

Received: 06.06.2023
Accepted: 29.10.2023

Received in revised form: 23.09.2023
Available online: 15.11.2023

Original Research

Citation: Durmuşkaya, Z., Arıcı, A. F., & Günaydın, Y. (2023). An Examination of TTK Level 3, 4, and 5 Textbooks Used in Turkish Education of Turkish Heritage Language Speakers Living Abroad from the Perspective of Pragmatic Competence. *Turkophone*, 10(3), 250-276. <https://dx.doi.org/10.55246/turkophone.1310606>

AN EXAMINATION OF TTK LEVEL 3, 4, AND 5 TEXTBOOKS USED IN TURKISH EDUCATION OF TURKISH HERITAGE LANGUAGE SPEAKERS LIVING ABROAD FROM THE PERSPECTIVE OF PRAGMATIC COMPETENCE¹

Zekiye DURMUŞKAYA *

Ali Fuat ARICI **

Yusuf GÜNAYDIN ***

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the 3rd, 4th, and 5th level textbooks of the Turkish and Turkish culture course, prepared by the Ministry of National Education for Turks living in Europe and published in 2019, in terms of pragmatic competence and speech acts. The pragmatic information in the textbooks was collected directly through the document review method. The descriptive analysis method was adopted in the analysis of the data. A framework based on Vu's (2017) pragmatic tasks was created using Vellenga's (2004) classification to evaluate the pragmatic information in the textbooks. On this basis, it was determined that all three textbooks were informal and insufficient in terms of pragmatic competence and speech acts. No informative content for heritage language speakers in terms of pragmatic competence was encountered. Speech acts were conveyed to the heritage language speaker through implicit learning. In addition, it was observed that meta-pragmatic information related to speech acts, for example; when, where, and to whom it will be used, was not presented appropriately. Another finding is the lack of pragmatic activities, and it was determined that cultural activities, although few, were included in the textbook. In light of these findings, the need for a needs analysis for TTK textbooks has been expressed.

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

¹ This study was presented at the IV. International Congress of Bilingualism Studies and European Turks.

* 0000-0002-7618-5748, Masters' Student, Yıldız Teknik University, Türkiye, zekiyedurmuskaya@outlook.com

** 0000-0003-0980-0824, Prof. Dr., Yıldız Teknik University, Türkiye, aricialifuat@gmail.com

*** 0000-0002-0638-5621, Assoc. Prof. Dr., Gazi University, Türkiye, yusufgunaydin@gazi.edu.tr

1. INTRODUCTION

People who know one or more languages other than their mother tongue live in many parts of the world. Nowadays, many people worldwide know two or more languages (Mahootian, 2019, p. 3). In the context of bilingualism, the concept of heritage language is used especially to describe immigrant and minority languages (Valdés, 2001). This is because they are exposed to the society's language, which is different from the mother tongue spoken at home.

According to Valdés (2000), a heritage language speaker refers to a person who speaks a different language at home other than the dominant language of the society and can use both languages to a certain degree. Today, it has been observed that Turks born and raised in Germany, from the fourth and subsequent generations, are increasingly less exposed to Turkish and have communication difficulties. Even according to Montrul and Polinsky (2010), heritage language speakers can use the language in different ways in fundamental linguistic areas such as syntactic and pragmatic features.

Therefore, heritage language speakers may need to develop language skills in the heritage language to establish effective communication by understanding both the pragmatic norms of their own communities and the dominant language.

For example, Tomris was born and lives in Germany. One day, while going home from school, she said 'Goodbye' to her friend and left. This event was noticed by the teacher, and later Tomris was asked why she said 'Goodbye'. Upon this, Tomris answered her teacher, and then the teacher explained the farewell norm in Turkish to Tomris. In Turkish, the person leaving says 'Goodbye' to the one staying, and the one staying says 'Goodbye' to the one leaving (Rona, 1989, p. 1). Greeting, like speech acts, is a universal phenomenon, but its functions and forms are specific to languages. Although greeting is a universal phenomenon, when and how it will be used is determined by the context (Ellis 1994, cited by Zeff, 2016, p. 3). The example given, although not a major problem in terms of communication, it has been observed that different language errors are made in written and verbal communication.

Another example is a Greek heritage language speaker shopping in Greece who experienced a 'pragmatic failure', as identified by researcher Alvanoudi (2019, p. 52-53). A seller asked if the customer was foreign because the question the customer asked was expressed in a very polite way according to "Greek standards" (2019, p. 53). Alvanoudi (2019) reported that in Greek, requests are expressed directly and without evasion, whereas in English, the indirect strategy is chosen, and at this point, the pragmatic transfer from English to Greek caused a failure in communication.

In the study, it is aimed to examine how speech acts are used in the teaching of Turkish as a foreign language. Seven situations related to the complaint speech act were given. Participants used different forms of address and strategies depending on whether the addressee in the situations was a person or an institution. For example, more intimate expressions were used when making a request from a student in the library in the request speech act; formal expressions were chosen when making a return request from a store in the complaint speech act. 'Dear authority, manager' Whether the addressee is a person or an institution has caused a difference in the words used. In the complaint speech act, especially dissatisfaction – hinting and condemnation strategies are converging. Students do not use words and expressions enough to make a clear distinction between these three strategies in their responses. Their reactions can also be short and clear words. Some participants' use of expressions such as 'worthless, shameless, rude' has also been noted as responses containing insults. In terms of

complaints, students have mostly made recommendations and corrective feedback to improve the situation. They have been observed to exhibit a more constructive attitude.

New studies that will contribute to the field could be conducted in a face-to-face environment, and instead of the Speech Completion Test, participants could be asked to respond to situations in role plays or in groups. Thus, responses closer to natural can be obtained. If the research is conducted with a larger study group, responses resulting from cultural or interlingual exchange can be seen more clearly. The influence of the mother tongue on the learned language can be examined. Connections between the known foreign language and the learned foreign language can be evaluated.

While learning a language, culture and cultural values are also implicitly learned. Studies can be conducted on this, or this aspect of studies can be highlighted more. More emphasis should be placed on communicative competence in teaching Turkish as a foreign language. Work related to this should be done in the curriculum. Development should be made in course materials on complaint and request speech acts. Sample materials should be prepared for teachers to include speech acts in their course content, and teachers should be encouraged in this regard.

Unacquired knowledge can lead to mistakes. While having a good position in social life, one may risk losing their status and respectability. Similarly, it is a fact that others may avoid communicating with us and may perceive us as rude or impolite (Roever, 2022, p. 2). It also demonstrates the difficulties of performing speech acts in a second language and pragmatic competence, meaning the types and forms are specific to languages, can pose challenges for language learners (Park-Johnson & Shin, 2020, p. 124; Taguchi, 2009, p. 5). Therefore, textbooks, being the most central element in language education, have an important role in teaching pragmatic competence during the educational process.

This situation leads us to question how appropriate and effective the materials used in language learning are (Cohen, 2018). In recent years, an increasing number of studies have aimed to understand and model the linguistic competencies and performances of both second/foreign language and heritage language speakers by comparing them with monolingual speakers. In this context, the necessity of research to address the needs and deficiencies of heritage language speakers, who have been somewhat overlooked, is stated (Xiao-Desai, 2019). In light of all this information, it is aimed to examine whether the textbooks prepared by the Ministry of National Education in 2019 for Turks living abroad to use in Turkish lessons are suitable and beneficial in terms of pragmatic competence.

1.2 Objective

The purpose of the research is to determine how suitable and beneficial the textbooks published for use in Turkish lessons are in terms of pragmatic competence 'pragmatic competence'. Findings will be identified and suggestions will be made with the aim of making TTK textbooks more pragmatically efficient for everyone who wants to learn the heritage language. To present the intended situation, answers to the following questions will be sought:

How much pragmatic information do TTK textbooks contain?

Which speech acts are used in TTK textbooks?

2. METHOD

2.1 Research Model

This research is designed with a qualitative approach and the document review model has been used. Qualitative research is a research method commonly used in social sciences and other disciplines, and such research is defined as a realistic and comprehensive investigation of perceptions and events in their natural environment (Yıldırım & Şimşek, 2021). Qualitative research generally aims to obtain deeper and more detailed results than quantitative data. In document analysis, which is a qualitative research method, existing written and visual resources, documents, etc. are used. Books, diaries, official documents, photographs can be used for document analysis (Yıldırım & Şimşek, 2021).

According to Yıldırım and Şimşek (2021, p. 189), "document review involves the analysis of written materials that contain information about the phenomenon or phenomena to be investigated. In qualitative research, document review can be used as a data collection method alone or in conjunction with other data collection methods." In addition, like other analytical methods in qualitative research, document review also requires the examination and interpretation of data to reveal meanings, gain understanding, and develop empirical knowledge.

2.2 Data Collection Tools

In order to evaluate the pragmatic information in textbooks, a framework has been created by adapting Vellenga's (2004) pragmatic knowledge classification, including Vu's (2017) pragmatic tasks and Ton Nu and Murray's (2020) additions.

The rationale for choosing this framework is that Vellenga's (2004) study has been replicated by many researchers, for example; Ren, Han (2016) and Vu (2017), and it still forms the basis of many studies. In addition, textbooks have not been considered and analyzed from the perspective of heritage language speakers so far. Vellenga's (2004) research is a study conducted for learners of English as a foreign language. However, there are many findings that there are similarities as well as differences between heritage language speakers and native speakers or second language speakers. Moreover, a clear picture of the heritage language speaker is just beginning to form. Therefore, it is aimed to analyze the heritage language speaker in terms of speech acts and pragmatic competence using this framework.

Because everyone learning a language is exposed to that language through textbooks in the classroom environment. However, heritage language speakers, being exposed to the language at home, are in a position that is both advantageous and disadvantageous. As Polat (2010) stated, heritage language speakers sometimes know pragmatic knowledge but struggle with its application. In this case, we need to determine how the contents and activities of textbooks should be designed. In other words, findings need to be revealed regarding which pragmatic knowledge should be included in the textbook. Thus, with the data obtained, activities can be designed, and heritage language speakers can learn to communicate appropriately to the environment and context, or they can practice through the activities in the textbook and acquire that awareness. In short, the current framework has been chosen because it is thought that with some modifications, it can help us understand heritage language speakers. Therefore, this combined framework consists of pragmatic knowledge and pragmatic tasks. Pragmatic knowledge is divided into two: general pragmatic knowledge and pragmatic activities. Then, general pragmatic knowledge is divided into four subcategories. The first category, general pragmatic knowledge, includes four subcategories: politeness, appropriacy, formality, and register¹. Politeness is

¹ Register or language register is a speech variant used by a specific group of people who share the same profession or the same interest (stamp collectors, football fans, etc.). A particular language register distinguishes itself from other language registers by having a set of distinctive words and sometimes using special grammatical structures (legal language, etc.) (Richards and Schmidt, 2010, p.93). In other words, register variables are related to the stylistic changes a person makes as a result of their awareness of what to speak and how in different contexts (Labov, 1972). (Richards/Schmidt, 2010, p. 93; Labov, 1972, cited by Aksu-Raffard, 2022, p. 10).

concerned with any information in the book that provides students with knowledge on how to use Turkish politeness levels appropriate to the Turkish context (Ton Nu & Murray, 2020; Vellenga, 2004). Similarly, appropriacy is concerned with any information that indicates whether a form is suitable for use in a particular context or genre (Vellenga, 2004). Formality provides information about the context and choices of 'formal' and 'informal' forms. It covers different uses in written and spoken language as well as information on stylistic variation (Ton Nu & Murray, 2020). Register, which explains and informs what is used in writing and speaking, what is right and what is wrong, is included in this category. The second category, metalanguage style², is also divided into four subcategories. These subcategories are: description, instruction, introduction, and task-related. Description in textbooks includes situations that explain how any element of that language should be used and provide an example sentence. Instruction refers to the language that presents information about the use of a particular form. For example, small talk is informal conversation with friends and acquaintances at school, on the job, or on social occasions (Vellenga, 2004).

Introduction, in the textbook, defines any element that prepares students for an activity by focusing their attention on a specific topic or theme. Lastly, task-related is a metalanguage style. It encompasses the language that presents information on how to perform a practice activity that can include listening, speaking, reading, or writing, and often involves group or pair interaction in these textbooks.

The third category, speech acts, has been examined in terms of clearly naming the functions of speech acts. Meta-pragmatic explanation places any commentary from the textbooks about the use or contextual situations of speech acts under this subcategory. For some researchers, explicit teaching is more accepted than implicit learning. However, new studies, Roever and Ellis (2021), indicate that it is not correct to express a preference between explicit and implicit teaching and that more research is needed to make a clear explanation. They point out that a choice should be made between explicit and implicit teaching depending on the situation and need. For example, Ahn (2013) has found that explicit pragmatic instructions are more effective for heritage language speakers. But at the same time, he states that the linguistic difficulties experienced by the heritage language speaker during the experiment process are based on the quality of the language they are exposed to. In conclusion, although there is currently a tendency towards explicit teaching, it is believed that a clearer picture will emerge with the increase in studies.

When it comes to pragmatic tasks, the activities, exercises, or pragmatically oriented activities presented for praguilinguistic application are listed. Cultural activities are listed under the category of cultural activities related to the application of the norms of Turkish culture. That is, it includes any activity involving communication in Turkish culture, situations specific to speaking.

The explanation of the information necessary for the analysis above and the concise version of the framework are summarized in the table below.

² Metalanguage: (German: Metasprache, French: Metalangage, Metalangue, English: Metalanguage). A tool language created to examine and describe the natural language or subject language; the language that describes the language. For example, linguistic terms form a metalanguage. The signs of the natural language are located in the plane of non-linguistic reality; however, those of the metalanguage are linguistic, related to the signs of the subject language (e.g., syntax, phoneme, affix, structure, etc.). The function that occurs when the speaker provides information about the norm he/she uses, explains an element of it. For example, in the sentence 'A morpheme is the name given to the smallest meaningful units', the metalanguage function is dominant (Vardar, 2007, p. 210).

Table 3

Pragmatic Competence Analysis Framework

Pragmatic Knowledge	
	General pragmatic knowledge
	Politeness
	Appropriacy
	Formality
	Register
	Metalanguage style
	Description/Explanation
	Instruction
	Introduction
	Task-related
	Speech acts
	Direct use
	Meta-pragmatic explanation of speech acts
Activities	Activities Pragmatic activities
	Cultural activities

2.3 Analysis of the Data

The data obtained from the document review was analyzed using the descriptive analysis method. Descriptive analysis is "more superficial and is used more in research where the conceptual structure of the research is clearly defined in advance" (Yıldırım and Simsek, 2021, p. 243). It is a data analysis technique where the obtained data is "summarized and described according to previously determined themes" (Yıldırım and Simsek, 2021, p. 243).

The data obtained through document review was collected according to the following stages:

Accessing the documents

Checking the originality

Understanding the documents

Analyzing the data

Using the data (Yıldırım and Şimşek, 2021, p. 194).

The TTK textbooks that are the subject of the research were obtained from Yıldız Technical University, where the research is affiliated. To determine the originality, it was found that the TTK textbooks were officially published by the Ministry of National Education Board of Education and Discipline. The textbooks used in the research are primary, i.e., main sources. After determining this

step, the phase of understanding the textbooks was passed. After this stage, work was started to understand the content of the textbooks. For this, all texts etc. in the textbooks were read several times by the researcher. In the research, expressions directly or indirectly related to pragmatic competence and speech acts were determined and marked based on the "Pragmatic Competence Analysis Framework". So, the textbooks were read from beginning to end, and in the line-by-line scanning process, it was primarily checked whether they contained pragmatic information and marked. Notes were added next to the data when necessary. Then, similar data were gathered around certain concepts. The collected data were placed under concepts, and those identified as missing were included in a new category. The data were reviewed again, and unnecessary or repeating concepts were eliminated, i.e., removed from the list. As new categories emerged, the list of concepts became richer (Yıldırım and Şimşek, 2021, p. 246). Finally, the data were described, and direct quotations were supported where necessary. Based on this context, the findings identified were interpreted and supported with direct quotations (Yıldırım and Şimşek, 2021, p. 248-249).

2.4 Transferability of the Research

In research conducted with the document review method, the credibility of the data is of great importance to ensure validity and reliability. Therefore, Lincoln and Guba (1985) suggest several strategies (Yıldırım and Şimşek, 2021, p. 289). One of these strategies is transferability. "In qualitative research, the adoption of the concept of "transferability" instead of "generalization" means that the research results cannot be directly generalized to similar environments, but provisional judgments can be reached about the applicability of the results to such environments and testable hypotheses can be formed. In other words, in qualitative research, it is necessary to reveal the transferability value of the results obtained to similar environments." (Erlandsan et al., 1993, cited by Yıldırım & Şimşek, 2021, p. 293-94, Çelebi, 2021, p. 193). In conclusion, to ensure the validity, i.e., transferability, of the data obtained from document analysis, direct quotations were made from the data, and detailed descriptions were made in this way (Cansız Aktaş, 2014, p. 364).

3. FINDINGS

3.1 Findings related to the first aim of the research

No findings related to the general pragmatic competence usage (politeness, appropriacy, formality, register), which is the first aim of the study, were encountered. No information was given about what usage could be polite and correct when students speak or regarding written communication from the perspective of politeness. No findings were identified in terms of appropriacy. No findings were detected for the formality criterion and the register measure either.

When it comes to the metalanguage style criterion, the part where the most findings were encountered is task-related, and the section following it is the introduction. No findings were encountered for meaning and definition. These findings are valid for all three textbooks (TTK3., TTK4., and TTK5.) (see Table 4.). Task-related directs students to activities, in the TTK3. level textbook on page 69 (for example, Place the words in the cloud in the appropriate blanks.). For instance, see Figure 1.

Bulutun içindeki kelimeleri uygun boşluklara yerleştirin.

23 Nisan

19 Mayıs 1919

Atatürk

Bandırma

millî bayramlar

- Milletlerin kahramanlık ve bağımsızlık günlerini kutladığı özel günlere denir.
- Atatürk'ün Samsun'a gittiği vapurun adı'dır.
- Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı.
- Türk halkı bağımsızlık savaşını önderliğinde kazanmıştır.
- Atatürk Samsun'a tarihinde çıkmıştır.

Figure 1. Task-related for TTK3. Level, MEB, taken verbatim from TTK3. level 2019, p. 69.

The data identified as an introduction comes again from the TTK3. level textbook, for example from page 102 (The Kavaklı Çınar Story). An example that can be presented from the TTK4. level textbook is on page 80 (Find and mark the places related to Pamukkale and Hierapolis in the image below.). For instance, see Figure 2.

“Bile” kelimesi, “üstelik” anlamına da gelir.

B i L E

Boşluklara doğru kelimeleri yazalım.

Başardım _____ çok çalıştım.
Gelirim _____ bir şartım var.

Begüm _____ Batuhan Türkiye'ye gidecekler.
Canım bu güzel pastayı _____ yemek istemiyor.

ama bile ve çünkü

Figure 2. Task-related for TTK4. Level, MEB, taken verbatim from TTK4. level 2019, p. 80.

The data identified as an introduction, for example, covers page 79 (Pamukkale; Hierapolis Ancient City). A task-related activity from the TTK5. level textbook comes from page 100 (Let's write the correct words in the blanks.). The finding identified as an introduction comes from page 115 (The Language of Patterns).



Figure 3. Task-related for TTK5. Level, MEB, taken verbatim from TTK5. level 2019, p. 100.

In summary, TTK textbooks are not seen as a suitable linguistic input source in terms of metalanguage. In fact, they are not designed to help students gain pragmatic competence. Moreover, they do not provide meta-pragmatic information. It is observed that the texts in the book contain the necessary information to answer the questions related to the activities, but no information that supports pragmatic competence is included.

Table 4

Metalanguage Style

TTK3. LEVEL TEXTBOOK	
Definition/Explanation	-
Instruction/Understanding	-
Introduction	45
Task-related	109
TTK4. LEVEL TEXTBOOK	
Definition/Explanation	-
Instruction/Understanding	-
Introduction	77
Task-related	73
TTK5. LEVEL TEXTBOOK	
Definition/Explanation	-
Instruction/Understanding	-

Introduction	77
Task-related	73

When it comes to the speech acts criterion, in TTK3., TTK4., and TTK5. level textbooks, speech acts are not directly and explicitly mentioned, thus no metapragmatic information is provided.

When it comes to the activity criterion, no activity has been identified in terms of pragmatic activity in TTK3. and TTK5. level textbooks (see Table 5.). On some pages, students are asked to do activities such as reading a poem on page 16 (TTK3.) or putting words in the correct order on page 23 (TTK3.). These and similar activities do not directly contain pragmatic information. Processing or adding pragmatic information is left to the teacher's initiative. The aim is only to teach grammatical knowledge by practicing.

In the TTK4. level textbook, a total of five activities were encountered in terms of cultural activities. For example, on page 30, attention is drawn to different greetings and students are asked to enact these with their friends as an activity. This activity allows students to see the differences among themselves and develop sensitivity to those differences. But additions can also be made in terms of pragmatics here. For example, on page 31, students are asked to answer the question "How do Turks greet each other?". Then comes the question "Which nations' greetings resemble those of the Turks?".

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

- Türkler, birbiriyle nasıl selamlaşır?



- Türkler ile hangi milletlerin selamlaşması birbirine benziyor?

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



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

Figure 4. Cultural Activity for TTK4. Level, MEB, taken verbatim from TTK4. level 2019, p. 31.

Students are directed to identify, understand, and question the situation in their own cultures with these questions. However, this information is not displayed collectively on a single page. For example, a box of information could express in what situations kissing the hand is valid and reasonable in Turkish culture. For instance, we kiss the hands of our elders, but do we kiss the hand of our teacher at school, or at any institution like a university? Here, it is not mentioned how the relationship of closeness and power can vary depending on the context and situation. Also, it is not reported that different linguistic forms are used pragmatically while greeting and these forms change according to the situation and person. The heritage language speaker has limited contact with Turkish in limited

environments and cannot acquire important and appropriate information for communication outside the textbook if they do not participate in different social activities. Textbooks have a critical importance here, as they have the obligation to convey correct information. With the activities on pages 27, 28, and 29, students are enabled to recognize and characterize the differences in their environment, but beyond that, no pragmatic competence information is imparted.

Table 5

Activities

TTK3. LEVEL TEXTBOOK	
Pragmatic	-
Cultural	-
TTK4. LEVEL TEXTBOOK	
Pragmatic	-
Cultural	5
TTK5. LEVEL TEXTBOOK	
Pragmatic	-
Cultural	-

Another point is the use of the exclamation "Haydi" in all three textbooks. This is used to direct students to engage in activities. In the TTK3. level textbook, it has been used a total of 49 times. In the TTK4. level textbook, it has been used a total of 8 times, with an example of its use in a different context and situation given on page 22. In the TTK5. level textbook, it has been used twice. As can be seen, the use of the exclamation "Haydi" in the textbooks is irregular. An overlooked point in this context is the lack of information provided about who should use the exclamation "Haydi", when, and in what situation in spoken language. Can a student say "Haydi" to a teacher or any elder? Can the exclamation "Haydi" be used in formal communication? In fact, with different intonations, the exclamation "Haydi" can carry different meanings. In the TTK3. textbook, it is only used in activities, but no information is provided in terms of formality or register. In terms of frequency of use, the exclamation "Haydi", used a total of 49 times in the TTK3. level textbook, is used very little in the TTK4. and TTK5. level textbooks. It is hypothesized that this decrease may be related to the increase in levels. However, these transitions should not be so abrupt, and transitions between levels should be facilitated by including information in the textbook about the use of the educational exclamation "Haydi" and the likelihood of encountering the exclamation "Haydi" in the work environment. Additionally, attention should be drawn to a point that covers all activities in general. In the TTK3. level textbook, there is a poem activity on page 16 that is to be read aloud. The teacher will most likely read the poem, paying attention to emphasis and intonation, and then ask the students to read it. However, it may not proceed this way. The teacher may ask the student to read the poem directly. In this case, the student will be corrected naturally in case of mispronunciation. This activity

can be beneficial and supportive in terms of intonation. However, just having the teacher correct the student's mispronunciation while reading the poem may not be sufficient in terms of communication.

3.2 Findings related to the second aim of the research

Speech acts are one of the cornerstones of communication in language use and their variation from language to language has been demonstrated by researchers. Moreover, the cultural and social context of the language is reflected through speech acts. In fact, the real-life use of language is conveyed through speech acts. Grammar rules, vocabulary, and language structure are taught to students through textbooks. Speech acts, which are part of real language use, allow students to practice. So while basic information and rules are presented by textbooks, "speech acts" highlight the language use necessary for real communication, thus it is seen that speech acts have an important position in language education.

When it comes to the context of the findings, it is seen that the identified speech acts are displayed in all three textbooks as shown in Table 8. The speech acts identified in the context of the research appear either in dialogues or in texts in the style of a story. For example, page 51 (Why is the stubborn goat regretful?).



Figure 5. Speech Acts for TTK4. Level, MEB, taken verbatim from TTK4. level 2019, p. 51.

As seen with the given example, speech acts are not clearly shown. Also, it is not indicated that speech acts can express different meanings in different contexts, and metapragmatic information is not specified.

In short, the speech acts presented in the books are both not clearly expressed and are few, and it is seen that the distribution is uneven. When looking at all speech acts in terms of level, for example, in "greeting", six were identified in the TTK3. level book, while fifteen were identified in the TTK4. level textbook. However, there are ten in the TTK5. level textbook. In this case, the speech act of

"greeting" is not well and sufficiently shown in the textbook and is encountered with an uneven frequency. This situation is seen in all identified speech acts. Also, it has been found that speech acts such as "apologizing" and "complaining", which have critical importance in daily life, are mentioned only once in total.

Table 8

Speech Act of All Textbooks

Frequency Speech Acts	TTK3. Textbook	TTK4. Textbook	TTK5. Textbook	Total Identified Speech Acts
Mocking	1	-	-	1
Expressing Habit	-	1	-	1
Expressing Failure	1	1	-	2
Introducing Others	5	1	6	12
Expressing Liking	2	2	-	4
Expressing Uncertainty	1	-	-	1
Expressing Expectation	-	2	1	3
Getting Information	3	2	7	12
Giving Information	14	9	1	24
Evaluation	-	1	-	1
Expressing Wish	2	3	-	5
Praying	-	1	-	1
Expressing Emotion	3	7	2	12
Expressing Certainty	1	-	-	1
Command	50	13	4	67
Expressing Opinion	7	1	1	9
Asking Opinion	27	2	4	33

Expressing Sensitivity	1	-	-	1
Reminding	-	-	4	4
Recalling	-	-	1	1
Expressing Satisfaction	1	-	-	1
Expressing Possibility	-	1	-	1
Expressing Interest	-	1	-	1
Complimenting	-	1	-	1
Giving Hint	-	-	1	1
Request	4	1	5	10
Responding to Request	-	1	-	1
Confessing	1	-	-	1
Expressing Indecision	1	-	1	2
Introducing Self	4	4	7	15
Expressing Definiteness	2	4	-	6
Expressing Anger	-	1	-	1
Expressing Fear	-	2	-	2
Expressing Curiosity	4	2	-	6
Giving Reason	1	2	2	5
Approval	5	6	1	12
Giving Advice	1	1	-	2
Expressing Possibility	-	-	1	1
Making Suggestion	1	-	2	3
Predicting	-	1	-	1
Praising	7	2	3	12
Expressing Longing	1	4	-	5

Apologizing	-	1	-	1
Expressing Regret	-	1	-	1
Refusing	1	7	2	10
Making Request	5	6	-	11
Impatience	-	1	-	1
Offering Option	-	-	1	1
Greeting	6	15	10	31
Reporting Result	-	1	-	1
Asking Question	5	10	25	41
Setting Condition	-	-	1	1
Expressing Surprise	1	-	-	1
Expressing Guess	-	1	-	1
Expressing Appreciation	1	-	3	3
Witnessing	1	1	-	2
Making Recommendation	-	1	-	1
Expressing Experience	-	1	-	1
Expressing Hope	1	-	-	1
Expressing Observation	-	1	1	2
Thanking	2	-	-	2
Giving Hope	1	3	-	4
Giving Hope	-	1	-	1
Farewell	5	4	3	12
Expressing Obligation	-	-	1	1
Directing	1	-	-	1
Expressing Preferences	-	1	3	4

Expressing Necessity	2	2	-	4
Total Speech Acts in Textbooks	183	138	104	425

4. RESULTS, DISCUSSIONS, SUGGESTIONS

Overall, when looking at the three textbooks, it has been observed that the textbooks published for Turkish lessons are neither suitable nor sufficient in terms of pragmatic competence. Furthermore, it has been determined that Turkish textbooks do not have adequate content in terms of pragmatic competence 'pragmatic competence' and findings have been obtained that the frequency of speech acts identified in the textbooks is uneven. In fact, speech acts have not been used explicitly in the textbook. Moreover, no examples of activities supporting pragmatic competence have been identified. Although no significant findings have been identified in TTK textbooks in terms of general pragmatic knowledge, some points are noteworthy. For example, on page 29 of the TTK5. level textbook, it is indicated that Batuhan will say "Hello" in Mia's language. However, in this case, it is not explained to the students the importance of using a different form of greeting in a more formal/institutional setting, such as saying "Hallo" or "Hello" among peers. It is not provided that one can say "Hello" or "Hallo" at any time of the day, no matter who they encounter. Nor is there information provided that there are different forms of greeting besides "Hello". For instance, it could be conveyed that saying "Hallo Frau Grün" or "Hello Mrs. Tomris" when greeting an elder is more polite, kind, and respectful. Students could also be given practical information on what expressions to use for different situations in addition to general greeting rules. Another example is the reading activity on pages 59 and 60 of the TTK4. level textbook and the letter from Kurtis LaFrance on page 59. Later, Mustafa Kemal Atatürk's response letter to Kurtis is given on page 60. When asked how these two reading activities can be approached in terms of pragmatic knowledge, one could start with "Dear Sir" (page 59). "Dear" is an address and is also used as an expression of respect. This expression is frequently used both in written and spoken language. No meta-pragmatic information is provided for the activity, so the student will not be able to acquire the knowledge that the term "sir" can be used to address people in different situations and conditions. Also, there is no information on when and how to use the term "Dear Sir". For example, it could be stated that using this expression when writing to a government institution would not be problematic (Polat, 2010, p. 481).

Researchers such as Vellenga (2004), Cohen (2018), Ton Nu and Murray (2020), and Roever (2021) have found that pragmatic information is often either not addressed at all or very minimally in textbooks. This finding aligns with existing data. How much of their parents' conversations at home can students learning Turkish as a heritage language experience or understand? Are these conversations a complete reflection of the situations they will encounter in real life? Therefore, such information, when appropriately added to textbooks, can better prepare students for real-life language and communication situations. In this context, as Bardovi-Harlig has suggested, authentic examples can be more beneficial for language learners. By including authentic language examples in textbooks, students are assisted in using their language and communication skills in real life. Therefore, authentic language and textbooks should be valued to provide an effective and sustainable language learning experience. This is because authentic language includes real language examples used in daily life, thus bringing it closer to real-life situations.

In terms of activities, it is worth mentioning the work of Backus and Yağmur (2017). In their study, they found that bilingual individuals in Turkish and Dutch, especially in scenarios where the balance of power is prominent, i.e., addressing someone of high power, such as a teacher, have difficulties in communication. In this context, let's remember the "Haydi" call notification used in the TTK textbook.

Students can use the "Haydi" call notification to their teacher or another elder or in the workplace, but this usage can inevitably lead to communication problems. Therefore, it would be beneficial to include such pragmatic details in textbooks.

The same applies to the poetry reading activity. During the poetry reading activity, the information that "in Turkish of Turkey, the tone of the voice rises towards the end of the sentence in wish sentences" can be conveyed to students to contribute to the development of communication skills (Dursunoğlu, 2019, p. 176). Of course, it is important to present information appropriate to the level here. Because as Dursunoğlu (2019, p. 175) stated, "intonation gives meaning to the language. For example, the phrase "Did we agree?" can carry various meanings from satisfaction to threat depending on whether it is said in a low, high, or mocking tone, and this reflects on communicative competence. Verbal corrections and additional information need to be given, but it is unclear how much of this information will remain in the students' memory. The transmission of information in terms of pragmatic competence is left to the teacher's initiative. If the teacher includes topics of pragmatic competence, students can get an idea about these topics. Otherwise, only activities are carried out and other topics are ignored (Ton Nu and Murray, 2020). Activities designed in this way may not be sufficient for teaching pragmatic competence. Therefore, guidelines related to Turkish of Turkey and supporting pragmatic competence should be added to textbooks.

By adding meta-pragmatic factors such as formality, cross-language, politeness, and appropriateness to the activities in the books, the said activities can be designed in a way that students can relate more closely to real life. In conclusion, it has been observed that the TTK3., TTK4. and TTK5. level textbooks do not contain sufficient and useful information in terms of pragmatic competence. In terms of general pragmatic information (politeness, appropriateness, formality, cross-language), it has been determined that no information is given. For example, in the textbook, no information such as see figure 6 Ton Nu and Murray (2020) is given.

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

Figure 6. Example of Formality, taken verbatim from 'Pragmatic content in EFL textbooks: An investigation into Vietnamese national teaching materials.' by A. T., Ton Nu and J. Murray, 2020, p. 17.

When it comes to the style of the upper language, in all three textbooks, emphasis has been placed on the introduction and task-related aspects in terms of description, introduction, instruction, and task-related. In this context, an example from Vu's (2017) own research, which he identified in textbooks and classified as instruction, can be given: "We use the Past Simple to talk about the past. We know

when these things happened” (p. 151). Such and similar findings were not found in the three TTK textbooks. Similar findings have also been expressed by Vellenga (2004). According to Vellenga (2004), upper language information in textbooks constitutes an important source of grammatical input. This information is unique to the language and conveys how the language is used. In this context, it is possible to mention a point that Vellenga included in his own research. The researcher draws attention to the use of different sentence types in the language used in activities, such as declarative (declarative sentence), imperative (command form), interrogative (question sentence). For example, he states that unless language-specific information is shown when using different sentence types, it can lead to incorrect usage by speakers. Therefore, the use of different structures is recommended.

In summary, as Vellenga (2004) states, upper language information as linguistic input will provide students with pragmatic competence and also provide meta-pragmatic information. In addition, the upper language can provide students with rich non-linguistic information related to cultural and usage context. This emphasizes the necessity of a balanced study that includes all four situations.

<i>Instances of pragmatically-oriented tasks</i>	<i>Instances of culturally-oriented tasks</i>
<p>1. Read the following phrases and sentences. Write A if it expresses an agreement and write D if it expresses a disagreement. Add two more expressions/sentences.</p>	<p>Speaking 3. Work in groups. Read about different customs in four countries. Then discuss the questions below.</p>
<p>1. _____ <i>I don't think that ...</i> . 2. _____ <i>I agree (that ...).</i> 3. _____ <i>Yes, but ...</i> . 4. _____ <i>That's true.</i> 5. _____ <i>I guess so.</i> 6. _____ <i>Actually, I think ...</i> . 7. _____ 8. _____</p>	<p>Different Customs in ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • Thailand: Never touch anyone except a child on the head. • Indonesia: Never point to anything with your foot. • Korea: Don't pass anything to an older person or a superior with only one hand. • The USA and Canada: Don't arrive early if you are invited to someone's home.
<p><i>A recognizing task</i> (English 10 – Volume 2, p. 10)</p>	<p>1. Does Vietnamese culture follow any of these customs? 2. Why do you think people have these customs? 3. What other interesting customs of Viet Nam of other countries do you know?</p>
	<p><i>An applying task</i> (English 10 – Volume 2, p. 37)</p>

Figure 7. Example of Activities, taken verbatim from 'Pragmatic content in EFL textbooks: An investigation into Vietnamese national teaching materials.' by A. T., Ton Nu and J. Murray, 2020, p. 22.

The activities identified by Vu (2017) in textbooks, for example, as shown in figure 8 on page 154, have not been encountered. As for pragmatic and cultural activities, Ton Nu and Murray (2020) have stated that cultural activities can be classified as such when cultural knowledge is processed within a communicative, i.e., pragmatic, framework. This is not prominently found in the current textbooks analyzed. Students have only been presented with important information about Turkish culture and related activities, but it has not been addressed from the perspective of pragmatic competence.

Therefore, although the textbooks designed as a result of the needs analysis conducted in 2017 seem sufficient for the current situation, it has been determined that they are not sufficient in terms of pragmatic competence, and some additions and corrections could be made in this context.

It has been observed that suitable activities for pragmatic competence, useful, and helpful information, and the existing speech acts are used irregularly. Moreover, deficiencies have been identified in terms

of meta-pragmatic information. These texts or units provide students with the necessary information to answer activity questions but do not contain information that supports pragmatic competence.

Apart from this, the speech acts identified in the textbook are implicitly expressed, but there is no direct practical activity. Here, the findings identified by Ton Nu and Murray (2020) in textbooks are shown as examples.

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

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

Figure 8. Example of Speech Acts, taken verbatim from 'Teaching pragmatics in English as a foreign language at a Vietnamese university: Teachers' perceptions, curricular content, and classroom practices.' by N. M., Vu, 2017, p. 154.

In other words, there is no information in the textbook about when, where, and in what situation the existing speech acts will be used. Therefore, the TTK textbook is insufficient in terms of pragmatic competence. Thus, students may struggle to use speech acts in different environments. The information that a student may need in communication is not shown in textbooks.

The frequency and diversity of speech acts are insufficient, and the existing examples have not been shown in different contexts. For example, while some speech acts are frequently noticeable, it has been determined that speech acts such as asking for permission, which are related and frequently used in real life, are not present in the book. These findings coincide with Xin's (2021) study. Speech acts have not been transferred regularly from level to level; irregularity is observed in terms of speech acts between two levels.

The speech acts in the book are given with an uneven distribution, expressed in a small number and implicitly. When looking at all speech acts in terms of level, for example, the speech act of "greeting" is found six times in the TTK3. level book, while it is included fifteen times in the TTK4. level book. It is included ten times in the TTK5. level textbook. Therefore, the speech act of "greeting" has not been shown well enough and has been given with an uneven frequency. Similar imbalances are seen in other speech acts. Also, very few places have been given to speech acts such as "apologizing" and "complaining", which are important for daily life.

For example, the speech act of apologizing, which has an important place in daily life, did not stand out in any way in the TTK3. level textbook, while it was used once in the TTK4. level textbook. It has not been included in the TTK5. level textbook at all. To correct this imbalance, TTK textbook activities can be designed using the request speech act example in Ak Başoğlu and Aksu-Raffard's (2023, p. 367) study. The rule of presenting the themes in textbooks from "easy to difficult" can also apply to the frequency of use of speech acts.

It has been determined that elements related to Turkish culture are widely used in the current textbooks, and in this context, topics and activities are advanced. However, it should be known that speaking appropriately to the environment, person, and situation will not be possible only by learning information about Turkish culture. It is also necessary to teach the rules of speech specific to that culture.

Ren and Han (2016), and Ton Nu and Murray (2020) have identified the same situation and stated that the intended goal cannot be achieved with the current books. Because students do not know how and where to use information that is not added to the textbook. It is seen that the three TTK textbooks examined are insufficient in terms of speech acts and pragmatic competence and need to be reviewed again. It is suggested to differentiate in terms of activities.

For example, when Tomris makes a request speech act to ask for help from Alp, she will need to make linguistic choices according to the situation, context, and degree of closeness to express what she wants. In this case, it should also be known that the same speech act can be expressed with different formal structures. It should be known that the same speech act can express a different meaning when used in a different context. Therefore, it is important to be able to make the right choices by understanding how to speak against which time, place, and person in communication and to be able to implement these.

In this context, activities for the TTK textbook can be designed based on the level of request speech act implementation presented in Ak Başoğlu and Aksu-Raffard's (2023, p. 367) research.

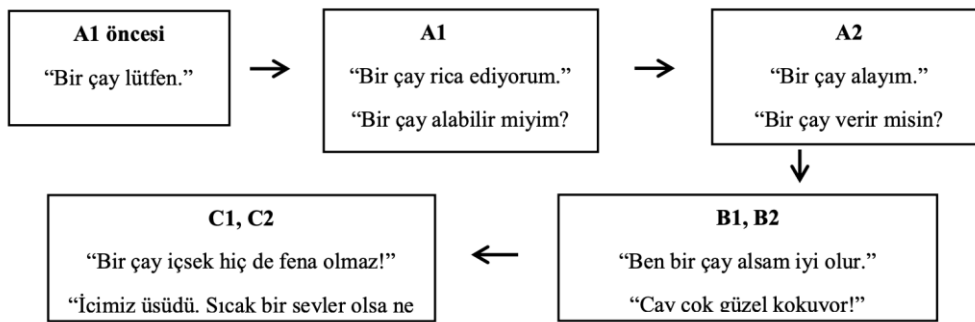


Figure 9. Speech Act Implementation Level, taken verbatim from 'III. International Symposium on Teaching Turkish as a Foreign Language 3rd International Teaching Turkish As A Foreign Language Symposium Web-Based Request Speech Act Tasks for Teaching Turkish as a Foreign Language', by D. Ak Başoğlu and C. Aksu-Raffard, 2023, p. 367.

In TTK textbooks, speech acts are only found within dialogues and texts and are quite limited in number. How will students know how to use speech acts in a different environment if there are no differences in contexts? Students are already experiencing difficulties due to the language they are exposed to at home. Moreover, when they do not encounter different scenarios in textbooks, it is a question mark how their speaking skills can develop.

TTK textbooks provide students with information about their own culture, but they fall short in terms of linguistic and especially pragmatic competence. This book, designed for Turks living outside Turkey, has been designed within the scope of the needs expressed. Thus, cultural information, i.e., 'cultural knowledge', stands out in textbooks, but communication among people who want to strengthen their communication skills is falling into the background.

In this context, the question of how cultural information can be reconciled with current life knowledge should be put forward. For example, the theme called "The Door Opened to the Past" can be combined with a situation in current life and students can be taught how to use specific speech acts in different

situations and in different forms. The question of "How can we elevate it to a higher level by including pragmatic competence, such as speech acts, in the current textbooks?" should be sought. Although there is a section called "Environment, Differences and Living Together" in each of the TTK textbooks, no information is provided about the context of cultural communication. Instead, it is observed that topics such as family life, music, and cultural heritage in Turkey are covered (Ton Nu and Murray, 2020). At this point, an example from Ak Başıoğlu and Aksu-Raffard's (2023, p. 370) studies can be presented again:

D. Bu konuşma restoranda garson ve müşteri arasında geçiyor. Konuşmayı sırasıyla uygun yere koyunuz.

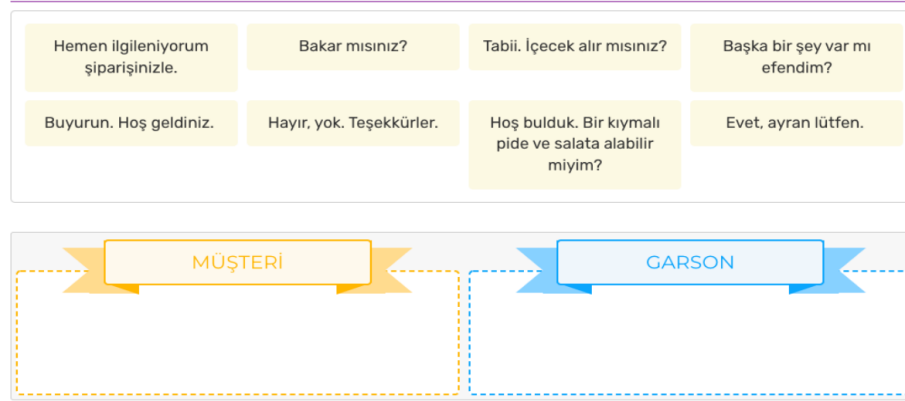


Figure 10. Activity Example, taken verbatim from 'III. International Symposium on Teaching Turkish as a Foreign Language 3rd International Teaching Turkish As A Foreign Language Symposium Web-Based Request Speech Act Tasks for Teaching Turkish as a Foreign Language', by D. Ak Başıoğlu and C. Aksu-Raffard, 2023, p. 370.

This activity can be adapted to the existing themes in the book. In this way, the themes in the textbook can be associated with current life situations and can be taught to students through games.

In addition, speech acts used implicitly, like themes, can be advanced from "easy to difficult, simple to complex". Because the identified speech acts have been included in the book in a formless and insufficient way. Additions can be made according to the specified system. Otherwise, when moving from one level to another, imbalances such as the farewell speech act being used five times at the TTK3. level, four times at the 4th level, and three times at the 5th level can occur.

Similar findings are also mentioned by Limberg (2015). Limberg states that students come into contact with speech acts through dialogues and dialogues within the text. Pragmatic inputs have been included in speech balloons and language boxes. However, he states that this method may not be effective in terms of producing pragmatic competence (Limberg, 2015). Because it only shows how speech acts are produced and in which situations they are used, in-depth teaching is not provided. In this context, Limberg (2015) states that the implicit teaching method will not yield successful results in the long term. Just as Roever and Ellis (2021) stated, language users need to produce appropriate speech acts in real life. For this purpose, researchers have emphasized that direct pragmatic knowledge is useful in real life, for example in writing emails, and implicit pragmatic knowledge can be useful in the linguistic production of spontaneous events. However, at the same time, they have stated that it is important to maintain the balance of direct and implicit pragmatic knowledge.

Xin (2021), based on the findings related to his own study, states that language learners can learn some linguistic expressions through the dialogues in textbooks, but they cannot gain the skill to use

these expressions appropriately in different contexts. As a reason, he points out the lack of necessary meta-pragmatic knowledge.

As expressed by Ren and Han (2016), students should pay attention to the pragmatic variables of the language they learn and develop this awareness. Therefore, textbooks should provide students with information about linguistic diversity. However, it can be said that this goal is not achieved in the current textbooks. The activities of textbooks can be arranged considering the diversity and level of the linguistic inventory.

In short, when looking at the research results, textbooks are neither sufficient nor appropriate in terms of pragmatic competence. In fact, as Baş and Karadağ (2019, p. 11; p. 19: p. 45) stated, these books are designed with the aim of "imparting interpersonal communication skills" and the basic language functions are determined with the Threshold 1990 approach. However, as can be seen, interpersonal communication skills cannot be imparted by implicitly adding speech acts to the book or by the lack of meta-pragmatic information.

Basic language functions include language skills used for communication in daily life. These functions enable language learners to meet their basic needs through language, such as getting directions.

Pragmatic competence, on the other hand, refers to the ability to understand specific communicative situations in which language is used and to respond appropriately. Language learners should understand how to use language considering the social and cultural context and be able to produce language in accordance with the communication purpose. The relationship between these two concepts includes language learners using their pragmatic competences while fulfilling basic language functions. For example, while performing basic language functions such as asking for a price, making a payment when shopping, the language learner should also have the pragmatic competence to perform these functions in a socially appropriate and respectful manner.

In conclusion, pragmatic competence and interpersonal communication skills are complementary. Having good pragmatic competence provides a strong foundation, but good interpersonal communication skills are also needed to use this competence effectively.

4.1 Suggestions

Firstly, a needs analysis can be conducted to address the shortcomings in textbooks and generally in the field of pragmatics from the perspective of heritage language speakers. After the needs are identified, a pilot study can be prepared. Then, along with other determined conditions, an exchange of ideas can be made for the reorganization of TTK textbooks based on the results obtained from the pilot study.

It was stated that TTK textbooks were advanced from "easy to difficult, simple to complex, concrete to abstract", in this case, the example given in 5.1 can be adapted according to the current levels. As the level increases, the language inventory should be diversified and the information should be presented to the student with the help of activities. Right here, the question of how the current themes can be reconciled with current life is important. For example, with the theme of "Environment, Differences and Living Together", a foundation can be established for the beginning and activities that will develop communicative competence can be designed based on this foundation.

In this context, authentic language-based materials can be developed for students in line with Bardovi-Harlig's (1996) suggestion. Effective communication skills can be imparted with real language examples and, for example, help can be provided to understand different language tones. In the designed materials, not only an authentic language should be used, but also the distribution and frequency of alternative forms presented to the students should be taken into account. When arranging textbooks, materials, the cultural information addressed by TTK textbooks can be included and a shaping can be done within that context. The purpose is not to teach all speech acts in Turkish to students; this is not even possible. The main goal is to ensure that students understand what to say and

how to speak in which environment correctly and thus use Turkish effectively. It is also to contribute to their ability to express themselves correctly and effectively using the language inventory in different situations. The aim is to expand world knowledge by aiming to communicate correctly both in Turkish and in a different language. In this context, opportunities should be provided to students to increase their pragmatic awareness and to provide information about interaction options in the target language. Pragmatics education aims to make students accustomed to communication tools and applications in the target language, rather than strictly adhering to the norms of a specific target language. In this way, students can communicate more effectively in the target language while preserving their own cultural identities (Bardovi-Harlig and Taylor, 2003).

An important point to remember here is that meta-pragmatic information is missing in the examples presented. However, in this context, feedback can be obtained about what information should be given at which level to students with the trial studies conducted. Because in the environment where the heritage language is spoken, there are individuals who are older and have a lower level of Turkish, but who are younger and have a more advanced level of Turkish. All these situations can be determined by exams and textbooks can be shaped according to these findings.

REFERENCES

- Ahn, S. (2013). *L2 pragmatic development through conversational interaction: Heritage language background and explicitness of feedback* (Unpublished doctoral dissertation). Michigan State University.
- Adler, R. B., Rodman, G., & du Pré, A. (2019). *Understanding human communication*. Oxford University Press.
- Ak Başoğul, D., & Aksu Raffard, C. (2023). Web-based request speech act tasks for teaching Turkish as a foreign language. *III. International Symposium on Teaching Turkish as a Foreign Language*.
- Aksu-Raffard, C. (2018). A comparison on the success conditions and realization forms of speech acts in the context of teaching Turkish as a foreign language. *International Journal of Language Academy*, 6, 46-69. <https://doi.org/10.18033/ijla.4042>.
- Aksu-Raffard, C. (2022). *The effect of discrete speech act teaching model on reciprocal conversation skill in teaching Turkish as a foreign language* (Published doctoral dissertation). Dokuz Eylül University.
- Alvanoudi, A. (2019). Modern Greek in Diaspora: An Australian Perspective. Arıcı, A. F., & Ünsal, B. S. (2022). A review of the 5th grade Turkish and Russian textbook: Turkey-Russia example. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 10(1), 15-29.
- Backus, A., & Yağmur, K. (2017). Differences in pragmatic skills between bilingual Turkish immigrant children in the Netherlands and monolingual peers. *International Journal of Bilingualism*, 23(4), 817-830. <https://doi.org/10.1177/1367006917703455>
- Bardovi-Harlig, K. (1996). Pragmatics and language teaching: Bringing pragmatics and pedagogy together. In L. F. Bouton (Ed.), *Pragmatics and Language Learning* (Vol. 7, pp. 21–39). University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Bardovi-Harlig, K. (1999). Exploring the interlanguage of interlanguage pragmatics: A research agenda for acquisitional pragmatics. *Language Learning*, 49, 677- 713.
- Bardovi-Harlig, K., & Mahan-Taylor, R. (2003). Introduction to teaching pragmatics. Bardovi-Harlig, K. (2010). Exploring the pragmatics of interlanguage pragmatics: Definition by design. In A. Trosborg (Ed.), *Handbook of Pragmatics: Pragmatics Across Languages and Cultures* (pp. 219-260). Mouton de Gruyter.

- Bardovi-Harlig, K. (2019). *Teaching of pragmatics*. The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching. <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0924.pub2>
- Cansız Aktaş, M. (2014). *Qualitative data collection tools*. In M. Metin (Ed.), *Scientific research methods in education* (pp. 337-371). Pegem Academy.
- Cohen, A.D. (2018). *Learning pragmatics from native and nonnative language teachers*. Multilingual Matters.
- Fujishin, R. (2022). *The Art of Communication: Improving your fundamental communications*.
- Ishihara, N. (2010). Adapting textbooks for teaching pragmatics. In N. Ishihara & A. D. Cohen (Eds.), *Teaching and Learning Pragmatics: Where Language and Culture Meet* (pp. 145-165). Routledge.
- Ishihara, N., & Cohen, A. D. (2022). *Teaching and learning pragmatics: where language and culture meet* (2nd ed.). Routledge.
- Küçükahmet, L. (2011). *Subject Area Textbook Review Guide*. Nobel Publishing.
- Lee, C. (2019). *Researching and Teaching Second Language Speech Acts in the Chinese Context*. Springer.
- Limberg, H. (2015). Principles for pragmatics teaching: Apologies in the EFL classroom. *ELT Journal*, 69, 275–285.
- Limberg, H. (2016). Always remember to say please and thank you: Teaching politeness with German EFL textbooks. In K. Bardovi-Harlig & C. Félix-Brasdefer (Eds.), *Pragmatics and Language Learning* (Vol. 14, pp. 265–291). National Foreign Language Resource Center.
- Mahootian, S. (2019). *Bilingualism* (Routledge Guides to Linguistics). Taylor & Francis Group.
- MEB (2018). *Turkish and Turkish Culture course curriculum* (Levels 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, and 8).
- Montrul, S. (2010). How similar are L2 learners and heritage speakers? Spanish clitics and word order. *Applied Psycholinguistics*, 31, 167–207.
- Montrul, S. (2016). *The acquisition of heritage languages*. Cambridge University Press. Montrul, S., & Polinsky, M. (Eds.). (2021). *The Cambridge Handbook of Heritage Languages and Linguistics*. Cambridge University Press.
- Park-Johnson, S., & Shin, S. J. (2020). *Linguistics for Language Teachers: Lessons for Classroom*.
- Polat, Y. (2010). *Speech Acts in Foreign Language Teaching* (Doctoral dissertation). Ankara University.
- Ren, W., & Han, Z. (2016). The representation of pragmatic knowledge in recent ELT textbooks. *ELT Journal*, 70(4), 424–434.
- Roever, C., & Ellis, R. (2021). Testing of L2 pragmatics: The challenge of implicit knowledge. In J. César Félix-Brasdefer & R. L. Shively (Eds.), *New Directions in Second Language Pragmatics* (pp. 142–155).
- Roever, C. (2022). *Teaching and testing second language pragmatics and interaction: a practical guide*. Routledge.
- Rona, B. (1989). Turkish in three months. Hugo's language books. Ton Nu, A. T., & Murray, J. (2020). Pragmatic content in EFL textbooks: An investigation into Vietnamese national teaching materials. *TESL-EJ*, 24(39), 1-28.
- Valdés, G. (2000). The teaching of heritage languages: An introduction for Slavic teaching professionals. In O. Kagan & B. Rifkin (Eds.), *The learning and teaching of Slavic languages and cultures* (pp. 375–403). Slavica Publishers.

- Valdés, G. (2001). Heritage language students: Profiles and possibilities. In J. K. Peyton, D. Ranard, & S. McGinnis (Eds.), *Heritage languages in America: Preserving a national resource language in education* (pp. 37–77). Delta Systems and Center for Applied Linguistics.
- Vardar, B. (2007). Annotated Dictionary of Linguistics Terms. Multilingual Publishing. Vellenga, H. (2004). *Learning pragmatics from ESL & EFL textbooks: How likely? Teaching English as a Second or Foreign Language – the Electronic*.
- Vu, N. M. (2017). *Teaching pragmatics in English as a foreign language at a Vietnamese university: Teachers' perceptions, curricular content, and classroom practices* (Unpublished doctoral dissertation). The University of Sydney, Australia.
- Xiao-Desai, Y. (2019). Heritage learner pragmatics. In N. Taguchi (Ed.), *Routledge handbook of second language acquisition and pragmatics* (pp. 462–494). Routledge.
- Xin, L. (2021). What's the Context? Speech Acts Presentation in Oral English. *Textbooks*, 4(2), 1-13.
- Wierzbicka, A. (2003). *Cross-Cultural Pragmatics. The Semantics of Human Interaction*. De Gruyter.
- Winke, P., & Brunfaut, T. (2021). *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Language Testing*. Routledge.
- Wood, J. T. (2016). *Communication Mosaics: An Introduction to the Field of Communication*. Cengage Learning.
- Yalçın, A. (2006). Turkish teaching methods: new approaches (2nd ed.). Akçağ Publishing. Yalınkılıç, (2020). *Textbook as a Teaching Tool*. In H. Ülper, Turkish Textbook Analyses (pp. 3-22). Pegem Academy.
- Yazıcı, N., & Gündoğdu, G. (2021). The appearance of refusal strategies in textbooks used in Turkish education of bilingual Turkish children living abroad. *International Journal Of Language Academy*, 39(39), 207–221.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Qualitative research methods in social sciences*. Pegem Academy.
- Yıldız, C., Arslan, K., & Thomas, R. (2021). *Bilingualism and Language Acquisition (A Study on Turkish-German Bilingual Children Growing Up in Germany)*. Pegem Academy.
- Yılmaz, G., & Tepe, N. (2020). Examination of intercultural communication perceptions of instructors working abroad: A qualitative research. *International Journal of Turkish Literature Culture Education*, 9(4), 1616-1633.
- Zeff, B., B. (2016). The pragmatics of greetings: Teaching speech acts in the EFL classroom. English Teaching Forum.
- Reviewed Books:
- Ministry of National Education. (2019). *Turkish and Turkish Culture textbook 3*. Ankara: Ministry of National Education Publications.
- Ministry of National Education. (2019). *Turkish and Turkish Culture textbook 4*. Ankara: Ministry of National Education Publications.
- Ministry of National Education. (2019). *Turkish and Turkish Culture textbook 5*. Ankara: Ministry of National Education Publications.



Geliş Tarihi: 06.06.2023
Kabul Tarihi: 29.10.2023

Düzeltilmiş Sürümün Ulaştığı Tarih: 23.09.2023
Çevrimiçi Yayın Tarihi: 15.11.2023

Citation: Durmuşkaya, Z., Arıcı, A. F., & Günaydın, Y. (2023). An Examination of TTK Level 3, 4, and 5 Textbooks Used in Turkish Education of Turkish Heritage Language Speakers Living Abroad from the Perspective of Pragmatic Competence. *Turkophone*, 10(3), 250-276. <https://dx.doi.org/10.55246/turkophone.1310606>

YURT DIŞINDA YAŞAYAN TÜRKÇE MİRAS DİLİ KONUŞURUNUN TÜRKÇE EĞİTİMLERİNDE KULLANILAN TTK 3., 4., VE 5. SEVİYE DERS KİTAPLARININ EDİMSSEL YETİ AÇISINDAN İNCELENMESİ¹

Zekiye DURMUŞKAYA*

Ali Fuat ARICI**

Yusuf GÜNAYDIN***

ÖZET

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

Anahtar Kelimeler: Edimsel yeti, TTK ders kitapları, Söz edimleri, Türkçe miras dili konuşuru

¹ Bu çalışma 4. Uluslararası Avrupalı Türkçe ve İkidillilik Çalışmaları Kongresinde sunulmuştur.

* 0000-0002-7618-5748, Yüksek Lisans Öğrencisi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye, zekiyedurmuskaya@outlook.com

** 0000-0003-0980-0824, Prof. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye, aricialifuat@gmail.com

*** 0000-0002-0638-5621, Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Türkiye, yusufgunaydin@gazi.edu.tr

1. GİRİŞ

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

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

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

Örneğin, Tomris Almanya'da doğmuş ve orada yaşamaktadır. Bir gün okuldan eve giderken arkadaşına 'Güle güle' demiş ve ayrılmıştır. Bu olay öğretmen tarafından fark edilmiştir ve sonradan Tomris'e niye 'Güle güle' dediği sorulmuştur. Bunun üzerine Tomris öğretmenine cevap vermiştir ve sonrasında öğretmeni Tomris'e Türkçede vedalaşma normunu izah etmiştir. Türkçede ayrılan kişi kalana 'Hoşça kal', kalan kişi ise gidene 'Güle güle' demektedir (Rona, 1989, s. 1). Selamlaşma, söz edimleri gibi evrensel bir olgudur ancak işlevleri ve biçimleri dillere özgüdür. Selamlaşma evrensel bir olgu olmasına rağmen, hangi biçim ile ne zaman kullanılacağı bağlam tarafından belirlenmektedir (Ellis 1994, aktaran Zeff, 2016, s. 3). Sunulan örnek, iletişim açısından büyük bir sorun oluşturmaya da, yazılı ve sözel iletişimde farklı dil hataları yapıldığı gözlemlenmektedir.

Bir diğer örnek, Yunanistan'da alışveriş yapan Yunanca miras dili konuşanın edimsel başarısızlık yani 'pragmatic failure' yaşadığı araştırmacı Alvanoudi tarafından tespit edilmiştir (2019, s. 52-53). Bir satıcı, müşterinin yabancı olup olmadığını sormuştur, çünkü müşterinin sorduğu soru, dolaylı ve "Yunanca standartlarına" (2019, s. 53) göre oldukça nazik bir şekilde ifade edilmiştir. Alvanoudi (2019), Yunancada isteklerini doğrudan ve dolaysız bir şekilde ifade edildiği, İngilizcede ise dolaylı stratejinin seçildiği ve bu noktada İngilizceden Yunancaya yapılan edimsel aktarımın 'pragmatic transfer' iletişimde başarısızlığa neden olduğunu bildirmiştir.

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

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

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

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

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

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

Bu durumda bizleri dil öğrenirken kullanılan materyallerin ne kadar uygun ve verimli olduğunu sorgulamaya yönlendirmektedir (Cohen, 2018). Son yıllarda, sayıları giderek artan çalışmalar, hem İD/YD hem de miras dili konuşanların dilbilimsel yeterliliklerini ve performanslarını tek dilli konuşmacılarla karşılaştırarak anlamayı ve modellemeyi amaçlamıştır. Bu bağlamda, biraz geri planda kalmış miras dili konuşanlarının, ihtiyaçlarının ve eksiklerinin giderilmesi yönünde yapılacak araştırmaların gerekliliği belirtilmektedir (Xiao-Desai, 2019). Tüm bu bilgiler ışığında, Millî Eğitim Bakanlığının 2019 senesinde yurt dışında yaşayan Türklerin Türkçe derslerinde kullanması için hazırladığı ders kitaplarının edimsel yeterlilik açısından uygun ve yararlı olup olmadığının incelemesi amaçlanmıştır.

1.2 Amaç

Araştırmanın amacı Türkçe derslerinde kullanılması için yayımlanan ders kitaplarının edimsel yeti 'pragmatic competence' açısından ne kadar uygun ve yararlı olduğunu tespit etmektir. TTK ders

kitaplarını, miras dilini öğrenmek isteyen herkes için edimsel açıdan daha verimli hale getirebilmek amacıyla bulgular saptanacak ve önerilerde bulunulacaktır. Amaçlanan durumu ortaya koyabilmek için aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

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

2. YÖNTEM

2.1 Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel yaklaşımla tasarlanmıştır ve doküman incelemesi modeli kullanılmıştır. Nitel araştırmalar, genellikle sosyal bilimlerde ve diğer disiplinlerde kullanılan bir araştırma yöntemidir ve bu tür araştırmalarda algılar ve olaylar, gerçekçi ve kapsamlı bir şekilde doğal ortamda gerçekleşen araştırma olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Nitel araştırmalar genellikle nicel verilerden daha derin ve ayrıntılı sonuçlar elde etmeyi amaçlar. Nitel araştırma yöntemi olan doküman analizinde var olan yazılı ve görsel kaynaklar, belgeler vb. kullanılır. Kitaplar, günlükler, resmî belgeler, fotoğraflar doküman analizi için kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Yıldırım ve Şimşek'e (2021, s. 189) göre "doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Nitel araştırmalarda doküman incelemesi tek başına bir veri toplama yöntemi olabileceği gibi diğer veri toplama yöntemleri ile birlikte de kullanılabilir." Ayrıca nitel araştırmadaki diğer analitik yöntemler gibi doküman incelenmesi de verilerin anlamlarını ortaya çıkarmak, anlayış kazanmak ve ampirik bilgi geliştirmek için verilerin incelenmesini ve yorumlanmasını gerektirmektedir.

2.2 Veri Toplama Araçları

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

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

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

kurabilmesini öğrensini veya ders kitabındaki etkinlikler sayesinde pratik yapıp o bilinci edinsin. Kısacası mevcut çerçeve, bazı değişikliklerle miras dili konuşuru açısından onları anlamaya yardımcı olabileceği düşünüldüğü için seçilmiştir.

Bu nedenle, bu birleşik çerçeve edimsel bilgi ve edimsel görevlerden oluşmaktadır. Edimsel bilgi, genel edimsel bilgi ve edimsel etkinlikler şeklinde ikiye ayrılmaktadır. Ardından genel edimsel bilgi kendi içinde dört alt kategoriye ayrılmaktadır. İlk kategori yani genel edimsel bilgi, dört alt kategori içermektedir: nezaket (politeness), uygunluk (appropriacy), resmiyet (formality) ve kestitil¹ (register).

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

İkinci kategori olan üstdil (metalinguage style²) yine kendi içinde dört alt kategoriye ayrılmaktadır. Bu alt kategoriler şunlardır: açıklama/tanımlama (description), talimat (instruction), giriş (introduction) ve görev-ilişkisi'dir (task related). Açıklama/tanımlama (description) ders kitaplarında o dilin herhangi bir ögesinin nasıl kullanılması gerektiğini açıklayan ve örnek bir cümle sunan durumları içermektedir. Talimat (instruction), ise belirli bir formun kullanımıyla ilgili bilgileri sunan dili ifade etmektedir. Örneğin, hoşbeş/ayaküstü yapılan muhabbet (small talk), arkadaşlar ve tanıdıklar arasında, okulda, iş yerinde veya sosyal etkinliklerde yapılan gayri resmî konuşmalardır. ("Small talk is informal conversation with friends and acquaintances at school, on the job, or on social occasions") (Vellenga, 2004).

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

Üçüncü kategori olan söz edimleri, söz edimlerinin işlevleri açısından açık bir şekilde adlandırılması yönünde incelenmiştir. Meta-edimsel açıklama ise ders kitaplarından söz edimlerine yönelik kullanım veya bağlamsal durumlar hakkındaki herhangi bir yorumu bu alt kategori altına yerleştirilmektedir. Kimi araştırmacı için açık öğretim, örtük öğrenime göre daha fazla kabul görmektedir. Ancak yeni çalışmalar, Roever ve Ellis (2021), açık ve örtük öğretimin arasında bir yeğleme ifade etmenin doğru olmadığını ve net bir açıklama yapabilmek için daha fazla araştırma gerektiğini belirtmektedirler. Kendileri, duruma ve ihtiyaca bağlı olarak açık ve örtük öğretim arasında tercih yapmanın gerektiğine

¹ Kesitdil veya dil kesiti genellikle aynı mesleği veya aynı ilgi alanını (pul koleksiyoncuları, futbol hayranları vb.) paylaşan belirli bir grup insan tarafından kullanılan konuşma değişkesidir. Belirli bir dil kesiti bir dizi ayırt edici sözcüğe sahip olarak ve kimi zaman özel dilbilgisel yapılar (hukuk dili vb.) kullanarak diğer dil kesitlerinden ayrılır (Richards ve Schmidt, 2010, s.93). Başka bir deyişle, kesitdil değişiklikleri kişinin farklı bağlamlarda neyi nasıl konuşacağına dair farkındalığının bir sonucu olarak yaptığı biçimsel değişikliklerle ilgilidir (Labov, 1972). (Richards/Schmidt, 2010, s. 93; Labov, 1972, aktaran Aksu-Raffard, 2022, s. 10).

²Üstdil: (alm. Metasprache, fr. Metalangage, Metalangue, ing. Metalanguage). Doğal dili ya da konu dili inceleyip betimlemek için oluşturulmuş araç dil; dili anlatan dil. Örneğin dilbilim terimleri, bir üstdil oluşturur. Doğal dilin göndermeleri, dil dışı gerçeklik düzleminde yer alır; oysa üstdilinkiler dilsel niteliklidir, konudilin göstergelerine ilişkindir (örn. dizim, sesbirim, ek, yapı, vb.). Konuşucunun kullandığı düzgü üstüne bilgi verdiği, onun bir ögesini açıkladığı durumlarda gerçekleşen işlev. Örneğin 'Anlambirim, en küçük anlamlı birimlere verilen addır' tümcesinde üstdil işlevi egemendir (Vardar, 2007, s. 210).

işaret etmektedir. Örneğin, Ahn (2013) açık edimsel yönergelerin miras dili konuşanları için daha etkili olduğunu saptamıştır. Ancak aynı zamanda miras dili konuşanın deney sürecinde yaşadığı dilsel zorlukların, maruz kaldığı dilin kalitesine dayandığını ifade etmektedir. Sonuç olarak, şu an için açık öğretime yönelik bir eğilim olmasına rağmen, çalışmaların artmasıyla daha net bir resmin oluşacağına inanılmaktadır.

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

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

Tablo 3

Edimsel Yeti Analiz Çerçevesi

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

2.3 Verilerin Analizi

Doküman incelemesinden elde edilen veriler, betimsel analiz yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. Betimsel analiz “daha yüzeyseldir ve daha çok araştırmanın kavramsal yapısının önceden açık biçimde belirlendiği araştırmalarda” kullanılmaktadır (Yıldırım ve Simsek, 2021, s. 243). Elde edilen verilerin

“daha önceden belirlenen temalara göre özetlendiği ve betimlendiği bir veri analiz tekniğidir” (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 243).

Doküman incelemesi yoluyla elde edilen veriler şu aşamalara göre toplanmıştır:

1. Dokümanlara ulaşma
2. Orijinalliği kontrol etme
3. Dokümanları anlama
4. Veriyi analiz etme
5. Veriyi kullanma (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 194).

Araştırmaya konu olan TTK ders kitapları, bağlı bulunulan Yıldız Teknik Üniversitesinden temin edilmiştir. Orijinalliği belirlemek için TTK ders kitaplarının Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu tarafından resmi olarak yayımlandığı tespit edilmiştir. Araştırmada kullanılan ders kitapları birincil yani asıl kaynaklardır. Bu adımı belirledikten sonra ders kitaplarını anlama safhasına geçilmiştir. Bu aşamadan sonra ders kitaplarının içeriğini anlamak için çalışmaya başlanmıştır. Bunun için ders kitaplarında yer alan bütün metinler vs. araştırmacı tarafından birkaç defa okunmuştur. Araştırmada, edimsel yeti ve söz edimleri ile ilgili doğrudan veya dolaylı olarak ilgili olan ifadeler “Edimsel Yeti Analiz Çerçevesi”nden hareketle belirlenerek işaretlenmiştir. Yani ders kitapları baştan sona kadar okunmuştur ve satır satır tarama işleminde öncelikli olarak edimbilimsel bilgi içerip içermediklerine bakılmıştır ve işaretlenmiştir. Gerektiğinde verilerin yanına not düşülmüştür. Ardından benzer veriler belirli kavramlar etrafında bir araya getirilmiştir. Toplanan veriler kavramlar altına yerleştirilmiştir, eksik olarak tespit edilenler ise yeni bir kategoriye dahil edilmiştir. Veriler tekrar gözden geçirilmiştir ve gereksiz veya tekrarlayan kavramlar elenmiştir, yani listenden çıkartılmıştır. Yeni kategoriler ortaya çıktıkça kavramlar listesi daha zengin hale gelmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 246). Son olarak veriler betimlenmiştir ve gerekli yerlerde doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Bu bağlamdan yola çıkarak tespit edilen bulgular yorumlanmıştır ve doğrudan alıntılarla desteklenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 248-249).

2.4 Araştırmanın Aktarılabilirliği

Doküman inceleme yöntemiyle yapılan araştırmalarda, geçerlilik ve güvenilirliğin sağlanması için verilerin inandırıcılığı büyük önem taşımaktadır. Bundan dolayı Lincoln ve Guba (1985), birkaç strateji önermektedirler (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 289). Bu stratejilerden biri aktarılabilirlik yani transfer edilebilirliktir. “Nitel araştırmada “genelleme” yerine “aktarılabilirlik” kavramının benimsenmesi, araştırma sonuçlarının doğrudan benzer ortamlara genellenemeyeceği, ancak bu tür ortamlara sonuçların uygulanabilirliğine ilişkin geçici yargılara ulaşılması ve test edilebilecek denenceler oluşturulabilmesi anlamına gelmektedir. Yani nitel araştırmada elde edilen sonuçların benzer ortamlara aktarılabilirlik değerinin ortaya konması gerekmektedir.” (Erlandsan vd., 1993, aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 293-94, Çelebi, 2021, s. 193). Sonuç olarak, doküman incelemesinden elde edilen verilerinin geçerliliğini yani aktarılabilirliği sağlamak amacıyla verilerden doğrudan alıntılar yapılmıştır ve bu şekilde ayrıntılı betimleme gerçekleştirilmiştir (Cansız Aktaş, 2014, s. 364).

3. BULGULAR

3.1 Araştırmanın birinci amacına ilişkin bulgular

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

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



Şekil 1. TTK3. Seviye Görev-ilişkisi, MEB, TTK3. seviye 2019, s. 69'dan alınmıştır.

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



Şekil 2. TTK4. Seviye Görev-ilişkisi, MEB, TTK4. seviye 2019, s. 80'den aynen alınmıştır.

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



Şekil 3. TTK5. Seviye Görev-ilişkisi, MEB, TTK5. seviye 2019, s. 100'den aynen alınmıştır.

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

Tablo 4.

Üstdil Stili 1

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

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

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

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

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

- Türkler, birbiriyle nasıl selamlaşır?



- Türkler ile hangi milletlerin selamlaşması birbirine benziyor?

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



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

Şekil 4. TTK4. Seviye Kültürel Etkinlik, MEB, TTK4. seviye 2019, s. 31'den aynen alınmıştır.

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

Tablo 5

Etkinlikler

Etkinlikler

TTK3. SEVİYE DERS KİTABI

Edimsel -

Kültürel -

TTK4. SEVİYE DERS KİTABI

Edimsel -

Kültürel 5

TTK5. SEVİYE DERS KİTABI

Edimsel	-
Kültürel	-

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

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

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

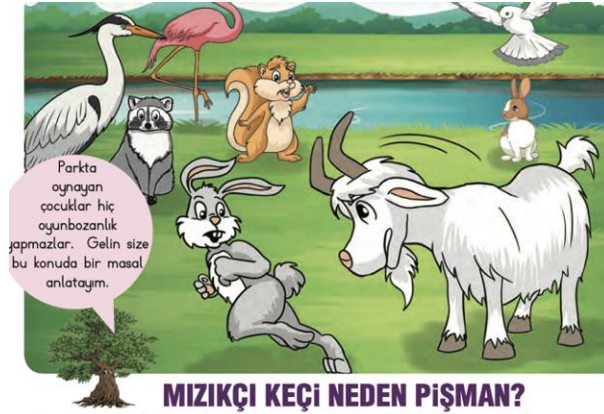
Ayrıca genel olarak bütün etkinlikleri kapsayan bir hususa dikkat çekilmesi gerekmektedir. TTK3. seviye ders kitabında sayfa 16’da sesli okunması istenilen bir şiir etkinliği bulunmaktadır. Öğretmen büyük ihtimalle şiiri vurgu ve tonlamaya dikkat ederek okuyacaktır, daha sonra da öğrencilerin okuması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

3.2 Araştırmanın ikinci amacına ilişkin bulgular

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

Bulgular bağlamına gelindiğinde, tespit edilen söz edimlerinin üç ders kitabında da Tablo 8’deki gibi gösterildiği görülmektedir. Araştırmanın bağlamında tespit edilen söz edimleri, ya diyaloglarda ya da

hikâye tarzında olan metinlerde karşımıza çıkmaktadır. Örneğin, sayfa 51 (Mızıkçı keçi neden pişman?).



Bir ormanda mutlu hayvanlar yaşamış. Sincaplar, tavşanlar, kuşlar, koyunlar... Hayvanlar birbiriyle dostmuş.

Bir gün, ormana bir keçi gelmiş. Hayvanlarla arkadaş olmuş. Ama bir sorun varmış. Ne zaman arkadaşlarıyla oynasa mızıkçılık yapıyormuş.

Oyunu kaybettiğinde arkadaşlarına tos vuruyormuş.

Ayrıca:

- Siz kaybettiniz, ben kazandım, deyip onları sinirlendiriyormuş.

Arkadaşları bu davranışlarına şaşırıyorlarmış. Birbirlerine: "Keçi neden böyle yapıyor?" diyorlarmış.

Sincap:

- Keçiye hatasını göstermeliyiz, demiş. Önce bunu nasıl yapacaklarını bilememişler. Sonra bir karara varmışlar.

Ertesi sabah keçi gezintiyeye çıkmış.

Ama bir tuhafık varmış. Kimsecikler yokmuş ortada.

Keçi, "Beni bırakıp gitmişler." diye düşünmüş.

- Giderlerse gitsinler! Ben böyle de mutluymum, diye mırıldanmış.

Bir süre sonra tek başına olmaktan sıkılmış.

Yalnız başına oynamak eğlenceli değilmiş.

Günler böyle geçmiş. Sonunda "Mızıkçılığım yüzünden yalnız kaldım." diye düşünmüş.

Hatasını anlamış. Üzüntüsünden ağlamış. O sırada arkadaşları gelmiş.

Keçi, onları gördüğüne sevinmiş. Hemen öz dilemiş.

- Arkadaşlığın önemini sizi kaybedince anlamadım, demiş.

O günden sonra oyunlarda hiç mızıkçılık yapmamış.

H. Kübra TONGAR, Mızıkçı Keçi Neden Pişman?dan düzenlenmiştir

Şekil 5. TTK4. Seviye Söz Edimleri, MEB, TTK4. seviye 2019, s. 51'den aynen alınmıştır.

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

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

Tablo 8

Tüm Ders Kitaplarının Söz Edimi

Sıklık Söz edimleri	TTK3. Ders Kitabı	TTK4. Ders Kitabı	TTK5. Ders Kitabı	Toplamda tespit edilen söz edimleri
Alay etme	1	-	-	1
Alışkanlık ifade etme	-	1	-	1
Başarısızlık ifade etme	1	1	-	2
Başkasını Tanıtma	5	1	6	12
Beğeni ifade etme	2	2	-	4
Belirsizlik ifade etme	1	-	-	1
Beklenti ifade etme	-	2	1	3
Bilgi alma	3	2	7	12
Bilgi verme	14	9	1	24
Değerlendirme	-	1	-	1
Dilek belirtme	2	3	-	5
Dua etme	-	1	-	1
Duygu açıklaması	3	7	2	12
Eminlik ifade etmek	1	-	-	1
Emir	50	13	4	67
Görüş bildirme	7	1	1	9
Görüş sorma	27	2	4	33
Hassasiyet bildirme	1	-	-	1
Hatırlatmak	-	-	4	4
Hatırlama	-	-	1	1

Hoşnutluk belirtme	1	-	-	1
İhtimal belirtme	-	1	-	1
İlgi ifade etme	-	1	-	1
İltifat	-	1	-	1
İpucu vermek	-	-	1	1
İstek	4	1	5	10
İsteğe cevap	-	1	-	1
İtirafıta bulunma	1	-	-	1
Karasızlık belirtme	1	-	1	2
Kendini Tanıtma	4	4	7	15
Kesinlik belirtme	2	4	-	6
Kızgınlık belirtme	-	1	-	1
Korku belirtme	-	2	-	2
Merak belirtme	4	2	-	6
Neden bildirme	1	2	2	5
Onaylama	5	6	1	12
Öğüt verme	1	1	-	2
Olanak belirtme	-	-	1	1
Öneride bulunma	1	-	2	3
Öngöre bildirmek	-	1	-	1
Övme	7	2	3	12
Özlem ifade etme	1	4	-	5
Özür dilemek	-	1	-	1
Pişmanlık belirtme	-	1	-	1
Reddetme	1	7	2	10

Ricada bulunma	5	6	-	11
Sabırsızlanmak	-	1	-	1
Seçenek sunmak	-	-	1	1
Selamlama	6	15	10	31
Sonuç bildirme	-	1	-	1
Soru sorma	5	10	25	41
Őart koŐmak	-	-	1	1
ŐaŐkınlık ifade etme	1	-	-	1
Őikâyetle bulunma	-	1	-	1
Tahmin belirtme	1	-	3	3
Takdir belirtme	1	1	-	2
Tanıklık etme	-	1	-	1
Tavsiyede bulunma	-	1	-	1
Tecrübe belirtme	1	-	-	1
Temennide bulunma	-	1	1	2
Tespit belirtme	2	-	-	2
Teşekkür etme	1	3	-	4
Umut vermek	-	1	-	1
Veda	5	4	3	12
Yükümlülük belirtme	-	-	1	1
Yönlendirme	1	-	-	1
Zevklerini belirtme	-	1	3	4
Zorunluluk belirtme	2	2	-	4
Toplamda ders kitaplarındaki söz edimler	183	138	104	425

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

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

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

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

Bir başka örnek ise TTK4. seviye ders kitabının 59. ve 60. sayfasında yer alan okuma etkinliği ve sayfa 59'da yer alan Kurtis LaFrance'n mektubudur. Daha sonra sayfa 60'da Mustafa Kemal Atatürk'ün Kurtis'e cevap mektubu verilmiştir. Bu iki okuma etkinliği, edimsel bilgi açısından nasıl ele alınabilir diye sorulduğunda, "Sayın Efendim" (sayfa 59) ile başlanabilir. "Sayın" bir hitaptır ve aynı zamanda saygı ifadesi olarak kullanılmaktadır. Bu ifade hem yazı dilinde hem de konuşma dilinde sıklıkla kullanılan bir yapıdır. Etkinlikle ilgili hiçbir meta-edimbilimsel bilgi verilmemiştir, bu yüzden "efendim" teriminin farklı durum ve şartlarda insanlara seslenmede kullanılabileceği bilgisi öğrenci tarafından edinilemeyecektir. Ayrıca "Sayın Efendim" teriminin ne zaman ve nasıl kullanılacağına dair bilgi de mevcut değildir. Örneğin, bu ifadenin bir devlet kurumuna yazarken kullanılmasında bir sorun teşkil etmeyeceği bilgisi verilebilir (Polat, 2010, s. 481).

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

Burada etkinlikler açısından Backus ve Yağmur'un (2017) çalışmalarına değinmekte yarar vardır. Çalışmada, Türkçe ve Hollandaca iki dilli bireylerin, özellikle güç dengesinin öne çıktığı senaryolarda,

yani yüksek güçte olan birine, örneğin bir öğretmene hitap etme biçimlerinde iletişimde güçlük yaşandığını tespit etmişlerdir. Bu bağlamda TTK ders kitabında kullanılan “Haydi” seslenme bildirimini hatırlayalım. Öğrenciler öğretmenine veya başka bir büyüğüne ya da iş ortamında “Haydi” seslenme bildirimini kullanabilmektedir, fakat bu kullanım ister istemez iletişimsel sıkıntılara yol açabilmektedir. Bu nedenle ders kitaplarında bu tür edimsel detaylara yer vermek faydalı olacaktır.

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

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

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

Şekil 6. Formality Örneği, Pragmatic content in EFL textbooks: An investigation into Vietnamese national teaching materials.” A. T., Ton Nu ve Murray, J., 2020, s. 17’den aynen alınmıştır.

Üstdil stiline gelindiğinde, tanımlama (description), giriş (introduction), talimat (instruction) ve görev-ilişkisi (task-related) bakımından her üç ders kitabında da giriş (introduction) ve görev ilişkisine (task

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

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

<i>Instances of pragmatically-oriented tasks</i>	<i>Instances of culturally-oriented tasks</i>
<p>1. Read the following phrases and sentences. Write A if it expresses an agreement and write D if it expresses a disagreement. Add two more expressions/sentences.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. _____ <i>I don't think that ...</i> 2. _____ <i>I agree (that ...).</i> 3. _____ <i>Yes, but ...</i> 4. _____ <i>That's true.</i> 5. _____ <i>I guess so.</i> 6. _____ <i>Actually, I think ...</i> 7. _____ 8. _____ <p><i>A recognizing task</i></p> <p>(<i>English 10 – Volume 2, p. 10</i>)</p>	<p>Speaking</p> <p>3. Work in groups. Read about different customs in four countries. Then discuss the questions below.</p> <p>Different Customs in ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • Thailand: Never touch anyone except a child on the head. • Indonesia: Never point to anything with your foot. • Korea: Don't pass anything to an older person or a superior with only one hand. • The USA and Canada: Don't arrive early if you are invited to someone's home. <ol style="list-style-type: none"> 1. Does Vietnamese culture follow any of these customs? 2. Why do you think people have these customs? 3. What other interesting customs of Viet Nam of other countries do you know? <p><i>An applying task</i></p> <p>(<i>English 10 – Volume 2, p. 37</i>)</p>

Şekil 7. Etkinlikler Örneği, “Pragmatic content in EFL textbooks: An investigation into Vietnamese national teaching materials.” A. T., Ton Nu ve Murray, J., 2020, s. 22'den aynen alınmıştır.

Vu'nun (2017) ders kitaplarında tespit ettiği etkilere ise, örneğin sayfa 154' ten şekil 8., deki gibi rastlanmamıştır. Edimsel ve kültürel etkinliklere gelince, Ton Nu ve Murray (2020) kültürel etkinlik olarak kültürel bilginin edimsel yani iletişimsel çerçeve içerisinde işlendiği taktirde kültürel etkinlik olarak sınıflandırılabilceğini ifade etmiştir. Bu da analiz edilen mevcut ders kitaplarında belirgin bir

şekilde bulunmamaktadır. Öğrencilere sadece Türk kültürüyle ilgili önemli bilgiler ve buna yönelik etkinlikler sunulmuş, ancak edimsel yeti açısından ele alınmamıştır.

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

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

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

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

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

Şekil 8. Söz Edimler Örneği, “Teaching pragmatics in English as a foreign language at a Vietnamese university: Teachers’ perceptions, curricular content, and classroom practices.” N. M., Vu, 2017, s. 154’den aynen alınmıştır.

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

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

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

gösterilmemiş ve dengesiz bir sıklığa verilmiştir. Diğer söz edimlerinde de benzer dengesizlikler görülmektedir. Ayrıca, günlük yaşam için önemli olan “özür dileme” ve “şikâyet etme” gibi söz edimlerine de çok az sayıda yer verilmiştir.

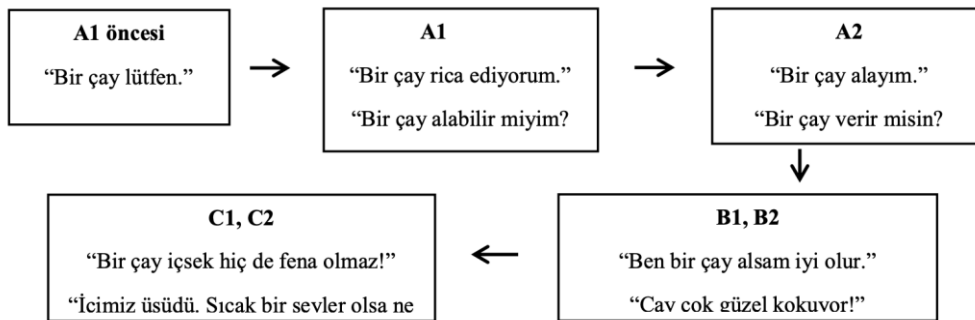
Örneğin, günlük hayatta önemli bir yere sahip olan *özür dileme* söz edimi TTK3. seviye ders kitabında hiçbir şekilde öne çıkmamışken, TTK4. seviye ders kitabında bir defa kullanılmıştır. TTK5. seviye ders kitabına ise hiçbir şekilde dahil edilmemiştir. Bu dengesizliği gidermek için Ak Başoğlu ve Aksu-Raffard’ın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

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

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

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

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



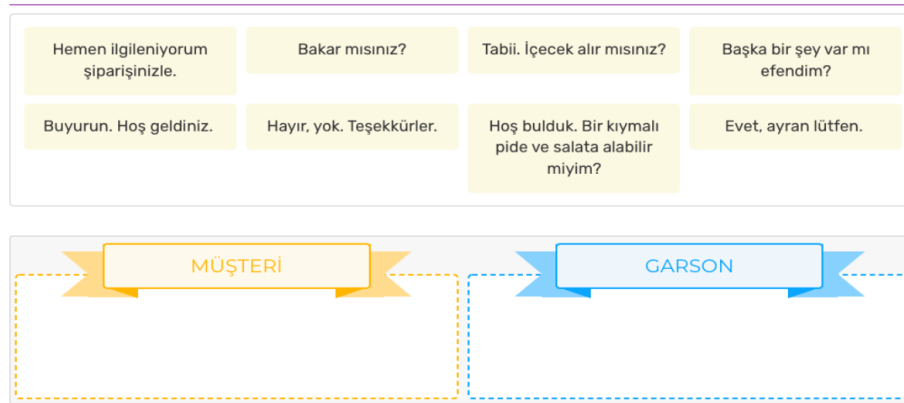
Şekil 9. Söz Edimi Gerçekleştirme Düzeyi, “III. Uluslararası Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Sempozyumu 3 Rd International Teaching Turkish As A Foreign Language Symposium Yabancı Dil Olarak Türkçe Konuşma Öğretimine Yönelik Web Tabanlı İstek Söz Edimi Görevleri”, D. Ak Başoğlu ve C. Aksu-Raffard, 2023, s. 367’den aynen alınmıştır.

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

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

Bu bağlamda, kültürel bilgilerin güncel hayat bilgisiyle nasıl bağdaştırılabileceği sorusu ortaya konulmalıdır. Örneğin, “Geçmişe Açılan Kapı” adlı tema, güncel hayattaki bir durumla nasıl birleştirilip öğrencilere spesifik söz edimlerini farklı durumlar içinde ve farklı biçimlerde nasıl kullanabilecekleri öğretilir. Mevcut ders kitaplarına, söz edimleri gibi konuları da içeren “Edimsel yetiyi nasıl dahil ederek daha üst seviyeye taşıyabiliriz?” sorusuna yanıt aranmalıdır. Her ne kadar TTK ders kitaplarının her birinde “Çevre, Farklılıklar ve Birlikte Yaşam” adlı bir bölüm bulunsa da kültürel iletişim bağlamı hakkında bilgi sunulmamaktadır. Bunun yerine, aile hayatı, müzik, Türkiye’deki kültürel miras gibi konuların işlendiği gözlemlenmektedir. (Ton Nu ve Murray, 2020). Bu noktada, yine Ak Başoğlu ve Aksu-Raffard’ın (2023, s. 370) çalışmalarından bir örnek sunulabilir:

D. Bu konuşma restoranda garson ve müşteri arasında geçiyor. Konuşmayı sırasıyla uygun yere koyunuz.



Şekil 10. Etkinlik Örneği, “III. Uluslararası Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Sempozyumu 3 Rd International Teaching Turkish As A Foreign Language Symposium Yabancı Dil Olarak Türkçe Konuşma Öğretimine Yönelik Web Tabanlı İstek Söz Edimi Görevleri”, D. Ak Başoğlu ve C. Aksu-Raffard, 2023, s. 370’den aynen alınmıştır.

Bu etkinlik örnek alınarak kitapta bulunan mevcut temalara uyarlanabilir. Bu sayede ders kitabındaki temalar güncel yaşam durumlarıyla ilişkilendirilebilir ve öğrencilere oyunlar aracılığıyla öğretilir.

Ayrıca örtük bir şekilde kullanılan söz edimleri, tıpkı temalar gibi “kolaydan zora, basitten karmaşığa” ilerletilebilir. Çünkü tespit edilen söz edimleri kitaba biçimsiz ve yetersiz bir şekilde dahil edilmiştir. Belirtilen sisteme göre eklemeler yapılabilir. Aksi takdirde bir seviyeden diğerine geçildiğinde,

örneğin vedalaşma söz edimi TTK3. seviyede beş defa, 4. seviyede ise dört ve 5. seviyede üç defa kullanılması gibi orantısızlıklar oluşabilir.

Benzer bulgulardan Limberg’de (2015) bahsetmektedir. Limberg, öğrencilerin diyaloglar ve metin içerisindeki diyaloglar aracılığıyla söz edimleriyle temas ettiğini belirtmektedir. Edimsel girdiler konuşma balonlarına ve dil kutularına (language boxes) dahil edilmiştir. Ancak bu yöntemin edimsel yeti üretme açısından etkili olmayabileceğini ifade etmektedir (Limberg, 2015). Çünkü sadece söz edimlerinin nasıl üretildiği ve hangi durumlarda kullandığı gösterilmekte, derinlemesine öğretim sağlanmamaktadır. Bu bağlamda Limberg (2015), örtük öğretim yönteminin uzun vadede başarılı sonuçlar vermeyeceğini belirtmektedir. Tıpkı Roever ve Ellis’in (2021) dile getirdiği gibi, dil kullanıcılarının gerçek yaşamda uygun söz edimleri üretebilmeleri gerekmektedir. Bu amaçla, araştırmacılar doğrudan edimsel bilginin gerçek hayatta, örneğin e-posta yazımında faydalı olduğunu, örtük edimsel bilginin ise spontane olayların dilsel üretiminde yararlı olabileceğini vurgulamıştır. Ancak aynı zamanda, doğrudan ve örtük edimsel bilginin dengesinin sağlanmasının da önemli olduğunu ifade etmişlerdir.

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

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

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

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

Edimsel yeti ise, dilin kullanıldığı belirli iletişimsel durumları anlama ve uygun şekilde tepki verme yeteneğini ifade etmektedir. Dil öğrenenler, sosyal ve kültürel bağlamı göz önünde bulundurarak dilin nasıl kullanılması gerektiğini anlamalı ve iletişim amacına uygun olarak dil üretebilmelidir. Bu iki kavram arasındaki ilişki, dil öğrenenlerin temel dil işlevlerini yerine getirirken aynı zamanda edimsel yetilerini kullanmalarını da içermektedir. Örneğin, dil öğrenen birey alışveriş yaparken fiyat sormak, ödeme yapmak gibi temel dil işlevlerini gerçekleştirirken aynı zamanda bu işlevleri toplumsal bağlama uygun şekilde ve saygılı bir biçimde gerçekleştirme edimsel yetisine de sahip olmalıdır.

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

Öneriler

Miras dili konuşanı açısından ders kitapları ve genel olarak edimbilim alanındaki eksiklikleri kapatmak için ilk olarak bir ihtiyaç analizi (needs analysis) yapılabilir. İhtiyaçlar belirlendikten sonra bir pilot çalışma hazırlanabilir. Sonrasında belirlenen diğer koşullarla birlikte, pilot çalışmadan elde edilen sonuçlarla TTK ders kitaplarının yeniden düzenlenmesine dair fikir alışverişi yapılabilir.

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

Bu bağlamda Bardovi-Harlig’in (1996) önerisi doğrultusunda öğrenciler için otantik dile dayalı materyaller geliştirilebilir. Gerçek dil örnekleri ile etkili iletişim becerileri kazandırılabilir ve örneğin farklı dil tonlarını anlamlarına yardımcı olunabilir. Tasarlanan materyallerde sadece otantik bir dil kullanılmamalı, aynı zamanda öğrencilere sunulan, alternatif formların dağılımı ve sıklığı da dikkate alınmalıdır. Ders kitaplarını, materyalleri düzenlerken TTK ders kitaplarının ele aldığı kültürel bilgiler de dahil edilebilir ve o bağlam içerisinde bir şekillendirme yapılabilir. Maksat Türkçedeki tüm söz edimlerini öğrencilere öğretmek değil; zaten bu mümkün de değil. Asıl hedef, öğrencilerin hangi ortamda neyi, nasıl konuşması gerektiğini doğru bir şekilde anlamlarını ve bu sayede Türkçeyi etkin bir biçimde kullanmalarını sağlamaktır. Aynı zamanda farklı durumlarda dilsel envanteri kullanarak kendilerini doğru ve etkili bir şekilde ifade edebilmelerine katkıda bulunmaktır. Hem Türkçe hem de farklı bir dil konuşulurken doğru iletişim kurmayı amaçlayarak dünya bilgisini genişletmek hedeflenmektedir. Bu bağlamda öğrencilere edimbilimsel farkındalıklarını artırma ve hedef dildeki etkileşim seçenekleri hakkında bilgi verme fırsatları sunulmalıdır. Edimbilim eğitimi, belirli bir hedef dilin normlarına sıkı sıkıya bağlı kalmaktan ziyade, öğrencilerin hedef dildeki iletişim araçlarına ve uygulamalara alışkın olmalarını sağlamayı amaçlamaktadır. Bu sayede öğrenciler, hedef dilde daha etkin iletişim kurabilirken kendi kültürel kimliklerini de koruyabilmektedirler (Bardovi-Harlig ve Taylor, 2003).

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

KAYNAKÇA

- Ahn, S. (2013). *L2 pragmatic development through conversational interaction: Heritage language background and explicitness of feedback*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Michigan State University.
- Adler, R. B., Rodman, G. ve du Pré A. (2019). *Understanding human communication*. Oxford University Press.

- Ak Başoğul, D. ve Aksu Raffard, C. (2023). Yabancı Dil Olarak Türkçe Konuşma Öğretimine Yönelik Web Tabanlı İstek Söz Edimi Görevleri. III. Uluslararası Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Sempozyumu.
- Aksu-Raffard, C. (2018). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Bağlamında Söz Edimleri Başarı Koşulları ve Gerçekleştirme Biçimlerine Yönelik Bir Karşılaştırma. *International Journal of Language Academy*, 6, 46-69. 10.18033/ijla.4042.
- Aksu-Raffard, C. (2022). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Ayrık Söz Edimi Öğretimi Modelinin Karşılıklı Konuşma Becerisine Etkisi*. Yayınlanmış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Alvanoudi, A. (2019). *Modern Greek in Diaspora: An Australian Perspective*.
- Arıcı, A. F. ve Ünsal, B. S. (2022). A review of the 5th grade Turkish and Russian textbook: Turkey-Russia example, *International Journal of Languages' Education and Teaching*. 10(1), 15-29.
- Backus, A. ve Yağmur, K. (2017). Differences in pragmatic skills between bilingual Turkish immigrant children in the Netherlands and monolingual peers. *International Journal of Bilingualism*, 23(4), 817-830. <https://doi.org/10.1177/1367006917703455>
- Bardovi-Harlig, K. (1996) Pragmatics and language teaching: Bringing pragmatics and pedagogy together. L. F. Bouton (Ed.), *Pragmatics and Language Learning içinde* (Cilt. 7, s. 21-39). University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Bardovi-Harlig, K. (1999). Exploring the interlanguage of interlanguage pragmatics: A research agenda for acquisitional pragmatics. *Language Learning*, 49, 677- 713.
- Bardovi-Harlig, K. ve Mahan-Taylor, R. (2003). *Introduction to teaching pragmatics*.
- Bardovi-Harlig, K. (2010). Exploring the pragmatics of interlanguage pragmatics: Definition by design. A. Trosborg (Ed.), *Handbook of Pragmatics: Pragmatics Across Languages and Cultures içinde* (s. 219-260). Mouton de Gruyter.
- Bardovi-Harlig, K. (2019). Teaching of pragmatics. *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*, <https://doi.org/10.1002/9781118784235.celt0924.pub2>
- Cansız Aktaş. M. (2014). Nitel Veri Toplama Araçları. Metin M. (Ed.), *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (s. 337-371). Pegem Akademi.
- Cohen, A.D. (2018). *Learning pragmatics from native and nonnative language teachers*. Multilingual Matters.
- Fujishin, R. (2022). *The Art of Communication: Improving your fundamental communications*
- Ishihara, N. (2010). Adapting textbooks for teaching pragmatics. N. Ishihara ve A. D. Cohen (Ed.), *Teaching and Learning Pragmatics: Where Language and Culture Meet* (s. 145-165). Routledge
- Ishihara, N. ve Cohen, A. D. (2022). *Teaching and learning pragmatics: where language and culture meet*. 2. Baskı. Routledge.
- Küçükahmet, L. (2011). *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu*. Nobel Yayınevi.
- Lee, C. (2019). *Researching and Teaching Second Language Speech Acts in the Chinese Context*. Springer.

- Limberg, H. (2015). Principles for pragmatics teaching: Apologies in the EFL classroom. *ELT Journal*, 69, 275–285.
- Limberg, H. (2016). Always remember to say please and thank you: Teaching politeness with German EFL textbooks. K. Bardovi-Harlig & C. Félix-Brasdefer (Ed.), *Pragmatics and Language Learning* içinde (Cilt, 14, s. 265–291). National Foreign Language Resource Center.
- Mahootian, S. (2019). *Bilingualism (Routledge Guides to Linguistics)*. Taylor v Francis Group.
- MEB (2018). *Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretim programı* (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. seviyeler).
- Montrul, S. (2010). How similar are L2 learners and heritage speakers? Spanish clitics and word order. *Applied Psycholinguistics*, 31, 167–207.
- Montrul, S. (2016). *The acquisition of heritage languages*. Cambridge University Press.
- Montrul, S. ve Polinsky, M. (Eds.). (2021). *The Cambridge Handbook of Heritage Languages and Linguistics*. Cambridge University Press.
- Park-Johnson, S. ve Shin, S. J., (2020). *Linguistics for Language Teachers: Lessons for Classroom*
- Polat, Y. (2010). *Yabancı Dil Öğretiminde Söz Edimleri*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi.
- Ren, W. ve Z. Han. (2016). The representation of pragmatic knowledge in recent ELT textbooks [J]. *ELT Journal* 70(4), 424-434.
- Roever, C. ve Ellis, R. (2021). 7 Testing of L2 pragmatics: The challenge of implicit knowledge. J. César Félix-Brasdefer ve R. L. Shively (Ed.) *New Directions in Second Language Pragmatics* içinde (s. 142–155).
- Roever C. (2022). *Teaching and testing second language pragmatics and interaction: a practical guide*. Routledge.
- Rona, B. (1989). *Turkish in three months*. Hugo's language books.
- Ton Nu, A. T. ve Murray, J. (2020). Pragmatic content in EFL textbooks: An investigation into Vietnamese national teaching materials. *TESL-EJ*, 24(39), 1-28.
- Valdés, G. (2000). The teaching of heritage languages: An introduction for Slavic teaching professionals. O. Kagan ve B. Rifkin (Ed.), *The learning and teaching of Slavic languages and cultures* içinde (s. 375–403). Slavica Publishers.
- Valdés, G. (2001). Heritage language students: Profiles and possibilities. Joy K. Peyton, D. Ranard ve S. McGinnis (Ed.), *Heritage languages in America: Preserving a national resource language in education* içinde (s. 37–77). Delta Systems and Center for Applied Linguistics.
- Vardar, B. (2007). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. Multilingual Yay.
- Vellenga, H. (2004) Learning pragmatics from ESL & EFL textbooks: How likely? Teaching English as a Second were Foreign Language – the Electronic
- Vu, N. M. (2017). *Teaching pragmatics in English as a foreign language at a Vietnamese university: Teachers' perceptions, curricular content, and classroom practices*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. The University of Sydney, Australia.
- Xiao-Desai, Y. (2019). Heritage learner pragmatics. N. Taguchi (Ed.), *Routledge handbook of second language acquisition and pragmatics* (s. 462–494). Routledge.

- Xin, L. (2021). What' s the Context? Speech Acts Presentation in Oral English. *Textbooks*, 4(2), 1-13.
- Wierzbicka, A. (2003). *Cross-Cultural Pragmatics. The Semantics of Human Interaction*. De Gruyter.
- Winke, P. ve Brunfaut, T. (2021). *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Language Testing*. Routledge.
- Wood, J. T. (2016). *Communication Mosaics: An Introduction to the Field of Communication*. Cengage Learning.
- Yalçın, A. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri: yeni yaklaşımlar*. 2. Baskı. Akçağ Yayınları.
- Yalınkılıç, (2020). Bir Öğretim Aracı Olarak Ders Kitabı. H. Ülper *Türkçe Ders Kitabı Çözümlemeleri* s. 3-22. Pegem Akademi.
- Yazıcı, N. ve Gündoğdu, G. (2021). Yurt Dışında Yaşayan İkidilli Türk Çocuklarının Türkçe Eğitimlerinde Kullanılan Ders Kitaplarında Reddetme Stratejilerinin Görünümü. *International Journal Of Language Academy*, 39(39), 207–221.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Yıldız, C., Arslan, K. ve Thomas, R. (2021). *İki Dillilik ve Dil Edinimi (Almanya'da Türkçe-Almanca İki Dilli Büyüyen Çocuklar Üzerine bir İnceleme)*. Pegem Akademi.
- Yılmaz, G. ve Tepe, N. (2020). Yurt dışında görev yapan okutmanların kültürlerarası iletişim algılarının incelenmesi: Nitel bir araştırma. *International Journal of Turkish Literature Culture Education*, 9(4), 1616-1633.
- Zeff, B., B. (2016). *The pragmatics of greetings: Teaching speech acts in the EFL classroom*. English Teaching Forum.

İncelenen Kitaplar

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