdilbilim çözümlemelerin gelişimsel olarak üç evrede gerçekleştiğini ileri sürerken bunlardan ilki olan kavramsal simge evresinde öğrencinin işaret edilen anlama odaklandığı kabul edilir (Schauer, 2009). Yapısal evre olarak adlandırılan ikinci evrede ise belirli yapıların edimbilimsel işleve sahip olduğunun farkına varıldığı kabul edilirken son evre olan sembolik simge evresinde anan ile yapının örtüşmesinin gerçekleştiği kabul edilir.

Taguchi ve Roever (2017) bu modelin ikinci dilde yapılan edimbilimsel hataları yorumlarken özellikle ihtiyaç duyulan ikinci dil edimbilimsel bilgisini geri getirmede sıkıntı yaşanması olarak gördüğünü öne sürmektedir. Buna göre edimbilimsel bilgi ile bu bilgiyi işleme yetisi birbirinden farklı olgular olup eş zamanlı bir gelişim süreci takip etmeyebilirler (Schauer, 2009).

Farkına varma kuramının ise temelde ikinci dil öğrenimi için gerekli olduğu kabul edilen öğrencinin dikkatini dilsel yapıya ve bu yapının işlevine çekmeye dayandığı söylenebilir (Schmidt, 1993). Buna göre girdinin alındıya dönüşerek edinimin gerçekleştiği ve öğrencinin de ancak girdinin farkına varması ile bu sürecin başlayabildiğinin kabul edildiği farkına varma kuramı edimbilimsel gelişim sürecini yorumlarken yapılar odaklanmanın ötesine geçerek öğrencinin dikkatini dilsel yapı ve işlevsel anlamın yanı sıra bağlamsal unsurlara da çevirdiği düşünülebilir (Taguchi ve Roever, 2017). Bir bakıma yapı ve işlev örtüşmesine bağlamı da ekleyerek dikkatin bu üç unsurun birbiri ile örtüşmesine çekilmesini edimbilimsel gelişim açısından gerekli gördüğü söylenebilir.

Schmidt (2010) edimbilimsel açıdan girdinin alındıya dönüştürülmesinde iki karşıtlığa dikkat çekmiştir. Bu karşıtlıklardan ilki dikkat ve farkındalık karşıtlığı olarak ele alınabilir. Genellikle dikkatin bir unsura odaklanmasının zihnin bilinçli biçimde farkına varma çabası olarak görülebilirken dil öğrenimi söz konusu olduğunda ise dile ilişkin soyut kuralların öğrenmenin önkoşulu olarak görülemeyeceği düşünülebilir. Schmidt (1993) bu durumu örneklendirirken ana dili konuşucularına işaret ederek ana dile ilişkin soyut bilginin belirtik biçimde ifade edilemeyeceğini belirtir. Buna göre dikkat ve farkındalık birbirini tamamlayıcı olduğu kadar ayrı kavramlar olarak da ele alınmaktadır. Schmidt (2010)'ın altını çizdiği ikinci karşıtlık olarak ise fark etme ve anlama karşıtlığı görülebilir. Fark etme olarak dile ilişkin unsurların bilinçli olarak kaydedilmesi görülürken anlama ise bu unsurlara ilişkin

kurallar ya da genel ilkler gibi daha üst seviye bilişsel farkındalık olarak ele alınabilir. Edimbilimsel gelişim özelinde ise fark etme edimdilbilim yapıların işlevleri, sosyal anlamları ve bağlamsal etkenleri ile birlikte edinimini olarak görülebilir (Schmidt, 1995).

2.5.4. Edimbilim Öğretimi

İkinci dil edimbiliminin edinilmesi en güç ve edinimi en geç tamamlanan hedef dil bileşeni olduğu düşünülmektedir (Bardovi-Harlig, 2010). Bu durum edimbilimin ikinci dil edinimi sürecinde öğretilip öğretilmemesi ikilemini doğurduğu düşünülebilir. Loewen (2015) ikinci dil edibiliminin yönlendirilen ikinci dil edinimi ortamlarında öğretilmesi gereken bir unsur olarak gördüğünü ifade ederken buna ilişkin temel gerekçe olarak edimbilimsel bilginin işlemleneceği sosyal bağlamlara ilişkin belirleyici detayların zaman zaman son derece belirsiz olabileceğini ve bu durumda öğrencilerin bu detayları göz ardı edebileceğini göstermektedir. Taguchi ve Roever (2017) de buna ek olarak yönlendirilen ikinci dil edinimi ortamlarının çoğu zaman ikinci dil öğrencilerinin hedef sosyal bağlamları sınırlı da olsa yaratabileceği tek fırsat olabileceğinin altını çizirken özellikle bu öğrencilerin bu ortamlar dışında ikinci dili edimbilimsel kullanma ya da hedef dilin ana dili konuşucuları ile iletişim kurma olanaklarının olmadığını vurgular.

Bu durumun yönlendirilen ikinci dil edinimi ortamlarında edimbilimsel bilginin sunulmuş biçimlerini ve bu biçimlerin işlevselliğini ön plana çıkarttığı söylenebilir. Bardovi - Harlig (2013) ikinci dile ilişkin yapısal, sözcüksel ve sesletimsel bilginin iletişimsel öğretimin benimsendiği yönlendirilen ikinci dil edinimi ortamlarında sağlansa da sosyal bağlamlar içerisinde anlam kazanan edimbilimsel bilginin bu ortamlarda sınırlı kalabileceğini vurgulamıştır. Buna göre belirtik ve örtük bilgi karşıtlığına dayanarak ikinci dile ilişkin edimbilimsel bilginin belirli ölçüde belirtik, belirli ölçüde de örtük edinilebileceği düşünülürken özellikle yönlendirilen ikinci dil edinimi ortamlarında sınırlı bir sosyal bağlam

oluşturulabilmesi nedeniyle örtük öğretimin işlevselliğini yitirebileceği düşünülebilir (Taguchi ve Roever, 2017).

Buna karşın Bardovi - Harlig (2013) her ne kadar ikinci dil edimbiliminin öğretilmesinin belirtik biçimde gerçekleşebileceğine yönelik alan yazından geniş bir kabul söz konusu olsa da örtük bilgi sunumunun takip edilmesinin daha işlevsel olacağını vurgulamaktadır. Bununla birlikte edimbilimsel bilginin sunuluş biçimi bakımından örtük öğretime ilişkin dilbilgisi öğretimi gibi net yaklaşımının söz konusu olmadığına da altını çizmektedir. Buna göre örtük bilgi sunumunun izlendiği yönlendirilen ikinci dil edinimi ortamlarında belirtik bilginin özellikle dilsel üretim aşamasında öğrencinin denetleme yapması ve hatayı belirleyebilmesi açısından önem taşıdığı düşünülebilir. Bir başka ifadeyle işlemsel bilgi sürecinde öğrencinin hatasının farkına vararak onu düzeltmesinin belirtik bilgi ile gerçekleşebileceği söylenebilir.

Bardovi - Harlig (2017) örtük edimbilimsel öğretimin temelde öğrenciye yeterli girdi ve alıştırma olanağı tanımaya dayandığını belirtirken biçime odaklı öğretim ve farkına varma kuramının bu aşamada etkin biçimde kullanılabileceğini vurgular. Buna göre öğretimdeki temel yöntem yapıya ilişkin anlamın sosyal bağlam içerisinde şekillendiğini öğrencinin farkına varmasını sağlamak olarak ele alınabilir.

Anlam odaklı ve biçimlere odaklı öğretim yöntemlerinin aksine hem dilsel yapıları hem de anlamı göz ardı etmeksizin bilgi sunumunu hedefleyen biçime odaklı öğretimi öğrencilerin anlamdan kopmadan dilsel yapılara odaklandıkları öğretim yöntemi olarak ele almak mümkündür (Long, 1991). Loewen (2015) yönlendirilen ikinci dil edinimi yöntemlerini temelde anlam odaklı ve biçim odaklı olarak iki grupta ele almaktadır. Buna göre buna göre anlam odaklı öğretimde iletişim süreci kesintiye uğramadığı sürece yapılan hatalar kabul edilebilir görülürken ilgili dilsel unsura ancak bu iletişim kesintisi söz konusu

olduğunda öğrencinin dikkatinin çekildiği kabul edilebilir. Buna karşın biçimlere odaklı öğretim yönteminde ise dilsel yapıların işlevsel anlam gözetmeksizin belirtik biçimde ve genellikle bağlamdan kopuk şekilde sunulduğu düşünülebilir. Loewen (2015) biçime odaklı öğretimi ise bu iki temel yaklaşımın kesişimi olarak görmektedir.

Ellis (2008) biçime odaklı öğretim sürecinde anlama ve yapıya odaklanma dengesinin önemini vurgularken odağın çok fazla anlama kayması durumunda yapılara ilişkin örtük sunulan bilginin öğrenciler tarafından gözden kaçırılabilceğini ve bu durumunda ikinci dil edinimini olumsuz etkileyeceğini belirtmektedir. Benzer biçimde odağın yapıya çok fazla kayması durumunda da anlamın göz ardı edilebileceği ve bu durumun yapı ve anlam örtüşmesini olumsuz etkileyebileceği söylenebilir. Anlam ve yapıya odaklanmadaki bu dengenin biçime odaklanma yoğunluğu ve anlam ile yapıya ne zaman odaklanılmasının daha işlevsel olduğu konularını da doğurduğu söylenebilir.

Biçime odaklanmanın yoğunlu söz konusu olduğunda rastlantısal planlı biçime odaklanma ayrımı temel değişken olarak görülebilir. Ellis (2015) biçime odaklı öğretimin rastlantısal olabileceği gibi planlı bir biçimde de gerçekleşebileceğinin altını çizer. Buna göre rastlantısal biçime odaklı öğretimde yönlendirilen ikinci dil edinimi ortamlarındaki doğal etkileşim sürecinde gerçekleşecek yapıya odaklanma sıklığı sınırlı tutularak tekrar tekrar bu odaklanmanın yenilenmediği söylenebilir. Long (1991)'un biçime odaklı öğretim temelinin de bu ilkeyi benimsediği düşünülebilir. Planlı biçime odaklı öğretimde ise hedef yapıya ilişkin bilginin etkileşim süreci başlamadan aktarılmaya başlandığı ve hedef yapıya odaklanma sürecinin de belirli aşamalarla süreç içerisinde yenilendiği kabul edilmektedir. Her ne kadar rastlantısal biçime odaklı öğretimin özellikle işlemsel bilgiye daha uygun bir sunuş ortamı sağladığı kabul edilse de planlı biçime odaklı öğretimin de yapıları öğretim

sürecinde daha görünür kılması nedeniyle ikinci dil edinimine olumlu katkı yaptığı söylenebilir (Loewen, 2015).

Anlam ve yapı arasındaki odak dengesinin doğurduğu bir başka unsur olarak odağın zamanlaması görülebilir. Long (1991)'un biçime odaklı öğretimin temelini anlama ve yapıya aynı anda odaklanması olarak gördüğü düşünülebilir. Buna göre yapının bağlamdan soyutlanarak sunulmasının yerine bağlam ile eş zamanlı sunumun daha etkin olacağı kabul edilebilir. Long (1991) özellikle öğretim sürecinde öğrencilere sağlanacak geri bildirim türünün bu temel ilke ile belirleneceğinin altını çizirken hatalara anında geri bildirim sağlanarak gerçekleştirilecek düzeltmelerin biçime odaklı öğretim için daha uygun olacağını vurgulamaktadır. Bu yaklaşıma göre öğrenciye sağlanacak geri bildirimlerin anında gerçekleştirilmemesi anlam ve yapı örtüşmesini kopartarak bağlamdan soyutlanmış biçimde sunulmuş olacağından biçime odaklı öğretimden çok biçimlere odaklı öğretim koşulu sunduğu kabul edilebilir.

Biçime odaklı öğretim yönteminin anlamdan uzaklaşmadan dilsel yapıların farkına varılması ile gerçekleşebileceği kabul edilebilir (Long, 1991). Bu bakış açısının Schmidt (1993)'in farkına varma kuramını temel adlıığı kabul edilebilir. Başka bir ifadeyle öğrenci biçime odaklı öğretimde hedef yapıların farkına vardığı sürece bu yapıları edinme olanağına sahip olabilir. Kuram ikinci dile ilişkin bilginin ancak bilinç (awareness) ile gerçekleşebileceğini belirtirken bu bilinci de farkına varma sürecindeki bilinç ve öğrenme sürecindeki bilinç olarak iki grupta ele almaktadır. Buna göre farkına varma aşamasındaki bilinç söz konusu durum ya da olgunun varlığını kabul etme olarak ele alınırken öğrenme aşamasındaki bilinç ise kural ve ilkelerin tanınabilmesi olarak değerlendirilmektedir.

Bu açıdan biçime odaklı öğretimde bağlam içerisinde sunulan yapıların öncelikle öğrenciler tarafından farkına varılması gerektiği kabul edilebilir (Loewen, 2015). Bu

aşamada bilincin farkına varma sürecinde etken olduğu ve kısa süreli bellekte işlemlendiği kabul edilebilir. Oysa edinimin gerçekleşeceği ve bilginin uzun süreli belleğe aktarılacağı öğrenme aşamasındaki bilincinse ilgili yapıların bağlamsal bütünlük içerisinde tüm kural ve ilkeleri edinmeye olanak tanıyacağı kabul edilir. Long (1996) da öğrencinin hedef yapıların farkına varmasının önemine vurgu yaparak biçime odaklı öğrenmenin girdinin, öğrencinin bilişsel işlememesinin, özellikle farkına varmasının ve çıktının bir birleşimi olduğunu ifade etmektedir.

2.5.4.1. PPP (3P) Modeli

Beceri edinimi kuramına dayanan PPP modelinin ikinci dile ilişkin edimbilimsel unsurları belirttik bir biçimde sunmaya ve öğrencilere bu unsurlara ilişkin yapılandırılmış etkinlikler sağlamayı benimsediği söylenebilir (Ellis, 2015). Model sunum (presentation) – alıştırma (practice) – üretim (production) aşamalarından oluşmakla birlikte öğretim sürecinde bu aşamaların birbiri ile keskin bir biçimde ayrıldığı söylenemeyebilir. Taguchi ve Roever (2017) bu aşamaların her ne kadar birbiri ile örtüşük olsa da sıralı bir süreç takip ettiğinin altını çizerken sürecin sunum aşamasında edimbilimsel bilginin belirttik biçimde öğrenciye sunulması ile başladığını belirttik.

Sunum aşamasında aktarılan edimbilimsel bilginin sadece edimdilbilim olmadığı aynı zamanda sosyoedimbilim bilginin de özellikle yapıların işlevleri ve sosyal bağlamlara ilişkin kabul görme dereceleri ile sunulacağı söylenebilir (Ishihara ve Cohen, 2014). Bu aşamada sunulan belirttik bilginin üst dilsel ve üst edimbilimsel açıklamalar içeren bildirimsel bilgi olmasıyla birlikte aynı zamanda öğrencilerde farkındalık arttırıcı bir işlevinin de olduğu söylenebilir (Taguchi ve Roever, 2017). Nguyen, Do, Nguyen ve Pham (2015) sunum aşamasını farkındalık arttırma evresi ve üst edimbilimsel açıklama evresi olmak üzere iki alt alana ayırırken üst edimbilimsel açıklamaların tümdengelim yöntemi ile aktarılabilceğini

vurgulamaktadır. Benzer biçimde bu aşamada farkındalık arttırma işlevine vurgu yapan Ishihara ve Cohen (2014) ise edimbilimsel unsurlara ilişkin sosyoedimbilim ve edimdilbilim açıdan farklı etkinliklerin gerçekleştirilebileceğini belirtmektedir. Buna göre hedef bağlama ilişkin sözcük kullanımları, dilbilgisi yapılarının seçimi ve söz eylem yapılarının belirlenmesi gibi etkinlikler öğrencilerin edimdilbilim farkındalıklarını arttırırken sözcede nezaket unsurlarının belirlenmesi ya da söylem analizi gibi etkinlikler de öğrencilerin sosyoedimbilim farkındalığını arttırdığı söylenebilir. Gerek sosyoedimbilim gerekse edimdilbilim açıdan gerçekleştirilen farkındalık arttırıcı etkinlikler yoluyla sağlanan bildirimsel bilginin kullanım yetisini alıştırmaya ve üretim aşamalarında geliştireceği kabul edilmektedir.

Modelin ikinci aşaması olan alıştırmaya evresinde Taguchi ve Roever (2017) alıştırmaya etkinliklerinin kademeli bir biçimde zorluk seviyesinin arttırılabileceğini belirtmektedir. Buna göre alıştırmalar yönlendirilen, zaman sınırlaması olmaksızın ve belirli bir unsura odaklı biçimde kolaydan açık uçlu, zaman sınırlamasının olduğu ve bütünleşik unsurları içerecek biçimde zora doğru yapılandırılabilir. Alıştırmaların dereceli bir biçimde zorluğunun arttırılmasının yanı sıra öğrenciye iletişimci görevlerinde yer aldığı farklı alıştırmaların sunulmasının da etkili olacağı düşünülebilir (Ellis, 2015). Bu aşamadaki alıştırmaların işlevini olarak edimbilimsel bilgiyi kullanma olanağı sunarak öğrencinin bu bilgiyi bağımsız bir biçimde kullanabileceği yetiye dönüştürebilmesini sağlamak gösterilebilir (DeKeyser, 2013). Bir bakıma alıştırmaların öğreticiyi ulaştırmaya çalıştığı nokta olarak ikinci dili edimbilimsel açıdan etkili biçimde kullanabilme yetisine sahip olunması gösterilebilir. Bu nedenle alıştırmaya aşamasında yapılacak hatalara anında düzeltici geri bildirimlerin sağlanmasının işlevsel olacağı düşünülürken bu yaklaşımın Long (1991)'un biçime odaklı öğretim ilkesinde ile de örtüştüğü söylenebilir.

Alıştırmalarının kademeli biçimde zorluğunun arttırılması ve alıştırma türlerinin çeşitliğinin korunmasının yanı sıra bu aşamada gerçekleştirilecek etkinliklerin nicelik bakımından da sürece etki ettiği düşünülebilir. Ellis (2008) alıştırmaların niceliğinin değerlendirilmesinde dilsel doğruluğun ve dilsel akıcılığın ayrı ayrı g z önünde bulundurulması gerektiğinin altını çizmektedir. Benzer biçimde S.Li (2013) de alıştırmaların sayısının dilsel doğruluk ve dilsel akıcılık bakımlarından faklı verimlilik gösterebileceğini vurgulamaktadır. Buna göre dilsel doğruluk bakımından dört etkinlik yeterli olabilirken dilsel akıcılık açısından ise sekiz etkinliğin bile bildirimsel bilginin özdevinimsellik kazanmasında yeterli olamayacağını belirtmektedir.

  nc  ve aşama olan üretim aşamasında öğrenicinin bildirimsel bilgiyi özdevinimsellik kazanarak işlemci bilgiye aktardığı kabul edilebilir. Bu evrede öğrenicinin hedef edimbilimsel yapıyı  zg n koşullar altında kullanabilecek yetiye eriştiği düşünülebilir (Taguchi ve Roever, 2017). Bu nedenle bu aşamadaki etkinliklerin iletişim amacı taşıyan görev temelli olduğu düşünülebilir.

3. BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu bölümde araştırma deseni, çalışma grubu, durum betimlemesi, veri toplama araçları ve veri çözümleme yöntemi anlatılmaktadır.

3.1. Araştırma Deseni

Bu çalışmada keşfedici sıralı araştırma deseni (exploratory sequential design) (Creswell, 2012) kullanılarak nitel ağırlıklı karma yöntem (NİTEL → nicel) (Dörnyei, 2007) uygulanmıştır. Araştırmanın nitel verisi belge taraması, sınıf gözlemi ve öğretim elemanları ile görüşmelerin içerik analizinden sağlanırken nicel verisi ise öğrencilere uygulanan söz eylem sınavı ve geliştirilen bilgiyi belirtik ve örtük sınama araçları (1 ve 4 numaralı araçlar), nezaket stratejileri inceleme araçları (2 ve 3 numaralı araçlar), sözce uygunluk değerlendirme araçları (5 ve 6 numaralı araçlar) kullanılarak elde edilmiştir. Öncelikle var olan durumun betimlenmesi amacıyla belge taraması yöntemi uygulanarak örneklem grubunun kullandığı yabancı dil ders kitap serisinin yanı sıra iki farklı kitap serisi de söz eylemlerin sınıflandırılmasına göre incelenmiştir. Bunun yanı sıra ilgili ders kitaplarının sınıf içi uygulamaları gözlemlenmiş ve gözlemlenen dersler sonrası öğretim elemanları ile yarı yapılandırılmış görüşme soruları çerçevesince görüşmeler yapılmıştır. İlgili görüşmelerin kayıtları metne aktararak içerik analizi gerçekleştirilmiştir. Durum betimlemesi aşaması araştırmacı tarafından hazırlanan söz eylemleri konu olan sınav sonuçlarının ilgili sınıflardaki öğrencilerin genel dil becerisini ölçen sınav sonuçları ile karşılaştırılması ile tamamlanmıştır.

Durum betimlemesi aşamasında elde edilen veriler ışığında araştırmacı tarafından geliştirilen ve 3'ü katılımcıların anadillerinde olmak üzere ve 6 farklı söylem tamamlama testi (discourse completion test) söz eylemlerin nezaket kuramı özelinde değerlendirilmesi

amacı ile kullanılmıştır. İlgili testlerin değerlendirilmesinde nitel bir analiz yöntemi kullanılmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 ve 2019-2020 akademik yıllarında Gazi Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık Programında öğrenim gören 18 – 20 yaş aralığındaki öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmaya nitel veri sağlayan durum betimlemesi aşamasında katılımcılar 2018 – 2019 akademik yılında ilgili hazırlık programında var olan şube sayısının %10'luk bir kesitini yansıtacak 6 şube olarak basit seçkisiz yöntemle belirlenmiştir. Bu aşamada 63 öğrenci ve ilgili şubelerde öğretim veren 6 öğretim elemanı çalışmada yer almıştır.

Durum betimlemesi sonrası araştırmaya nicel veri sağlayan 1, 2, 3, 4, 5 ve 6 numaralı araçlar için uygun (convenience) örnekleme yöntemi tercih edilmiş ve söz konusu veri toplama araçları 2019 – 2020 akademik yılında durum betimlemesinin gerçekleştirildiği Gazi Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık Programında öğrenim gören öğrencilere çevrimiçi biçimde uygulanmıştır. Buna göre 1 numaralı araca 367, 4 numaralı araca 321, 5 ve 6 numaralı araçlara 99, 2 ve 3 numaralı araçlara ise 90 katılımcı yanıt vermiştir. Örneklem seçim yöntemi olarak uygun örneklem yönteminin seçiminde zaman ve maliyet değerlendirmesinin yanı sıra küresel boyutta 2020 yılında etkin olan salgın koşulları etkili olmuştur. Söz konusu araçlar salgın nedeniyle yüz yüze eğitimlere ara verilmesi nedeniyle çevrimiçi olarak birer hafta arayla ilgili programa kayıtlı öğrencilere katılım daveti gönderilerek uygulanmıştır. Durum betimlemesi aşamasındaki katılımcı öğrenciler ile söz konusu araçlara yanıt veren öğrenciler aynı yabancı dil öğretim programını ve ders araçlarını kullanırken her iki gruptaki katılımcılardan da, Avrupa Diller için Ortak Başvuru Metnine göre B1 yabancı dil yeterlilik seviyesine programda ulaştıklarında, veriler toplanmıştır.

3.3. Durum Betimlemesi ve Değerlendirme

Bu araştırmada, çalışma grubunun içerisinde bulunmuş olduğu durumun betimlenmesi amacıyla bir durum çalışması yapılmıştır. Bu kapsamda şu dört kaynaktan elde edilen veriler ile var olan durum betimlenmiştir;

- 1- Belge taraması,
- 2- Sınıf gözlemleri,
- 3- Öğretim elemanı görüşmeleri,
- 4- Öğrencilere uygulanan söz eylem sınavı.

Durum betimlemesinin amacı çalışma grubu içerisinde yer alan öğrencilere yönlendirilen ikinci dil edinimi ortamlarında söz eylemlerin kazandırılmasının amaçlanıp amaçlanmadığını ve amaçlanıyor ise bunun gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğini belirlemektir.

Belge taraması aşamasında içlerinde çalışma grubunda yer alan öğrencilerin kullandığı İngilizce ders kitabı serisinin yer aldığı Türkiye bağlamında genç yetişkinlere İngilizce öğretiminde sıklıkla kullanılan, farklı yayın evlerine ait üç farklı ders kitabı serisi incelenmiştir. Bu inceleme, yönlendirilen ikinci dil edinimi ortamlarında kullanılan ders kaynaklarının söz eylemleri öğrencilere sunup sunmadığını değerlendirmek açısından anlam taşımaktadır. Kaynakların seçimi sırasında çalışma grubunun ana ders kaynağına ek olarak iki farklı yayıncının da benzer içerik ve dil seviyelerine göre hazırlanmış kitap serisi çalışılan araştırma evrenini daha sağlıklı yansıtması amacı ile incelemeye katılmıştır. Söz konusu yayıncıların belirlenmesinde; her ne kadar ticari kaygılar nedeniyle yurt içi satış rakamlarının karşılaştırılmasına olanak tanıyacak yazılı bir kaynak söz konusu olmasa da araştırmacının yayınevleri temsilcileri ile görüşmeleri neticesinde, Türkiye’de en çok tercih edilen uluslararası yayınevlerinin kaynakları belge taraması sürecine alınmıştır. Temel seviyede söz

eylemlere odaklanma amacı sınırlı kalabileceğinden ilgili yayınevlerinin kitap serileri başlangıç (A2) ve orta öncesi (B1) seviyelerinde incelenmiştir.

Gerçekleştirilen sınıf gözlemleri söz konusu kaynakta yer alan söz eylemlerin öğrencilere uygulamada sunulup sunulmadığını ve sunuluyor ise hangi öğretim yöntemi ile sunulduğunu belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Ellis (2005)'den uyarlanan ve araştırmacı tarafından geliştirilen gözlem formu (Bkz. Ek-1) ile ikinci dilde söz eylemlere ilişkin bilginin örtük mü yoksa belirtik mi sunulduğu incelenirken adım adım takip edilen öğretim yöntemi de gözlenmiştir.

Araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış sorular (Bkz. Ek-2) özelinde gerçekleştirilen öğretim elemanı görüşmelerinde, gözlemlerin gerçekleştirildiği sınıfların öğretim elemanlarının öğrencilerin söz eylemleri kullanma yetilerine, söz eylemlerin öğretime ve yönlendirilen ikinci dil edinimi programında söz eylemlerin öğretimi konularına yönelik düşünceleri alınmıştır. Yarı yapılandırılmış sorular iki uzman görüşü alınarak hazırlanmış ve iki öğretim elemanına öncesinde uygulanarak soru maddelerinin anlaşılabilirliği incelendikten sonra son hali verilmiştir.

Durum betimlemesine yönelik son araç olarak kullanılan ve araştırmacı tarafından geliştirilen sınav, belirtik ve örtük bilgiyi ölçen sorulardan oluşmakta olup yarısı açık uçlu, yarısı çoktan seçmeli ve tamamı özgün kaynaklardan alınan içerikler kullanılarak hazırlanmıştır (Bkz. Ek-3). Uzman görüşü alınıp pilot uygulama sonuçları değerlendirildikten sonra sınava son hali verilmiş olup gözlem yapılan sınıflardaki öğrencilere 2018 -2019 Bahar döneminde uygulanmış ve sonuçları ilgili programda uygulanan dört dil becerisi temelli orta öncesi (B1) seviyedeki genel dil başarı sınavı sonuçları ile karşılaştırılmıştır.

3.3.1. Belge taraması

Belge taraması yöntemi kullanılarak, İngilizce hazırlık programlarında sıklıkla kullanılan üç farklı ders kitabı serisinin başlangıç seviyesi (A2) ve orta öncesi seviye (B1) kitapları incelenmiş, ve bu kitaplarda öğretimi hedeflenen söz eylemler, Searle (1976)'ın sınıflandırmasına göre yönlendiriciler (directives), savlayıcılar (assertives), yükümleyiciler (commissives), anlatımsallar (expressives) ve bildirimseller (declarations) olarak sınıflandırılmıştır. Söz konusu söz eylemlerin sıklığı da göz önünde bulundurularak ders kitaplarında ne oranda tekrarlandığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Bu kapsamda, Pearson yayınevinin Speak Out serisi, Cambridge University Press'in yayınladığı English Unlimited serisi ve McMillan yayınevinin Gateway serisinin araştırmacı tarafından incelenmiş, her kitap serisinin başlangıç (A2) ve orta öncesi (B1) seviyesi kitaplarına odaklanılmıştır. İncelemede ilgili ders kitaplarının söz eylemlere odaklandığı ve ilgili söz eylemleri kazandırmayı birincil amaç olarak ele aldığı bölümlerine odaklanılırken söz konusu söz eylemlerin sıklığı değerlendirilirken ilgili ders kitabının tamamındaki tekrar oranı esas alınmıştır. Kitaplarda söz eylemlere odaklanılan bölümlerin belirlenmesinde, ilgili bölümlere ilişkin öğretmen kitaplarındaki kazanım ve yönlendirmeler dikkate alınmıştır. Değerlendirmenin güvenilirliğini arttırmak adına, her bir kitabın yüzde yirmi beşlik kısmı ikinci bir araştırmacı tarafından da aynı sınıflandırma temel alınarak incelenmiş ve sonuçlar Miles ve Huberman (1994)'ın belirttiği güvenilirlik hesaplamasına göre karşılaştırılmıştır. Buna göre başlangıç seviyesinde (A2) Speak Out kitabı için güvenilirlik oranı 0,91 olarak saptanırken, English Unlimited kitabı için bu oranın 0,89 ve Gateway kitabı için de 0,86 olduğu görülmüştür. Orta öncesi (B1) kitaplarda ise Speak Out için bu oran 0,85 olurken, English Unlimited için güvenilirlik oranının 0,82 ve Gateway için de 0,86 olduğu görülmüştür.

Başlangıç seviyesi için ders kitaplarında yer verilen söz eylem sınıfları ve sunulan söz eylemlere ilişkin tekrar oranları Tablo 1’de sunulmuştur. Buna göre Speak Out kitabında 48 farklı söz eylem yapısının öğrencilere sunulduğu görülürken, bu yapıların yaklaşık 11 sıklık oranında toplamda 523 kere tekrar ettiği görülmüştür. English Unlimited kitabında ise 26 farklı söz eylem yapısının öğrencilere sunulduğu görülürken bu yapıların 12 sıklık oranında toplamda 311 kere tekrar ettiği görülmüştür. Başlangıç seviyesi için Gateway kitabında ise 25 farklı söz eylem yapısının öğrencilere sunulduğu görülürken, bu yapıların 11 sıklık oranında toplamda 279 kere tekrar ettiği görülmüştür.

Tablo 1*Başlangıç seviyesi ders kitapları söz eylem dağılımı*

	Speak Out		English Unlimited		Gateway	
	N	P (%)	N	P (%)	N	P (%)
Sunulan Farklı Söz	48	100	26	100	25	100
Eylem Yapısı						
Savlayıcılar	0	0	0	0	0	0
Yönlendiriciler	16	34	12	38	8	32
Yükümleyiciler	16	34	14	46	9	36
Bildirimseller	1	2	0	0	0	0
Anlatımsallar	15	32	5	16	8	32
	f (Sıklık)	P (%)	f (Sıklık)	P (%)	f (Sıklık)	P (%)
Sunulan Toplam	523	11	311	12	279	11
Söz Eylem Yapısı						
Savlayıcılar	0	0	0	0	0	0
Yönlendiriciler	160	28	151	49	96	35
Yükümleyiciler	136	25	113	36	86	30
Bildirimseller	3	1	0	0	0	0
Anlatımsallar	245	46	47	15	97	35

Orta öncesi seviye için ders kitaplarında yer verilen söz eylem sınıfları ve sunulan söz eylemlere ilişkin tekrar oranları Tablo 2’de sunulmuştur. Buna göre Speak Out kitabında 46 farklı söz eylem yapısının öğrencilere sunulduğu görülürken, bu yapıların 6 sıklık oranında

toplamda 266 kere tekrar ettiği görülmüştür. English Unlimited kitabında ise 42 farklı söz eylem yapısının öğrencilere sunulduğu ve bu yapıların 6 sıklık oranında toplamda 249 kere tekrar ettiği görülmüştür. Orta öncesi seviyede Gateway kitabının ise 42 farklı söz eylem yapısını öğrencilere sunarken bu yapıların 5 sıklık oranında toplamda 194 kere tekrar ettiği görülmüştür.

Tablo 2

Orta öncesi seviye ders kitapları söz eylem dağılımı

	Speak Out		English Unlimited		Gateway	
	N	P (%)	N	P (%)	N	P (%)
Sunulan Farklı Söz	46	100	42	100	42	100
Eylem Yapısı						
Savlayıcılar	0	0	0	0	0	0
Yönlendiriciler	15	33	17	40	16	39
Yükümleyiciler	22	48	16	39	19	45
Bildirimseller	0	0	0	0	0	0
Anlatımsallar	9	19	9	21	7	16
	f (Sıklık)	P (%)	f (Sıklık)	P (%)	f (Sıklık)	P (%)
Sunulan Toplam	266	6	249	6	194	5
Söz Eylem Yapısı						
Savlayıcılar	0	0	0	0	0	0
Yönlendiriciler	107	41	116	47	73	38
Yükümleyiciler	106	40	82	33	78	40
Bildirimseller	0	0	0	0	0	0
Anlatımsallar	53	19	51	20	43	22

3.3.2. Sınıf gözlemleri

Var olan durumun betimlemesinin yapılması adına sınıf gözlemleri gerçekleştirilirken sınıf içi gözlem formu Ellis (2004)'ten araştırmacı tarafından uyarlanarak kullanılmıştır. Söz konusu gözlem formu iki uzman görüşü alınarak dil ve içerik bakımından değerlendirildikten ve 3 farklı sınıfta ön uygulaması gerçekleştirildikten sonra formun son hali verilmiştir. Söz konusu formun amacı ilgili sınıflarda söz eylemlerin öğretilmesinin amaçlanıp amaçlanmadığını ve amaçlanıyorsa ne tür bilgi sunum yöntemi (belirtik – örtük) kullanıldığını gözlemleyebilmektir. Bu amaçla her bir soruya verilecek cevaplara göre belirtik ve örtük bilgi sunumu ayrımı yapılmıştır.

İlgili sınıf gözlemlerinin yapılması aşamasında Gazi Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda 2018-2019 akademik yılı güz döneminde var olan İngilizce Hazırlık sınıflarından orta öncesi seviyeye sahip toplam 60 sınıftan 6 tanesi basit seçkisiz yöntemle göre belirlenmiş 6 sınıfta söz eylemlerin programda yer aldığı dersler gözlemlenmiştir.

Tüm katılımcıların sınıflarında öğretim yöntemi olarak 3P (present- practice – product) modelinin (Ellis, 2015) uygulandığı gözlemlenmiştir. Buna göre modelin ilk evresi olan sunum (presentation) aşamasında hedef söz eylem yapılarına ilişkin bilginin bir bağlam içerisinde sunulduğu görülmüştür. Bu aşamada hedef yapıların sunulduğu bağlama ilişkin soruların öğrencilere yöneltilerek yapılara ilişkin farkındalık yaratılmaya çalışıldığı gözlenmiştir. Bu amaç doğrultusunda ders kitabında kullanılan etkinliklerin çeşitlilik gösterdiği ve Ishihara ve Cohen (2010)'in sınıfladığı gibi pragmalinguistik ve sosyopragmatik açıdan farkındalık artırmaya yönelik olduğu gözlemlenmiştir. Bu kapsamda gözlemlenen derslerde pragmalinguistik açıdan şu tür etkinliklerin gerçekleştiği görülmüştür: sunulan bağlam içerisinde sözcük ve yapı analizi, kullanılan söz eylemlerin belirlenmesi, söyleme ilişkin bağlamsal değişkenlerin belirlenmesi ve bakış açısı (epistemic stance)

ifadelerinin tespit edilmesi. Buna ek olarak sosyopragmatik açıdan da bağlamın analizi ve konuşucunun niyetinin belirlenmesi, söz eylemlerinin işlevinin belirlenmesi ve dilsel nezaket kullanımlarının gerekçelendirilmesi gibi etkinliklerin farkındalık uyandırmak amacı ile kullanıldığı gözlemlenmiştir. Sunum aşamasında, tüm sınıflarda, üst dilsel açıklamaların yapıldığı ve yapı ile işlevin belirtik biçimde öğrencilere sunulduğu görülmüştür. Katılımcı sınıflarda hedef yapılara ilişkin işlevsel ve yapısal bilginin ise ağırlıklı olarak tümdengelim yöntemi ile sunulduğu ve kuralların madde madde aktarıldığı belirlenmiştir.

İkinci evre olan alıştırma aşamasında sunulan etkinliklerin ağırlıklı olarak yapısal etkinlikler olduğu ve bu kapsamda öğrencilere 4 ile 6 arasında alıştırma yaptırıldığı görülmüştür. Kullanılan alıştırmalar arasında diyalog tamamlama, boşluk doldurma ve kurallı tümce oluşturma gibi anlama sınırlı biçimde odaklanılan etkinliklerin kullanıldığı gözlemlenmiştir. İlgili alıştırmalarda hataların doğrudan öğretim elemanı tarafından anında düzeltildiği tespit edilmiştir. Alıştırma evresinde, öğretim süresince sosyopragmatik unsurların son derece sınırlı biçimde yer aldığı ve alıştırmaların büyük oranda pragmatik yapıya odaklandığı görülmüştür. Üçüncü ve son evre olan üretim evresinin alıştırma evresi ile kesin bir biçimde sınırlarının belirlenmesinin güçlüğüne karşın gözlemlenen tüm katılımcı sınıflarda etkinliklerin yapılandırılmış ve yarı yapılandırılmış konuşma etkinlikleri ile başlayıp farklı bağlamların ve sınırlı durum bilgisinin sunulduğu serbest alıştırmalar ile sonlandığı gözlemlenmiştir. Bu aşamada etkinliklerin ağırlıklı olarak sözel olduğu ve hataların akran düzeltmesi yoluyla düzeltildiği görülmüştür.

Söz konusu gözlemler neticesinde her ne kadar hedef yapıların bir bağlam içerisinde sunulmuş olduğu görülse de derslerin ağırlıklı olarak belirtik bilgi sunumu sağlanarak işlendiği gözlemlenmiştir. Katılımcı 5 ve katılımcı 3'ün sınıflarında dersin başında hedef yapıların açık bir biçimde belirtildiği görülmüştür. Geri kalan katılımcılarda ise söz konusu

yapılar öğrencilere bağlam ile sunulmuş olsa da hedef yapıların dil bilgisel kurallarının ve kullanım yerlerini zaman zaman ana dil de kullanılarak açıklandığı görülmüştür. Ayrıca her ne kadar derslerde, özellikle etkinlikler gerçekleştirilirken farklı bağlamlar sunuluyor olsa da bu bağlamlarda kullanılacak söz eylemlerin yapısal unsurlarının kurallarının verilerek öğrencilere aktarıldığı görülmüştür.

Ayrıca hedef yapılara ilişkin üst dil kullanıldığı ve bağlama ilişkin kavram denetleme sorularının (concept checking) çok sınırlı şekilde kullanıldığı gözlemlenmiştir. Özellikle ilgili ders kitabının sonunda, söz konusu yapılarının dil bilgisel kurallarının ve kullanım yerlerinin açıklandığı ayrı bir bölüm olduğu ve bu bölümde tamamen mekanik etkinliklerin yer aldığı görülmüştür. Söz konusu bölümdeki etkinliklerin yapılması aşamasında sık sık üst dil kullanıldığı ve yapılan hataların da hemen düzeltildiği görülmüştür. Bu bölümde hedef yapıların ağırlıklı olarak tablo biçiminde, bağlamdan bağımsız sunulduğu gözlenmiştir.

Her ne kadar ders kitabında ilgi yapılara yönelik öğrencilerden istenen üretime dönük ve hedef yapıları farklı bağlamlarda kullanacakları etkinlikler olsa da bu etkinliklerin çoğu zaman geri bildiriminin kısıtlı olduğu ödev olarak sunulduğu, ya da dersin son kısmında zaman ayrıldığı için öğrencilerin etkinliği yapma isteklerini düşük olduğu gözlenmiştir. Bu nedenlerden ötürü söz konusu bağlam çeşitliliğinin istenilen verimlilikte olmadığı görülmüştür. Bununla birlikte tüm katılımcıların derslerinde dilin iletişimsel kullanımına odaklanılmaya çalışıldığı görülmekle birlikte söz konusu etkinliklerin yapılmasında öğrencilere iletişim ihtiyacı doğuracak bir ortamın sağlanmasının sınırlı olduğu görülmüştür.

3.3.3. Öğretim elemanı görüşmeleri

Araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış sorularının kullanıldığı görüşmeler, sınıflarında gözlem yapılan öğretim elemanları ile görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerde kullanılan sorular araştırmacı tarafından 2 uzman görüşü alınarak

hazırlanmıştır. Katılımcıların demografik bilgilerini içeren 'A' bölümü ile araştırmanın içeriğine yönelik soruların yer aldığı 'B' bölümünden oluşan görüşme soruları (12 soru) katılımcılara yöneltilmiştir. Araştırmanın içeriğine dönük soruların yer aldığı 'B' bölümünde toplam 3 tema altında 8 soru yer almaktadır. Söz konusu temalar şu şekildedir; öğrencilerin söz eylemleri kullanması, öğretim elemanlarının söz eylemlerin öğretime yönelik düşünceleri ve söz eylemlerin uygulanan öğretim programında öğretimi.

Görüşmeler öncesinde sınıf gözlemleri yapılmış ve sınıf uygulamalarına görüşmelerin içeriğinin yansımaları engellenerek, sınıf gözlemlerinde olabildiğince doğal sınıf uygulamalarının gözlemlenebilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda Gazi Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu bünyesinde yürütülen İngilizce Hazırlık sınıflarında görevli ve sınıf içi gözlemlerinin yapıldığı 6 öğretim görevlisi ile yarı yapılandırılmış sorular çerçevesinde araştırmacı tarafından görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmelerin ses kayıtları alınarak görüşme sonrasında görüşmenin içeriği yazıya dökülmüş ve elde edilen içerik iki uzman tarafından ayrı ayrı analiz edilerek değerlendirilmiştir. İki uzmanın analiz sonuçları Miles ve Huberman (1994)'ın belirttiği güvenilirlik hesaplamasına göre değerlendirilmiş ve sonuç 0.94 olarak belirlenmiştir.

Görüşmeye katılan öğretim görevlilerinden ikisi erkek dördü kadındır. Yine katılımcılar arasında doktora derecesine sahip öğretim elemanı bulunmazken, ikisi yüksek lisans derecesine sahiptir. Ayrıca öğretmenlik tecrübesi 8 yıl ile 11 yıl arasında değişmektedir. Katılımcıların merkezi programda sunulan ders araçlarının yanı sıra zaman zaman farklı kaynaklardan da yararlandıkları görülmüştür. Ağırlıklı olarak internet ortamındaki sözlük, haber, oyun ve beceri etkinliklerinin yer aldığı kaynakların ek araçlar olarak kullanıldığı görülürken bir katılımcı dilbilgisi kaynak kitabından faydalandığını da ifade etmiştir. Yine bir kullanıcı ise programda sunulan kaynakların dışında bir kaynak

kullanmadığını belirtmiştir. Söz konusu kaynakların hedef söz eylemlerde kullanılmadığı ve katılımcıların söz eylemler için kitapta yer alan etkinliklere ve programdaki araçlara bağlı kaldıkları görülmüştür.

Görüşmeler süresince odaklanılan temalardan ilki olan öğrencilerin söz eylemleri kullanabilmeleri konusunda katılımcı 6 dışındaki tüm katılımcılar, öğrencilerin söz eylemleri etkili biçimde kullanabildiklerini düşünmediği görülmüştür. Buna göre öğrencilerin hedef söz eylemleri kullanamamalarının altında yatan nedenler değerlendirildiğinde özellikle öğrencilere sunulan etkinliklerin hedef söz eylemleri kullanmaları için gerçekçi bir durum yaratmada etkisiz kaldığı görüşün öncelikli neden olarak görüldüğü gözlemlenmiştir. Katılımcı 6, her ne kadar bu akademik dönemde ders verdiği sınıftaki öğrencilerin içsel güdülenmesinin yüksek olduğunu ve bu yüzden hedef söz eylemleri etkili kullanabildiklerini düşünse de, öğrencilere sunulan etkinliklerin gerçek bir durum yaratma konusunda yetersiz kaldığını da belirtmektedir. Bu durumu ortadan kaldırmak için katılımcılar çeşitli yöntemlere başvurduklarını dile getirmektedir. Buna göre katılımcı 5 etkinlikleri daha gerçekçi kılmak için etkinliklerin uygulama biçimlerini değiştirdiğini dile getirirken katılımcı 2 ise yapısal alıştırmaları ödev vererek sınıf içerisinde uygulamadığını ifade etmiştir. Ayrıca öğrencilerin söz konusu etkinliklerde zorlandıkları ve zaman zaman anadillerine de dönerek bu etkinlikleri gerçekleştirmeye çalıştıkları görüşü dile getirilirken, öğrencilerin aynı zamanda bu yapıları kullanma da isteksiz oldukları ve dilbilgisi gibi daha yapısal konuları daha fazla önemsedikleri de belirtilmiştir.

Söz konusu etkinliklerin gerçekleştirilmesi noktasında tüm katılımcılar merkezi olarak kendilerine sunulan günlük programı yetiştirme kaygısını olumsuz bir etken olarak gördüklerini dile getirmiştir. Katılımcı 1, hedef söz eylemlerin öğrenciler tarafından kullanılabilmesi için daha fazla etkinliğe ihtiyaç duyulduğunu dile getirmektedir. Katılımcı

1'in bu yaklaşımına paralel öteki katılımcılar da hedef yapılara daha fazla zaman ayrılması gerektiğini dile getirmektedir. Hedef söz eylemlerin kullanımı için gerçekçi bir durum yaratma gereksinimi ve bu etkinliklerin sınıf dışına da taşınması gerektiği düşüncesi katılımcılar arasında ortak görüştür.

Görüşme sorularında üzerinde durulan ikinci tema olan öğretim elemanlarının söz eylemlerin öğretilmesine yönelik görüşleri incelendiğinde, tüm katılımcıların söz eylemlerin öğretilmesi gerektiğini düşündüğü görülmüştür. Buna göre öğretim elemanları söz eylemleri dilin olmazsa olmaz bir parçası olarak algılamakta ve dil öğretim sürecinde öğrencilere mutlaka verilmesi gerektiğini dile getirmektedir. Öğretim elemanları, dilin doğal kullanımı olarak gördükleri söz eylemleri öğretim sürecinde de dinleme ya da okuma metnin bir bağlam olarak mutlaka öğrenciye sunulması gerektiğini ifade etmektedir. Bağlam içerisinde sunulan söz eylemlerin öğrenciye çıkarımlama yaptırtılmasının faydalı olacağını belirten katılımcılar, sınıfta yaratılacak gerçekçi bir amaç doğrultusunda hedef söz eylemlerin öğretilebileceğinin altını çizmektedir. Ayrıca söz eylemlerin kullanılmasına yönelik doğal bir ortam yaratmak adına sınıf dışı etkinliklerin de kullanılabileceği de ifade edilmiştir. Bağlamdan öğrencinin çıkarımlama yapmasına olanak verecek etkinliklerin olması gerektiğini düşünen bu katılımcılar, özellikle dilin doğal kullanımının üretime dönük etkinliklerle zenginleştirilmesi gerektiğini ifade etmektedirler.

Görüşme soruları içerisinde yer alan son tema olan uygulanan programda söz eylemlerin öğretilmesi konusunda, tüm katılımcılar öğretim programının ve kullanılan araçların hedef söz eylemleri öğrencilere kazandırmayı amaçladığını ifade etmiştir. Özellikle her ünitenin 3. bölümlerinin söz eylemlerin kazandırılmasına dönük etkinler içerdiğini belirten katılımcılar, yine de söz konusu söz eylemlerin öğrencilere kazandırılması noktasında sorunlar olduğunu dile getirmiştir. Katılımcı 2 bu konuda hedef söz eylemlerin

sadece kitapta sunulduğu için işlendiğini ve programda var olduğunu ancak uygulanan etkinliklerin öğrenci boyutunda yansımalarının kazanıma dönüşmediğini dile getirmiştir. Yine Katılımcı 6 söz konusu söz eylemlerin öğrenciler tarafından ikinci planda tutulduğunu ve bunun da istedik kazanımların sağlanmasını olumsuz yönde etkilediğini dile getirmektedir. Ayrıca yapılan görüşmelerde uygulanan program ile kullanılan ders araç gerecinin katılımcılar tarafından bir bütün olarak algılandığı görülmüştür. Bu bağlamda kullanılan ders aracında söz eylemlerin yer alması, programda da yer aldığı olarak kabul edilmektedir.

Katılımcı öğretim elemanları derslerde hedef söz eylemleri kitapta sunulan etkinliklere ve sunum sırasına sadık kalarak işlediklerini ifade etmiştir. Söz konusu yöntem ayrıca katılımcıların etkin yöntem olarak da belirttikleri ders işleyiş şeklidir. Buna göre hedef söz eylemin bir bağlam içerisinde sunulduğu ve birden fazla dil becerisinin bütünleşik olarak verildiği bir plan içerisinde söz eylemlerin sunulmasının faydalı olacağını belirten katılımcılar, ardından öğrencilere hedef yapıları kullanacakları etkinlikler yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte uygulanan etkinliklerin bu kazanımları sağlamadığını da belirtmişlerdir. Her ne kadar kitabın öğrenciye çıkarım yapacakları bağlamlar sunduğunu ifade etseler de bunun amacına ulaşmadığını da dile getirmişlerdir. Ayrıca Katılımcı 3, bu durumda hedef söz eylemlere yönelik kuralları ve işlevi açık bir biçimde ifade ettiğini de dile getirmiştir. Bu yöntemin uygulandığı sınıf gözlemlerinde de görülmüştür. Katılımcılar hedef söz eylemlerin kullanılan ölçme ve değerlendirme araçlarında da sınındığını ifade etmekle birlikte, bir katılımcı dışında tüm katılımcılar bunun oranının yeterli olmadığını ifade etmiştir. Özellikle konuşma sınavlarının söz eylemleri kapsadığını belirten katılımcılar, ne yazık ki öğrencilerin söz eylem özelinde bu sınavlarda beklentilerin altında kaldığını dile getirmiştir. Katılımcı 6 ise bu dönem hedef söz eylemlerin kapsamının yeterli olduğunu dile getirmiştir.

3.3.4. Öğrencilere uygulanan söz eylem sınavı

Var olan durumun betimlenmesi amacıyla değerlendirilecek bir diğer veri aracı olan öğrencilere uygulanacak sınav üç bölümden ve 20 sorudan oluşmaktadır. Buna göre video kaynaklı ve çoktan seçmeli 5 sorudan oluşan ilk bölümde öğrencilerin, videolarda kendilerine sunulan durumu değerlendirerek verilen diyaloglardaki söz eylemlere uygun karşılığı, verilen seçenekler içerisinde seçmesi istenmektedir. Bu kısım örtük bir sınav yöntemi olarak kabul edilebilir. Yine çoktan seçmeli sorulardan oluşan ikinci bölümde toplam 10 soru bulunmakta olup, öğrencilerin kendilerine verilen söz eylemlere uygun karşılığı vermesi beklenmektedir. Beş sorudan oluşan son bölümde ise öğrencilerin açık uçlu olarak verilen sorularda diyalogları uygun söz eylemi yazarak doldurması beklenmektedir. Bu soru tipi söz eylemin kullanılacağı durumu ilişkin söylem bilgisini açık biçimde belirttiği için belirtik bir sınav şekli olarak kabul edilebilir. Hazırlanan soruların 9'u yönlendirici, 7'si yükümleyici ve 4'ü de anlatımsal söz eylemlere odaklanmaktadır. Söz eylem sınıflarının belirlenmesinde katılımcıların ders kitaplarındaki dağılım kıstas alındığından savlayıcı ve bildirimsel söz eylemler sınavda yer almamıştır.

Hazırlanan sınavda yer alan tüm sorular özgün araçlardan alınmış olup, üzerinde çok az değişiklik yapılmıştır. Sınavın son hali uzman görüşü alındıktan sonra bir anadili konuşucusuna da sunulmuş ve dil bakımından incelenmesinin yanı sıra sorulara verilecek doğru cevaplar ile çeldiriciler arasındaki fark incelenmiştir. Pilot uygulama ardından son hali verilen sınav, sınıf gözlemlerinin de gerçekleştirildiği altı katılımcı sınıfta da aynı gün uygulanmıştır. Video destekli sorularda katılımcılardan ilgili konuşma metinleri yazılı olarak da sunulurken bağlama ilişkin bilgilerin ilgili videolardan çıkarılması gerekmektedir.

Katılımcılar her bir videoyu art arda iki kere izlerken konuşmaları bu videolara göre uygun biçimde tamamlamaları beklenmektedir.

Altı katılımcı sınıftan toplam 63 öğrenciye uygulanan sınav sonuçları öğrencilerin orta öncesi seviyede çalışmanın yürütüldüğü kurumdaki beceri temelli son ara sınav sonuçları ile karşılaştırılmıştır. Söz konusu söz eylem sınavının açık uçlu sorularına verilen yanıtlar, uzman bir anadili konuşucusu tarafından değerlendirilerek istatistiki analiz yapılabilecek şekilde kodlanmıştır. Söz eylem sınavı katılımcıların orta öncesi seviyesini sınavan beceri temelli sınavdan bir hafta sonra uygulanmıştır. İlgili kurumun ölçme ve değerlendirme ünitesi tarafından hazırlanan beceri temelli sınav, her biri 25 toplam puan olan okuma, dinleme, yazma ve konuşma bölümlerinden oluşmaktadır. Dinleme, okuma ve yazma bölümlerinin aynı gün tek oturumda gerçekleştiği sınavın bu ilk ayağındaki sorular çoktan seçmeli olduğu gibi açık uçlu sorulardan da oluşmaktadır. Toplam dört konuşma kaydından oluşan dinleme bölümünde 20 soru bulunurken bu bölümdeki açık uçlu sorular görevli öğretim elemanları tarafından değerlendirilmiştir. 25 soru ve üç okuma parçasından oluşan okuma bölümünde ise 5 soru çoktan seçmeliyken açık uçlu sorular yine görevli öğretim elemanlarınca değerlendirilmiştir. 25 puan değerindeki yazma bölümünde katılımcılardan tek bir paragraf yazmaları beklenirken bu kısım kurumun geliştirdiği holistik dereceli değerlendirme ölçeği ile puanlanmıştır. İkinci gün, ikili gruplar halinde gerçekleşen konuşma sınavında ise bireysel konuşma ve ikili konuşma olmak üzere toplam iki bölümde katılımcıların konuşma becerisi yine bütüncül dereceli değerlendirme ölçeği ile puanlanmıştır.

Beceri temelli sınav sonrası sınavda değerlendirme görevi olan tüm öğretim elemanları ilgili ölçme ve değerlendirme ünitesinin yürütücülüğünde açık uçlu sorulara ilişkin değerlendirmeleri ve alternatif yanıtları karara bağlarken bu kararlar doğrultusunda

görevli oldukları sınıfların sınavlarını puanlandırmıştır. Gerek yazma gerekse konuşma bölümleri iki ayrı öğretim elemanı tarafından değerlendirilmiş ve ayrı ayrı puanlandırıldıktan sonra ortalaması alınmıştır.

Araştırmacı tarafından geliştirilen söz eylem sınavı sonuçları 63 katılımcı öğrencinin beceri temelli ara sınav notları ile karşılaştırılırken IBM SPSS 26 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda her ne kadar ara sınav notlarının ve söz eylem sınavı notlarının homojen biçimde dağıldığı görülse de yapılan normallik testi sonucunda ara sınav notlarının aksine söz eylem notlarının normal dağılım göstermediği belirlenmiştir (Tablo 3). Bu nedenle parametrik olmayan (non-parametric) testlerden Wilcoxon testi kullanılarak ara sınav notları ile söz eylem notları kıyaslanmıştır.

Tablo 3

Ara sınav ile söz eylem sınavı normallik testi

Tests of Normality				
Katılımcı Sınıfı		Kolmogorov-Smirnov ^a		
		Statisti	df	Sig.
		c		
Ara Sınav Notu	1	.194	11	.200*
	2	.186	11	.200*
	3	.126	12	.200*
	4	.203	9	.200*
	5	.186	10	.200*
	6	.217	10	.200
Söz Eylem Sınavı Notu	1	.257	11	.040
	2	.211	11	.184
	3	.190	12	.200*
	4	.306	9	.015
	5	.104	10	.200*
	6	.155	10	.200*

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

İki sınav sonuçlarının karşılaştırıldığı Wilcoxon testi sonucunda anlamlılık oranı .000 olarak bulunmuştur. Bu oran $p < ,05$ 'ten küçük olduğu için bu iki sınav sonuçları arasında bir farkın olduğu (Tablo 4) ve 60 katılımcı için ara sınav notunun söz eylem notundan daha yüksek olduğu görülmüştür (Tablo 5).

Tablo 4

Wilcoxon anlamlılık testi

Test Statistics ^a	
Söz Eylem Sınavı Notu - Ara Sınav Notu	
Z	-6.747 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	.000
a. Wilcoxon Signed Ranks Test	
b. Based on positive ranks.	

Tablo 5

Katılımcı bazlı sınav karşılaştırmaları

		Ranks		
		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Söz Eylem Sınavı	Negative Ranks	60 ^a	33.23	1993.50
Notu - Ara Sınav	Positive Ranks	3 ^b	7.50	22.50
Notu	Ties	0 ^c		
Total		63		
a. Söz Eylem Sınavı Notu < Ara Sınav Notu				
b. Söz Eylem Sınavı Notu > Ara Sınav Notu				
c. Söz Eylem Sınavı Notu = Ara Sınav Notu				

3.4. Veri Toplama Araçlarının Hazırlanması ve Uygulanması

Bu araştırmada araştırma sorularına yanıt aramak amacıyla katılımcıların anadilleri olan Türkçe ve katılımcılara yönlendirilen ikinci dil edinimi ortamlarında sunulan dil olan İngilizce veri toplama araçları 3 grup altında toplam 6 araç olarak araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Bu araçlar öğrencilerin söz eylemleri kullanıp kullanmadıklarının belirlenmesinin yanı sıra, söz konusu söz eylemlerin nezaket (politeness) kuramı çerçevesince değerlendirilmesini de kapsamayı amaçlanmaktadır. Buna göre, geliştirilen araçlar, öğrencilerin anadillerindeki söz eylem kullanımları ile karşılaştırılabilmesi için Türkçe ve İngilizce olarak hazırlanmıştır. Hedef söz eylem yapıları, durum çalışmasında incelenen ve çalışmanın gerçekleştirildiği hazırlık programında kullanılan kitaplarda geçtiği oranla belirlenmiş olup, yükümleyici, yönlendirici ve anlatımsal söz eylemleri kapsamaktadır. Yükümleyici ve yönlendirici söz eylemler için kitaplarda en çok kullanılan 3 söz eylem yapısı ile en az kullanılan söz eylem yapısı hedef seçilmiştir. Oransal olarak yükümleyici ve yönlendirici söz eylemlere göre daha az kullanılan anlatımsal söz eylemler için de en sık kullanılan 2 söz eylem ile en az kullanılan söz eylem yapıları hedef seçilmiştir. Söz konusu söz eylem dağılımı Tablo 6'da sunulmaktadır.

Tablo 6*Veri toplama araçlarında kullanılan söz eylemlerin dağılımı*

Hedef Söz Eylemlerin Dağılımı			
	Hedef yapı	Yüzde (%)	Yüzdenin Açıklaması
Savlayıcılar	0	0	Söz Eylemler Arasındaki Yüzdesi
Yönlendiriciler	37	39	Söz Eylemler Arasındaki Yüzdesi
rica(request)	8	8	En sık kullanılan söz eylem 1
istek (ask)	7	7	En sık kullanılan söz eylem 2
davet (invite)	5	5	En sık kullanılan söz eylem 3
ısrar (insist)	2	2	En az kullanılan söz eylem 1
Yükümleyiciler	39	42	Söz Eylemler Arasındaki Yüzdesi
öneri (offer)	7	7	En sık kullanılan söz eylem 1
red (refuse /decline)	7	7	En sık kullanılan söz eylem 2
söz (promise)	6	6	En sık kullanılan söz eylem 3
garanti (guarantee)	2	2	En az kullanılan söz eylem 1
Bildirimseller	1	1	Söz Eylemler Arasındaki Yüzdesi
Anlatımsallar	18	19	Söz Eylemler Arasındaki Yüzdesi
özür (apologize)	5	5	En sık kullanılan söz eylem 1
tebrik (congratulate)	4	4	En sık kullanılan söz eylem 2
başsağlığı (condolence)	1	1	En az kullanılan söz eylem 1
TOPLAM	95		

3.4.1. Bilgiyi Belirtik ve Örtük Sınayan Araçlar (Araç 1 ve Araç 4)

Geliştirilen 1 numaralı araç, hedef dil olan İngilizce’de hazırlanmış olup 20 soruyu içermektedir (Bkz. Ek-4). Soruların yarısı çoktan seçmeli olup, bu sorularında yarısı video destekli, örtük sorulardan oluşmaktadır. Yine açık uçlu soruların da yarısı belirtik ve yarısı örtük olarak hazırlanmıştır. Bu araçta sorulan 20 sorunun 10 tanesinde edimsel (performative) eylemlere yer vermekle birlikte açık uçlu sorularda beklenen cevaplarda edimsel eylemlerin tercih edilmemesi olasılığı da bulunmaktadır. Her bir söz eylem sınıfı için birer soru da söz eylemlerin tanınmasına yönelik hazırlanmıştır. Söz konusu araçta kullanılan tüm sorularda özgün metinler kullanılmıştır. Soruların tamamı yapılandırılmış (structured) bağlamlar sunmaktadır. Ayrıca belirtik sorularda diyalogların geçtiği durumlar detaylandırılarak içerik zenginleştirilmiştir (content enhanced). Geliştirilen araçta kullanılan diyaloglar olumlu ve olumsuz karşılıklar (rejoinder) içermektedir. Araç 1’in pilot uygulaması, uzman görüşü ve bir hedef dilin anadili konuşucusunun dil kontrolü sonrasında 2019- 2020 akademik yılı güz döneminde yüz yüze olarak çalışmanın örneklem grubu ile benzer özelliklere sahip katılımcılara uygulanmıştır.

Katılımcıların vermiş olduğu yanıtlara göre her bir soru incelenmiş ve soru numarası 1,3,7,14,16 ve 17 olan sorularda katılımcıların ağırlıklı olarak düşük bir başarı gösterdikleri görülmüştür. Buna göre 1 numaralı soruda katılımcıların sadece 3’ünün doğru cevap verdiği ve hatalı cevapların da %75’lik kısmının ‘C’ şıkında yoğunlaştığı görülmüştür. Yapılan değerlendirme sonunda ilgili çeldiricide değişikliğe gidilmiştir. 3 numaralı soruyu katılımcıların 5’inin doğru cevapladığı ve hatalı cevapların %60’lık bir kısmının ‘B’ şıkının işaretlenmesi ile olduğu görülmüştür. Ayrıca ilgili soru için verilen detaylı içerik zenginleştirici bölümün (content enhanced) katılımcılar için fazla detay barındırdığı

anlaşılmıştır. Bu nedenle 3 numaralı soruda ‘B’ çeldiricisi değiştirilmiş ve soruda verilen içerik zenginleştirici bölüm kısaltılarak soru güncellenmiştir. 7 numaralı soruyu katılımcıların 7’sinin doğru cevapladığı ve hatalı cevaplayanların da yarısından fazlasının ‘E’ seçeneğini işaretlediği görülmüştür. 7 Numaralı sorunun ‘E’ çeldiricisi güncellenmiştir. 14 numaralı soruyu da katılımcıların sadece 3’ünün doğru cevapladığı ancak hatalı cevapların herhangi bir çeldiricide yoğunlaşmadığı görülmüştür. Söz konusu sorunun video destekli bir soru olduğu ve videonun ilgili yanıtın beklendiği kısımda bekleme süresinin katılımcıların dikkatini dağıtabilecek kadar uzun olduğu (20 saniye) saptanmıştır. Bu nedenle ilgili soru için videoda yanıtın beklendiği süre 10 saniyeye indirilmiştir. Aracın 17 numaralı sorusu da video destekli bir sorudur ve bu soruya doğru yanıt veren katılımcı sayısı 5’tir. Hatalı yanıt veren katılımcıların yaklaşık yarısı bu soruya videodaki diyalogun son kısmının etkisinde kalarak hatalı yanıt verdikleri görülmüştür. Bu nedenle 17. sorunun videosunda yer alan son cümle çıkartılarak ilgili soru güncellenmiştir. Pilot uygulamanın değerlendirilmesinde biri anadili konuşucusu iki uzman yer almıştır. Açık uçlu sorular için iki uzmanın değerlendirilmesi dikkate alınmış ve uzmanlar arasındaki iç güvenilirlik oranı 0.90 olmuştur (Miles ve Huberman, 1994). Gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra son hali verilmiştir.

Araştırmacı tarafından geliştirilen araç 4, 1 numaralı aracın içerik ve dağılım bakımından aynısı olmakla birlikte öğrencilerin anadili olan Türkçe’de hazırlanmıştır (Bkz. Ek-5). Böylece söz eylemlere ilişkin hedef dil ve anadili arasında bir kıyas yapılmasını mümkün kılmayı amaçlamıştır. Araç, dil açısından ve içerik açısından iki uzmanın görüşü alınarak hazırlanmıştır. Aracın pilot uygulaması 2019- 2020 akademik yılı güz döneminde 1 numaralı araçtan bir hafta sonra, yüz yüze olarak, çalışmanın örneklem grubu ile benzer özelliklere sahip katılımcılarla gerçekleştirilmiştir. Açık uçlu sorular için iki uzmanın değerlendirilmesi dikkate alınmış ve uzmanlar arasındaki iç güvenilirlik oranı 0.92 olmuştur

(Miles ve Huberman, 1994). Katılımcıların yanıtları incelendiğinde aracın çoktan seçmeli sorularını barındıran A ve B bölümlerinden yüksek puanlar alındığı görülmüştür. Bu iki bölümde sorulara cevap veremeyen katılımcı sayısı hiçbir soruda 2’den fazla olmamaktadır. Söz eylemlerin belirtik sınıandığı A bölümünde ve belirtik sınıandığı video destekli B bölümünde katılımcılardan sınırlı bir üretim beklenirken her bir soru için sunulan bağlamdaki farklı söz eylemi tanıyıp tanıyamadığı incelenmektedir. Bu nedenle her bir soru için çeldiriciler farklı söz eylemleri içermektedir. A ve B bölümlerindeki çeldiricilere yönelik pilot sonrası değişikler yapılarak aracın son hali verilmiştir. Araç 1 ve Araç 4’e ilişkin söz eylem sınıfları ve soru türleri Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7

Araç 1 ve araç 4 için söz eylem ve soru türü dağılımı

		Söz Eylemler	Yönlendiriciler	Yükümleyiciler	Anlatımsallar	Toplam
Performative İçeren (Çoktan Seçmeli)	Belirtik	Üretime	1	1		2
		Yönelik				
		Tanımaya				
		Yönelik				
	Örtük	Üretime	1	1		2
		Yönelik				
		Tanımaya				
		Yönelik				
Performative İçermeyen	Belirtik	Üretime	1	1	1	3
		Yönelik				

(Çoktan Seçmeli)		Tanımaya				
		Yönelik				
Performative İçeren (Açık Uçlu)	Örtük	Üretime	1	1	1	3
		Yönelik				
	Belirtik	Tanımaya				
		Yönelik				
		Üretime				
		Yönelik				
		Tanımaya	1	1	1	3
		Yönelik				
	Örtük	Üretime	1	1	1	3
		Yönelik				
Performative İçermeyen (Açık Uçlu)		Tanımaya				
		Yönelik				
	Belirtik	Üretime				
		Yönelik				
		Tanımaya	1	1		2
		Yönelik				
		Üretime	1	1		2
		Yönelik				
		Tanımaya				
		Yönelik				
	TOPLAM	8	8	4	20	

3.4.2. Nezaket Stratejileri İnceleme Araçları (Araç 2 ve Araç 3)

Geliştirilen 2 numaralı araç, toplam 30 sorudan oluşmaktadır (Bkz. Ek-6). Katılımcılardan, her bir soru için verilen duruma uygun bir söylem yazması katılımcılardan istenmektedir. Sınırlı yapılandırılmış bağlamlar sunulan 30 soru içerisinde 12’şer soru yönlendirici ve yükümleyici söz eylemlere ayrılırken 6 soru ise anlatımsal söz eylemlere ayrılmıştır. Katılımcıların hedef dili olan İngilizcede hazırlanan araca ilişkin iki uzman görüşü alınmış ve araştırmacı tarafından hazırlanan durumlar bir anadili konuşucusu tarafından da incelenmiştir. Söz konusu geri bildirimler neticesinde geliştirilen aracın pilot uygulaması 2019 – 2020 akademik yılı güz döneminde yüz yüze ortamda asıl çalışmanın örneklem grubu ile benzer özellikler taşıyan katılımcılara uygulanmıştır. Katılımcıların cevapları kibarlık kuramı çerçevesince ele alınmıştır. Bu bağlamda katılımcıların verdikleri yanıtlarda kullandıkları olumlu yüz ve olumsuz yüz stratejileri de incelenmiştir. Verilen yanıtlar Brown ve Levinson (1987)’un negatif ve pozitif nezaket stratejilerine göre de incelenmiştir. Katılımcıların açık uçlu sorulara verdiği yanıtlar, bir hedef dilin bir anadili konuşucusunun ve bir uzmanın değerlendirmesi ile birlikte yorumlanmıştır. Katılımcıların her bir soruya verdiği yanıtlar güç, sosyal mesafe ve dayatma değişkenlerine göre değerlendirilmiştir.

Her bir duruma ilişkin verilen yanıtlarda kullanılan nezaket stratejileri belirlenmiştir. Brown ve Levinson (1987)’un gizli nezaket stratejilerinden, anlamda belirsizlik sağlamayı amaçlayan ve biçim ilkesine aykırılık oluşturan sınıflandırma içerisinde yer alan kuramın 11, 12, 13, 14 ve 15 numaralı stratejileri değerlendirme dışı bırakılmıştır. Söz konusu stratejilerin doğası gereği sadece yazılı üretim boyutunda değerlendirilmesinin verinin sağlıklı sınıflandırılması için yeterli olmayacağı göz önünde bulundurularak ilgili stratejiler değerlendirilmeye alınmamıştır. İki uzmanın yanıtları Miles ve Huberman’ın (1994)

belirttiği değerlendirme ile karşılaştırılmış ve iç güvenilirlik oranı 0.84 olarak bulunmuştur. Katılımcıların kullandıkları nezaket stratejileri incelendiğinde her ne kadar 8 farklı pozitif nezaket stratejisi yanıtlarda yer alsada bunların % 88’lik kısmının konuşucu ve dinleyicinin birlikte hareket ettiği stratejileri kapsadığı belirlenmiştir (Brown ve Levinson’ın pozitif nezaket stratejileri 10,12,13). Verilen yanıtlarda kullanılan negatif nezaket stratejileri değerlendirildiğinde 4 farklı stratejinin kullanıldığı ve baskın iki stratejinin ise özür dileme ve soru sorma yoluyla dayatmayı azaltma stratejileri (Brown ve Levinson negatif nezaket stratejileri 2 ve 6) olduğu görülmüştür. Bu iki strateji, katılımcıların kullandığı negatif nezaket stratejilerinin %85’lik kısmını oluşturmaktadır.

Pilot uygulamanın sonucunda katılımcılardan 3 numaralı sorunun yakın sosyal mesafedeki bir kişiye verilen yanıt olarak kabul edildiği görülmüştür. Bu nedenle soruda güncelleme yapılarak ilgili söylemin sosyal mesafesi uzak olabilecek birisi için üretildiğinin altı çizilmiştir. Benzer biçimde 23 numaralı soruda özellikle diyalogda yer alan etkileşimdeki güç unsurunun vurgulanması gerektiği görülmüştür. Bu nedenle katılımcıların açık biçimde kibar bir dil kullanma gereksinimi ifade edilerek soru güncellenmiştir.

Geliştirilen 3 numaralı araç, Türkçe geliştirilmiş olup hedef dilde geliştirilen 2 numaralı aracın katılımcıların anadilindeki karşılığı konumundadır (Bkz. Ek- 7). Bu nedenle 2 numaralı araçtaki soru sayısı ve söz eylem dağılımı aynı tutulmuş olup hazırlanan her bir soru için sosyal mesafe, güç ve dayatma değişkenleri her iki araçtaki hedef söz eylemler için benzer niteliktedir. Araştırmacı tarafından geliştirilen araca iki uzman görüşü alınmış ayrıca araç dil bakımından da ayrı bir araştırmacı tarafından değerlendirilmiştir. Uzman görüşleri sonrasında, aracın pilot uygulaması 2019 – 2020 akademik yılı güz döneminde, yüz yüze olarak, araştırmanın örneklem gurubu ile benzer özellikler taşıyan katılımcılara uygulanmıştır. Sonuçlar değerlendirilirken 2 numaralı araçta kullanılan yöntem takip

edilmiştir. İki uzmanın değerlendirmesi neticesinde iç güvenilirlik oranı 0.88 olarak belirlenmiştir.

Pilot uygulama sonucunda, 15 numaralı soruya verilen yanıtlar incelendiğinde katılımcıların soruda yer alan sosyal mesafeyi göz ardı edebilecekleri görülmüştür. Bu nedenle ilgili soru için tehdit altındaki pozitif yüze vurgu yapmak adına soruda güncelleme yapılmıştır. Ayrıca 16 numaralı ve 20 numaralı soruların bağlamlarının bir biri ile çok benzer olduğu görülmüştür. Bu nedenle sosyal mesafe, güç ve dayatma değişkenleri sabit kalmak üzere 20 numaralı sorunun bağlamı değiştirilmiştir. 27 numaralı soruya verilen yanıtların incelemesinde de sorunun daha ayrıştırıcı olabilmesi için sosyal mesafenin bağlam içerisindeki vurgusu arttırılmıştır. Katılımcıların 29 numaralı soruya verdikleri yanıtlar incelendiğinde özür dileme söz eylemine odaklanılan ilgili soru, kabahat duygusunu daha evrensel boyutta taşımak ve farklı özür dileme stratejilerini ayrıştırmak adına ilgili soru güncellenmiş. Katılımcıların vermiş oldukları yanıtlarda 10 farklı pozitif nezaket stratejisi kullandığı ve bunların % 85’lik kısmının Brown ve Levinson (1987)’un poazitif nezaket stratejilerinden dinleyici ile birlikte hareket etme (10,11,12,13) stratejilerinden oluştuğu görülmüştür. Verilen yanıtların negatif strateji içerip içermediği incelendiğinde ise katılımcıların 5 farklı strateji kullandıkları ve bunların da % 85’lik kısmının Brown ve Levinson(1987)’un 1 ve 2 numaralı stratejileri olduğu görülmüştür. Araç 2’ye ve araç 3’e ilişkin söz eylem ile sosyal değişkenler (sosyal mesafe, güç ve dayatma etkisi) dağılım bilgisi Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8*Araç 2 ve araç 3 için söz eylem ve sosyal değişkenler dağılımı*

Söz Eylem Türü	Soru Numarası	Güç (P)	Mesafe (D)	Dayatma (R)	Söz Eylem İşlevi
Yönlendiriciler	1	-	+	+	ısrar (insist)
	2	+	+	-	istek (ask)
	3	=	+	+	rica (request)
	4	=	-	-	davet (invite)
	5	-	-	+	ısrar (insist)
	6	+	-	-	istek (ask)
	7	-	+	+	rica (request)
	8	+	+	-	davet (invite)
	9	=	+	+	ısrar (insist)
	10	=	-	-	istek (ask)
	11	-	-	-	rica (request)
	12	+	-	-	davet (invite)
Yükümleyici	13	-	+	-	öneri (offer)
	14	+	+	+	söz (promise)
	15	=	+	+	red (refuse)
	16	=	-	-	garanti (guarantee)
	17	-	-	-	öneri (offer)
	18	+	-	-	söz (promise)
	19	-	+	+	red (refuse)
	20	+	+	+	garanti (guarantee)

	21	=	+	-	öneri (offer)
	22	=	-	-	söz (promise)
	23	-	-	+	red (refuse)
	24	+	-	-	garanti (guarantee)
Anlatımsal	25	-	+	-	özür (apologize)
	26	-	-	-	tebrik (congratulate)
	27	=	+	-	başsağlığı (condolence)
	28	=	+	-	tebrik congratulate)
	29	+	+	+	özür (apologize)
	30	+	-	-	başsağlığı (condolence)

3.4.3. Sözce Uygunluk Değerlendirme Araçları (Araç 5 ve Araç 6)

Araştırmacı tarafından İngilizce olarak geliştirilen 5 numaralı araç, katılımcıların hedef dilde ilgili söz eylemlere ilişkin kullanımların güç, mesafe ve dayatma değişkenlerine göre uygunluğunu değerlendirmesine yöneliktir (Bkz. Ek-8). Toplam 20 sorudan oluşan araçta Tablo 6’da belirtilen söz eylem dağılımı esas alınmıştır. Buna göre 8 yönlendirici, 8 yükümleyici ve 4 de anlatımsal söz eyleme odaklı soru bulunmaktadır. Her bir soru ilgili söz eyleme ilişkin farklı güç, mesafe ve dayatma etkeni sunmaktadır. Katılımcılardan ilgili durumu değerlendirerek kendilerine verilen diyalogda geçen söz eylemin ne kadar uygun olduğuna karar vermeleri istenmiştir. Yanıtların 6’lı likerte göre alındığı araçta, her bir soru için sunulan bağlamlar özgün araçlardan alınmıştır. Söz konusu özgün araçlar olarak hedef dilde yayınlanan film ve dizi senaryoları kullanılmıştır. Senaryolardaki söyleme ilişkin metinsel yapılar üzerinde anlamsal açıklığı sağlayabilmek adına bazı sorular için sınırlı değişiklikler yapılmıştır. Araca ilişkin iki uzman görüşü alınmış ve bir anadili konuşucusuna

dil kontrolü yaptırılmıştır. 2019 – 2020 Akademik yılı bahar döneminde pilot uygulaması gerçekleştirilen araç küresel salgın koşulları nedeniyle eğitim – öğretime ara verilmesi ve ardından internet tabanlı uzaktan eğitime küresel boyutta geçilmesi nedeniyle çevrimiçi olarak uygulanmıştır. Aracın çevrimiçi pilot uygulamasının gerçekleştirilmesinde profesyonel bir anket uygulama portalı kullanılmış ve örneklem grubu ile benzer özellikler taşıyan katılımcıların elektronik posta adreslerine katılım davetleri gönderilmiştir. Profesyonel bir anket uygulama portalı kullanılmasıdaki temel amaç, davetlerin katılımcıların e-posta adreslerine sağlıklı bir biçimde ulaşmasını sağlamanın yanı sıra anlık katılım durumlarını takip edebilmek ve farklı mobil cihazlar ile katılımı mümkün kılmaktır. Katılımcılardan soruları 5 gün içerisinde yanıtlamaları istenirken 4'üncü günün sonunda hatırlatma elektronik postası yine portal üzerinden gönderilmiştir. Verilen yanıtlar soru bazlı değerlendirildiğinde 8 numaralı soruda katılımcıların ağırlıklı olarak bir seçeneğe odaklandıkları görülmüştür. Söz konusu sorudaki söylem içerisinde yer alan edilgen yapının katılımcıları yanıltmış olabileceği düşünülerek ilgili soru güncellenmiştir.

Araştırmacı tarafından geliştirilen 6 numaralı araç hedef dilde sunulan 5 numaralı aracın katılımcıların anadilindeki karşılığı olarak düzenlenmiştir (Bkz. Ek-9). Bu nedenle 5 numaralı araçtaki soru sayısı, söz eylem dağılımı ve her bir sorudaki nezaket stratejileri etkenleri esas alınarak Türkçe hazırlanmıştır. Toplam 20 sorudan oluşan aracın değerlendirmesinde 5 numaralı araca benzer bir yol izlenmiştir. Araç hazırlanırken iki uzman görüşü alınmış ve dil kontrolü ayrıca yaptırılmıştır. Aracın pilot uygulaması küresel boyutta etkili olan salgın koşulları nedeniyle yüz yüze eğitim öğretime ara verilerek internet tabanlı uzaktan eğitime geçilmesi nedeniyle 2019 - 2020 akademik yılı bahar döneminde 5 numaralı araçta olduğu gibi profesyonel bir anket uygulama portalı kullanılarak çevrimiçi gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların elektronik posta adreslerine davet gönderilerek soruların

5 gün içerisinde yanıtlanması istenirken yanıtlamayan katılımcılara 4'üncü günün sonunda hatırlatma e-postası gönderilmiştir.

Pilot uygulama sonrası, sorulara verilen yanıtlar incelendiğinde katılımcıların 4 numaralı soruda ağırlıklı olarak aynı seçeneğe yöneldikleri görülmüştür. Söz konusu yanıtlar değerlendirildiğinde katılımcıların ilgili sorunun bağlamında yer alan abla ve kız kardeş ilişkisinin üst – ast ilişkisi olarak yorumlamadıkları ve bu nedenle soruda yer alan güç unsurunu göz ardı etmiş olabilecekleri anlaşılmıştır. Bu nedenle sorudaki güç unsuru vurgulanarak ilgili araç güncellenmiştir. Bununla birlikte araç 5'te ve araç 6'da yer alan soruların söz eylem ve sosyal değişken dağılımı Tablo 9'da sunulmaktadır.

Tablo 9*Araç 5 ve araç 6 için söz eylem ve sosyal değişkenler dağılımı*

Soru	Söz Eylem	Kişiler Arası Değişkenler		
		Güç	Mesafe	Dayatma
1	Rica etmek	+	+	+
2	İstekte bulunmak	+	-	+
3	Davet etmek	-	+	+
4	Israr etmek	+	-	+
5	Teklif etmek	-	+	-
6	Red etmek	-	-	-
7	Söz vermek	-	+	-
8	Garanti etmek	-	+	-
9	Özür dilemek	-	+	+
10	Tebrik etmek	+	+	-
11	Başsağlığı dilemek	-	-	-
12	Rica etmek	-	+	+
13	İstekte bulunmak	+	-	-
14	Teklif etmek	+	-	-
15	Davet etmek	-	-	+
16	Israr etmek	-	+	+
17	Red etmek	+	+	-
18	Söz vermek	-	-	-
19	Garanti etmek	-	-	+
20	Tebrik etmek	-	-	-

3.5. Veri Çözümleme Yöntemi

Bu çalışma kapsamında nitel ve nicel veriler incelemeye alınırken nicel verilerin analizi Gazi Üniversitesi İstatistik Danışmanlık Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi tarafından bilimsel ve etik ilkeler ışığında gerçekleştirilmiştir. Veri toplama araçları küresel salgın koşulları nedeniyle 2019-2020 akademik yılı bahar döneminde çevrimiçi olarak katılımcılara uygulanmıştır. Veri toplama araçlarının açık uçlu soruları biri anadili konuşucusu olan iki uzman tarafından analiz edilmiştir. Uzmanlar arasındaki iç güvenilirlik oranı 1 numaralı araçta 0,92 olmuş, 4 numaralı araç için ise 0,88 olmuştur (Miles ve Huberman, 1994). 2 ve 3 numaralı araçlar için biri anadili konuşucusu iki uzman analiz sürecini gerçekleştirirken 2 numaralı ve 3 numaralı araçların her ikisi için de iç güvenilirlik oranı 0,90 olmuştur. 5 ve 6 numaralı araçlar için de biri ana dili konuşucusu iki uzman analizi gerçekleştirirken iç güvenilirlik oranları 5 numaralı araç için 0,86 olurken 6 numaralı araç için 0,85 olmuştur.

Veri toplama araçları olan 1, 2, 3, 4, 5 ve 6 numaralı araçların analizinde tek örneklem t testi, eşleştirilmiş örneklem t testi ve tekrarlı ölçümler ANOVA analiz tekniği kullanılmıştır. Kullanılan istatistiksel analiz yöntemlerine ilişkin açıklamalar aşağıdaki gibidir.

3.5.1. Tek Örneklem t Testi

Yığın ortalaması μ olmak üzere, aşağıdaki gibi ifade edilen iki yanlı hipotez için,

$$H_0: \mu = \mu_0$$

$$H_1: \mu \neq \mu_0$$

t istatistiği

$$t = \frac{\bar{x} - \mu_0}{s/\sqrt{n}} \sim t_{\alpha/2; (n-1)}$$

biçiminde tanımlanmıştır. Burada, $\bar{x}$ örneklem ortalamasını, s örneklem standart sapmasını, n ise örneklem çapını ifade etmektedir.

$$H_0: \Pi = 0$$

$$H_1: \Pi \neq 0$$

Π : doğru yanıtlama oranı

t istatistiği

$$t = \frac{\bar{\Pi}}{s_{\Pi}/\sqrt{n}} \sim t_{0.05/2; (n-1)}$$

3.5.2. Eşleştirilmiş Örneklemeler t Testi (Paired Samples t Test)

İki örneklem ortalamasının karşılaştırılmasında örneklemelerin ait olduğu yığının varyansları bilinmediği ancak eşit kabul edildiği durumlarda kullanılan bir testtir. Yığın ortalamaları sırasıyla μ_1 ve μ_2 olan iki örneklem ortalamalarının eşitliğine ilişkin iki yanlı hipotez,

$$H_0: \mu_1 = \mu_2$$

$$H_1: \mu_1 \neq \mu_2$$

olmak üzere t istatistiği

$$t = \frac{(\bar{x}_1 - \bar{x}_2) - d_0}{s_p / \sqrt{\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2}}} \sim t_{\alpha/2; (n_1+n_2-2)}$$

Burada, $\bar{x}_1$ ve $\bar{x}_2$ sırasıyla birinci ve ikinci örneklem ortalamaları, n_1 ve n_2 örneklem çaplarını, s_p ise birleştirilmiş örneklem standart sapmasını ifade etmektedir.

Birleştirilmiş örneklem varyansı aşağıdaki gibi hesaplanmaktadır

$$s_p^2 = \frac{s_1^2(n_1 - 1) + s_2^2(n_2 - 1)}{n_1 + n_2 - 2}$$

3.5.2. Tekrarlı Ölçümler ANOVA (Repeated Measures ANOVA)

ANOVA testinin geçerli olabilmesi için bazı varsayımların sağlanması gereklidir. ANOVA'nın varsayımlarından biri grupların hatalarının normal dağılıma sahip olmasıdır. Bu varsayımın sağlanıp sağlanmadığı Shapiro-Wilk ve Kolmogorov Smirnov gibi testlerle sınanır. Tekrarlı Ölçümler ANOVA'nın önemli varsayımlarından biri tüm ilişkili grupların fark puanlarının varyanslarının eşit olmasıdır (küresellik). Küresellik varsayımının sağlanıp sağlanmadığı Mauchly's Sphericity Testi (Mauchly's Küresellik Testi) ile sınanır. Bu varsayımın ihlali, ciddi bir problemdir ve 1. Tip hatada artışa sebep olur. Küresellik varsayımının ihlali durumunda bazı istatistiksel düzeltme yöntemleri kullanılır. Küresellikten ayrılmanın bir ölçüsünü epsilon (ϵ) verir ve Mauchly'nin SPSS'deki test çıktısında bu değer bulunabilir. Epsilon > 0.75 olduğunda Huynh–Feldt düzeltmesi uygulanmalı ve epsilon < 0.75 olduğunda veya küresellik hakkında hiçbir şey bilinmediğinde, Greenhouse–Geisser düzeltmesi uygulanmalıdır.

Yöntem, aynı veya ilişkili iki veya daha fazla örneklemin ortalamalarının karşılaştırmasında kullanılmaktadır. k adet yığının ortalamaları sırasıyla $\mu_1, \mu_2, \dots, \mu_k$ olmak üzere iki yanlı hipotez,

$$H_0: \mu_1 = \mu_2 = \dots = \mu_k$$

$$H_1: \exists \mu_a \neq \mu_b, a \neq b$$

biçimindedir.

4. BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde katılımcıların anadili olan Türkçe ve hedef dili olan İngilizce hazırlanan veri toplama araçlarından elde edilen bulgular paylaşılmıştır.

4.1. Bilgiyi Belirtik ve Örtük Sınayan Araçların Karşılaştırılması

4.1.1. Araçların Birbiri ile Genel Karşılaştırılması

Genel karşılaştırma her iki aracı da tamamlayan 288 öğrenciye ilişkin veriler baz alınarak gerçekleştirilmiştir. 1 ve 4 no.lu araçlara verilen doğru yanıtlardan türetilen ve bu araçların genel olarak kıyaslanması için kullanılacak olan A1_Genel_Oran ve A4_Genel_Oran değişkenlerinin normallik testleri Tablo 10 da verilmektedir.

Tablo 10 da, her iki araca ilişkin genel doğru yanıtlama oranlarının “normal dağılımlı olduğu” iddiasının sınıandığı hipotezlerin test istatistikleri yer almaktadır. Normallik, Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri ile sınanmış olup, tüm p-değerlerinin < 0.05 (0.000) olduğu görülmüştür. Bu nedenle, 1 ve 4 no.lu araçlardan türetilen genel doğru yanıt oranlarının (A1_Genel_Oran ve A4_Genel_Oran) dağılımlarının normal olduğuna ilişkin yokluk hipotezleri %95 güvenle reddedilmektedir. Dolayısıyla, A1_Genel_Oran ve A4_Genel_Oran değişkenleri normal dağılımlı değildir. Ancak, denek sayısının yeterli olması nedeni ile ($n>30$) Merkezi limit teoremi gereği, yürütülen analizlerde örneklem büyüklüğünün yeterince büyük olması halinde örneklem ortalamasının dağılımının normal dağılıma yakınsadığı bilgisi kullanılarak ,yokluk hipotezleri normallik varsayımına dayalı testlerle test edilmiştir.

Tablo 11 de, 1. Aracın doğru yanıtlanma oranı ile 4. Aracın doğru yanıtlanma oranı arasında hesaplanan Pearson korelasyon katsayısı verilmektedir. Buna göre, iki aracın doğru

yanıtlanma oranları arasında aynı yönlü, istatistiksel olarak anlamlı (p değeri= $0.000 < 0.05$) bir korelasyon olmakla birlikte, bu korelasyon zayıf bir ilişkiyi göstermektedir (0.39).

Tablo 13 incelendiğinde 1 ve 4 no.lu araçların ortalama doğru yanıtlanma oranları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına dair (Paired Samples t test, eşleştirilmiş/bağımlı örneklem t testi) hipotez testine ilişkin p-değerinin 0.000 olarak elde edildiği görülmektedir. Anlamlılık düzeyi $\alpha = 0.05$ olmak üzere, p-değeri < 0.05 olduğundan, 1 ve 4 no.lu araçların ortalama doğru yanıtlanma oranları arasında anlamlı fark olmadığını ifade eden yokluk hipotezi reddedilir. Dolayısıyla, 1 ve 4 no.lu araçların ortalama doğru yanıtlanma oranları arasında %95 güven düzeyinde anlamlı bir fark bulunmaktadır. Araçların örneklem için hesaplanan doğru yanıtlanma oranlarına bakıldığında, öğrencilerin Türkçe sorulardan oluşan 4 no.lu araçtaki soruları doğru yanıtlama oranının daha fazla olduğu söylenebilir.

Tablo 10

1 No.lu ve 4 no.lu araçların normallik testleri

Tests Of Normality						
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
A1_Genel_Oran	,134	288	,000	,931	288	,000
A4_Genel_Oran	,169	288	,000	,846	288	,000

Tablo 11*1 No.lu ve 4 no.lu araçların doğru yanıtlama oranları*

Paired Samples Statistics					
		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	A1_Genel_Oran	,60174	288	,198638	,011705
	A4_Genel_Oran	,81823	288	,119767	,007057

Tablo 12*1 No.lu ve 4 no.lu araçların bağımlı örneklem karşılaştırması*

Paired Samples Correlations				
		N	Correlation	Sig.
Pair 1	A1_Genel_Oran & A4_Genel_Oran	288	,390	,000

Tablo 13*1 No.lu ve 4 no.lu araçların t test sonucu*

Paired Samples Test									
		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	A1– A4 Genel_Oran	-,217	,188	,011	-,238	-,195	-19,576	287	,000

4.1.2. Araçların Bölümlerinin Araç İçinde Karşılaştırılması

Bu bölümde Araç 1 ve Araç 4'e ilişkin analizler araç özelinde yapılacağından, her iki araçta da ilgili aracı tamamlayan öğrencilere ilişkin veriler baz alınmıştır. Bu nedenle, araç 1 için **367**, araç 4 için **321** öğrenciye ilişkin veri kullanılmıştır.

Araç 1 ve Araç 4'ün bölümlerinin araç içerisinde karşılaştırmaları doğru yanıtlanma oranları üzerinden gerçekleştirilmiş olup, ölçümler aynı kişiler üzerinden yapıldığından analiz yöntemi olarak Tekrarlı Ölçümler ANOVA (varyans analizi) (Repeated Measures -

ANOVA) kullanılmıştır. ANOVA testi varsayımlarının sağlanıp sağlanmadığına ilişkin analizler, Tablo 16, Tablo 17, Tablo 21 ve Tablo 27 de yer almaktadır.

Araç 1 ve Araç 4 için normallik varsayımına ilişkin sınamalar sırasıyla Tablo 14 ve Tablo 15’de gerçekleştirilmiş olup her iki aracın bölümlerine ilişkin doğru yanıt oranlarının normallik varsayımını sağlamadığı görülmüştür (p-değeri <0.05). ANOVA’nın normalliğe göre sağlam (robust) oluşu bilgisi kullanılarak analize ANOVA’nın normallik varsayımı göz ardı edilerek devam edilecektir.

Tablo 14

Araç 1 için normallik varsayımına ilişkin sınamalar

Tests of Normality						
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
A1_A_Oran	,232	367	,000	,846	367	,000
A1_B_Oran	,208	367	,000	,887	367	,000
A1_C_Oran	,169	367	,000	,923	367	,000
A1_D_Oran	,185	367	,000	,911	367	,000

Tablo 15*Araç 4 için normallik varsayımına ilişkin sınamalar*

Tests of Normality						
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
A4_A_Oran	,530	321	,000	,141	321	,000
A4_B_Oran	,471	321	,000	,470	321	,000
A4_C_Oran	,273	321	,000	,749	321	,000
A4_D_Oran	,162	321	,000	,937	321	,000

Her bir araç için küresellik varsayımına ilişkin sınamalar Mauchly's Sphericity Testi (Mauchly's Küresellik Testi) ile gerçekleştirilmiştir. 1 no.lu araçta Küresellik varsayımının sağlandığı Tablo 16'de görülmektedir (p değeri=0.416>0.05). Tablo 17 incelendiğinde ise, araç 4'ün küresellik varsayımının sağlanmadığı görülmektedir (p değeri=0.000<0.05).

Tablo 16*Araç 1 için küresellik varsayımına ilişkin sınamalar*

Mauchly's Test of Sphericity ^a							
Within	Mauchly's	Approx.	df	Sig.	Epsilon ^b		
Subjects	W	Chi-Square			Greenhouse-	Huynh-	Lower-
Effect					Geisser	Feldt	bound
bolum	0.986	5.003	5	0.416	0.991	1.000	0.333

Tablo 17*Araç 4 için küresellik varsayımına ilişkin sınamalar*

Mauchly's Test of Sphericity ^a							
Measure:	MEASURE_1						
Within	Mauchly's W	Approx.	df	Sig.	Epsilon ^b		
Subjects		Chi-			Greenhouse-	Huynh-	Lower-
Effect		Square			Geisser	Feldt	bound
bölüm	0.458	249.121	5	0.000	0.734	0.740	0.333

Araç 1 için, küresellik varsayımı sağlandığından analiz sonuç tablosunda **Sphericity Assumed** p değeri yorumlanmıştır. Araç 1 için Tekrarlı Ölçümler ANOVA sonuçları Tablo 19'da yer almaktadır. İlgili tabloda Sphericity Assumed p-değeri $0.000 < 0.05$ olduğundan Araç 1'in A,B,C ve D bölümlerinin ortalama doğru yanıtlanma oranları arasında anlamlı fark olduğu sonucuna varılır. Bölümler arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunduğundan, bu farkın hangi bölümler arasında olduğunu araştırmak için Post-hoc test uygulanmış ve sonuçlar Tablo 20'de verilmiştir. Tabloda verilen ikili karşılaştırma sonuçlarına göre, bütün bölüm çiftleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur (p değeri= $0.000 < 0.05$)

Tablo 18*Araç 1 için bölümlerin ortalama doğru yanıtı*

Descriptive Statistics			
	Mean	Std. Deviation	N
A1_A_Oran	,768	,2234	367
A1_B_Oran	,652	,2973	367
A1_C_Oran	,574	,2861	367
A1_D_Oran	,356	,2739	367

Tablo 19*Araç 1 için tekrarlı ölçüm ANOVA sonuçları*

Tests of Within-Subjects Effects							
Source	Type	df	Mean	F	Sig.	Partial	
	III Sum		Square			Eta	
	of					Squared	
	Squares						
bolum	Sphericity	33.214	3	11.071	257.239	0.000	.413
	Assumed						
	Greenhouse-	33.214	2.973	11.171	257.239	0.000	.413
	Geisser						
	Huynh-Feldt	33.214	3.000	11.071	257.239	0.000	.413
	Lower-bound	33.214	1.000	33.214	257.239	0.000	.413
Error(bolum)	Sphericity	47.256	1098	0.043			
	Assumed						
	Greenhouse-	47.256	1088.166	0.043			
	Geisser						
	Huynh-Feldt	47.256	1098.000	0.043			
	Lower-bound	47.256	366.000	0.129			

Tablo 20*Araç 1 için bölümler arası fark*

1 No.lu		Mean Difference	Std.	Sig. ^b	95% Confidence Interval for	
Araç			Error		Difference ^b	
BÖLÜM					Lower	Upper Bound
					Bound	
A	B	,116*	0,014	0,000	0,078	0,154
	C	,194*	0,015	0,000	0,154	0,234
	D	,412*	0,015	0,000	0,371	0,453
B	C	,078*	0,015	0,000	0,037	0,119
	D	,296*	0,016	0,000	0,254	0,338
C	D	,218*	0,016	0,000	0,177	0,259

A bölümü ve B bölümünün doğru yanıtlanma oranı için ortalama fark 0.116 olarak tahmin edilmiş olup, A ve B bölümlerinin ortalama doğru yanıtlanma oranları arasında istatistiksel anlamlı fark vardır (p değeri=0.000<0.05). İki bölümün ortalama doğru yanıtlanma oranı arasındaki farka göre, A bölümünün B bölümünden daha yüksek doğru yanıtlanma oranına sahip olduğu söylenebilir. Ana kitleye ilişkin ortalama oran farkı parametresi %95 güvenle 0.078 ile 0.154 arasında yer almaktadır. A bölümü ve C bölümü arasındaki doğru yanıtlanma oranı incelendiğinde ise her iki bölüm arasında doğru yanıtlanma oranları arasında istatistiksel anlamlı farkın olduğu ve bu farkın 0.194 olarak tahmin edildiği söylenebilir (p değeri=0.000<0.05). Buna göre A bölümünün C bölümünden daha yüksek doğru yanıtlanma oranına sahip olduğu görülmüştür. Ana kitleye ilişkin ortalama oran farkı

parametresi %95 güvenle 0.154 ile 0.234 arasında yer almaktadır. Benzer biçimde A bölümünün D bölümüne oranla daha yüksek bir oranla doğru yanıtlandığı ve her iki bölüm arasındaki farkın 0.412 olduğu görülmüştür (p değeri= $0.000<0.05$). Bu iki bölüm özelinde ana kitleye ilişkin ortalama oran farkı parametresi %95 güvenle 0.371 ile 0.453 arasında yer almaktadır. B ve C bölümlerinin ortalama doğru yanıtlanma oranları karşılaştırıldığında iki bölümün arasında bir fark olduğu görülmektedir (p değeri= $0.000<0.05$). İki bölüm arasındaki farkın 0.078 olduğu ve B bölümünün C bölümüne oranla ortalama daha doğru yanıtlandığı söylenebilir. Bu karşılaştırmada ana kitleye ilişkin ortalama doğru yanıtlanma oranlarının %95 güvenle 0.037 ile 0.119 arasında yer almaktadır. Benzer biçimde B bölümünün D bölümüne oranla ortalama daha doğru yanıtlandığı ve iki bölüm arasındaki farkın 0.296 olduğu görülmüştür (p değeri= $0.000<0.05$). Ana kitleye ilişkin ortalama doğru yanıtlanma oranları %95 güvenle 0.254 ile 0.338 arasında yer almaktadır. C bölümü ve D bölümünün doğru yanıtlanma oranı için ortalama fark 0.218 olarak tahmin edilmiş olup, C ve D bölümlerinin ortalama doğru yanıtlanma oranları arasında istatistiksel anlamlı fark vardır (p değeri= $0.000<0.05$). İki bölümün ortalama doğru yanıtlanma oranı arasındaki farka göre, C bölümünün D bölümünden daha yüksek doğru yanıtlanma oranına sahip olduğu söylenebilir. Ana kitleye ilişkin ortalama oran farkı parametresi %95 güvenle 0.177 ile 0.259 arasında yer almaktadır.

Araç 4 için küresellik varsayımı sağlanmadığından, Tekrarlı Ölçümler ANOVA sonuçları **Error! Reference source not found.** 22’de **Greenhouse-Geisser** düzeltmesine ilişkin değerlere göre yorumlanmalıdır. İlgili p değeri= $0.000<0.05$ olduğundan yokluk hipotezi reddedilerek, Araç 4’ün A, B, C ve D bölümlerinin ortalama doğru yanıtlanma oranları arasında anlamlı fark olduğu sonucuna varılmıştır. Bölümler arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunduğundan, bu farkın hangi bölümler arasında olduğunu araştırmak

için Post-hoc test uygulanmış ve sonuçlar Tablo 23'te verilmiştir. Tabloda verilen ikili karşılaştırma sonuçlarına göre, bütün bölüm çiftleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur (p değeri=0.000<0.05)

Tablo 21

Araç 4 için bölümlerin ortalama doğru yanıtı

	Descriptive Statistics		
	Mean	Std. Deviation	N
A4_A_Oran	0.989	0.0733	321
A4_B_Oran	0.949	0.1230	321
A4_C_Oran	0.817	0.2042	321
A4_D_Oran	0.518	0.2597	321

Tablo 22*Araç 4 için tekrarlı ölçüm ANOVA sonuçları*

Tests of Within-Subjects Effects							
Source		Type III	df	Mean	F	Sig.	Partial
		Sum		Square			Eta
		of					Squared
		Squares					
bölüm	Sphericity	43.681	3	14.560	581.454	0.000	0.645
	Assumed						
	Greenhouse-	43.681	2.203	19.827	581.454	0.000	0.645
	Geisser						
	Huynh-Feldt	43.681	2.219	19.685	581.454	0.000	0.645
	Lower-bound	43.681	1.000	43.681	581.454	0.000	0.645
Error(bölüm)	Sphericity	24.039	960	0.025			
	Assumed						
	Greenhouse-	24.039	704.980	0.034			
	Geisser						
	Huynh-Feldt	24.039	710.071	0.034			
	Lower-bound	24.039	320.000	0.075			

Tablo 23*Araç 4 için bölümler arası fark*

4 No.lu		Mean	Std.	Sig.	95% Confidence Interval for	
Araç		Difference	Error	^b	Difference ^b	
BÖLÜM					Lower Bound	Upper Bound
A	B	,040*	0,006	0,00	0,023	0,057
				0		
	C	,171*	0,011	0,00	0,142	0,201
				0		
	D	,470*	0,015	0,00	0,432	0,509
				0		
B	C	,131*	0,012	0,00	0,101	0,162
				0		
	D	,430*	0,012	0,00	0,162	0,101
				0		
C	D	,299*	0,015	0,00	0,259	0,339
				0		

A bölümü ve B bölümünün doğru yanıtlanma oranı için ortalama fark 0.040 olarak tahmin edilmiş olup, A ve B bölümlerinin ortalama doğru yanıtlanma oranları arasında

istatistiksel anlamlı fark vardır (p değeri= $0.000<0.05$). İki bölümün ortalama doğru yanıtlanma oranı arasındaki farka göre, A bölümünün B bölümünden daha yüksek doğru yanıtlanma oranına sahip olduğu söylenebilir. Ana kitleye ilişkin ortalama oran farkı parametresi %95 güvenle 0.023 ile 0.057 arasında yer almaktadır. A bölümü ve C bölümü arasındaki doğru yanıtlanma oranı incelendiğinde ise her iki bölüm arasında doğru yanıtlanma oranları arasında istatistiksel anlamlı farkın olduğu ve bu farkın 0.171 olarak tahmin edildiği söylenebilir (p değeri= $0.000<0.05$). Buna göre A bölümünün C bölümünden daha yüksek doğru yanıtlanma oranına sahip olduğu görülmüştür. Ana kitleye ilişkin ortalama oran farkı parametresi %95 güvenle 0.142 ile 0.201 arasında yer almaktadır. Benzer biçimde A bölümünün D bölümüne oranla daha yüksek bir oranla doğru yanıtlandığı ve her iki bölüm arasındaki farkın 0.470 olduğu görülmüştür (p değeri= $0.000<0.05$). Bu iki bölüm özelinde ana kitleye ilişkin ortalama oran farkı parametresi %95 güvenle 0.432 ile 0.509 arasında yer almaktadır. B ve C bölümlerinin ortalama doğru yanıtlanma oranları karşılaştırıldığında iki bölümün arasında bir fark olduğu görülmektedir (p değeri= $0.000<0.05$). İki bölüm arasındaki farkın 0.131 olduğu ve B bölümünün C bölümüne oranla ortalama daha doğru yanıtlandığı söylenebilir. Bu karşılaştırmada ana kitleye ilişkin ortalama doğru yanıtlanma oranlarının %95 güvenle 0.101 ile 0.162 arasında yer almaktadır. B bölümünün ise D bölümüne oranla ortalama daha doğru yanıtlandığı ve iki bölüm arasındaki farkın 0.430 olduğu görülmüştür (p değeri= $0.000<0.05$). Ana kitleye ilişkin ortalama doğru yanıtlanma oranları %95 güvenle 0.162 ile 0.101 arasında yer almaktadır. C bölümü ve D bölümünün doğru yanıtlanma oranı için ortalama fark 0.299 olarak tahmin edilmiş olup, C ve D bölümlerinin ortalama doğru yanıtlanma oranları arasında istatistiksel anlamlı fark vardır (p değeri= $0.000<0.05$). İki bölümün ortalama doğru yanıtlanma oranı arasındaki farka göre, C bölümünün D

bölümünden daha yüksek doğru yanıtlanma oranına sahip olduğu söylenebilir. Ana kitleye ilişkin ortalama oran farkı parametresi %95 güvenle 0.259 ile 0.339 arasında yer almaktadır.

4.1.3. Araç 1'in ve Araç 4'ün Bölümlerinin Karşılaştırılması

Bu kısımda 1 ve 4 no.lu araçların karşılıklı bölümleri bazında karşılaştırılmalarına ilişkin analizler yer almaktadır. Karşılaştırma araçlar arasında gerçekleştirildiğinden, her iki aracı da tamamlayan öğrencilere ilişkin veriler baz alınmış ve dolayısıyla 288 gözlem ile çalışılmıştır.

Tablo 24'te her iki aracın bölümlerine ilişkin normallik testleri yer almaktadır. Araç bölümlerinin araç içerisindeki karşılaştırmalarındaki örneklem büyüklüğünden farklı örneklem büyüklüğü söz konusu olduğundan normallik testi yeniden yapılmıştır. Tablo incelendiğinde, her iki araçta da bölümlere ilişkin doğru yanıt oranlarının normallik testine ilişkin p-değerlerinin < 0.05 olduğu görülmekte olup, normal dağılıma uygundur hipotezi reddedilmektedir. Dolayısıyla, her iki araçta da bölümlere verilen doğru yanıt oranları normal dağılıma uymamaktadır.

Tablo 24*Araçlara ilişkin bölümlerin normallik testi*

Tests of Normality						
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
A1_A_Oran	,246	288	,000	,836	288	,000
A1_B_Oran	,220	288	,000	,881	288	,000
A1_C_Oran	,188	288	,000	,915	288	,000
A1_D_Oran	,170	288	,000	,916	288	,000
A4_A_Oran	,531	288	,000	,123	288	,000
A4_B_Oran	,468	288	,000	,474	288	,000
A4_C_Oran	,280	288	,000	,744	288	,000
A4_D_Oran	,165	288	,000	,936	288	,000

Tablo 25’den Tablo 44’e kadar araç 1’in ve araç 4’ün her bir sorularına ilişkin çapraz tablolar verilmiştir. Bu tablolar, her iki aracın sorularını tam olarak tamamlayan 288 öğrenciye ilişkin veriler kullanılarak oluşturulmuştur.

Tablo 25’te katılımcıların her iki aracın 1 no.lu sorusuna verdikleri yanıtların karşılaştırması sunulmuştur. Buna göre 1. soruya her iki araçta yanlış cevap veren 1, her iki araçta doğru cevap veren 169 katılımcı bulunmaktadır. 1. soruya , 1 no.lu araçta yanlış cevap veren ancak, 4 no.lu araçta doğru cevap veren 114 katılımcı olduğu görülmüş, 4 no.lu araçta yanlış cevap veren ancak, 1 no.lu araçta doğru cevap veren ise 4 katılımcı bulunmaktadır. 1. Soruya 1 no.lu araçta yanlış yanıt veren katılımcıların %99.1 ‘i 4 No.lu araçta doğru yanıt vermiştir. 1. Soruya 1 no.lu araçta doğru yanıt veren katılımcıların %97.7 ‘si 4 No.lu araçta

da doğru yanıt vermiştir. Katılımcıların %98.3'ü 4 no.lu araçta 1. Soruya doğru yanıt verirken, %1.7'si soruyu yanlış yanıtlamıştır.

Tablo 25

Araç 1 ve Araç 4 için 1 no.lu soruya verilen yanıtların karşılaştırılması

A1_S1 * A4_S1 Crosstabulation					
		A4_S1			Total
			0	1	
A1_S1	0	Count	1	114	115
		% within A1_S1	0,9%	99,1%	100,0%
	1	Count	4	169	173
		% within A1_S1	2,3%	97,7%	100,0%
Total		Count	5	283	288
		% within A1_S1	1,7%	98,3%	100,0%

Tablo 26'da katılımcıların her iki aracın 2 no.lu sorusuna verdikleri yanıtların karşılaştırması sunulmuştur. Buna göre 2. soruya her iki araçta yanlış cevap veren katılımcı bulunmazken her iki araçta doğru cevap veren 264 katılımcı bulunmaktadır. 2. soruya, 1 no.lu araçta yanlış cevap veren ancak, 4 no.lu araçta doğru cevap veren 24 öğrenci olduğu görülmüş, 4 no.lu araçta bu soruya yanlış cevap veren öğrenci bulunmaktadır. 2. Soruya 1 no.lu araçta yanlış yanıt veren öğrencilerin %100'ü 4 No.lu araçta doğru yanıt vermiştir. 2. Soruya 1 no.lu araçta doğru yanıt veren öğrencilerin %100'ü 4 No.lu araçta da doğru yanıt vermiştir.

Tablo 26*Araç 1 ve Araç 4 için 2 no.lu soruya verilen yanıtların karşılaştırılması*

A1_S2 * A4_S2 Crosstabulation				
		A4_S2		Total
		1		
A1_S2	0	Count	24	24
		% within A1_S2	100,0%	100,0%
	1	Count	264	264
		% within A1_S2	100,0%	100,0%
Total		Count	288	288
		% within A1_S2	100,0%	100,0%

Tablo 27’de katılımcıların her iki aracın 3 no.lu sorusuna verdikleri yanıtların karşılaştırması sunulmuştur. Buna göre 3. soruya her iki araçta yanlış cevap veren 3, her iki araçta doğru cevap veren 147 katılımcı bulunmaktadır. 3. soruya , 1 no.lu araçta yanlış cevap veren ancak, 4 no.lu araçta doğru cevap veren 138 katılımcı olduğu görülmüş, 4 no.lu araçta yanlış cevap veren ancak, 1 no.lu araçta doğru cevap veren katılımcı bulunmamaktadır. 3. Soruya 1 no.lu araçta yanlış yanıt veren katılımcıların %97.9’u 4 No.lu araçta doğru yanıt vermiştir. 3. Soruya 1 no.lu araçta doğru yanıt veren katılımcıların tamamı 4 No.lu araçta da doğru yanıt vermiştir. Katılımcıların %99’u 4 no.lu araçta 3. Soruya doğru yanıt verirken, %1’i soruyu yanlış yanıtlamıştır.

Tablo 27*Araç 1 ve Araç 4 için 3 no.lu soruya verilen yanıtların karşılaştırılması*

A1_S3 * A4_S3 Crosstabulation				
		A4_S3		Total
		0	1	
A1_S3	0	Count	3	138
		% within A1_S3	2,1%	97,9%
	1	Count	0	147
		% within A1_S3	0,0%	100,0%
Total		Count	3	285
		% within A1_S3	1,0%	99,0%

Tablo 28’de katılımcıların her iki aracın 4 no.lu sorusuna verdikleri yanıtların karşılaştırması sunulmuştur. Buna göre 4. soruya her iki araçta yanlış cevap veren **1**, her iki araçta doğru cevap veren **263** katılımcı bulunmaktadır. 4. soruya , 1 no.lu araçta yanlış cevap veren ancak, 4 no.lu araçta doğru cevap veren 22 katılımcı olduğu görülmüş, 4 no.lu araçta yanlış cevap veren ancak, 1 no.lu araçta doğru cevap veren 2 katılımcı bulunmaktadır. 4. Soruya 1 no.lu araçta yanlış yanıt veren katılımcıların %95.7’si 4 No.lu araçta doğru yanıt vermiştir. 4. Soruya 1 no.lu araçta doğru yanıt veren katılımcıların %99,2’si 4 No.lu araçta da doğru yanıt vermiştir. Katılımcıların %99’u 4 no.lu araçta 4. Soruya doğru yanıt verirken, %1’i soruyu yanlış yanıtlamıştır.

Tablo 28*Araç 1 ve Araç 4 için 4 no.lu soruya verilen yanıtların karşılaştırılması*

A1_S4 * A4_S4 Crosstabulation				
		A4_S4		Total
		0	1	
A1_S4	0	Count	1	22
		% within A1_S4	4,3%	95,7%
	1	Count	2	263
		% within A1_S4	0,8%	99,2%
Total		Count	3	285
		% within A1_S4	1,0%	99,0%

Tablo 29’da katılımcıların her iki aracın 5 no.lu sorusuna verdikleri yanıtların karşılaştırması sunulmuştur. Buna göre 5. soruya her iki araçta yanlış cevap veren **4**, her iki araçta doğru cevap veren **271** katılımcı bulunmaktadır. 5. soruya, 1 no.lu araçta yanlış cevap veren ancak, 4 no.lu araçta doğru cevap veren 13 katılımcı olduğu görülmüş, 5 no.lu soru özelinde her iki araçta da yanlış yanıt veren katılımcı bulunmamaktadır. 5. Soruya 1 no.lu araçta yanlış yanıt veren katılımcıların %76,5’i 4 No.lu araçta doğru yanıt vermiştir. 5. Soruya 1 no.lu araçta doğru yanıt veren katılımcıların tamamı 4 No.lu araçta da doğru yanıt vermiştir. Katılımcıların %98,6’sı 4 no.lu araçta 5. Soruya doğru yanıt verirken, %1,4’ü soruyu yanlış yanıtlamıştır.

Tablo 29*Araç 1 ve Araç 4 için 5 no.lu soruya verilen yanıtların karşılaştırılması*

A1_S5 * A4_S5 Crosstabulation				
		A4_S5		Total
		0	1	
A1_S5	0	Count	4	13
		% within A1_S5	23,50%	76,50%
	1	Count	0	271
		% within A1_S5	0,00%	100,00%
Total		Count	4	284
		% within A1_S5	1,40%	98,60%

Tablo 30’da katılımcıların her iki aracın 6 no.lu sorusuna verdikleri yanıtların karşılaştırması sunulmuştur. Buna göre 6. soruya her iki araçta yanlış cevap veren katılımcı bulunmazken her iki araçta doğru cevap veren 182 katılımcı bulunmaktadır. 6. soruya, 1 no.lu araçta yanlış cevap veren ancak, 4 no.lu araçta doğru cevap veren 106 katılımcı olduğu görülmüş, 4 no.lu araçta bu soruya yanlış cevap veren katılımcı bulunmaktadır. 6. Soruya 1 no.lu araçta yanlış yanıt veren katılımcıların tamamı 4 No.lu araçta doğru yanıt vermiştir. 6. Soruya 1 no.lu araçta doğru yanıt veren katılımcıların tamamı 4 no.lu araçta da doğru yanıt vermiştir.

Tablo 30*Araç 1 ve Araç 4 için 6 no.lu soruya verilen yanıtların karşılaştırılması*

A1_S6 * A4_S6 Crosstabulation				
		A4_S6		Total
		1		
A1_S6	0	Count	106	106
		% within A1_S6	100,0%	100,0%
	1	Count	182	182
		% within A1_S6	100,0%	100,0%
Total		Count	288	288
		% within A1_S6	100,0%	100,0%

Tablo 31’da katılımcıların her iki aracın 7 no.lu sorusuna verdikleri yanıtların karşılaştırması sunulmuştur. Buna göre 7. soruya her iki araçta yanlış cevap veren **15**, her iki araçta doğru cevap veren **129** katılımcı bulunmaktadır. 7. soruya, 1 no.lu araçta yanlış cevap veren ancak, 4 no.lu araçta doğru cevap veren 132 katılımcı olduğu görülmüş, 7. soruya 1 no.lu araçta yanlış yanıt veren katılımcıların %89,8’i 4 No.lu araçta doğru yanıt vermiştir. 7. Soruya 1 no.lu araçta doğru yanıt veren katılımcıların %91,5’i 4 No.lu araçta da doğru yanıt vermiştir. Katılımcıların %90,6’sı 4 no.lu araçta 7. Soruya doğru yanıt verirken, %9,4’ü soruyu yanlış yanıtlamıştır.

Tablo 31*Araç 1 ve Araç 4 için 7 no.lu soruya verilen yanıtların karşılaştırılması*

A1_S7 * A4_S7 Crosstabulation					
			A4_S7		Total
			0	1	
A1_S7	0	Count	15	132	147
		% within A1_S7	10,2%	89,8%	100,0%
	1	Count	12	129	141
		% within A1_S7	8,5%	91,5%	100,0%
Total		Count	27	261	288
		% within A1_S7	9,4%	90,6%	100,0%

Tablo 32’de katılımcıların her iki aracın 8 no.lu sorusuna verdikleri yanıtların karşılaştırması sunulmuştur. Buna göre 8. soruya her iki araçta yanlış cevap veren **8**, her iki araçta doğru cevap veren **230** katılımcı bulunmaktadır. 8. soruya, 1 no.lu araçta yanlış cevap veren ancak, 4 no.lu araçta doğru cevap veren 37 katılımcı olduğu görülmüş, 4 no.lu araçta yanlış cevap veren ancak, 1 no.lu araçta doğru cevap veren 13 katılımcı bulunmaktadır. 8. Soruya 1 no.lu araçta yanlış yanıt veren katılımcıların %82,2’si 4 No.lu araçta doğru yanıt vermiştir. 8. Soruya 1 no.lu araçta doğru yanıt veren katılımcıların %94,7’si 4 No.lu araçta da doğru yanıt vermiştir. Katılımcıların %92,7’si 4 no.lu araçta 8. soruya doğru yanıt verirken, %7,3’ü soruyu yanlış yanıtlamıştır.

Tablo 32*Araç 1 ve Araç 4 için 8 no.lu soruya verilen yanıtların karşılaştırılması*

A1_S8 * A4_S8 Crosstabulation					
		A4_S8		Total	
			0	1	
A1_S8	0	Count	8	37	45
		% within A1_S8	17,8%	82,2%	100,0%
	1	Count	13	230	243
		% within A1_S8	5,3%	94,7%	100,0%
Total		Count	21	267	288
		% within A1_S8	7,3%	92,7%	100,0%

Tablo 33'te katılımcıların her iki aracın 9 no.lu sorusuna verdikleri yanıtların karşılaştırması sunulmuştur. Buna göre 9. soruya her iki araçta yanlış cevap veren **10**, her iki araçta doğru cevap veren **188** katılımcı bulunmaktadır. 9. soruya, 1 no.lu araçta yanlış cevap veren ancak, 4 no.lu araçta doğru cevap veren 77 katılımcı olduğu görülmüş, 4 no.lu araçta yanlış cevap veren ancak, 1 no.lu araçta doğru cevap veren 13 katılımcı bulunmaktadır. 9. Soruya 1 no.lu araçta yanlış yanıt veren katılımcıların %88,5'i 4 No.lu araçta doğru yanıt vermiştir. 9. Soruya 1 no.lu araçta doğru yanıt veren katılımcıların %93,5'i 4 No.lu araçta da doğru yanıt vermiştir. Katılımcıların %92'si 4 no.lu araçta 9. soruya doğru yanıt verirken, %8'i soruyu yanlış yanıtlamıştır.

Tablo 33*Araç 1 ve Araç 4 için 9 no.lu soruya verilen yanıtların karşılaştırılması*

A1_S9 * A4_S9 Crosstabulation					
		A4_S9		Total	
			0	1	
A1_S9	0	Count	10	77	87
		% within A1_S9	11,5%	88,5%	100,0%
	1	Count	13	188	201
		% within A1_S9	6,5%	93,5%	100,0%
Total		Count	23	265	288
		% within A1_S9	8,0%	92,0%	100,0%

Tablo 34'te katılımcıların her iki aracın 10 no.lu sorusuna verdikleri yanıtların karşılaştırması sunulmuştur. Buna göre 10. soruya her iki araçta yanlış cevap veren 5, her iki araçta doğru cevap veren **197** katılımcı bulunmaktadır. 10. soruya, 1 no.lu araçta yanlış cevap veren ancak, 4 no.lu araçta doğru cevap veren 86 katılımcı olduğu görülmüş, 4 no.lu araçta yanlış cevap veren ancak, 1 no.lu araçta doğru cevap veren katılımcı bulunmamaktadır. 10. Soruya 1 no.lu araçta yanlış yanıt veren katılımcıların %94,5'i 4 No.lu araçta doğru yanıt vermiştir. 10. soruya 1 no.lu araçta doğru yanıt veren katılımcıların tamamı 4 No.lu araçta da doğru yanıt vermiştir. Katılımcıların %98,3'ü 4 no.lu araçta 10. soruya doğru yanıt verirken, %1,7'si soruyu yanlış yanıtlamıştır.

Tablo 34*Araç 1 ve Araç 4 için 10 no.lu soruya verilen yanıtların karşılaştırılması*

A1_S10 * A4_S10 Crosstabulation					
		A4_S10		Total	
			0	1	
A1_S10	0	Count	5	86	91
		% within A1_S10	5,5%	94,5%	100,0%
	1	Count	0	197	197
		% within A1_S10	0,0%	100,0%	100,0%
Total		Count	5	283	288
		% within A1_S10	1,7%	98,3%	100,0%

Tablo 35'te katılımcıların her iki aracın 11 no.lu sorusuna verdikleri yanıtların karşılaştırması sunulmuştur. Buna göre 11. soruya her iki araçta yanlış cevap veren **11**, her iki araçta doğru cevap veren **230** katılımcı bulunmaktadır. 11. soruya, 1 no.lu araçta yanlış cevap veren ancak, 4 no.lu araçta doğru cevap veren 37 katılımcı olduğu görülmüş, 4 no.lu araçta yanlış cevap veren ancak, 1 no.lu araçta doğru cevap veren 10 katılımcı bulunmaktadır. 11. Soruya 1 no.lu araçta yanlış yanıt veren katılımcıların %77,1'i 4 No.lu araçta doğru yanıt vermiştir. 11. soruya 1 no.lu araçta doğru yanıt veren katılımcıların %95,8'i 4 No.lu araçta da doğru yanıt vermiştir. Katılımcıların %92,7'si 4 no.lu araçta 11. soruya doğru yanıt verirken, %7,3'ü soruyu yanlış yanıtlamıştır.

Tablo 35*Araç 1 ve Araç 4 için 11 no.lu soruya verilen yanıtların karşılaştırılması*

A1_S11 * A4_S11 Crosstabulation					
		A4_S11		Total	
			0	1	
A1_S11	0	Count	11	37	48
		% within A1_S11	22,9%	77,1%	100,0%
	1	Count	10	230	240
		% within A1_S11	4,2%	95,8%	100,0%
Total		Count	21	267	288
		% within A1_S11	7,3%	92,7%	100,0%

Tablo 36’da katılımcıların her iki aracın 12 no.lu sorusuna verdikleri yanıtların karşılaştırması sunulmuştur. Buna göre 12. soruya her iki araçta yanlış cevap veren **9**, her iki araçta doğru cevap veren **200** katılımcı bulunmaktadır. 12. soruya, 1 no.lu araçta yanlış cevap veren ancak, 4 no.lu araçta doğru cevap veren 68 katılımcı olduğu görülmüş, 4 no.lu araçta yanlış cevap veren ancak, 1 no.lu araçta doğru cevap veren 11 katılımcı bulunmaktadır. 12. Soruya 1 no.lu araçta yanlış yanıt veren katılımcıların %88,3’ü 4 No.lu araçta doğru yanıt vermiştir. 12. soruya 1 no.lu araçta doğru yanıt veren katılımcıların %94,8’i 4 No.lu araçta da doğru yanıt vermiştir. Katılımcıların %93,1’i 4 no.lu araçta 12. soruya doğru yanıt verirken, %6,9’u soruyu yanlış yanıtlamıştır.

Tablo 36*Araç 1 ve Araç 4 için 12 no.lu soruya verilen yanıtların karşılaştırılması*

A1_S12 * A4_S12 Crosstabulation					
		A4_S12		Total	
			0	1	
A1_S12	0	Count	9	68	77
		% within A1_S12	11,7%	88,3%	100,0%
	1	Count	11	200	211
		% within A1_S12	5,2%	94,8%	100,0%
Total		Count	20	268	288
		% within A1_S12	6,9%	93,1%	100,0%

Tablo 37’da katılımcıların her iki aracın 13 no.lu sorusuna verdikleri yanıtların karşılaştırması sunulmuştur. Buna göre 13. soruya her iki araçta yanlış cevap veren **78**, her iki araçta doğru cevap veren **112** katılımcı bulunmaktadır. 13. soruya, 1 no.lu araçta yanlış cevap veren ancak, 4 no.lu araçta doğru cevap veren 71 katılımcı olduğu görülmüş, 4 no.lu araçta yanlış cevap veren ancak, 1 no.lu araçta doğru cevap veren 27 katılımcı bulunmaktadır. 13. Soruya 1 no.lu araçta yanlış yanıt veren katılımcıların %47,7’si 4 No.lu araçta doğru yanıt vermiştir. 13. soruya 1 no.lu araçta doğru yanıt veren katılımcıların %80,6’sı 4 No.lu araçta da doğru yanıt vermiştir. Katılımcıların %63,5’i 4 no.lu araçta 13. soruya doğru yanıt verirken, %36,5’i soruyu yanlış yanıtlamıştır.

Tablo 37*Araç 1 ve Araç 4 için 13 no.lu soruya verilen yanıtların karşılaştırılması*

A1_S13 * A4_S13 Crosstabulation					
		A4_S13		Total	
			0	1	
A1_S13	0	Count	78	71	149
		% within A1_S13	52,3%	47,7%	100,0%
	1	Count	27	112	139
		% within A1_S13	19,4%	80,6%	100,0%
Total		Count	105	183	288
		% within A1_S13	36,5%	63,5%	100,0%

Tablo 38’da katılımcıların her iki aracın 14 no.lu sorusuna verdikleri yanıtların karşılaştırması sunulmuştur. Buna göre 14. soruya her iki araçta yanlış cevap veren **55**, her iki araçta doğru cevap veren **82** katılımcı bulunmaktadır. 14. soruya, 1 no.lu araçta yanlış cevap veren ancak, 4 no.lu araçta doğru cevap veren 99 katılımcı olduğu görülmüş, 4 no.lu araçta yanlış cevap veren ancak, 1 no.lu araçta doğru cevap veren 52 katılımcı bulunmaktadır. 14. Soruya 1 no.lu araçta yanlış yanıt veren katılımcıların %64,3’ü 4 No.lu araçta doğru yanıt vermiştir. 14. soruya 1 no.lu araçta doğru yanıt veren katılımcıların %61,2’si 4 No.lu araçta da doğru yanıt vermiştir. Katılımcıların %62,8’i 4 no.lu araçta 14. soruya doğru yanıt verirken, %37,2’si soruyu yanlış yanıtlamıştır.

Tablo 38*Araç 1 ve Araç 4 için 14 no.lu soruya verilen yanıtların karşılaştırılması*

A1_S14 * A4_S14 Crosstabulation					
		A4_S14		Total	
			0	1	
A1_S14	0	Count	55	99	154
		% within A1_S14	35,7%	64,3%	100,0%
	1	Count	52	82	134
		% within A1_S14	38,8%	61,2%	100,0%
Total		Count	107	181	288
		% within A1_S14	37,2%	62,8%	100,0%

Tablo 39’da katılımcıların her iki aracın 15 no.lu sorusuna verdikleri yanıtların karşılaştırması sunulmuştur. Buna göre 15. soruya her iki araçta yanlış cevap veren **14**, her iki araçta doğru cevap veren **128** katılımcı bulunmaktadır. 15. soruya, 1 no.lu araçta yanlış cevap veren ancak, 4 no.lu araçta doğru cevap veren 144 katılımcı olduğu görülmüş, 4 no.lu araçta yanlış cevap veren ancak, 1 no.lu araçta doğru cevap veren 2 katılımcı bulunmaktadır. 15. Soruya 1 no.lu araçta yanlış yanıt veren katılımcıların %91,1’i 4 No.lu araçta doğru yanıt vermiştir. 15. soruya 1 no.lu araçta doğru yanıt veren katılımcıların %98,5’i 4 No.lu araçta da doğru yanıt vermiştir. Katılımcıların %94,4’ü 4 no.lu araçta 15. soruya doğru yanıt verirken, %5,6’sı soruyu yanlış yanıtlamıştır.

Tablo 39*Araç 1 ve Araç 4 için 15 no.lu soruya verilen yanıtların karşılaştırılması*

A1_S15 * A4_S15 Crosstabulation					
		A4_S15		Total	
			0	1	
A1_S15	0	Count	14	144	158
		% within A1_S15	8,9%	91,1%	100,0%
	1	Count	2	128	130
		% within A1_S15	1,5%	98,5%	100,0%
Total		Count	16	272	288
		% within A1_S15	5,6%	94,4%	100,0%

Tablo 40'ta katılımcıların her iki aracın 16 no.lu sorusuna verdikleri yanıtların karşılaştırması sunulmuştur. Buna göre 16. soruya her iki araçta yanlış cevap veren **107**, her iki araçta doğru cevap veren **46** katılımcı bulunmaktadır. 16. soruya, 1 no.lu araçta yanlış cevap veren ancak, 4 no.lu araçta doğru cevap veren 83 katılımcı olduğu görülmüş, 4 no.lu araçta yanlış cevap veren ancak, 1 no.lu araçta doğru cevap veren 52 katılımcı bulunmaktadır. 16. Soruya 1 no.lu araçta yanlış yanıt veren katılımcıların %43,7'si 4 No.lu araçta doğru yanıt vermiştir. 16. soruya 1 no.lu araçta doğru yanıt veren katılımcıların %46,9'u 4 No.lu araçta da doğru yanıt vermiştir. Katılımcıların %44,8'i 4 no.lu araçta 16. soruya doğru yanıt verirken, %55,2'si soruyu yanlış yanıtlamıştır.

Tablo 40*Araç 1 ve Araç 4 için 16 no.lu soruya verilen yanıtların karşılaştırılması*

A1_S16 * A4_S16 Crosstabulation					
		A4_S16		Total	
			0	1	
A1_S16	0	Count	107	83	190
		% within A1_S16	56,3%	43,7%	100,0%
	1	Count	52	46	98
		% within A1_S16	53,1%	46,9%	100,0%
Total		Count	159	129	288
		% within A1_S16	55,2%	44,8%	100,0%

Tablo 41’de katılımcıların her iki aracın 17 no.lu sorusuna verdikleri yanıtların karşılaştırması sunulmuştur. Buna göre 17. soruya her iki araçta yanlış cevap veren **115**, her iki araçta doğru cevap veren **39** katılımcı bulunmaktadır. 17. soruya, 1 no.lu araçta yanlış cevap veren ancak, 4 no.lu araçta doğru cevap veren 92 katılımcı olduğu görülmüş, 4 no.lu araçta yanlış cevap veren ancak, 1 no.lu araçta doğru cevap veren 42 katılımcı bulunmaktadır. 17. Soruya 1 no.lu araçta yanlış yanıt veren katılımcıların %44,4’ü 4 No.lu araçta doğru yanıt vermiştir. 17. soruya 1 no.lu araçta doğru yanıt veren katılımcıların %48,1’i 4 No.lu araçta da doğru yanıt vermiştir. Katılımcıların %45,5’i 4 no.lu araçta 17. soruya doğru yanıt verirken, %54,5’i soruyu yanlış yanıtlamıştır.

Tablo 41*Araç 1 ve Araç 4 için 17 no.lu soruya verilen yanıtların karşılaştırılması*

A1_S17 * A4_S17 Crosstabulation					
		A4_S17		Total	
			0	1	
A1_S17	0	Count	115	92	207
		% within A1_S17	55,6%	44,4%	100,0%
	1	Count	42	39	81
		% within A1_S17	51,9%	48,1%	100,0%
Total		Count	157	131	288
		% within A1_S17	54,5%	45,5%	100,0%

Tablo 42’de katılımcıların her iki aracın 18 no.lu sorusuna verdikleri yanıtların karşılaştırması sunulmuştur. Buna göre 18. soruya her iki araçta yanlış cevap veren **57**, her iki araçta doğru cevap veren **68** katılımcı bulunmaktadır. 18. soruya, 1 no.lu araçta yanlış cevap veren ancak, 4 no.lu araçta doğru cevap veren 136 katılımcı olduğu görülmüş, 4 no.lu araçta yanlış cevap veren ancak, 1 no.lu araçta doğru cevap veren 27 katılımcı bulunmaktadır. 18. Soruya 1 no.lu araçta yanlış yanıt veren katılımcıların %70,5’i 4 No.lu araçta doğru yanıt vermiştir. 18. soruya 1 no.lu araçta doğru yanıt veren katılımcıların %71,6’sı 4 No.lu araçta da doğru yanıt vermiştir. Katılımcıların %70,8’i 4 no.lu araçta 18. soruya doğru yanıt verirken, %29,2’si soruyu yanlış yanıtlamıştır.

Tablo 42*Araç 1 ve Araç 4 için 18 no.lu soruya verilen yanıtların karşılaştırılması*

A1_S18 * A4_S18 Crosstabulation					
		A4_S18		Total	
			0	1	
A1_S18	0	Count	57	136	193
		% within A1_S18	29,5%	70,5%	100,0%
	1	Count	27	68	95
		% within A1_S18	28,4%	71,6%	100,0%
Total		Count	84	204	288
		% within A1_S18	29,2%	70,8%	100,0%

Tablo 43'te katılımcıların her iki aracın 19 no.lu sorusuna verdikleri yanıtların karşılaştırması sunulmuştur. Buna göre 19. soruya her iki araçta yanlış cevap veren **56**, her iki araçta doğru cevap veren **92** katılımcı bulunmaktadır. 19. soruya, 1 no.lu araçta yanlış cevap veren ancak, 4 no.lu araçta doğru cevap veren 97 katılımcı olduğu görülmüş, 4 no.lu araçta yanlış cevap veren ancak, 1 no.lu araçta doğru cevap veren 43 katılımcı bulunmaktadır. 19. Soruya 1 no.lu araçta yanlış yanıt veren katılımcıların %63,4'ü 4 No.lu araçta doğru yanıt vermiştir. 19. soruya 1 no.lu araçta doğru yanıt veren katılımcıların %68,1'i 4 No.lu araçta da doğru yanıt vermiştir. Katılımcıların %65,6'sı 4 no.lu araçta 19. soruya doğru yanıt verirken, %34,4'ü soruyu yanlış yanıtlamıştır.

Tablo 43*Araç 1 ve Araç 4 için 19 no.lu soruya verilen yanıtların karşılaştırılması*

A1_S19 * A4_S19 Crosstabulation					
		A4_S19		Total	
			0	1	
A1_S19	0	Count	56	97	153
		% within A1_S19	36,6%	63,4%	100,0%
	1	Count	43	92	135
		% within A1_S19	31,9%	68,1%	100,0%
Total		Count	99	189	288
		% within A1_S19	34,4%	65,6%	100,0%

Tablo 44’de katılımcıların her iki aracın 20 no.lu sorusuna verdikleri yanıtların karşılaştırması sunulmuştur. Buna göre 20. soruya her iki araçta yanlış cevap veren **127**, her iki araçta doğru cevap veren **58** katılımcı bulunmaktadır. 20. soruya, 1 no.lu araçta yanlış cevap veren ancak, 4 no.lu araçta doğru cevap veren 42 katılımcı olduğu görülmüş, 4 no.lu araçta yanlış cevap veren ancak, 1 no.lu araçta doğru cevap veren 61 katılımcı bulunmaktadır. 20. Soruya 1 no.lu araçta yanlış yanıt veren katılımcıların %24,9’u 4 no.lu araçta doğru yanıt vermiştir. 20. soruya 1 no.lu araçta doğru yanıt veren katılımcıların %48,7’si 4 No.lu araçta da doğru yanıt vermiştir. Katılımcıların %34,7’si 4 no.lu araçta 20. soruya doğru yanıt verirken, %65,3’ü soruyu yanlış yanıtlamıştır.

Tablo 44*Araç 1 ve Araç 4 için 20 no.lu soruya verilen yanıtların karşılaştırılması*

A1_S20 * A4_S20 Crosstabulation					
		A4_S20		Total	
			0	1	
A1_S20	0	Count	127	42	169
		% within A1_S20	75,1%	24,9%	100,0%
	1	Count	61	58	119
		% within A1_S20	51,3%	48,7%	100,0%
Total		Count	188	100	288
		% within A1_S20	65,3%	34,7%	100,0%

Tablo 45 ve Tablo 46’ da sırasıyla 1 ve 4 no.lu araçların bölümlerinin doğru yanıtlanma oranlarına ilişkin betimsel istatistikler bir arada yer almaktadır. Buna göre 1 no.lu araca ilişkin Tablo 45’te sunulan verilere göre bu aracın A bölümünün ortalama doğru yanıtlanma oranı %77,8 olup, bu orana ilişkin standart sapma 0.2172’dir. B Bölümünün doğru yanıtlanma oranı ise %66,9 olurken bu oranın standart sapma değeri ise 0,2880 olarak belirlenmiştir. 1 no.lu aracın C bölümü incelendiğinde ise bu bölümün ortalama doğru yanıt oranının %59,3 olduğu görülmüştür. C bölümüne ilişkin standart sapma değerinin ise 0,2823 olduğu belirlenmiştir. Bu aracın son bölümü olan D bölümünün ortalama doğru yanıtlanma oranının %36,7 olduğu ve yine bu bölüme ilişkin standart sapma değerininse 0,2687 olduğu görülmüştür.

Tablo 45*Araç 1 bölümleri için betimsel istatistik değerleri*

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
A1_A_Oran	288	0,0	1,0	0,778	0,2172
A1_B_Oran	288	0,0	1,0	0,669	0,2880
A1_C_Oran	288	0,0	1,0	0,593	0,2823
A1_D_Oran	288	0,0	1,0	0,367	0,2687

4 no.lu araca ilişkin Tablo 46’da sunulan betimsel istatistik verilerine göre bu aracın A bölümünün ortalama doğru yanıtlanma oranı %99 olup, bu orana ilişkin standart sapma 0,0749’dur. B bölümünün doğru yanıtlanma oranı ise %94,7 olurken bu oranın standart sapma değeri ise 0,1260 olarak belirlenmiştir. 4 no.lu aracın C bölümü incelendiğinde ise bu bölümün ortalama doğru yanıt oranının %81,3 olduğu görülmüştür. C bölümüne ilişkin standart sapma değerinin ise 0,2078 olduğu belirlenmiştir. Bu aracın son bölümü olan D bölümünün ortalama doğru yanıtlanma oranının %52,3 olduğu ve yine bu bölüme ilişkin standart sapma değerininse 0,2603 olduğu görülmüştür.

Tablo 46*Araç 4 bölümleri için betimsel istatistik değerleri*

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
A4_A_Oran	288	0,2	1,0	0,990	0,0749
A4_B_Oran	288	0,2	1,0	0,947	0,1260
A4_C_Oran	288	0,0	1,0	0,813	0,2078
A4_D_Oran	288	0,0	1,0	0,523	0,2603

Tablo 47, **Error! Reference source not found., Error! Reference source not found., Error! Reference source not found., Error! Reference source not found., Error! Reference source not found., Error! Reference source not found. ve Error! Reference source not found.** de 1 ve 4 no.lu araçların bölüm çiftlerinin doğru yanıtlanma oranlarına ilişkin betimsel istatistikler ve korelasyon değerleri yer almaktadır.

Tablo 47*1 ve 4 no.lu araçların A bölümleri için betimsel istatistik değerleri*

Paired Samples Statistics					
		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	A1_A_Oran	0,778	288	0,2172	0,0128
	A4_A_Oran	0,990	288	0,0749	0,0044

Tablo 48*1 ve 4 no.lu araçların A bölümleri için korelasyon değeri*

Paired Samples Correlations				
		N	Correlation	Sig.
Pair 1	A1_A_Oran & A4_A_Oran	288	0,217	0,000

Tablo 49*1 ve 4 no.lu araçların B bölümleri için betimsel istatistik değerleri*

Paired Samples Statistics					
		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	A1_B_Oran	0,669	288	0,2880	0,0170
	A4_B_Oran	0,947	288	0,1260	0,0074

Tablo 50*1 ve 4 no.lu araçların B bölümleri için korelasyon değeri*

Paired Samples Correlations			
	N	Correlation	Sig.

Pair 1	A1_B_Oran & A4_B_Oran	288	0,167	0,005
--------	-----------------------	-----	-------	-------

Tablo 51

1 ve 4 no.lu araçların C bölümleri için betimsel istatistik değerleri

		Paired Samples Statistics			
		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	A1_C_Oran	0,593	288	0,2823	0,0166
	A4_C_Oran	0,813	288	0,2078	0,0122

Tablo 52

1 ve 4 no.lu araçların C bölümleri için korelasyon değeri

		Paired Samples Correlations		
		N	Correlation	Sig.
Pair 1	A1_C_Oran & A4_C_Oran	288	0,339	0,000

Tablo 53

1 ve 4 no.lu araçların D bölümleri için betimsel istatistik değerleri

		Paired Samples Statistics			
		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean

Pair 1	A1_D_Oran	0,367	288	0,2687	0,0158
	A4_D_Oran	0,523	288	0,2603	0,0153

Tablo 54

1 ve 4 no.lu araçların D bölümleri için korelasyon değeri

Paired Samples Correlations				
		N	Correlation	Sig.
Pair 1	A1_D_Oran & A4_D_Oran	288	0,121	0,041

Tablo 55, Tablo 56, Tablo 57 ve Tablo 58 1 ve 4 no.lu araçlar için bölüm bazında eşleştirilmiş örneklem *t* testi sonuçları yansıtmaktadır. Bu tablolar incelendiğinde, tabloların tamamında *p*-değerlerinin < 0.05 (anamlılık düzeyi) (0.000) olduğu görülmektedir. Bu nedenle, 1 ve 4 no.lu araçların karşılıklı her bir bölümüne ilişkin doğru yanıtlanma oranları arasında %95 güven düzeyinde anlamlı fark olduğu sonucuna varılmıştır.

Tablo 55'te sunulduğu üzere 1 no.lu aracın A bölümü ile 4 no.lu aracın A bölümünün ortalama doğru yanıtlanma oranları arasında anlamlı fark bulunmuştur (*p* değeri=0.000<0.005). Bölümlerin ortalama doğru yanıtlanma oranları arasında Örneklemden hesaplanan fark -0.2118 olup, Türkçe sorulardan oluşan 4 no.lu aracın A bölümünün, İngilizce sorulardan oluşan 1 no.lu aracın A bölümünden daha yüksek oranda doğru yanıtlandığı söylenebilir. Ayrıca, güven aralığı çıktısına göre iki aracın A bölümlerinin doğru yanıtlanma oranları farkı %95 olasılıkla -0,2366 ve -0,1870 değerleri arasındadır.

Tablo 55*1 ve 4 no.lu araçların A bölümleri için t test sonuçları*

Paired Samples Test									
		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
Pair 1	A1_A_Ora	Mean	Std.	Std.	95% Confidence				
			Devia	Error	Interval				
			tion	Mean	of the Difference				
					Lower	Upper			
	n -	-0,2118	0,213	0,012	-	-	-	287	0,000
	A4_A_Ora		8	6	0,2366	0,1870	16,812		
	n								

Tablo 56’da sunulduğu üzere 1 no.lu aracın A bölümü ile 4 no.lu aracın B bölümünün ortalama doğru yanıtlanma oranları arasında anlamlı fark bulunmuştur (p değeri=0.000<0.005). Bölümlerin ortalama doğru yanıtlanma oranları arasında örneklemden hesaplanan fark -0.278 olup, Türkçe sorulardan oluşan 4 no.lu aracın B bölümünün, İngilizce sorulardan oluşan 1 no.lu aracın B bölümünden daha yüksek oranda doğru yanıtlandığı söylenebilir. Ayrıca, güven aralığı çıktısına göre iki aracın A bölümlerinin doğru yanıtlanma oranları farkı %95 olasılıkla -0,312 ve -0,244 değerleri arasındadır.

Tablo 56*1 ve 4 no.lu araçların B bölümleri için t test sonuçları*

Paired Samples Test									
		Paired Differences				t	df	Sig.	
								(2-tailed)	
		Mean	Std. Devi- ation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	A1_B_Ora	-	0,295	0,017	-0,312	-0,244	-	287	0,000
	n -	0,278						16,005	
	A4_B_Ora								
	n								

Tablo 57’de sunulduğu üzere 1 no.lu aracın C bölümü ile 4 no.lu aracın C bölümünün ortalama doğru yanıtlanma oranları arasında anlamlı fark bulunmuştur (p değeri=0.000<0.005). Bölümlerin ortalama doğru yanıtlanma oranları arasında örneklemden hesaplanan fark -0.2201 olup, Türkçe sorulardan oluşan 4 no.lu aracın C bölümünün, İngilizce sorulardan oluşan 1 no.lu aracın C bölümünden daha yüksek oranda doğru

yanıtlandığı söylenebilir. Ayrıca, güven aralığı çıktısına göre iki aracın C bölümlerinin doğru yanıtlanma oranları farkı %95 olasılıkla -0,2536 ve -0,1867 değerleri arasındadır.

Tablo 57

1 ve 4 no.lu araçların C bölümleri için t test sonuçları

Paired Samples Test									
Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)		
		Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	A1_C_Ora	-0,2201	0,288	0,017	-	-0,1867	-	28	0,000
	n -		2	0	0,2536		12,961	7	
	A4_C_Ora								
	n								

Tablo 58’de sunulduğu üzere 1 no.lu aracın D bölümü ile 4 no.lu aracın D bölümünün ortalama doğru yanıtlanma oranları arasında anlamlı fark bulunmuştur (p değeri=0.000<0.005). Bölümlerin ortalama doğru yanıtlanma oranları arasında örneklemden hesaplanan fark -0.1562 olup, Türkçe sorulardan oluşan 4 no.lu aracın D bölümünün, İngilizce sorulardan oluşan 1 no.lu aracın D bölümünden daha yüksek oranda doğru yanıtlandığı söylenebilir. Ayrıca, güven aralığı çıktısına göre iki aracın D bölümlerinin doğru yanıtlanma oranları farkı %95 olasılıkla -0,1969 ve -0,1156 değerleri arasındadır.

Tablo 58

1 ve 4 no.lu araçların D bölümleri için t test sonuçları

Paired Samples Test									
		Paired Differences				t	df	Sig. (2-tailed)	
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	A1_D_Ora	-0,1562	0,3509	0,020	-0,1969	-	-	287	0,000
	n -			7		0,1156	7,558		
	A4_D_Ora								
	n								

4.1.4. 1 ve 4 No.lu Araçların Söz Eylem Grupları Özelinde Karşılaştırılması

Bu kısımda araştırmacı tarafından belirlenen söz eylem grupları özelinde karşılaştırmalar yer almaktadır. Araçlar arası karşılaştırma yapıldığından, bir önceki analize benzer biçimde her iki aracı tamamlayan öğrenciler (**288** gözlem) baz alınmıştır. Tablo 59’da

1 ve 4 no.lu araçlarda söz eylem grupları özelinde doğru yanıtlanma oranlarına ilişkin normallik testi sonuçları verilmektedir. Her iki araçta da, söz eylem grupları özelinde doğru yanıt oranlarına ilişkin p-değerlerinin < 0.05 (0.000) olması sebebiyle; bu doğru yanıt oranlarının normal dağılıma sahip olmadığı görülmüştür.

Tablo 59

1 ve 4 no.lu araçlarda söz eylem gruplarına yönelik normallik testi

	Tests of Normality					
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
A1_Yonlendiriciler_Oran	,176	288	,000	,942	288	,000
A1_Yukumleyiciler_Oran	,151	288	,000	,954	288	,000
A1_Anlatımsallar_Oran	,214	288	,000	,901	288	,000
A4_Yonlendiriciler_Oran	,307	288	,000	,783	288	,000
A4_Yukumleyiciler_Oran	,161	288	,000	,904	288	,000
A4_Anlatımsallar_Oran	,259	288	,000	,748	288	,000

a. lilliefors significance correction

Tablo 60, Tablo 61 ve Tablo 62’de 1 ve 4 no.lu araçların söz eylem grupları kapsamındaki sorulara öğrencilerin verdikleri yanıtlara ilişkin çapraz tablolar yer almaktadır. Tablo 60’da 1 no.lu ve 4 no.lu araçlarda yer alan yönlendirici 8 söz eylemin kaçının doğru yanıtlandırıldığına ilişkin çapraz karşılaştırmalara yer verilmiştir. Buna göre hedef dilde hazırlanan 1 no.lu araçta 288 katılımcının 74’ü bu grupta yer alan söz eylemlerin 6’sını doğru yanıtlarken katılımcıların ana dilinde geliştirilen 4 no.lu araçta ise 150 katılımcının bu

gruptaki söz eylemlerin 7'sini doğru yanıtladığı görülmüştür. Yine 4 no.lu araçta 85 katılımcı yönlendiriciler grubundaki söz eylemlerin tamamını doğru yanıtlarken 1 no.lu araçta katılımcıların sadece 13'ünün tüm soruları doğru yanıtladığı görülmüştür. Ayrıca 1 no.lu araç için doğru yanıtlama dağılımının 4 no.lu araca göre daha dengeli gerçekleştiği görülürken 4 no.lu araçta yönlendirici söz eylem sorularının en az 7'sine doğru yanıt veren katılımcı sayısının 235 olduğu ve dağılımın da bu yönde kümелendiği belirlenmiştir.

Tablo 60

1 ve 4 no.lu araçlarda yönlendiriciler için çapraz doğru yanıt tablosu

A1_Yonlendiriciler_Toplam * A4_Yonlendiriciler_Toplam Crosstabulation									
		A4_Yonlendiriciler_Toplam							Total
		2	3	4	5	6	7	8	
A1_Yonlendiriciler_Toplam	0	0	0	0	1	0	0	0	1
	1	0	0	1	2	1	5	1	10
	2	1	1	0	2	3	6	4	17
	3	0	0	1	4	6	17	7	35
	4	0	0	0	2	6	25	5	38
	5	0	0	0	1	8	23	22	54
	6	0	0	1	1	3	42	27	74
	7	0	0	0	0	7	27	12	46
	8	0	0	0	0	1	5	7	13
Total		1	1	3	13	35	150	85	288

Tablo 61'de 1 no.lu ve 4 no.lu araçlarda yer alan yükümleyici 8 söz eylemin kaçının doğru yanıtlandırıldığına ilişkin çapraz karşılaştırmalara yer verilmiştir. Buna göre hedef dilde hazırlanan 1 no.lu araçta 288 katılımcının 60'ı bu grupta yer alan söz eylemlerin 5'ini ve 6'sını doğru yanıtlarken katılımcıların ana dilinde geliştirilen 4 no.lu araçta ise 78 katılımcının bu gruptaki söz eylemlerin 6'sını doğru yanıtladığı görülmüştür. Yine 4 no.lu araçta 40 katılımcı yönlendiriciler grubundaki söz eylemlerin tamamını doğru yanıtlarken 1

no.lu araçta katılımcıların sadece 10'unun tüm soruları doğru yanıtladığı görülmüştür. Her ne kadar doğru yanıtlama dağılımının 1 ve 4 no.lu araçlar için benzer bir denge içerisinde gerçekleştiği görülse de 4 no.lu araç için soruların en az 7'sini doğru yanıtlayan katılımcı sayısı 116'iken 1 no.lu araç için bu sayının 44 olduğu görülmüştür

Tablo 61

1 ve 4 no.lu araçlarda yükümleyiciler için çapraz doğru yanıt tablosu

A1_Yukumleyiciler_Toplam * A4_Yukumleyiciler_Toplam Crosstabulation										
		A4_Yükümleyiciler_Toplam								Total
		0	2	3	4	5	6	7	8	
A1_Yukumleyiciler_Toplam	0	1	0	2	0	1	1	1	0	6
	1	1	0	3	2	2	2	2	0	12
	2	0	1	1	1	7	7	6	2	25
	3	0	0	1	0	15	7	6	6	35
	4	0	0	0	3	13	15	9	6	46
	5	0	0	3	2	10	19	20	6	60
	6	0	0	2	3	11	16	14	14	60
	7	0	0	0	0	5	11	13	5	34
	8	0	0	0	1	3	0	5	1	10
	Total		2	1	12	12	67	78	76	40

Tablo 62'de 1 no.lu ve 4 no.lu araçlarda yer alan anlatımsal 4 söz eylemin kaçının doğru yanıtlandırıldığına ilişkin çapraz karşılaştırmalara yer verilmiştir. Buna göre hedef dilde hazırlanan 1 no.lu araçta 288 katılımcının 104'ü bu grupta yer alan söz eylemlerin 3'ünü doğru yanıtlarken katılımcıların ana dilinde geliştirilen 4 no.lu araçta ise 147 katılımcının bu gruptaki söz eylemlerin 3'ünü doğru yanıtladığı görülmüştür. Yine 4 no.lu araçta 117 katılımcı yönlendiriciler grubundaki söz eylemlerin tamamını doğru yanıtlarken 1 no.lu araçta katılımcıların sadece 39'unun tüm soruları doğru yanıtladığı görülmüştür. Ayrıca 1 no.lu araç için doğru yanıtlama dağılımının 4 no.lu araca göre daha dengeli gerçekleştiği görülürken 4 no.lu araçta yönlendirici söz eylem sorularının en az 3'ünü doğru yanıt veren

katılımcı sayısının 264 olduğu ve dağılımın da bu yönde kümelendiği belirlenmiştir. 1 No.lu araç için ise en az 3 soruyu doğru yanıtlayan katılımcı sayısının 143 olduğu görülmüştür.

Tablo 62

1 ve 4 no.lu araçlarda anlatımsallar için çapraz doğru yanıt tablosu

A1_Anlatımsallar_Toplam * A4_Anlatımsallar_Toplam Crosstabulation							
		A4_Anlatımsallar_Toplam					Total
		0	1	2	3	4	
A1_Anlatımsallar_Toplam	0	2	1	1	4	3	11
	1	0	2	4	14	20	40
	2	0	0	5	53	36	94
	3	0	0	8	59	37	104
	4	0	0	1	17	21	39
Total		2	3	19	147	117	288

Tablo 63 ve Tablo 64’te, 1 ve 4 no.lu araçların söz eylem grupları özelinde doğru yanıt oranlarına ilişkin betimsel istatistikleri ayrı ayrı yer almaktadır.

Tablo 63

1 No.lu aracın söz eylem gruplarına doğru yanıt betimsel istatistiği

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
A1_Yonlendiriciler_Oran	288	0	1	0,62543	0,22025
A1_Yukumleyiciler_Oran	288	0	1	0,57682	0,23289
A1_Anlatımsallar_Oran	288	0	1	0,60417	0,25303
Valid N (listwise)	288				

Tablo 64

4 No.lu aracın söz eylem gruplarına doğru yanıt betimsel istatistiği

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
A4_Yonlendiriciler_Oran	288	0,25	1	0,87760	0,11428
A4_Yukumleyiciler_Oran	288	0	1	0,75564	0,17248
A4_Anlatımsallar_Oran	288	0	1	0,82465	0,17481
Valid N (listwise)	288				

1 ve 4 no.lu araçların söz eylem grupları özelinde doğru yanıt oranlarına ilişkin betimsel istatistikleri bir arada ve aralarındaki korelasyon çözümlemeleri ile incelenmiştir. Buna göre Tablo 65'te, Tablo 66'da ve Tablo 67'de yönlendirici söz eylem grubunun 1 ve 4 no.lu araçlardaki betimsel istatistik değerleri sunulmaktadır. Tablo 67'de yönlendirici söz eylem gruplarının her iki araç özelinde doğru yanıt oranları arasındaki anlamlılık oranı sunulmuştur. Buna göre $p \text{ değeri} = 0.000 < 0.05$ olduğundan 1 ve 4 no.lu araçlarda yönlendirici söz eylemlerin doğru yanıt oranında anlamlı bir fark bulunduğu görülmüştür. Tablo 65'te belirtildiği üzere 4 no.lu araç için yönlendirici söz eylem grubu sorularına verilen doğru yanıtların anlamlılık oranı 0,8776 iken bu oranın 1 no.lu araç özelinde 0,6254 olduğu görülmüştür. Örneklemden hesaplanan ortalama doğru yanıt oranı farkı -0,2522 olup 4 no.lu aracın yönlendirici soru grubunun 1 no.lu aracın yönlendirici soru grubundan daha yüksek doğru yanıt oranına sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 65*1 ve 4 no.lu araçlar özelinde yönlendirici söz eylem grubunun betimsel istatistiği*

Paired Samples Statistics					
		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	A1_Yonlendiriciler_Oran	0,62543	288	0,220246	0,012978
	A4_Yonlendiriciler_Oran	0,8776	288	0,114278	0,006734

Tablo 66*1 ve 4 no.lu araçlar özelinde yönlendirici söz eylem grubunun korelasyonu*

Paired Samples Correlations				
		N	Correlation	Sig.
Pair 1	A1_Yonlendiriciler_Oran & A4_Yonlendiriciler_Oran	288	0,316	0,000

1

Tablo 67*1 ve 4 no.lu araçlar özelinde yönlendirici söz eylem grubunun karşılaştırılması*

Paired Samples Test (Paired Differences)									
		Mean	Std.	Std.	95% Confidence		t	df	Sig.
			Deviation	Error	Interval				(2-
				Mean	of the Difference				tailed)
					Lower	Upper			
Pair	A1_Yonlend	-	0,2137	0,0126	-0,2770	-0,2274	-	287	0,000
1	iriciler_Oran	0,252					20,025		
	-	2							
	A4_Yonlend								
	iriciler_Oran								

Tablo 68’de, Tablo 69’da ve Tablo 70’te yükümleyici söz eylem grubunun 1 ve 4 no.lu araçlardaki betimsel istatistik değerleri sunulmaktadır. Tablo 70’te yükümleyici söz eylem gruplarının her iki araç özelinde doğru yanıtlanma oranları arasındaki anlamlılık oranı sunulmuştur. Buna göre p değeri=0.000<0.05 olduğundan 1 ve 4 no.lu araçlarda yükümleyici söz eylemlerin doğru yanıtlanma oranında anlamlı bir fark bulunduğu görülmüştür. Tablo 68’de belirtildiği üzere 4 no.lu araç için yükümleyici söz eylem grubu sorularına verilen doğru yanıtların anlamlılık oranı 0,7556 iken bu oranın 1 no.lu araç özelinde 0,5768 olduğu görülmüştür. Örneklemden hesaplanan ortalama doğru yanıtlanma oranı farkı -0,179 olup 4

no.lu aracın yükümleyici soru grubunun 1 no.lu aracın yükümleyici soru grubundan daha yüksek doğru yanıtlama oranına sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 68

1 ve 4 no.lu araçlar özelinde yükümleyici söz eylem grubunun betimsel istatistiği

Paired Samples Statistics					
		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair	A1_Yukumleyiciler_Oran	0,57682	288	0,232888	0,013723
1	A4_Yukumleyiciler_Oran	0,75564	288	0,172476	0,010163

Tablo 69

1 ve 4 no.lu araçlar özelinde yükümleyici söz eylem grubunun korelasyonu

Paired Samples Correlations					
			N	Correlation	Sig.
Pair	A1_Yukumleyiciler_Oran &		288	0,295	0,000
1	A4_Yukumleyiciler_Oran				

Tablo 70

1 ve 4 no.lu araçlar özelinde yükümleyici söz eylem grubunun karşılaştırılması

Paired Samples Test (Paired Differences)									
		Mean	Std.	Std.	95% Confidence		t	df	Sig.
			Deviation	Error	Interval				(2-tailed)
			n	Mean	of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair	A1_Yukuml	-0,179	0,245	0,014	-0,207	-	-12,364	287	0,000
1	eyiciler_Ora					0,150			
	n –								
	A4_Yukuml								
	eyiciler_Ora								
	n								

Tablo 71’de, Tablo 72’de ve Tablo 73’te anlatımsal söz eylem grubunun 1 ve 4 no.lu araçlardaki betimsel istatistik değerleri sunulmaktadır. Tablo 73’te anlatımsal söz eylem gruplarının her iki araç özelinde doğru yanıtlanma oranları arasındaki anlamlılık oranı sunulmuştur. Buna göre p değeri=0.000<0.05 olduğundan 1 ve 4 no.lu araçlarda anlatımsal söz eylemlerin doğru yanıtlanma oranında anlamlı bir fark bulunduğu görülmüştür. Tablo 71’de belirtildiği üzere 4 no.lu araç için anlatımsal söz eylem grubu sorularına verilen doğru

yanıtların anlamlılık oranı 0,8246 iken bu oranın 1 no.lu araç özelinde 0,6041 olduğu görülmüştür. Örneklemden hesaplanan ortalama doğru yanıtlama oranı farkı -0,220 olup 4 no.lu aracın anlatımsal soru grubunun 1 no.lu aracın anlatımsal soru grubundan daha yüksek doğru yanıtlama oranına sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 71

1 ve 4 no.lu araçlar özelinde anlatımsal söz eylem grubunun betimsel istatistiği

Paired Samples Statistics					
		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair	A1_Anlatımsallar_Oran	0,60417	288	0,25303	0,01491
1	A4_Anlatımsallar_Oran	0,82465	288	0,17481	0,01030

Tablo 72

1 ve 4 no.lu araçlar özelinde anlatımsal söz eylem grubunun korelasyonu

Paired Samples Correlations				
		N	Correlation	Sig.
Pair	A1_Anlatımsallar_Oran & A4_Anlatımsallar_Oran	288	0,163	0,005
1				

Tablo 73*1 ve 4 no.lu araçlar özelinde anlatımsal söz eylem grubunun karşılaştırılması*

Paired Samples Test (Paired Differences)									
		Mean	Std.	Std.	95% Confidence		t	df	Sig.
			Deviation	Error	Interval				(2-tailed)
			n	Mean	of the Difference				)
				n	Lower	Upper			
Pair 1	A1_Anlatı	-0,220	0,283	0,01	-0,253	-0,188	-	28	0,000
	msallar_Or			7			13,218	7	
	an –								
	A4_Anlatı								
	msallar_Or								
	an								

4.2. Sözce Uygunluk Değerlendirme Araçlarının Karşılaştırılması

4.2.1. Araçların Birbiri ile Genel Karşılaştırılması

Bu kısımda 5 ve 6 no.lu araçların doğru yanıtlanma oranlarının genel karşılaştırmalarına ilişkin analizler yer almaktadır. Genel karşılaştırma her iki aracı tamamlayan öğrenciler (99 gözlem) üzerinden gerçekleştirilmiştir. Tablo 73’de 5 ve 6 no.lu araçların genel karşılaştırması için türetilen genel uyum oranına ilişkin normallik testi

sonuçları verilmektedir. Normal dağılıma uygunluk testi için elde edilen p-değerlerinin < 0.05 olması sebebiyle; genel uyum oranının normal dağılıma sahip olmadığı görülmüştür.

Tablo 74

5 ve 6 no.lu araçların genel karşılaştırması için uyum oranı

	Tests of Normality					
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Uyum_Genel_Oran	,130	99	,000	,971	99	,026

Katılımcıların 5 ve 6 no.lu araçlardaki her bir soruya verdikleri cevapların uyumuna ilişkin frekans bilgilerini incelenmiştir. Bu incelemenin yer aldığı tablolarda “1” değeri öğrencinin her iki araçtaki ilgili soruya aynı cevabı verdiği, “0” değeri ise farklı cevap verdiğini ifade etmektedir. Buna göre, Tablo 75’te her iki aracı da tamamlayan katılımcıların 37’sinin ilk soruya aynı yanıt verdiği, 62 katılımcının ise farklı yanıt verdiği görülmüştür.

Tablo 75

5 ve 6 no.lu araçların 1. sorusuna ilişkin uyum oranı

Uyum_S1					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	62	62,6	62,6	62,6
	1	37	37,4	37,4	100,0
	Total	99	100,0	100,0	

Tablo 76’da her iki aracı da tamamlayan katılımcıların bu araçların 2. sorusuna verdikleri yanıtların uyum oranı sunulmaktadır. Buna göre katılımcıların 26’sını ilk soruya aynı yanıt verdiği, 73 katılımcının ise farklı yanıt verdiği görülmüştür.

Tablo 76

5 ve 6 no.lu araçların 2. sorusuna ilişkin uyum oranı

Uyum_S2					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	73	73,7	73,7	73,7
	1	26	26,3	26,3	100,0
	Total	99	100,0	100,0	

Tablo 77’de her iki aracı da tamamlayan katılımcıların bu araçların 3. sorusuna verdikleri yanıtların uyum oranı sunulmaktadır. Buna göre katılımcıların 21’nin ilk soruya aynı yanıt verdiği, 78 katılımcının ise farklı yanıt verdiği görülmüştür.

Tablo 77

5 ve 6 no.lu araçların 3. sorusuna ilişkin uyum oranı

Uyum_S3					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	78	78,8	78,8	78,8
	1	21	21,2	21,2	100,0
	Total	99	100,0	100,0	

Tablo 78’de her iki aracı da tamamlayan katılımcıların bu araçların 4. sorusuna verdikleri yanıtların uyum oranı sunulmaktadır. Buna göre katılımcıların 29’nun ilk soruya aynı yanıtı verdiği, 70 katılımcının ise farklı yanıt verdiği görülmüştür.

Tablo 78

5 ve 6 no.lu araçların 4. sorusuna ilişkin uyum oranı

		Uyum_S4			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	70	70,7	70,7	70,7
	1	29	29,3	29,3	100,0
	Total	99	100,0	100,0	

Tablo 79’da her iki aracı da tamamlayan katılımcıların bu araçların 5. sorusuna verdikleri yanıtların uyum oranı sunulmaktadır. Buna göre katılımcıların 27’si ilk soruya aynı yanıtı verdiği, 72 katılımcının ise farklı yanıt verdiği görülmüştür.

Tablo 79

5 ve 6 no.lu araçların 5. sorusuna ilişkin uyum oranı

		Uyum_S5			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	72	72,7	72,7	72,7
	1	27	27,3	27,3	100,0
	Total	99	100,0	100,0	

Tablo 80’de her iki aracı da tamamlayan katılımcıların bu araçların 6. sorusuna verdikleri yanıtların uyum oranı sunulmaktadır. Buna göre katılımcıların 30’u ilk soruya aynı yanıt verdiği, 69 katılımcının ise farklı yanıt verdiği görülmüştür.

Tablo 80

5 ve 6 no.lu araçların 6. sorusuna ilişkin uyum oranı

		Uyum_S6			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	69	69,7	69,7	69,7
	1	30	30,3	30,3	100,0
Total		99	100,0	100,0	

Tablo 81’de her iki aracı da tamamlayan katılımcıların bu araçların 7. sorusuna verdikleri yanıtların uyum oranı sunulmaktadır. Buna göre katılımcıların 27’si ilk soruya aynı yanıt verdiği, 72 katılımcının ise farklı yanıt verdiği görülmüştür.

Tablo 81

5 ve 6 no.lu araçların 7. sorusuna ilişkin uyum oranı

		Uyum_S7			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	72	72,7	72,7	72,7
	1	27	27,3	27,3	100,0
Total		99	100,0	100,0	

Tablo 82’de her iki aracı da tamamlayan katılımcıların bu araçların 8. sorusuna verdikleri yanıtların uyum oranı sunulmaktadır. Buna göre katılımcıların 22’si ilk soruya aynı yanıt verdiği, 77 katılımcının ise farklı yanıt verdiği görülmüştür.

Tablo 82

5 ve 6 no.lu araçların 8. sorusuna ilişkin uyum oranı

		Uyum_S8			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	77	77,8	77,8	77,8
	1	22	22,2	22,2	100,0
Total		99	100,0	100,0	

Tablo 83’te her iki aracı da tamamlayan katılımcıların bu araçların 9. sorusuna verdikleri yanıtların uyum oranı sunulmaktadır. Buna göre katılımcıların 35’i ilk soruya aynı yanıt verdiği, 64 katılımcının ise farklı yanıt verdiği görülmüştür.

Tablo 83

5 ve 6 no.lu araçların 9. sorusuna ilişkin uyum oranı

		Uyum_S9			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	64	64,6	64,6	64,6
	1	35	35,4	35,4	100,0
Total		99	100,0	100,0	

Tablo 84'te her iki aracı da tamamlayan katılımcıların bu araçların 10. sorusuna verdikleri yanıtların uyum oranı sunulmaktadır. Buna göre katılımcıların 48'i ilk soruya aynı yanıt verdiği, 51 katılımcının ise farklı yanıt verdiği görülmüştür.

Tablo 84

5 ve 6 no.lu araçların 10. sorusuna ilişkin uyum oranı

Uyum_S10					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	51	51,5	51,5	51,5
	1	48	48,5	48,5	100,0
	Total	99	100,0	100,0	

Tablo 85'te her iki aracı da tamamlayan katılımcıların bu araçların 11. sorusuna verdikleri yanıtların uyum oranı sunulmaktadır. Buna göre katılımcıların 26'sı ilk soruya aynı yanıt verdiği, 73 katılımcının ise farklı yanıt verdiği görülmüştür.

Tablo 85

5 ve 6 no.lu araçların 11. sorusuna ilişkin uyum oranı

Uyum_S11					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	73	73,7	73,7	73,7
	1	26	26,3	26,3	100,0
	Total	99	100,0	100,0	

Tablo 86’da her iki aracı da tamamlayan katılımcıların bu araçların 12. sorusuna verdikleri yanıtların uyum oranı sunulmaktadır. Buna göre katılımcıların 15’i ilk soruya aynı yanıt verdiği, 84 katılımcının ise farklı yanıt verdiği görülmüştür.

Tablo 86

5 ve 6 no.lu araçların 12. sorusuna ilişkin uyum oranı

Uyum_S12					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	84	84,8	84,8	84,8
	1	15	15,2	15,2	100,0
	Total	99	100,0	100,0	

Tablo 87’de her iki aracı da tamamlayan katılımcıların bu araçların 13. sorusuna verdikleri yanıtların uyum oranı sunulmaktadır. Buna göre katılımcıların 32’si ilk soruya aynı yanıt verdiği, 67 katılımcının ise farklı yanıt verdiği görülmüştür.

Tablo 87

5 ve 6 no.lu araçların 13. sorusuna ilişkin uyum oranı

Uyum_S13					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	67	67,7	67,7	67,7
	1	32	32,3	32,3	100,0
	Total	99	100,0	100,0	

Tablo 88’de her iki aracı da tamamlayan katılımcıların bu araçların 14. sorusuna verdikleri yanıtların uyum oranı sunulmaktadır. Buna göre katılımcıların 17’si ilk soruya aynı yanıt verdiği, 82 katılımcının ise farklı yanıt verdiği görülmüştür.

Tablo 88

5 ve 6 no.lu araçların 14. sorusuna ilişkin uyum oranı

Uyum_S14					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	82	82,8	82,8	82,8
	1	17	17,2	17,2	100,0
	Total	99	100,0	100,0	

Tablo 89’da her iki aracı da tamamlayan katılımcıların bu araçların 15. sorusuna verdikleri yanıtların uyum oranı sunulmaktadır. Buna göre katılımcıların 29’u ilk soruya aynı yanıt verdiği, 70 katılımcının ise farklı yanıt verdiği görülmüştür.

Tablo 89

5 ve 6 no.lu araçların 15. sorusuna ilişkin uyum oranı

Uyum_S15					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	70	70,7	70,7	70,7
	1	29	29,3	29,3	100,0
	Total	99	100,0	100,0	

Tablo 90’da her iki aracı da tamamlayan katılımcıların bu araçların 16. sorusuna verdikleri yanıtların uyum oranı sunulmaktadır. Buna göre katılımcıların 27’si ilk soruya aynı yanıt verdiği, 72 katılımcının ise farklı yanıt verdiği görülmüştür.

Tablo 90

5 ve 6 no.lu araçların 16. sorusuna ilişkin uyum oranı

Uyum_S16					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	72	72,7	72,7	72,7
	1	27	27,3	27,3	100,0
	Total	99	100,0	100,0	

Tablo 91’de her iki aracı da tamamlayan katılımcıların bu araçların 17. sorusuna verdikleri yanıtların uyum oranı sunulmaktadır. Buna göre katılımcıların 36’sı ilk soruya aynı yanıt verdiği, 63 katılımcının ise farklı yanıt verdiği görülmüştür.

Tablo 91

5 ve 6 no.lu araçların 17. sorusuna ilişkin uyum oranı

Uyum_S17					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	63	63,6	63,6	63,6
	1	36	36,4	36,4	100,0
	Total	99	100,0	100,0	

Tablo 92’de her iki aracı da tamamlayan katılımcıların bu araçların 18. sorusuna verdikleri yanıtların uyum oranı sunulmaktadır. Buna göre katılımcıların 24’ü ilk soruya aynı yanıt verdiği, 75 katılımcının ise farklı yanıt verdiği görülmüştür.

Tablo 92

5 ve 6 no.lu araçların 18. sorusuna ilişkin uyum oranı

Uyum_S18					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	75	75,8	75,8	75,8
	1	24	24,2	24,2	100,0
	Total	99	100,0	100,0	

Tablo 93’te her iki aracı da tamamlayan katılımcıların bu araçların 19. sorusuna verdikleri yanıtların uyum oranı sunulmaktadır. Buna göre katılımcıların 42’si ilk soruya aynı yanıt verdiği, 57 katılımcının ise farklı yanıt verdiği görülmüştür.

Tablo 93

5 ve 6 no.lu araçların 19. sorusuna ilişkin uyum oranı

Uyum_S19					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	57	57,6	57,6	57,6
	1	42	42,4	42,4	100,0
	Total	99	100,0	100,0	

Tablo 94'te her iki aracı da tamamlayan katılımcıların bu araçların 20. sorusuna verdikleri yanıtların uyum oranı sunulmaktadır. Buna göre katılımcıların 35'i ilk soruya aynı yanıt verdiği, 64 katılımcının ise farklı yanıt verdiği görülmüştür.

Tablo 94

5 ve 6 no.lu araçların 20. sorusuna ilişkin uyum oranı

Uyum_S20					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	64	64,6	64,6	64,6
	1	35	35,4	35,4	100,0
	Total	99	100,0	100,0	

Tablo 95'te ve Tablo 96'da 5 ve 6 no.lu araçlara verilen yanıtlara ilişkin uyumluluk oranlarının betimsel istatistikleri ve korelasyonları sunulmuştur. Tablo 97 her iki aracın genel olarak uyumlu olup olmadığına ilişkin karşılaştırmaya ilişkin sonuçları içermektedir. Bu amaçla kurulan yokluk hipotezi 5 ve 6 no.lu araçların genel uyumu oranının sıfır olduğunu iddia eder ve tek örnek t testi (one sample t test) ile test edilmiştir. Tablo 97 incelendiğinde $p\text{-değeri}=0.000 < 0.05$ (anlamlılık düzeyi) olduğu görülmüştür. Bu nedenle, 5 ve 6 no.lu araçların uyumlu olmadığına ilişkin yokluk hipotezi reddedilmiştir. Dolayısıyla, %95 güvenle 5 ve 6 no.lu araçların yanıtlarının genel olarak uyumlu olduğu görülmüştür.

Tablo 95

5 ve 6 no.lu araçların uyum oranlarının betimsel istatistiği

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Uyum_Genel_Oran	99	0,00	0,65	0,2955	0,13211
Valid N (listwise)	99				

Tablo 96

5 ve 6 no.lu araçların uyum korelasyonu

One-Sample Statistics				
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Uyum_Genel_Oran	99	0,2955	0,13211	0,01328

Tablo 97

5 ve 6 no.lu araçların uyumuna ilişkin yokluk hipotezi

One-Sample Test						
Test Value = 0						
	t	df	Sig.	Mean	95% Confidence Interval	
			(2-tailed)	Difference	of the Difference	
					Lower	Upper
Uyum_Genel_Oran	22,252	98	0,000	0,29545	0,2691	0,3218

4.2.2. Araçların Söz Eylem Grupları Özelinde Karşılaştırılması

Bu kısımda 5 ve 6 no.lu araçlardaki uyum değişkenleri baz alınarak söz eylem grupları özelinde karşılaştırma yapılmıştır. Tablo 98’de 5 ve 6 no.lu araçların söz eylem grupları özelinde karşılaştırmaları için türetilen uyum oranlarına ilişkin normallik testi

sonuçları verilmektedir. Normal dağılıma uygunluk testi için elde edilen p-değerlerinin <0.05 olması sebebiyle; söz eylem grupları uyum oranlarının (Yönlendiriciler, Yükümleyiciler ve Anlatımsallar) normal dağılıma sahip olmadığı görülmüştür.

Tablo 98

5 ve 6 no.lu araçların yanıtlarının söz eylem gruplarına ilişkin normallik testi

Tests of Normality						
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Uyum_Yönlendiriciler_Oran	,134	99	,000	,927	99	,000
Uyum_Yükümleyiciler_Oran	,167	99	,000	,931	99	,000
Uyum_Anlatımsallar_Oran	,220	99	,000	,878	99	,000

Tablo 99’da söz eylem gruplarına ilişkin uyum oranları verilmiştir. Buna göre yönlendiriciler grubunun uyum oranı, örnekleme en az 0, en çok %75 olup örneklem için hesaplanan ortalama uyum oranı 0,27273, uyum oranının standart sapması ise 0,18844 olarak belirlenmiştir. Yükümleyiciler grubunun uyum oranı ise örnekleme en az 0, en çok %75 olup örneklem için hesaplanan ortalama uyum oranı 0,28409, uyum oranının standart sapması ise 0,17111 olarak belirlenmiştir. Anlatımsal söz eylem grubuna ilişkin uyum oranının en az 0, en çok %100 olduğu görülmüştür. Anlatımsallar grubuna ilişkin hesaplanan uyum oranının 0,36365 olduğu görülürken bu grubun uyum oranına ilişkin standart sapmanın ise 0,25069 olduğu belirlenmiştir.

Tablo 99

5 ve 6 no.lu araçların söz eylem gruplarına ilişkin uyum oranlar

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Uyum_Yonlendiriciler_Oran	99	0,000	0,750	0,27273	0,18844
Uyum_Yukumleyiciler_Oran	99	0,000	0,750	0,28409	0,17111
Uyum_Anlatımsallar_Oran	99	0,00	1,00	0,36364	0,25069
Valid N (listwise)	99				

Tablo 100, Tablo 101 ve Tablo 102, 5 ve 6 no.lu araçlarda söz eylem gruplarının karşılaştırmasına ilişkin sonuçları sunmaktadır. Araçların söz-eylem grubu sorularına verilen yanıtların uyum oranının sıfıra eşit olduğunu ifade eden yokluk hipotezi, tek örneklem t testi (one sample t test) ile test edilmiştir. Sonuçlar incelendiğinde tamamında p-değerlerinin <0.05 (0.000) olduğu görülmektedir. Bu durumda, %95 güvenle tüm söz eylem grupları bazında 5 ve 6 no.lu araçlarda söz eylem grupları özelinde doğru yanıt oranları arasındaki uyumun sıfırdan farklı olduğu sonucuna varılır.

Tablo 100’de sunulan verilere göre 5 ve 6 no.lu araçlarda yönlendiriciler soru grubuna verilen yanıtların uyum oranının sıfır olduğuna dair yokluk hipotezi reddedilir. Buna göre 5 ve 6 no.lu araçlarda yönlendiriciler soru grubuna verilen yanıtların uyum oranının sıfırdan farklı olduğu ve bu gruba ait sorulara verilen yanıtların belirli oranda örtüştüğü söylenebilir.

Tablo 100

5 ve 6 no.lu araçlarda yönlendiriciler grubunun uyumuna ilişkin yokluk hipotezi

One-Sample Test							
	t	df	Sig. (2- tailed)	Test Value = 0			
				Mean Differenc e	95% Confidence Interval of the Difference		Lower Upper
Uyum_Yonlendiriciler_Oran	14,400	98	0,000	0,27273	0,23514	0,3103	1

Tablo 101’de sunulan verilere göre 5 ve 6 no.lu araçlarda yükümleyici soru grubuna verilen yanıtların uyum oranının sıfır olduğuna dair yokluk hipotezi reddedilir. Buna göre 5 ve 6 no.lu araçlarda yükümleyici soru grubuna verilen yanıtların uyum oranının sıfırdan farklı olduğu ve bu gruba ait sorulara verilen yanıtların belirli oranda örtüştüğü söylenebilir.

Tablo 101

5 ve 6 no.lu araçlarda yükümleyici grubunun uyumuna ilişkin yokluk hipotezi

One-Sample Test						
	t	df	Test Value = 0			
			Sig. (2- tailed)	Mean Differenc e	95% Confidence	
					Interval	
					Lower	Upper
Uyum_Yukumleyiciler_Oran	16,520	98	0,000	0,28409	0,24996	0,31822

Tablo 102’de sunulan verilere göre 5 ve 6 no.lu araçlarda anlatımsal soru grubuna verilen yanıtların uyum oranının sıfır olduğuna dair yokluk hipotezi reddedilir. Buna göre 5 ve 6 no.lu araçlarda anlatımsal soru grubuna verilen yanıtların uyum oranının sıfırdan farklı olduğu ve bu gruba ait sorulara verilen yanıtların belirli oranda örtüştüğü söylenebilir.

Tablo 102

5 ve 6 no.lu araçlarda anlatımsal grubunun uyumuna ilişkin yokluk hipotezi

One-Sample Test						
Test Value = 0						

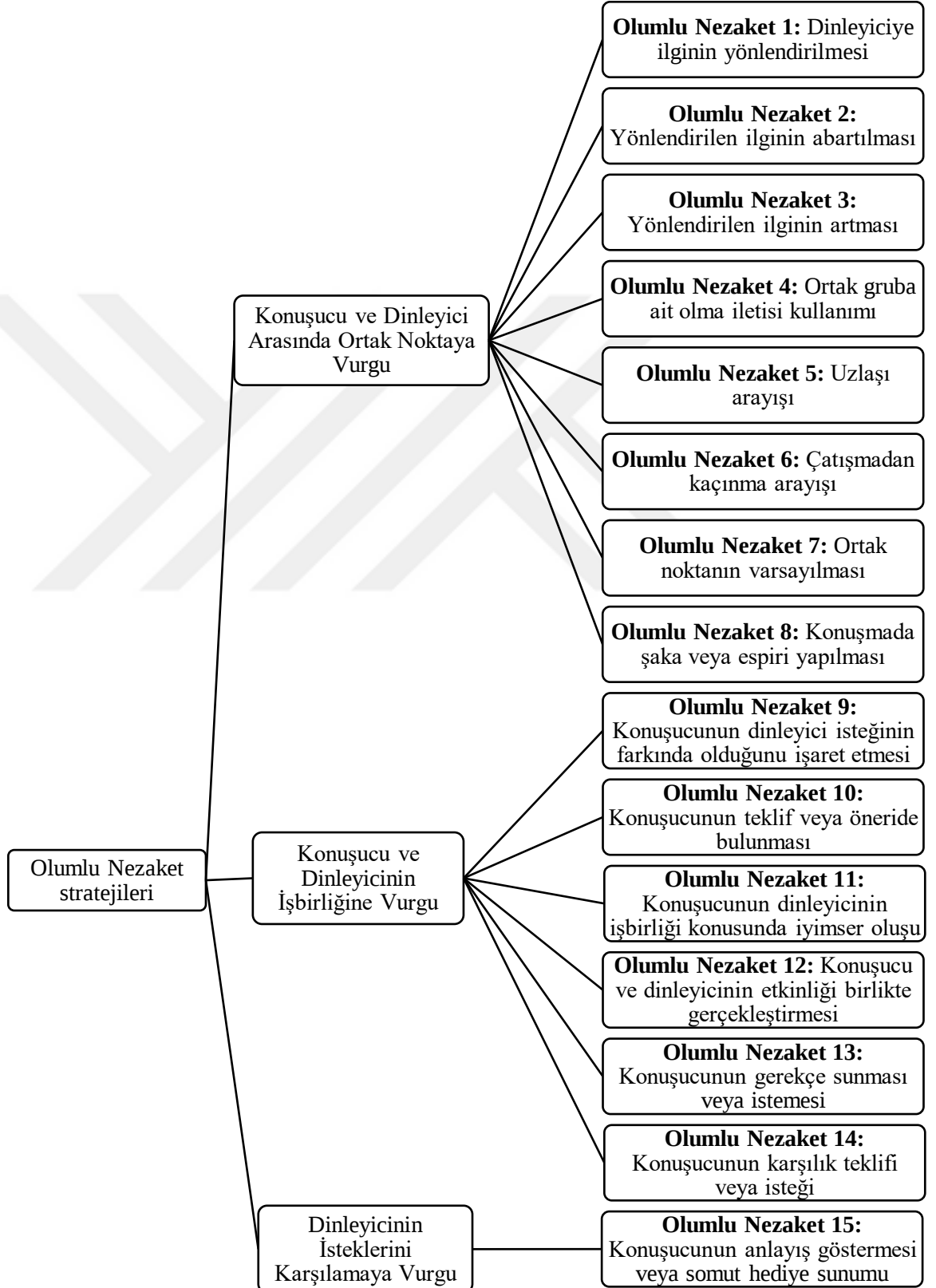
	t	df	Sig. (2- tailed)	Mean Differenc e	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
Uyum_Anlatımsallar_Oran	14,432	98	0,000	0,36364	0,31364	0,41364

4.3. Nezaket Stratejileri İnceleme Araçlarının Karşılaştırılması

Araştırmada, 2 ve 3 no.lu araçların yanıtlarında kullanılan stratejiler bakımından karşılaştırmaları her iki aracı yanıtlayan 90 katılımcıya ilişkin veriler üzerinden yapılmıştır. İlgili araçlarda yer alan yönlendirici, yükümleyici ve anlatımsal söz eylem grupları özelinde karşılaştırmaya gidilmiştir. Çalışmada kullanılan olumlu nezaket stratejileri Şekil 2’de, olumsuz nezaket stratejileri Şekil 3’de ve gizli nezaket stratejileri Şekil 3’de sunulmuştur.

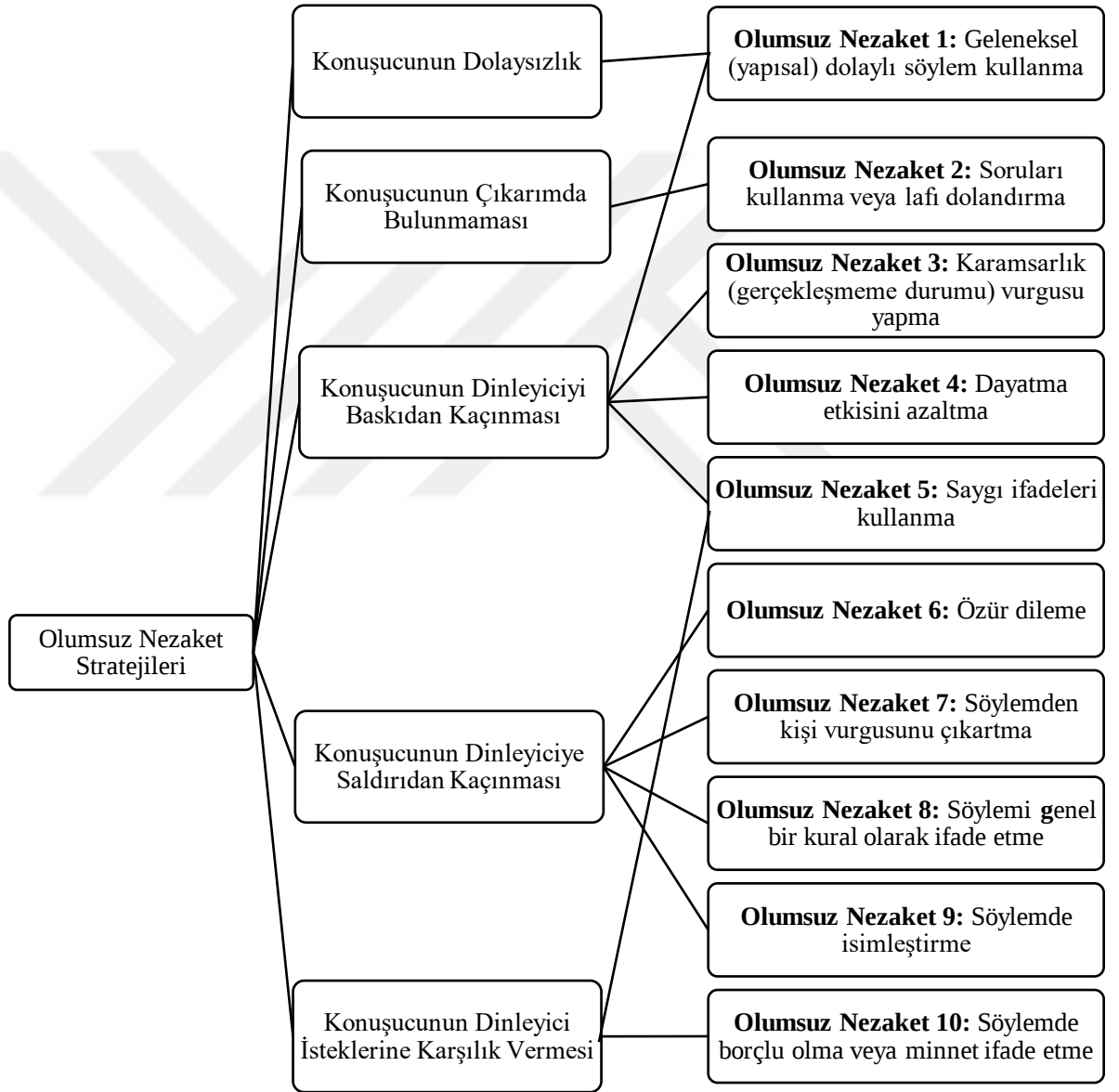
Şekil 2

Çalışmada yer alan olumlu nezaket stratejileri



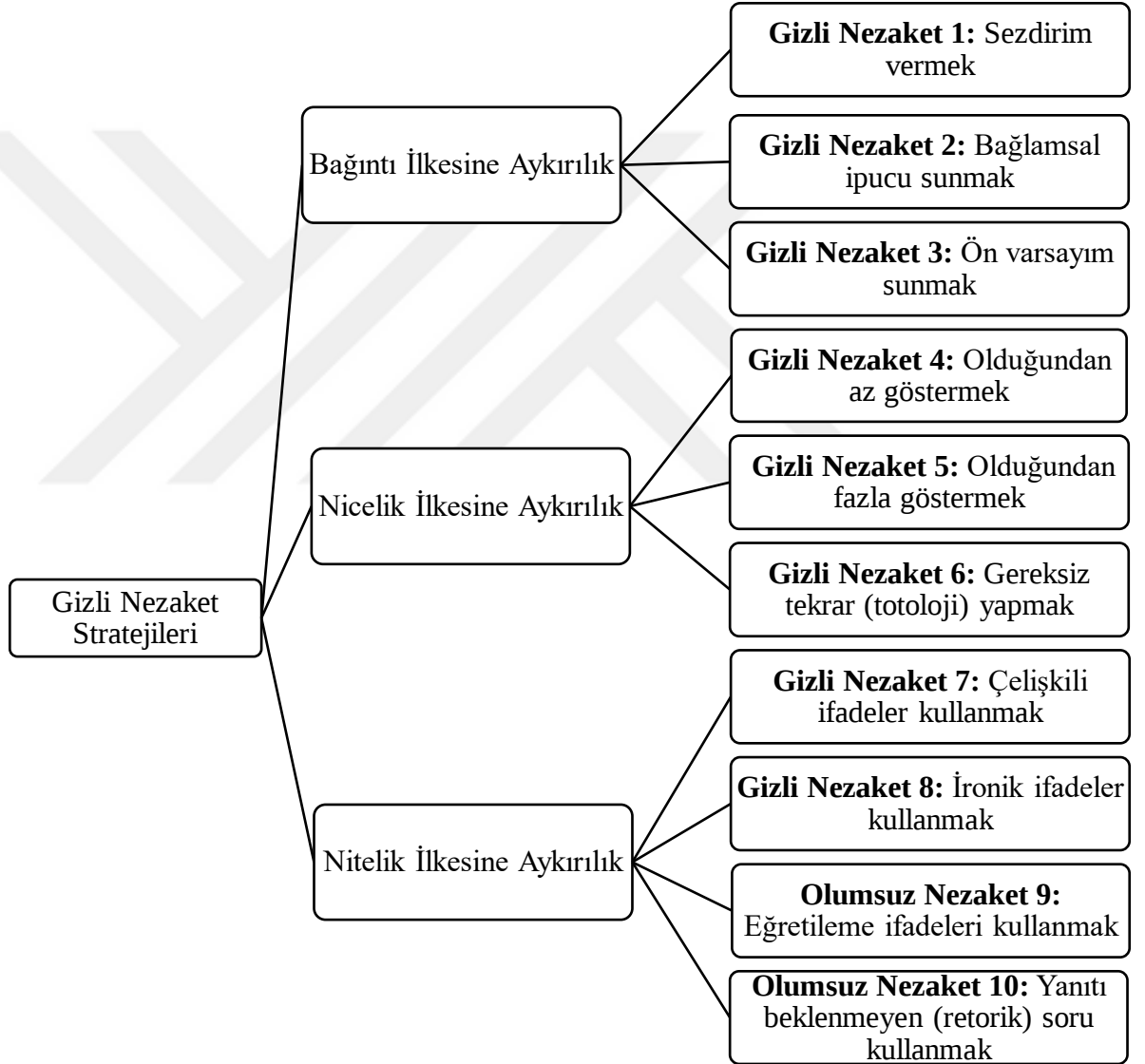
Şekil 3

Çalışmada yer alan olumsuz nezaket stratejileri



Şekil 4

Çalışmada yer alan gizli nezaket stratejileri



4.3.1. Yönlendirici Söz Eylemler Özelinde Karşılaştırma

2 ve 3 no.lu araçların 1. sorusundan 12. sorusuna 90 katılımcının verdiği yanıtlar üzerinden yapılan karşılaştırma sonuçları Tablo 103'te verilmiştir. Tabloda, 2 ve 3 no.lu araçlarda her bir stratejinin yönlendiriciler soru grubunda kullanılma sıklığı ve oranları 2. ve 3. Sütunda verilmiştir. Her bir stratejinin ilgili araçlarda kullanım oranlarının karşılaştırılması **Paired-samples t testi ile yapılmış** ve teste ilişkin test istatistiği (t-stat) ve ilgili p değerleri Tablo 103'te yer almaktadır. p değeri < 0.05 olan testler için, ilgili stratejinin 2 ve 3 no.lu araçlarda kullanım oranlarının farklı olduğu sonucuna ulaşılır. P değeri > 0.05 olan testlerde ise 2 ve 3 no.lu araçlarda ilgili stratejinin kullanım oranları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Her iki araçta kullanılmayan stratejiler için ilgili test istatistiği hesaplanamadığından, bu stratejilere ilişkin test sonuçları (-) ile verilmiştir.

Tablo 103*Araçların yönlendirici grubunda nezaket stratejileri özelinde karşılaştırması*

YÖNLENDİRİCİLER	2 NO.LU ARAÇ	3 NO.LU ARAÇ		
STRATEJİ	oran(frekans)	oran(frekans)	t-stat	p
Olumlu Nezaket 1	0,0009 (1)	0,0074 (8)	-2,3382	0,0196
Olumlu Nezaket 2	0,0019 (2)	0,0019 (2)	0,0000	1,0000
Olumlu Nezaket 3	0,0009 (1)	0,0019 (2)	-0,5772	0,5639
Olumlu Nezaket 4	0,0407 (44)	0,088 (95)	-4,8474	0,0000
Olumlu Nezaket 5	0,0009 (1)	0 (0)	1,0000	0,3175
Olumlu Nezaket 6	0,0185 (20)	0,0741 (80)	-6,0997	0,0000
Olumlu Nezaket 7	0,0231 (25)	0,062 (67)	-5,0045	0,0000
Olumlu Nezaket 8	0 (0)	0,0046 (5)	-2,2402	0,0253
Olumlu Nezaket 9	0,0046 (5)	0,0046 (5)	0,0000	1,0000
Olumlu Nezaket 10	0,0065 (7)	0,0583 (63)	-6,8334	0,0000
Olumlu Nezaket 11	0 (0)	0,0093 (10)	-3,1755	0,0015
Olumlu Nezaket 12	0,0185 (20)	0,0083 (9)	2,1204	0,0342
Olumlu Nezaket 13	0,3037 (328)	0,4306 (465)	-6,7825	0,0000
Olumlu Nezaket 14	0,0028 (3)	0,0056 (6)	-1,1340	0,2570
Olumlu Nezaket 15	0,0009 (1)	0,0333 (36)	-5,8415	0,0000
Olumsuz Nezaket 1	0,5722 (618)	0,1648 (178)	22,5985	0,0000
Olumsuz Nezaket 2	0,2981 (322)	0,5028 (543)	-10,0224	0,0000
Olumsuz Nezaket 3	0 (0)	0 (0)	-	-
Olumsuz Nezaket 4	0,0157 (17)	0,0093 (10)	1,3477	0,1781
Olumsuz Nezaket 5	0,0454 (49)	0,0028 (3)	6,4997	0,0000

Olumsuz Nezaket 6	0,0389 (42)	0,012 (13)	4,0112	0,0001
Olumsuz Nezaket 7	0,0019 (2)	0,0093 (10)	-2,3141	0,0209
Olumsuz Nezaket 8	0 (0)	0,0074 (8)	-2,8376	0,0046
Olumsuz Nezaket 9	0 (0)	0,0019 (2)	-1,4149	0,1574
Olumsuz Nezaket 10	0 (0)	0,1472 (159)	-13,6483	0,0000
Gizli Nezaket 1	0,038 (41)	0 (0)	6,5252	0,0000
Gizli Nezaket 2	0,0194 (21)	0,0269 (29)	-1,1315	0,2581
Gizli Nezaket 3	0,0222 (24)	0 (0)	4,9520	0,0000
Gizli Nezaket 4	0 (0)	0 (0)	-	-
Gizli Nezaket 5	0 (0)	0 (0)	-	-
Gizli Nezaket 6	0 (0)	0 (0)	-	-
Gizli Nezaket 7	0 (0)	0 (0)	-	-
Gizli Nezaket 8	0,0009 (1)	0 (0)	1,0000	0,3175
Gizli Nezaket 9	0 (0)	0 (0)	-	-
Gizli Nezaket 10	0,0083 (9)	0,0019 (2)	2,1140	0,0347

Tablo 103'te belirtildiği üzere olumlu nezaket stratejileri arasından 1, 4, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13 ve 15 no.lu stratejilerin kullanım sıklığı bakımından 2 ve 3 no.lu araçlarda anlamlı bir fark oluşturduğu belirlenmiştir. Buna karşın 2, 3, 5, 9 ve 14 no.lu olumlu nezaket stratejilerinin her iki araçtaki kullanım sıklığının anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmüştür.

Buna göre olumlu nezaket 1 stratejisinin 2 ve 3 no.lu araçlarda kullanım oranları arasında ($p\text{-değeri}=0,0196<0,05$) istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu saptanmıştır. 2 no.lu araçta, yönlendiriciler soru grubunda olumlu nezaket 1 stratejisi %0,09 oranında, 3 no.lu

araçta ise %0,74 oranında kullanıldığı görülmüştür. Söz konusu veriden hareketle 3 no.lu araçta ilgili stratejinin daha fazla kullanıldığı belirlenmiştir.

Olumlu nezaket 4 stratejisinin 2 ve 3 no.lu araçlarda kullanım oranları arasında ($p\text{-değeri}=0,0000<0.05$) istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmüştür. 2 no.lu araçta, yönlendiriciler soru grubunda olumlu nezaket 4 stratejisi %4,07 oranında, 3 no.lu araçta ise %8,80 oranında kullanıldığı ve bu veriden hareketle 3 no.lu araçta ilgili stratejinin daha fazla kullanıldığı belirlenmiştir.

Olumlu nezaket 6 stratejisinin 2 ve 3 no.lu araçlarda kullanım oranları arasında ($p\text{-değeri}=0,0000<0.05$) istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmüştür. 2 no.lu araçta, yönlendiriciler soru grubunda olumlu nezaket 6 stratejisi %1,85 oranında, 3 no.lu araçta ise %7,41 oranında kullanıldığı ve bu veriden hareketle 3 no.lu araçta ilgili stratejinin daha fazla kullanıldığı belirlenmiştir.

Olumlu nezaket 7 stratejisinin 2 ve 3 no.lu araçlarda kullanım oranları arasında ($p\text{-değeri}=0,0000<0.05$) istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmüştür. 2 no.lu araçta, yönlendiriciler soru grubunda olumlu nezaket 7 stratejisi %2,31 oranında, 3 no.lu araçta ise %6,20 oranında kullanıldığı ve bu veriden hareketle 3 no.lu araçta ilgili stratejinin daha fazla kullanıldığı belirlenmiştir.

Olumlu nezaket 8 stratejisinin 2 ve 3 no.lu araçlarda kullanım oranları arasında ($p\text{-değeri}=0,0253<0.05$) istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmüştür. 2 no.lu araçta, yönlendiriciler soru grubunda olumlu nezaket 8 stratejisi hiç kullanılmazken 3 no.lu araçta bu strateji %0,46 oranında kullanıldığı ve bu veriden hareketle 3 no.lu araçta ilgili stratejinin daha fazla kullanıldığı belirlenmiştir.

Olumlu nezaket 10 stratejisinin 2 ve 3 no.lu araçlarda kullanım oranları arasında ($p\text{-değeri}=0,0000<0.05$) istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmüştür. 2 no.lu araçta,

yönlendiriciler soru grubunda olumlu nezaket 10 stratejisi %0,65 oranında, 3 no.lu araçta ise %5,83 oranında kullanıldığı ve bu veriden hareketle 3 no.lu araçta ilgili stratejinin daha fazla kullanıldığı belirlenmiştir.

Olumlu nezaket 11 stratejisinin 2 ve 3 no.lu araçlarda kullanım oranları arasında ($p\text{-değeri}=0,0015<0.05$) istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmüştür. 2 no.lu araçta, yönlendiriciler soru grubunda olumlu nezaket 11 stratejisi hiç kullanılmazken 3 no.lu araçta ise %0,93 oranında kullanıldığı ve bu veriden hareketle 3 no.lu araçta ilgili stratejinin daha fazla kullanıldığı belirlenmiştir.

Olumlu nezaket 12 stratejisinin 2 ve 3 no.lu araçlarda kullanım oranları arasında ($p\text{-değeri}=0,0342<0.05$) istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmüştür. 2 no.lu araçta, yönlendiriciler soru grubunda olumlu nezaket 12 stratejisi %1,85 oranında, 3 no.lu araçta ise %0,83 oranında kullanıldığı ve bu veriden hareketle 2 no.lu araçta ilgili stratejinin daha fazla kullanıldığı belirlenmiştir.

Olumlu nezaket 13 stratejisinin 2 ve 3 no.lu araçlarda kullanım oranları arasında ($p\text{-değeri}=0,0000<0.05$) istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmüştür. 2 no.lu araçta, yönlendiriciler soru grubunda olumlu nezaket 13 stratejisi %30,37 oranında, 3 no.lu araçta ise %43,06 oranında kullanıldığı ve bu veriden hareketle 3 no.lu araçta ilgili stratejinin daha fazla kullanıldığı belirlenmiştir.

Olumlu nezaket 15 stratejisinin 2 ve 3 no.lu araçlarda kullanım oranları arasında ($p\text{-değeri}=0,0000<0.05$) istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmüştür. 2 no.lu araçta, yönlendiriciler soru grubunda olumlu nezaket 15 stratejisi %0,09 oranında, 3 no.lu araçta ise %3,33 oranında kullanıldığı ve bu veriden hareketle 3 no.lu araçta ilgili stratejinin daha fazla kullanıldığı belirlenmiştir.

Tablo 103'te sunulan veriler ışığında olumsuz nezaket stratejileri arasından 1, 2, 5, 6, 7, 8 ve 10 no.lu stratejilerin kullanım sıklığı bakımından 2 ve 3 no.lu araçlarda anlamlı bir fark oluşturduğu belirlenmiştir. Buna karşın 3, 4 ve 9 no.lu olumsuz nezaket stratejilerinin her iki araçtaki kullanım sıklığının anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmüştür.

Olumsuz nezaket 1 stratejisinin 2 ve 3 no.lu araçlarda kullanım oranları arasında ($p\text{-değeri}=0,0000<0.05$) istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmüştür. 2 no.lu araçta, yönlendiriciler soru grubunda olumsuz nezaket 1 stratejisi %57,22 oranında, 3 no.lu araçta ise %16,48 oranında kullanıldığı ve bu veriden hareketle 2 no.lu araçta ilgili stratejinin daha fazla kullanıldığı belirlenmiştir.

Olumsuz nezaket 2 stratejisinin 2 ve 3 no.lu araçlarda kullanım oranları arasında ($p\text{-değeri}=0,0000<0.05$) istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmüştür. 2 no.lu araçta, yönlendiriciler soru grubunda olumsuz nezaket 2 stratejisi %29,81 oranında, 3 no.lu araçta ise %50,28 oranında kullanıldığı ve bu veriden hareketle 3 no.lu araçta ilgili stratejinin daha fazla kullanıldığı belirlenmiştir.

Olumsuz nezaket 5 stratejisinin 2 ve 3 no.lu araçlarda kullanım oranları arasında ($p\text{-değeri}=0,0000<0.05$) istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmüştür. 2 no.lu araçta, yönlendiriciler soru grubunda olumsuz nezaket 5 stratejisi %4,54 oranında, 3 no.lu araçta ise %0,28 oranında kullanıldığı ve bu veriden hareketle 2 no.lu araçta ilgili stratejinin daha fazla kullanıldığı belirlenmiştir.

Olumsuz nezaket 6 stratejisinin 2 ve 3 no.lu araçlarda kullanım oranları arasında ($p\text{-değeri}=0,0001<0.05$) istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmüştür. 2 no.lu araçta, yönlendiriciler soru grubunda olumsuz nezaket 6 stratejisi %3,89 oranında, 3 no.lu araçta ise %0,12 oranında kullanıldığı ve bu veriden hareketle 2 no.lu araçta ilgili stratejinin daha fazla kullanıldığı belirlenmiştir.

Olumsuz nezaket 7 stratejisinin 2 ve 3 no.lu araçlarda kullanım oranları arasında ($p\text{-değeri}=0,0209<0.05$) istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmüştür. 2 no.lu araçta, yönlendiriciler soru grubunda olumsuz nezaket 7 stratejisi %0,19 oranında, 3 no.lu araçta ise %0,93 oranında kullanıldığı ve bu veriden hareketle 3 no.lu araçta ilgili stratejinin daha fazla kullanıldığı belirlenmiştir.

Olumsuz nezaket 8 stratejisinin 2 ve 3 no.lu araçlarda kullanım oranları arasında ($p\text{-değeri}=0,0046<0.05$) istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmüştür. 2 no.lu araçta, yönlendiriciler soru grubunda olumsuz nezaket 8 stratejisi hiç kullanılmazken 3 no.lu araçta ise %0,74 oranında kullanıldığı ve bu veriden hareketle 3 no.lu araçta ilgili stratejinin daha fazla kullanıldığı belirlenmiştir.

Olumsuz nezaket 10 stratejisinin 2 ve 3 no.lu araçlarda kullanım oranları arasında ($p\text{-değeri}=0,0000<0.05$) istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmüştür. 2 no.lu araçta, yönlendiriciler soru grubunda olumsuz nezaket 10 kullanılmazken 3 no.lu araçta ise %14,72 oranında kullanıldığı ve bu veriden hareketle 3 no.lu araçta ilgili stratejinin daha fazla kullanıldığı belirlenmiştir.

Gizli nezaket stratejilerinin yönlendirici söz eylemler özelinde kullanım sıklığı Tablo 103'te sunulmuştur. Buna göre gizli nezaket stratejileri arasından 1, 3 ve 10 no.lu stratejilerin kullanım sıklığı bakımından 2 ve 3 no.lu araçlarda anlamlı bir fark oluşturduğu belirlenmiştir. Buna karşın 2, 4, 5, 6, 7, 8 ve 9 no.lu gizli nezaket stratejilerinin her iki araçtaki kullanım sıklığının anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmüştür.

Gizli nezaket 1 stratejisinin 2 ve 3 no.lu araçlarda kullanım oranları arasında ($p\text{-değeri}=0,0000<0.05$) istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmüştür. 2 no.lu araçta, yönlendiriciler soru grubunda gizli nezaket 1 stratejisi %3,80 oranında kullanılırken 3 no.lu

araçta ise hiç kullanılmamıştır. Bu veriden hareketle 2 no.lu araçta ilgili stratejinin daha fazla kullanıldığı belirlenmiştir.

Gizli nezaket 3 stratejisinin 2 ve 3 no.lu araçlarda kullanım oranları arasında ($p\text{-değeri}=0,0000<0.05$) istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmüştür. 2 no.lu araçta, yönlendiriciler soru grubunda gizli nezaket 3 stratejisi %2,22 oranında kullanılırken 3 no.lu araçta ise hiç kullanılmamıştır. Bu veriden hareketle 2 no.lu araçta ilgili stratejinin daha fazla kullanıldığı belirlenmiştir.

Gizli nezaket 10 stratejisinin 2 ve 3 no.lu araçlarda kullanım oranları arasında ($p\text{-değeri}=0,0347<0.05$) istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmüştür. 2 no.lu araçta, yönlendiriciler soru grubunda gizli nezaket 1 stratejisi %0,93 oranında, 3 no.lu araçta ise %0,19 oranında kullanıldığı görülmüştür. Bu veriden hareketle 2 no.lu araçta ilgili stratejinin daha fazla kullanıldığı belirlenmiştir.

4.3.2. Yükümleyici Söz Eylemler Özelinde Karşılaştırma

2 ve 3 no.lu araçların 13. Sorusundan 24. sorusuna 90 katılımcının verdiği yanıtlar üzerinden yapılan karşılaştırma sonuçları Tablo 104'te verilmiştir. Tabloda, 2 ve 3 no.lu araçlarda her bir stratejinin yükümleyici soru grubunda kullanılma sıklığı ve oranları 2. ve 3. Sütunda verilmiştir. Her bir stratejinin ilgili araçlarda kullanım oranlarının karşılaştırılması **Paired-samples t testi ile yapılmış** ve teste ilişkin test istatistiği (t-stat) ve ilgili p değerleri Tablo 104'te yer almaktadır. $p\text{ değeri} < 0.05$ olan testler için, ilgili stratejinin 2 ve 3 no.lu araçlarda kullanım oranlarının farklı olduğu sonucuna ulaşılır. $P\text{ değeri} > 0.05$ olan testlerde ise 2 ve 3 no.lu araçlarda ilgili stratejinin kullanım oranları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Her iki araçta kullanılmayan stratejiler için ilgili test istatistiği hesaplanamadığından, bu stratejilere ilişkin test sonuçları (-) ile verilmiştir.

Tablo 104*Araçların yükümleyici grubunda nezaket stratejileri özelinde karşılaştırması*

YÜKÜMLEYİCİLER	2 NO.LU	3 NO.LU		
	ARAÇ	ARAÇ		
STRATEJİ	oran(frekans)	oran(frekans)	t-stat	p
Olumlu Nezaket 1	0,0009 (1)	0 (0)	1,0000	0,3175
Olumlu Nezaket 2	0,0093 (10)	0 (0)	3,1755	0,0015
Olumlu Nezaket 3	0,0009 (1)	0 (0)	1,0000	0,3175
Olumlu Nezaket 4	0,025 (27)	0,1028 (111)	-8,1756	0,0000
Olumlu Nezaket 5	0 (0)	0 (0)	-	-
Olumlu Nezaket 6	0,1398 (151)	0,0389 (42)	8,3073	0,0000
Olumlu Nezaket 7	0,0056 (6)	0,0019 (2)	1,4149	0,1574
Olumlu Nezaket 8	0 (0)	0,0009 (1)	-1,0000	0,3175
Olumlu Nezaket 9	0,0157 (17)	0,0296 (32)	-2,6182	0,0090
Olumlu Nezaket 10	0,4574 (494)	0,5139 (555)	-3,5586	0,0004
Olumlu Nezaket 11	0,025 (27)	0 (0)	5,2599	0,0000
Olumlu Nezaket 12	0,0056 (6)	0 (0)	2,4552	0,0142
Olumlu Nezaket 13	0,1657 (179)	0,4343 (469)	-16,7318	0,0000
Olumlu Nezaket 14	0,0463 (50)	0 (0)	7,2373	0,0000
Olumlu Nezaket 15	0 (0)	0,0296 (32)	-5,7399	0,0000
Olumsuz Nezaket 1	0,0833 (90)	0,0111 (12)	8,2937	0,0000
Olumsuz Nezaket 2	0,1880 (203)	0,3074 (332)	-7,0809	0,0000
Olumsuz Nezaket 3	0 (0)	0 (0)	-	-
Olumsuz Nezaket 4	0,0046 (5)	0 (0)	2,2402	0,0253

Olumsuz Nezaket 5	0,0241 (26)	0,0537 (58)	-4,1623	0,0000
Olumsuz Nezaket 6	0,1417 (153)	0,2037 (220)	-5,2805	0,0000
Olumsuz Nezaket 7	0 (0)	0 (0)	-	-
Olumsuz Nezaket 8	0 (0)	0 (0)	-	-
Olumsuz Nezaket 9	0 (0)	0 (0)	-	-
Olumsuz Nezaket10	0,0176 (19)	0,012 (13)	1,0607	0,2891
Gizli Nezaket 1	0,0037 (4)	0 (0)	2,0028	0,0455
Gizli Nezaket 2	0,0093 (10)	0 (0)	3,1755	0,0015
Gizli Nezaket 3	0 (0)	0 (0)	-	-
Gizli Nezaket 4	0 (0)	0 (0)	-	-
Gizli Nezaket 5	0 (0)	0,0009 (1)	-1,0000	0,3175
Gizli Nezaket 6	0 (0)	0 (0)	-	-
Gizli Nezaket 7	0 (0)	0 (0)	-	-
Gizli Nezaket 8	0 (0)	0 (0)	-	-
Gizli Nezaket 9	0 (0)	0 (0)	-	-
Gizli Nezaket 10	0,0009 (1)	0,0009 (1)	0,0000	1,0000

Tablo 104’te belirtildiği üzere olumlu nezaket stratejileri arasından 2, 4, 6, 9, 10, 11, 12, 13, 14 ve 15 no.lu stratejilerin kullanım sıklığı bakımından 2 ve 3 no.lu araçlarda anlamlı bir fark oluşturduğu belirlenmiştir. Buna karşın 1, 3, 5, 7 ve 8 no.lu olumlu nezaket stratejilerinin her iki araçtaki kullanım sıklığının anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmüştür.

Olumlu nezaket 2 stratejisinin 2 ve 3 no.lu araçlarda kullanım oranları arasında (p -değeri=0,0015<0.05) istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmüştür. 2 no.lu araçta, yükümleyici soru grubunda olumlu nezaket 3 stratejisi %0,93 oranında kullanılırken 3 no.lu

araçta hiç kullanılmadığı görülmüştür. Bu veriden hareketle 2 no.lu araçta ilgili stratejinin daha fazla kullanıldığı belirlenmiştir.

Olumlu nezaket 4 stratejisinin 2 ve 3 no.lu araçlarda kullanım oranları arasında ($p\text{-değeri}=0,0000<0.05$) istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmüştür. 2 no.lu araçta, yükümleyici soru grubunda olumlu nezaket 4 stratejisi %2,50 oranında, 3 no.lu araçta ise %10,28 oranında kullanıldığı ve bu veriden hareketle 3 no.lu araçta ilgili stratejinin daha fazla kullanıldığı belirlenmiştir.

Olumlu nezaket 6 stratejisinin 2 ve 3 no.lu araçlarda kullanım oranları arasında ($p\text{-değeri}=0,0000<0.05$) istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmüştür. 2 no.lu araçta, yükümleyici soru grubunda olumlu nezaket 6 stratejisi %13,98 oranında, 3 no.lu araçta ise %3,89 oranında kullanıldığı ve bu veriden hareketle 2 no.lu araçta ilgili stratejinin daha fazla kullanıldığı belirlenmiştir.

Olumlu nezaket 9 stratejisinin 2 ve 3 no.lu araçlarda kullanım oranları arasında ($p\text{-değeri}=0,0090<0.05$) istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmüştür. 2 no.lu araçta, yükümleyici soru grubunda olumlu nezaket 9 stratejisi %0,15 oranında, 3 no.lu araçta ise %2,96 oranında kullanıldığı ve bu veriden hareketle 3 no.lu araçta ilgili stratejinin daha fazla kullanıldığı belirlenmiştir.

Olumlu nezaket 10 stratejisinin 2 ve 3 no.lu araçlarda kullanım oranları arasında ($p\text{-değeri}=0,0004<0.05$) istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmüştür. 2 no.lu araçta, yükümleyici soru grubunda olumlu nezaket 10 stratejisi %45,74 oranında, 3 no.lu araçta ise %51,39 oranında kullanıldığı ve bu veriden hareketle 3 no.lu araçta ilgili stratejinin daha fazla kullanıldığı belirlenmiştir.

Olumlu nezaket 11 stratejisinin 2 ve 3 no.lu araçlarda kullanım oranları arasında ($p\text{-değeri}=0,0000<0.05$) istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmüştür. 2 no.lu araçta,

yükümleyici soru grubunda olumlu nezaket 11 stratejisi %2,50 oranında kullanıldığı, 3 no.lu araçta ise hiç kullanılmadığı görülmüştür. Bu veriden hareketle 2 no.lu araçta ilgili stratejinin daha fazla kullanıldığı belirlenmiştir.

Olumlu nezaket 12 stratejisinin 2 ve 3 no.lu araçlarda kullanım oranları arasında ($p\text{-değeri}=0,0142<0.05$) istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmüştür. 2 no.lu araçta, yükümleyici soru grubunda olumlu nezaket 12 stratejisi %0,56 oranında kullanıldığı, 3 no.lu araçta ise hiç kullanılmadığı görülmüştür. Bu veriden hareketle 2 no.lu araçta ilgili stratejinin daha fazla kullanıldığı belirlenmiştir.

Olumlu nezaket 13 stratejisinin 2 ve 3 no.lu araçlarda kullanım oranları arasında ($p\text{-değeri}=0,0004<0.05$) istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmüştür. 2 no.lu araçta, yükümleyici soru grubunda olumlu nezaket 13 stratejisi %16,57 oranında, 3 no.lu araçta ise %43,43 oranında kullanıldığı ve bu veriden hareketle 3 no.lu araçta ilgili stratejinin daha fazla kullanıldığı belirlenmiştir.

Olumlu nezaket 14 stratejisinin 2 ve 3 no.lu araçlarda kullanım oranları arasında ($p\text{-değeri}=0,0004<0.05$) istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmüştür. 2 no.lu araçta, yükümleyici soru grubunda olumlu nezaket 14 stratejisi %4,63 oranında kullanıldığı, 3 no.lu araçta ise hiç kullanılmadığı görülmüştür. Bu veriden hareketle 2 no.lu araçta ilgili stratejinin daha fazla kullanıldığı belirlenmiştir.

Olumlu nezaket 15 stratejisinin 2 ve 3 no.lu araçlarda kullanım oranları arasında ($p\text{-değeri}=0,0004<0.05$) istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmüştür. 2 no.lu araçta, yükümleyici soru grubunda olumlu nezaket 15 stratejisinin hiç kullanılmadığı, 3 no.lu araçta ise %2,96 oranında kullanıldığı görülmüştür. Bu veriden hareketle 3 no.lu araçta ilgili stratejinin daha fazla kullanıldığı belirlenmiştir.

Tablo 104’te sunulan veriler ışığında olumsuz nezaket stratejileri arasından 1, 2, 4, 5 ve 6 no.lu stratejilerin kullanım sıklığı bakımından 2 ve 3 no.lu araçlarda anlamlı bir fark oluşturduğu belirlenmiştir. Buna karşın 3, 7, 8, 9 ve 10 no.lu olumsuz nezaket stratejilerinin her iki araçtaki kullanım sıklığının anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmüştür.

Olumsuz nezaket 1 stratejisinin 2 ve 3 no.lu araçlarda kullanım oranları arasında ($p\text{-değeri}=0,0000<0.05$) istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmüştür. 2 no.lu araçta, yükümleyici soru grubunda olumsuz nezaket 1 stratejisi %8,33 oranında, 3 no.lu araçta ise %1,11 oranında kullanıldığı ve bu veriden hareketle 2 no.lu araçta ilgili stratejinin daha fazla kullanıldığı belirlenmiştir.

Olumsuz nezaket 2 stratejisinin 2 ve 3 no.lu araçlarda kullanım oranları arasında ($p\text{-değeri}=0,0000<0.05$) istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmüştür. 2 no.lu araçta, yükümleyici soru grubunda olumsuz nezaket 2 stratejisi %18,80 oranında, 3 no.lu araçta ise %30,74 oranında kullanıldığı ve bu veriden hareketle 3 no.lu araçta ilgili stratejinin daha fazla kullanıldığı belirlenmiştir.

Olumsuz nezaket 4 stratejisinin 2 ve 3 no.lu araçlarda kullanım oranları arasında ($p\text{-değeri}=0,0253<0.05$) istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmüştür. 2 no.lu araçta, yükümleyici soru grubunda olumsuz nezaket 4 stratejisi %0,46 oranında kullanıldığı, 3 no.lu araçta ise hiç kullanılmadığı görülmüştür. Bu veriden hareketle 2 no.lu araçta ilgili stratejinin daha fazla kullanıldığı belirlenmiştir.

Olumsuz nezaket 5 stratejisinin 2 ve 3 no.lu araçlarda kullanım oranları arasında ($p\text{-değeri}=0,0000<0.05$) istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmüştür. 2 no.lu araçta, yükümleyici soru grubunda olumsuz nezaket 5 stratejisi %2,41 oranında, 3 no.lu araçta ise %5,37 oranında kullanıldığı ve bu veriden hareketle 3 no.lu araçta ilgili stratejinin daha fazla kullanıldığı belirlenmiştir.

Olumsuz nezaket 6 stratejisinin 2 ve 3 no.lu araçlarda kullanım oranları arasında (p-değeri=0,0000<0.05) istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmüştür. 2 no.lu araçta, yükümleyici soru grubunda olumsuz nezaket 6 stratejisi %14,17 oranında, 3 no.lu araçta ise %20,37 oranında kullanıldığı ve bu veriden hareketle 3 no.lu araçta ilgili stratejinin daha fazla kullanıldığı belirlenmiştir.

Gizli nezaket stratejilerinin yükümleyici söz eylemler özelinde kullanım oranları Tablo 104'te sunulmuştur. Sunulan bu verilerden hareketle gizli nezaket stratejilerinin kullanım oranları özelinde 2 ve 3 no.lu araçlarda sadece gizli nezaket 1 ve gizli nezaket 2 stratejileri için anlamlandırılabilir bir farkın olduğu görülmüştür. Her iki strateji için de 3 no.lu araçta kullanım söz konusu olmazken gizli nezaket 1 stratejisi için 2 ve 3 no.lu araçlarda kullanım oranları arasında (p-değeri=0,0455<0.05) istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmüştür. Gizli nezaket 1 stratejisi %0,37 oranında 2 no.lu araçta kullanıldığı belirlenmiştir. Gizli nezaket 2 stratejisi için 2 ve 3 no.lu araçlarda kullanım oranları arasında (p-değeri=0,0015<0.05) istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmüştür. Gizli nezaket 2 stratejisi %0,93 oranında 2 no.lu araçta kullanıldığı belirlenmiştir.

4.3.3. Anlatımsal Söz Eylemler Özelinde Karşılaştırma

2 ve 3 no.lu araçların 25. sorusundan 30. sorusuna 90 katılımcının verdiği yanıtlar üzerinden yapılan karşılaştırma sonuçları Tablo 105'te verilmiştir. Tabloda, 2 ve 3 no.lu araçlarda her bir stratejinin anlatımsal soru grubunda kullanılma sıklığı ve oranları 2. ve 3. Sütunda verilmiştir. Her bir stratejinin ilgili araçlarda kullanım oranlarının karşılaştırılması **Paired-samples t testi ile yapılmış** ve teste ilişkin test istatistiği (t-stat) ve ilgili p değerleri Tablo 105'te yer almaktadır. p değeri < 0.05 olan testler için, ilgili stratejinin 2 ve 3 no.lu araçlarda kullanım oranlarının farklı olduğu sonucuna ulaşılır. P değeri> 0.05 olan testlerde ise 2 ve 3 no.lu araçlarda ilgili stratejinin kullanım oranları arasında istatistiksel olarak

anlamalı fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Her iki araçta kullanılmayan stratejiler için ilgili test istatistiği hesaplanamadığından, bu stratejilere ilişkin test sonuçları (-) ile verilmiştir.



Tablo 105*Araçların anlatımsal grubunda nezaket stratejileri özelinde karşılaştırması*

ANLATIMSALLAR	2 NO.LU ARAÇ	3 NO.LU ARAÇ		
STRATEJİ	oran(frekans)	oran(frekans)	t-stat	p
Olumlu Nezaket 1	0,287 (155)	0,2852 (154)	0,0787	0,9373
Olumlu Nezaket 2	0,0241 (13)	0 (0)	3,6464	0,0003
Olumlu Nezaket 3	0,0241 (13)	0,0185 (10)	0,6543	0,5132
Olumlu Nezaket 4	0,0259 (14)	0,1556 (84)	-8,3041	0,0000
Olumlu Nezaket 5	0 (0)	0 (0)	-	-
Olumlu Nezaket 6	0,0648 (35)	0,0056 (3)	5,4745	0,0000
Olumlu Nezaket 7	0 (0)	0 (0)	-	-
Olumlu Nezaket 8	0 (0)	0,0056 (3)	-1,7353	0,0833
Olumlu Nezaket 9	0,0019 (1)	0 (0)	1,0000	0,3178
Olumlu Nezaket 10	0,0481 (26)	0,1463 (79)	-6,0820	0,0000
Olumlu Nezaket 11	0 (0)	0 (0)	-	-
Olumlu Nezaket 12	0 (0)	0 (0)	-	-
Olumlu Nezaket 13	0,1537 (83)	0,1389 (75)	1,3343	0,1827
Olumlu Nezaket 14	0 (0)	0 (0)	-	-
Olumlu Nezaket 15	0,4259 (230)	0,5944 (321)	-8,3814	0,0000
Olumsuz Nezaket 1	0,0185 (10)	0 (0)	3,1890	0,0015
Olumsuz Nezaket 2	0,0333 (18)	0,0704 (38)	-2,7909	0,0054
Olumsuz Nezaket 3	0 (0)	0 (0)	-	-
Olumsuz Nezaket 4	0 (0)	0 (0)	-	-

Olumsuz Nezaket 5	0,0259 (14)	0,0889 (48)	-5,2503	0,0000
Olumsuz Nezaket 6	0,2852 (154)	0,2981 (161)	-1,2579	0,2090
Olumsuz Nezaket 7	0 (0)	0 (0)	-	-
Olumsuz Nezaket 8	0 (0)	0 (0)	-	-
Olumsuz Nezaket 9	0 (0)	0 (0)	-	-
Olumsuz Nezaket10	0 (0)	0,0019 (1)	-1,0000	0,3178
Gizli Nezaket 1	0 (0)	0 (0)	-	-
Gizli Nezaket 2	0,0019 (1)	0 (0)	1,0000	0,3178
Gizli Nezaket 3	0 (0)	0 (0)	-	-
Gizli Nezaket 4	0 (0)	0 (0)	-	-
Gizli Nezaket 5	0 (0)	0 (0)	-	-
Gizli Nezaket 6	0 (0)	0 (0)	-	-
Gizli Nezaket 7	0 (0)	0 (0)	-	-
Gizli Nezaket 8	0 (0)	0 (0)	-	-
Gizli Nezaket 9	0 (0)	0 (0)	-	-
Gizli Nezaket 10	0 (0)	0,0037 (2)	-1,4155	0,1575

Tablo 105’te belirtildiği üzere olumlu nezaket stratejileri arasından 2, 4, 6, 10 ve 15 no.lu stratejilerin kullanım sıklığı bakımından 2 ve 3 no.lu araçlarda anlamlı bir fark oluşturduğu belirlenmiştir. Buna karşın 1, 3, 5, 7, 8, 9, 11, 12, 13 ve 14 no.lu olumlu nezaket stratejilerinin her iki araçtaki kullanım sıklığının anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmüştür.

Buna göre olumlu nezaket 2 stratejisinin 2 ve 3 no.lu araçlarda kullanım oranları arasında ($p\text{-değeri}=0,0003<0.05$) istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu saptanmıştır. 2 no.lu araçta, anlatımsal soru grubunda olumlu nezaket 2 stratejisi %2,41 oranında kullanıldığı, 3

no.lu araçta hiç kullanılmadığı görülmüştür. Söz konusu veriden hareketle 2 no.lu araçta ilgili stratejinin daha fazla kullanıldığı belirlenmiştir.

Olumlu nezaket 4 stratejisinin 2 ve 3 no.lu araçlarda kullanım oranları arasında ($p\text{-değeri}=0,0000<0.05$) istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu saptanmıştır. 2 no.lu araçta, anlatımsal soru grubunda olumlu nezaket 4 stratejisi %2,59 oranında, 3 no.lu araçta ise %15,56 oranında kullanıldığı görülmüştür. Söz konusu veriden hareketle 3 no.lu araçta ilgili stratejinin daha fazla kullanıldığı belirlenmiştir.

Olumlu nezaket 6 stratejisinin 2 ve 3 no.lu araçlarda kullanım oranları arasında ($p\text{-değeri}=0,0000<0.05$) istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu saptanmıştır. 2 no.lu araçta, anlatımsal soru grubunda olumlu nezaket 6 stratejisi %6,48 oranında, 3 no.lu araçta ise %0,56 oranında kullanıldığı görülmüştür. Söz konusu veriden hareketle 2 no.lu araçta ilgili stratejinin daha fazla kullanıldığı belirlenmiştir.

Olumlu nezaket 10 stratejisinin 2 ve 3 no.lu araçlarda kullanım oranları arasında ($p\text{-değeri}=0,0000<0.05$) istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu saptanmıştır. 2 no.lu araçta, anlatımsal soru grubunda olumlu nezaket 10 stratejisi %4,81 oranında, 3 no.lu araçta ise %14,63 oranında kullanıldığı görülmüştür. Söz konusu veriden hareketle 3 no.lu araçta ilgili stratejinin daha fazla kullanıldığı belirlenmiştir.

Olumlu nezaket 15 stratejisinin 2 ve 3 no.lu araçlarda kullanım oranları arasında ($p\text{-değeri}=0,0000<0.05$) istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu saptanmıştır. 2 no.lu araçta, anlatımsal soru grubunda olumlu nezaket 15 stratejisi %42,59 oranında, 3 no.lu araçta ise %59,44 oranında kullanıldığı görülmüştür. Söz konusu veriden hareketle 3 no.lu araçta ilgili stratejinin daha fazla kullanıldığı belirlenmiştir.

Tablo 105'te sunulan veriler ışığında olumsuz nezaket stratejileri arasından 1, 2, ve 5 no.lu stratejilerin kullanım sıklığı bakımından 2 ve 3 no.lu araçlarda anlamlı bir fark

oluşturduğu belirlenmiştir. Buna karşın 3, 4, 6, 7, 8, 9 ve 10 no.lu olumsuz nezaket stratejilerinin her iki araçtaki kullanım sıklığının anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmüştür.

Olumsuz nezaket 1 stratejisinin 2 ve 3 no.lu araçlarda kullanım oranları arasında ($p\text{-değeri}=0,0015<0.05$) istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmüştür. 2 no.lu araçta, anlatımsal soru grubunda olumsuz nezaket 1 stratejisi %1,85 oranında kullanıldığı, 3 no.lu araçta hiç kullanılmadığı belirlenmiştir. Bu veriden hareketle 2 no.lu araçta ilgili stratejinin daha fazla kullanıldığı belirlenmiştir.

Olumsuz nezaket 2 stratejisinin 2 ve 3 no.lu araçlarda kullanım oranları arasında ($p\text{-değeri}=0,0054<0.05$) istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmüştür. 2 no.lu araçta, anlatımsal soru grubunda olumsuz nezaket 2 stratejisi %3,33 oranında, 3 no.lu araçta ise %7,04 oranında kullanıldığı ve bu veriden hareketle 3 no.lu araçta ilgili stratejinin daha fazla kullanıldığı belirlenmiştir.

Olumsuz nezaket 5 stratejisinin 2 ve 3 no.lu araçlarda kullanım oranları arasında ($p\text{-değeri}=0,0054<0.05$) istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmüştür. 2 no.lu araçta, anlatımsal soru grubunda olumsuz nezaket 2 stratejisi %2,59 oranında, 3 no.lu araçta ise %8,89 oranında kullanıldığı ve bu veriden hareketle 3 no.lu araçta ilgili stratejinin daha fazla kullanıldığı belirlenmiştir.

Gizli nezaket stratejilerinin anlatımsal soru gurubunda ağırlıklı olarak katılımcılar tarafından kullanılmaması ve kullanılanların da istatistiki bir karşılaştırma yapmak için veri doygunluğu sağlamaması nedeniyle anlatımsal soru grubuna ilişkin gizli nezaket stratejilerinin kullanım oranları arasında bir karşılaştırma yapılamamıştır.

5. BÖLÜM

DEĞERLENDİRME VE YORUM

Bu bölümde araştırma kapsamında elde edilen bulgular, araştırma sorularına yanıt verecek biçimde yorumlanarak sunulmuştur. Verilerin değerlendirilmesi aşamasında ayrıca durum betimlemesinde elde edilen bulgular çalışmanın bağlamına ilişkin daha güvenilir yorum yapmak adına göz önünde bulundurulmuştur. Araştırma sorularının yanıtlanmasında öncelikle odaklanılacak veri toplama araçlarına ilişkin bulgular Tablo – 106’da sunulmaktadır. Buna göre 1. araştırma sorusunun ve bu soruya ilişkin alt soruların yanıtlanmasında bilgiyi belirtik ve örtük sınavan araçların bulguları kullanılırken 2. araştırma sorusunun ve buna ilişkin alt sorunun yanıtlanmasında sözce uygunluk değerlendirme araçları kullanılmıştır. Son olarak 3. araştırma sorusuna yanıt bulmak adına nezaket stratejileri inceleme araçları kullanılmıştır.

Tablo 106

Veri toplama araçları bulguları ile araştırma soruları eşleşmeleri

Araştırma Sorusu	Veri Toplama Araçları	Veri Toplama Araçları Numaralı
1	Bilgiyi Belirtik ve Örtük Sınavan Araçlar	1 No.lu Araç ve 4 No.lu Araç
1.1		
1.2		
2	Sözce Uygunluk Değerlendirme Araçları	5 no.lu Araç ve 6 No.lu Araç
2.1		
3	Nezaket Stratejileri İnceleme Araçları	2 No.lu Araç ve 3 No.lu Araç

5.1. Araştırma sorusu 1: Yönlendirilen ikinci dil edinimi ortamlarında öğrencilerin söz eylem yetkinliklerinin belirtik sınanması ile örtük sınanması arasında başarı açısından bir fark var mıdır?

Katılımcıların hedef dilinde geliştirilen 1 No.lu araç içerisinde A ve C bölümleri dilsel bilginin belirtik sınanmasına uygun biçimde sorular barındırırken özgün videoların kullanıldığı B ve D bölümleri ise örtük sınamaya uygun biçimde hazırlanmıştır. İlgili bölümlerin tekrarlı ölçümler ANOVA analizi sonucunda 1 No.lu aracın tüm bölümlerinin doğru yanıtlama oranlarının birbirinden farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Dilsel bilginin gerek bağlamsal değişkenlerin gerekse söyleme uygun beklenen dilsel işlevin belirtik biçimde sunulduğu A bölümünün en yüksek doğru yanıtlama oranına sahip olduğu görülmüştür. Bu bölümdeki soruların çoktan seçmeli oluşu nedeniyle katılımcıların söz eylemleri tanıma boyutunda ele almaları beklenmiştir.

Bağlamsal değişkenlerin ve dilsel işlevin belirtik biçimde sunulduğu C bölümünde ise A bölümünden farklı olarak katılımcıların söz eylemleri tanıma boyutundan öte, hedef söz eylemin yazılı üretiminin beklendiği açık uçlu sorular yer almıştır. Bu bölüm 1 No.lu araç için doğru yanıtlama oranı en yüksek üçüncü bölüm olmuştur. Çoktan seçmeli soruların yer aldığı ancak söyleme ilişkin bilginin özgün videolardaki bağlamın çıkarımlanarak yanıtlandığı B bölümü ise örtük biçimde bilginin sınanıldığı bölümdür. Katılımcıların bu bölümdeki doğru yanıt ise A bölümü dışındaki C ve D bölümlerinden daha yüksektir. Özgün videoların kullanıldığı bir başka bölüm olan D bölümünde ise sorular açık uçlu olup katılımcıların en düşük oranda doğru yanıt verdikleri bölüm olmuştur.

Bu aşamada, hedef söz eylemlerin, tanımaya yönelik olan çoktan seçmeli soruların üretime yönelik olan, açık uçlu sorulara göre daha yüksek oranda doğru yanıtlandığı görülmüştür. Karşılaştırmanın sağlıklı yapılabilmesi adına tanımaya dönük ama belirtik olan

A bölümü ile tanımaya yönelik ama örtük olan B bölümü kendi arasında, üretime yönelik belirtik C bölümü ile üretime yönelik örtük D bölümlerine verilen doğru yanıt oranları karşılaştırılabilir. **Söz konusu karşılaştırmalarda belirtik bölümlerin örtük bölümlere oranla daha yüksek oranda doğru yanıtlandığı görülmüştür.**

Loewen (2015) belirtik ve örtük bilgi karşıtlığında bilinç süzgecinin önemine vurgu yaparak belirtik bilginin hafızadan bilinç süzgeci ile geri getirildiğinin altını çizer. Bu süreçte bilincin sadece işleme hızını değil aynı zamanda işleme kapasitesini de olumsuz etkilediğini savunan Dörnyei (2009) belirtik bilginin uzun süreli belleğe atılması için ardıl tekrarların zorunlu olduğunu belirtir. Katılımcıların belirtik biçimde dilsel bilgilerinin sınıandığı ve söz eylemi tanımaya odaklanan A bölümü ile söz eylemi tanımaya odaklanan ancak bilgiyi örtük biçimde sınavan B bölümün doğru yanıtlama oranları arasındaki fark bu bakış açısını destekler niteliktedir.

Bu çıkarımda göz önünde bulundurulabilecek bir başka unsur ise durum betimlemesinde gerçekleştirilen sınıf gözlemlerinde dilsel bilginin söz eylemler özelinde belirtik biçimde sunulduğunun gözlemlenmesi olabilir. Aktarmaya Uygun İşleme kuramına göre bilginin geri getirme sürecindeki yöntemin söz konusu bilginin sunuş biçimi ile benzerlik gösterdiği koşullarda geri getirme sürecinin daha etkin olabileceğini vurgulanmaktadır (De Keyser, 2018). Gerçekleştirilen ders gözlemlerinde söz eylemlere ilişkin yapıların belirtik tündengelim yöntemi ile gerçekleştiği gözlemlenmiştir. Buna karşın video destekli sorularda katılımcıların bilgiyi örtük tümevarım yoluyla geri getirmesinin beklendiği düşünülebilir (De Keyser, 2003). Bilginin sunuş biçimi ile geri getirme yöntemi arasındaki bu farklılık, ilgili araçtaki belirtik sına bölümlerine katılımcıların örtük sına bölümlerine oranla daha yüksek bir oranda doğru yanıt vermiş olmalarının gerekçesi olarak açıklanabilir.

Arayüz kuramı çerçevesince öğretim sürecinde sunulan belirtik bilginin örtük bilgiye aktarılıp aktarılamadığı odak soru olarak kabul edilmektedir. Bu kuram çerçevesince bulgular ele alındığında katılımcıların yanıtlarının belirtik bilginin uygun koşullarda örtük bilgiye dönüşümünü olanaklı gören güçlü arayüz yaklaşımını desteklemediği söylenebilir. Katılımcıların, kendilerine belirtik biçimde sunulan dilsel bilgiyi örtük biçimde geri getirmekte, belirtik biçimde geri getirmeye göre daha başarısız kaldıkları sonucundan hareketle, bu bilginin örtük bilgiye dönüşemediği görüşü bulgular özelinde desteklenmektedir. Durum çalışması kapsamında gerçekleştirilen sınıf gözlemlerinde hedef söz eylemlerin Beceri Edinim Kuramı (DeKeyser, 2018) kapsamında ortaya konan 3P modeli (sunum-alıştırma-üretim)'ne uygun biçimde sunulduğu gözlemlenmiştir. Yine durum çalışması kapsamında gerçekleştirilen öğretim elemanları ile görüşmelerde katılımcı öğretim elemanları haftalık merkezi programın gerisinde kalmamak kaygısı ile zaman zaman öğrencilerin ihtiyaç duydukları alışırmalardan daha az alıştırma yapma olanağı sunduklarını dile getirmişlerdir. S. Li (2013) 3P Modelinde alıştırmanın niceliğinin etkinliğin özdevinimsellik kazanması için önemini vurgularken özellikle kalıplaşmış bir biçimde dilsel bilginin bütün olarak geri getirilmesi noktasında çok tekrarın vaz geçilmez olduğunun altını çizer. **Bu yaklaşımdan hareketle öğretim elemanlarının belirtik dilsel bilgiyi özdevinimsellik boyutuna aktaracak kadar öğrencilere tekrar olanağı sunamadığı düşünülebilir.**

5.1.1 Alt araştırma sorusu 1.1: Bir fark varsa bu durum öğrencilerin anadilindeki söz eylem yetkinlikleri ile benzerlik göstermekte midir?

Katılımcıların hedef dilde söz eylemlere ilişkin belirtik ve örtük sınanması arasındaki başarı durumlarındaki farkın anadillerinde de incelenmesi adına hedef dilde hazırlanan Araç 1'in soru dağılımı ve soru içeriği sabit olmak üzere katılımcıların anadili olan Türkçe

hazırlanan Araç 4'ten elde edilen bulgular incelenmiştir. 4 No.lu aracın dört bölümünün doğru yanıtlama oranı 1 No.lu araçta olduğu gibi Tekrarlı Ölçümler ANOVA kullanılarak karşılaştırılmıştır.

Buna göre katılımcıların anadilinde geliştirilen aracın tüm bölümleri arasında doğru yanıtlama oranı bakımından anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. 1 No.lu araçta olduğu gibi 4 No.lu araçta da katılımcıların doğru yanıtlama oranının en yüksek olduğu bölümün belirtik bilgi sorularının yer aldığı çoktan seçmeli ve tanıma ağırlıklı bölümü olan A bölümünün olduğu söylenebilir. Yine benzer biçimde çoktan seçmeli soruların yer aldığı video destekli B bölümünün katılımcıların doğru yanıtlama oranı en yüksek ikinci bölüm olduğu görülmüştür. Bu bölümü sırasıyla C ve D bölümleri takip etmiştir.

Belirtik bilginin sınıandığı A ve C bölümlerinin, örtük bilginin sınıandığı B ve D bölümlerine kıyasla daha yüksek oranda doğru yanıtlandığı görülmüştür. Ayrıca tanımaya odaklı A bölümü üretime odaklı belirtik soruların olduğu C bölümünden ve üretime dönük örtük soruların olduğu D bölümünden daha yüksek bir doğru yanıt oranına sahip olduğu belirlenmiştir. Benzer bir durum tanımaya odaklı örtük soruların olduğu B bölümü için de geçerli olup bu bölümün C ve D bölümlerine göre daha yüksek doğru yanıt oranına sahip olduğu söylenebilir. Bu açıdan tanımaya odaklı bölümlerin üretime odaklı bölümlere göre hedef dilde hazırlanan 1 No.lu araçta olduğu gibi daha yüksek bir oranda doğru yanıtlandığı söylenebilir. **Bu bakımdan hedef dilde hazırlanan sorulara verilen yanıtların doğruluk oranının örtük ve belirtik bilgi sınamasına göre katılımcıların anadilinde hazırlanan sorulara verilen yanıtların doğruluk oranı ile benzerlik gösterdiği düşünülebilir.**

Araçların bölümleri birbiriyle karşılaştırıldığında her iki araçta da aynı bölümler arasında doğru yanıtlanma oranı açısından fark olduğu görülmüştür. **Tüm bölümler için katılımcıların anadilinde hazırlanan 4 No.lu araçtaki sorulara doğru yanıt verme oranı**

daha yüksektir. Soru bazlı araçların karşılaştırması yapıldığında ise her iki araçtaki 20 numaralı sorular hariç tüm sorular için anadillerinde gerçekleştirilen 4 No.lu araçtaki soruları 1 No.lu araçtaki sorulara göre daha fazla katılımcının doğru yanıtladığı görülmüştür. Söz konusu bulgu katılımcıların anadildeki yetkinliğini özellikle edimdilbilimsel açıdan bir ölçüt noktası olması bakımından anlam ifade edebilir. Bialystok (1993) İki Boyutlu Modelinde Aradilde edimbilimsel gelişimi iki evrede ele alırken ilk evre olan dilsel bilginin düzenlenmesi aşamasında genç yetişkinler ve yetişkinler için zaten var olan sosyoedimbilimsel çözümleme stratejilerinin hedef dile aktararak ikinci boyut olan işleme evresinin başladığının altını çizer. Bu çerçevede, elde edilen bulguların İki Boyutlu Modeli destekler nitelikte olduğu kabul edilebilir. Katılımcıların edimdilbilimsel yetilerinin, anadilleri için orta öncesi (B1) seviyesinde hedef dile göre çok daha ileri boyutta olduğu gerçeğinden hareketle, her iki veri toplama aracı için de araç içerisindeki ilgili bölümlere benzer biçimde doğru yanıt verme oranlarına sahip olması, katılımcıların anadillerindeki sosyoedimbilimsel çözümleme stratejilerini hedef dil için de kullanabildiklerini destekler niteliktedir (Rose ve Kasper, 2001). Başka bir deyişle katılımcıların belirtik – örtük bilgi ayırımına göre hazırlanmış ve sadece tanıma boyutunda değil aynı zamanda üretim boyutunda da söz eylemlere ilişkin soruları barındıran her iki aracın bölümlerine benzer araç içi doğruluk oranları ile yanıt vermesi, sosyoedimbilimsel bir aktarımın gerçekleştiğini, buna karşın anadildeki aracın bölümlerinin hedef dildeki aracın ilgili bölümlerine göre daha yüksek bir doğru yanıt oranına sahip olması, edimdilbilimsel açıdan ilgili söz eylemlere ilişkin bilgiyi geri getirmede sınırlı kaldıklarını ortaya koymaktadır.

Belirtik ve örtük sınama özelinde iki araçtaki soruları doğru yanıtlayan katılımcı sayısının birbiri ile en yakın olduğu sorular incelendiğinde 2, 4, 5, 8, 11 ve 12 numaralı

soruların öne çıktığı görülmüştür. Bu altı soru içerisinde ise 8 numaralı soru dışındaki beş soruda da bağlama ilişkin bilginin belirtik biçimde katılımcılara sunulduğu ve hedef söz eylemlerin belirtik biçimde sınındığı görülmüştür. Katılımcılar kendilerine belirtik biçimde yöneltilen on sorudan beşinde anadillerindeki doğruluk oranına yaklaşırken örtük on soru içerisinde 20 numaralı soru dışındaki tüm sorularda anadillerindeki yetkinlik seviyesinin çok gerisinde kalmıştır. Bu açıdan belirtik biçimde sınanan sorularda katılımcıların hedef söz eylemleri doğru yanıtlama oranlarının örtük sorulara oranla anadilindeki yeterliliklerine daha yakın olduğu kabul edilebilir. Doğru yanıt oranının anadildeki doğru yanıt oranına en çok yaklaştığı beş soru için de bağlamsal bilginin açık biçimde sunulmasının katılımcıların doğru söz eylemi tanıma ya da üretme aşamasında odağın belirtik öğretimde olduğu istemli bir dilsel bilgi sunumu olduğu düşünülebilir (Leow ve Zamora, 2018). Paradis (2004)'in belirtik bilgi ve örtük bilgi türlerinin beyinde farklı bölgelerde işlemlendiği bakış açısı uzun süreli hafızadan geri getirme aşamasında farklı beyin bölgelerinin bilgi türüne göre etkin olacağı görüşünü destekler niteliktedir. Bu aşamada özellikle öğretim aşamasında video desteği kullanmadan sunulan belirtik bilginin video desteği ile örtük biçimde sınanması sonucunda bilginin depolandığı bölge ile geri getirilmeye çalışıldığı öncelikli bölgenin farklı oluşunu doğurabilecektir (Ellis, 2015). **Söz konusu bulgular bu yaklaşımla ele alındığında belirtik biçimde sunulan bilginin yine belirtik biçimde sınanması durumunda örtük biçimde sınanmasına göre anadili yetkinliğine daha fazla yaklaşabileceğini ifade edebilir.**

5.1.2 Alt araştırma sorusu 1.2: Hedef dildeki söz eylem yetkinliğinin karma biçimde (belirtik ve örtük) sınındığı durumda anadildeki yetkinlik ile hedef dildeki yetkinlik söz eylem grupları özelinde benzerlik göstermekte midir?

Katılımcıların hedef söz eylemlere ilişkin yetkinliklerinin karma biçimde sınındığı durumda elde ettikleri ortalama doğru yanıtlarının anadillerindeki hedef söz eylem yetileri

ile karşılaştırılması için yönlendirici, yükümleyici ve anlatımsal söz eylem grupları özelinde 1 ve 4 No.lu araçlara verdikleri yanıtlar incelenmiştir. Bu kapsamda hedef dilde geliştirilen 1 No.lu araç ile katılımcıların anadilinde geliştirilen 4 No.lu araç için verilen doğru yanıt oranları karşılaştırılmış ve bu iki araç özelinde doğru yanıtlama oranları arasında yönlü bir korelasyon olduğu belirlenmiştir. Buna göre 1 No.lu araç için verilen doğru yanıtlar ile 4 No.lu araç için verilen doğru yanıtların doğru orantısal biçimde birbiri ile ilişkili olduğu saptanmıştır. Başka bir deyişle katılımcıların bir araç özelinde doğru yanıtladıkları her bir söz eylem grubu için benzer oranda öteki araçta da doğru yanıt verme eğiliminde oldukları belirlenmiştir. Bu doğru yanıt oranları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı incelendiğinde ise katılımcıların anadillerinde geliştirilen araçta yer alan sorulara hedef dilde geliştirilen araçta yer alan sorulara göre daha doğru yanıt verdiği görülmüştür. Bu bağlamda katılımcıların anadilleri olan Türkçede söz eylem yetkinliklerinin yüksek olması, alan yazında kabul edilen bir sonuç olarak değerlendirilmektedir (Kasper, 1997).

Buna karşın, bu yetkinlik seviyesine hedef dildeki farklı söz eylem grupları özelinde ulaşıp ulaşılamadığına ilişkin bir değerlendirme yapabilmek adına, karma yöntemle sınanan söz eylemlere ilişkin verilen doğru yanıt karşılaştırmasının her iki araçta da karşılaştırılma yöntemine gidilmiştir. Bu karşılaştırmayı gerçekleştirmek için söz eylem grupları özelinde çapraz doğru yanıt tablolarından ve istatistiksel betimlemelerden yararlanılmıştır.

Yönlendirici söz eylem grubunda anadilde geliştirilen araçta doğru yanıt kümelenmesinin sekiz soru içinden yedi ve sekiz doğru yanıtta kümelendiği görülürken dengeli bir dağılım gösteren hedef dilde geliştirilen 4 No.lu araç için sekiz soruda yedi ve sekiz doğru yanıt oranının sınırlı kaldığı görülmüştür. Yine yönlendirici söz eylem grubu özelinde hedef dildeki 1 No.lu araç için doğru yanıt oranı %62 olurken bu oran anadilde geliştirilen 4 No.lu araçta %87'ye yükselmektedir. İlişkili örneklem istatistik sonuçlarına

göre de 4 No.lu araçtaki yönlendirici söz eylem grubuna verilen doğru yanıtların 1 No.lu aracın ilgili sorularına verilen doğru yanıtlardan daha yüksek orana sahip olduğu görülmüştür.

Yükümleyici söz eylem grubu özelinde de yönlendirici söz eylem grubundaki gibi karşılaştırma sonucu söz konusudur. Buna karşın yükümleyici söz eylemlerin yer aldığı sorulara anadilde geliştirilen araçta doğru yanıtlanma oranındaki kümelenme yönlendirici söz eylem grubu kadar keskin olmamakla birlikte doğru yanıt oranı sekiz sorudan beş, altı, yedi ve sekiz doğru soru şeklinde dağılmıştır. Hedef dildeki kümelenme ise üç, dört, beş, altı ve yedi doğru yanıt şeklinde olmuştur. Bu söz eylem grubu içerisinde doğru yanıt yüzdesi 1 No.lu araçta %57 olurken anadildeki 4 No.lu araçta %75 oranındadır. İlişkili örneklem istatistik sonucuna göre de anadildeki 4 No.lu aracın yükümleyici söz eylem grubuna ilişkin sorularına doğru yanıt oranının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Son söz eylem grubu olan anlatımsallar için doğru yanıt kümelenmesinin anadilde dört sorudan üç ve dört doğru soru şeklinde olduğu buna karşın hedef dildeki araçta ise dengeli olduğu görülmüştür. Doğru yanıtların yüzdesi incelendiğinde ise anadildeki araçta bu söz eylemleri içeren soruların %82'lik bir doğru yanıtlanma oranına sahip olduğu ancak hedef dildeki araçta bu oranın %60'a düştüğü belirlenmiştir. Bu bulgulara ek olarak ilişkili örneklem istatistik sonucu da anlatımsal söz eylemlerin katılımcılar tarafından anadilde hedef dilde olduğundan daha yüksek oranda doğru yanıtlandığını göstermektedir. Buna göre her iki araçta da en yüksek doğru yanıt yüzdesi yönlendirici söz eylemlere ilişkin sorularda görülürken bu grubu anlatımsal söz eylemler ve son olarak da yükümleyici söz eylemler izlemektedir.

Bu bulgular özelinde katılımcıların hedef dildeki söz eylem yetisinin anadillerindeki söz eylem yetisinin gerisinde olduğu ve bu durumun üç hedef söz eylem

grubu için de geçerli olduğu görülmüştür. Buna ek olarak, durum betimlemesi çalışmasında öğrencilerin B1 seviyesinde beceri temelli dil yeterlilik sınavı sonuçları ile söz eylemlere yönelik yetilerini ölçen sınav sonuçlarının karşılaştırılmasında, öğrencilerin söz eylem yetisinin içinde bulundukları beceri temelli dil yeterlilik seviyelerinin gerisinde olduğu belirlenmiştir. Söz konusu durumun gerekçesi olarak sosyoedimbilimsel etkenlerin mi yoksa edimdilbilimsel etkenlerin mi daha baskın olduğu yönündeki değerlendirme söz eylem grupları özelinde katılımcıların 1 ve 4 No.lu araçlara verdikleri doğru yanıtların karşılaştırılması ile ele alınabilir.

Leech (1983) sosyoedimbilimi edimbilimsel anlamın oluşmasında yapısal unsurların odakta olduğu etkenler bütünü olarak ele alırken edimdilbilimi ise dilin kullanıldığı toplumun sosyal kuralları, uygunluk ölçütleri ve kabul gören davranışları gibi sosyal etkenler bütünü olarak görmektedir. Bu çerçevede, elde edilen bulgular değerlendirildiğinde her iki araç için ilgili söz eylem sorularının güç, mesafe ve dayatma etkisi gibi sosyal değişkenler özelinde birbiri ile aynı olarak hazırlandığı düşünülürse katılımcıların anadillerinde var olan sosyoedimbilimsel etkenleri hedef dilin kullanıldığı soruların bağlamına aktarmasının yüksek oranda olası olduğu kabul edilebilir (Felix-Brasdefer, 2017). Özellikle her ne kadar hedef söz eylemlerin yetkinlik seviyesi ilgili söz eylemlerin anadillerindeki yetkinlik seviyesinin gerisinde olsa da her iki araç için de söz eylem gruplarının doğru yanıtlanma yüzdesine göre yapılan sıralamanın benzer oluşu sosyoedimbilimsel bir aktarımın orta öncesi seviyede anadilden gerçekleşebileceğini desteklemektedir.

Bialystok (1993) özellikle genç yetişkinler ve yetişkinler için anadilden aktarım yapılan sosyoedimbilimsel etkenler temelinde, edimdilbilimsel çözümlemenin aradıl edimbilimsel gelişimi için yaygın bir eğilim olduğunu vurgulamaktadır. Buna göre katılımcıların benzer bağlam ve benzer sosyal değişkenlerin etkin olduğu sorulara

sosyoedibilimsel aktarım yaparak yanıt verdiği düşünülebilirken söz konusu tüm hedef söz eylem gruplarına ilişkin yetilerinin anadillerindeki ilgili söz eylem yetilerinin seviyesine ulaşamadığı söylenebilir. Bu durumun temel etkeni olarak katılımcıların edibilimsel olarak ilgili söz eylemleri çözümleyememesi görülebilir. Özellikle aradil edibilimsel gelişiminde sosyoedibilimsel ve edimdilbilimsel gelişimin birbiri ile farklı hızda gelişim gösterdiği kabul edilirken mikroedibilimsel olarak ikinci dil konuşucularının ihtiyaç duyduğu sosyoedibilimsel çözümlemedeki boşluğu anadillerindeki ilgili çözümleme kıstasları ile doldurmaya çalıştığı düşünülmektedir (Olshtain ve Cohen, 1990; Xiaole, 2009). Başka bir deyişle, böyle bir aktarıma yol açacak biçimde benzer sosyal değişkenlere göre hazırlanan iki aracın söz eylem grupları özelinde hedef dildeki yetinin anadildeki yetiye ulaşamamasında, edimdilbilimsel çözümlemedeki sınırlılığın etkin olduğu kabul edilebilir.

5.2. Araştırma sorusu 2: Yönlendirilen ikinci dil edinimi ortamlarında yüz kavramı özelinde öğrencilerin söz eylemleri tanıma boyutunda anadillerinden aktarım söz konusu mudur?

Mesafe, güç ve dayatma etkisi gibi farklı sosyal değişkenler dikkate alınarak katılımcıların anadillerinde hazırlanan 6 No.lu araç ile benzer unsurlar dikkate alınarak hedef dilde hazırlanan 5 No.lu araca katılımcıların verdikleri yanıtların birbiri ile uyumu incelenmiştir. Buna göre en yüksek benzer yanıt oranı her iki aracın 10. sorusuna 48 aynı yanıtın verilmesi ile çıkarken en düşük uyum oranı da her iki aracın 14. sorusuna verilen aynı yanıt ile çıkmıştır. Her iki araca verilen yanıtların istatistiksel olarak uyumu incelendiğinde ise yanıtların uyumlu olduğu ve benzerlik oranının %29,5 olduğu görülmüştür.

İlgili araçlardaki aynı numaralı sorular sosyal mesafe, güç ve dayatma etkisi özelinde birbiri ile aynı değişkenleri kapsamaktadır. Katılımcıların söz eylemlerin uygunluğunu değerlendirme boyutunda verdikleri yanıtların benzer oluşu ilgili söz eylemin bağlamsal

değişkenlerin göz önüne alınarak değerlendirilmesinde anadillerinde gerçekleştirdikleri sosyoedimbilimsel çözümlemeyi makroedimbilimsel boyutta hedef dile aktardıklarını destekler niteliktedir. Söyleme ilişkin çözümleme sürecinin mikroedimbilimsel biçimde ve edimdilbilimsel yapıların anlamlandırılarak sözce boyutunda şekillenme süreci ile başladığı ve ardından sözcelerin etkileşimi ile makroedimbilimsel boyutta söyleme ilişkin anlamın sosyal bağlamda iletişim anlamı kazandığı kabul edilir (Bach, 2005; Mey, 2004). Bu bakımdan katılımcıların kendilerine sunulan bağlamdaki sözceyi öncelikle mikroedimbilimsel olarak çözümledikleri düşünülebilir. Bu çözümleme aşamasında edimdilbilimsel etkenlerin sözceyi anlamlandırmak için etkin olduğu kabul edilebilir. Başka bir deyişle katılımcıların öncelikle kendilerine sunulan söz eylemlerin sözce boyutunda anlamını şekillendirdikleri ardından bağlam içerisindeki işlevi ve bu işlevin sosyal unsurlar ile uygunluğunu makroedimbilimsel açıdan çözümleme yoluna gittikleri kabul edilebilir.

Cap (2011) makroedimbilimsel boyutta ele alınan sözcenin bağlamdaki öteki sözceler ile ilişkisinin odakta olduğunu belirterek makroedimbilimsel çözümlemenin çok katmanlı bir yapıya sahip söylemin derinlemesine anlamlandırılmasını sağladığını ifade etmektedir. Buna göre konuşucunun dinleyici ile sosyal mesafesi, aralarındaki güç değeri ve sözcenin dayatma etkisinin bu anlamlandırma sürecinde etkin bir işleve sahip olduğu kabul edilebilir (Levinson, 1983). Katılımcıların her bir soruda kendilerine sunulan bağlamdaki söz eylemlerin sosyal değişkenleri gözeterek uygunluğunu değerlendirmesinin makroedimbilimsel bir çözümleme süreci doğurduğu düşünülebilir. Bu kapsamda her bir soruda sunulan bağlamlara farklı uygunluk durumları yaratan söz eylemlerin araçların aynı numaralı sorusunda benzer biçimde kullanılmasının katılımcıların aynı sosyal değişkenleri benzer uygunluk durumları ile farklı dillerde değerlendirmelerinin incelenmesine olanak tanıdığı düşünülebilir.

Archer, Aijmer ve Wichmann (2012) sosyal gösterimi bireylerin cinsiyeti gibi mutlak sosyal gösterim ve konuşmada tarafların sosyal ilişkilerinin yansıtıldığı bağıntısal sosyal gösterim olarak iki alt başlıkta ele almıştır. Söz konusu veri toplama araçlarında bağlamların oluşturulmasında sosyal gösterimlerin her iki katmanını da katılımcılara belirttik biçimde sunulmuş ve katılımcıların söz eylemin ilgili bağlamdaki uygunluğunu makroedimbilimsel bir çözümleme yaparak değerlendirmesi istenmiştir. Bu nedenle sorularda mutlak doğru ya da mutlak yanlış kullanım olarak ele alınabilecek bir doğru yanıt bulunmamaktadır. Katılımcıların yanıtları Goffman (1967)'in yüz kavramı çerçevesince ele alınabilir. Katılımcıların her bir bağlamdaki söz eylemlere ilişkin uygunluk değerlendirmelerinde bulunurken konuşucunun olumlu yüzünü korumaya yönelik bir değerlendirme yaptıkları kabul edilebilir.

Goffman (1967)'in yüz kavramı ile bireyin toplum tarafından kendisine yönelik istedik olumlu değeri işaret ettiği düşünülür. Yüz kavramı bireylerin birbiri ile olan ilişkilerine uygun biçimde dil kullanma eğilimlerine dayanan dilsel nezaket için belirleyici bir etken olarak görülmektedir (Holmes ve Wilson, 2017). Bu yaklaşıma göre katılımcıların sunulan bağlamda makroedimbilimsel bir çözümleme gerçekleştirirken konuşucunun pozitif yüzünü korumaya yönelik bir eğilim sergilediği ve söz eylemin uygunluğunu bu açıdan değerlendirdiği kabul edilebilir.

5 ve 6 No.lu araçlardaki 1, 2, 3, 4, 5, 8, 9, 12, 13, 14, 15 ve 20 numaralı sorular konuşucunun negatif yüze ilişkin tehditlerini içerirken bu soruların dışında kalan sorular ise konuşucunun kendi pozitif yüzünü korumaya yönelik bağlamlar içermektedir. Holtgraves (2008) pozitif yüzü korumaya yönelik kaygının konuşucunun karşısındaki bireyin negatif yüzüne tehdit oluşturabilecek sözcesinde bile görülebileceğinin altını çizer. Konuşucunun bu çerçevede sosyal değişkenleri göz önünde bulundurarak edimdilbilimsel tercihlerde

bulunduğu ve kendi pozitif yüzünü koruyacak bağlama uygun sözceyi ürettiği kabul edilebilir. Bu bakımdan katılımcıların anadillerinde kendilerine sunulan bağlamlardaki tüm söz eylemlerin uygunluğunu bağlamdaki konuşucunun pozitif yüzünü düşünerek yanıtladıkları kabul edilebilir. Benzer sosyal değişkenlerin etkin olduğu ve hedef dilde kendilerine sunulan söz eylemlerin uygunluğuna ilişkin karar verirken de katılımcıların aynı pozitif yüzü koruma kaygısı ile hareket ettikleri düşünülecek olursa **verilen yanıtların her iki araç için de örtüşüyor oluşu yüz kavramı özelinde sosyal değişkenlerin çözümlenmesinin anadilden hedef dile aktarıldığını destekler niteliktedir.**

5.2.1. Alt araştırma sorusu 2.1: Bir aktarım söz konusu ise bu hedeflenen tüm söz eylem grupları için geçerli midir?

Sosyal değişkenlerin yüz kavramı özelinde anadilden hedef dile aktarılmasında söz eylem gruplarına göre incelenmesi için 5 ve 6 No.lu araçlarındaki uyum oranları söz eylem gruplarına göre karşılaştırılmıştır. Buna göre yönlendirici söz eylem içeren hedef dildeki sorulara verilen yanıtların anadildeki sorulara verilen yanıtlar ile %27 oranında örtüştüğü görülmüştür. Benzer biçimde her iki aracın yükümleyici söz eylemlerine verilen yanıtların da %28 oranında benzerlik gösterdiği belirlenmiştir. Son hedef söz eylem grubu olan anlatımsallar için ise bu örtüşme oranının %36'ya çıktığı görülmüştür. Bununla birlikte bu oranların istatistiksel olarak bir anlam ifade ettiği ve tüm hedef söz eylem grupları için anadildeki ve hedef dildeki sorulara verilen uygunluk yanıtlarının örtüştüğü belirlenmiştir. Bu örtüşmenin bütün hedef söz eylem grupları için söz konusu olması yüz kavramı özelinde sosyal değişkenlere yönelik çözümlemenin anadilden hedef dile söz eylem grubu gözetmeksizin aktarıldığının bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

Searl (1979) yönlendirici söz eylemleri dinleyiciyi bir davranışa ya da tutuma sevk etmek amacıyla gerçekleştirilen söz eylemler olarak tanımlarken bu söz eylemlerin ricalardan

emirlere kadar geniş bir kapsamının olduğunu altını çizmektedir. Bu bakımdan özellikle bireyin negatif yüzü için sürekli bir tehdit olarak kabul edilen yönlendirici söz eylemlerin sosyal etkenlerin ve bağlamın göz önünde bulundurularak uygun dilsel nezaket stratejisinin seçilmesinin konuşucunun pozitif yüzü için önemli olduğu kabul edilir (Holtgraves,2008). Bu bakımdan katılımcıların hedef dildeki yönlendirici söz eylemlerin olduğu bağlamlarda bu sözcein uygunluğunu değerlendirdikleri sorulara verdikleri yanıtlarda kendi sosyal bağlamlarında da kullandıkları anadillerindeki sosyoedimbilimsel çözümleme yöntemlerini takip ettikleri düşünülebilir.

Yükümleyici söz eylemler konuşucunun bir takım eylem ve tutumu sergilemeye yönelik sorumluluk üstlendiği söz eylemler olarak görülebilir. Bu söz eylemler yönlendiricilerin aksine ağırlıklı olarak negatif yüze ilişkin bir tehdit olarak görülmezler (Brown ve Levinson, 1987). Bunun yerine bağlam içerisinde negatif ya da pozitif yüze yönelik öncelikli tehdit olarak ele alınabilir. Searle (1979) yükümleyici söz eylemleri dil dışı gerçekliği dile uydurma çabası olarak değerlendirirken konuşucunun edimsöz sorumluluğunu üstlenmesinin bağlamda içtenlik koşulu ile sağlanabileceğinin altını çizer. Bu açıdan bağlamın sosyal etkenler bakımından doğru çözümlemesi bu içtenlik koşulunun konuşmaya aktarılması açısından önem taşımaktadır (Fontion, 2000). Katılımcıların yükümleyici söz eylemlere ilişkin soruların uygunluğunu değerlendirirken bu içtenlik koşulunu sağlayacak anadillerindeki sosyoedimbilimsel çözümleme sürecini hedef dilde de gözettileri düşünülebilir.

Anlatımsal söz eylemlerin önerme içeriğinde belirli bir ruh halinin aktarılmasını sağlayan edimsöz gücüne sahip olduğu kabul edilir (Searl, 1979). Anlatımsal söz eylemleri yüz kavramı özelinde bireyin karşısındaki kişi ile sosyal gerçeklikte yaklaşma çabasını ifade eden sunma töreni (ritual) olarak görmek mümkündür (Goffman, 1967). Bu bakımdan

özellikle olumlu yüze yönelik olduğu düşünülebilir. Katılımcıların sunma töreni ya da yaklaşma eğilimi sırasında iletişim kurmak ve iletişimi sürdürmek amaçlarının gösterimi olarak görebilecekleri anlatımsal söz eylemleri uygunluk bakımından değerlendirirken anadillerindeki mesafe, güç ve dayatma etkisine göre bir çözümleme yaptıkları düşünülebilir.

Felix-Brasdefer (2017) ikinci dil öğrencilerinin sosyokültürel değerleri ve çözümleme biçimlerini hedef dilde de uygulama eğiliminde olabileceklerinin altını çizmektedir. Bu aşamada katılımcıların tüm söz eylemler için hedef dildeki söz eylemlerin sosyoedimbilimsel olarak uygunluğuna karar verirken anadillerindeki değerlendirme ölçütlerinden hareketle bir çözümleme süreci takip ettikleri elde edilen bulgular ile desteklenir niteliktedir. Her ne kadar söz eylemlerin bağlamsal işlevi ve bu işlevlere dönük edimsöz ve etkisöz değerleri farklılık gösterse de orta öncesi (B1) seviyede katılımcıların hedef söz eylemlerin tamamı için sosyal bağlamları çözümlemeye anadillerinden aktarım yaptıklarını ve bu aktarımın tüm söz eylemler için benzer oranda etkin olduğu söylenebilir. Her ne kadar son zamanlarda yapılan çalışmalarda sosyoedimbilimsel çözümlemenin yönlendirilen ikinci dil ortamlarında sadece anadilden aktarım ile gerçekleşemeyeceğine yönelik çalışmalar olsa da Loewen (2015) özellikle bu ortamlarda odağın ağırlıklı olarak edimdilbilimsel unsurlarda olması nedeniyle anadilden aktarımın etkin olduğu görüşünü savunmaktadır. Durum betimlemesi aşamasında gerçekleştirilen sınıf gözlemlerinde de Loewen'in yaklaşımını destekler nitelikler bulgular elde edilmiştir. Hedef söz eylemlerin belirtik biçimde bilgi sunumu ile aktarıldığı gözlenirken özellikle hedef kültürde güç, sosyal mesafe ve dayatma etkisi gibi sosyal unsurlar üzerinde çok sınırlı durulduğu ve odağın ağırlıklı olarak edimdilbilimsel unsurlarda olduğu belirlenmiştir. Yine söz konusu gözlemlerde 3P modeli kapsamında gerçekleştirilen etkinliklerin de bu yönde olduğu ve dilsel üretimde özdevinimsellik kazandırmaya yönelik gerçekleştirildiği görülmüştür. Bu

anlamda hedef dile ilişkin sosyal etkenler üzerinde sınırlı durumu katılımcıların sosyodimbilimsel çözümleme sürecinde **tüm söz eylem grupları için ağırlıklı olarak anadillerinden aktarım gerçekleştirmesine bir neden olarak gösterilebilir.**

5.3. Araştırma sorusu 3: Yönlendirilen ikinci dil edinimi ortamlarında öğrencilerin söz eylemlerin yazılı üretimi boyutunda kullandıkları nezaket stratejileri ile anadillerinde kullandıkları nezaket stratejileri arasında bir fark var mıdır?

Otuz açık uçlu sorudan oluşan ve katılımcıların anadili ile hedef dilde oluşturulan nezaket stratejilerini inceleme araçları, aynı numaralı her bir soru için aynı söz eylemi ve aynı sosyal etkenleri içerecek şekilde hazırlanmış ve uygulanmıştır. Katılımcıların açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar ise Brown ve Levinson (1987)'in dilsel nezaket stratejilerine göre incelenerek her bir katılımcı için hedef dildeki yanıtlar anadildeki yanıtlar ile hedef söz eylem grupları özelinde karşılaştırılmıştır. Her bir nezaket stratejisinin her iki araç için kullanım sıklığına bakılmış ve bu verinin iki araç için bir fark yaratıp yaratmadığı incelenmiştir.

5.3.1. Yönlendiriciler özelinde nezaket stratejileri

Yönlendirici söz eylemler özelinde hedef dildeki 2 No.lu araçta en sık kullanılan dilsel nezaket stratejilerin sırasıyla 'olumsuz nezaket 1', 'olumlu nezaket 13' ve 'olumsuz nezaket 2' stratejilerinin olduğu görülürken katılımcıların anadilinde gerçekleştirilen 3 No.lu araçta ise sırasıyla 'olumsuz nezaket 2', 'olumlu nezaket 13' ve 'olumsuz nezaket 10' stratejilerinin en sık kullanılan stratejiler olduğu görülmüştür.

Olumlu yüze ilişkin dilsel nezaket stratejilerinden 1, 4, 6, 7, 8, 10, 11, 13 ve 15 numaralı stratejilerin katılımcıların anadili olan Türkçede hedef dil olan İngilizceye göre daha fazla kullanıldığı görülmüştür. Buna karşın sadece **'olumlu nezaket 12'** stratejisinin yönlendirici söz eylemler özelinde hedef dilde anadilde olduğundan daha baskın kullanıldığı belirlenmiştir.

Brown ve Levinson (1987) pozitif nezakete ilişkin stratejileri üç ana başlıkta ele almıştır. Bu başlıklardan ilki olarak konuşucunun dinleyici ile arasında ortak bir nokta arayışını işaret eden stratejiler ele alınabilir. Kuramın pozitif dilsel nezakete ilişkin ilk sekiz stratejisinin temelinde bu işleve sahip olduğu düşünülür. Bu sekiz strateji içerisinde her iki araçta da kullanım sıklığı bakımından bir fark oluşturmeyen stratejiler 2, 3 ve 5 numaralı stratejilerdir. Bu stratejilerin her iki araçta da kullanım sıklığı incelendiğinde ise kullanımlarının her iki dil için de çok düşük olduğu bu bakımdan katılımcıların her iki dilde de kullanmayı tercih etmedikleri söylenebilir. Bulgular bu kapsamda değerlendirildiğinde hedef dilde orta öncesi (B1) seviyedeki katılımcıların yönlendirici söz eylemlerin üretilmesinde anadillerinde İngilizcede olduğundan çok daha fazla biçimde dinleyici ile ortak noktalarını işaret etme kaygısında oldukları söylenebilir.

Pozitif nezakete ilişkin ikinci ana başlık ise konuşucu ile dinleyicinin söylemi birlikte şekillendirdiği stratejiler olarak ele alınabilir. Brown ve Levinson (1987) bu stratejilerin konuşucu ve dinleyicilerin ortak bir amaç paylaşması bakımından önemli olduğunun altını çizerken konuşucunun kendi isteğinin dinleyicinin isteği ile aynı olduğunu vurguladığını belirtir. Katılımcıların pozitif nezaket stratejilerinden 10, 11 ve 13 numaralı stratejileri ana dillerinde hedef dillerindeki bağlamlardan daha fazla kullandıkları görülmüştür. Bu kapsamda katılımcıların dinleyicinin de olumlu yüzünü anadillerinde daha fazla dikkate aldıkları ve önerilerde bulunarak dinleyicileri bir eyleme yönlendirmeye çalıştıkları söylenebilir. Özellikle katılımcıların anadillerinde doğrudan emir vermektense dinleyiciye bir teklif sunarak yönlendirici eylemdeki dayatma gücünü kısmen de olsa yumuşatmaya çalıştıkları, buna karşın hedef dilde ise yönlendiricileri daha doğrudan ifadelerle kullandıkları görülmüştür. Benzer biçimde katılımcının istek ya da tercihlerinin konuşucununki ile benzer biçimde olduğuna yönelik iyimserliği vurgulayan 11 numaralı pozitif nezaket stratejisinin

katılımcıların hedef dilindeki bağlamlarda hiç kullanılmamış oluşu özellikle sosyoedimbilimsel açıdan bu stratejinin kullanılmasının uygun olduğunu düşündükleri bağlamlarda katılımcıların hedef dilde edimdilbilimsel kaygılar ile hareket etmiş olabileceği görüşünü destekler niteliktedir.

13 numaralı pozitif nezaket stratejisinde ise her ne kadar katılımcılar anadillerinde bu stratejiyi hedef dile oranla daha sık kullanmış olsalar da bu stratejinin hedef dilde en sık kullanılan stratejiler arasında olduğu görülmektedir. Katılımcıların bu soruya verdiği yanıtlar incelendiğinde ise özellikle ‘why don’t we...’ kalıbının son derece sık kullanıldığı görülmektedir. Benzer biçimde 12 numaralı pozitif nezaket stratejisinin hedef dildeki sonuçları incelendiğinde ‘let’s ...’ kalıbının bu strateji özelinde son derece fazla kullanıldığı görülmüştür. Her iki kalıbın da katılımcıların yer aldığı yönlendirilen ikinci dil edinimi ortamlarında kullanılan ders kitaplarında pek çok bağlamda son derece sık tekrar ettiği durum betimlemesi çalışması kapsamında incelenen kaynak incelemesinde görülmüştür. Benzer biçimde katılımcıların 15 numaralı pozitif nezaket stratejisini hedef dilde sadece bir kez tercih etmeleri ve buna karşın anadillerinde bu stratejiyi anlamlı bir fark yaratacak kadar kullanmaları dikkat çekici bir bulgu olarak görülebilir. Bu kapsamda elde edilen bulgular katılımcıların yönlendirici söz eylemleri kullanırken tercih edecekleri pozitif nezaket stratejilerinde edimdilbilimsel kaygılarının etken olabileceği görüşünü desteklemektedir.

Olumsuz yüze ilişkin dilsel nezaket stratejilerinden 2, 7, 8 ve 10 numaralı stratejilerin katılımcıların anadili olan **Türkçede yönlendirici söz eylemler özelinde hedef dil olan İngilizceye göre daha fazla kullanıldığı görülmüştür.** Buna karşın **olumsuz nezaket stratejilerinden 1, 5 ve 6 numaralı stratejilerin** yönlendirici söz eylemler özelinde **hedef dilde anadilde olduğundan daha baskın kullanıldığı belirlenmiştir.** 3 Numaralı negatif nezaket stratejisi her iki araçta da katılımcılar tarafından tercih edilmezken 4 ve 9

numaralı stratejilerin hedef dilde ve anadilde kullanımları arasında bir fark olmadığı görülmüştür.

Nezaket kuramı geleneksel dolaylı söylemlerin olumsuz yüz üzerindeki tehdidin etkisini azalttığını belirtirken Leech (1983) dolaylı sözcelerin dinleyiciye seçenek sunması bakımından edimsöz etkisini azalttığını vurgulamaktadır. Yönlendirici söz eylemlerin yer aldığı bağlamlarda katılımcıların negatif nezaket 1 stratejisinin anadillerine oranla hedef dilde baskın biçimde kullandıkları görülmüştür. Bununla birlikte söz konusu stratejinin hedef dildeki araçta en çok kullanılan strateji olduğu da belirlenmiştir. Bu stratejinin kullanıldığı bağlamlarda katılımcıların sözce işlevi ile dil yapısındaki örtüşmezlikten yararlanarak dolaylı bir söz eylem yarattıkları görülmüştür. Özellikle dinleyicilere sunulan soruların dayatma etkisini azaltmaya yönelik işlevinin katılımcılar tarafından hedef dilde sıklıkla kullanıldığı belirlenmiştir. Bu stratejinin anadile oranla baskın bir biçimde hedef dilde kullanılması bu işlevdeki dil yapılarının özdevinimsellik kazandığı şeklinde yorumlanabilir. DeKeyser (2018) işlemci bilginin özdevinimsellik kazanmasında tekrarın önemini vurgulamaktadır. Durum betimlemesi kapsamında gerçekleştirilen belge taraması sürecinde katılımcıların yer aldığı programda kullanılan ders kitaplarında söz konusu işleve yönelik yapıların kazandırılması amaçlanan söz eylemler olarak farklı bağlamlarda sıklıkla kullanıldığı görülmüştür.

Benzer bir durum negatif nezaket stratejisi 5 için de geçerlidir. Culpeper (2011) dinleyiciye yönelik saygı ifadelerinin dinleyici için dayatma gücünden kaçınma olanağı sunacağı için dilsel nezaket açısından önem taşıdığını vurgulamaktadır. Kuramın bu nezaket stratejisinin işlevi olarak da yüze ilişkin tehdidin konuşucu ve dinleyici arasındaki güç, sosyal mesafe ve dayatma etkisi gibi sosyal etkenleri söylemde daha belirgin kılmayı gördüğü düşünülebilir (Brown ve Levinson, 1987). Katılımcıların hedef dildeki yanıtları

incelendiğinde bu stratejinin dinleyiciye makam, unvan ya da konuşucu üzerinde güç sahibi olmak gibi sosyal anlamda daha yüksek bir seviyeyi işaret eden sözcük boyutunda ifadelerin ağırlıklı bir biçimde kullanılmasıyla gerçekleştirildiği görülmüştür. Söz durum asıl çalışma öncesindeki durum betimlemesinde gerçekleştirilen sınıf gözlemlerinde öğrencilerin 3P modeli içerisinde gerçekleştirdikleri alıştırma ve üretim evrelerinde de görülmüştür. Bu durum katılımcıların sadece edimdilbilimsel açıdan değil sosyoedimbilimsel açıdan da belirtik dilsel bilgiyi 3P modeli çerçevesince özdevinimselliğe aktarabildiklerini destekler niteliktedir.

Durum betimleme çalışması kapsamında belge tarama yöntemiyle elde edilen veriler ile ilişkilendirilebilecek bir başka bulgu ise katılımcıların hedef dilde özür dileme stratejisinin anadillerinden daha fazla kullanma eğiliminde olduğudur. Jucker ve Stanley (2017) konuşucunun yüz tehdit edici eylemin farkında olduğunu ve bunu dikkate aldığını belirterek dinleyici üzerindeki bu tehdidi azaltmaya çalıştığını belirtir. Kuram özür dilemeyi bu işlevi ile alırken özür dileme stratejisinin yer aldığı negatif nezaket 6 stratejisinin 4 farklı yolla gerçekleşebileceğini belirtir. Bu yollardan biri olan açık bir biçimde özür dilemek hem belge taramasında odaklanan katılımcıların kullandığı ders kitaplarında hem de katılımcıların hedef dilde kullandığı stratejilerde sıklıkla kullanılmaktadır. Bu bakımdan öğrencilere 3P modeli ile sunulan belirtik bilginin sosyoedimbilimsel açıdan da özdevinimsellik kazanabileceğini destekleyebilir.

Lafı dolandırma işlevine sahip ifadelerin anlamdaki keskinliği azaltarak konuşucunun sadece söyleme ilişkin yükleniciliğini azaltmakla kalmayıp aynı zamanda dinleyicinin yüzüne olan tehdidi de azalttığı düşünülebilir (Lakoff, 1973). Bu kapsamda kuramın 2 numaralı negatif nezaket stratejisi olarak lafı dolandırma ve sorular görülmektedir. Brown ve Levinson (1987) lafı dolandırmanın temel işlevi olarak dinleyicinin yüzünü tehdit edecek

söylemleri lafı dolandırarak kesinlikten uzaklaştırmayı görmektedir. Katılımcıların yönlendirici söz eylemlerin yer aldığı anadili bağlamlarında bu stratejiyi daha ağırlıklı oranda kullandıkları görülmüştür. Lakoff (1973) lafı dolandırma işlevinin konuşucular için edimdilbilimsel yönüne vurgu yaparak bu yöntemin yapısal olarak dilde hakimiyeti de gerektirdiğini belirtir. Bu bakımdan bulgular ele alındığında lafı dolandırma stratejisi her ne kadar her iki araç için de katılımcılar tarafından en çok tercih edilen üç strateji arasında yer alsa da edimdilbilimsel açıdan daha yüksek bir yetiye ihtiyaç duydukları için katılımcıların anadilinde hedef dillerinden daha yüksek oranda tercih edildiği düşünülebilir.

Emir kiplerinin ve edilgen yapıların konuşucu ile dinleyicinin sözce üzerindeki görünürlüğünü azaltarak negatif yüze ilişkin tehdidi azalttığı düşünülmektedir (Watts,2003). Kuramın negatif nezaket stratejileri 7 ve 8'in de bu kapsamda değerlendirilmesi mümkündür. Negatif nezaket stratejisi 7 birinci tekil ve ikinci tekil (bağlama göre çoğul şahıslar) şahısları işaret eden adıları sözcede kullanmamayı negatif yüze karşı bir nezaket stratejisi olarak ele alırken benzer biçimde sözcede yer alan edimsöz gücünün dinleyici ve konuşucunun kimliğine işaret etmeksizin genel bir kural gibi aktarılması da benzer bir işlevle negatif nezaket stratejisi 8 olarak kuramda ele alınmaktadır. Katılımcıların her iki stratejiyi de yönlendirici söz eylemlerin olduğu bağlamlarda anadillerinde hedef dillerinde olduğundan daha fazla kullandıkları görülmüştür. Bununla birlikte ilgili stratejilerin katılımcıların anadilinde kullanılma sıklığının da öteki stratejilere oranla daha düşük olması söz konusu stratejilerin anadillerinde katılımcılar için baskın bir sosyoedimbilimsel gereklilik olarak ele alınmadığını düşündürebilir. Bu kapsamda belirttik biçimde sunulan bilginin bu stratejiler için hedef dilde sınırlı bir kazanım sunduğu söylenebilir.

Kuramda negatif yüze karşı tehditleri azaltmaya yönelik son strateji olarak konuşucunun dinleyiciye söz konusu eylemden ötürü duyacağı minneti ifade etmesi ele

alınmaktadır. Brown ve Levinson (1987) bu stratejinin altında dinleyicinin ilgili eylemin dışındaki istek ve düşüncelerine konuşucunun saygı duymasının hatta bu istekleri yerine getirme düşüncesinin yattığını ileri sürmektedir. Bu istek doğrudan somut bir kazanım isteği olabileceği gibi soyut anlamda destek ya da minnet duyulması isteği de olabilir. Bu kapsamda katılımcıların anadillerinde bu stratejiyi sıklıkla kullandıkları görülürken hedef dillerinde bu stratejiye hiç yer vermemiş olmaları belirttik bilgi sunumunun bu stratejiye yönelik sadece edimdilbilimsel değil aynı zamanda sosyoedimbilimsel açıdan da özdevinimselliğe aktarılamadığının bir göstergesi olarak ele alınabilir.

Kuramın bir diğer nezaket türü olarak ele aldığı gizli nezaket stratejilerinin dolaylı bir dil kullanarak sözcüye ilişkin istendik anlamı konuşucunun çıkarımına bıraktığı bu yolla da Grice (1967)'in iş birliği ilkesine aykırı olduğu düşünülür (Lindblom, 2009). Katılımcıların **anadillerinde ve hedef dilde yönlendirici söz eylemlere ilişkin bağlamlarda kullandıkları gizli nezaket stratejileri karşılaştırıldığında 4, 5, 6, 7 ve 9 numaralı gizli nezaket stratejilerini her iki dil için de kullanmadıkları, 8 numaralı gizli nezaket stratejisini ise hedef dilde sadece bir kez kullanırken ana dillerinde ise hiç kullanmadıkları görülmüştür.** Gizli nezaket 2 stratejisini ise her iki dilde de eşit oranda kullandıkları belirlenmiştir. Kuramın gizli nezaket 2 stratejisini konuşucunun dinleyici ile ortak yaşanmışlık ve art alan bilgisine dayanarak sezdirimin dinleyici tarafından çıkarımlamasını beklemek olarak gördüğü söylenebilir. Bu kapsamda katılımcıların her iki araç içinde bu stratejiyi benzer oranda kullanmaları belirttik öğretim yöntemi ile sunulan edimdilbilimsel bilginin anadil yetkinliğine yakın oranda özdevinimselliğe aktarılabildiğini desteklemektedir.

Konuşucunun sözcesindeki anlamın bağlamsal öğelere dayanarak dinleyici tarafından çıkarımlanmasına dayanan gizli nezaket stratejisi 1'in katılımcılar tarafından hedef dildeki

yönlendirici söz eylemleri içeren bağlamlarda sıklıkla kullanıldığı, buna karşın anadillerindeki bağlamlarda ise hiç tercih edilmediği görülmüştür. Benzer durum konuşucunun birtakım varsayımlarda bulunarak anlamı dinleyiciye sezdirmediği gizli nezaket 3 stratejisi için de geçerlidir. Katılımcılar anadillerinde tercih etmedikleri bu stratejiyi hedef dilde sıklıkla kullanmışlardır. Bu bağlamda belirttik bilgi sunumuna dayanan 3P modelinin sadece edimdilbilimsel değil aynı zamanda sosyodilbilimsel açıdan da söz eylemlerin üretim boyutunda etkin bir yöntem olabileceği düşünülebilir. Katılımcıların yanıtlarının gizli nezaket stratejisi 10 için verdikleri yanıtlar elde edilen bulgular da benzer biçimde bu görüşü destekler niteliktedir. Katılımcılar yanıtını bildikleri soruları ilgili bağlamlarda kullanarak dinleyicinin negatif yüzüne yönelik tehdidi azaltma yoluna gitmişlerdir. Her ne kadar söz konusu stratejinin anadilde ve hedef dilde kullanım sıklıkları çok yüksek olmasa da iki dil özelinde yapılan karşılaştırmada söz konusu stratejinin hedef dilde daha fazla kullanıldığı görülmüştür.

5.3.2. Yükümleyiciler özelinde nezaket stratejileri

Yükümleyici söz eylemler özelinde hedef dildeki 2 No.lu araçta en sık kullanılan dilsel nezaket stratejilerinin sırasıyla ‘olumlu nezaket 10’, ‘olumsuz nezaket 2’ ve ‘olumlu nezaket 13’ stratejilerinin olduğu görülürken katılımcıların anadilinde gerçekleştirilen 3 No.lu araçta ise sırasıyla ‘olumlu nezaket 10’, ‘olumlu nezaket 13’ ve ‘olumsuz nezaket 2’ stratejilerinin en sık kullanılan stratejiler olduğu görülmüştür.

Olumlu yüze ilişkin dilsel nezaket stratejilerinden 4, 9, 10, 13 ve 15 numaralı stratejilerin katılımcıların anadili olan Türkçede hedef dil olan İngilizceye göre daha fazla kullanıldığı görülmüştür. Buna karşın **olumlu nezaket stratejilerinden 2, 6, 11, 12 ve 14 numaralı stratejilerin yükümleyici söz eylemler özelinde hedef dilde anadilde olduğundan daha baskın kullanıldığı belirlenmiştir.**

Konuşucu ile dinleyici arasındaki yakınlığı vurgulayan pozitif nezaket 4 stratejisinin yakınlık ifadelerinin yanı sıra jargon ve bölgesel ağız kullanımlarının da belirli bir gruba ya da bölgesel kimliğe ait olmak bakımından olumlu yüze ilişkin tehdidi azaltmaya yönelik olduğu kabul edilmektedir (Wardhaugh, 2006). Bu kapsamda katılımcıların yanıtları incelendiğinde özellikle sözcük boyutunda belirli yakınlık belirten ifadelerin kullanıldığı ve özellikle anadildeki bağlamlarda bu ifadelerin hedef dile oranla baskın biçimde kullanıldığı görülmüştür. Yönlendirilen ikinci dil edinimi ortamlarında hedef dil kullanımlarının ağırlıklı olarak resmi dili hedef aldığı ve yerel kullanılan dili ve jargonları çok sınırlı sunduğu durum betimlemesi çalışmasında yapılan belge taraması sürecinde de belirlenmiştir. Bu bağlamda söz konusu yakınlık ifadelerinin kullanıldığı bağlamların katılımcıların yer aldığı yabancı dil öğretimi programında sınırlı kullanılması bu ifadelerle ilişkin sadece bilgi sunumunun değil aynı zamanda alıştırma ve üretim boyutunda da ilgili ifadelerin az tekrarlanmasını doğurduğu kabul edilebilir. Bu bağlamda söz konusu stratejiye yönelik edimdilbilimsel bilginin edinilmesinin sınırlı kaldığı düşünülebilir.

Katılımcıların anadillerinde hedef dile oranla baskın biçimde kullandıkları bir diğer stratejisinin ise pozitif nezaket stratejisi 9 olduğu görülmüştür. Söz konusu stratejinin kuramda konuşucunun dinleyicinin isteklerinin, görüşlerinin ve hassasiyetlerinin farkında olduğu ve bunlara saygı duyduğunu vurguladığı söylenebilir. Katılımcıların bu stratejiyi anadillerinde daha fazla kullandıkları görülmüştür. Benzer biçimde pozitif nezaket stratejisi 10'un da her iki araçta da en sık kullanılan strateji konumunda olmakla birlikte katılımcıların anadillerinde bu stratejiyi hedef dilde olduğundan daha fazla tercih ettikleri belirlenmiştir. Pozitif nezaket stratejisi 13 için de anadilde kullanımın baskın olduğu söylenebilir. Bu üç stratejinin sosyoedimbilimsel açıdan kuramdaki ortak noktası konuşucunun dinleyici ile hareket ettiği iletisini aktarmasıdır (Brown ve Levinson, 1987). Konuşucu bu stratejiler ile

dinleyiciyi birey olarak kabul ettiğini ve ona saygı duyduğunu ifade etmiş olur. Söz konusu stratejilerin her iki dilde de kullanılmasına karşın anadilde baskın biçimde tercih edilmesi her ne kadar sosyoedimbilimsel açıdan bu stratejilere yönelik bir bilgi edinilmiş olsa da özellikle edimdilbilimsel anlamda ilgili yapıların anadildeki kadar yetkinliğinin sağlanmadığı şeklinde değerlendirilebilir.

Katılımcıların yükümleyici söz eylemlerin yer aldığı bağlamlarda hedef dilde baskın bir biçimde kullandıkları bir diğer pozitif nezaket stratejisinin 15 numaralı strateji olduğu görülmüştür. Bunula birlikte konuşucunun dinleyicinin ilgili eyleme ilişkin beklentisinin farkında olduğunu ve dinleyicinin isteklerini gerçekleştirme çabasında olduğunu vurgulayan bu stratejiyi katılımcıların hedef dilde hiç kullanmadıkları görülmüştür. Söz konusu durum ilgili stratejinin bağlamlarında kullanılabilecek edimdilbilimsel bilginin hedef dil için katılımcılar tarafından edinilemediğini destekleyebilir.

Yükümleyici söz eylemlerin yer aldığı bağlamlarda katılımcıların hedef dilde ana dillerinde olduğundan daha fazla kullandıkları nezaket stratejilerinden biri olan pozitif nezaket stratejisi 6'nın konuşucunun dinleyici ile ortak nokta arayışına vurgu yaparak olası bir anlaşmazlıktan kaçınma çabasını içerdiği söylenebilir. Bu bakımdan anlaşmazlıktan kaçınma arayışı konuşucunun iletişim sürecini devam ettirme isteği olarak görülebilir (Clark, 2003). Bu kapsamda katılımcılara sunulan belirtik bilginin sadece sosyoedimbilimsel açıdan değil aynı zamanda edimdilbilimsel açıdan da ilgili stratejinin hedef dilde sosyal iletişim bağlamında yetkin biçimde kullanılmasına olanak tanıdığı düşünülebilir.

Katılımcıların hedef dilde baskın biçimde kullandıkları nezaket stratejileri arasında pozitif nezaket stratejisi 2 bulunmaktadır. Bu stratejinin dinleyicinin beğenilme ya da onanma arzusuna vurgu yaptığı ve konuşucu tarafından bürünsel unsurların yanı sıra abartılı ifadeler kullanılarak gerçekleştirilebileceği düşünülmektedir. Bu stratejinin

katılımcılar tarafından yüksek bir oranda olmasa da hedef dilde kullanıldığı, buna karşın anadillerinde ise hiç kullanılmadığı görülmüştür. **Anadillerindeki yükümleyici söz eylemler bağlamlarında kullanılmayan öteki stratejiler olarak pozitif nezaket 11, pozitif nezaket 12 ve pozitif nezaket 14 stratejilerinin olduğu görülmüştür.** Her üç stratejinin de temelde konuşucunun ve dinleyicinin iş birliğini yansıtan stratejiler olduğu söylenebilir (Brown ve Levinson, 1987). Stratejilerin sosyoedimbilimsel açıdan işlevleri incelendiğinde ise 11 No.lu stratejinin konuşucunun isteğinin dinleyici tarafından gerçekleştirileceği ön kabulüne dayandığı düşünülebilir. 12 No.lu stratejinin ise konuşucunun eylemi dinleyici ile gerçekleştirme isteğine yönelik olduğu söylenebilir. Benzer biçimde pozitif nezaket stratejisi 14 için de konuşucunun dinleyiciye bir kazanım ya da karşılık sunduğu ve bu şekilde bir iş birliği yansıttığı düşünülebilir. Bu stratejilerin katılımcıların hedef dildeki yükümleyici söz eylemlerin olduğu bağlamlarda sıklıkla kullanıldığı görülürken ilgili aracın yükümleyici söz eylemlere ilişkin sorularına katılımcıların verdiği yanıtlar incelendiğinde söz konusu yanıtların büyük oranda kalıplaşmış ifadeleri barındırdığı ve bu kalıplaşmış ifadelerin durum betimlemesi çalışması kapsamında gerçekleştirilen belge taraması sürecinde de katılımcıların kullandığı ders kitaplarının söz eylem bağlamlarında sıklıkla tekrar ettiği, sınıf gözlemlerinde de öğrencilerin alıştırma ve üretim aşamalarında dilsel üretkenliklerinde kullanılan yapılar oldukları görülmüştür. Bu bağlamda elde edilen bulgular belirtik biçimde sunulan dilsel bilginin söz eylemlere ilişkin yetkinlik sağlamada yeterince tekrar sağlanması durumunda sadece edimdilbilimsel değil aynı zamanda sosyoedimbilimsel açıdan da etkin olabileceğini destekler niteliktedir.

Olumsuz yüze ilişkin dilsel nezaket stratejilerinden 2, 5 ve 6 numaralı stratejilerin katılımcıların anadili olan **Türkçede yükümleyici söz eylemler özelinde hedef dil olan İngilizceye göre daha fazla kullanıldığı görülmüştür.** Buna karşın **olumsuz**

nezaket stratejilerinden 1 ve 4 numaralı stratejilerin yükümleyici söz eylemler özelinde hedef dilde anadilde olduğundan daha baskın kullanıldığı belirlenmiştir. 3, 7, 8 ve 9 Numaralı negatif nezaket stratejisi her iki araçta da katılımcılar tarafından tercih edilmezken 10 numaralı stratejilerin hedef dilde ve anadilde kullanımları arasında bir fark olmadığı görülmüştür.

Geleneksel dolaylı ifadelerin negatif yüze karşı olan tehdidi azaltma yöntemi olarak görülen negatif nezaket stratejisi 1'in yükümleyici söz eylemler grubunda yönlendirici söz eylemler grubunda olduğu gibi hedef dilde katılımcılar tarafından ana dillerinde olduğundan daha fazla tercih edildiği görülmüştür. Ayrıca konuşucu ve dinleyici arasındaki sosyal etkenleri görünür kılarak tehdidi azaltmaya yönelik negatif nezaket stratejisi 4'ü de katılımcıların hedef dilde anadillerinde olduğundan daha fazla kullandıkları belirlenmiştir. Bu strateji her ne kadar hedef dilde düşük bir sıklıkla tercih edilmiş olsa da anadilde hiç tercih edilmemiş olunması dikkat çekicidir. Bu bağlamda her iki strateji içinde yükümleyici söz eylemler özelinde yönlendirilen ikinci dil edinimi ortamlarında sunulan belirtik bilginin sosyoedimbilimsel olduğu kadar edimdilbilimsel açıdan da özdevinimsellik sağlayabildiği düşünülebilir.

Katılımcıların yükümleyici söz eylemler özelinde anadillerinde baskın biçimde kullandıkları negatif nezaket stratejileri incelendiğinde lafı dolandırmak yoluyla söz eylemin edimsöz gücündeki dayatma etkisini azaltmaya olanak tanıyan negatif nezaket stratejisi 2'nin bu bağlamda en sık kullanılan olumsuz nezaket stratejisi olduğu görülmüştür. Bu kapsamda ele alınabilecek bir diğer strateji olan negatif nezaket stratejisi 5'in konuşucunun dinleyicinin kendinden daha üst derece ya da daha saygın bir konuma sahip olduğunu işaret ettiği ve bu yolla konuşucu ve dinleyici arasında sosyal değişkenlere vurgu yaparak yüz tehdit edici eylemi hafiflettiği kabul edilir (Brown ve Levinson, 1987). Katılımcıların bu stratejiyi de

anadillerinde daha baskın biçimde tercih ettikleri görülmüştür. Bu strateji özelinde katılımcı yanıtları incelendiğinde yaygın biçimde tercih edilen alt yöntemin dinleyicinin konuşucudan daha üst bir sosyal konuma sahip olduğunun vurgulanması olduğu belirlenmiştir. Son olarak yükümleyici söz eylemlerin yer aldığı bağlamlarda katılımcıların anadillerinde baskın biçimde kullandıkları bir diğer stratejinin negatif nezaket stratejisi 6 olduğu görülmüştür. Bu stratejinin de ağırlıklı olarak doğrudan özür dilemek alt yöntemi tercih edilerek gerçekleştirildiği söylenebilir. Bu açıdan yönlendirilen ikinci dil edinimi ortamlarında sunulan bilginin bu stratejiler özelinde yükümleyici söz eylemler için özellikle edimdilbilimsel açıdan anadillerindeki yetkinliğe yakın bir yetkinlik doğurmadığı görüşü öne sürülebilir.

Yükümleyici söz eylemler özelinde terci edilen **gizli nezaket stratejileri ve bu stratejilerin sıklığı ele alındığında gizli nezaket 1 ve gizli nezaket 2 stratejilerinin katılımcıların hedef dilinde daha fazla kullanıldığı görülmüştür.** Bununla birlikte gizli nezaket stratejilerinin bu söz eylemler özelinde her iki dilde de en az tercih edilen nezaket stratejileri olduğu söylenebilir. Bu durum söz konusu bağlamlarda bu stratejilerin öncelikli olarak katılımcıların anadilinde de tercih edilmediğini ve sosyoedimbilimsel açıdan katılımcıların anadillerinden hedef dile bir aktarımın söz konusu olabileceğini ve hedef dildeki bağlamlarda ise bu söz eylemlerin özelinde söz konusu stratejilerin sosyoedimbilimsel yetkinliğinin kazanılamadığını işaret edebilir.

5.3.3. Anlatımsallar özelinde nezaket stratejileri

Anlatımsal söz eylemler özelinde hedef dildeki 2 No.lu araçta en sık kullanılan dilsel nezaket stratejilerin sırasıyla ‘olumlu nezaket 15’, ‘olumlu nezaket 1’ ve ‘olumsuz nezaket 6’ stratejilerinin olduğu görülürken katılımcıların anadilinde gerçekleştirilen 3 No.lu araçta

ise sırasıyla ‘olumlu nezaket 15’, ‘olumsuz nezaket 6’ ve ‘olumlu nezaket 1’ stratejilerinin en sık kullanılan stratejiler olduğu görölmüştür.

Olumlu yüze ilişkin dilsel nezaket stratejilerinden 4, 8, 10 ve 15 numaralı stratejilerin katılımcıların anadili olan **Türkçede hedef dil olan İngilizceye göre daha fazla kullanıldığı görölmüştür.** Buna karşın **olumlu nezaket stratejilerinden 2 ve 6 numaralı stratejilerin anlatımsal söz eylemler özelinde hedef dilde anadilde olduğundan daha baskın kullanıldığı belirlenmiştir.**

Holmes ve Wilson (2017) jargon ve yerel dil kullanımının bireyin toplum içerisindeki kabul görme arzusunun bir yansıması olabileceğinin altını çizmektedir. Benzer biçimde pozitif nezaket stratejisi 4 de konuşucunun bölgesel dil ve jargon kullanımının dinleyici ile arasında bir yakınlık oluşturma ve bu yolla pozitif yüze yönelik tehdidi azaltma çabası olarak ele alınmaktadır. Katılımcıların bu stratejiyi anlatımsal söz eylemlere ilişkin anadillerindeki bağlamlarda hedef dilde olduğundan daha fazla kullanmaları söz konusu bağlamdaki ilgili nezaket stratejisinin kullanımına gereksinim duymaları gibi sosyodilbilimsel unsurlardan öte ilgili anlamı söyleme yansıtabilecek edimdilbilimsel unsurları anadillerindeki kadar yetkin biçimde kullanamadıkları görüşünü destekler niteliktedir. Söz konusu nezaket stratejisine ilişkin katılımcı yanıtlarının yükümleyici söz eylemler için de benzer doğrultuda olması özellikle yerel dil kullanımları ya da jargon kullanımlarının hedef kazanımlar olarak ilgili öğretim programında yer almamasının ve kullanılan kaynaklarda da son derece sınırlı biçimde öğrencilere sunulmasının bir yansıması olarak kabul edilebilir.

Kuram, şakaların söylem iletişim sürecinde kullanılmasının konuşucu ve dinleyici arasındaki ortak yaşanmışlık üzerinden anlamlandırıldığının ve bunun da konuşucu ile dinleyici arasındaki yakınlığa vurgu yaparak pozitif yüze ilişkin tehdidi azaltabilecek bir yöntem olarak ele alınabileceğini belirtir. Bunla şakaların değişmeceli (figurative) dil

içeriyor oluşu söz konusu stratejinin kullanılması için gerekli edim dilbilimsel yetinin genel iletişim sürecinde ihtiyaç duyulan yetiden daha yüksek bir yetiye sahip olmayı gerektirdiği söylenebilir. Bu bağlamda her ne kadar söz konusu strateji anadilde düşük bir sıklıkla kullanılmış olsa da bulgu olarak anlamlandırılırken yönlendirilen ikinci dil edinimi ortamlarında söz konusu belirtik bilgi sunumun hedef dilde bu değişmeceli dil kullanımı için edim dilbilimsel bir yetkinlik doğurmada orta öncesi öğrenciler için sınırlı kalabileceğini işaret ettiği düşünülebilir.

Brown ve Levinson (1987) konuşucu ve dinleyicinin isteklerinin aynı yönde olduğunu ifade eden önerilerin ve verilen sözlerin nezaket stratejisi olarak kullanılabileceğini ve konuşucunun pozitif yüzüne ilişkin tehdidi azaltabileceğini belirtir. Kuram pozitif nezaket stratejisi 10'u bu kapsamda ele almaktadır. Buna göre katılımcıların baskın biçimde anlatımsal söz eylemlerin olduğu bağlamlarda anadillerinde bu stratejiyi baskın biçimde kullandıkları bulgu olarak elde edilmiştir. Benzer bir bulgu pozitif nezaket stratejisi 15 için de geçerli olup katılımcıların dinleyicinin beklentisine yanıt verdiği bu stratejiyi anadillerinde hedef dildekenden daha fazla kullandığı görülmüştür. Buna göre katılımcıların sosyoedim bilimsel açıdan bu stratejinin kullanımına yönelik bilgi sahibi olsalar da edim dilbilimsel açıdan bu stratejiyi hedef dildeki yetkinlik ile kullanamadıkları şeklinde bir değerlendirme yapılabilir.

Kuram pozitif nezaket stratejisi 6 için anlaşmazlıklardan kaçınma arayışının konuşucunun pozitif yüze ilişkin tehdidi azaltma girişimi olarak yorumlanabileceğinin altını çizmektedir. Katılımcıların hedef dildeki ve kendi anadillerindeki aracın anlatımsal söz eylemleri içeren sorularına verdikleri yanıtlar incelendiğinde hedef dil olan İngilizcede pozitif nezaket stratejisi 6'yi baskın biçimde kullandıkları görülmüştür. Benzer bir durum konuşucunun dinleyiciye yönelik ilgisinin abartılı boyunda vurgulandığı pozitif nezaket

stratejisi 2 için de geçerlidir. Katılımcılar bu stratejiyi anlatımsal söz eylemlerin yer aldığı bağlamlarda baskın biçimde hedef dilde kullanırken anadillerinde hiç kullanmamaları yönlendirilen ikinci dil edinimi ortamlarında sunulan belirtik bilginin sadece edimdilbilimsel açıdan değil sosyoedimbilimsel açıdan da söz eylemleri kullanmaya yönelik yetkinlik sağlayabileceğini destekler niteliktedir.

Olumsuz yüze ilişkin dilsel nezaket stratejilerinden 2 ve 5 numaralı stratejilerin katılımcıların anadili olan Türkçede anlatımsal söz eylemler özelinde hedef dil olan İngilizceye göre daha fazla kullanıldığı görülmüştür. Buna karşın olumsuz nezaket stratejilerinden 1 numaralı stratejilerin anlatımsal söz eylemler özelinde hedef dilde anadilde olduğundan daha baskın kullanıldığı belirlenmiştir.

Katılımcıların anadillerindeki araçta anlatımsal söz eylemlerin yer aldığı bağlamlarda negatif nezaket 2 stratejisini hedef dilde olduğundan daha fazla kullandıkları görülmüştür. Söz konusu stratejinin kuramda lafı dolandırarak söz eylemin yüze ilişkin tehdidini azaltmayı amaçladığı söylenebilir. Bu kapsamda katılımcıların anadillerinde bu stratejiyi hedef dilden fazla kullanmaları yapısal olarak lafı dolandırabilmek için daha yüksek seviyede edimdilbilimsel bilgiye ihtiyaç duyulduğunu ve katılımcıların da söz konusu bilgiye anadillerindeki yetkinlik seviyesinde sahip olmadıklarını desteklemektedir. Benzer bir durum konuşucunun, dinleyicinin sosyal statüsünü kendisinininkine göre daha yüksek tutarak edimsöz etkisinden doğan yüz tehdidini azaltmaya yönelik bir strateji olan negatif nezaket stratejisi 5 için de geçerlidir. Bu strateji özelinde katılımcılar anadillerinde ilgili stratejiyi daha yoğun biçimde kullanmıştır.

Anlatımsal söz eylemler için ilgili bağlamlarda hedef dilde daha yüksek oranda kullanılmış olan negatif nezaket stratejisi 1'in katılımcıların anadillerinde hiç tercih edilmemiş oluşu bu strateji özelinde sadece edimdilbilimsel bilginin değil aynı zamanda

sosyoedimbilimsel bilginin de yönlendirilen ikinci dil edinimi ortamlarında sunulan belirtik bilgi yoluyla edinilebileceğini destekler niteliktedir.

Anlatımsal söz eylem grubu için gizli nezaket stratejilerinin her iki araçta tercih edilmediği görülürken özellikle pozitif nezaket 1 stratejisi için katılımcıların her iki dilde de bu stratejiyi yaygın biçimde kullandıkları ancak araçlar arası anlamlı bir farkın bulunmadığı belirlenmiştir. Benzer durum negatif nezaket stratejisi 6 için de geçerli olup katılımcılar bu stratejiyi her iki dilde de baskın biçimde kullanmıştır. Her iki stratejinin de ilgili araçlarda yaygın biçimde kullanılması ancak aralarında bir fark bulunmaması sosyoedimbilimsel bir aktarımın anadilden gerçekleşmiş olsa bile yönlendirilen ikinci dil edinimi ortamlarında bu söz eylem grubuna ilişkin edimdilbilimsel açıdan anadildeki yetiye yakın bir yetiye hedef dilde de ulaşılabilceği şeklinde değerlendirilebilir.

6. BÖLÜM

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma desenine ve yönlendirilen ikinci dil edinimi ortamlarında edimbilimsel unsurların öğretimine yönelik genel değerlendirmeler ile ardıl çalışmalar için öneriler sunulacaktır.

Çalışmada kullanılan araştırma deseni olan keşfedici sıralı araştırma desenin yönlendirilen ikinci dil edinimi ortamlarında var olan duruma ilişkin kuramsal bir bakış açısı geliştirmek adına etkili bir yaklaşım olabileceği görülmüştür. Özellikle uygulamalar ve bu uygulamaların etkinliğinin değerlendirilmesinde araştırmaya özel herhangi bir kurgulanmış bağlam yaratılmaması, elde edilen bulguların var olan durumu derinlemesine incelenmesi bakımından araştırma sürecine olumlu bir katkı yaptığı söylenebilir. Çalışmanın yönlendirilen ikinci dil edinimi bağlamlarında elde edilecek verileri kuramsal bir yaklaşımla açıklayabilmesine de olanak tanıyan desen, aynı zamanda, var olan uygulamalara yönelik yeni yaklaşımlar geliştirebilmesi bakımından keşfedici bir işleve sahip olarak görülebilir.

Desenin bu işlevinin sağlanabilmesi için var olan durumun farklı yönleri ile betimlenmesinin yapılacak yorumların sağlıklı olması adına son derece önemli olduğu görülmüştür. Her ne kadar araştırma sorularına verilecek yanıtların dayandığı veriler doğrudan durum betimlemesi sürecinden elde edilmemiş olsa da bu verilerin çalışmanın bağlamında etkin biçimde yorumlanabilmesi ve çıkarımların sağlıklı yapılabilmesi için birkaç bakımdan işlevsel olduğu dikkat çekmiştir. Bunlardan ilkinin, desenin keşfedici boyutu ile örtüştüğü ve var olan durumda çalışma sorununun belirlenmesine katkı sağlaması olarak düşünülebilir. İkinci bir işlev ise asıl çalışmada kullanılacak veri toplama araçlarının geliştirilmesinde odaklanılacak içeriğin belirlenmesine katkı sağlaması olarak görülebilir.

Son olarak durum betimlemesi çalışmasından elde edilen bulguların araştırmada elde edilen verilerin derinlemesine yorumlanabilmesi için temel oluşturması bakımından işlevsel olduğu görülmüştür.

Durum betimlemesi sürecinde, yönlendirilen ikinci dil edinimi ortamlarındaki dört farklı unsura odaklanılmıştır. Bunlardan ilki olan belge taraması aşamasında öğrencilere sunulan temel ders araçlarında söz eylemlere yer verilip verilmediği, yer veriliyor ise hangi tür söz eylemlerin öğretim için odakta tutulduğu, bu hedef söz eylemlerin hangi tür bilgi sunumu ile öğrencilere aktarıldığı incelenmiştir. Sınıf gözlemlerinde ise dersin öğretim elemanının hedef söz eylemleri ders planı içerisinde ders aracındaki adımları takip ederek sunup sunmadığı ve sunuyor ise hangi öğretim yöntemi kullanarak sunduğu incelenmiştir. Üçüncü unsur olan öğretim elemanı görüşlerinde ise yapılan görüşmelerde öğretim elemanlarının söz eylemlerin öğretilmesine yönelik düşünceleri ve bu süreçte öğretim yönteminin etkinliği ile ilgili görüşleri alınmıştır. Son olarak öğrencilerin hedef söz eylem yetileri, içinde bulundukları dil yeterlik düzeyleri ile karşılaştırılarak yetilerin benzer düzeyde olup olmadığı değerlendirilmiştir.

Durum çalışması özelinde ders kitaplarında söz eylem gruplarından yönlendirici, yükümleyici ve anlatımsal olanların en çok üzerinde durulan söz eylemler olduğu görülmüştür. Ayrıca söz eylemlerin öğretilmesinin hedeflendiği ve bunun da belirtik bilgi sunumu ile gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Ders gözlemlerinde ise ders kitabındaki hedef söz eylemlerin kitaptaki yöntem ile derslerde sunulduğu ve 3P modelinin benimsendiği belirlenmiştir. Öğretim elemanları ile yapılan görüşmelerde tüm öğretim elemanları söz eylemlerin öğretilmesinin gerekli olduğu görüşünü dile getirirken öğrencilerinin söz eylemleri yetkin biçimde kullanamadığını, buna ek olarak programda söz eylemlerin kazandırılmasına yönelik daha fazla yerin olması gerektiği belirtilmiştir. Öğrencilerin söz

eylemler özelindeki yetkinliği farklı soru türleri ve farklı bilgi sınama türlerini içeren bağlamlarda sınanarak sonuçları öğrencilerin genel beceri bazlı dil yeterlilik sınavları ile karşılaştırılmış ve öğretim elemanlarının da dile getirdiği üzere öğrencilerin söz eylemlere ilişkin yetilerinin genel dil becerilerinden geride olduğu görülmüştür. Bu kapsamda yönlendirilen ikinci dil edinimi ortamlarında belirtik bilgi sunumu ve 3P modeli ile gerçekleştirilen söz eylemleri öğretme sürecinin öğrencilerin genel dil yeterliliğinin gerisinde oluşu ve bu durma ilişkin sürecin tüm etkenleri ile incelenmesi gereksinimi çalışmanın sorunu olarak ele alınmıştır. Söz konusu sorunun edimbilimsel açıdan incelenmesi ve yönlendirilen ikinci dil edinimi alanı çerçevesince nedenlerinin belirlenebilmesi için keşfedici sıralı araştırma deseni tercih edilmiştir.

Araştırmada verilerin elde edilmesi ve değerlendirilmesi süreçlerinde ise nitel ağırlıklı karma yöntem kullanılmıştır. Söz konusu yöntemin benimsenmesinde edimbilimsel açıdan verilerin sağlıklı yorumlanabilmesi adına nitel verilerin öncelikli olarak incelenmesi ve bu kapsamda da nicel verilerin elde edileceği araçların geliştirilmesine de katkı yapması planlanmıştır. Bu bakımdan gerçekleştirilen belge taraması, görüşme içeriklerinin içerik çözümlemesi ile değerlendirilmesi, sınıf gözlemlerinde elde edilecek bulguların kayıt altına alınması veri toplama yöntemi olarak öncelikli nitel verinin çekilmesini doğurmuştur. Bu verinin nicel veri toplama araçları için de kullanılması nitel-nicel veri karşıtlığında nitel ağırlığı sağlamıştır. Dilbilimsel ve sosyal bir alan olan edimbilim alanının sadece sayısal veriler üzerinden yorumlanmasının sınırlı bir bakış açısı sağlayacağı gerçeğinden hareketle bu yöntemin çalışmada daha etkin olduğu ve özellikle çalışma deseni olan keşfedici sıralı araştırma için sağlıklı yorumlamalar yapabilme olanağı tanıdığı görülmüştür. Çalışmada nicel veri sağlayan unsurların hedef dil ve anadilde geliştirilen araçlar ile bu araçların sayısal değerlerle yorumlanması olarak görülebilir. Özellikle sayısal veriler kullanılarak

gerçekleştirilen istatistiki bulgular çalışma bulgularının daha nesnel ve güvenilir yorumlanmasını sağladığı düşünülebilir.

Yönlendirilen ikinci dil edinimi ortamlarında söz eylemlerin yetkin biçimde kullanılmasının öğrencilere kazandırılması hedeflenen unsurlardan birisi olduğu görülmüştür. Ders kaynağı olan kitaplarda hedef unsurlar arasında yer alan söz eylemlerin ders öğretim elemanları tarafından da dilin iletişim işlevine vurgu yapması nedeniyle programda yer alması gereken dilsel yapılar olarak görülmektedir. Bu bağlamda öğretim elemanlarının özellikle ders kaynağına bağlı kalarak söz konusu yapıları derslerde işledikleri düşünüldüğünde bu yapıların kaynak kitaplarda sunuluş biçiminin temelde derslerdeki bilgi sunum yöntemi olarak ele alındığı görülmüştür. Söz eylemlere ilişkin bu bilgi sunumunun ağırlıklı olarak belirtik biçimde tümdengelim yöntemi ile gerçekleştiği ve bu yöntemle ilişkin verimliliğin ise hedef söz eylemlerin ne şekilde sınıandığı ile büyük ölçüde ilişkili olduğu söylenebilir. Öğrencilerin belirtik biçimde işlemledikleri edimdilbilimsel bilginin geri getirilmesi sürecinde belirtik sınama yönteminin örtük sınama yöntemine göre verimliliği arttırabildiği görülmekle birlikte bu verimliliğe ilişkin başka bir etkenin de hedef söz eylemlerin üretim ve tanıma boyutlarında sınanması olduğu kabul edilebilir. Bu kapsamda belirtik bilgi sunumu ile öğrencilere aktarılan söz eylemlere ilişkin edimdilbilimsel bilginin sınanması noktasında en yüksek verimliliğin belirtik biçimde tanımaya yönelik sorularda elde edildiği, bunu sırası ile örtük biçimde tanımaya yönelik soruların ve belirtik biçimde üretime dönük soruların takip ettiği görülmüştür. Öğretim yöntemine ilişkin en düşük verimliliğin ise örtük üretime dönük sorularda olduğu söylenebilir. Benzer bir değerlendirme öğrencilerin anadillerindeki söz eylemler için de geçerli olup. Belirtik bilginin söz eylemler özelinde sınanmasında anadildeki yetkinliğe en yakın belirtik sınama yönteminde erişilebildiği söylenebilir. Söz konusu durumun söz eylem grupları özelinde bir farklılık

yaratmadığı ve bu bakımdan bilgi sunum yönteminin tüm söz eylem grupları için benzer etkinlikte olduğu düşünülebilir.

Sosyoedimbilimsel açıdan öğrencilerin anadillerinde var olan sosyal etkenlere ilişkin değerleri hedef dile de aktarma eğiliminde oldukları görülmüştür. Bu bakımdan sosyal mesafe, güç ve dayatma etkisini anadillerindeki gibi hedef dil için de kullanabildikleri kabul edilebilir. Bununla birlikte söz konusu aktarımın tüm söz eylemler için geçerli olduğu ve katılımcıların anadili olan Türkçenin hedef dil olan İngilizce özelinde sadece belirli bir söz eylem grubuna yönelik ağırlıklı bir etkisinin olmadığı görülmüştür.

Aktarımın sosyoedimbilimsel açıdan değerlendirilmesinde söz eylemlerin tanıma boyutu esas alınırken üretim boyutu ise nezaket kuramı çerçevesince değerlendirilmiştir. Buna göre katılımcıların anadilleri olan Türkçede yaratılan sosyal bağlamlar özelinde tercih ettikleri nezaket stratejilerinin hedef dil olan İngilizcede tercih ettikleri nezaket stratejileri ile büyük oranda örtüştüğü gözlenmiştir. Katılımcıların tercih etmedikleri ya da büyük oranda tercih ettikleri stratejilerin her iki dil için de benzerlik gösterdiği söylenebilir. Bu bulgu yönlendirilen ikinci dil edinimi ortamlarında öğrencilerin sosyoedimbilimsel etkenlere anadillerinde yükledikleri değerleri hedef dillerinde de koruduklarını ve orta öncesi (B1) seviyede öğrencilerin edimbilimsel yetkinliklerinde anadilden aktarımı önemli bir dayanak olarak görmeye devam ettiklerini destekler niteliktedir.

Bununla birlikte her ne kadar kullanılan nezaket stratejileri Türkçe ve İngilizce için örtüşüyor olsa da bu stratejilerin kullanım sıklıkları bakımından iki dil arasında farklılık olduğu söylenebilir. Katılımcıların belirli nezaket stratejilerini hedef dilde daha sık kullandıkları görülmüştür. Söz konusu durum edimdilbilimsel açıdan bu stratejilerin kullanılması için gerekli dil yapılarına ve bağlamlara hedef dilde katılımcıların hakim olduğu şeklinde değerlendirilebilir. Özellikle İngilizcede Türkçeye göre daha sık kullanılan

stratejilerin ve bu stratejilerin yer aldığı bağlamların katılımcıların ders kitaplarında da sıklıkla yer aldığı görülmüştür. Bu aynı zamanda 3P Modelinin dayandığı Beceri Edinimi Kuramında belirttik biçimde sunulan hedef yapıların uygulama evresinde çok tekrar edilerek üretim boyutunda özdevinimsellik kazandırabileceğini destekler niteliktedir. Bu stratejileri, hedef söz eylemler için öğrencilerin yabancı dildeki yetkinlikleri çerçevesinde kullanabilecekleri şeklinde de değerlendirilebilir.

Çalışma bulguları yönlendirilen ikinci dil edinimi ortamlarındaki uygulamalara yönelik önerileri de besleyebilecek niteliktedir. Öncelikle dilin iletişim işlevi bağlamında etkin bir yeti sunan söz eylemlerin yabancı dil öğretimi programlarında yer alması ve yine bu programların ölçme değerlendirme süreçlerinde odaklanılan unsurlar arasında bulunması hedef dilin etkin bir biçimde öğrenciler tarafından kullanılmasına katkı sağlayabilir. Özellikle uygun öğretim yöntemi takip edilerek odaklanılacak söz eylemlerin sosyal bağlamlarda anadildeki kullanım yetkinliğine yakın kullanılabilme olanağı sunacağı düşünülebilir. Bu doğrultuda yönlendirilen ikinci dil edinimi ortamlarında edimdilbilimsel unsurlara odaklanmanın yanı sıra hedef dilin kullanıldığı kültüre ilişkin sosyal mesafe, güç ve dayatma etkisi gibi sosyoedimbilimsel unsurların da öğrencilere kazandırılmasının amaçlanmasının ikinci dil edinim sürecinin etkinliğini arttıracak kabul edilebilir.

Ayrıca katılımcıların sık karşılaştıkları bağlamlardaki söz eylemleri anadillerindeki ilgili söz eylemlerin yetkinliğine yakın yetkinlikte kullanabilmesi belirttik biçimde sunulan edimbilimsel bilginin örtük bilgiye dönüşebileceğini göstermektedir. Bunun gerçekleşebilmesi için de özellikle öğrencilere sık tekrar ve çok sayıda alıştırma sunulmasının belirleyici etken olduğu düşünülebilir. Bu açıdan yönlendirilen ikinci dil edinimi ortamlarında hedef söz eylemlerin bağlam çeşitliliği sunularak öğrencilerin sık pratik yapabileceği uygulamaları içermesi gerektiği kabul edilebilir. Yapılan alıştırmaların

ise sadece edimdilbilimsel bilgiye değil aynı zamanda sosyoedimbilimsel bilgiye de öğrencilerin dikkatini çekecek biçimde tasarlanması işlevsel olacağı görölmüştür.

Bu çalışma kapsamında elde edilen bulgular, bundan sonra yönlendirilen ikinci dil edinimi ortamlarında edimbilimsel gelişim süreçlerine odaklanacak çalışmalar için tamamlayıcı bir nitelik taşıyabilir. Bu çalışmada kapsam dışında bırakılan ikinci dilde edimbilimsel örtük bilgi sunumuna yönelik değerlendirmeler, bundan sonraki çalışmaların konusu olabilir. Yine söz konusu çalışmalarda elde edilecek bulgular bu çalışmanın bulguları ile karşılaştırılarak belirtik ve örük bilgi sunumunun yönlendirilen ikinci dil edinimi ortamlarında edimbilimsel gelişim sürecine etkilerinin benzer ölçüde olup olmadığı incelenebilir. Ayrıca örtük bilgi sunumunun öğrencilerin anadillerinden sosyoedimbilimsel aktarım yapmalarına bir etkisinin olup olmadığı da yine ileriki çalışmalar için araştırma konusu olabilir. İki dilli çalışmaların yanı sıra çok dilli çalışmalar için de belirtik ve örtük bilgi ayrımının diller özelinde karşılaştırması yapılarak edimbilimsel gelişim süreçlerinin çok dilli öğrenciler için özellikle nezaket kuramı çerçevesince incelenmesi yine ileride gerçekleştirilecek çalışmalar için konu olabilir.

KAYNAKÇA

- Anderson, J. (1976). *Language, memory, and thought*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Archer, D., Aijmer, K., ve Wichmann, A. (2012). *Pragmatics: An advanced resource book for students*. UK: Routledge.
- Archer, D. (2020). Politeness. A. Barron, Y. Gu ve G. Steen (Ed.) içinde. *The Routledge handbook of pragmatics*, s. 384-398. NewYork: Routledge.
- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. UK: Oxford University Press.
- Austin, J. L. (1975). *How to do things with words (2. Baskı)*. MA: Harvard University Press.
- Baars, B. J. (1997). *In the theater of consciousness*. NY: Oxford University Press.
- Bach, K. (2005). Context ex machina. Z. G. Szabo (Ed.) içinde. *Semantics vs pragmatics*, s. 15-45. Oxford: Oxford University Press.
- Ball, M. J. (2010). Introduction. M. J. Ball (Ed.) içinde. *The Routledge handbook of sociolinguistics around the world*, s. 1-5. NY: Routledge.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. NJ: Prentice-Hall.
- Bardovi-Harlig, K. (2013). Developing L2 pragmatics. *Language Learning Journal of Research in Language Studies 1*, 68-86.
- Bardovi-Harlig, K. (2017). Acquisition of L2 pragmatics. S. Loewen ve M. Sato (Ed.) içinde. *The Routledge handbook of instructed second language acquisition*, s. 224-245. Oxon: Routledge.
- Barr, D. J., ve Keysar, B. (2005). Mindreading in an exotic case: the normal adult human. B. F. Malle ve S. D. Hodges (Ed.) içinde. *Other minds: how humans bridge the divide between self and others*, s. 271-283. NewYork: The Guilford Press.

- Barron, A., Gu, Y., ve Steen, G. (2020). Pragmatics roadly viewed: introduction. A. Barron, Y. Gu, ve G. Steen (Ed.) içinde. *The Routledge handbook of pragmatics*, s. 1-3. UK: Routledge.
- Basturkmen, H., ve Nguyen, T. T. M. (2020). Teaching pragmatics. A. Barron, Y. Gu, ve G. Steen (Ed.) içinde. *The Routledge handbook of pragmatics*, s. 563-574. UK: Routledge.
- Belz, J. A., ve Kinginger, C. (2003). Discourse options and development of pragmatic competence by classroom learners of German. *Language Learning* 53, s. 591-647.
- Bialystok, E. (1993). Metalinguistic awareness: The development of children's representations of language. C. Pratt, ve A. Garton (Ed.) içinde. *Systems of representation in children: Development and use*, s. 211 – 233. London: Wiley & Sons.
- Blum-Kulka, S., House, J., ve Kasper, G. (1989). Cross-cultural pragmatics: requests and apologies. *Language in Society* 20(1), s. 119-126.
- Börjesson, K. (2014). *The semantics-pragmatics controversy*. Berlin: De Gruyter Mouton.
- Brown, P., ve Levinson, S. C. (1987). *Politeness some universals in language usage*. UK: Cambridge University Press.
- Brown, P. (2017). Politeness and impoliteness. Y. Huang (Ed.), *The Oxford handbook of pragmatics*, s. 383-399. Oxford: Oxford University Press.
- Byrne, M. (1986). Skill acquisition students in the OR. *Aorn Journal* 43(6), s. 1312-1314.
- Canale, M., ve Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches of second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, s. 1-47.

- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. J. C. Richards, ve R. W. Schmidt (Ed.) içinde. *Language and communication*, s. 2-28. Oxford: Routledge.
- Cap, P. (2010). Pragmatics, micropragmatics, macropragmatics. *Lodz papers in pragmatics*, 6(2), s. 195-228.
- Cap, P. (2011). Micropragmatics and macropragmatics. W. Bublitz ve N. R. Norrick (Ed.) içinde. *Foundations of pragmatics*, s. 51-77. Berlin: De Gruyter Mouton.
- Carnap, R. (1942). *Introduction to semantics*. Cambridge: Harvard University Press.
- Chapman, S. (2011). *Pragmatics*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Cheng, W. ve Kong, L. C. (2010). Hedge. L. Cummings (Ed.) içinde. *The Pragmatics Encyclopedia*, s. 186-187. USA: Routledge.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of theory of syntax*. USA: The MIT Press.
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of language*. USA: Praeger.
- Clark, B. (2013). *Relevance Theory*. USA: Cambridge University Press.
- Cogo, A., & House, J. (2020). Intercultural pragmatics. A. Barron, Y. Gu ve G. Steen (Ed.) içinde. *The Routledge handbook of pragmatics*, s. 168-183. UK: Routledge.
- Collavin, E. (2011). Speech acts. W. Bublitz ve N. R. Norrick (Ed.) içinde. *Foundations of pragmatics*, s. 373-396. Berlin: De Gruyter Mouton.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research*. USA: Pearson.
- Cruse, D. A. (2000). *Meaning in language: An introduction to semantics and pragmatics*. USA: Oxford University Press.
- Crystal, D. (2013). *The Cambridge encyclopedia of language*. UK: Cambridge University Press.

- Culpeper, J. (2011). *Impoliteness: Using language to cause offence*. UK: Cambridge University Press.
- Culpeper, J., ve Terkourafi, M. (2017). Pragmatic approaches to impoliteness. J. Culpeper, Haugh, M., ve Kadar, D. Z. (Ed.) içinde. *The Palgrave handbook of linguistic (im)politeness*, s. 11-40. UK: Palgrave Macmillan.
- Culpeper, J., Mackey, A., ve Taguchi, N. (2018). *Second language pragmatics: from theory to research*. Oxford: Routledge.
- Cutting, J. (2015). *Pragmatics: A resource book for students*. NewYork: Routledge.
- DeKeyser, R. (2003). Implicit and explicit learning. C. J. Doughty, ve M. H. Long (Ed.) içinde. *The handbook of second language acquisition*, s. 313-348. Oxford: Blackwell Publishing.
- DeKeyser, R. (2015). Skill acquisition theory. B. VanPatten, ve J. Williams (Ed.) içinde. *Theories in second language acquisition*, s. 94-112. Oxon: Routledge.
- Dickey, E. (2016). Politeness in ancient Rome: can it help us evaluate modern politeness theories? *Journal of Politeness Research*, 12(2), s. 197-220.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Dörnyei, Z. (2009). *The psychology of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, N. (2005). At the interface: dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge. *Studies in second language acquisition* 27(2), s. 305-352.
- Ellis, R. (1990). *Instructed second language acquisition*. Oxford: Basil Blackwell.
- Ellis, R. (2005). Principles of instructed second language learning. *System* 33, s. 209-224.

- Ellis, N. (2007). The weak interface, consciousness and form-focused instruction: mind the doors. S. Fotos ve H. Nassaji (Ed.) içinde. *Form-focused instruction and teacher education studies in honor of Rod Ellis*, s. 17-34. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2009). Implicit and explicit learning, knowledge and instruction. R. Ellis, S. Loewen, C. Elder, R. Erlam, J. Philip ve H. Reinders (Ed.) içinde. *Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching*, s. 1-26. Oxford: Multilingual Matters.
- Ellis, R. (2013). *Language teaching research and language pedagogy*. UK: Wiley-blackwell.
- Ellis, R. (2015). *Undertaking second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Felix-Brasdefer, J. C. (2013). Politeness. P. Robinson (Ed.) içinde. *The Routledge encyclopedia of second language acquisition*, s. 493-497. Oxford: Routledge.
- Felix-Brasdefer, J.C. (2017). *The intercultural speaker abroad*. R. Giora ve M. Haugh (Ed.) içinde. *Doing pragmatics interculturally*, s. 353-370. Berlin: De Gruyter Mouton.
- Felix-Brasdefer, J. C. (2017). Interlanguage pragmatics. Y. Huang (Ed.), *The Oxford handbook of pragmatics*, s. 416-434. Oxford: Oxford University Press.
- Felix-Brasdefer, J. C. ve Mugford, G. (2017). (Im)politeness: Learning and teaching. J. Culpeper, M. Haugh, ve D. Z. Kadar (Ed.) içinde. *The Palgrave handbook of linguistic: (Im)politeness*, s. 489-517. UK: Palgrave Macmillan.
- Fitts, P. M., ve Posner, M. I. (1967). *Human performance*. Belmont: Brooks.
- Fotion, N. (2000). *John Searle*. UK: Acumen.
- Fraser, B. (2010). Pragmatic Competence: The case of hedging. G. Kaltenböck, W. Mihatsch, ve S. Schneider (Ed.). *New approaches to hedging*, s. 15-35. UK: Emerald.

- Freeman, D. L., ve Anderson, M. (2011). *Techniques and principles in language teaching (3. Baskı)*. Oxford: Oxford University Press.
- Gass, S. M., ve Selinker, L. (2008). *Second language acquisition: An introductory course*. Oxford: Routledge.
- Gibbs Jr, R. W., Gibbs, R. W., ve Gibbs, J. (1994). *The poetics of mind: Figurative thought, language, and understanding*. UK: Cambridge University Press.
- Gimble, S. (2010). Tautology. L. Cummings (Ed.) içinde. *The pragmatics encyclopedia*, s. 466-468. UK: Routledge.
- Goofman, E. (1967). *Interaction ritual: essays on face to face behaviour*. NY: Anchor Books.
- Grice, H. P. (1957). Meaning. *Philosophical Review*, 66, s. 377-388.
- Grice, H.P. (1989). *Studies in the way of words*. Cambridge: Harvard University Press.
- Grundy, P. (2020). *Doing pragmatics*. Oxon: Routledge.
- Gumperz, J. H. (1990). *Crosstalk: an introduction to cross-cultural communication*. London: The national centre for industrial language training.
- Haugh, M., Kadar, D. Z., ve Terkourafi, M. (2021). Introduction. M. Haugh, D. Z. Kadar, ve M. Terkourafi (Ed.) içinde. *The Cambridge handbook of sociopragmatics*, s. 1-13. UK: Cambridge University Press.
- Haugh, M., Kadar, D. Z., ve Terkourafi, M. (2021). Sociopragmatics: Roots and definition. J. Culpeper (Ed.) içinde. *The Cambridge handbook of sociopragmatics*, s. 1-13. UK: Cambridge University Press.
- Holmes, J. (2010). Sociolinguistics. L. Cummings (Ed.) içinde. *The pragmatics encyclopedia* s. 446-449. UK: Routledge.
- Holmes, J., ve Wilson, N. (2017). *An introduction to sociolinguistics*. Oxford: Routledge.

- Holmes, J. (2018). Pragmatics and its interfaces. C. Ilie ve N. R. Norrick (Ed.), *Sociolinguistics vs. pragmatics*, s. 11-32. Amsterdam: John Benjamins.
- Holtgraves, T. (2008). *Language as social action: social psychology and language use*. UK: Lawrence.
- House, J. (1996). Developing Pragmatic Fluency in English as a Foreign Language: Routines and Metapragmatic Awareness. *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 225-252.
- Housen, A., ve Pierrard, M. (Ed.). (2005). *Investigating instructed second language acquisition*. Berlin: De Gruyter Mouton. DOI [10.1515/9783110197372](https://doi.org/10.1515/9783110197372)
- Huang, Y. (2014). *Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.
- Hymes, D. (1972). *Sociolinguistics: selected reading*. Harmondsworth: Penguin.
- Ishihara, N., ve Cohen, A.D. (2014). *Teaching and learning pragmatics where language and culture meet*. Oxford: Routledge.
- Kasper, G. (2009). L2 pragmatic development. W.C. Ritchie ve T.K. Bhatia (Ed.), *The new handbook of second language acquisition*, s. 259-294. Oxford: Oxford University Press.
- Kasper, G., ve Blum-Kulka, S. (1993). Interlanguage pragmatics: An introduction. G. Kasper ve S. Blum-Kulka (Ed.) içinde. *Interlanguage pragmatics*, s. 3-20. Oxford: Oxford University Press.
- Kasper, G. (1997). The role of pragmatics in language teacher education. K. Bardovi-Harlig ve B. Hartford (Eds.) içinde. *Beyond methods: Components of second language education*, s. 113-136. New York: McGraw-Hill Company.
- Kecskes, I. (2017). Cross-cultural and intercultural pragmatics. Y. Huang (Ed.), *The Oxford handbook of pragmatics*, s. 400-415. Oxford: Oxford University Press.

- Kecskes, I. (2008). Dueling contexts: a dynamic model of meaning. *Journal of Pragmatics* 3, s. 385-406.
- Kecskes, I. (2012). Sociopragmatics and cross-cultural and intercultural studies. K. Allan ve K. M. Jaszczolt (Ed.) içinde. *The Cambridge handbook of pragmatics*, s. 599-617. UK: Cambridge University Press.
- Kecskes, I. (2014). *Intercultural pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.
- Kissine, M. (2013). *From utterance to speech acts*. UK: Cambridge University Press.
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. UK: Pergamon Press.
- Kubota, M. (1995). Teachability of Conversational Implicature to Japanese EFL Learners. *IRLT (Institute for Research in Language Teaching) Bulletin*, 9. s. 35-67.
- Labov, W. (1966). *The social stratification of English in New York City*. UK: Cambridge University Press.
- Lakof, G. (1973). Hedges: a study in meaning criteria and the logic of fuzzy concepts. *Journal of Philosophical Logic* 2(4), s. 458-508.
- Lantolf, J. (2010). Introducing sociocultural theory. J. P. Lantolf (Ed.) içinde. *Sociocultural theory and second language learning*, s. 1-26. Oxford: Oxford University Press.
- Leech, G. N. (1983). *Principles of pragmatics*. USA: Longman.
- Leech, G. N. (2014). *The pragmatics of politeness*. Oxford: Oxford University Press.
- Leow, R. P., ve Zamora, C. C. (2018). Intentional and Incidental L2 Learning. S. Loewen ve M. Sato (Ed.) içinde. *The Routledge handbook of instructed second language acquisition*, s. 33-49. Oxon: Routledge.
- Levinson, S. C. (1983). *Pragmatics*. UK: Cambridge University Press.

- Li, S. (2013). Amount of practice and pragmatic development of request-making in L2 Chinese. N. Taguchi, ve J. Sykes (Ed.) içinde. *Technology in Interlanguage Pragmatics Research and Teaching*, s. 43-69. Amsterdam: John Benjamins.
- Lightbown, P. M. (2008). Easy as pie? Children learning languages. *Concordia Working Papers in Applied Linguistics 1*, s. 5-29.
- Lightbown, P. M., ve Spada, N. (2013). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Llamas, C. (2011). Sociolinguistics. J. Simpson (Ed.) içinde. *The Routledge handbook of applied linguistics*, s. 501-515. NewYork: Routledge.
- LoCastro, V. (2012). *Pragmatics for language educators: A sociolinguistic perspective*. UK: Routledge.
- Loewen, S. (2015). *Introduction to instructed second language acquisition*. UK: Routledge.
- Loewen, S., ve Sato, M. (2018). *The Routledge handbook of instructed second language acquisition*. Oxon: Routledge.
- Long, H. M. (1991). Focus on Form: A desire feature in language teaching methodology. K. De Bot, R. B. Ginsberg, ve C. Kramsch (Ed.) içinde. *Foreign language research in cross-cultural perspective*, s. 39-52. Amsterdam: John Benjamins.
- Long, H. M. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. W. C. Ritchie ve T. K. Bhatia (Ed.) içinde. *Handbook of second language acquisition*, s. 413-468. NewYork: Academic Press.
- Marmaridou, S. (2010). Deixis. L. Cummings (Ed.) içinde. *The pragmatics encyclopedia*, s. 101-105. UK: Routledge.
- Marmaridou, S. (2010). Presupposition. L. Cummings (Ed.) içinde. *The pragmatics encyclopedia*, s. 349-353. UK: Routledge.

- Marmaridou, S. (2011). Pragmatics and sociopragmatics. W. Bublitz ve N. R. Norrick (Ed.) içinde. *Foundations of pragmatics*, s. 77-106. Berlin: De Gruyter Mouton.
- Mey, J. L. (2004). *Pragmatics: An introduction*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Mey, J. L. (2009). Politeness strategies as linguistic variables. J. Holmes (Ed.) içinde. *Concise Encyclopedia of Pragmatics*, s. 711-723. Elsevier.
- Mey, J. L. (2009). Cooperative principles. K. Lindblom (Ed.) içinde. *Concise encyclopedia of pragmatics*, s. 151-158. Elsevier.
- Mirzai, A., Roohani, A., ve Esmaeili, M. (2012). Exploring pragmalinguistic and sociopragmatic variability in speech act production of L2 learners and native speakers. *The Journal of Teaching Language Skills* 4(3), s. 79-102.
- Mitchell, R., Myles, F., ve Marsden, E. (2019). *Second language acquisition theories*. Oxford: Routledge.
- Morris, C. (1938). *Foundation of the theory of signs*. Chicago: University of Chicago Press.
- Nassaji, H. (2018). Grammar acquisition. S. Loewen ve M. Sato (Ed.) içinde. *The Routledge handbook of instructed second language acquisition*, s. 205-223. Routledge.
- Nguyen, T. (2013). Instructional effects on the acquisition of modifies in constructive criticism by EFL learners. *System* 22, s. 76-94.
- Nguyen, T. T. M., Do, T. T. H., Nguyen, T. A., ve Pham, T. T. T. (2015). Teaching e-mail requests in the academic context: A focus on the role of corrective feedback. *Language Awareness* 2, s. 169-195.
- Norris, J. M., ve Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction: a research synthesis and qualitative meta analysis. *Language Learning* 50(3), s. 417-528.
- Olshtain, E., ve Cohen, A. (1990). The learning of complex speech act behaviour. *TESL Canada Journal* 7(2), s. 45-65.

- Ortega, L. (2009). *Understanding second language acquisition*. Oxford: Routledge.
- Ortega, L. (2015). Second language learning explained? SLA across 10 contemporary theories. B, VanPatten, ve J. Williams (Ed.) içinde. *Theories in second language acquisition: An introduction*. Oxon: Routledge.
- Paradis, M. (1998). Acquired aphasia in bilingual speakers. M. Sarno (Ed.) içinde. *Acquired aphasia*, s. 551-567. NewYork: Academic Press.
- Paradis, M. (2004). *A neurolinguistic theory of bilingualism*. Amsterdam: John Benjamins.
- Pearson, L., 2006, "Patterns of development in Spanish L2 pragmatic acquisition: an analysis of novice learners' production of directiveness", *Modern Language Journal*, 90. s.473-495.
- Polat, Y. (2010). *Yabancı Dil Öğretiminde Söz Edimleri*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yabancı Dil Öğretimi Anabilim Dalı, Yayımlanmış Doktora Tezi, Ankara.
- Richards, J. C., ve Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. UK: Cambridge University Press.
- Rose, K. R., ve Kasper, G. (2001). Introduction. K. R. Rose ve G. Kasper (Ed.) içinde. *Pragmatics in language teaching*, s. 1-11. UK: Cambridge University Press.
- Sadock, J. (2007). Speech acts. L. R. Horn, ve G. Ward (Ed.) içinde. *The handbook of pragmatics*, s. 53-73. Australia: Blackwell
- Searle, J. (1969). *Speech acts: An essay in the philosophy of language*. UK: Cambridge University Press.
- Searle, J. (1979). *Expression and meaning: studies in the theory of speech acts*. UK: Cambridge University Press.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 10(3), s. 209-231.

- Senft, G. (2014). *Understanding pragmatics*. New York: Routledge.
- Serrano, M. J. (2021). Pragmatics and sociolinguistics. D. A. Koike ve J. C. Felix-Brasfeder (Ed.) içinde. *The Routledge handbook of Spanish pragmatics*, s. 167-183. NY: Routledge.
- Spencer-Oatey, H., ve Zegarac, V. (2017). Power, solidarity and (im)politeness. J. Culpeper, M. Haugh, ve D. Z. Kadar (Ed.) içinde. *The Palgrave handbook of linguistic (Im)politeness*, s. 119-142. UK: Palgrave Macmillan.
- Taguchi, N., ve Roever, C. (2017). *Second language pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.
- Thomas, J. A. (1983). Cross-cultural pragmatic failure. *Applied Linguistics* 4(2), s. 91-112.
- Thomas, M. (2013). History of the study of second language acquisition. J. Herschensohn ve M. Young-Scholten (Ed.) içinde. *The Cambridge handbook of second language acquisition*, s. 26-45. UK: Cambridge University Press.
- Traxler, M. J. (2012). *Introduction to psycholinguistics*. India: Wiley-Blackwell.
- Trosborg, A. (2010). Introduction. A. Trosborg (Ed.) içinde. *Pragmatics across languages and cultures*, s. 1-42. Berlin: De Gruyter Mouton.
- Trosborg, A. (2010). Exploring the pragmatics of interlanguage pragmatics: definition by design. K. Bardovi-Harlig (Ed.) içinde. *Pragmatics across language and cultures*, s. 219-260. Berlin: De Gruyter Mouton.
- Tomlinson, B. (Ed.). (2013). *Applied linguistics and materials development*. India: Bloomsbury.
- Turner, M. S. K. (2013). Questions. S. Borge (Ed.) içinde. *Pragmatics of speech actions*, s. 441-444. Berlin: De Gruyter Mouton.

- Walper, S., ve R. Valtin (2019). Children's understanding of white lies. R. J. Watts, S. Ide, ve K. Ehlich (Ed.) içinde. *Politeness in language: Studies in its history, theory and practice*, s. 231-254. Berlin: De Gruyter Mouton.
- Wardhaugh, R. (2006). *An introduction to sociopragmatics (5. Baskı)*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Watts, R. J. (2003). *Key topics in sociolinguistics: Politeness*. NewYork: Cambridge University Press.
- Weber, W. (1968). *Economy and society*. NewYork: Bedminster Press.
- Wharton, T. (2010). Maxims of conversation. L. Cummings (Ed.) içinde. *The pragmatics encyclopedia*, s. 256-259. UK: Routledge.
- Wilson, D. (2017). Relevance theory. Y. Huang (Ed.) içinde. *The Oxford handbook of pragmatics*, s. 79-101. Oxford: Oxford University Press.
- Wood, L. A., ve Kroger, R. O. (1991). Politeness and forms of address. *Journal of Language and Social Psychology* 10, s. 145-168.
- Xiaole, G. (2009). A study of interrelations between sociopragmatic and linguistic competence. *International Communication Studies* 18(1), s. 237-259.
- Van Herk, G. (2012). *What is sociolinguistics?* UK: John Wiley & Sons.
- VanPatten, B., Smith, M., ve Benati, A. G. (2020). *Key questions in second language acquisition*. UK: Cambridge University Press.
- Vardar, B. (2007). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. UK: Multilingual.
- Zuffes, S. (2015). *Acquiring pragmatics: social and cognitive perspective*. NewYork: Routledge

ÖZET

Bu tez çalışması, yönlendirilen ikinci dil edinimi ortamlarında söz eylemlere ilişkin bilgi sunum yönteminin edimdilbilimsel açıdan etkisini incelemeyi hedeflemektedir. Bu kapsamda öncelikle Türkiye’deki bir devlet üniversitesinin İngilizce hazırlık programında söz eylemlerin kazandırılmasına yönelik var olan durumun betimlenmesi gerçekleştirilmiştir. Bu betimleme aşamasında ilgili programda kullanılan ders kitaplarının yanı sıra Genel İngilizce içerikli ders kitapları belge taraması yöntemi ile incelenmiş ve bu kitaplarda yer alan söz eylem grupları ve kullanım sıklıkları tespit edilmiştir. İlgili ders kitabında kullanılan bilgi sunum yöntemi belirlenerek ilgili sınıflarda söz eylemlerin kazandırılmasına yönelik uygulanan öğretim yöntemi ders gözlemleri yoluyla incelenmiştir. Öğretim elemanlarının söz eylemlerin öğretilmesine yönelik görüşleri alınmış ve bu dersleri alan öğrencilerin genel dil yeterlilik düzeyini ölçen ilgili hazırlık programının uyguladığı sınav sonuçları ile araştırmacının geliştirdiği söz eylem sınavı sonuçları karşılaştırılmıştır.

Bu bağlamda, elde edilen veriler ışığında araştırma sorularına cevap aramak üzere araştırmacı tarafından üç grupta altı araç, katılımcıların anadilinde ve hedef dilinde hazırlanarak uygulanmıştır. Elde edilen bulgular, aradıl edimbilimsel gelişim sürecinde sosyoedimbilimsel ve edimdilbilimsel açıdan değerlendirilmiştir. Nezaket kuramı anadilden edimbilimsel aktarım ve belirtik – örtük bilgi karşılıklı ile yorumlanmıştır.

Buna göre, edimbilimsel açıdan belirtik bilginin uygun koşullarda örtük bilgiye dönüşebileceği, sosyoedimbilimsel açıdan anadilden aktarımın gerçekleşebileceği, yönlendirilen ikinci dil edinimi ortamlarında edimdilbilimsel olduğu kadar sosyoedimbilimsel olarak dilsel bilginin edinilebileceği görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Yönlendirilen İkinci Dil Edinimi, Sosyoedimbilim, Nezaket Kuramı, Söz Eylemler

ABSTRACT

This study aims to examine the effect of explicit and implicit teaching methods from the scope of pragmatics in Instructed Second Language Acquisition contexts. Accordingly, data came from three sources. First, the current situation of the acquisition of speech acts was described in a preparatory programme of a large state university. In this stage, mainstream course books and skills books were analysed. The frequency of speech act groups and speech acts use were also analysed. The specific teaching method which was used for the acquisition of explicit and implicit knowledge in the course book was also identified and analysed through classroom observations. Second, instructors were interviewed on the speech acts teaching. Third, the results of the exam which was implemented to test students' language proficiency were compared with those of the exam which was designed by the researcher.

After analysing the current situation in teaching speech acts, the researcher prepared and implemented six data collection tools under three groups in the native and target languages of the participants. Results were evaluated from the socio-pragmatics and pragmalinguistics perspectives in interlanguage pragmatics. Politeness Theory in language use was interpreted through L1 pragmatics transfer, and explicit and implicit knowledge.

In conclusion, it is found out that explicit knowledge can turn into implicit knowledge in convenient situations from pragmatics perspective, that L1 transfer is possible from socio-pragmatics, and that linguistic knowledge can be acquired not only in terms of socio-pragmatics but also pragmalinguistics in instructed second language acquisition contexts.

Key Words: Instructed second language acquisition, socio-pragmatics, politeness theory, speech acts

EKLER

Ek- 1 Sınıf İçi Gözlem Formu (Denetim Çizelgesi)

	<i>Evet</i>	<i>Hayır</i>
1. Hedef söz eylem yapısı konunun başında açık biçimde belirtildi mi?	(Belirtik)	(Örtük)
2. Hedef söz eylem yapısının dil bilgisel dilbilgisel kuralları açıklandı mı?	(Belirtik)	(Örtük)
3. Hedef söz eylem yapısının kullanım yeri açıklandı mı?	(Belirtik)	(Örtük)
4. Hedef söz eylem yapısı bir bağlam içerisinde sunuldu mu?	(Örtük)	(Belirtik)
5. Hedef söz eylem yapısının kullanıldığı farklı bağlamlar sunuldu mu?	(Örtük)	(Belirtik)
6. Hedef söz eylem yapısının kullanım yeri öğrenciler tarafından çıkarımlandı mı?	(Örtük)	(Belirtik)
7. Hedef söz eylem yapısına ilişkin dilbilgisel kuralların çıkarımlanması sağlandı mı?	(Örtük)	(Belirtik)
8. Hedef söz eylem yapısının sunulmasında denetimli etkinlikler gerçekleştirildi mi?	(Belirtik)	(Örtük)
9. Hedef söz eylem yapılarına ilişkin etkinlikler gerçekleştirilirken hatalar hemen düzeltildi mi?	(Belirtik)	(Örtük)
10. Hedef söz eylem yapıları sunulurken üstdil kullanıldı mı?	(Belirtik)	(Örtük)
11. Öğrencilerin hedef söz eylem yapılarını kendi oluşturdıkları bağlam içerisinde kullanmaları sağlandı mı?	(Örtük)	(Belirtik)
12. Hedef söz eylemin sunulduğu bağlama ilişkin kavram denetleme (concept checking) soruları soruldu mu?	(Örtük)	(Belirtik)
13. Hedef söz eylemin kullanım yerine ilişkin kurallar öğrenciler tarafından sözlü ifade edildi mi?	(Belirtik)	(Örtük)
14. Hedef söz eyleme ilişkin gerçekleştirilen etkinliklerde dilin iletişimsel kullanımına odaklanıldı mı?	(Örtük)	(Belirtik)
15. Hedef söz eylemlerin sunulmasında anadili kullanıldı mı?	(Belirtik)	(Örtük)

Ellis (2004) 'ten uyarlanmıştır.

Ek- 2 Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

A) Katılımcılara ilişkin demografik sorular

1) Cinsiyetiniz

- a. Kadın b. Erkek

1) En son mezun olduğunuz yüksek öğretim programı nedir?

- a. Lisans b. Yüksek Lisans c. Doktora

2) Kaç yıldır öğretmenlik yapıyorsunuz?

- a. 1- 3 yıl b. 4 - 6 yıl c. 7-10 yıl d. 11-14 yıl e. +15 yıl

3) Derslerde kullandığınız tüm araç-gereçler nelerdir?

B) Araştırma içeriğine ilişkin sorular

1) Öğrencilerinizin özür dilemek, izin istemek, red etmek, bağışlamak gibi dilin işlevsel kullanımına ilişkin yapıları (Speech Acts) etkin biçimde kullanabildiğini düşünüyor musunuz?

2) Öğrencilerinizin dilin işlevsel kullanımına ilişkin yapıları (Speech Acts) kullanabilmelerinin ya da kullanamamalarının altında yatan etkenlerin neler olduğunu düşünüyorsunuz?

3) Size göre, dilin işlevsel kullanımına ilişkin yapılar (Speech Acts) dil öğretim sürecinde yer almalı mıdır?

4) Dilin işlevsel kullanımına ilişkin yapılar (Speech Acts) öğretilecekse, size göre nasıl öğretilmeli?

5) Öğretim programınızın, dilin işlevsel kullanımına ilişkin yapıları (Speech Acts) öğrencilere kazandırmayı hedeflediğini düşünüyor musunuz?

6) Derslerde kullandığınız kaynakların dilin işlevsel kullanımına ilişkin yapıları (Speech Acts) öğretmeyi hedeflediğini düşünüyor musunuz (EVET diyorsanız, lütfen açıklayınız)?

7) Derslerde odaklanılan dilin işlevsel kullanımına ilişkin yapıları (Speech Acts) nasıl öğretiyorsunuz?

8) Kullandığınız ölçme değerlendirme araçlarının dilin işlevsel kullanımına ilişkin yapıları ne oranda kapsadığını düşünüyorsunuz?

Ek-3 Söz Eylem Sınavı

Videoları izleyin ve her bir video için konuşmaları tamamlayacak en uygun cümleyi seçin.

Video 1

...

A: There is too much butter on those trays.

B: _____

- a) Yes, shame on you.
- b) I'll take extra pieces, sir.
- c) Sir, How nice it is!
- d) Let me add some more.
- e) I suggest getting less.

Video 2

...

A: Manuel, would you fetch this gentleman's case from the car outside?

B: _____

- a) No sir, it is not a problem.
- b) Why not.
- c) With pleasure.
- d) Sure, I'll lead him to a room.
- e) No, I didn't.

Video 3

...

A: Oh, hello. Can I have some wine, please?

B: _____

- a) Yes, I can.
- b) Let's check.
- c) Unfortunately not yet.
- d) No, thank you
- e) Certainly sir

Video 4

...

A: Good. May I wish you bon appetite.

B: _____

- a) Thank you.
- b) Yes, you may.
- c) Sorry, you can't.
- d) Sounds good.
- e) Definitely

Video 5

...

A: Would you mind moving that table?

B: _____

- a) How nice to see you.
- b) But, we are halfway through!
- c) Would you like to change the table?
- d) That sounds interesting.
- e) How about changing wine?

Video 6

...

A: I would be very grateful if you could draw me a diagram of the optimum route.

B: _____

- a) That's a shame.
- b) What a pity, sir!
- c) How can I help?
- d) Sure, I can.
- e) Not yet sir.

Video 7

...

A: Tim was asked to be chief of the estate firemen.

B: _____

- a) I'm terrible sorry!
- b) I agree with you.
- c) Congratulations!
- d) With pleasure!
- e) Don't worry about it.

Video 8

...

A: Would you like me to leave?

B (Mrs. Patmore): _____

- a) Yes, I would like to leave.
- b) Why don't you leave?
- c) No, I would like to stay.
- d) I agree with you.
- e) Definitely not.

Video 9

...

A: May I introduce Mrs. Drewe?

B: _____

- a) Yes, you may.
- b) How do you do?
- c) No, I wouldn't.
- d) Shall you do?
- e) Sure, you can.

Video 10

...

A: Did you have a question, Denker?

B: _____

- a) No, I never asked.
- b) How do you do?
- c) Would you like me to serve tea?
- d) That sounds interesting.
- e) Why don't you ask me to come here?

Video 11

...

A: Do you think that we should invest in a property together?

B: _____

- a) I find it quite good.
- b) It is not a problem.
- c) That's a shame.
- d) Sure, you do.
- e) Shall I do?

Video 12

...

A: Can I give you something?

B: _____

- a) Do you fancy helping me?
- b) I'm just looking.
- c) Shall I give you anything?
- d) Sure, definitely.
- e) That's very kind of you.

Video 13

...

A: Do you know how many heart attacks I've had?

B: _____

- a) Cheers
- b) I'd like to apologise.
- c) Would you guess?
- d) All the best
- e) It must have been more than twice.

Video 14

...

A: Maybe, if you'd sit over there, next to Martin.

B: _____

- a) Let's keep in touch.
- b) That's a good point.
- c) You'll never guess what!
- d) You really don't have to.
- e) I really feel optimistic.

Video 15

...

A: But I am looking forward to your famous apple crumble.

B: _____

- a) Are you looking for anything particular?
 - b) Never mind.
 - c) Then, it's good to serve it now.
 - d) Shame on you
- It's a good way.

Ek- 4 Bilgiyi Belirtik ve Örtük Sınayan Araçlar (1 No.lu Araç)

Part A

Read the situations given below and choose the most suitable alternative to complete the dialogs.

Mr. Watson is an actor and he has just met Miss Clara. He invites her to his play at Royal Theatre. As it's the premiere of the play, all actors and actresses will come together to celebrate it. He thinks she will also enjoy it.

Mr. Watson: I am always excited before the performance and it a premiere, so that makes me a bit stressful too.

Miss Clara: You don't need to worry. I'm sure it will be very successful.

Mr. Watson: Thank you. After performance, there will be little celebration backstage and

Miss Clara: I'd be delighted.

- a) I request your presence.
- b) Let me give brief information about the play.
- c) Would you like me to take you to the theatre?
- d) I promise you enjoy the play.
- e) Would you mind coming to the theatre earlier?

Nick works for a computer company at call centre to help customer solve some simple software problems. Jesica, who has a problem with her new computer calls and asks for some help. Nick asks the customer to follow his instruction.

Nick: Right madame, and if you click OK, that should restore your original database settings.

Jesica: Should I be seeing anything?

Nick: Yes, a purple sign on your screen, is what you should be seeing.

Jesica: No, I'm not seeing that.

Nick: What are you seeing?

Jesica: A monkey on a skateboard!

Nick:

Jesica: I'm seeing a monkey on a skateboard.

Nick: Do you, by any chance, have a rather amusing screensaver of a skateboarding monkey?

- a) How can I help you?
- b) Would it be possible if I asked you to hold on a second?
- c) I'm sorry, could you say again?
- d) Why don't you call us later?
- e) Would you mind waiting a second?

Constanze and Nicola are amateur musicians and they make music together. They are in huge debt and need money urgently. They want to be famous, so they compose the music and ask producers to listen them. Constanze gets an appointment from Salieri, a successful producer, and asks him to listen to the music Nicola composes, but she hasn't informed Nicola about the appointment because she doesn't want him let down.

Constanze: That's right, I've come on behalf of Nicola. I'm bringing some samples of his work.

Salieri: How charming. But why did he not come himself?

Constanze: He is terribly busy sir and Indeed I don't want to let him down if you rejects to listen.

Salieri: I understand. Okay, leave them and I'll listen to them the moment I can.

Constanze: Would it be too much trouble, sir, to ask you to listen to them now, while I'm waiting? They are all originals and he doesn't have their copies.

Salieri: It looks it'll take some time to listen to them.

Constanze: Ohh, Thank you very much sir. And sparkling water would be great.

- a) Why don't you try another producer?
- b) Would you like me to call you later?
- c) Let me listen to them within two weeks.
- d) Then May I offer you some refreshment?
- e) Shall we discuss it with Nicola?

Fergus works as an assistant manager and he needs to complete the annual report and submit it to the manager. He has a busy week and some family problems, so he couldn't complete it on time. His colleague, Dil offers Fergus help to complete rest of the report. Fergus visits Dil in the evening to get completed report.

Fergus: I would like to say how grateful to you again...

Dil: I know it was a really difficult week for you. Why don't you come in?

Fergus: I don't wanna disturb you much.

Dil: Won't hurt you to come in.

Fergus: Thank you.

Dil:

Fergus: Yes, please.

Di: What'll it be?

Fergus: Espresso.

- a) Let me help you when you need.
- b) Would you like a drink?
- c) Would you mind completing it on your own?
- d) Shall we complete next report together?
- e) Well done

Eric is a student at an art school and studying for a piano exam with his teacher. He is playing Piano Concerto and He has just completed the work with flourish. His teacher applauds him and Eric stands up to greet him.

Teacher: Bravo, Eric.

Eric: I hope you like it, Sir.

Teacher: Really quite fine, clever boy.

Eric: Thank you. It makes me happy to hear that.

- a) Terribly sorry
- b) My condolences
- c) Well done
- d) My apologies
- e) Shame on you

Part B

Watch the videos twice and choose the most suitable alternative to complete the dialogs.

1)

Mrs. Hudson: Oh, he's killed the dog... again.

Dr. Watson: What have you done to, Gladston now?

Holmes: I was simply testing a new anesthetic. He doesn't mind.

Dr. Watson: Holmes, as your doctor...

Holmes: He'll be good in no time.

Dr. Watson: As your friend... ..

Holmes: There's nothing of interest, for me, out there on Earth.

- a) I insist, you have to get out.
- b) I order you to come with me.
- c) I promise you to help you.
- d) I apologize you to be late.
- e) I command, you have to be yourself.

2)

Sybil: No, no, 5:00 will be fine. Goodbye...

Sybil: Polly, Brenda can't start till Monday.

Polly: Oh no, I could do with the money.

Sybil: Oh, good.

- a) How could I help you?
- b) Shall I find a room for her then?
- c) Could you order me to do?
- d) Would you mind doing the rooms until then?
- e) Would you like me to do anything?

3)

Jackie: What's going What happened to my profiteroles?

Boys: Dad dropped them.

Martin: What?

Jackie: Oh, Martin! I spent hours on those. Hours! God!

Martin: It's okay, Jackie, I'll, wipe them clean.

Jackie: All my lovely profiteroles, all over the floor.

Martin: I'm sorry, Jackie.

Jackie: How can you make some new profiteroles? You can't even open an egg.

- a) I threaten you not to blame me.
- b) I promise I'll make some new ones.
- c) I apologize for the mess.
- d) I ask you to prepare again.
- e) I congratulate you on profiteroles.

Jackie: He has been a long time, Mum.

Martin:

Mom: I wouldn't if I were you. He doesn't like being woken.

- a) Could I bring you something to drink?
- b) Would you mind cleaning sheets?
- c) Shall I wake the man?
- d) Why don't we let him sleep more?
- e) Would you like me to call an ambulance?

SARA: I'm so very sorry.

Cranfield: (SHAKING HIS HEAD)

Roosevelt:

Cranfield: Thank you.

Roosevelt: Please forgive me for offering you the same advice you once gave me. You are not alone in your sorrow, and there's no shame in grieving for those you love.

- a) Well done
- b) Congratulations
- c) You are welcome
- d) Please forgive me
- e) My deepest condolences

Part C

Read the situations given below and complete the dialogs accordingly. Do NOT write more than ONE SENTENCE.

1)

Maria is an international student and she joins a student exchange programme. She visits Norway and stays in a host family house for ten days. She has a problem with noisy neighbours and she wants the family to solve the problem. Although she doesn't want to be rude, she is a bit big-headed.

Maria: The food was outstanding.

Martin: Thanks Maria, You know, if we can do anything for you, Marian, you just let us know.

Maria: Well, there is one thing. At night, your neighbours' motorcycles are so darn loud, I'm not getting much sleep. Now, I'm going home in a few days, so could I ask you to keep them quiet?

Martin:.....

Maria: Thank you!

2)

Mrs. Stewart and Dr. Harrison live in the same neighbourhood. They know each other. Mrs. Stewart's brother has had an accident and although he doesn't want to see a doctor, Mrs Stewart is worried about him. She goes to hospital to ask for Dr. Harrison's help.

Dr. Harrison: Oh, Mrs. Stewart. How are you today? You look worried!

Mrs. Stewart: I'm fine, but my brother!

Dr. Harrison: Please calm down and take a seat.

Mrs. Stewart: Thank you. I would like you to take a look at my brother.

Dr. Harrison:

Mrs. Stewart: I think he's broken his nose. He tripped and fell, and insists it's nothing serious, but I have seen my fair share of broken noses. He's embarrassed to come to hospital. Could you please go to him?

Dr. Stewart: I'll just grab my bag, and off we go.

3)

Margret and Adam are married. Her father, Richard, lives alone and they have a call from his neighbour telling dad looks ill. Margret is worried about her dad, but Adam is sure this is not serious. He knows that her dad pretends to be ill, so he wants to assure her that dad is healthy directly.

Margret: Hey, how sick do you think Dad is? Do you think we'll be able to talk to him or do you think he'll be like...

Adam: He's probably just doing it for attention.

Margret: Oh, don't say that.

Adam: I guarantee you Dad is fine

Margret:

Adam: He has done this before, you know.

4)

Frank and his family were not happy with their house as it was far from the city centre and it was not big enough for them. They move into a new house which is bigger and closer to the city centre. However his daughter Debra is upset because she is not happy with her new school and she misses her classmates in her previous class. Barbara is Frank's sister and she visits them to celebrate their new house. She wants to cheer her up.

Barbara: It's really a great house Frank.

Frank: Yeah, you know the rule of real estate; Location.

Barbara: Definitely right.

Frank: Only problem is Debra is still down as she has to change her school.

Barbara: Why don't I talk to Debra for a minute or two?

Frank:

Barbara: I'll just go upstairs and she is in the room I guess.

5)

Margaret works for an international company as a sales representative. She has a successful year and she is promoted to senior manager. Kaufman also works for the same company, but his department is different from Margaret's department. They are close friends and Kaufman visits Margaret to celebrate her promotion. Although it is a big success, Margaret is a modest person and she doesn't like boasting.

Margaret: Charlay Kaufman! What a surprise to see you here!

Kaufman: I'm having a meeting with Robert and I want to say hello.

Margaret: Welcome!

Kaufman: I congratulate you on the promotion. Pretty fancy office, Margaret.

Margaret:

Kaufman: It's great. Are you kidding? Everybody is talking about your success in sales department nowadays.

Part D

Watch the videos twice and complete the dialogs accordingly. Do NOT write more than ONE SENTENCE.

1)

Clara: You shouldn't have. I'm sorry. I startled you.

Jack: : No, not at all. You're just early.

Clara:

Jack: It's fine. - I'm just going to put these Please, come in.

2)

Mike: Professor Gerard.

Professor: Thanks for coming. I wouldn't have bothered you if it wasn't important.

Mike:

Professor: It's not me. A former employee at Liberty Rail reached out to me.

He claims he was fired because he knows the real reason for the crash.

Mike: And what was the real reason?

3)

David: Hey, Ma. Can I come in?

Mother: No. You know the answer to that.

David: I want to see him.

Mother: I don't know what you said to that boy, but whatever it was he doesn't want to see you.

David: Please, Ma. He's my son. I have a right.

4)

Benjamin: Hi grandma.

Grandmother: Hola, Benjamin.

Benjamin: Come in, sit down. Grandma, how are you? Are you OK? How is your heart? You look good.

Grandmother: I look like garbage. My health is ailing. I fear I'm not long for this world.

Benjamin: Don't say that grandma.

Grandmother: But until that time comes I wanna tie up loose ends and to apologize for the way I treated your girlfriend

.....

Benjamin: Ok, yeah, yeah, we'll come to dinner.

5)

Secretary: Mr. President.

President: I reviewed your proposal.

Secretary: And I think you'll agree our terms are generous. We guarantee you and your family safe transport out of Haiti into Monaco, with your personal fortune intact and amnesty for your war crimes.

President:

Secretary: It's not an offer, Mr. President. It's a demand. Refusal of which will lead to your forcible ouster.

President: And pursuant of this demand, I can never leave Monaco, nor have contact with my former associates.

Secretary: No, sir. There are restrictions you must abide by.

President: Then what you offer me isn't a sanctuary. It's a prison

Ek- 5 Bilgiyi Belirtik ve Örtük Sınayan Araçlar (4 No.lu Araç)

Ad:

Soyad:

Sınıf:

Yaş:

Cinsiyet:

Bölüm A

Her bir soru için size verilen durumu okuyun ve diyalogları en uygun seçeceği işaretleyerek tamamlayın.

1)

Üniversite öğrencisisin ve üniversitenizin bahar şenlikleri kapsamında ünlü bir şarkıcının konseri var. Apartman komşunuzun oğlu o şarkıcının hayranı ve onun da konsere gitmek isteyeceğini düşünüyorsun

Sen: Bizim üniversitede bu hafta bahar şenlikleri var ve cuma akşamı Sıla geliyor konser için.

Komşun: Hadi ya... Ne şanslısınız!

Sen:

Komşun: Tabi ki çok isterim, çok teşekkürler.

- a) Senin de şanslı olacağına eminim.
- b) Sen de gelmek ister misin?
- c) Gerçekten çok özür dilerim.
- d) Yardımcı olabilir miyim?
- e) Duydum, başın sağ olsun.

Bir firmanın müşteri hizmetleri biriminde çalışıyorsun ve bir müşteri satın aldığı ürünün arızası ile ilgili bir işlem kaydı açtırmak istiyor. Müşterinin bilgilerini telefonda alıp, işlem kaydını açmaya çalışıyorsun ancak müşteri cep telefonu ile konuştuğu için zaman zaman görüşme kesiliyor.

Sen: Evet isminizi alabilir miyim?

Müşteri: Mert Çetin.

Sen: Evet Mert Bey, nasıl yardımcı olabilirim?

Mert: Sizden bir yazıcı aldım ancak ürün ağ üzerinden çıktı basmıyor.

Sen: Ürünün modeli nedir?

Mert: ACP 2015

Sen:

Mert: ACP 2015, şu kablolu baskı yapanlardan.

Sen: Tamam, ürünü ne zaman almıştınız?

- a) Pardon duyamadım, tekrarlar mısınız?
- b) Size yardımcı olabilir miyim?
- c) Tebrik ederim gerçekten.
- d) Bunu duyduğuma çok üzıldüm.
- e) Sizi biraz hatta bekletebilir miyim?

Uluslararası bir firmada çalışıyorsun ve başarılarından ötürü terfi aldın. Yakın bir arkadaşın seni tebrik etmek için ofisine ziyaretine geldi. Arkadaşının gelişinden memnun oldun ve onu rahat ettirmek için sohbet esnasında bir şeyler içmeyi teklif etmek istiyorsun.

Sen: Bu ne güzel sürpriz. Hangi rüzgar attı seni buraya.

Arkadaşın: Terfi ettiğini duydum, seni tebrik etmek istedim. Hem görüşmeyeli de çok oldu.

Sen: Hoş geldin, çok iyi ettin. Otur lütfen ayakta kalma.

Arkadaşın: Teşekkürler.

Sen:

Arkadaşın: Zahmet olmazsa bir çay alırım.

- a) Kusura bakma ama ben gelemeyeceğim.
- b) Söz veriyorum haftaya birlikte yemek yiyeceğiz.
- c) Benim için şu dosyayı verir misin?
- d) Çay, kahve ne alırsın?
- e) Çok başarılısın, tebrik ederim.

Üniversite öğrencisisin ve proje ödevi için birlikte çalışacağın sınıf arkadaşını evine davet ettin. Geç vakte kadar çalışıyor alacağınızdan acıkacaksınız ve evde yemek yok. Dışarıdan yemek sipariş vermeyi düşünüyorsun ancak arkadaşının da sipariş vermek isteyeceğini düşünüyorsun.

Sen: Çok yorulduğum ve daha yapacak çok iş var.

Arkadaşın: Evet bu gece uzun olacak gibi duruyor.

Sen: Ben açıldım da aslında.

Arkadaşın: Ben de

Sen:

Arkadaşın: Olabilir aslında. Sen ne söyleyeceksin?

Sen: Sanırım pizza.

- a) Bravo harika oldu.
- b) Sana nasıl yardım edebilirim?
- c) Dışarıdan sipariş vereyim mi?
- d) Sen de gelmek ister misin?
- e) İnan ben de çok üzıldüm duyunca.

Üniversite öğrencisisiniz ve boş zamanlarınızda özel Matematik dersi veriyorsunuz. Ders verdiğiniz lise öğrenciniz okuldaki Matematik sınavından yüksek puan aldı ve çok mutlu oldu. Mutluluğunu sizinle paylaşıyor ve siz de onu başarısından ötürü tebrik ediyorsunuz.

Sen: Geçen hafta girdiğin Matematik sınavının sonucu açıklandı mı?

Öğrenci: Evet açıklandı ve aslında ondan ötürü de size teşekkür etmek isterim.

Sen: Anladığım kadarıyla iyi bir not almışa benziyorsun. Kaç aldın?

Öğrenci: 95 aldım.

Sen:

Öğrenci: Teşekkür ederim, sizin desteğiniz ile oldu.

- a) Sana taksi çağırmamı ister misin?
- b) Duydum, ben de üzıldüm.
- c) Sana yardımcı olmamı ister misin?
- d) Daha sık gelmek ister misin?
- e) Aferin sana. Tebrik ederim.

Bölüm B

Her bir soru için ilgili videoyu iki kere izleyin ve en uygun seçeceği işaretleyerek diyalogları tamamlayın.

Sadık: Anne, siz bu telsizi yeni mi aldınız ya?

Annesi: Evet baban aldı. Modaymış şimdi. Parasız telefon gibi konuşuyoruz.

Sadık:

Annesi: Öğretmez miyim hiç.

- a) Deniz'e de öğretir misin onu?
- b) Yardım edeyim mi?
- c) Tuzu uzatmanın sakıncası var mı?
- d) Neden biz de denemiyoruz?
- e) Ben ısrar etmiyorum, sen bilirsin.

2)

Sadık: Anne, biz Salim'le çarşıya iniyoruz. Kahveye falan gideriz, arkadaşları görürüz.

Anne: İyi hadi, doydunuz mu?

Sadık: Deniz, sen burada kal olur mu oğlum? Babaannenlerle oynarsınız.

Deniz: Tamam.

Sadık: Akşama görüşürüz tamam mı?

Deniz: Baba, kitap da alsana.

Sadık: Olur.

Salim: Hadi gidelim Sadık.

a) Gelmek ister misin?

b) Hadi Salim gidelim.

c) Tebrik ederim seni.

d) Ben de gelebilir miyim?

e) Neden biz de gitmiyoruz.

3)

Gündüz: İsmet Bey, bizim Eskişehir'deki Cer atölyesi bu işi için en uygun yer. Lütfen Uğur beyi de bilgilendirin ve güvendiğiniz isimlerin hemen bir listesini hazırlayın. 20 Haziran'da herkes Eskişehir'de olsun. Otomobili olanlar otomobiliyle gelsin. Ben de bu akşam Eskişehir'e dönüyorum.

İsmet: Tamam

Gündüz: Erhan Bey! Yarın sabah size geçici görev tayin için bir liste yollayabilirim sanırım.

Erhan:

Gündüz: Peki Erhan Bey... Ya yaparsak?

a) Peki, nasıl yardımcı olabilirim?

b) Emin olun ki elimden geleni yapacağım.

c) Sizi bu özverinizden ötürü kutlarım

d) Kabul edin ki bu işi yapamazsınız.

e) Daha erken sizden bu listeyi alabilir miyim?

4)

Nuri: Akif abi hayırdır?

Akif:

Nuri: Yapma be abi.

a) Yarın da bize bekleriz.

b) Gerçekten geciktiği için özür dilerim.

c) Başın sağ olsun, rahmetliyi bugün defnettik.

d) Neden daha sonra konuşmuyoruz.

e) Bir dahaki sefere anlatırım, söz.

5)

Necdet: Bir de diyor ki bana, "Acaba ben sana ne diyeyim?" Ha? Ne diyor bana? "Baba mı diyeyim? Fiko mu diyeyim? Ay ne diyeyim? Mahmut mu diyeyim?" Armut de. Eşi: Estağfurullah.

Necdet: Ben kızıma... Öyle, öyle hanım. Ben kızıma mukayyet olamadığıma göre ben herhalde armutum.

Emirhan:

Necdet: Olmayacak tabii. Olursa ne olur? Ağız burun dalarım ben.

- a) Çok teşekkür ederim desteğiniz için.
- b) Yarın akşam uygunsanız yemek yiyebiliriz.
- c) Neden bu konuyu yarın sabah konuşmuyoruz?
- d) Vallahi efendim haklısınız, bir daha olmaz.
- e) İşte bu konuda yardımınıza ihtiyacım var.

Bölüm C

Her bir soru için size verilen durumu okuyun ve diyalogları uygun biçimde tamamlayın. Birden fazla cümle yazmayın.

Tarek öğrenci değişim programı kapsamında Türkiye'ye gelmiş yabancı uyruklu bir öğrenci ve Mert'in yurdunda kalıyor. Tarek yurttan Mert'in yan odasında kalıyor ve Mert'in oda arkadaşlarının gece gürültü yapması nedeniyle rahatsız. Yurttan bir tek Mert Tarek'e yakınlık gösteriyor ve onunla sohbet ediyor. Hem bu nedenle hem de gürültü yapan öğrenciler Mert'in oda arkadaşları olduğu için Mert'in kendisine yardımcı olabileceğini düşünüyor.

Mert: Merhaba Tarek. Nasılsın?

Tarek: Teşekkürler, iyiyim.

Mert: Gördüğüm kadarıyla Türkçe dersin oldukça iyi gidiyor.

Tarek: Evet, Türkçe dersi güzel gidiyor ama biraz daha az gürültü olsa yurttan daha güzel gidecek.

Mert: Sorun nedir?

Tarek: Biliyorsun zaten yeni yeni uyum sağlıyorum buraya ve yurt hayatına ve teşekkürler sen yardımcı oluyorsun hep bana. Fakat oda arkadaşların ne yazık ki akşamları çok gürültü yapıyorlar. Sürekli yüksek sesle film izliyorlar ve geç saate kadar sohbet ediyorlar. Acaba onları daha sessiz olmaları konusunda uyarabilir misin?

Mert:

Tarek: Çok teşekkür ederim.

2)

Nilgün'ün 13 yaşında bir kız çocuğu var ve kızı ayla özel okulda okuyor. Fakat çok çalışkan bir öğrenci değil. Yarına yapması gereken Fransızca ödevi var ve ödevi zor olduğu için yapamıyor. Annesi Nilgün bu durumdan ötürü kızına kızgın ancak kızının öğretmeninin gözünde sorumsuz bir öğrenci konumuna düşmesini istemiyor. Bu nedenle apartman komşusu olan ve iyi derecede Fransızca bilen Ayla'nın kızına yardımcı olabileceğini düşünüyor.

Nilgün: Kusura bakma Ayla 'çığım, akşam vakti rahatsız ettim seni. Nasılsın?

Ayla: Teşekkür ederim Nilgün, Sen nasılsın?

Nilgün: Ne olsun işte, işten geldim ve çocukların peşinde koşturuyorum.

Ayla: Kolay gelsin.

Nilgün: Ben seni rahatsız ettim ama bizim kızı biliyorsun her şeyi son dakikaya bırakıyor ve mutlaka birisinin onu dürtmesi gerekiyor. Yarın için Fransızca ödevi varmış. Aslında öğretmeni bu ödevi geçen hafta vermiş ama bizimkisi yine son dakikaya bırakmış ve anlamadığım yerler var diyor. Acaba ona ödevinde yardımcı olman mümkün mü?

Ayla:

Nilgün: Gerçekten çok teşekkür ederim.

3)

Mert ve Ayşe'nin 10 yaşında Arda adında bir oğulları var. Arda ilk okula gidiyor ve yaramaz bir çocuk. Zaman zaman okul arkadaşları ile kavga ettiği oluyor ve bu yüzden okul yönetimi sık sık Arda'nın ailesini okula çağırarak zorunda kalıyor. Bu kez Ayşe'yi arayıp Arda'nın okulda yaralandığını söylüyorlar ve Ayşe telaşla eşini de alıp okula gitmek için yola çıkıyor.

Ayşe: Öğretmeni de telefonda bir şey demedi ama ne oldu acaba?

Mert: Önemli bir şey değildir bence. Aksi durumda söylerlerdi ya da en azından doktor falan çağırdık derlerdi.

Ayşe: Nasıl oldu acaba? Oyun oynarken mi düştü?

Mert: Seni temin ederim arkadaşları ile kavga etmiştir.

Ayşe:.....

Mert: Daha önce de pek çok kez böyle olmadı mı!

4)

Aydın ve Seçil'in funda adında bir kızları var ve Funda orta son sınıf öğrencisi. Oldukça çalışkan olan Funda aynı zamanda da son derece hırslı bir öğrenci. Sınavlardan hep en yüksek notu almayı hedefleyen Funda bunu başaramadığı zaman çok üzülen bir öğrenci. Bu kez girmiş olduğu Tarih sınavından iyi bir not alamadığı için oldukça canı sıkkın ve odasından çıkmıyor.

Aydın: Funda ne yapıyor akşamdan beri görünmedi hiç.

Seçil: Sorma. Tarih sınavı açıklanmış ve sonuç istediği gibi değilmiş.

Aydın: Canım çok büyütüyor, 100 olası da 90 olsun sanki ne olacak.

Seçil: Bu kez 90 falan de değilmiş. Canı çok sıkkın, geldiğinden beri odasından çıkmıyor, yemekte de surat asıp durdu zaten.

Aydın: Ben gidip bir konuşayım mı dersin?

Seçil:

Aydın: Yarına morali düzelmezse onu neşelendirecek bir şeyler yaparız olmadı.

5)

Hakan ve Suat yakın iki arkadaş ve bu sene üniversite sınavına girdiler. Hakan oldukça başarılı bir öğrenci ve sınavdan yüksek bir puan beklemekteyken kötü sayılmayacak ancak beklentisi olan tıp fakültesine girmesine yetmeyecek bir puan aldı ve moral biraz bozuk. Buna rağmen iyi bir diş hekimliği fakültesini tutturacak bir puanı var. Suat hem arkadaşını bu puandan ötürü tebrik etmek hem de onu biraz neşelendirmek istiyor.

Suat: Stresli günler bitti artık. Gergin bekleyiş bitti.

Hakan: Ne demezsin. Sanki bitti de ne oldu ki. O kadar çalıştık boşa gitti.

Suat: Olur mu hiç öyle şey. En iyi diş hekimliği fakültelerinden istediğini seçeceksin.

Bravo gerçekten.

Hakan:

Suat: Şaka mı yapıyorsun. Ne abartması.

Bölüm D

Her bir soru için ilgili videoyu iki kere izleyin ve diyalogları uygun biçimde tamamlayın.

Birden fazla cümle yazmayın.

Bando Şefi: Beyler, lütfen. Bu işi bu kadar büyütmenin gereği yok. Biz, başka bir yerde de çalışabiliriz.

Başkan: Öyle mi? Olur mu?

Bando Şefi: Gayet tabii, Başkan Bey.

Başkan: İyi, ne diyeyim? Ulan, olan bana oldu, haybeye bir de yumruk yedik. Hadi, hadi bakayım. Öpüşün, sarılın birbirinize.

Antrenör:

Bando Şefi: Rica ederim, beyefendi. Önemi yok.

1)

Başkan: Sayın şefim, bu bina lojmanınız olarak size tahsil edilmiş bulunmaktadır.
Buyurun, buyurun, buyurun. Sizi oldukça yorduk bugün.
Bando Şefi: Aman estağfurullah efendim.
Başkan: Şefimiz bundan böyle bizimle artık. Biraz nefes alsın, yol yorgunu. Hadi, hadi dağılın!
Başkan:
Bando Şefi: Beni mahcup ediyorsunuz.
Başkan: Aman efendim ne münasebet, görevimiz.

2)

Celal: İşiniz gücünüz zarar. Bıktım hepinizden. Bir mutluluk vermediniz bana.
Eşi: Celal. Alına? ... Yemiyor musun?
Celal:
Eşi: Az biraz yeseydin.

3)

Cemal: İçine atıyorsun, atma. Oldu mu gözüm? Ben senin abinim, bazı şeyleri anlarım.
Atma.
Celal: Tamam.
Cemal:
Celal: Yok ben gelmem.
Cemal: Kırma şimdi abini canım. Hadi.
Celal: İyi hadi.

4)

Hayati: Parçanın et kalınlığını mı artırsak?
Recep Usta: Lazım değil. Bu sefer olur.
Hayati: İnşallah!
Gündüz: Ellerine sağlık Recep usta.
Uğur:
Recep Usta: Yaparız Mühendis Bey.
Hayati: Eline sağlık.

Ek – 6 Nezaket Stratejileri İnceleme Araçları (2 No.lu Araç)

Name:

Class:

Age:

Gender:

For each question, read the situation given and complete the dialog with no more than one sentence.

You have just started to work in a computer company and your department tries to finalize the sale reports of the year. Your manager thinks you may not know the details of the sale, so he hasn't assigned it to you although you offer help. He has ordered your colleagues to finish the report. However, they have limited time and they can't finish it on time. You call your manager and insist to help them.

You:

Manager: Ok, then help them to finalize the report.

You are the captain of a football team and new player has just joined your team. He wants to get team number 11 but you know that number belongs to another player. Ask him to choose another number.

You:

Player: Oh, I thought that number was available. Sure captain, I'll pick another one.

You have just moved into a house and you have only one remote control for the car park of the apartment and in the morning your wife took it and she went to her office. You'll use your car but you don't have the remote control. You came across with one of your neighbors at the front door of the apartment and you want him to open the door of the car park for you.

You:

Neighbor: Definitely, I'm opening the door for you.

You have passed the final exams and graduated from the university. Your family would like to celebrate it and they decided to organize a party for this. You also want your best friend to come to the party, so you call her to invite.

You:

Your friend: Sure, there is no way of missing it.

Your father-in law wants to buy a new car. He doesn't know much about cars and although you suggest him not to buy some cars, he ignores you and decides to buy one of those cars.

you are sure that the car is not good enough, so call and tell him not to buy that car again.

You:

Your father-in law: You know about cars more than me, so I think I should not buy that car.

You are studying for your exam but one of your relatives has called your mother to inform that she will visit you in the evening. Your mother wants you to go to a supermarket and buy some fruit. As you are studying, you ask your younger brother to go to the supermarket.

You:

Your younger brother: That's OK! I'm going to the supermarket.

It's the second week of the academic year and you take the Math class. However, you were in your hometown last week and missed the class. The professor announced the presentation dates in that class and you learnt that you had one more presentation from Physic class on the same day. You visit the Math professor to change your presentation date.

You:

Professor: Normally, I don't change the dates of presentations. However, as you have one more presentation, you may present a week later.

You are the director of a company and you are working on an international agreement with a multinational company. You need to revise the report with one of your workers, but you are too busy to set a meeting. You decide to revise the reports with your worker at lunch, so call her and invite for a lunch.

You:.....

Worker: Definitely Sir! It will be my pleasure.

You have just enrolled in a language class and your teacher assigns a group work presentation to students. You will work as groups of three and your group's topic is "global warming". You tell your group mates that you want to present the first part of the topic. However, one of your group mates ignores it and starts to prepare that first part. Once more, you tell her that you wish to present the first part of the presentation.

You:

Your group mate: Ok, it doesn't matter and if you want to present the first part, this suits me.

You have a French class and you need to submit your homework but you have a headache and you don't feel good enough to attend the class. You call your best friend and ask her to

inform the teacher that you feel ill.

You:

Your best friend: Sure, I'll tell her that you don't feel good.

You are a member of a student club at a university. Your club organizes some sports activities and next weekend your club has a tennis tournament. Your first match will be on Saturday morning. However, in the morning you need to visit your grandmother as she is ill. The head of the club is one of your close friends, so you call him and request to change the day of your first match.

You:

The head of the club: Sure. Is Sunday morning suitable for you?

You and one of your close friends were working in the same positions in the same company. You are very successful and you are promoted. You want to celebrate it with your colleagues. You meet your close friend who works in your company at lunch hall and invite him for a dinner to celebrate your promotion.

You:

Your close friend: Thank you, I would like to come.

You take the Chemistry class and during the break time, you want to see the professor of the class to ask a question about the topic of the lesson. When you go to his room, you find that he has a problem with his computer and he can't connect to the Internet. You are good at computers, so offer him to help.

You:

Professor: That would be great, thank you.

You are the director of a company. One of the workers informs you that they demand shorter working hours and you also believe that they are hardworking and they really work too much. You promise him to discuss this matter at the board meeting.

You:

Worker: I would like to. Thank you, sir.

You will have a history exam at university next week and it is a difficult exam because there are lots of topics which you are responsible for in the exam. You take notes well and all students know that. One student from another department asks you to get your notes to study for the exam. However, you don't want to give your notes to the student that you don't know much, so you refuse him.

You:

The student: Never mind, I understand you.

You are the sales manager of a local company and your close friend, Eric, works in an international company. Eric's company has decided to buy some computers from your company, but they want you to deliver the computers this week. You check your stock and you realize that you can deliver the computers to Eric's company only next week. You call Eric and make him sure that next week you will deliver all computers.

You:

Eric: We expected them to get this week, but If it's certain that they will be delivered next week, we can wait for one week, I guess.

You are good at English. Your elder brother has an English exam. He can't understand some grammar topics. You think you can explain English grammar to him, so you tell him that you may help him.

You:

Brother: That's great, thanks.

Your younger sister wants you to take her to the cinema at the weekend and you don't want to make her upset but you have a difficult exam on Monday. You can't take her to the cinema this weekend, but you are free next weekend and make her sure that you'll do it next weekend.

You:

Your sister: Ok, but don't forget you promise me.

Your director organizes a new year celebration and invites all workers. He has invited you too, but that day your family will come to visit you, so you need to say that you can't attend the celebration.

You:

Director: It would be nice if you came too, but I understand you.

You are the professor and at the beginning of the year you have a class. Although the majority of students are hardworking, one of them has missed a lot of classes because of his family problems. He visits you in your office and asks you to assign him extra homework. You make him sure that you will do so on condition that he doesn't miss classes any more.

You:

Student: Thank you sir, and I'll attend all classes until the end of this term.

You are a university student and you are in the canteen. You have ordered the last hot sandwich and just after you another student has also wanted to order hot sandwich but the waiter says there is no left sandwich. You are not very hungry and you think you may share your sandwich with that student.

You:

Student: Oh, that's very kind of you. Thank you but It's not necessary. I can order something else.

You are a university student and stay in a flat with your housemate. You share housework with him and when he cooks, you wash the dishes. However you will meet your classmates after dinner and he has cooked the dinner. As you need to go out, you can't wash the dishes, but you don't want your housemate to wash instead of you. Before you leave the house, make him sure that you will wash them when you return.

You:

Housemate: That's ok, moreover I have to study for the exam today.

You are a member of a student club at university. The head of the club asks you to organize a meeting with all members next week. However, you have two very important exams that week, so tell him that you don't want to be the organizer.

You:

The head of the club: Your exams are more important, definitely. I can find someone else to organize the meeting.

You are an apartment manager and one of your neighbours has a problem with the TV signal of the apartment. He has called the technician, but the technician ignores him. He tells you the problem and you call the technician yourself to control the TV system of the apartment. Now you relieve your neighbour of the fact that the technician will do it.

You:

Neighbour: Thank you very much!

You work in an office and you have missed the bus this morning, so you are late to work. When you reach the office you learn that the manager has asked about you. You visit the manager and tell him the situation.

You:

Manager: This time it's OK! But don't let it happen again.

Your elder sister is a hardworking student and she has a high score from the university entrance exam. That makes you also happy and you appreciate her success.

You:

Sister: Thanks a lot, I hope you will be more successful.

You have just started the university and this is the first class. You learn that one of your classmates has just lost his father. You tell him how you feel.

You:

Classmate: Thank you!

The most successful student of the faculty is one of the students in your department. He has become the top student in student ranking table of the faculty. You come across with him in the canteen of the faculty and although you are not close, you want to show how you appreciate his success.

You:

Student: That's very kind of you.

You are the professor and in the first week of the class you realize that you confuse the name of a student and she gets embarrassed. You don't want to interrupt the lesson but after the class you talk to her and admit your mistake.

You:

Student: Thank you sir, you are very thoughtful.

You are a captain of the school football team. One of your teammates has lost his aunt. With all teammates, you visit him and as a captain you tell him how you feel.

You:

Teammate: Thank you, captain.

Ek – 7 Nezaket Stratejileri İnceleme Araçları (3 No.lu Araç)

Ad:

Soyadı:

Yaş:

Cinsiyet:

Her bir soru için verilen duruma uygun düşecek ve diyalogu tamamlayacak bir cümle yazın.

Üniversitede öğrencisiniz ve final notuna etki edecek bir proje ödeviniz var. Ödevi dersin profesörüne değil de bir asistana teslim ediyorsunuz. Ödev teslim günü ilgili asistanı odasında bulamadınız için teslim edemediniz. Sonraki gün sabah asistanı odasında buldun ancak asistan süresi geçtiği için ödevi teslim almak istemedi. Ödevi teslim etmek için ısrar edin.

Sen:

Asistan: Pekâlâ hocanıza soracağım, uygun derse ödevi teslim alırım.

Okulun basketbol takımında oynuyorsun ve kaptansın. Bu yıl okula yeni kayıt yaptıran bir öğrenci de basketbol takımına girdi. Ondan soyunma odasındaki boş dolaplardan birini seçmesini iste.

Sen:

Takım arkadaşın: Tamam kaptan, antrenmana erken gider seçerim.

Apartmana yeni taşındınız ve eşyalarınızı yerleştirmeye çalışıyorsunuz. Ancak elektrik süpürmeniz taşınma esnasında arıza yaptı ve buna ihtiyacınız var. Kapı komşunuza gidip elektrik süpürgesini isteyin.

Sen:

Komşu: Elbette. İşiniz bitene kadar sizde kalsın.

Ablanız evleniyor ve aileniz sizin de arkadaşlarınızı davet edebileceğinizi belirtti. En yakın arkadaşınızı davet etmek istiyorsunuz ve ona telefon edip onu düğüne davet edin.

Sen:

Arkadaşınız: Mutlaka geleceğim, asla kaçırmam.

Evlisiniz ve eşinizin annesi kendisine telefon alacak. Bir telefon markasının son model bir telefonunu almak istiyor ancak siz o ürünün yerine başka bir telefonu öneriyorsunuz. Onun fikrini değiştirmek için ısrar edin.

Sen:

Kayınvalide: Peki, öyleyse senin dediğini alayım.

Ailecek sofraya oturmak üzereydiniz ki anneniz evde ekmek kalmadığını söyledi. Küçük kardeşinizden bakkala gidip ekmek almasını isteyin.

Sen:

Kardeşiniz: Neden hep ben gidiyorum... Tamam verin parayı gideyim.

Yeni kayıt olduğunuz ehliyet kursunda ilk haftadasınız ve idare direksiyon derslerinin hafta içi sabah olacağını duyurdu. Ancak sizin hafta içi her gün üniversitede dersiniz var. Bu yüzden okul idarecisine gidip sizin direksiyon dersinizin hafta sonu yapılmasını rica edin.

Sen:

İdareci: Direksiyon derslerimiz hep hafta içi ama sizin için bir düzenleme yapabilir miyiz bir bakalım.

Bir şirkette satış müdürü olarak çalışıyorsunuz ve çalışanlarınızla yeni yılı kutlamak için bir yemek düzenliyorsunuz. Şirketinizde yeni işe başlayan bir stajyeriniz var. Onu arayıp yemeğe davet edin.

Sen:

Stajyer: Çok teşekkür ederim nazik davetiniz için, ama o tarihte şehir dışında olacağım.

Üniversite öğrencisisiniz ve 3 boyutlu çizim dersini alttan alıyorsunuz. Dönemin henüz başı ve sunum konuları dağıtılıyor. Sizin seçmek istediğiniz konuyu başka bir öğrenci de seçmek istiyor ve ders veren profesör, “aranızda anlaşın” dedi. O öğrenciye söz konusu proje konusunu seçmek için ısrar edin.

Sen:

Öğrenci: Peki madem bu kadar istiyorsun, o konuyu sen seç o zaman.

Üniversite öğrencisisiniz ve sabah dersiniz için okula geldiniz fakat sınıfa çıkmadan kendinizi iyi hissetmediniz ve lavaboya gitmeye karar verdiniz fakat dersin öğretim görevlisinin devamsızlık konusunda hassas olduğunu biliyorsunuz bu yüzden koridorda karşılaştığınız yakın bir arkadaşınızdan derse rahatsızlandığınızı için biraz geç gireceğinizi dersin öğretim görevlisine söylemesini isteyin.

Sen:

Arkadaşın: Tabii, söylerim. Sen iyi misin?

Üniversite öğrencisisiniz ve bölüm olarak duvar gazetesi çıkartıyorsunuz. Gazetenin editörü sınıf arkadaşınız. Altan aldığınız dersler olduğu için yoğun bir sınav döneminiz var. Bu

yüzden bu ayki duvar gazetesindeki yazınızı yazacak zamanınız yok ve editörden yazınızı bir sonraki ay hazırlanacak duvar gazetesine koymasını rica edin.

Sen:

Editör: Tamam sorun olmaz, gelecek aya yazarsın yazını.

Üniversite öğrenci topluluğu başkanısınız ve topluluk olarak sene başında kaynaşma yemeği düzenliyorsunuz. Yakın arkadaşlarınızdan birisi de topluluk üyesi ve onu da yemeğe davet etmek istiyorsunuz. Ona telefon edin ve onu yemeğe davet edin.

Sen:

Arkadaşınız: Davetin için sağ ol. Mutlaka geleceğim.

Üniversite öğrencisisin ve ödev teslimi için dersin öğretim görevlisinin odasına gidiyorsun. Odada ödev teslim edeceğin öğretim görevlisinin yanı sıra bir profesör de var ve o öğretim görevlisi profesörün telefonunu internete bağlamaya çalışıyor, fakat başaramıyor. Elektroniğe yatkınsın, bu nedenle profesöre yardımcı olmayı teklif et.

Sen:

Profesör: Çok iyi olur, teşekkürler.

Üniversitede Fizik profesörüsün ve dönemin ilk haftası öğrenciler fizik dersinin gününü değiştirmek istiyor ve içlerinden bir tanesi sana bu durumu odana gelerek belirtiyor. Öğrencilerin isteğini makul buluyorsun ancak bu durumu bölüm başkanına sorman gerektiğini de biliyorsun. Bu yüzden öğrenciye bu konuyu bölüm başkanına soracağına ilişkin söz ver.

Sen:

Öğrenci: Çok teşekkür ederim hocam, sizden haber bekliyor olacağız.

Üniversite öğrencisisin ve yurttta kalıyorsun. Kaldığın yurda yeni gelen ve yan odanda kalan bir öğrenci dönem ödevine yardım etmeni istiyor. Ancak senin sınav haftan ve çok yoğunsun bu yüzden ona yardımcı olamayacaksın. Onun isteğini geri çevir.

Sen:

Öğrenci: Anlıyorum, sınav haftan olduğunu bilmiyordum, kusura bakma.

Apartmanda yaşıyorsun ve alt komşun evine senin dairenden su sızdığını belirtti. Alt komşunun daha fazla mağduriyet yaşamaması için tesisatçı çağırıp sorunu çözdün, ancak alt komşunun biraz pımpirikli olduğunu biliyorsun ve onu bir daha bu sorunun yaşanmayacağına ikna etmek istiyorsun. Komşunun kapısını çal ve sorunun çözüldüğünü ona garanti et.

Sen:

Komşun: Bunu duyduğuma çok sevindim, teşekkür ederim.

Baban evde eşyaların yerini değiştiriyor ve çalışma odasındaki kitaplığı taşımaya çalışıyor. Ancak kitaplık oldukça ağır ve babanın tek başına taşımakta zorlandığını gördün. Ona yardım etmeyi teklif et.

Sen:

Baban: Çok iyi olur, sen öteki taraftan it, ben çekiyorum.

Küçük kardeşinin bisikleti bozuldu ve senin tamir edebileceğini düşünüyor. Ancak senin yetiştirmen gereken bir ödevin var. Bu yüzden şu an yardım edemiyorsun. Ona ödevini bitirince bisikleti tamir edeceğine ilişkin söz ver.

Sen:

Kardeşin: Tamam ama bitirir bitirmez bisiklete bak lütfen.

Üniversite öğrencisisin ve Matematik dersinde çok başarılısın. Okulda dersini aldığın profesörlerden biri senin ismini başka bir bölümdeki öğretim görevlisine vermiş ve bu öğretim görevlisi senden onun çocuğuna ücret karşılığı Matematik dersi vermeni istiyor. Ancak sen bu dönem çok yoğunsun ve ders verecek zamanın yok. Öğretim görevlisinin teklifini geri çevir.

Sen:

Öğretim Görevlisi: Seni tavsiye etmişlerdi ama ne yapalım. Peki öyleyse.

Apartmanda yaşıyorsun ve apartman yöneticisisin. Apartmana yeni taşınan bir komşunun tesisat sorunu var ve daha önce çağırdığı tesisatçılar sorunu çözememiş. Sana durumu söylediğinde benzer bir sorunu başka komşuların da daha önce yaşadığını ve onların sorunun çözen bir tesisatçının olduğunu biliyorsun. Bu yeni taşınan komşuna önerdiğin tesisatçının sorunu çözeceğini garanti et.

Sen:

Komşu: Çok teşekkürler, cidden çok sıkıntı yaşıyoruz. Umarım dediğiniz gibi çözer.

Belediye otobüsüne biniyorsun ve ilk duraktan bindiğin için oturarak seyahat ediyorsun. Birkaç durak sonra senin yaşlarında birisi otobüse biniyor ama elinde büyük bir koli taşıyor. Otobüs dolu olduğu için ayakta gitmek zorunda kalıyor. Bu kişiye yerini vermeyi teklif et.

Sen:

Yolcu: Sağ olun.

Üniversite öğrencisisin ve yurttta kalıyorsun. Oda arkadaşın diz üstü bilgisayarında ödev yapıyor ancak bilgisayarın pili bitmek üzere ve onun şarj kablosu bozuk. Senin diz üstü bilgisayarın da oda arkadaşınıninki ile aynı model. Bu yüzden şarj kablon onun bilgisayarına da uyumlu. Oda arkadaşın senden şarj kablonu istiyor, fakat sen o sırada internet üzerinden ailen ile görüntü konuşuyorsun. Arkadaşının mağduriyet yaşamasını istemiyorsun, ancak ailen ile görüşmeyi de kapatmak istemiyorsun. Arkadaşına görüşmen biter bitmez kabloyu vereceğine söz ver.

Sen:

Arkadaşın: Çok sağ ol, ben de o sırada kantine iner bir şeyler atıştırırım.

Üniversitede bir öğrenci topluluğuna üyesin ve topluluk başkanı yakın arkadaşın. Topluluk olarak fakültelerde tanıtım etkinliği düzenliyorsunuz ve topluluk başkanı senden gelecek hafta fakültede bir tanıtım masası kurmanı istiyor. Ne yazık ki gelecek hafta iki farklı dersten proje ödevi teslimin var ve çok yoğunsun. Topluluk başkanının isteğini geri çevir.

Sen:

Başkan: Pekâlâ, o zaman başka birini bulabilirim haftaya için. Sorun yok.

Bir firmada idari müdürsün ve ailecek görüştüğünüz çalışanlarından bir tanesi yurt dışı görevi talebinde bulunuyor. Sen görevin gereği yönetim kurulu gündemini oluşturuyorsun, ancak bu hafta gündem yoğun olduğu için bu arkadaşının talebini toplantı gündemine alamadın fakat arkadaşının işine engel de olmak istemiyorsun. Onu ara ve gelecek haftaki toplantıda onun talebinin görüşüleceğini garanti et.

Sen:

Arkadaşın: Çok teşekkür ederim, Umarım olumlu olur.

Üniversiteye yeni kayıt oldun ve derslerin ilk haftası. Sabah otobüs ile okula geliyorsun ancak o gün otobüsü kaçırdın ve derse geciktin. Sabah okula vardığında birinci dersi kaçırdığını fark ettin ve dersin öğretim görevlisinde okulun ilk haftasından olumsuz bir kanı uyandırmak istemiyorsun. Dersin arasında ilgili öğretim görevlisinin odasına git ve özür dile.

Sen:

Öğretim görevlisi: Tamam sorun değil, insanlık hali oluyor böyle.

Baban özel bir şirkette çalışıyor ve başarılı bir mühendis. Bu yüzden çalıştığı şirketin müdürü kendisini terfi ettiriyor. Ailedeki herkes gibi sen de bundan ötürü mutlusun. Babanı aldığı terfiden ötürü kutla.

Sen:

Baban: Teşekkürler evladım.

Üniversite öğrencisisin ve arkadaşların ile birlikte bir dairede kalıyorsun. Apartmanınıza yeni taşınan ve senin gibi üniversite öğrencisi olan üst komşunuzun dedesinin vefat ettiğini öğrendin ve sabah asansörde bu komşunuz ile karşılaştın. Bu durum karşısında üzüntünü dile getir.

Sen:

Komşun: Teşekkür ederim, sağ olun.

Üniversite öğrencisisin ve okul basketbol takımınız kendi liginde şampiyon oldu. Takımda yer alan senin fakültenden bir oyuncu var. Kantinde o öğrenciyi görüyorsun ve bu başarıyı takdir ettiğini bilmesini istiyorsun. Onu şampiyonluktan ötürü kutla.

Sen:

Öğrenci: Çok sağ ol.

Üniversite öğrencisisin ve bir öğrenci topluluğu başkanısın. Topluluğa yeni kayıt yaptıran öğrencilere hazırlattığın isimlikleri dağıtıyorsun. Öğrencilerden bir tanesi isminin hatalı yazıldığını görüyor ve durumu sana söylüyor. İsimlik listelerini birlikte kontrol ettiğinizde ismi senin hatalı yazdığını görüyorsunuz. Bu hatadan ötürü üzgün olduğunu göstermek istiyorsun. Öğrenciden özür dile.

Sen:

Öğrenci: Tamam. Sorun değil, oluyor böyle aksaklıklar.

Bir şirkette müdür olarak çalışıyorsun ve uzun zamandır birlikte çalıştığın ve ailecek görüştüğün çalışanlarından birisinin babası hayatını kaybediyor. Mesai arkadaşları olarak onun evine taziye ziyaretinde bulunuyorsunuz. Bu kayıp neticesinde üzüntünü dile getir.

Sen:

Çalışan: Çok teşekkür ederim, dostlar sağ olsun.

Ek – 8 Sözcü Uygunluk Değerlendirme Araçları (5 No.lu Araç)

Name:

Student Number:

Read the situations and decide how appropriate the bold written sentences in dialogs. Put a cross to the suitable space in the scale as it's shown in the example below.

Absolutely inappropriate	Inappropriate	Slightly inappropriate	Slightly appropriate	Appropriate	Absolutely appropriate
		X			

1) Cessar lives alone and has difficulty in hearing, so he watches the television loudly. One of his neighbors has just moved into Cessar's apartment and she heard a gun shoot. She calls in the police. One police officer comes and knocks on the door. Cessar tells nothing has happened and he was just watching TV.

Cessar: This happened before. It's this shitty ear. Born with it. The batteries wore out in my aid. I'm sorry.

Police Officer: It's all right sir. No big deal.

Cessar: Hey, can I get you something to drink?

Police Officer: Not on duty, sorry.

Cessar: Oh right.

Police Officer: But, uh, **would you mind if I used your bathroom?**

Cessar: Yeah, why not? It's right there.

Police Officer: Thanks.

Absolutely inappropriate	Inappropriate	Slightly inappropriate	Slightly appropriate	Appropriate	Absolutely appropriate

2) Colette is Danny's brother and she is married to Quincy. Quincy and Colette have some financial problems because Quincy is addicted to gambling. As her brother, Danny wants to help his sister and wants to give some money to her. However, he doesn't want Quincy to know it.

Danny: Colette...I want to help you.

Colette: No Danny, Don't-

Danny: But you gotta be serious about it.

Colette: Really, I don't want to.

Danny: **Could you please hide this somewhere where Quincy won't find it.**

Colette: What is it?

Danny: Just do what I say.

Absolutely inappropriate	Inappropriate	Slightly inappropriate	Slightly appropriate	Appropriate	Absolutely appropriate

3) Stella works in an international company as a customer representative. She prepares an agreement and delivers it to her new customer, Steve. Although he doesn't know about Stella, he invites her to dinner.

Stella: Sign here, please.... and date.

Steve: You read my mind.

Stella: Oh, no. I meant that I need you to put the date by your signature. It's 26th.

Steve: I know what you mean. This might seem a little sudden, but... **I want to have dinner with you.**

Stella: I don't think that'd be a very good idea.

Steve: Why? Is there some kind of cable rule against dating customers?

Stella: No, it's my rule. I don't accept dates from men I've just met. I've only known you five minutes.

Absolutely inappropriate	Inappropriate	Slightly inappropriate	Slightly appropriate	Appropriate	Absolutely appropriate

4) Sam and Gerry are close friends. Gerry works for an international company and he has been sent abroad by his boss. He comes home for new year holiday and wants to see Sam. They decide to meet at a restaurant and Sam offers him to pay the bill although Gerry doesn't want it.

Sam: It's so great to see you, Gerry. How long's it been?

Gerry: Oh, I don't know. A few months now.

Sam: Too long. It's been too long.

Waiter: (to Gerry) Can I bring you anything to drink?

Gerry: Um, coffee, please.

Sam: Forgive me, I got here a few minutes early, and ordered a salad. But order anything you like. It's on me.

Gerry: Oh, no, that's okay.

Sam: **Would you mind if I insisted?**

Gerry: Thank you. I'll have a burger, medium rare. And fries.

Absolutely inappropriate	Inappropriate	Slightly inappropriate	Slightly appropriate	Appropriate	Absolutely appropriate

5) Easy has just started to work in an international company. Teran also works in the same company. They work late to complete an annual report and leaves the office at midnight. As they live in a same neighborhood, Teran calls a taxi and asks Easy to take him to his house. When they come to the neighborhood, Easy wants to pay the taxi bill.

Teran: Where can we drop you, Mr. Rawlins?

Easy: You can let me out here.

Teran: Are you sure, Mr. Rawlins? This must be quite out of your way.

Easy: It's okay.

Teran: Excuse me, pull the car over (to the driver).

Easy: **May I offer you cab fare?**

Teran: No thanks.

Absolutely inappropriate	Inappropriate	Slightly inappropriate	Slightly appropriate	Appropriate	Absolutely appropriate

6) Skylar is Doris's niece and Skylar has just graduated from a university. She is looking for a job, so she has an appointment at an employment department of a company. She visits her aunt before the appointment and Doris looks up and down at Skylar. She's not really dressed to impress in her jeans and T-shirt, so she wants to give a dress to her niece.

DORIS: Going to the Employment Office?

SKYLAR: Yes.

DORIS: Come with me.

(Few minutes later in Doris's bedroom)

DORIS: I knew it would fit. You're the exact same size I was when I was your age.

SKYLAR: It's a very nice suit, Doris. But **I would like to decline it.**

DORIS: Nonsense. Besides, I can't fit in it anymore. So why let it waste away in the closet.

Absolutely inappropriate	Inappropriate	Slightly inappropriate	Slightly appropriate	Appropriate	Absolutely appropriate

7) Mr. Aster is Sutter's Math teacher. Although Sutter is an intelligent student, he doesn't study hard enough to pass exams. As his teacher, Mr. Aster warns him and wants him to study more. Sutter assures his teacher that he'll study more.

Mr. Aster: Sutter, as your teacher, I only want to see you succeed. You know that, don't you?

Sutter: Sure, I do.

Mr. Aster: And if you fail... that means I fail.

Sutter: I know, Mr. Aster. **And believe me, I will get it together.** From here on in.

Mr. Aster: I wanna believe you.

Sutter: Well you should. I'm turning a corner

Absolutely inappropriate	Inappropriate	Slightly inappropriate	Slightly appropriate	Appropriate	Absolutely appropriate

8) Bindiya works as an emergency service operator. Someone calls and reports a burglary. He also knows who the burglar is, but he hesitates to tell it. Bindiya tries to persuade the caller that the information will be protected.

Bindiya: No one will ever know about it.

Caller: Uh hm

Bindiya: Sir, **don't you believe me about that any information you give me is strictly covered under data protection.**

Caller: Ok

Bindiya: In fact I am adjusting the privacy settings right now.

Caller: Oh, thank you very much, that's very kind. Hmmm

Absolutely inappropriate	Inappropriate	Slightly inappropriate	Slightly appropriate	Appropriate	Absolutely appropriate

9) Cornwallis is a general in an army and Martin is his soldier. Cornwallis orders Martin to prepare his belongings. However, Martin cannot do that on time, so he wants to show how sorry he is.

Cornwallis: First, you have in your possession, certain belongings of mine, including clothing, private papers, furniture and personal effects of a non-military nature which I would like to have returned to me.

Martin: I will do so as soon as possible.

Cornwallis: Thank you.

Martin: **Please accept my apology for not having done so sooner.**

Cornwallis: Apology accepted.

Absolutely inappropriate	Inappropriate	Slightly inappropriate	Slightly appropriate	Appropriate	Absolutely appropriate

10) Norville is a scientist. He has discovered a cure for a deadly illness, and He has been awarded the Nobel prize. The president wants to state how delighted he is because of his success and calls Norville.

Norville: ...Hello?

President: Hello, Norville. This is the President...

Norville: Oh my God, sir!

President: ...**I just wanted to congratulate you.** I'm very proud of you, Norville...

Norville: Oh my God, Thank you sir!

Absolutely inappropriate	Inappropriate	Slightly inappropriate	Slightly appropriate	Appropriate	Absolutely appropriate

11) Mrs. Christian and Welles are close friends. Mrs. Christian's husband has died and Welles visits Mrs. Christian to support her and to state how sorry she is due to the death of Mrs. Christian's husband.

Mrs Christian: Will you have tea, Mister Welles?

Welles: Thank you.

Mrs Christian: As you know, my husband passed away recently. Two weeks ago, now.

Welles: **May I offer my condolences?**

Mrs Christian: ...His passing has left me with...something of a dilemma. A terrible, terrible dilemma.

Welles: I'll do whatever I can to help.

Absolutely inappropriate	Inappropriate	Slightly inappropriate	Slightly appropriate	Appropriate	Absolutely appropriate

12) Bhadram had a relationship with Swati, but he realized that Swati was deceiving him and in fact she was a fraudster. He has sued his ex-girlfriend and at the court his lawyer wants her to return the money she stole.

Judge: Silence please.

Lawyer: Your honour. This is my client Bhadram. And that girl is Swati. They have been in love for the past one year. But now... that girl wants to break up with him and leave. So, my client has spent 1 lakh 94 thousand on that girl...

Judge: Silence!

Lawyer: **Why does the court wait for ordering that girl to return that money?**

Swati: Objection, your honour. Just for the sake of his lover, an emperor built Taj Mahal.

Absolutely inappropriate	Inappropriate	Slightly inappropriate	Slightly appropriate	Appropriate	Absolutely appropriate

13) Martha is Diana's mother and she realizes that there is a problem with their refrigerator. She wants to call a technician from the refrigerator company but she doesn't know the phone number. As her daughter Diana keeps the documents of white goods, she asks Diana to tell the phone number.

Martha: Diana!

Diana: What ma?

Martha: **Can you give me the phone number of the refrigerator company?**

Diana: Has the fridge conked out?

Martha: I don't know, but for the last few days any kept food kept in the fridge is spoilt in a few hours.

Diana: The warranty card is kept in the drawer of the cupboard next to the study.

Absolutely inappropriate	Inappropriate	Slightly inappropriate	Slightly appropriate	Appropriate	Absolutely appropriate

14) Collin lives in New York with his parents and he is looking for a job, so he applies for a position in a company in Los Angeles where his grandfather lives. He flies to Los Angeles and has a job interview. However he has been rejected. His grandfather thinks there are more opportunities to find a job in Los Angeles, so he offers Collin to stay there with him.

Gene: What are you gonna do? You gonna go back to New York?

Collin: I think so. There's a flight on Thursday morning.

Gene: hmmm.....

Collin: Are you gonna be okay? Grandpa?

Gene: **I would be grateful if you considered my offer to stay with me.**

Collin: How long?

Gene: As long as you want.

Collin: ...Sure. I'd like that.

Absolutely inappropriate	Inappropriate	Slightly inappropriate	Slightly appropriate	Appropriate	Absolutely appropriate

15) Scott and Dr. Singer have a relationship and Scott's old friend, Jhon, comes to visit him. Scott wants his friend to meet his girlfriend, so they go to the hospital to see Dr. Singer. She wants to make a good impression and she invites them to dinner at her home.

Scott: This is my companion Jhon Walcon.

Dr. Singer: Pleased to meet you!

Jhon: I am pleased too, Dr. Singer, I already seemed to know you because of the much that Scott speaks to me about you.

Dr. Singer: **I invite you two to dinner, what do you think?**

Scott: Good idea, It's been a long time since you've been cooking for me.

Absolutely inappropriate	Inappropriate	Slightly inappropriate	Slightly appropriate	Appropriate	Absolutely appropriate

16) Julius is a writer and he is famous for his historical novels. He is working on a new novel but he needs some help. One of his friends recommends him a professor who is an expert on the subject. He visits Professor Kevin and asks for help. He also offers money to the professor in return. Although the professor rejects money, Julius insists on paying.

Julius: Somebody at the University told me that you're an expert on ancient Christianity, I'm writing a book about this subject.

Kevin: Indeed, it's a fascinating period in the history of Christianity.

Julius: I'm starting to realize that, can you elaborate on it?

Kevin: There is a lot to say...you should be prepared to spend a few days with me.

Julius: It will be my pleasure. By the way, you will be paid for your service.

Kevin: It's not necessary...

Julius: **I insist, please.**

Kevin: Okay, just make a donation to the charity of your choice.

Absolutely inappropriate	Inappropriate	Slightly inappropriate	Slightly appropriate	Appropriate	Absolutely appropriate

17) Patrick gets a call from the hospital and he learns that his wife had an accident. He drives to the hospital quickly and when he reaches there, he wants to see his wife. However, the information clerk doesn't allow him to see her.

Inf. Clerk: Keri Holloway, car accident. She was brought two hours ago, but —

Patrick: But what?

Inf. Clerk: She's still in surgery. You can't see her.

Patrick: I'm her husband.

Inf. Clerk: I understand that, sir —

Patrick: Then let me see her!

Inf. Clerk: **I'm afraid that's not possible.** If you would just take a seat and wait —

Patrick: "Take a seat and wait !!!!!" I wanna see my wife! Let me see my wife!

Absolutely inappropriate	Inappropriate	Slightly inappropriate	Slightly appropriate	Appropriate	Absolutely appropriate

18) Daryl and Shinji are colleagues and close friends. While Daryl is working with her director's computer, she finds a secret file that is about dangerous experiments. She gets shocked and wants to share it with Shinji. As it can be very risky to know for both herself and Shinji, she wants her colleague to promise not to mention it to anyone.

Daryl: I'm going to tell you something but you have to promise me to keep it to yourself.

You can't trust anyone, especially not the boss.

Shinji: Yes, yes I am.

Daryl: You have to promise me --

Shinji: **I beg you to believe me that I'll keep it to myself.**

Daryl: Ok, it's a geotechnical weapon.

Shinji: What? Are you sure?

Absolutely inappropriate	Inappropriate	Slightly inappropriate	Slightly appropriate	Appropriate	Absolutely appropriate

19) Shepherd is a police officer and Keaton is his colleague. There is a terrorist attack and Shepherd believes that the attack is linked with some international terrorists. He thinks an Egyptian police officer who also works for Egyptian Intelligence Service can help them, so Shepherd assures Keaton that the Egyptian officer provides important information to catch the terrorists.

Shepherd: My contacts from Egypt will give you information. They will reveal to you the weak points.

Keaton: What contacts?

Shepherd: I worked with an Egyptian intelligence officer named Gamal. He was posted at the Egyptian Embassy in D.C. under diplomatic cover. So, if he's still in the United States, you can get him here.

Keaton: Well....

Shepherd: **I guarantee you he will have information that will help out.**

Keaton: Okay, I'll call him. I'll bring him in.

Absolutely inappropriate	Inappropriate	Slightly inappropriate	Slightly appropriate	Appropriate	Absolutely appropriate

20) Chris and Mary were classmates at a university. They were close but after graduation they moved to different cities to find jobs. Chris visits the city where Mary lives, so they decided to meet. Mary says she has been promoted and Chris wants to show how happy he is because of that.

Chris: So, what's been up with you lately?

Mary: Well, um, I recently got promoted to a senior analyst position so I'm excited about that.

Chris: **Congrats!**

Mary: Thank you! Um, you know I go to see mama every weekend and she's doing much better since her stroke so I'm grateful for that, and I still volunteer at the animal shelter.

But, other than that, nothing. I've just been chilling.

Chris: That's good, that's good.

Absolutely inappropriate	Inappropriate	Slightly inappropriate	Slightly appropriate	Appropriate	Absolutely appropriate

Ek – 9 Sözcce Uygunluk Değerlendirme Araçları (6 No.lu Araç)

Adı:

Soyadı:

Öğrenci Numarası:

Her bir soru için verilen durumları okuyunuz. Koyu yazılı cümlelerin ilgili duruma ne kadar uygun olduğuna karar vererek cevabınızı soru için ayrılan ölçekte uygun gördüğünüz yere örnekte görüldüğü gibi işaretleyiniz.

Kesinlikle uygun değil	Uygun değil	Uygun değil gibi	Uygun gibi	Uygun	Kesinlikle uygun
	X				

1) Yoğun kış koşulları nedeniyle büyük bir çığ düşerek köy yolunu kapattı. Jandarmalar köydeki haneleri tek tek dolaşıp ev halkının iyi olup olmadığını kontrol ediyor. Bir jandarma, Mehmet amcanın kapısını çalıyor, bu sırada çok susadığı için Mehmet amcadan su istiyor.

Jandarma: İyi akşamlar bey amca, ev halkı evde midir? Çığ düştü yola duymuşsundur.

Mehmet: Sağ ol oğul. Evdedir herkes.

Jandarma: **Yaa.. kusura bakmazsanız bir bardak su alabilir miyim?**

Mehmet: Tabi oğlum hemen getireyim.

Jandarma: Çok teşekkürler

Kesinlikle uygun değil	Uygun değil	Uygun değil gibi	Uygun gibi	Uygun	Kesinlikle uygun

2) Baba, kızının doğum günü için eşi ile birlikte bir hediye alır. Fakat aldığı hediyeyi kızına sürpriz yapmak istediğinden aldığı hediyeyi doğum günü kutlamasına kadar kızının görmesini istemez. Bu yüzden oğlundan hediyeyi ablasının bulamayacağı bir yere saklamasını ister.

Baba: Biliyorsun bugün ablanın doğum günü.

Oğul: Evet, günlerdir hatırlatıp duruyor zaten.

Baba: Annen ile ablana bir hediye aldık. **Senden rica etsem aldığımız hediyeyi ablanın bulmayacağı bir yere saklayabilir misin?**

Oğul: Zaten hep böyle işleri bana yaptırıyorsunuz.

Baba: Söylenme hadi.

Kesinlikle uygun değil	Uygun değil	Uygun değil gibi	Uygun gibi	Uygun	Kesinlikle uygun

3) Mehmet üniversite 2. sınıf öğrencisidir ve vize haftası gelmiştir. Çok iyi anlamadığı bir dersten gireceği sınav onu endişelendirmektedir. Arkadaşları ile birlikte ders çalışmaya karar verir. Daha önce birlikte ders aldığı ancak çok samimiyetinin olmadığı Çetin'in çok iyi not tuttuğunu ve o derste çok başarılı olduğunu duymuştur. Çetin'i de ders çalışmaya davet etmek ister.

Mehmet: Selam Çetin. Mehmet ben 4. şubeden, geçen yıl Kimyaya Giriş dersini birlikte almıştık.

Çetin: Aaa... Evet hatırladım. Ne haber?

Mehmet: Ne olsun, vize haftası sınavlara çalışıyoruz.

Çetin: Aynen.

Mehmet: **Cumartesi Moleküler Kimya sınavına çalışacağız arkadaşlarla, gel sen de.**

Çetin: Sağ ol ama benim Pazartesi başka bir sınavım var hafta sonu ona çalışacağım.

Kesinlikle uygun değil	Uygun değil	Uygun değil gibi	Uygun gibi	Uygun	Kesinlikle uygun

4) Selma ile Merve iki kız kardeşdir ve alışveriş öncesinde bir kafede oturup tatlı yerler. Kafeden ayrılacakları vakit Selma kabul etmese de hesabı Merve ödemek ister ve ısrar eder.

Selma: Cheesecake gerçekten harikaymış.

Merve: Dediğim kadar varmış değil mi?

Selma: Evet kesinlikle... Daha markete uğrayacağız. Hesabı isteyelim mi artık?

Merve: Olur ama ben ödüyorum.

Selma: Hayır olmaz öyle şey. Ben öderim.

Merve: **Lütfen, çok rica ediyorum ödememe izin ver.**

Selma: İyi hadi bakalım bu seferlik öyle olsun. Teşekkürler.

Kesinlikle uygun değil	Uygun değil	Uygun değil gibi	Uygun gibi	Uygun	Kesinlikle uygun

5) Halit ailesi ile birlikte apartmana yeni taşınmıştır. Okuldan eve gelirken apartmanın kapısında yaşlı bir adama rastlar. Yaşlı adamın ellerinde eşyalar olduğunu gören Halit apartman kapısını kendi anahtarı ile açarak yaşlı adamın da girmesi için kapıyı tutar. Adamın eşyalarının ağır olabileceğini gören Halit, yaşlı adama eşyaları taşımak için yardım etmeyi teklif eder.

Halit: Merhaba bey amca.

Komşu: Merhaba evladım. Siz 24 numaraya yeni taşınanlar olmalısınız.

Halit: Evet bey amca yeni taşındık.

Komşu: Hoş geldiniz evladım, gülerek oturun.

Halit: Teşekkürler. **Arzu ederseniz eşyalarınıza yardım edebilirim.**

Komşu: Yok evladım sağ ol. Zaten 1. katta oturuyorum 3 numarada.

Kesinlikle uygun değil	Uygun değil	Uygun değil gibi	Uygun gibi	Uygun	Kesinlikle uygun

6) Ayla ve Nermin yurttta aynı odada kalıyorlar. Ayla'nın telefonunun şarj kablosu kopmuş. Ayla akşam geç olduğu için yurttan çıkıp yenisini alamıyor ve kabloyu kendi imkanları ile tamir edebileceğini düşünüyor. Bunun için Nermin'in elektrik bandına ihtiyacı var. Nermin ise Ayla'ya kendi şarj kablosunu vermek istiyor. Ancak Ayla bunu reddediyor.

Ayla: Nemin ya sende siyah kalın bant vardı değil mi?

Nermin: Şu elektrik bandı gibi olanı mı diyorsun?

Ayla: Evet canım ya, telefonumun şarj kablosu kırılmış, tamir ettim ama dışını bantlayacağım.

Nermin: Al benim şarj kabloomu kullan.

Ayla: **Ne yazık ki bunu kabul edemem.**

Nermin: Ne olacak ya al işte. Hem benim telefon şarjım var, kullanmayacağım kabloyu.

Kesinlikle uygun değil	Uygun değil	Uygun değil gibi	Uygun gibi	Uygun	Kesinlikle uygun

7) Mert okulun basketbol takımındadır. Takım şampiyonluk mücadelesinde haftaya zor bir maça çıkacaktır ve takımın antrenörü Mert'in son haftalarda gösterdiği performanstan memnun değildir. Onun daha iyi oynaması gerektiğini Mert'e söyler. Mert de antrenörüne maçta daha iyi oynayacağına söz verir.

Antrenör: Mert biliyorsun haftaya oynayacağımız maç şampiyonluk için önemli.

Mert: Evet hocam.

Antrenör: Son haftalarda kafan biraz dağınık gibi. Aklını oyuna vermiyorsun. Bak bu maç çok kritik ve kazanamazsak şampiyon olmayız. Onun için kendini bu maça çok iyi hazırlamanı istiyorum.

Mert: Merak etme hocam... **Söz veriyorum bu maçta bambaşka oynayacağım.**

Antrenör: Hadi bakalım, öyle diyorsan.

Kesinlikle uygun değil	Uygun değil	Uygun değil gibi	Uygun gibi	Uygun	Kesinlikle uygun

8) Tahsin kiralık bir ev bakmaktadır ve bunun için bir emlakçıya başvurur. Tahsin'e aradığı özelliklere uygun bir ev gösteren emlakçı, evin kirasının pahalı olmadığı konusunda garanti verir.

Emlakçı: Evet burası tam istediğiniz gibi bir ev. Kirası da uygun bu semte göre. Üstelik sıfır, daha hiç oturan olmadı.

Tahsin: Evet ev güzel ama kirası biraz fazla gibi geldi.

Emlakçı: **Bana inanmanız için daha ne söylemem lazım?**

Tahsin: Yine de bir pazarlık payı var mıdır acaba? Ev sahibine sorsak.

Emlakçı: Arzu ederseniz tabi görüşelim ev sahibi ile ama ineceğini sanmıyorum.

Kesinlikle uygun değil	Uygun değil	Uygun değil gibi	Uygun gibi	Uygun	Kesinlikle uygun

9) Ayşe ehliyet almak için bir kursa yazılmıştır. Kayıt yaptırırken yanında vesikalık resim olmadığından görevliye bir gün sonra getireceğini söyler. Ancak resmi getirmeyi unuttur. Kurs başladığında Ayşe ile koridorda karşılaşan kayıt görevlisi resmi hatırlatır. Ayşe mahcup olmuştur ve özür diler.

Kayıt görevlisi: Affedersiniz

Ayşe: Buyurun

Kayıt görevlisi: Siz kursa geçen hafta kayıt yaptırmıştınız değil mi?

Ayşe: Evet, son başlayan gruptayım.

Kayıt görevlisi: Hatırlarsanız kaydınızı ben almıştım. Vesikalık resminiz yoktu verememiştiniz...

Ayşe: Aaa.. evet ya ben nasıl unuttum onu. **Kusura bakmayın gerçekten.**

Kayıt görevlisi: Önemli değil ama kaydınızın sisteme aktarmam için gerekli resim.

Ayşe: Tabi haklısınız. Yanımda olacak hemen vereyim.

Kesinlikle uygun değil	Uygun değil	Uygun değil gibi	Uygun gibi	Uygun	Kesinlikle uygun

10) Merve üniversite son sınıf öğrencisidir ve Kimya alanında uluslararası bir yarışmada ödül almıştır. Bu başarısından ötürü öğrencisi olduğu üniversitenin rektörü Merve'yi arar ve tebrik eder.

Merve: Alo

Rektör: Alo, Merve Alışık ile mi görüşüyorum?

Merve: Evet buyurun.

Rektör: Merhaba Merve, ben Rektör İbrahim Hoca.

Merve: Aaa.. Merhaba sayın hocam.

Rektör: Başarını duydum. **Seni tebrik etmek istedim.**

Merve: Çok teşekkürler hocam.

Kesinlikle uygun değil	Uygun değil	Uygun değil gibi	Uygun gibi	Uygun	Kesinlikle uygun

11) Tuğçe ile Çetin yakın iş arkadaşıdır. Tuğçe aynı zamanda Çetin'in ablasının da üniversiteden sınıf arkadaşıdır. Çetin'in ablasının hayatını kaybettiğini öğrenen Tuğçe, Çetin'i ziyaret eder ve başsağlığı diler.

Tuğçe: Merhaba Çetin. Nasılsın?

Çetin: Ne olsun, iyi olmaya çalışıyorum işte.

Tuğçe: Ablana gerçekten çok üzüldüm. Çok iyi bir insandı.

Çetin: Öyleydi...

Tuğçe: Çok tutmayayım seni. **Taziyelerimi sunarım.**

Çetin: Sağ ol, dostlar sağ olsun.

Kesinlikle uygun değil	Uygun değil	Uygun değil gibi	Uygun gibi	Uygun	Kesinlikle uygun

12) Mesut üniversite öğrencisidir ve kaldığı yurda vermek için öğrenci belgesi almak ister. Öğrenci işlerindeki görevli Mesut'un form doldurması ister ve öğrenci belgesini almak için bir gün beklemek zorunda olduğunu belirtir. Ancak Mesut öğrenci belgesini hemen almak için ricada bulunur.

Mesut: Merhaba

Görevli: Merhaba, buyurun.

Mesut: Mühendislik fakültesi öğrenci işleri burası mı?

Görevli: Evet ne istemiştiniz?

Mesut: Öğrenci belgesi alacaktım.

Görevli: Tamam, şu formu doldurun lütfen. Yarın öğlenden sonra hazır olur, gelip buradan alabilirsiniz.

Mesut: **Neden bugün almayayım ki?**

Görevli: Evrak imza için dekana çıkar, o da imzaları sabah atar. Bu yüzden yarın en erken alabilirsin.

Mesut: Peki teşekkürler.

Kesinlikle uygun değil	Uygun değil	Uygun değil gibi	Uygun gibi	Uygun	Kesinlikle uygun

13) Hakan'ın babasının telefonu zaman zaman çalışmamaktadır. Hakan telefonlardan anlayan birisi olduğu için babası Hakan'dan telefonundaki sorunu gidermesini ister.

Hakan: Baba ablam aradı şimdi, senin telefonuna ulaşamamış. Merak etmiş.

Baba: Hep evdeydim. Çalmadı hiç.

Hakan: Vallahi bilmiyorum bir ara istersen.

Baba: Dur arayayım Aramıyor telefon!

Hakan: Neden bozuldu mu?

Baba: Bilmiyorum ara sıra böyle yapıyor. Sen bilgisayara bağlayıp bir şey yapıyorsun ya telefonlara...

Hakan: Format atmak...

Baba: **İşte benim telefona da format atsana.**

Hakan: Tamam baba akşam bakarım.

Kesinlikle uygun değil	Uygun değil	Uygun değil gibi	Uygun gibi	Uygun	Kesinlikle uygun

14) Gözde sabah arkadaşları ile buluşacaktır ancak uyanamamış ve gecikmiştir. Babası kızının telaşını görünce onu araba ile gideceği yere bırakmayı teklif eder.

Gözde: Ya neden uyandırmadınız? Arkadaşlarla buluşacaktık sabah geciktim.

Baba: Annen uyan diye başına geldi ama bir türlü kalkmadın yataktan. Geç hadi kahvaltın hazır.

Gözde: Yok ben çok geciktim, dışarıda bir şeyler atıştırırım. Zaten otobüsü de kaçırdım...

Baba: **Seni araba ile bırakmamın bir mahsuru olmaz sanırım.**

Gözde: Yok baba sağ ol ben şuradan bir dolmuşa atlarım.

Kesinlikle uygun değil	Uygun değil	Uygun değil gibi	Uygun gibi	Uygun	Kesinlikle uygun

15) Nermin ve Melike yakın iki arkadaştır ve üniversite yurdunda aynı odada kalmaktadırlar. Nermin sınıf arkadaşları ile hafta sonu için tiyatro bileti almıştır ancak arkadaşlarından birisinin son anda işi çıktığı için gelemeyecektir. Nermin, Melike'yi gelemeyecek arkadaşının yerine tiyatroya davet eder.

Nermin: Melike Cumartesi ne yapıyorsun?

Melike: Bilmem bir planım yok. Neden?

Nermin: Sınıftan bizim kızlarla cumartesi günü için devlet tiyatrolarından bilet almıştık.

Fakat Ece bizi sattı.

Melike: Neden ki?

Nermin: Liseden sınıf arkadaşı gelecekmış bu hafta sonu. **Sen gelmek ister misin oyuna?**

Melike: Olabilir aslında. Hangi oyun?

Kesinlikle uygun değil	Uygun değil	Uygun değil gibi	Uygun gibi	Uygun	Kesinlikle uygun

16) Kazım üniversite öğrencisidir ve arkadaşının evinde geç saate kadar ders çalışmıştır. Evine gitmek üzere duraktaki son otobüse biner. Ancak toplu taşıma kartında para kalmamıştır. Kazım'ın öğrenci olduğunu anlayan bir yolcu kendi kartını Kazım'a kullanır. Kazım biniş ücretini almak istemeyen yolcuya ücreti alması için ısrar eder.

Yolcu: Buyurun benim biniş kartımı kullanabilirsiniz.

Kazım: Çok teşekkür ederim.

Yolcu: Rica ederim.

Kazım: Ben ücretini şöyle vereyim size.

Yolcu: Yok, önemli değil.

Kazım: **Olur mu öyle şey, lütfen.**

Yolcu: Cidden önemli değil.

Kesinlikle uygun değil	Uygun değil	Uygun değil gibi	Uygun gibi	Uygun	Kesinlikle uygun

17) Beyza Almanya'da yaşayan kuzeninin düğününe katılmak için pasaport baş vurusunda bulunur. Gerekli belgeleri hazırlayan Beyza, başvuru yapmak için randevu saatinde nüfus müdürlüğüne gider. Ancak pasaport işlemlerinden sorumlu görevli Beyza'nın fotoğrafının uygun olmadığını ve işlem yapamayacağını belirtir. Beyza ısrar etse de görevli reddeder.

Beyza: Pasaport başvurusu için gelmiştim.

Görevli: Hoş geldiniz. Alayım belgelerinizi.

Beyza: Buyurun...

Görevli: Yalnız fotoğrafınız uygun değil.

Beyza: Neden işte biyometrik fotoğraf çekindim yeni.

Görevli: Bu pasaport ölçülerinde biyometrik değil. Bakın ölçüler girişteki panoda yazılı.

Beyza: Çok zor işten izin alıp gelebildim. Tekrar gelmem imkansız. Fotoğrafı uygun şekilde kessek olmaz mı?

Görevli: **Yapabileceğim bir şey yok ne yazık ki.**

Beyza: Peki....Teşekkürler.

Kesinlikle uygun değil	Uygun değil	Uygun değil gibi	Uygun gibi	Uygun	Kesinlikle uygun

18) İbrahim, Onur ve Metin 3 yıldır yurttan aynı odayı paylaşan yakın arkadaşlardır. İbrahim oda temizliğini yaparken Metin'in yatağının altında bulduğu haplardan ötürü Metin'in madde bağımlısı olabileceğinden şüphelenir. Bu durumu Onur'a anlatmaya ve ondan yardım almaya karar verir ancak Onur'un bunu kimseye anlatmasını da istemez. Onur bu durumu kimseye söylemeyeceğine söz verir.

İbrahim: Onur bugün oda temizliği sırası bendeydi biliyorsun.

Onur: Evet, eline sağlık temiz olmuş oda.

İbrahim: Temizlik yaparken bir şey buldum ama bu aramızda kalsın lütfen. Kimsenin bilmesini istemiyorum.

Onur: **Seni temin ederim ki hiçbir kuvvet ağzımdan laf alamayacak.** Nedir bulduğun?

İbrahim: Metin'in yatağının altında kağıda sarılı haplar vardı.

Kesinlikle uygun değil	Uygun değil	Uygun değil gibi	Uygun gibi	Uygun	Kesinlikle uygun

19) Aylin ve Burak hastanenin acil servisinde çalışan iki doktordur. Doktor odasında bir hastanın durumu ile ilgili kendi aralarında görüş alışverişi yaparlarken Aylin daha önce başka bir hastada kullandığı bir ilacın bu hastada da etkili olacağını garanti eder.

Ayla: Dün gelen hasta ne oldu?

Burak: Hangisi sabah gel mi?

Ayla: Evet, hani şu tahlile yolladığın.

Burak: Tahlilleri çıktı ama sana dediğim ilaçları yazamadım. Şekeri çok yüksek çıktı.

Biliyorsun yüksek şekeri olan hastalar için uygun değil onlar.

Aylin: Bak o zaman şimdi diyeceğim ilacı yaz. Geçenlerde benim de benzer bir hastam vardı. Bunu verdim.

Burak: Hangi ilaç o, etkili olur mu?

Aylin: **İşe yarayacağına garanti veririm.**

Burak: Dur ben de bir bakayım o zaman.

Kesinlikle uygun değil	Uygun değil	Uygun değil gibi	Uygun gibi	Uygun	Kesinlikle uygun

20) Funda ve Burcu ev arkadaşıdır ve üniversite son sınıf öğrencisidir. Funda mezuniyet sonrası yüksek lisansa başvurmak için yabancı dil sınavına girmiştir. Sınav sonucu açıklanmış ve yüksek bir puan almıştır. Ev arkadaşı Burcu Funda'yı bu başarısından ötürü tebrik eder.

Burcu: Duydun mu? YDS sonuçları açıklanmış az önce.

Funda: Evet canım ben de baktım az önce.

Burcu: Eeee... nasıl sonuç?

Funda: İyi ya fena değil.

Burcu: Çatlatma da söyle işte.

Funda: 98.75

Burcu: **Oooo... tebrikler, harika.**

Funda: Çok teşekkürler.

Kesinlikle uygun değil	Uygun değil	Uygun değil gibi	Uygun gibi	Uygun	Kesinlikle uygun

Ek – 10 Katılımcıların Açık Uçlu Sorulara Verdikleri Yanıt Örnekleri

1 No.lu araca verilen yanıtlar

- Of course, honey i am going to talk about that my neighbors
- Are you knows the real reason for the crash?
- If I don't help them, they won't be able to finish on time
- Dad, my friend has the same car you want. My friend said the car was constantly malfunctioning and would not be bought. I agree with my friend. please don't take this car.
- Please accept our condolences.
- can i do the first part presentation ?
- I can come later if you are busy

2 No.lu araca verilen yanıtlar

- My colleagues cannot finish it on time.Can I help them to finish it?
- Unfortunately, that number belongs to another player.
- Hi.I have to drive my car, but unfortunately I don't have the remote control.Could you open the door of the car park?
- You should definitely come to the party. Please!
- Are you for real? Please trust me and don't buy it.
- Professor, I am good at computers, Let me you help

3 No.lu araca verilen yanıtlar

- Ödevini zamanında getirdim ama sizi bulamadım. Öğretmenime rica esermişsiniz çünkü bu ödevi vermem gerekiyor.
- Müsait olduğunda soyunma odasına gidip kendine bir dolap seçmelisin.
- Benim elektrik süpürgem arızalandı da, çok da işim var. Rica etsem sizinkini kullanabilirmiyim?
- Kankim ablamın düğününde bana eşlik eder misin yalnız kalmak istemiyorum ?
- Annecim bu telefon senin almak istediğinden çok daha ucuz ve neredeyse senin seçtiğin telefonun özelliklerine sahip bence bunu alabilirsin

4 No.lu araca verilen yanıtlar

- Tabiki de uyarabilirim.
- Abartma istersen
- Adamda iştah mı bıraktınız
- Bence bu akşam onu rahatsız etmesen iyi olur.
- Elinden her iş geliyor valla Recep usta.
- Kusura bakmayın.
- Sağolun şefim sayenizde sahamızı geri aldık
- Sizde kusura bakmayın canım yanlış anlaşılma olmuş.