

01. Kullanımbilim temelli etkinliklerin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin okuma becerilerine etkisi¹

Merve SUROĞLU SOFU²

Muhsine BÖREKÇİ³

APA: Suroğlu Sofu, M. & Börekçi, M. (2023). Kullanımbilim temelli etkinliklerin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin okuma becerilerine etkisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (33), 1-20. DOI: 10.29000/rumelide.1279020

Öz

Günümüzde Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler öğretimin etkililiğini belirleyen en önemli unsurlardan biridir. Bu sebeple daha etkin öğrenmeyi sağlamaya yönelik yeni uygulamalar geliştirilerek geleneksel öğretim yöntem ve tekniklerinin yetersiz yönleri iyileştirilmeye çalışılmaktadır. Bu araştırmada da yabancı dil olarak Türkçe öğretim süreçlerinde kullanılan ders kitabında yer alan alıştırma ve etkinliklere ek olarak oluşturulan kullanımbilim temelli etkinliklerin okuma becerilerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın yapısına uygun olarak karma yöntem uygulanmış; nicel ve nitel sonuçlara açıklama getirebilmek amacıyla karma yöntem içerisinde yer alan aÇımlayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Tümü B2 seviyesindeki 30 öğrenci deney ve kontrol grubu olmak üzere 15'er kişilik iki grupta yer almıştır. Ön test- son test uygulama aralığında 10 haftalık süreçte; deney grubuna okuma becerisini geliştirmek amacıyla kullanımbilimsel amaçlara uygun olarak hazırlanan okuma etkinlikleri uygulanmıştır. Kontrol grubuna da ön test-son test uygulanmıştır, aralıkta ise kullanılan kitabın öğretim programına göre derslere devam edilmiştir. Son olarak odak grup görüşmesi ile de nitel veriler toplanarak analiz edilmiştir. Ön test ortalama puanları bakımından deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel anlamlı farklılık yoktur fakat son test ortalama puanlarına bakıldığında, kullanımbilimsel etkinliklerin uygulandığı deney grubunda yer alan öğrencilerin başarısı anlamlı olarak daha yüksektir. Bu bulgular odak grup görüşmesinde elde edilen veriler ile de doğrulanmıştır. Araştırmanın sonunda kullanımbilim temelli etkinliklerin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin okuma becerileri üzerinde anlamlı düzeyde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Yabancı dil, Türkçe, kullanımbilim, öğrenim etkinlikleri, okuma becerisi

The effect of pragmatics based activities on the reading skills of those who learn Turkish as a foreign language

Abstract

Today, the methods and techniques used in teaching Turkish as a foreign language are one of the most important factors that determine the effectiveness of teaching. For this reason, it is tried to improve the inadequate aspects of traditional teaching methods and techniques by developing new

¹ ETİK: Bu makale için Nişantaşı Üniversitesi, Etik Kurulu Başkanlığınca 29.12.2020 tarihli, 2020/24 sayılı kararla ve oybirliğiyle etik uygunluk raporu verilmiştir.

² Dr. Öğr. Üyesi, Nişantaşı Üniversitesi, Rektörlük, Türk Dili -Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (İstanbul, Türkiye), merve.suroglusofu@nisantasi.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-9101-8211 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 26.01.2023 kabul tarihi: 20.04.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1279020]

³ Prof. Dr., Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (Erzurum, Türkiye), mborekci@atauni.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-1687-3810

applications to ensure more effective learning. In this study, it was aimed to examine the effects of pragmatic based activities, which were created in addition to the exercises and activities in the textbook used in the teaching process of Turkish as a foreign language, on reading skills. Mixed method was applied in accordance with the structure of the research. In order to explain the quantitative and qualitative results, the explanatory sequential design included in the mixed method was used. 30 students, all of whom are at B2 level, took part in two groups of 15, each in the experimental and control groups. In the 10-week period between pre-test and post-test application. In order to improve the reading skills of the experimental group, reading activities prepared in accordance with the pragmatic purposes were applied. The pre-test-post-test was also applied to the control group, and the lessons continued in the interval according to the curriculum of the book used. Finally, qualitative data were collected and analysed through focus group discussion. There is no statistically significant difference between the experimental and control groups in terms of pre-test mean scores, but when the post-test mean scores are examined, the success of the students in the experimental group in which the pragmatic activities are applied is significantly higher. These findings were also confirmed by the data obtained in the focus group interview. At the end of the research, it was concluded that the pragmatic based activities were significantly effective on the reading skills of those who learn Turkish as a foreign language.

Keywords: Foreign language, Turkish, pragmatic, learning activities, reading skill

1. Giriş

Dil, insanların dünyayı 6zg6n biçimde kurguladıkları, nesnel gečekliđe ilişkin bilgi ve d6ş6nce 6rettikleri, bunları başka insanlarla paylaştıkları, seslerden kurulu bir sistemdir (B6rekçi, 2009, s. 93-102). Bir dil 6ğretilirken sadece o dilde konuşma ve yazma 6ğretilmemektedir. Dille beraber o milletin tarihi, k6lt6r6, gelenek ve g6renekleri de 6ğretilmektedir. Bu nedenle aktarılan tek başına dil değil aynı zamanda bir milletin k6lt6rel zenginliğidir. Bu noktadan hareketle, yabancı dil 6ğretiminde hedef dilin kendine 6zg6 (dil ailesi, yapı, işlev gibi) birtakım 6zelliklerinin dikkate alınarak o dilin 6ğretim y6nteminin, stratejisinin ve ilkelerinin belirlenmesi gerekir (Yılmaz, vd., 2018, s. 264).

Yabancı dil olarak T6rkçe 6ğretimi son yıllarda gittikçe 6nem kazanan bir alan haline gelmiştir. Nitekim kaynaklar sınırlı olmakla beraber, her geçen g6n alana dair yeni 6r6nler ortaya çıkmaktadır. Dil bilimsel temelli etkinlikler, yabancı dil olarak T6rkçe 6ğretimini kolaylaştırırsa da bu alanda yapılmış araştırmaların az sayıda olduğu g6ze 6arpmaktadır (Avcı, 2012, s. 1-15; Avcı & K6c6k, 2017, s. 49-67; Doyumđaç & Tezcan, 2018, s. 244-265). Ayrıca alanyazında dil kullanım becerilerinin kullanımbilimsel açından değerlendirilen bir bakış açısıyla verilmediği g6r6lmektedir.

Yabancı dil 6ğretiminde farklı dil bilimsel yaklaşımlar bağlamında dil 6ğretimini gerçekteştirmeye 6alışmak 6nemlidir. 6zellikle yabancı dil 6ğretimini kolaylaştıran bilişsel ve g6nl6k hayatı da 6nemseyen modeller bağlamında yabancı dil 6ğretimini gerçekteştirmek, dil eğitmenleri ve dil 6đrencileri için 6nemlidir. 6rneğin, Kasper'ın (1997) belirttiği gibi "kullanımbilimsel yeterlik, kek 6zerine krema gibi" ekstra ya da s6s 6gesi değildir. Aksine, dili 6ğrenen bireyin dil yeterliliğinin temel bir bileşenidir ve bu nedenle başarılı iletişim için gereklidir. Bir kişi hedef dildeki yabancı dille başarılı bir şekilde iletişim kuracaksa, yabancı dil kullanımbilimsel yetkinliklerinin "makul derecede gelişmiş" olması gerekir (Fraser, 2010, s. 15-34). Bu nedenle, dil 6ğretiminde s6zdizimi, s6zc6k bilgisi, ses bilgisi gibi dilsel yapılar birlikte ele alınmalıdır. T6rkenin; ses, s6z dizimi ve anlam birlikteliği ve işlevselliği dikkate

alındığı (Börekçi & Tepeli, 2013, s. 93-102) yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanımbilimsel yaklaşımın önemli olduğu anlaşılmaktadır.

İkinci dil öğrenen öğrencilere kullanımbilimsel öğretimin gerekliliğini destekleyen bir diğer gerekçe (argüman) ise yabancı dil ile ana dil arasındaki kültürel farklılıkların karmaşaya sebep olmasıdır. Brown ve Levinson'un nezaket teorisine göre, daha düzeyli ve kibar dil kullanım kuralları tüm diller ve kültürler arasında aynıdır (Brown & Levinson, 1987, s. 283-304). Farklı hipotezlerde, toplumun her bir üyesinin kendi betimlemelerine sahip olduğu iddia edilmektedir. Bir konuşmacı, dinleyici veya yazarın kendi betimlemelerinin kaybolmasını engellemek için düzeyli dil kullanımı uygulanmaktadır (Brown & Levinson, 1987, s. 283-304). Bu açıklamalar bağlamında düşünüldüğünde söz konusu hipotezde "betimleme" kavramı ve ona bağlı sosyal iletişimsel uygulamaların evrensel olduğu anlaşılmaktadır.

İletişimde ve dil öğretiminde üzerinde durulması gereken en önemli noktalardan birisi de dilde nezaketi yöneten temel ilkelerin evrensel olup olmadığı değil, nezaketin kültürler arasında farklı bir şekilde iletildiğini kabul etmektir. Aslında, Brown ve Levinson söz konusu noktayı, "ilkelerin uygulanmasının kültürler arasında ve alt kültürler, kategoriler ve gruplar arasında, kültürler içerisinde sistematik olarak farklılık gösterdiği" ifadesiyle belirtmişlerdir (Brown & Levinson, 1987, s. 283-304). Birçok yazar bu konuda hemfikir ve belirli kültürlerarası kullanımbilimsel farklılıkları vurgulamak ve yabancı dil kullanımbilimci öğretisini savunmak için çok sayıda deneysel araştırma yürütmüştür (ve yürütmeye devam etmektedir) (Al-Gahtani & Roever, 2011, s. 42-65; Cohen, 2010, s. ; Chiravate, 2011, s. 59-71; Edwards & Csizér, 2001, s. 55-66; Fraser, 2010, s.15-34 ; Hudson vd., 1992; Mills, 2003; Omar, 1992; Thomas, 1983, s. 91-112).

Yabancı dil öğrencileri ileri seviyede bile farklı sorunlarla karşılaşabilir. Bunun temel nedeni; sözcük, sözdizimi ve fonoloji gibi bileşenlerle karşılaştırıldığında, kullanımbilimsellikte ustalaşmanın daha karmaşık bir süreç olmasıdır (Savić, 2014, s. 1) ve hedeflenen eğitim olmadan, öğrenenlerin çoğunluğunun hedef dilin kullanımbilimselliğini kavrayamamasıdır. (Bardovi-Harlig & Mahan-Taylor, 2003, s. 3). Bu argüman ABD'deki göçmen öğrencilerin dili kullanımbilimsel kullanım düzeylerini inceleyen Frenz-Belkin'in çalışması (2015, s. 50) gibi bir takım deneysel araştırmalarla da desteklenmektedir. Bu araştırmada hedef kültürde yaşamak için harcanan zamanın ve alınan eğitimlerin kullanımbilimsel yeterliği etkilemeyeceği ve öğrencilerin yerel bir iletişimsel yetkinlik kazanabilmesi için yabancı dilde kullanım dil bilimsel ve sosyo-pragmatik kuralları içeren bir öğretime ihtiyaç duyduğu sonucuna varılmıştır (Frenz-Belkin, 2015, s. 50).

Birçok farklı çalışmada, hedef kültürde uzun süre ikamet etmelerine rağmen ileri düzeydeki öğrencilerin hâlâ ana dili konuşmacılarının okuma performanslarına yakalayamadıkları sonucuna ulaşılmıştır (Bardovi-Harlig, 2001, s. 13-32; Eslami-Rasekh, 2005, s. 199-208).

Bu çalışmada, dil öğretiminde yaygın olarak kullanılan ancak Türkçe Öğretimi alanında sınırlı sayıda görülen kullanımbilimsel dil öğretim yaklaşımı ve uygulamalarının benzer şekilde Yabancılar Türkçe Öğretimi alanında da uygulanmasının yerinde olacağı varsayımından hareket edilmiştir. Çalışmanın amacı Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik derslerde kullanımbilim temelli etkinliklerin öğrencilerin okuma becerilerine etkisinin ölçülmesi ve kullanımbilim temelli etkinliklerin okuma becerisinin gelişmesine katkı sağlayıp sağlamadığının tespit edilmesidir.

2. Y6ntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Kullanımbilim temelli etkinliklerin, yabancılara T6rkçe 6ğretiminde 6ğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesi 6zerine etkisini ve 6ğrencilerin bu y6ndeki g6r6şlerini incelemek amacıyla y6r6t6len bu 6alışmada, araştırmanın yapısına uygun olarak karma y6ntem kullanılmıştır. Nicel ve nitel verilerin dikkatli bir Şekilde toplanıp 66z6mlenmesinde karma y6ntemin tercih edilmesinin sebebi; tek başına kullanıldıklarında ortaya 6ıkan zayıf y6nlerin ortadan kalkması ve daha g6venilir sonu6lar elde edilmesini sağlamasıdır (Creswell & Clark, 2014, s.). Araştırmada, okuma becerisini 6l6en 6n test, son test ve okuma par6alarına y6nelik kullanımbilim temelli etkinliklere dayanarak bir inceleme yapılmıştır. Nicel ve nitel sonu6lara a6ıklama getirebilmek amacıyla karma y6ntem i6erisinde yer alan a6ımlayıcı sıralı desen kullanılmıştır. (Creswell, 2017).

Araştırmanın nicel boyutunda; nicel araştırma y6ntemlerinden yarı deneysel bir y6ntem olan 6n test, son test kontrol gruplu desen kullanılmış olup bu desende iki grupta yer alan deneklere 6n test uygulanır, deney grubuna bağımsız değişkenle ilgili 6l66mler yapılır ve s6recin sonunda yine her iki gruba da son test uygulanır (B6y6k6zt6rk vd., 2008, s. 202). 6n test, son test uygulama aralığındaki 10 haftalık s6re6te, deney grubuna okuma becerisini geliştirmek amacıyla kullanımbilim temelli ama6lara uygun olarak hazırlanan okuma etkinlikleri uygulanmıştır. Kontrol grubuna da 6n test, son test uygulanmıştır. Deney grubuna uygulanan 10 haftalık etkinlik s6reci devam ederken, kontrol grubunda bu zaman aralığında kullanılan ders kitabının 6ğretim programına g6re derslere devam edilmiştir.

Araştırmada 6nce nicel veriler toplanmış; deney ve kontrol gruplarına 6n test, son test uygulamıştır. Daha sonra analiz yapılmış ve durum a6ıklanmıştır. Araştırmanın ikinci aşamasında ise nitel verilerin elde edilmesine y6nelik olarak deney grubunda yer alan 8 6ğrenciyle odak grup g6r6şmesi ger6ekleştirilmiştir. Katılımcılardan g6r6şme esnasında sorulan sorular vasıtasıyla 6alışmanın y6r6t6ld6đ6 s6re6 boyunca kullanılmış olan 10 farklı kullanımbilim temelli etkinlikten oluşan deneysel uygulamalar b6t6n6ne dair geri bildirimler alınmıştır. Toplantıda 6alışmayı y6r6ten araştırmacı hazır bulunmuş, toplantı s6resince katılımcılara m6dahalede bulunulmamış ve katılımcıların serbest etkileşime girerek fikirlerini beyan etmeleri desteklenmiştir. G6r6şme boyunca video kaydıyla belgelenen geri bildirim, şahsi fikir, 6neri ve g6r6şler değerlendirilerek bulgular başlığı altında nitel verilerin analizi Şeklinde rapor edilmiştir. Nitel verilerin analizi sonucunda 6ıkarımlarda bulunulmuştur. 6alışmanın nitel kısmında durum 6alışmasından yararlanılmıştır. Nitel verilerin değerlendirilmesinde ise betimsel analiz y6ntemi kullanılmıştır. Yabancı Dil Olarak T6rkçe 6ğretimi alanında uzmanların incelemeleri sonucunda “B2 d6zeyinde 6ğrencilerin okuma becerilerine kullanımbilim temelli etkinliklerin katkıları 6zerine algıları” odak grup g6r6şmesinde yer alacak sorular alanda 6alışan 66 uzman g6r6ř6 sonucunda d6zenlenmiş; araştırmanın amacına uygun, anlaşılır ve uygulanabilir olduğu ortaya konmuştur.

Odak grup g6r6şmesinde;

- T6rk6enin kullanımbilimsel 6ğretilmesini destekleyen etkinliklerin faydasının olup olmadığı,
- Etkinliklerin T6rk6eyi g6nl6k hayatlarında kullanımlarına y6nelik etkisi hakkındaki g6r6şleri,
- Daha 6nce almış oldukları T6rk6e dersleri ile karşılaştırdıklarında varsa benzerlikler ve farklılıklar,

•Derslerin nasıl daha iyi olabileceğine dair fikirleri, gibi sorular yer almaktadır.

2.2. Örneklem / Araştırma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu; 2020-2021 akademik yılında Nişantaşı Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi'nin Yabancı Dil Olarak Türkçe B2 seviyesi öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın asıl uygulaması Aralık 2020 ve Şubat 2021 tarihleri arasında İstanbul'da gerçekleştirilmiştir. Uygulamalar Nişantaşı Üniversitesinin Maslak şubesinde yapılmıştır. İstanbul'un çalışma konumu olarak seçilmesinin birkaç nedeni vardır. Birincisi, İstanbul birçok kültürü temsil eden bir yerleşim yeridir. İkincisi, araştırmacı İstanbul'da bir süredir yabancı öğrencilere Türkçe öğretmektedir.

Nişantaşı Üniversitesi Türkçe Öğretimi Araştırma ve Uygulama Merkezi'nde Türkçe öğrenen B2 seviyesindeki 30 öğrenci içerisinde yansız atama yapılarak bir deney ve bir kontrol grubu oluşturulmuştur. Araştırmaya toplamda 9 kadın (deney grubunda 5 ve kontrol grubunda 4 kişi olmak üzere), 21 erkek (deney grubunda 10 ve kontrol grubunda 11 kişi olmak üzere) katılmıştır. Her iki grup da aynı Türkçe yeterlik seviyesinde öğrencilerdir. Katılımcıların düzeyi "orta seviye", Avrupa Ortak Dil Referans Çerçevesine (2013) göre yaklaşık B2 seviyesini ifade etmektedir. Orta seviye Yabancı Dil Olarak Türkçe öğrenenlerin seçilme nedeni; dilsel ve kullanımbilimsel yeterliklerin orta düzeyde daha belirgin olarak gelişmesi ve okuma becerilerinin orta seviyenin ikinci basamağı olan B2 seviyesinde üç ve üstü paragraflı metinlere dayanmasıdır. Katılımcılar, kadınlardan ve erkeklerden oluşan yaşları 19-25 arasında kişilerdir. Katılımcılar Türkçeyi daha önceki yaşamlarında hiç kullanmamışlardır. Çalışma sırasında katılımcılar, hali hazırda devam eden Türkçe kursuna katılmışlardır. Katılımcılara ait cinsiyet, yaş, doğum yeri, yabancı dil düzeyi ve aldıkları eğitim hakkındaki bilgiler Tablo 1'de belirtilmiştir. Araştırmaya katılan tüm öğrenciler Asya ve Afrika kökenlidir. Öğrencilerin yaş ortalamaları 19,96±1,45 yıl olarak tespit edilmiştir. Tüm öğrenciler ana dillerinden farklı olarak en az bir yabancı dil (İngilizce veya Fransızca) bildiklerini ifade etmişlerdir.

Tablo 1. Katılımcılara Ait Cinsiyet, Yaş, Doğum Yeri, Yabancı Dil Bilgisi ve Okuduğu Bölüm Bilgileri

Grup	Cinsiyet	Yaş	Doğum yeri	Yabancı dil	Bölüm
D1	E	19	Irak	İngilizce	Mekatronik Mühendisliği
D2	K	19	Suriye	İngilizce	Mimarlık
D3	K	21	Irak	İngilizce	Grafik Tasarım
D4	K	19	İran	İngilizce	İşletme
D5	E	20	Yemen	İngilizce	Gastronomi ve Mutfak Sanatları
D6	E	22	Fildişi Sahili	Fransızca	İnşaat Mühendisliği
D7	K	20	Suriye	İngilizce	Psikoloji
D8	E	19	Kazakistan	İngilizce	Mimarlık
D9	E	19	Filistin	İngilizce, Fransızca	İnşaat mühendisliği
D10	E	19	Özbekistan	İngilizce	Mekatronik Mühendisliği
D11	E	22	Ürdün	İngilizce	İşletme
D12	K	19	Irak	İngilizce	Bilgisayar Mühendisliği
D13	E	25	Suudi Arabistan	İngilizce	Uluslararası Ticaret ve Lojistik
D14	E	20	Suudi Arabistan	İngilizce	Makina Mühendisliği

D15	E	19	Irak	İngilizce	Endüstri Mühendisliği
K1	K	21	Sudan	Fransızca	Endüstri Mühendisliği
K2	E	19	Irak	İngilizce	Tekstil ve Moda Tasarım
K3	E	20	Irak	İngilizce	İşletme
K4	K	19	Nijerya	İngilizce, Fransızca	İşletme
K5	E	19	Fildişi sahili	Fransızca	Mimarlık
K6	E	21	Kenya	İngilizce, Fransızca	Mekatronik Mühendisliği
K7	E	19	Irak	İngilizce	Gastronomi ve Mutfak Sanatları
K8	E	19	Suriye	İngilizce	Mekatronik Mühendisliği
K9	E	19	Irak	İngilizce	İnşaat Mühendisliği
K10	K	23	Kırgızistan	İngilizce	İşletme
K11	K	20	Suudi Arabistan	İngilizce	Bilgisayar Mühendisliği
K12	E	21	Mısır	İngilizce, Fransızca	Mekatronik Mühendisliği
K13	E	19	Irak	İngilizce	İnşaat Mühendisliği
K14	E	19	Irak	İngilizce	İşletme
K15	E	19	Cezayir	İngilizce, Fransızca	Mekatronik Mühendisliği

*D: Deney grubu; K: Kontrol grubu

2.3. Veri Toplama Araçları

Nişantaşı Üniversitesi Türkçe Uygulama ve Araştırma Merkezi'nden gerekli izinler alınmıştır. Ayrıca deney grubundaki öğrenciler bilgilendirilerek öğrencilerin çalışmaya gönüllü katılımı sağlanmıştır.

2020-2021 öğretim yılı güz döneminde Nişantaşı Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi'nde Türkçe öğrenen B2 seviyesindeki öğrenciler içerisinde seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen iki sınıfın biri deney, diğeri kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin demografik ve kişisel bilgileri alınmıştır. Uzman görüşü dikkate alınıp oluşturulan kullanımbilim temelli etkinlikler deney grubunda, mevcut öğretim programında yer alan etkinlikler ise kontrol grubunda 10 haftalık süreçte tamamlanmıştır. İşlenen derslerin süresi her iki grupta da eşittir. Dersler, deney ve kontrol gruplarında haftada 2 saat olmak üzere B2 düzeyinin ders işleme süresi olan 10 hafta boyunca araştırmacı tarafından yapılmıştır. Kontrol grubunda araştırmacı, mevcut öğretim programına uygun bir öğretim stratejisi izlemiştir. Deney grubu için 10 adet kullanımbilim temelli etkinlik hazırlanmıştır. Bu kullanımbilim temelli etkinlikler Türkçe eğitimi alanında üç, eğitim bilimleri alanında iki uzmandan görüşleri alınarak hazırlanmıştır. Deney ve kontrol grubuna uygulanan ön test ve son test toplamda on metin ve sorularını içermektedir. Sorular; boşluk doldurma, karşılığını yazma, eşleştirme, metin yazma ve anlam sorularından oluşmaktadır. Her bir metin on puanlık sorulardan oluşup test toplam 100 puandan oluşmaktadır.

Oluşturulan başarı testinin maddeleri uzman görüşlerine sunularak seçilmiştir. Test maddelerinin seçimi için bir dizi ölçütler geliştirilmiştir.

- Seçilen metne ait içerik kültür öğelerini yansıtıcı olmalı.
- Seçilen metne ait içerikte Türkçenin günlük kullanımına yönelik çıkarımlar yer almalı.
- Seçilen metinlerde kullanılan dil İstanbul Türkçesini yansıtmalı, standart konuşma diline uygun olmalıdır.
- Seçilen metin öğrencilerin Türkçe seviyesine uygun olmalıdır.
- Başarı testinde B2 seviyesinde belirlenen dil bilgisi konularının kapsayıcı bir şekilde maddelere sahip olması için soru havuzu hazırlanmıştır.

Başarı testinde 10 adet dil bilgisi temelli metin seçilmiştir. 10 metinde; boşluk doldurma, eşleştirme, cümle tamamlama, metni yeniden yazma, anlam soruları şeklinde kategoriler yer almaktadır. Başarı testi, cevap anahtarını doğrultusunda araştırmacı dışında üniversite bünyesinde çalışan üç alan uzmanı tarafından okunmuş ve 100 puan üzerinden değerlendirilmiştir. Başarı testinde açık uçlu soruların yer alması sebebiyle araştırmacıdan kaynaklanabilecek olumlu etkiyi ortadan kaldırmak için araştırmacı dışında alan uzmanlarının değerlendirmesi araştırmanın güvenilirliğine katkı sağlamaktadır. Bu noktadan hareketle, puanlayıcı güvenilirliğinin belirlenmesi için farklı puanlayıcıların, aynı cevap kâğıtlarına birbirlerinden bağımsız olarak verdikleri puanlar arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılır (Anastasi, 1976). Çalışmada başarı testinde açık uçlu sorular olan 6. ve 8. sorular için üç alan uzmanının verdikleri puanlar arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı tekniğinden yararlanılmıştır. Sonuç olarak 6. sorunun puanlamasına yönelik Pearson korelasyon analizi sonucunda bir ve ikinci puanlayıcıların verdikleri puanlar arasında ($r=0,834$) yüksek düzeyde, bir ve üçüncü puanlayıcıların verdikleri puanlar arasında ($r=0,814$) yüksek düzeyde, iki ve üçüncü puanlayıcıların verdikleri puanlar arasında da ($r=0,814$) yüksek düzeyde pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde 8. soruya verilen cevaplara yönelik Pearson korelasyon analizi sonucunda bir ve ikinci puanlayıcıların verdikleri puanlar arasında ($r=0,798$) yüksek düzeyde, bir ve üçüncü puanlayıcıların verdikleri puanlar arasında ($r=0,862$) yüksek düzeyde, iki ve üçüncü puanlayıcıların verdikleri puanlar arasında da ($r=0,822$) yüksek düzeyde pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Araştırmadaki açık uçlu sorulara yönelik puanlayıcı güvenilirliğinin sağlandığı tespit edilmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmaya katılan öğrencilerden kontrol grubunda olanlar K1, K2, K3 vb. deney grubunda olan öğrenciler ise D1, D2, D3 vb. kodlarla gösterilmiştir. Elde edilen verilerin analizi SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) v.22 paket programı ile yapılmıştır.

Araştırmanın nicel boyutu, deney ve kontrol gruplarına başarı testi olarak uygulanan ön ve son test puanlarının karşılaştırmalı analizinden oluşmaktadır. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin başarı testinden aldıkları puanların analizi yapılmadan önce, verilerin normal dağılım gösterdiğinden ve varyansların homojen olduğundan emin olunması gerekmektedir (Kilmen, 2015). Ön test sonucunda elde edilen verilerin homojenlik testinde (Shapiro-Wilk) verilerin normal dağılıma sahip olduğu belirlenmiştir (Tablo 2).

Tablo 2. İstatistiksel Yöntemi Belirlemek Amacıyla Kullanılan Normallik Testi Sonuçları

Normallik Testi							
		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Grup	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Ön test	Deney	.154	15	.200*	.892	15	.071
	Kontrol	.182	15	.196	.920	15	.194

Ayrıca deney ve kontrol grubunun ön test puanlarına göre varyanslarının eşit olup olmadığı Levene istatistiği ile kontrol edilmiş, iki grubun varyanslarının benzer olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle deney ve kontrol grubundaki öğrenci puanlarının ve ortalamalarının karşılaştırılmasında parametrik testlerden “Bağımsız Örneklem t testi”; grup içi karşılaştırmalarda “Eşleştirilmiş t testi”; ölçülen parametrelerde doğrusal ilişkinin yönünü, gücünü belirlemek ve bağımsızlık durumunda ne kadar uzaklaşıldığını incelemek için de “korelasyon analizi” kullanılmıştır. Çalışmada ayrıca, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkisini araştıran kovaryans analizi (ANCOVA- Analysis of Covariance) yöntemi de kullanılmıştır. Bu istatistiksel yöntem ile kullanımbilim temelli etkinliklerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin başarı puanlarına doğrudan ve gerçek etkisi test edilmiştir.

Tekindal’a (2017) göre, test formunun oluşturulması sürecinde güçlüğü 0,50 civarı, ayırt ediciliği ise 0,20’nin üzerinde olan maddeler tercih edilmelidir. Belirtilen bu normlar temel alınarak, çalışmanın başarı testinde yer alan soruların güçlük (p) ve ayırt edicilik (r) düzeyleri değerlendirilmiştir. Kapalı uçlu sorularda madde güçlük indeksi ve ayırt edicilik indeksi yukarıdaki sınıflandırmalara göre değerlendirilmiştir fakat açık uçlu olan 6. ve 8. sorular için madde geçerlilik çalışması yapılmıştır. Buna göre, açık uçlu sorularda öğrencilerin verdikleri cevaplar için üniversite bünyesinde çalışmakta olan üç Türkçe öğretim görevlisinden uzman görüşü alınmıştır. Uzmanlar cevap kâğıtlarını inceleyerek maddelerin uygunluğu konusunda (en uygun = 5, hiç uygun değil =1) puanlama yapmışlardır. Yapılan değerlendirmeler neticesinde testte yer alan soruların tümünde madde güçlük indeksi ve madde ayırt edicilik indeksi değerlerinin uygun düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

2.5. Geçerlik ve Güvenirlik

Metni biçimlendirmeyi bozmadan ekleyiniz. Metni biçimlendirmeyi bozmadan ekleyiniz. Metni biçimlendirmeyi bozmadan ekleyiniz.

Metni biçimlendirmeyi bozmadan ekleyiniz. Metni biçimlendirmeyi bozmadan ekleyiniz. Metni biçimlendirmeyi bozmadan ekleyiniz.

2.6. Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

3. Bulgular

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilere uygulanan ön test puanlarına göre elde edilen verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edildikten sonra, ön test puanlarına ilişkin varyansların homojenliği

değerlendirilmiştir. Bu amaçla, çalışmada Levene istatistiği kullanılarak ön test puanlarına ilişkin varyansların homojenliği analiz edilmiştir. Bağımsız örneklem normal dağılıma sahip olduğu neticesine dayanarak bağımsız örneklem t-testi ile Levene İstatistiği değerlerine ulaşılmıştır. Çalışmada deney ve kontrol grupları için yapılan Levene Testi sonucuna göre varyanslar homojendir ($p=0,908$). Bu noktadan hareketle, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin başarı testinden aldıkları puanların analizi doğru ve güvenilir biçimde gerçekleştirilebilmiştir.

Bağımsız örneklem t testi yöntemi ile deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarının (grup düzeyinde) karşılaştırmalı analiz sonuçları incelendiğinde, anlamlılık düzeyinin $p=0,696$ olarak tespit edilmiştir. Bu sonuca göre deney ve kontrol grupları arasında ön testte alınan puanlar bakımından anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Bu durumda, iki grubun uygulamadan önce eşit seviyede olduğu söylenebilir. Dolayısıyla başlangıçta benzer seviyedeki karşılaştırılabilir iki öğrenci grubu ile çalışma yürütülmüştür.

Grupların kendi içerisindeki ön test ve son test puanlarının karşılaştırmalı analizine bakıldığında hem deney hem de kontrol grubunda başarı testi sonuçları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artmıştır (Tablo 3).

Tablo 3. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test – Son Test Ortalama Başarı Puanlarının Bağımsız Örneklem t testi ile Gruplar Arası Karşılaştırmalı Analizi

	Ortalama fark	Standart sapma	Ortalama farkın standart hatası	Farkın 95% güven aralığı		t	p
				En düşük	En yüksek		
Deney - Ön test	-333	3.559	.919	-2.304	1.638	-363	0.696
Kontrol - Ön test							
Deney - Son test	10.333	8.813	2.275	5.453	15.214	4.541	<0.001
Kontrol - Son test							

Çalışmada ulaşılan verilere göre son test puanlarının kullanımbilim temelli etkinliklerin uygulandığı deney grubunda kontrol grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir ($p<0,001$). Öğrenme süreci boyunca kontrol grubunda kullanılan geleneksel yöntem ile okuma becerisinin geliştiği; ancak deney grubunda bu gelişmenin anlamlı biçimde daha fazla olduğu görülmektedir. Bu veriler ışığında, kullanımbilim temelli etkinliklerin yabancılar Türkçe öğretiminde okuma becerisinin geliştirilmesini olumlu yönde arttırdığı tespit edilmiştir.

Kovaryans analizi (ANCOVA- Analysis of Covariance), bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkisini araştıran, bunun yanı sıra bağımlı değişken ile ilişkisi bulunan ortak değişkenlerin analiz edilmesinde kullanılan istatistiksel bir yöntemdir. “Kovaryans analizi, bağımsız değişkenin bağımlı değişkeni etkileme durumu test edilirken, söz konusu bağımlı değişkeni etkileyebileceği düşünülen bir başka değişkenin etkisini kontrol altına almak, denetlemek gerektiğinde kullanılır.” (Taşpınar, 2017, s. 171). Büyüköztürk’e (2017) göre ANCOVA, uygulama öncesi deney ve kontrol gruplarının ön test puan ortalamalarının eşit olması koşulu altında dahi kullanılabilen güçlü bir istatistiktir.

Kovaryans analizi ile amaçlanan, kontrol altına alınamayan dış etkenlerin uygun bir yöntemle kontrol altında tutulması ve bununla beraber deneysel işlemin gerçek etkisinin belirlenmesidir (Kilmen, 2015). Diğer taraftan, iki grubun (deney ve kontrol) son test puanlarının ANCOVA ile analiz edilebilmesi için belirli varsayımların karşılanmış olması gerekmektedir. Araştırmada Kilmen (2015) tarafından

geliştirilen kontrol listesi ile ANCOVA testi için ön şartların varlığı değerlendirilmiştir. Kontrol listesindeki her bir varsayım gözden geçirildiğinde birbiriyle ilişkisiz iki grubun karşılaştırıldığı bu çalışmada gruplarda verilerin normal dağılım gösterdiği daha önce açıklanmıştır. Tek Yönlü ANOVA Testi sonucunda elde edilen F değeri 0,186 ve $p > 0,05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgu grupların kontrol değişkenine göre farklılık göstermediği anlamına gelmektedir. Her iki grupta da kontrol edilen değişken ile bağımlı değişken arasında doğrusal bir ilişki vardır. Aynı zamanda her iki grubun da bağımsız değişken açısından varyansları Levene testi sonuçlarına göre homojen bulunmuştur (F:0,014 ve $p=0,908$). Verilere göre bağımsız değişken ile birlikte değişen değişkenin etkileşimine ilişkin p değerinin 0,993 olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre ANCOVA analizi için kontrol listesinde yer alan regresyon eğilimlerinin eşit olmasına yönelik varsayımın sağlandığı görülmektedir.

Kovaryans analizi ile amaçlanan, son test sonuçlarına dair anlamlı farklılığın eğitim şekli ile gerçek ilişkisini ön test puanlarından kaynaklanan istatistiksel etki çıkartılarak test etmektir. Yapılan ANCOVA testine göre elde edilen sonuçlar göstermiştir ki, öğrencilerin ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puanları arasında anlamlı farklılık vardır ($p < 0,001$) (Tablo 4).

Tablo 4. Kovaryans Analizi Sonuçları

	Kareler toplamı	df	Kareler ortalaması	F	P	Gözlemlenen güç
Düzeltilmiş model	801.387	2	400.693	12.453	.000	.992
Sabit	214.379	1	214.379	6.662	.016	.701
Ön test	.553	1	.553	.017	.897	.052
Grup	798.962	1	798.962	24.830	.000	.998
Hata	868.780	27	32.177			
Toplam	224411.000	30				
Düzeltilmiş toplam	1670.167	29				

Buradan hareketle şu sonuca varılmıştır; öğrencilerin Türkçe okuma becerilerine dair akademik başarısı, öğretim yöntemiyle (kullanımbilimsel etkinliklerin uygulanması ile yabancılara Türkçe öğretiminde okuma becerilerinin geliştirilmesi) doğrudan bağlantılı olarak olumlu yönde değişmektedir.

Son testten 4 hafta sonra deney grubunda yer alan katılımcılara izlem testi uygulanmış ve öğrenimin kalıcılığı test edilmiştir. Son test ile izlem testi sonuçlarının analizi yapılarak arada farklılık olup olmadığı değerlendirilmiştir. Elde edilen verilere göre deney grubundaki öğrencilerin izlem testi ortalama başarı puanının son test sonuçlarına kıyasla 1.4 puan azaldığı gözlemlenmiştir. Katılımcıların başarı puanları bağımlı örneklem t testi ile karşılaştırmalı analiz edildiğinde, 1.4 puanlık ortalama azalmaya rağmen sonuçlar arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir (Tablo 5).

Tablo 5. Deney Grubundaki Katılımcılara Uygulanan Son Test ve İzleme Testi Puanlarının Bağımlı Örneklem t testi ile Karşılaştırmalı Analizi

		Ortalama fark	Standart sapma	Ortalama farkın standart hatası	Farkın %95 güven aralığı		t	p
					En düşük	En yüksek		
Deney Grubu	İzlem – Son test	-1.400	3.203	0.827	-0.374	3.174	1.693	0.113

Bu noktadan hareketle, istatistiksel olarak anlamlı bir puan azalması saptanmadığı için gerçekleştirilen öğrenimin kalıcı olduğu sonucuna varılmıştır.

Çalışma sürecinin tamamlanmasını takiben son aşamada deney grubunda yer alan 8 öğrenciyle odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiş ve kullanımbilim temelli etkinliklerin yabancılara Türkçe öğretiminde yararlılığına dair geri bildirimler alınmıştır. Toplantıda çalışmayı yürüten araştırmacı hazır bulunmuş, toplantı süresince katılımcılara mümkün olduğunca müdahale edilmemiş ve katılımcıların serbest etkileşime girerek fikirlerini beyan etmeleri desteklenmiştir. Görüşmede öğrencilere aşağıdaki sorular yöneltilmiştir:

- 1.Derslerimizde kitabımızdan farklı olarak yaptığımız etkinliklerin, Türkçenin günlük hayatta kullanımına yönelik okuma becerinizi geliştirmede faydası olup olmadığını genel hatları ile özetler misiniz?
- 2.Bu etkinlikleri faydalı buluyor musunuz? Eğer buluyorsanız ne gibi faydalar sağladığına dair örnek verebilir misiniz?
- 3.Daha önce Türkçe konuşurken zorlandığınız fakat kullanımbilimsel etkinliklerin uygulandığı derslerden sonra kolaylıkla anlayabildiğiniz neler var?
- 4.Daha önce gittiğiniz kursta öğrendiklerinizle bizim kursumuzda öğrendikleriniz arasında bir fark ya da benzerlik var mı?

Birinci ve ikinci soruya verilen cevaplar incelendiğinde tüm öğrenciler tarafından etkinliklerin günlük hayatta Türkçe kullanımına olumlu yönde faydası olduğu geri bildiri alınmıştır. Bu faydaları özetlemeleri ve ne gibi faydalar olduğuna dair örnek vermeleri istendiğinde ise birinci öğrenci “Çok anlamıyordum ama şimdi insanlarla konuşabilirim. Utanmadan konuşuyorum, çok anlamlar öğrendim.” dedi. Aynı öğrencinin odak grup görüşmesindeki bire bir kendi ifadeleri “Günlük konuşmada kullanılan cümleler ve anlamlar kitapta gördüklerimizden bazen çok farklı. Bundan dolayı yaptığımız ek çalışmaların çok faydasını gördüm. Farklı anlatımlar öğrendim. Kelime veya cümlenin ne demek istediğı bazen çok farkedebilir. Türkçeyi daha doğru kullanma ve anlamayı becerebiliyorum” şeklindeydi. İkinci ve üçüncü öğrenciler kendilerine söylenenleri daha iyi anladıklarını ve okurken ya da konuşurken kelimeleri daha kolay kullandıklarını belirttiler. İkinci öğrenci “anladığım şeyi doğru düşünmeyi öğrendim. Çünkü bazı kelimeler ve cümleler yanlış anlayınca cevap da veremiyorsun” dedi. Diğer öğrenci ise, “Mesela alışveriş yaparken bir şey söylüyorlardı ama ben tam anlamıyordum. Bu derslerle sokakta ne demek istiyorlar hemen anladım” dedi. Dördüncü öğrenci “Bundan önce kendi fikrimi, düşüncelerimi bütün olarak anlatamadım. Şimdi ne istesem anlatabilirim. Bol bol Türk arkadaşlarımla konuşabilirim. Beni herkes daha iyi anlıyor. Ben de doğru söylediğim zaman iyi anlıyorlar” dedi. Beşinci öğrenci etkinlikler sayesinde daha doğru okuduğunu ve daha hızlı anladığını belirtti. Bunun yanında film seyredirken veya kitap okurken eskisi gibi anlamlarla ilgili zorluk yaşamadığını vurguladı: “Aynı filmleri yeniden izledim baktım daha doğru anladım. Mesela önceki zamanlarda izlerken anlamadığım sözler vardı şimdi konuşmayı kaçırmadan ve filmi durdurmadan anlayabildim.” Altı, yedi ve sekizinci öğrenciler markette, yurttan ve toplu alanlarda kendilerini daha kolay ifade edebildiklerini, internette sipariş verirken her şeyi daha kolay anlayabildiklerini, yazılı yönerge ve talimatları tam olarak algılayabildiklerini ifade ettiler. Altıncı öğrenci “Yurtta Türkçe konuşanların söyledikleri bazı cümleleri yanlış anladığımda bana gülüyorlardı. Verilen derslerle başka anlamları olan cümleleri anlayabildim. Artık şakalı konuşmaya daha iyi katılıyorum” dedi. Yedinci öğrenci “Mesela arkadaşlarıma yolun açık olsun

dedim, sen bunu nerden biliyorsun dedi. Derste 6ğrenmiştim. Mesela kolay gelsin demek nedir bilmiyordum. Gerçekten sözlük bakmadan farklı şeyler 6ğrendim.” dedi. Sekizinci 6ğrenci ise, “İnternette alışveriş yaptım. Önceden açıklamaları anlamazsam diye korkuyordum. İngilizcem de iyi değil, translate kullanınca da değişik cümleler çıkarsa yanlış yaparım diye korktum ama dersleri çok beğendim. Kelimeleri doğru anlamak çok önemliydi” dedi. Üçüncü soruya cevaben beş 6ğrenci önceden çok utandığını ve konuşurken anlatamadığı için çok stresli olduğunu, bundan dolayı hiç konuşmadığını fakat etkinlikler sayesinde artık rahatça kendilerini ifade edebildiklerini söylediler. Tüm 6ğrenciler etkinlikler sayesinde konuşurken, okurken ve günlük hayatta başkalarına kendilerini ifade ederken özgüven kazandıklarını bildirdiler. Birinci 6ğrenci “Çok heyecanlıydım, 6ğretmen dersleri arkadaş gibi yaptı. Herkes çok eğlendi. Doğru anlamaya başlayınca konuşmak isteğim arttı. Yurtta ve sınıfta rahat konuşmak güzel oldu. Türkçe benim dilimden çok farklı. Cümlelerin başka anlamını bilersen hayat kolaylaşıyor” dedi. İkinci 6ğrenci “Arkadaşıma bir gün denemesi bedava dedim, çok şaşırdı. Senin dilinde de var mı bu laf dedi. Hayır dedim. Nasıl 6ğrendin dedi. Derste okulda 6ğrendim dedim. Okullarda bunlar olmuyor dedi. Ben de tekrar denemesi bedava dedim. Güldük. Böyle dersler olmasa Türkçe yarım olacaktı” şeklinde örnek verdi. Üçüncü 6ğrenci “Okulda ve dışarda Türkçe konuşmak istemiyordum. Anlayamadığım cümleler vardı ve korkuyordum. Yanlış söylersem diye susuyordum. Kurstan sonra konuşmaktan korkmuyorum çünkü anlamam gelişti” dedi. Altıncı 6ğrenci de “Ben derste hiç farklı anlatma görmemiştim. Bu kurs ile daha doğru konuştum. Mesela benim dilimde kelimedeki ek yaparak başka kelime üretmek yok. Türkçe çok zor geliyordu. Konuşurken de bazen arkadaşlarım gülüyordu. Derslerde konuşmayı sevdim ve kelimelerin eklemelerini anlayabildim” dedi. Sekizinci 6ğrenci “Daha önce söyleyeceğim şeyi Türkçe söylemekten endişeliydim. Kursta ek çalışmalar ile korkum gitti. Daha önce konuşmalarda hiç anlamadığım şeyler vardı. Konuşurken kendi dilimdeki gibi söyleyince gülüyorlardı. Ben de konuşmuyordum. Sonra başka anlamlı kelimeler 6ğrendim. Yüz deyincede sadece sayı anlıyordum mesela. Bunun gibi şeyler 6ğretti 6ğretmen. Türkçe anlamak karışık diye düşündüm önce ama derslerden konuşurken kelimeleri doğru kullanmayı başarabildim” şeklinde cevap verdi. Son soruda 6ğrencilerden daha önce gittikleri kurslarla çalışmada uygulanan deneysel yöntemi kıyaslamaları istendiğinde birinci 6ğrenci daha kolay Türkçe 6ğrendiğini ve kendisini daha kolay ifade ettiğini bildirdi. İkinci 6ğrenci aynı 6ğretim programı kitabını kullanmış olmasına rağmen kullanımbilim temelli etkinlikler sayesinde çok daha fazla okuma yapabildiğini, doğru anlayabildiğini, derslerde kendisini daha iyi ifade edebildiğini ve tüm bunlar sayesinde daha rahat, daha keyifli kurs geçirdiğini belirtti. Üçüncü 6ğrenci önceki kursta kelime anlamlarının verildiğini fakat kullanımbilim temelli etkinlikler ile anlamları doğru biçimde algılayıp daha doğru ifade edebildiğini ve Türkçe konuşurken iletişiminin daha kolay hâle geldiğini anlattı. Dördüncü 6ğrenci yazma çalışmaları, ödevler ve okumayı geliştirmenin etkinliklerle çok daha kolay hâle geldiğini söyledi. Diğer dört 6ğrenci de özellikle okuduğunu anlama, kendini rahat ve doğru ifade etme gibi kazanımların sağlandığına vurgu yaptı. Odak grup görüşmesinde elde edilen tüm bu geri bildirimlere bakıldığında kullanımbilim temelli etkinliklerin uygulanması sayesinde Türkçe 6ğrenme süreci boyunca özellikle sosyal iletişim, okuduğunu anlama ve kendini doğru ifade edebilme becerilerinin daha etkin biçimde geliştirilebildiği/gerçekleştirilebildiği 6ğrenciler tarafından da görüş birliği ile teyit edilmiştir.

Araştırmada odak grup görüşmesi ile katılımcılardan alınan geri bildirimler ve görüşme esnasında sorulan sorulara verilen cevaplar incelendiğinde, belirlenen temalar ve betimlemeler ile tam uyumlu dönütlerin kaydedildiği görülmüştür. Hem odak grup görüşmesinde katılımcıların kullanımbilim temelli etkinliklere dair ifadeleri hem de bu ifadelerin betimsel analizinde ortaya konan tutarlılık göz önüne alındığında, çalışmanın nitel verilerinin nicel verilerini destekler yönde olduğu görülmüştür. Buna göre, yabancılara Türkçe 6ğretiminde kullanımbilim temelli etkinliklerin yararlılığını ortaya koyan bulguların geçerliliğinden bahsetmek mümkündür.

4. Tartışma ve Sonuç

Eğitim bilimleri temelli bakış açısına göre, tarihsel süreç boyunca dil ğretiminde izlenen yöntemler, her zaman daha iyisini bulmak adına sürdürülmüş olan araştırmaların neticesinde ortaya çıkarılmıştır. Günümüzde Türkçenin yabancı dil olarak ğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler öğretimin kalitesini belirleyen en önemli unsurlardır. Bu sebeple daha etkin öğrenmeyi sağlamaya yönelik yeni uygulamaların geliştirilmesi yolu ile klasik ğretim tekniklerinin yetersiz yönleri iyileştirilmeye çalışılmaktadır. Klasik ğretim teknikleri daha ziyade dikte edici olmakla beraber öğretici merkezlidir. Bilgiyi direkt aktaran ğretim yöntemlerinin dil kazanımına kullanımsal olarak katkı sağlamadığı grlmştir. Fakat ğrenci merkezli ve deneyimleyerek öğrenmeye dayalı teknikler ile hem daha etkin hem de daha kalıcı bir öğrenime ulaşabilmek hedeflenmektedir. Ayrıca süreç içerisinde grlmştir ki öğrenciyi ön plana çıkaran, dili kullanım amacına uygun bir şekilde öğretmeyi hedefleyen yöntemler, dil öğrenme sürecinin daha kolay ilerlemesini sağlamaktadır.

Kullanımbilimsel alan, dil sisteminin belki de en önemli bileşenlerden biri olup anlambilimsel bileşen ile de sıkı bir iř birliği içerisindedir. Çünkü kişi, sesbilimsel ve szdzimsel yapı tarafından oluşturulan öbeklere bireysel düşüncelerini ve yorumlarını katmaktadır. Bunu gerçekleştirebilmek için kullanımbilimsel bilgiye ihtiyaç duyulmaktadır. Alanyazında kullanımbilimsel yeterlik, dil öğrenen bireyin başarılı iletişim kurabilme yetisini geliştirebilmek için temel unsurlardan birisi olarak nitelendirilmiştir (Kasper, 1997). Yabancı bir dili öğrenme sürecindeki bireylerin kullanımbilimsel stratejileri kendi dillerinin bağlamalarına göre ayırt edebilmeleri beklense de, bunu özellikle dildeki farklılıkları gz önünde bulundurarak ayırt edebilmelerinin çok mümkün olmadığı gösterilmiştir (Fukushima, 1990). Diğer taraftan, kullanımbilimsel öğretme gerekliliğini destekleyen argümanlara rağmen, disiplinin Yabancı Dil Olarak Türkçe ğretiminde genellikle yetersiz temsil edilmekte olduğu gözlemlenmektedir. Pragmatik yeterliliğin hem öğretilmesi hem de değerlendirilmesinin ğretim sürecine dhil edilmesi için güçlü bir durum vardır fakat yine de büyük ölçüde gz arđ edildiği aşıkrdır (Aksoyalp, 2015; Kakiuchi, 2005; Salazar-Campillo, 2007; Us-Juan, 2007).

Tüm bu bilgilerden hareketle, kullanımbilim temelli yaklaşımın yabancılara Türkçe ğretiminde sürece entegre edilmesi gerektiğine kanaat getirilmiş ve kullanımbilim temelli etkinliklerin yabancı dil olarak Türkçe ğretiminde okuma becerilerinin gelişimi üzerindeki etkisini inceleyen bir araştırma yrtlmştir. Alanyazın araştırmasında sunulan çalışmaya benzer çalışmalar olmasına rağmen kullanımbilimsel yaklaşımın yabancı dil olarak Türkçe ğretiminde uygulanmasının etkilerine dair bir yayına rastlanmamıştır. Bu sebeple mevcut araştırma, kullanımbilim temelli uygulamaların yabancı dil olarak Türkçe ğretimindeki rolüne dair alanyazına önemli bir katkı sağlamış ve bunun yanı sıra gelecekte yürütülecek araştırmalar için de bir referans çalışma olarak yerini almıştır.

Soler ve Martinez-Flor'a (2008) göre İngilizcenin yabancı dil olarak ğretiminde öğrencilerin kullanımbilim temelli kazanımlara yönelik eğitim girdilerine erişimi sınırlıdır. Benzer şekilde mevcut çalışmada da kontrol grubunda yer alan katılımcıların öğrenimi süresince kullanılan temel kitabın kullanımbilim temelli yeterliliğe yönelik ğretim programı içeriğinin sınırlı düzeyde kaldığı tespit edilmiştir. Alanyazında pek çok araştırmacı (Alcon-Soler, 2015; Bardovi-Harlig & Vellenga, 2012; Farahian, Rezaee & Gholami, 2012; Halenko ve Jones, 2011; Ifantidou, 2013; Kim ve Taguchi, 2015; Koike ve Pearson, 2005; Li, 2012; LoCastro, 1997; Narita, 2012; Olshtain & Cohen, 1990; Rose, 2005; Taguchi, 2007; Takahashi, 2001), ğrencilerin kullanımbilim temelli eğitim girdilerini öğrenmekte oldukları yabancı dile dair kalıcı kazanıma dnştrebilmelerinin ancak ğretim programına eklenecek bazı özel çalışmalar sayesinde başarılıbileceğini vurgulamıştır. Mevcut çalışmada aynı noktadan

hareketle, deney grubunda yer alan 6đrencilere kontrol grubunda takip edilen 6đretim 6đretim programına ek olarak kullanımbilim temelli 10 haftalık 6zel bir 6đretim programı uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara g6re kullanımbilim temelli etkinlikler son test başarısını istatistiksel olarak anlamlı d6zeyde arttırmış ve ayrıca izleme testi ile kalıcı kazanımların elde edildiği ortaya konmuştur.

Takahashi'nin (2001) 6alışmasında yabancı dil 6đrenmekte olan 138 6niversite 6đrencisine uygulanan ve en az 4 haftalık her biri 90 dakika s6reli bilin6li dil kullanımını arttırmayı hedefleyen 6đretim programı ile 6đrencilerin kullanımbilimsel yeterliliği kazanmalarının etkin şekilde başarıldığı bildirilmiştir. Bardovi-Harlig ve Vellenga (2012) 36 uluslararası 6đrenci 6zerinde deneysel bir 6alışma ger6ekleştirmiştir. İki farklı dil seviyesindeki 6đrenciler eşit sayılarda iki gruba ayrılmıştır. A grubundaki 6đrencilerin %84'6n6n 5. seviyede (7 farklı seviyeye g6re) ve B grubundaki 6đrencilerin %78'inin 4. seviyede olduğu g6r6lm6řt6r. 6đrencilere dersleri 4 farklı 6đretmen vermiştir ve iki gruba birbirinden farklı 15'er adet geleneksel ifade seti 6đretilmiřtir. Bulgular, her iki grubun da kendi hedef ifade setinde 6nemli 6l6de geliştiğini g6sterse de, iki grubun da diğer sette 6nemli kazanım geliştirilemediği saptanmıştır. İki grup arasındaki yeterlik d6zeyinin farklı olması ve 4 farklı 6đretmenin olması 6alışmanın bulgularını etkilemiş olabilir. Mevcut araştırmada 6đrencilerin başlangı6 noktasında dil seviyelerinin aynı olduğu, demografik 6zelliklerinin birbirine benzediği ve deney grubunda uygulanan kullanımbilim temelli etkinlikler dışındaki 6đretim programının iki grupta da aynı olduğu belirtilmiştir. Dolayısıyla son test puanlarında g6r6len istatistiksel anlamlı farkın ge6erliliğinden bahsedilebilir.

Alanyazında farklı y6nde sonu6c bildiren yayınlar da mevcuttur. Olshtain ve Cohen'in (1990) 6alışmasında 6z6r dileme konusunda yabancı dil kullanımına y6nelik olarak 6đrencilere 20'şer dakikalık 3 seans h6linde 6đretim programına ek uygulama y6r6t6lm6ř ve son test puanları kıyaslandığında gruplar arasında nicel bulgular a6ısından anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Diğer taraftan bu 6alışmaya dair yorumlarında Kasper ve Rose (2002), 6alışmanın sınırlı kapsamı ve kısa etkinlik s6resi (20 dakikalık 3 seans) nedeniyle verilen ek 6đretimin 6đrencilerin 6z6r dilemenin gelişmiş 6zelliklerine h6kim olmaları i6in yetersiz olduğunu vurgulamışlardır. Başka bir deyişe, katılımcıların 6đrendiklerini tek seferde g6stermek i6in yeterli zamana ve firsata sahip olup olmadıkları tartışmalıdır. Başka bir 6alışmada (LoCastro, 1997), 6niversite birinci sınıfta İngilizce 6đrenmekte olan 42 Japon 6đrenciye rica ve istek bildiren konuşma stratejileri odaklı 6đretim uygulanarak 6đrencilerin bu alanda kullanımbilimsel yeterlikleri değerlendirilmiştir. Bulgularda olumlu y6nde anlamlı bir değerimin g6r6lmediği rapor edilmiştir. Bu araştırmada ise t6m6 aynı seviyedeki (B2) 6đrencilere T6rk6e 6đretimi esnasında uygulanan 10 hafta s6reli kullanımbilim temelli etkinlikler sayesinde standart 6đretim programına g6re daha başarılı son test sonu6cları tespit edilmiştir. Yukarıda bahsedilen iki 6alışmaya kıyasla mevcut araştırmada anlamlı farklılık tespit edilmiş olmasının arkasındaki temel nedenler; kullanımbilim temelli etkinliklerin her birine 1 saatlik 6đretim s6resi ayrılmış olması, homojen 6đrenci yapısı, başlangı6ta yabancı dil seviyesinin benzer d6zeyde olması ve 6đrencilerin kazanımları pekiştirebilmesine imk6n sağlayacak şekilde yeterince uzun bir uygulama s6recinin olması sayılabilir.

Atina 6niversitesi'nden Ifantidou (2013), 6alışmasında 6đrencilerin kullanımbilimsel yeterliliğini geliştirmeyi ve sonrasında a6ık u6lu sorular, kapalı u6lu sorular, 6oktan se6meli testler, 6eşitli kompozisyonlar kullanarak yeterlik d6zeylerini değerlendirmeyi ama6lamıştır. Bu doğrultuda 90 kişilik deney grubu ilk olarak Ekim 2009'da 6đretim 6ncesi kullanımbilimsel farkındalık a6ısından ve sonra eğitim s6recinin ardından Haziran 2011'de de gelişim a6ısından yeniden değerlendirilmiştir. Temel bulgular şunlardı: (1) deney grubu kullanımbilimsel yeterlik a6ısından belirgin bir gelişme g6sterdi ve eğitim s6relerinden sonra ilgili eğitimin uzun vadeli etkileri korunmuştu; (2) kullanımbilimsel yeterliliğin farklı y6nleri, yani s6z edimleri, izole imalar ve kavramsal 6ıkarım yapabilme ancak

sistematik ve uzun vadeli programla kazandırılabilir. Ifantidou'nun (2013) çalışması, kullanımbilimsel öğretimin çeşitli yönlerini değerlendirmekle birlikte onun etkililiğini de doğrulamıştır.

Alanyazında farklı araştırmacılar tarafından çalışılan kullanımbilimsel yeterlik alanları rica-istek stratejilerini (Takahashi, 2001), geleneksel ifadeleri (Bardovi-Harlig & Vellenga, 2012), ayrıca izole imaları ve kavramsal çıkarım yapabilme gibi özellikleri (Ifantidou, 2013) içeriyordu. Çeşitli çalışmaların ortaya koyduğu bulgular öğrencilere kullanımbilimsel bilgi aktarımının yabancı dil kazanımındaki önemini vurgulamaktadır. Mevcut çalışmada da 10 farklı kullanımbilimsel etkinlik temelinde öğrenme etkinliğinin arttığı gösterilmiştir. Öğrencilere farklı konularda kullanımbilimsel aktarımın gerçekleştirildiği araştırma sürecinin sonunda gerçekleştirilen son test puanlarına göre deney grubunda istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek başarı tespit edilmiştir.

Tulgar (2016) tarafından yürütölmüş olan "Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğrenme Ortamında Öğrenci ve Akademisyenlerin Edimbilimsel Yeteneğin Öğretilmesi ve Değerlendirilmesi Konusundaki Algıları" başlıklı doktora tez çalışmasının bulgularına göre, öğretim elemanları kullanımbilimin uygulanmasına dair farkındalık sahibi olmalarına rağmen bu konuyu yeterince önemsememekte ve kullanımbilimsel yeterliğin ölçümüne dair uygulama eksikliği hissetmektedirler. Bir başka çalışmada ise (Mitrani, 2016), öğretim elemanlarının derslerde öğrencilere kullanımbilimsel aktarımlarının yetersiz düzeyde olduğu gösterilmiş; öğretim programında da kullanımbilimsel yetinin öğretime dair planlama eksikliği olduğu ortaya konmuştur. Rajabia vd. (2015) tarafından yürütölmüş bir araştırmada öğrencilerin sosyal değişkenler ışığında dil öğrenme becerilerini daha kolay geliştirdiği ortaya konmuştur. Alanyazında yer alan kullanımbilim temelli dil öğretime dair söz konusu çalışmalardan elde edilmiş verilerden yola çıkılarak Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanımbilimsel yöntemlerin uygulanması ile dil kullanma becerilerinin daha iyi kazandırılabilereği düşünölmüştür.

Mitrani (2016), klasik eğitim ile öğrencilerin dil öğrenimi sürecinde kullanımbilimsel yetkinliklerinin sınırlı düzeylerde ve eksik kaldığını vurgulamıştır. Bu bulgu mevcut araştırmada kontrol grubu öğrencilerinin son test ortalama puanlarındaki düşüklüğu desteklemektedir. Bardovi-Harlig ve Shin (2014, s. 32), öğrenmenin kullanımbilimsel bağlamda test edilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Ayrıca kullanımbilimsel testlerin öğrencilerin kullanımbilimsel öğretim ve öğrenmeyi ciddiye almalarına yardımcı olduğunu ve sonuç olarak bu durumun yabancı dil kullanım becerilerinin gelişmesini olumlu yönde arttırdığını açıklamışlardır (Bardovi-Harlig & Shin, 2014; Cohen, 2014). Vu (2017) tarafından yayımlanan doktora tez çalışmasının bulgularına göre, kullanımbilimsel yöntemlerle yabancı dil öğretiminde öğrencilerin dili uygun biçimde kullanması ve iletişim esnasında yanlış anlamalardan kaçınılması sağlanmış olur. Bouton (1994) ve Kasper'in (2001) çalışmalarında bildirilen benzer bulgulara göre, öğrenciler sınıf içi ve sınıf dışında hedef dile yüksek oranda maruz kalıyor olsa bile günlük hayatta kullanımbilim açısından yeterli kazanım sağlamaları mümkün değerdir. Takahashi tarafından yayımlanmış bir çalışmada ön test ve son test sonuçlarının karşılaştırılmalı değerlendirilmesi neticesinde anlam odaklı öğretim teknikleri ile öğrencilerin öğrenilen dile dair kullanımbilimsel kazanımlarının arttığı gösterilmiştir (Takahashi, 2001). Bu çalışmada da kullanımbilimsel uygulamalar yoluyla dil becerilerinin daha iyi geliştiği deney grubunun son test başarı düzeyinin yüksekliğine bakılarak söylenebilir.

Kullanımbilim temelli teknikler yoluyla öğretim, alanyazında pek çok farklı araştırmacı tarafından incelenmiş ve kullanımbilimsel yaklaşımın etkinliği bu çalışmada elde edilen verilerle de doğrulanmıştır (Alcon-Soler, 2015; Halenko & Jones, 2011; Kim & Taguchi, 2015; Koike & Pearson, 2005; Narita, 2012; Rezvani et al., 2014; Rose & Kwai-fun, 2001). Bardovi-Harlig ve diğerleri (1991) kullanımbilim teknikleri

ile dil 6ğretiminde 6ğrencilerin dili daha derinlemesine anlayarak 6ğrenmelerinin sađlandđđını ve bu sayede dili kullanırken sadece kelime tabanlı 6ğretimden daha etkin kullandıklarını bildirmişlerdir. Kasper ve Rose (2001), erişkin yaşta yabancı dil 6ğrenen kişilerin kullanımbilimsel yöntemlerle dili 6ğrenme esnasında kendi ana dillerinden de kullanımbilimsel kalıpları adapte edebildiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca pek çok farklı araştırmacı da yabancı dil 6ğretiminde kullanımbilimsel yaklaşımın önemini vurgulamıştır (Belz, 2007; O’Keeffe, Clancy, & Adolphs, 2011; Rose, 2005; Vasquez & Sharpless, 2009). Bu araştırmada da B2 seviyesindeki 6ğrencilere Türkçe 6ğretimi esnasında uygulanan 10 hafta süreli kullanımbilim temelli etkinlikler sayesinde standart 6ğretim programına göre daha başarılı son test sonuçları tespit edilmiştir

Halenko ve Jones (2011) yayımladıkları çalışmalarında kullanımbilimsel farkındalđđı arttırmaya ve 6ğrenilen dilde akademik amaçlar bağlamında sözlü ricada bulunma yetisini geliştirmeye yönelik 6 saatlik ilave kullanımbilim temelli eğitim verilen 6ğrenci grubunun diğerlerine göre kullanımbilimsel yeterliliđđinin daha iyi olduğunu bildirmişlerdir. Aynı çalışmada 6ğrencilerle yapılan görüşmelerde alınan geri bildirimlere göre 6ğrencilerin de kullanımbilim temelli eğitim tekniklerini dil 6ğrenim süreci açısından değerli gördüğü not edilmiştir. Altı saatlik kullanımbilim temelli 6ğretimin daha fazlası (10 haftalık süreç) mevcut araştırmada gerçekleştirilmiştir. Diğer taraftan Koike ve Pearson’a (2005) göre kullanımbilim temelli 6ğretimde sürenin uzun ya da kısa olması, elde edilen sonucu çok fazla etkilememekte ve kullanımbilimsel kazanımların sağlanması öngöröldüğü gibi mutlaka uzun bir eğitim süresi gerektirmemektedir. Narita (2012) kullanımbilimsel bilinci geliştiren etkinliklerin uygulanması yoluyla yabancı dil olarak Japonca 6ğrenen 6ğrencilerde dil kullanma becerilerinin gelişimini inceleyen çalışmasında deney grubunun hem son test hem de izlem testinde daha iyi sonuçlar aldığını belirtmiştir. Alcon-Soler (2015) yayımladıkları makalelerinde İngilizce 6ğrenen İspanyol 6ğrencilerin deney ve kontrol grupları arasındaki son test sonuçlarına göre kullanımbilim temelli yaklaşımın daha yüksek başarı ile sonuçlandıđđını bildirmişlerdir. Koike ve Pearson (2005) İspanyolca 6ğrenen İngiliz 6ğrenciler üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmalarında kullanımbilim temelli 6ğretim uygulanmış deney grubunda yer alan 6ğrencilerin kontrol grubuna göre anlattıkları durumlar için daha fazla ifade seçeneđđi bulma yetkinliđđi geliştirmişler. Yapılan çalışmalarda kullanımbilim temelli yaklaşımın etkinliđđi açısından olumlu yönde pek çok benzer sonuç bildirildiđđi görölmektedir. Bunlara ilave olarak, Salih (2016) tarafından da bildirildiđđi gibi kullanımbilim uygulamaları yoluyla sağlanan hedef kültüre dair bilgi seviyesindeki artış da mevcut araştırmada deney grubu ile gerçekleştirilen odak grup görüşmelerinde benzer şekilde not edilmiştir.

Çalışmanın güçlü yönleri; kontrol ve deney gruplarının olması, aynı seviyedeki 6ğrenci gruplarını içermesi, demografik özellikler bakımından kıyaslanabilir benzer 6ğrenci grupları ile yürütölmüş olması, uygulamaların tek merkezde ve belirli bir kişi tarafından yürütölmüş olması sebebiyle standardize bir 6ğretim sürecini içermesi, hem nicel hem de nitel veri toplama araçlarından oluşan karma yöntemin tercih edilmiş olması nedeniyle çok yönlü değerlendirmenin yapılmış olması ve izleme testi ile edinilen bilgilerin kalıcılıđđının test edilmiş olmasıdır. Bunların yanı sıra mevcut araştırma, yabancılara Türkçe 6ğretimi alanında gelecekte yapılacak kullanımbilim temelli yaklaşımı merkezine alan daha geniş kapsamlı çalışmalar için de referans teşkil etmektedir.

Kaynakça

- Aksoyalp, Y. & Toprak T. E. (2015). Incorporating pragmatics in english language teaching: To what extent do efl course books address speech acts? *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 4(2), 125-133. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.4n.2p.125>
- Alcon-Soler, E. (2015). Pragmatic learning and study abroad: Effects of instruction and length of stay. *System*, 48, 62-74. <https://dx.doi.org/10.29140/ice.v2n2.162>
- Al-Gahtani, S, Roever, C. (2011). Proficiency and sequential organization of l2 requests. *Applied Linguistics*, 33(1), 42-65. <http://dx.doi.org/10.1093/applin/amr031>
- Anastasi, A. (1976). *Psychological testing* (4th ed.). Macmillan, 393-394. <https://doi.org/10.1192/S000712500028793X>
- Avcı, Y. (2012). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil-düşünce analizi teorisi. MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(3), 1-15. <https://dergipark.org.tr/en/pub/mjss/issue/40477/484896>
- Avcı, Y, Küçük, S. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil bilgisi öğretim. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 12(35), 49-67. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12458>
- Bardovi-Harlig, K, Shin, S. Y. (2014). Expanding traditional testing measures with tasks from l2 pragmatics research. *Iranian Journal of Language Testing*, 4(1), 26-49. https://www.ijlt.ir/article_114391_73da64b88bb7ac55ae79aae521021e7c.pdf
- Bardovi-Harlig, K. (2001). Evaluating the empirical evidence: Grounds for instruction in pragmatics? In Rose, K. & Kasper, G. (Eds.) *Pragmatics in Language Teaching*. Cambridge University Press, 13-32. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524797>
- Bardovi-Harlig, K, Mahan-Taylor, R. (2003). Teaching pragmatics. Retrieved from http://exchanges.state.gov/education/engteaching/pragmatics_htm_21-39.
- Bardovi-Harlig, K., & Vellenga, H. E. (2012). The effect of instruction on conventional expressions in L2 pragmatics. *System*, 40, 77-89. <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2012.01.004>
- Bardovi-Harlig, K., & Vellenga, H. E. (2012). The effect of instruction on conventional expressions in L2 pragmatics. *System*, 40, 77-89. <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2012.01.004>
- Bardovi-Harlig, K., Hartford, B. A. S., Mahan-Taylor, Morgan, R., & Reynolds, W. (1991). Developing pragmatic awareness: Closing the conversation. *ELT Journal*, 45(1), 4-15. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED400702.pdf>
- Belz, J. A. (2007). The role of computer mediation in the instruction and development of L2 pragmatic competence. *Annual Review of Applied Linguistics*, 27, 45-75. [10.1017/S0267190508070037](https://doi.org/10.1017/S0267190508070037)
- Börekçi, M., & Tepeli, Y. (2013). İsvsel dil bilimi yaklasimiyla türkçede sözcük türleri üzerine. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(7), 93-102.
- Brown, P. & Levinson, S. (1987). *Politeness. Some universals in language usage*. Cambridge University Press, 283-304.
- Büyüköztürk, Ş. (2017) *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (23. baskı). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (14. baskı). Pegem.
- Chiravate, B. (2011). Perception of politeness in English requests by Thai EFL learners. *The Southeast Asian Journal of English Language Studies*, 17(2), 59-71. <https://core.ac.uk/download/pdf/11492215.pdf>
- Cohen, A. (2010). Coming to terms with pragmatics. In: Ishihara, N. and Cohen, D. (Eds.), *Teaching and learning pragmatics: Where language and culture meet*. Pearson Education Limited.
- Cohen, D. (2014). Towards Increased Classroom Assessment of Pragmatic Ability. *Iranian Journal of Language Testing*, 4(1), 5-25. https://www.ijlt.ir/article_114390.html

- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2014). *Karma y6ntem araştırmaları*. (Çev. ed. Y. Dede ve S. B. Demir). Ani.
- Creswell, J. W. (2017). *Karma y6ntem araştırmalarına giriş* (M. S6zbilir, ev. ed.). Pegem Akademi.
- Doyumđaç, İ., & Tezcan, A. (2018). Yabancı dil olarak T6rke 6đretiminde 6retici d6n6şimsel dilbilgisi. *International Journal of Languages Education*, 6(4), 244-265. <https://ijlet.com/DergiTamDetay.aspx?ID=3184>
- Edwards, M., & Csiz6r, K. (2001). *Opening and closing the conversation: how coursebook dialogues can be implemented in the classroom*. *NovELTy*, 8(2), 55-66. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2016.07.27>
- Eslami, Z. R. (2005). Raising the pragmatic awareness of language learners. *ELT Journal*, 59(3), 199-208. <http://www.oupjournals.org>
- Farahian, M., Rezaee, M., & Gholami, A. (2012). Does direct instruction develop pragmatic competence? Teaching refusals to EFL learners of English. *Journal of Language Teaching and Research*, 3(4), 814-821. <https://www.academypublication.com/issues/past/jltr/volo3/04/30.pdf>
- Fraser, B. (2010). Pragmatic competence: The case of hedging. In Kaltenb6ck, G., Mihatsch, W. & Schneider, S. (Ed.), *New Approaches to Hedging*, (p.15-34). Emerald Group.
- Frenz-Belkin, P. (2015). 'Teacher! You Need to Give Me Back my Homework:' Assessing students' needs for a pragmatics curriculum in an academic esl program. In Gesuato, S., Bianchi, F., & Cheng., (Eds.). *Teaching, Learning and Investigating Pragmatics: Principles, Methods and Practices*. Cambridge Scholars.
- Fukushima, S. (1990). Offers and requests: Performance by Japanese learners of English. *World Englishes*, 9, 317-325.
- Halenko, N., & Jones, C. (2011). Teaching pragmatic awareness of spoken requests to Chinese EAP learners in the UK: Is explicit instruction effective? *System*, 39, 240-250. <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2011.05.003>
- Hudson, T., Detmer, E., & Brown, J. (1992). *A framework for testing cross-cultural pragmatics*. Univ of Hawaii.
- Ifantidou, E. (2013). Pragmatic competence and explicit instruction. *Journal of Pragmatics*, 59, 93-116. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2012.12.008>
- Kakiuchi, Y. (2005). Greetings in English: Naturalistic speech versus textbook speech. In: Tatsuki, D. (Ed.), *Pragmatics in language learning, theory, and practice*,
- Kasper, G. (1997). Can pragmatic competence be taught?. Second Language Teaching & Curriculum Center. <http://www.lll.hawaii.edu/nflrc/NetWorks/NW6/>
- Kasper, G., & Rose, K. R. (2001). Pragmatics in language teaching. In K. R. Rose & G. Kasper (Eds.), *Pragmatics in language teaching* (p. 1-9). Cambridge University Press.
- Kasper, G., & Rose, K. R. (2002). *Pragmatic development in a second language*.
- Kilmen, S. (2015). *Eğitim araştırmacıları için SPSS uygulamalı istatistik*. Edge Akademi.
- Kim, Y., & Taguchi, N. (2015). Promoting task-based pragmatics instruction in EFL classroom contexts: The role of task complexity. *The Modern Language Journal*, 99(4), 656-677. <https://doi.org/10.1111/modl.12273>
- Koike, D. A., & Pearson, L. (2005). The effect of instruction and feedback in the development of pragmatic competence. *System*, 33, 481-501. <https://doi.org/10.1016/j.system.2005.06.008>
- LI, Q. (2012). Effects of instruction on adolescent beginners' acquisition of request modification. *TESOL Quarterly*, 46(1), 30-55. <http://www.jstor.org/stable/41576028>
- LoCastro, V. (1997). Pedagogical intervention and pragmatic competence development. *Applied Language Learning*, 8(1), 75-109. <https://doi.org/10.5070/L4161005093>

- Mills, S. (2003). *Gender and politeness*. Cambridge University Press
- Mitrani, Ç. (2016). *İngilizceyi yabancı dil olarak öğreten Türk okutmanlarının edimbilimsel yetkinliklerinin incelenmesi: Rica stratejileri ve algıları*. (Tez No. 448435) [Yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul]. Yüksek Öğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.
- Narita, R. (2012). The effects of pragmatic consciousness-raising activity on the development of pragmatic awareness and use of hearsay evidential markers for learners of Japanese as a foreign language. *Journal of Pragmatics*, 44, 1-29. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2011.09.016>
- O'Keeffe, A., Clancy, B., & Adolphs, S. (2011). *Introducing pragmatics in use*. Routledge.
- Olshtain, E. & Cohen, A. D. (1991). Teaching speech act behavior to nonnative speakers. In: M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching english as a second or foreign language* (p. 154-165). Heinle & Heinle.
- Olshtain, E., & Cohen, A. D. (1990). The learning of complex speech act behavior. *Tesl Canada Journal/Revue Tesl Du Canada*, 7(2), 45-65. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ407136.pdf>
- Omar, A. (1992). *Opening and closing conversations in Kiswahili: A study of the performance of native speakers and learners*. Yabancı Doktora Tezi, Indiana University, Bloomington.
- Rajabia, S., Azizifara, A., & Gowhary H. (2015). The effect of explicit instruction on pragmatic competence development; Teaching requests to EFL learners of English. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 199, 231-239. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.511>
- Rezvani, E., Eslami-Rasekh, A., & Vahid Dastjerdi, H. (2014). Investigating the effects of explicit and implicit instruction on Iranian EFL learners' pragmatic development: Speech acts of requests and suggestions in focus. *International Journal of Research Studies in Language Teaching*, 3(7), 3-14. <https://consortiacademia.org/10-5861ijrsl-2014-799/>
- Rose, K. (2005). On the effects of instruction in second language pragmatics. *System*, 33, 385-399. <https://doi.org/10.1016/j.system.2005.06.003>
- Rose, K. R., & Kwai-fun, C. N. (2001). Inductive and deductive teaching of compliments and compliment responses. In K. Rose & G. Kasper (Eds.), *Pragmatics in language teaching* (pp. 145-170). Cambridge University Press.
- Salazar-Campillo, P. (2007). Examining Mitigation in Requests. A Focus on Transcripts in ELT Coursebooks. In: Alcón-Soler, E. Safont-Jordà, M. (Eds.), *Intercultural Language Use and Language Learning* (pp.207-222). Springer.
- Savić, M. (2014). *Politeness through the Prism of Requests, Apologies and Refusals: A Case of Advanced Serbian EFL Learners*. Cambridge Scholars.
- Soler, E. A., & Martinez-Flor, A. (2008). Pragmatics in foreign language contexts. In Investigating pragmatics in foreign language learning, teaching and testing (pp. 3-21). Multilingual Matters.
- Taguchi, N. (2007). Development of speed and accuracy in pragmatic comprehension in English as a foreign language. *TESOL Quarterly*, 41, 313-338. <https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2007.tb00061.x>
- Takahashi, S. (2001). The role of input enhancement in developing pragmatic competence. In K. R. Rose & G. Kasper (Eds.), *Pragmatics in language teaching* (pp. 171-199). Cambridge University Press.
- Taşpınar, M. (2017). *Sosyal Bilimlerde SPSS uygulamalı nicel veri analizi*. Pegem Akademi.
- Tekindal, S. (2017). *Okullarda ölçme ve değerlendirme* (6. baskı). Nobel.
- Thomas, J. (1983). *Cross-cultural pragmatic failure*. *Applied Linguistics*, 4, 91-112. <https://doi.org/10.1093/applin/4.2.91>
- Usó-Juan, E. (2008). The presentation and practice of the communicative act of requesting in textbooks: Focusing on modifiers. In Alcón Soler, E., Safont Jordà, M.P. (Eds.), *Intercultural language use and language learning* (pp. 223-243). Springer.

- Vasquez, C., & Sharpless, D. (2009). The role of pragmatics in the master's TESOL curriculum: Findings from a nationwide survey. *TESOL Quarterly*, 43(1), 5-28. <https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2009.tb00225.x>
- Vu, N.M. (2017). *Teaching pragmatics in English as a Foreign Language at a Vietnamese university: Teachers' perceptions, curricular content, and classroom practices*. Faculty of Education and Social Work, University of Sydney. Doktora tezi
- Yılmaz, M., Tezcan, A., & Doyumğaç, İ. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi eğitimcilerinin Türkçe öğretim yöntemi hakkındaki görüşleri. *International Journal of Language Academy*, 6(2), 263-280. <http://dx.doi.org/10.18033/ijla.3940>