



Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Diyalog Metinlerinin İletişimsel Yapılar Açısından İncelenmesi*

*Halil Erdem ÇOCUK***

*Serkan FURTUN****

Öz

Bu araştırmanın amacı, ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan diyalog içeren metinleri iletişimsel roller ve iletişim stratejileri açısından incelemektir. Doküman incelemesiyle yürütülen çalışmada, dört sınıf düzeyinden ikişer ders kitabı olmak üzere sekiz ders kitabındaki 28 metin incelenmiştir. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen üç bölüm ve on boyuttan oluşan dereceli puanlama anahtarıyla toplanmış ve iki kodlayıcı tarafından bağımsız olarak kodlanmıştır. Bulgular, metinlerin rol-bağlam uyumu ve güç ilişkisi tutarlılığı bakımından güçlü; onarım mekanizmaları ve toplumsal cinsiyet temsili bakımından zayıf bir profil sergilediğini göstermektedir. Onarım puanı ortalaması 1,07/4,00 olarak hesaplanmış ve metinlerin %71,4'ünün bu boyuttan 0 veya 1 puan aldığı belirlenmiştir. Karagöz-Hacivat metinleri onarım örüntülerini en güçlü biçimde sergilerken, çalışmadaki tek çağdaş roman çevirisi olan Beyaz Diş de dikkat çekici örneklerden biri olmuştur. Sınıf düzeyi ile iletişimsel zenginlik arasında doğrusal bir ilişki gözlenmemiş; metin türü daha belirgin bir etken olarak öne çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Diyalog metinleri, iletişim stratejileri, iletişimsel rol, ortaokul ders kitapları, Türkçe ders kitabı

An Investigation of Dialogue Texts in Middle School Turkish Textbooks in Terms of Communicative Structures

Abstract

This study examines texts containing dialogue in middle school Turkish language textbooks in terms of communicative roles and communication strategies. Using document analysis, the study analyzed 28 texts from eight textbooks, with two textbooks representing each of four grade levels. The researchers developed a three-section, ten-dimensional analytic rubric, and two coders independently coded the data using this rubric. The texts performed strongly in role-context congruence and power-relation consistency but weakly in repair mechanisms and gender representation. The mean repair score was 1.07 out of 4.00, and 71.4% of the texts received a score of 0 or 1 on this dimension. Karagöz-Hacivat texts displayed the strongest repair patterns, while the translated excerpt from White Fang was also among the notable examples. No linear relationship was observed between grade level and communicative richness; text type emerged as a more salient factor.

Keywords: Communication strategies, communicative role, dialogue texts, middle school textbooks, Turkish textbook

*Bu çalışma, 13-16 Mayıs 2026 tarihlerinde Mersin'de düzenlenen XIII International Eurasian Educational Research Congress'te sözlü bildiri olarak sunulmuş ve genişletilerek makaleye dönüştürülmüştür.

**^{ID} Doç. Dr., Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Karaman, halilerdemcocuk@gmail.com

***^{ID} Dr. Arş. Gör., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Rize, serkan.furtun@erdogan.edu.tr

Giriş

Bu çalışma, ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki diyalog metinlerini, karakterlerin üstlendiği iletişimsel roller ve başvurdukları iletişim stratejileri açısından sistematik biçimde incelemektedir. Diyalog metinleri, öğrencilerin sözlü iletişim becerilerini geliştirmede model işlevi gördüğünden, bu metinlerin gerçek yaşam iletişimini ne ölçüde yansıttığı öğretim açısından belirleyici bir önem taşımaktadır. Bu amaçla çalışma, söz konusu metinleri konuşma çözümlemesi ve pragmatik kuramların bulunduğu çerçevede ele alarak diyalogların iletişimsel görünümünü ortaya koymayı amaçlamaktadır. Dil, insanın kendini ifade etmesinin ve başkalarıyla anlam paylaşmasının en temel aracı olarak toplumsal yaşamın merkezinde yer almaktadır. İletişim, en temel düzeyde bir mesajın göndericiden alıcıya aktarılması süreci olarak tanımlanmakla birlikte (Dewi, 2021), günümüz dil eğitimi alan yazınında bu mekanik tanımın ötesine geçen, anlamın katılımcılar arasında karşılıklı olarak müzakere edildiği dinamik bir yapı olarak değerlendirilmektedir (Sacks vd., 1974; Schegloff, 2007). Bu fiziksel ve zihinsel süreçte konuşma, duygu, düşünce, istek ve hayallerin başkalarına aktarılmasında en etkili yollardan biridir (Doğan ve Sinan, 2024).

Vygotsky'nin sosyokültürel gelişim kuramına göre bireyin içinde bulunduğu sosyal çevre ve dil, bilişsel gelişimin şekillenmesinde belirleyici ve önemli bir role sahiptir (Cankara ve Yılmaz, 2021). Sosyokültürel kuramın temel önermelerinden biri, bilişsel gelişimin önce sosyal düzlemde başlayıp daha sonra bireysel düzleme içselleştirilmesidir. Bu süreçte dil ve özellikle diyalojik etkileşim, yakınsal gelişim alanını harekete geçiren en güçlü araç olarak öne çıkmaktadır (Lantolf ve Thorne, 2006). Eğitim ortamları ve özellikle sınıf içi etkileşimler bu gelişimin en aktif yaşandığı alanlardır.

İletişim sürecinin doğru anlaşılması için yalnızca dil bilgisel boyut yeterli değildir. Konuşmacının sosyal bağlamı okuma, uygun nezaket düzeylerini seçme, söz sırasını yönetme ve karşılıklı anlam müzakeresi yapabilme gibi pragmatik yetkinliklere sahip olması gerekmektedir (Brown ve Levinson, 1987; Hymes, 1972). Hymes'in (1972) iletişimsel yeterlik kavramı çerçevesinde bireyin bir dili etkili kullanabilmesi için yalnızca "dilsel olarak doğru" cümleler kurabilmenin yanında "sosyal olarak uygun" söz seçimleri yapabilmeyi de öğrenmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bu durum, dil öğretiminin geleneksel dil bilgisi merkezli yaklaşımından uzaklaşarak iletişimsel bir paradigmaya yönelmesine zemin hazırlamıştır.

Türkçe öğretimi sürecinde öğrencilerin dil becerilerini geliştirmede başvuru en temel materyal ders kitaplarıdır (Dilekçi, 2022; Sarıkaya, 2023). Ders kitapları, öğretim programlarının amaç ve kazanımları doğrultusunda hazırlanan, öğrenci ve öğretmen için rehber niteliği taşıyan basılı eğitim araçlarıdır (Sarıkaya, 2023). Bu kitaplarda yer alan metinlerin niteliği, dilin kurallarına uygun, etkili ve estetik bir biçimde kullanılması açısından büyük önem taşımaktadır (Türkben, 2018). Türkçe ders kitapları, dilin yalnızca kuralları değil aynı zamanda kültürel ve sosyal bir uygulama olarak edinildiği başlıca araçlardır. Metinlerde sergilenen iletişim örüntüleri, öğrenci için içselleştirilen birer model işlevi görmektedir (Dilekçi, 2022; Göçer, 2008).

Özellikle konuşma becerisi kazandırmada ders kitaplarındaki diyalog metinleri özel bir konumda yer almaktadır. Diyalog metinleri, bir dildeki karşılıklı etkileşimin ve anlam üzerine müzakerenin en somut örneklerini sunmaktadır. İletişimsel bir eylem olarak diyalog, katılımcıların birbirlerinin söylediklerini anlamlandırarak süreci devam ettirdikleri bir söz sırası alımı mekanizmasına dayanmaktadır (Sacks vd., 1974; Schegloff, 2007). Söz sırası alımı, konuşmacıların söz sırasını dağıtma, sürdürme ve tamamlama biçimlerini düzenleyen evrensel bir sistemdir. Bu sistem, gerçek hayatta konuşmacıların belirli bir tutarlılıkla birbirlerine söz vermesini, söz almasını ve gerektiğinde yanlış anlamaları onarmasını sağlamaktadır. Diyalog metinleri, öğrencinin bu sistemi gözlemleyerek dili sosyal bir pratik olarak içselleştirmesine ve kullanmasına imkân tanımaktadır. Ders kitapları üzerine yapılan araştırmalar, konuşma etkinliklerinde bazı etkinlik türleri, yönergeler, kazanımlar ve yöntem-tekniklerin daha baskın olduğunu; bazı alanların ise sınırlı düzeyde temsil edildiğini göstermektedir (Doğan ve Sinan, 2024). Diyalog metinlerinde karakterin üstlendiği iletişimsel roller, kullandıkları stratejiler ve alıcı arasındaki güç ilişkileri çoğu zaman gerçek yaşam iletişimini yeterince yansıtmamaktadır. Bu durum öğrencilerin sözlü iletişim becerilerinin gelişimini olumsuz etkileyebilmektedir. Karakterlerin üstlendiği iletişimsel roller, başvurdukları hitap biçimleri ve nezaket stratejileri, dilsel boyutun ötesinde birer iletişimsel model işlevi görmektedir. Dolayısıyla ders kitabı

diyalogları hem dil edinimi hem de iletişim becerilerinin kazandırılması bakımından çok katmanlı bir inceleme konusu oluşturmaktadır.

Alan Yazını Taraması

Bu çalışmada iletişimsel yapılar kavramı, bir diyalogda konuşmacıların üstlendiği iletişimsel rolleri, bu rolleri gerçekleştirirken başvurdukları iletişim stratejilerini ve etkileşimin pragmatik-sosyal boyutunu birlikte kapsayan bir üst kavram olarak kullanılmaktadır.

İletişimsel yetkinlik kavramı, dil öğretimi alanında 1970'lerden itibaren paradigma değişiminin merkezinde yer almıştır. Hymes (1972), Chomsky'nin (1965) dilbilimsel yetkinlik kavramının dilin sosyal kullanımını dışarıda bıraktığını öne sürerek bireyin yalnızca dil bilgisel kuralları değil aynı zamanda "kim, kime, ne zaman, nasıl konuşur" sorularına ilişkin bilgiyi de içeren bir yetkinliğe sahip olması gerektiğini vurgulamıştır. Canale ve Swain (1980), bu yapı üzerine inşa ettikleri modelde iletişimsel yetkinliği dört bileşene ayırmıştır: dil bilgisel yetkinlik, toplum dilbilimsel yetkinlik, söylem yetkinliği ve stratejik yetkinlik. Bu modelde dil bilgisel yetkinlik dilin biçimsel kurallarına; toplum dilbilimsel yetkinlik bağlama uygun dil kullanımına; söylem yetkinliği tutarlı ve bağdaşık metin üretmeye; stratejik yetkinlik ise iletişim güçlükleri karşısında çözüm geliştirmeye karşılık gelmektedir.

Stratejik yetkinlik, özellikle hedef dildeki bilgi eksikliği veya iletişim kopukluğu durumunda mesajın iletilmesini sağlamak için başvuru becerileri ifade etmektedir (Dewi, 2021; Shumin, 2002). İletişim stratejileri, konuşmacının karşılaştığı güçlüklerin üstesinden gelmek için kullandığı sistemli tekniklerdir (Bialystok, 1990; Yaman vd., 2013). Bachman ve Palmer (1996), stratejik yetkinliği iletişimsel yetkinliğin çekirdek bileşeni olarak konumlandırarak bu yetkinliği bilgi alma, planlama, uygulama ve değerlendirme alt süreçleriyle bir bilişsel yönetim sistemi olarak modellemiştir. Türkçe öğretimi alanında iletişim stratejilerinin kullanımına ve konuşma stratejilerinin doğrudan öğretime yönelik çalışmalar bulunmaktadır (Sönmez ve Özden, 2024; Yıldırım ve Kavruk, 2025). Bununla birlikte, bu stratejilerin ortaokul Türkçe ders kitabı diyaloglarında nasıl temsil edildiğine ilişkin sistemli incelemeler sınırlı düzeydedir.

Alan yazını iletişim stratejilerini genel olarak iki ana grupta toplamaktadır. Birinci grup olan başarımlar (achievement) veya telafi (compensatory) stratejileri, konuşmacının mevcut dilsel kaynaklarını kullanarak mesajını iletmek için alternatif yollar bulmasını kapsar (Elyıldırım, 2017; Nakatani, 2006). Bu stratejiler arasında dolaylı anlatım (circumlocution), kelime uydurma, yeniden çerçeveleme (paraphrasing) ve sözel olmayan (jest, mimik) iletiler yer almaktadır (Tarone, 1977). Faerch ve Kasper (1983), bu stratejileri başarı odaklı yaklaşım altında toplamış; konuşmacının iletişim hedefini koruyarak alternatif yollar denediğini vurgulamıştır. İkinci grup olan kaçınma (avoidance) veya azaltma (reduction) stratejileri ise konuşmacının zorlukla karşılaştığında konuyu değiştirmesi veya mesajı yarım bırakması durumudur (Corder, 1983; Elyıldırım, 2017).

Tarone (1980) iletişim stratejilerini beş kategoride sınıflandırmıştır: yeniden çerçeveleme, aktarım, yardım isteme, kaçınma ve mimik. Bu sınıflandırma günümüzde de iletişim stratejileri araştırmalarının başvuru kaynaklarından biri olarak kullanılmaktadır. İletişim stratejileri çalışmaları başlangıçta ikinci dil edinimi bağlamında geliştirilmiş olsa da anadil eğitiminde de önemli sonuçlar doğurmuştur; anadil konuşucuları da gündelik iletişimde sürekli olarak telafi, kaçınma, yeniden çerçeveleme ve yardım isteme gibi stratejilere başvurmaktadır (Bialystok, 1990; Dewi, 2021).

Konuşma çözümlemesi yaklaşımı, sıradan konuşmanın altında yatan ortak dil örüntülerini ortaya koyma iddiasıyla 1970'lerden günümüze kadar gelişimini sürdürmüştür. Sacks vd. (1974), konuşmanın söz sırası alımı sistemine dayalı evrensel bir birliktelik sergilediğini ortaya koymuştur. Bu sisteme göre konuşmacılar, söz sırasını oluşturmak için bağlama duyarlı kurallar uygulamaktadır: Mevcut konuşmacı bir sonrakini seçer, sonraki konuşmacı kendiliğinden söz alır veya mevcut konuşmacı sözüne devam eder. Söz sırası alımı, diyalog metinlerinin temel inşa biriminin söz alma sırası olduğunu ve bu birimlerin nasıl dizildiğinin iletişimsel niteliği belirlediğini göstermektedir.

Schegloff (2007), söz sırası alımı sistemini genişleterek sıra yapısı kavramını ortaya koymuştur. Bu yaklaşımda söz birimleri bağımsız birimler değil bitişik çiftler halinde birbirine bağlanmış yapılardır. Soru-yanıt, davet-kabul/ret, selamlaşma-karşılaşma gibi bitişik çiftler, konuşmanın temel yapı taşlarını oluşturmaktadır. Schegloff'un (2007) en önemli katkılarından biri onarım örgütlenmesi kavramıdır.

Onarım, konuşmada ortaya çıkan yanlış anlama, duyma güçlüğü, dilsel hata veya bağlamsal kopukluğun konuşmacılar tarafından düzeltilmesi süreçlerini ifade eder. Schegloff (2007), onarımı dört türde sınıflandırmıştır: öz başlatımlı öz onarım, öz başlatımlı diğer onarım, diğer başlatımlı öz onarım ve diğer başlatımlı diğer onarım. Onarım mekanizmaları, gerçek konuşmanın en yaygın bileşenlerinden biridir; doğal konuşmalarda her birkaç söz biriminde bir onarım örüntüsü gözlenebilir (Schegloff, 2007).

Brown ve Levinson (1987), Goffman'ın (1967) yüz kavramından hareketle nezaket kuramını geliştirmiştir. Bu kurama göre her birey iki tür yüze sahiptir: olumlu yüz (kendini değerli ve takdir edilen olarak görme isteği) ve olumsuz yüz (eylem özgürlüğü ve müdahale edilmeme isteği). İletişim sürecinde birçok söz eylemi bu yüzleri tehdit etme potansiyeli taşır; bu eylemler yüz tehdidi eylemleri olarak adlandırılır. Konuşmacılar, yüz tehdidi eylemlerini yumuşatmak için çeşitli nezaket stratejileri kullanmaktadır.

Brown ve Levinson (1987), yüz tehdidi eylemlerinin ağırlığını belirleyen üç değişkenden söz etmiştir: konuşmacılar arasındaki güç farkı (P), sosyal mesafe (D) ve eylemin yükü (R). Bu değişkenler birleşerek nezaket stratejisi seçimini yönlendirir. Asimetrik güç ilişkilerinde (örneğin öğretmen-öğrenci, baba-oğul, padişah-tebaa) konuşmacılar farklı nezaket stratejilerini benimsemekte; bu durum dilsel düzeyde hitap biçimleri, emir-rica geçişleri ve dolaylı anlatım yoluyla yansımaktadır. Türkçe gibi hitap biçimlerinin ve nezaket kalıplarının zengin olduğu dillerde nezaket stratejilerinin temsili özel bir öneme sahiptir. Sen-siz ayrımı, unvanlı hitap, dua kalıpları, dolaylama yapıları gibi öğeler Türkçenin pragmatik repertuarının temel bileşenleridir.

Diyalogların yapısı, etkileşimin niteliği açısından kritik bir öneme sahiptir. Bakhtin'in (1981) söylem kuramı, iletişimsel pratikleri diyalojik ve monolojik olmak üzere iki kutuplu bir çeşitlilikte ele almaktadır. Diyalojik söylem, otoritenin ve gücün katılımcılar arasında paylaşıldığı, soruların düşünceyi geliştirmeye yönelik olduğu ve fikirlerin birbirine zincirlendiği bir yapı sunar (Cankara ve Yılmaz, 2021; Reznitskaya, 2012). Buna karşılık monolojik söylemde, otoriter bir dil hâkimdir ve etkileşim genellikle kısa cevaplı, bilgi düzeyindeki sorularla sınırlı kalmaktadır. Alexander (2008) diyalojik öğretimin beş ilkesini belirlemiştir: ortaklık, karşılıklılık, destekleyicilik, birikim ve amaçlılık. Wells (1999), diyalog tabanlı sınıf etkileşiminin Vygotskyan yakınsal gelişim alanını harekete geçirdiğini ve öğrencinin bilişsel gelişimini desteklediğini ortaya koymuştur.

Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı, "iletişimsel rol" ve "iletişim stratejileri" kavramlarını doğrudan bu adlarla içermemektedir. Bununla birlikte programın temel felsefesi ve yaklaşımı kapsamında derinlemesine ve sistemli bir şekilde ele alındığı görülmektedir. Programın temel amaçlarından biri bireylerin iletişim ve sosyal ilişkilerini geliştirmektir. "İletişim ve Sosyal İlişkiler" teması 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeylerinin tamamında iç içe bir yapıda ve zorunlu olarak müfredatta dâhil edilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024). Bununla birlikte, dil becerilerinin sınıflandırılmasında anlatma becerileri olan konuşma ve yazma alanları "üretim" (sözlü/yazılı üretim) ve "etkileşim" (sözlü/yazılı etkileşim) alt boyutlarına ayrılmıştır. Bu yapısal tercih, öğrencinin karşılıklı iletişim süreçlerinde aktif rol alan, muhatapına ve bağlama uygun geri bildirimler verebilen bir iletişim öznesi olarak konumlandırıldığını açıkça göstermektedir.

Türkçe öğretim programı, iletişim stratejileri bağlamında öğrencilerin dört temel dil becerisi sürecini etkili biçimde yönetebilmeleri amacıyla "Bilişsel Stratejiler" ve "Üst Bilişsel Stratejiler" in öğretilmesine önem vermektedir (MEB, 2024). Bu stratejiler, Kademeli Sorumluluk Devri Modeli çerçevesinde öğrencilere aktarılacak onların karşılaştıkları iletişimsel problemlere anlık ve nitelikli çözümler üretebilen bağımsız bireyler olmaları amaçlanmaktadır. Öğrencilerin iletişimsel rol farkındalıkları; farklı yaş grupları, meslek grupları ve çeşitli sosyokültürel ortamlarla kurulacak iletişim biçimlerinin müfredatta detaylandırılmasıyla desteklenmektedir. Etkili dinleme, empati kurma, farklı iletişim bağlamlarında (yüz yüze, resmî kurumlar, dijital ağlar, sosyal medya vb.) nezaket, saygı ve etik kurallara uyum sağlama gibi güçlü vurgular, öğrencilerin çok boyutlu iletişim stratejilerini kullanma ve üstlendikleri farklı iletişimsel rollere adapte olma becerilerini akademik bir çerçevede geliştirmeyi amaçlamaktadır.

Ders kitabı metinleri, dilsel içerik kadar sosyal değer aktarımı açısından da önemli bir görev üstlenmektedir. Sunderland (2006), ders kitaplarındaki toplumsal cinsiyet temsili çoklu boyutlarda ele almış; karakterlerin sayısal dağılımı, üstlendikleri roller, konuşma sıklıkları, mesleki temsiller ve

dilsel ifadeler gibi göstergelerin sistemli bir asimetri yarattığını ortaya koymuştur. Türkçe ders kitapları üzerine yapılan araştırmalar, toplumsal cinsiyet temsillerinin ataerkil bir yapıda kurgulandığını ortaya koymaktadır. Eserlerde erkek karakterler kadınlardan çok daha fazla temsil edilmekte; ayrıca çoğunlukla lider, bilim insanı, hükümdar ve asker gibi aktif ve yüksek statülü rollerde verilmektedir. Kadınlar ise anne, ev hanımı, köylü kadın veya hizmetli gibi geleneksel rollerle sınırlandırılmıştır (Karabulut, 2021). Benzer eril söylem Kutadgu Bilig'de de yer almaktadır: Eserde kadın konuşana yer verilmemekte ve kadınlar erkek bakış açısıyla tanımlanmaktadır (Barutcu Özönder, 2018). Olumlu kadın modellerine rastlansa da genel içeriğin geleneksel toplumsal cinsiyet kalıplarını pekiştirdiği belirtilmektedir (Karabulut, 2021). Toplumsal cinsiyet temsili yalnızca sayısal bir konu olarak görülmemektedir. Tüm bunların temsil edilme biçiminin de incelenmesi ve metinlere entegre edilmesi gerekli görülmektedir. Çünkü bir karakterin metinde varlığı, onun iletişim alanında da etkin biçimde temsil edildiği anlamına gelmemektedir.

Alan yazınında yer alan çalışmalar, Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin çocukların bilişsel ve duyuşsal düzeylerine uygun olmasının dil edinimindeki etkisini ele almaktadır (Bağcı Dağdeviren ve Küçüktepe, 2022; Ogur, 2022). Ders kitabı metinleri üzerine yapılan araştırmalar genellikle okunabilirlik (Bora ve Arslan, 2021; Ogur, 2022), metin türü ve tema dağılımı (Türkben, 2018) ve genel nitelik değerlendirmesi (Dilekçi, 2022; Sarıkaya, 2023) çerçevesinde yoğunlaşmaktadır. Bu çalışmalar önemli ve nitelikli sonuçlar ortaya koymakla birlikte ders kitabı diyaloglarının iletişim kuramları ve dili kullanma biçimleri araçlarıyla sistematik biçimde incelenmesine yönelik çalışmalar henüz yeterli düzeyde değildir. Mevcut alan yazınında diyalog metinlerinin karakterlerin üstlendikleri iletişimsel roller, kullandıkları stratejiler ve katılımcılar arasındaki güç ilişkileri açısından sistemli olarak ele alındığı çalışmalar sınırlı düzeyde kalmaktadır. Bu durum, kitaplardaki diyalog metinlerinin iletişimsel roller ve stratejiler bağlamında daha derinlemesine analiz edilmesi gerektiğini göstermektedir. Nitekim diyalog metinleri, öğrencilerin sözlü iletişim becerilerini geliştirmede model işlevi gören temel metin türlerinden biridir. Bu metinlerde karakterlerin üstlendiği iletişimsel rollerin, kullandıkları stratejilerin ve aralarındaki güç ilişkilerinin belirlenmesi, söz konusu metinlerin öğrencilerin iletişim becerilerine sağlayabileceği katkıyı değerlendirmek açısından gereklidir. Diyalog metinlerinin iletişimsel açıdan nasıl bir görünüm sunduğunun ortaya konulması hem ders kitabı yazım süreçlerine hem de Türkçe öğretmen eğitimine katkı sağlayabilecek niteliktedir. Bu gereksinimden hareketle, ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki diyalog metinlerinin iletişimsel roller ve iletişim stratejileri açısından sistematik biçimde incelenmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu araştırmanın amacı, ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan diyalog metinlerini, karakterlerin üstlendikleri iletişimsel roller ve kullandıkları iletişim stratejileri açısından incelemektir. Bu kapsamda diyalog metinlerinin iletişimsel yapısı ortaya konularak metinlerde öne çıkan iletişimsel rollerin ve stratejilerin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Araştırmanın genel amacı doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki diyalog metinlerinde hangi iletişimsel roller ön plana çıkmakta ve bu roller metinler arasında nasıl bir dağılım sergilemektedir?
2. Diyalog metinlerinde kullanılan iletişim stratejileri (başarı stratejileri, onarım mekanizmaları, konu açma-kapama, iş birliğine dayalı stratejiler) hangi nitelikte ve sıklıkta temsil edilmektedir?
3. Diyalog metinlerinin pragmatik ve sosyal boyutu (güç ilişkisi tutarlılığı, gerçek yaşam iletişimini yansıtma düzeyi, toplumsal cinsiyet temsili) açısından sergilediği görünüm nasıldır?
4. Diyalog metinlerinin iletişimsel rol ve strateji açısından sergilediği görünüm sınıf düzeyleri (5, 6, 7 ve 8. sınıf) ve ders kitapları arasında nasıl bir farklılık göstermektedir?
5. Diyalog metinlerinin iletişimsel rol ve strateji açısından sergilediği görünüm metin türlerine göre nasıl bir farklılık göstermektedir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki diyalog metinlerini iletişimsel rol ve iletişim stratejileri açısından inceleyen nitel bir çalışmadır. Çalışmada doküman incelemesi tekniği kullanılmış; veriler içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. Doküman incelemesi, araştırma konusuyla ilgili yazılı

materyallerin sistematik biçimde değerlendirildiği bir nitel veri toplama tekniğidir (Bowen, 2009; Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu teknik, ders kitabı metinlerini doğal bağlamından koparmadan incelemeye olanak sağladığı için araştırmanın amacıyla örtüşmektedir. Çözümlemede ise kategorilerin önceden geliştirilmiş kuramsal çerçeveye göre belirlendiği yapılandırılmış içerik analizi tercih edilmiştir. Araştırmada nitel kodlama bulguları, geliştirilen dereceli puanlama anahtarı aracılığıyla sayısal değerlere dönüştürülmüş ve betimsel istatistiklerle (ortalama, standart sapma, frekans) desteklenmiştir. Bu yönüyle çalışma, nitel araştırma deseni içinde betimsel istatistiğin de kullanıldığı bir incelemedir.

Çalışma Materyali

Bu araştırmanın çalışma materyalini, Türkiye'de 2025-2026 eğitim öğretim yılında okutulan ortaokul Türkçe ders kitapları içinde yer alan diyalog içerikli metinler oluşturmaktadır. Çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır (Patton, 2014/2025). Çalışma materyali olarak alınacak metinlerin belirlenmesinde şu ölçütler benimsenmiştir: (1) metnin 5, 6, 7 veya 8. sınıf düzeyinde okutulan bir Türkçe ders kitabında yer alması; (2) metin içeriğinde en az bir diyalog parçasının bulunması; (3) metnin ders kitabı yazarları tarafından özel bir bölümde değil, ana okuma metni olarak konumlandırılmış olması. Belirlenen ölçütler doğrultusunda 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeylerinin her birinden ikişer ders kitabı (toplam sekiz ders kitabı) incelenmiş ve bu kitaplar içinde diyalog içeren toplam 28 metin çalışma materyaline dâhil edilmiştir.

Tablo 1

Çalışma Materyalini Oluşturan Metinlerin Sınıf Düzeyi ve Kitap Bazında Dağılımı

Sınıf Düzeyi	Kitap A (Metin Sayısı)	Kitap B (Metin Sayısı)	Toplam	Yüzde
5. Sınıf	6	1	7	25,0
6. Sınıf	1	1	2	7,1
7. Sınıf	5	8	13	46,4
8. Sınıf	5	1	6	21,4
Toplam	17	11	28	100,0

Not. Sınıf düzeyleri arasındaki metin sayısı farklılığı kitapların özgün diyalog yoğunluğu kompozisyonunu yansıtmaktadır. Yuvarlamadan dolayı yüzde değerlerinin toplamı %100'den farklı olabilir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin toplanmasında iki temel araç geliştirilmiş ve kullanılmıştır: (1) Diyalog Metinleri Kodlama Cetveli ve (2) Diyalog Metinleri Dereceli Puanlama Anahtarı. Kodlama Cetveli, alan yazınındaki kuramsal çerçeveler altında geliştirilmiştir. Cetvelin geliştirilmesinde Brown ve Levinson'ın (1987) nezaket kuramı, Sacks vd.'nin (1974) söz sırası alımı sistemi, Schegloff'un (2007) sıra örgütlenmesi, Tarone'un (1980) iletişim stratejileri sınıflandırması ve Faerch ve Kasper'in (1983) plan ve stratejiler modeli temel alınmıştır. Cetvel; her metinde gözlenen konuşmacıları, iletişimsel rolleri, kullanılan iletişim stratejilerini, güç ilişkisi göstergelerini, açılış ve kapanış formüllerini ve toplumsal cinsiyet temsili niteliklerini sistematik biçimde kayıt altına alan veri toplama aracıdır. İletişimsel roller ve iletişim stratejileri yalnızca sözel/dilsel düzeyde değil, beden dili ve bürünsel (vurgu, tonlama vb.) öğelerle de açığa çıkabilmektedir. Ancak bu çalışma yazılı metin incelemesine dayandığı için kodlama, metinlerde yazılı olarak yer alan dilsel göstergelerle sınırlı tutulmuş; beden dili ve bürünsel öğeler çalışmanın sınırları dışında bırakılmıştır.

Dereceli Puanlama Anahtarı (analitik rubrik), kodlama verilerinin nicel değerlere dönüştürülmesini sağlayan ölçme aracıdır. Anahtar üç ana bölüm altında 10 boyuttan oluşmaktadır. Aracın boyutları ve kuramsal dayanakları Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2

Dereceli Puanlama Anahtarının Boyutları ve Kuramsal Dayanakları

Kod	Bölüm	Boyut	Kuramsal Dayanak
B1	Bölüm A	İletişimsel Rol Çeşitliliği	Halliday (1973); Hymes (1972)
B2	Bölüm A	Rol Dağılım Dengesi	Sacks vd. (1974)
B3	Bölüm A	Rol-Bağlam Uyum	Hymes (1972)
B4	Bölüm B	Başarı Stratejileri	Tarone (1980); Faerch ve Kasper (1983)
B5	Bölüm B	Onarım Mekanizmaları	Schegloff (2007)
B6	Bölüm B	Konu Açma ve Kapama Doğallığı	Sacks vd. (1974)
B7	Bölüm B	İş Birliği Stratejileri	Tarone (1980)
B8	Bölüm C	Güç İlişkisi Tutarlılığı	Brown ve Levinson (1987)
B9	Bölüm C	Gerçek Yaşam Yansıması	Hymes (1972)
B10	Bölüm C	Toplumsal Cinsiyet Temsili	Sunderland (2006)

Not. Her boyut 0 (yok) ile 4 (tam temsil) arasında derecelendirilmektedir. Anahtarın toplam puan aralığı 0-40'tır.

Verilerin Toplanması

Veri toplama süreci üç aşamada gerçekleştirilmiştir: Birinci aşamada, çalışma materyalini oluşturan 28 metin, bilgisayara aktarılmış; her metin için ayrı bir veri toplama dosyası oluşturulmuştur. Her dosyada metnin kimliği (sınıf düzeyi, kitap, tür, yazar), metin bütünü ve konuşmacı bilgisi yer almıştır. İkinci aşamada, geliştirilen Kodlama Cetveli her metne uygulanmıştır. Metnin tamamı önce baştan sona okunmuş, ardından her konuşma birimi ayrı ayrı kodlanmıştır. Üçüncü aşamada, kodlama bulguları Dereceli Puanlama Anahtarı'na uygulanarak her metnin 10 boyut üzerinden 0-40 arası bir toplam puana ulaşılması sağlanmıştır. Veri toplama süreci toplam dört ay sürmüş; her metin için kodlayıcı başına ortalama 30 dakikalık kodlama-puanlama oturumu gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Veriler üç düzeyde çözümlenmiştir: (1) tek tek metin düzeyinde nitel kodlama ve puanlama, (2) metin grupları düzeyinde betimsel istatistik (ortalama, dağılım, aralık) ve (3) sistemik örüntüler düzeyinde içerik analizi. Üçüncü düzey, Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen veri yoğunlaştırma, veri gösterimi ve sonuç çıkarma/doğrulama akışı doğrultusunda yürütülmüştür. Nicel veriler için aritmetik ortalama, standart sapma, dağılım aralığı ve frekans gibi betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Standart sapma değerlerinin hesaplanmasında, incelenen metinlerin çalışma materyalinin tamamını oluşturması nedeniyle anakütle standart sapması formülü kullanılmıştır. Nicel ve nitel verilerin birlikte yorumlanmasında betimsel istatistik (Patton, 2014/2025) tekniği benimsenmiştir.

Her metin, dereceli puanlama anahtarındaki on boyutun her birinden, ilgili boyuta ait performans göstergeleri doğrultusunda 0 ile 4 arasında puanlanmıştır. Anahtarda 0 puan, ölçülen niteliğin metinde hiç gözlenmediğini; 1 puan, iz halinde ya da belirsiz biçimde yer aldığını; 2 puan, sınırlı düzeyde temsil edildiğini; 3 puan, belirgin biçimde temsil edildiğini; 4 puan ise ilgili niteliğin metinde tam olarak temsil edildiğini göstermektedir. Örneğin Onarım Mekanizmaları (B5) boyutu, Schegloff'un (2007) onarım örgütlenmesi kuramında tanımlanan dört onarım türü (öz başlatımlı öz onarım, öz başlatımlı diğer onarım, diğer başlatımlı öz onarım ve diğer başlatımlı diğer onarım) esas alınarak kodlanmış; metinde bu türlerin gözlenme sıklığı ve metnin geneline yayılma düzeyi puanı belirlemiştir.

Verilerin çözümlenmesinde her boyut için 28 metnin aldığı puanların aritmetik ortalaması hesaplanmıştır. Boyut ortalaması, ilgili boyutta 28 metnin aldığı puanların toplamının metin sayısına (N = 28) bölünmesiyle elde edilmiştir. Ayrıca her boyut için puanların dağılımı (0-4 arası her puan değerine düşen metin sayısı ve yüzdesi) betimsel istatistiklerle çözümlenmiş; belirli bir düzeyin altında kalan metinlerin oranı, ilgili puan değerlerine sahip metin sayısının toplam metin sayısına oranlanmasıyla

hesaplanmıştır. Metnin toplam puanı ise on boyuttan alınan puanların toplanmasıyla (0-40 aralığında) belirlenmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda inandırıcılık (geçerlik) ve tutarlılık (güvenirlik) çeşitli stratejilerle sağlanmaktadır (Lincoln ve Guba, 1985). Bu çalışmada geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması için çeşitli stratejiler izlenmiştir. Geliştirilen kodlama cetveli ve dereceli puanlama anahtarı alan yazınındaki yerleşik kuramsal çerçevelere (Brown ve Levinson, 1987; Faerch ve Kasper, 1983; Sacks vd., 1974; Schegloff, 2007; Tarone, 1980) dayandırılmıştır. Aracın kapsam geçerliği için üç alan uzmanının (iki Türkçe eğitimi ve bir dilbilim alanında uzman öğretim üyesi) görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlar, aracın on boyutunu "uygun", "düzeltilmeli" ve "uygun değil" ölçütlerine göre değerlendirmiştir. Davis'in (1992) önerdiği teknik doğrultusunda üç uzmanın on boyuta ilişkin toplam 30 uygunluk kararı üzerinden hesaplanan kapsam geçerlik indeksi 0,90 olarak bulunmuştur. Bu değer, Davis'in üç uzmanla yürütülen çalışmalar için önerdiği 0,80 alt sınırının üzerindedir ve ölçme aracının kapsam geçerliğinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Uzmanların düzeltilmesini önerdiği boyutlarda performans göstergeleri yeniden düzenlenmiş; araç bu doğrultuda son hâline getirilmiştir.

Çalışmanın güvenilirliği için kodlama süreci iki bağımsız kodlayıcı tarafından gerçekleştirilmiştir: Her iki kodlayıcı da Türkçe eğitimi alanında doktoralı birer akademisyendir. Kodlayıcılar, çalışma materyalindeki 28 metnin tamamını birbirinden bağımsız olarak kodlamış ve dereceli puanlama anahtarına göre puanlamıştır. Kodlama oturumları öncesinde kodlayıcılar bir araya gelerek aracın boyutları, performans göstergeleri ve örnek metin uygulamaları üzerinde bir oryantasyon oturumu gerçekleştirmişlerdir.

Kodlayıcılar arası tutarlılık farklı tekniklerle hesaplanmıştır. Miles ve Huberman (1994) formülüne göre $28 \text{ metin} \times 10 \text{ boyut} = 280$ puanlama birimi üzerindeki kararlar karşılaştırılmış ve toplam görüş birliği oranı %83,6 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, %80'in üzerindedir ve kabul edilebilir güvenilirlik düzeyini sağlamaktadır. Ayrıca iki kodlayıcının puanlamaları için Cohen Kappa katsayısı hesaplanmıştır. Puanlamalar sıralı ölçek düzeyinde olduğundan hem ağırlıksız hem ağırlıklı katsayılar raporlanmıştır. Sıralı veri için uygun bir uyum ölçütü olan Krippendorff alfa katsayısı da hesaplanmıştır (Krippendorff, 2004). Elde edilen değerler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3
Kodlayıcılar Arası Güvenirlik Katsayıları

Güvenirlik Ölçütü	Değer	Yorum
Görüş birliği oranı (Miles ve Huberman, 1994)	%83,6	Kabul edilebilir düzeyin üzerinde
Cohen Kappa (ağırlıksız)	.79	Önemli düzeyde uyum
Cohen Kappa (kuadratik ağırlıklı)	.94	Çok iyi uyum
Krippendorff Alfa (ordinal)	.94	Güvenilir ($\alpha \geq .800$)

Not. Cohen Kappa için yorumlama Landis ve Koch (1977) ölçütlerine göre yapılmıştır: .81-1.00 çok iyi, .61-.80 önemli düzeyde, .41-.60 orta uyum. Krippendorff alfa için .800 ve üzeri güvenilir kabul edilmektedir (Krippendorff, 2004).

Ağırlıksız Cohen Kappa katsayısı $\kappa = .79$ olarak bulunmuştur; bu değer Landis ve Koch (1977) ölçütlerine göre önemli düzeyde uyuma karşılık gelmektedir. Puanlamalar sıralı ölçekte olduğundan ağırlıksız katsayı uyumu tutucu biçimde tahmin etmekte; kuadratik ağırlıklı katsayı $\kappa_w = .94$ ile çok iyi uyum düzeyine ulaşmaktadır. Krippendorff alfa katsayısı da $\alpha = .94$ olarak hesaplanmış olup Krippendorff'un (2004) önerdiği .800 eşliğinin üzerindedir. Bir puanlık tolerans dâhilinde uyum oranı %99,3'tür; 280 puanlama biriminin yalnızca ikisinde iki puan ve üzeri fark gözlenmiştir. Görüş ayrılığı bulunan birimlerde kodlayıcılar bir araya gelerek tartışma oturumları düzenlemiş ve uzlaş sağlanmıştır. Dereceli puanlama anahtarının iç tutarlılığını değerlendirmek amacıyla Cronbach Alfa katsayısı hesaplanmış; on boyut için iç tutarlılık katsayısı $\alpha = .91$ olarak bulunmuştur.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Araştırma, kamuya açık biçimde yayımlanan ders kitaplarının doküman incelemesine dayandığı; insan katılımcılarla doğrudan etkileşim içermediği ve kişisel veri kullanılmadığı için etik kurul izni gerektirmemektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma, birtakım sınırlılıklar çerçevesinde yürütülmüştür. Birinci sınırlılık, çalışma materyalinin kapsamına ilişkindir. Araştırmada 2025-2026 eğitim öğretim yılında okutulan ders kitapları incelenmiştir. Bu nedenle bulgular tek bir öğretim yılının kitaplarıyla sınırlıdır; özel yayınevlerinin kitapları ile farklı yıllara ait kitapların iletişimsel görünümü hakkında çıkarım yapılmasına olanak vermemektedir.

İkinci sınırlılık, metinlerin sınıf düzeylerine dağılımıyla ilgilidir. Diyalog içerikli metin sayısı sınıf düzeylerine göre önemli farklılıklar göstermiş; 7. sınıfta 13 metin belirlenirken 6. sınıfta yalnızca 2 metin belirlenebilmiştir. Bu dengesizlik nedeniyle sınıf düzeyleri arasında istatistiksel karşılaştırma yapılmamış; sınıf düzeyine ilişkin bulgular yalnızca betimsel düzeyde sunulmuştur. Özellikle 6. sınıf düzeyine ilişkin değerlerin iki metne dayandığı göz önünde bulundurulmalı; bu düzeye ilişkin ortalamalar sınıfın genel görünümünü temsil eden bir gösterge olarak yorumlanmamalıdır.

Üçüncü sınırlılık, araştırmanın genellenebilirliğine ilişkindir. Nitel araştırma geleneğine uygun olarak bu çalışmanın amacı istatistiksel genelleme yapmak değil, incelenen metinlerin iletişimsel görünümünü derinlemesine betimlemektir. Elde edilen bulgular, çalışma materyaline dâhil edilen 28 metinle sınırlıdır ve ortaokul Türkçe ders kitaplarının tümüne genellenemez. Bulguların benzer bağlamlara aktarılabilirliği, çalışma materyalinin ve kodlama sürecinin ayrıntılı biçimde raporlanması yoluyla desteklenmeye çalışılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, beş alt problem doğrultusunda elde edilen bulgular sistematik biçimde sunulmuştur. Önce 28 metnin genel profili ortaya konulmuş; ardından her bir alt probleme yönelik bulgular tablo ve yorumlarla birlikte verilmiştir.

Genel Profil

İncelenen 28 diyalog metninin toplam puanları 7 ilâ 34 arasında değişmektedir. Tüm metinler için aritmetik ortalama 22,11, standart sapma 7,75 olarak hesaplanmıştır. Aşağıdaki Tablo 4, 28 metnin sınıf düzeyi, kitap, metin türü ve toplam puan bilgilerini içermektedir.

Tablo 4

İncelenen Metinlerin Genel Profili

Sıra	Metin	Kitap	Sınıf	Tür	Toplam Puan
1	Bülbül ile Bezirgân (Cin vd., 2024a)	5A	5.	Halk masalı	18
2	Topsuz Basketbol Oyunu (Cin vd., 2024a)	5A	5.	Çağdaş çocuk hikâyesi	33
3	Gazi M. Kemal ve Sığırtmaç (Cin vd., 2024a)	5A	5.	Tarihî anekdot	21
4	Her Yüreğe Nakış Gerek (Cin vd., 2024a)	5A	5.	Didaktik öykü	15
5	Üç Kardeş (Cin vd., 2024a)	5A	5.	Klasik masal	22
6	Dilek Kuşu (Cin vd., 2024a)	5A	5.	Çağdaş masal	28
7	Tatlı Günler (Cin vd., 2024b)	5B	5.	Anı / Birinci tekil anlatım	16

8	Bir Kelime Seyyahu (İlhan vd., 2025a)	6A	6.	Biyografik öykü	27
9	Lider Ruhlar (İlhan vd., 2025b)	6B	6.	Karagöz-Hacivat skeci	30
10	Çanakkale Seddülbahir (Duru ve Pastutmaz, 2023)	7A	7.	Tarihî destani anlatı	16
11	İyilik Üzerine (Duru ve Pastutmaz, 2023)	7A	7.	Deneme/Anekdote	22
12	Vatan Toprağı (Duru ve Pastutmaz, 2023)	7A	7.	Tarihî anlatı	20
13	Mânici (Duru ve Pastutmaz, 2023)	7A	7.	Karagöz-Hacivat skeci	30
14	İki Dirhem Bir Çekirdek (Duru ve Pastutmaz, 2023)	7A	7.	Deyim açıklaması	11
15	Atatürk Neler Okudu (Gerek, 2023)	7B	7.	Biyografik derleme	10
16	Adalet Heybesi (Gerek, 2023)	7B	7.	Çağdaş masal	24
17	Çerçi Bekir (Gerek, 2023)	7B	7.	Çağdaş çocuk hikâyesi	32
18	Oduncunun Eşği (Gerek, 2023)	7B	7.	Klasik masal (Mesnevi)	10
19	Dürüstlük ve Konfüçyüs (Gerek, 2023)	7B	7.	Eğitici fantastik öykü	30
20	Bir Sıcak Çorbada Anadolu (Gerek, 2023)	7B	7.	Kültürel anekdot	19
21	Dengeli Beslenme (Gerek, 2023)	7B	7.	Karagöz-Hacivat skeci	34
22	Sevgi Döngüsü (Gerek, 2023)	7B	7.	Çağdaş masal	28
23	Forsa (Saygı, 2022)	8A	8.	Klasik Türk hikâyesi	25
24	Anadolu'da Tuzun da Bir Sözü Var (Saygı, 2022)	8A	8.	Kültürel anekdot derlemesi	24
25	Beyaz Diş (Saygı, 2022)	8A	8.	Çağdaş Batı romanı (çeviri)	32
26	Duatepe (Saygı, 2022)	8A	8.	Tarihî anı	24
27	Lokman Hekim'in Masalı (Saygı, 2022)	8A	8.	Halk masalı/Efsane	11
28	Gazlı Göl (Demir vd., 2025)	8B	8.	Halk efsanesi	7

Not. Toplam puan aralığı 0-40'tır. Kitap kodları (örn. 5A, 5B) sınıf düzeyini ve kitap numarasını göstermektedir.

Tablo 4'te görüldüğü gibi en yüksek puanı (34/40) Dengeli Beslenme metni (7B, Karagöz-Hacivat skeci) almıştır. En düşük puan ise Gazlı Göl metnine (8B, halk efsanesi) aittir (7/40). Genel ortalama 22,11 olarak hesaplanmış; bu değer orta düzeye denk gelmektedir. En yüksek ve en düşük puan arasındaki 27 puanlık fark, ders kitabı diyalog metinlerinin iletişimsel zenginlik açısından çok geniş bir yelpazeye yayıldığını göstermektedir.

İletişimsel Roller (Boyut 1, 2 ve 3)

Bu alt problemde, diyalog metinlerinde gözlenen iletişimsel rollerin çeşitliliği, dağılım dengesi ve rol-bağlam uyumu incelenmiştir. Üç boyut için elde edilen ortalama puanlar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

İletişimsel Rol ve İşlev Boyutlarında 28 Metnin Puan Profili

Boyut	M	SS	Min	Maks
B1: İletişimsel Rol Çeşitliliği	3,07	0,92	1	4
B2: Rol Dağılım Dengesi	2,32	1,17	0	4
B3: Rol-Bağlam Uyumu	3,36	0,61	2	4

Not. M = Ortalama; SS = Standart Sapma. Boyut puanları 0-4 aralığındadır.

Tablo 5'te görüldüğü üzere Rol-Bağlam Uyumu boyutu en yüksek ortalama puana ($M = 3,36$) sahiptir. Bu bulgu, ders kitabı yazarlarının karakterleri yaşa, statüye ve bağlama uygun biçimde konuşturduğunu göstermektedir. Baba-oğul, öğretmen-öğrenci, padişah-tebaa, hekim-hasta gibi farklı sosyal ilişki türleri, dilsel düzeyde tutarlı biçimde temsil edilmektedir. Hitap biçimleri ("oğlum", "dedeciğim", "Sultanım"), saygı kalıpları ve emir-rica geçişleri bu uyumu pekiştirmektedir.

İletişimsel Rol Çeşitliliği boyutunda da ortalama puan ($M = 3,07$) yüksek düzeydedir. Çoğu metinde bilgi verici, yönlendirici, ikna edici, destekleyici, eleştiren ve sosyal ritüel gibi farklı iletişimsel roller bir arada bulunmaktadır. Ancak Rol Dağılım Dengesi boyutunda ortalama puan görece düşüktür ($M = 2,32$). Bu, birçok metinde rollerin konuşmacılar arasında dengesiz dağıldığını; bir konuşmacının baskın, diğerinin pasif/destekleyici konumda kaldığını göstermektedir. Özellikle yetişkin-çocuk diyaloglarında yetişkin karakter çoğu zaman bilgi verici ve yönlendirici rolde, çocuk ise bilgi alıcı ve onaylayıcı rolde kalmaktadır.

Rol çeşitliliği ve iş birliği stratejileri açısından yüksek puan alan metinler, ağırlıklı olarak çağdaş çocuk edebiyatı türündedir. Topsuz Basketbol Oyunu metninde çocuk karakterler; öneri getirme, şaşkınlık bildirme, rol üstlenme ve ortak kurgu geliştirme gibi farklı iletişimsel roller arasında geçiş yapmaktadır. Aşağıdaki bölümde bir karakterin öneri getirmesi ve grubun buna kolektif tepki vermesi görülmektedir:

— Topsuz basketbol maçı yapabiliriz, dedi Moni. Basketbol oynamak için bir topa ihtiyacımız yok.

TOPSUZ BASKETBOL MAÇI MI? NASIL YANİ? Çocuklar arasından bu sefer başka fısıltılar yükseldi.

— İnanılmaaaaaaz!

Topsuz Basketbol Oyunu (5. sınıf)

Bu alıntıda "Topsuz basketbol maçı yapabiliriz" ifadesi bir öneri sunma rolünü; "NASIL YANİ?" ifadesi ise grubun kolektif olarak açıklama isteme rolünü göstermektedir. Metnin devamında farklı karakterler (Moni, İnci, Mete, Taci) sırayla söz alarak ortak bir kurgu geliştirmekte; bu da iş birliğine dayalı iletişim stratejilerinin canlı bir örneğini oluşturmaktadır. Ayrıca metinde hem kız hem erkek karakterlerin dengeli biçimde söz alması, cinsiyet temsili boyutunda da bu metnin görece yüksek puan almasını sağlamıştır.

İletişim Stratejileri (Boyut 4, 5, 6 ve 7)

Bu alt problemde, diyalog metinlerinde kullanılan dört iletişim stratejisi alt boyutu incelenmiştir: başarı stratejileri, onarım mekanizmaları, konu açma/kapama doğallığı ve iş birliği stratejileri. Bu dört boyut için elde edilen ortalama puanlar Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

İletişim Stratejileri Boyutlarında 28 Metnin Puan Profili

Boyut	M	SS	Min	Maks
B4: Başarı Stratejileri	2,00	1,20	0	4
B5: Onarım Mekanizmaları	1,07	1,31	0	4
B6: Konu Açma/Kapama	2,11	0,98	0	3
B7: İş Birliği Stratejileri	1,86	1,38	0	4

Not. M = Ortalama; SS = Standart Sapma. Boyut puanları 0-4 aralığındadır.

Tablo 6'da en dikkat çekici bulgu Onarım Mekanizmaları boyutundadır. Bu boyutun ortalama puanı $M = 1,07$ olarak hesaplanmıştır. Onarım puanı dağılımı Tablo 7'de ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Onarım örüntüsünün en güçlü biçimde temsil edildiği metin, Karagöz-Hacivat türündeki Dengeli Beslenme skecidir. Bu metinde Karagöz'ün Hacivat'ın sözlerini kasıtlı ya da mizahi biçimde yanlış anlaması ve Hacivat'ın bu yanlış anlamaları düzeltmeye çalışması, metnin bütününe yayılan bir diğer başlatımlı onarım (other-initiated repair) döngüsü oluşturmaktadır (Schegloff, 2007). Aşağıdaki

konuşma sırasında Hacivat'ın "İnsanın rahatı kaçır." ifadesini Karagöz'ün "İhsan'ın kara atı mı kaçır?" biçiminde yanlış işitmesi ve ardından gelen düzeltme girişimi, bu onarım örüntüsünü açıkça göstermektedir:

Hacivat: Hasta olunca da işe gidemezsin, efendim ders çalışamazsın... İnsanın rahatı kaçır.

Karagöz: İhsan'ın kara atı mı kaçır?

Hacivat: Yine yanlış anladın!

Karagöz: Köftehor, sen de doğru anlat!

Hacivat: Sen dikkatli dinlemiyorsun ki... Kulaklarını bana ver!

Dengeli Beslenme (7. sınıf)

Bu alıntıda "Yine yanlış anladın!" ifadesi, dinleyici konumundaki tarafın (Hacivat) bir önceki konuşma sırasında ortaya çıkan anlama sorununu işaret ettiği bir onarım başlatımıdır. "Köftehor, sen de doğru anlat!" ifadesi ise Karagöz'ün onarım sürecine katılımını gösterir. Metin boyunca tekrar eden bu örüntü, onarımın skecin komik yapısının merkezinde yer aldığını ortaya koymaktadır. Bu nedenle metin, onarım boyutunda en yüksek puanı (4) almıştır.

Çağdaş Batı romanı çevirisi olan Beyaz Diş metninde ise onarım, mizahi değil bilgi doğrulamaya dayalı bir biçimde işlemektedir. Bill'in kaybolan köpeğe ilişkin iddiası ile Henry'nin bu iddiaya yönelik itirazı arasında çok katmanlı bir onarım zinciri kurulmaktadır:

— Diyordum ki Henry, altı köpeğimiz var. Çantadan altı balık çıkardım. Her köpeğe birer balık verdim ve Henry, bir balık eksik kaldı.

— Yanlış saymışsın.

— Altı balık çıkardım. Tek Kulak balıksız kaldı...

— Sadece altı köpeğimiz var, dedi Henry.

(...) — Ne demek istiyorsun? diye sordu Bill.

— Demek istiyorum ki, sinirlerin bozulmuş ve hayaller görmeye başlamışsın.

— (...) İzler hâlâ orada duruyor. Bakmak ister misin? Gel göstereyim.

Beyaz Diş (8. sınıf)

Bu alıntıda "Yanlış saymışsın." ifadesi Henry tarafından başlatılan bir onarımdır; "Ne demek istiyorsun?" ifadesi ise Bill'in açıklama talebini gösteren bir onarım başlatımıdır. "Bakmak ister misin? Gel göstereyim." ifadesiyle konuşmacı, iddiasını kanıtla desteklemeye yönelmektedir. Bu örüntü, gerçek yaşamdaki anlam müzakeresine yakın, belirgin ancak metnin tamamına yayılmayan bir onarım sergilediğinden metin bu boyutta 3 puan almıştır.

Onarım gösteren üçüncü örnek, Anadolu'da Tuzun da Bir Sözü Var metnindeki Mevlâna ile Şeyh Sadi arasındaki söz alışverişidir. Bu bölümde Mevlâna'nın eleştirel ifadesini yumuşatmak üzere kendi sözünü yeniden çerçevelemesi, bir öz onarım (self-repair) örneğidir:

Mevlâna eseri okumuş, Şeyh Sadi'ye:

— Tuzsuz olmuş, diyerek fikrini belirtmiş.

Şeyh Sadi'nin bu söze üzüldüğünü anlayan Mevlâna:

— Helva gibi tatlı ve güzel... Helvaya tuz atılmaz, diyerek eseri beğendiğini sözlerine eklemiştir.

Anadolu'da Tuzun da Bir Sözü Var (8. sınıf)

Bu örnekte konuşmacı (Mevlâna), muhatabının olumsuz tepkisini fark ederek ilk ifadesini yeniden yorumlamakta ve olası bir yüz tehdidini onarmaktadır. Bu, hem Schegloff'un (2007) öz onarım kavramına hem de Brown ve Levinson'un (1987) yüz koruma stratejilerine örnek oluşturmaktadır.

Buna karşılık, onarım boyutunda 0 puan alan metinlerde karşılıklı bir etkileşim zemini bulunmadığı görülmüştür. Örneğin Gazlı Göl metni yalnızca tek bir konuşma sırasından (kral figürünün buyruğundan) oluşmakta; anlama sorununun ortaya çıkabileceği ve onarılabileceği bir söz alışverişi içermemektedir. Bu yapısal sınırlılık nedeniyle bu tür metinler onarım boyutunda puan alamamıştır.

Tablo 7

Onarım Mekanizmaları (Boyut 5) Puan Dağılımı

Puan	Metin Sayısı	Yüzde	Açıklama
0	14	50,0	Onarım örüntüsü gözlenmemiştir.
1	6	21,4	İz halinde sınırlı onarım vardır.
2	1	3,6	Az sayıda onarım örneği bulunmaktadır.
3	6	21,4	Belirgin onarım örüntüleri vardır.
4	1	3,6	Onarım metnin omurgasını oluşturmaktadır.

Tablo 7'de görüldüğü üzere Onarım Mekanizmaları boyutunda 28 metnin 14'ü (%50,0) 0 puan, 6'sı (%21,4) 1 puan almıştır. Boyutun ortalama puanı 1,07 olarak hesaplanmıştır. Metinlerin %71,4'ü (20 metin) bu boyuttan 0 ya da 1 puan almış; yalnızca 7 metin 3 ve üzeri puanla belirgin onarım örüntüsü sergilemiştir. Bu durum, ders kitabı diyaloglarında onarım mekanizmalarının sistematik biçimde eksik temsil edildiğini ortaya koymaktadır.

Onarım örüntüsünün en güçlü biçimde temsil edildiği metinler, tür özelliği gereği yanlış anlama–düzeltme dizilerini barındıran Karagöz-Hacivat skeçleridir. Örneğin Dengeli Beslenme metninde Karagöz'ün Hacivat'ın sözlerini sürekli yanlış anlaması ve Hacivat'ın bunları düzeltmesi, metnin bütününe yayılan bir onarım döngüsü oluşturduğundan bu metin 4 puan almıştır. Beyaz Diş metnindeki karakterlerin sayım üzerine kurdukları çok katmanlı doğrulama ve düzeltme zinciri, belirgin ancak metnin tamamına yayılmayan bir örüntü sergilediğinden 3 puanla değerlendirilmiştir. Buna karşılık tek bir konuşma sırası içeren Gazlı Göl gibi metinlerde onarımın gözlemlenebileceği karşılıklı bir etkileşim zemini bulunmadığından bu metinler 0 puan almıştır.

Bu bulgu, onarım mekanizmalarının büyük ölçüde belirli metin türleriyle (özellikle Karagöz-Hacivat türüyle) sınırlı kaldığını; metinlerin çoğunluğunda ise gerçek konuşmanın temel bir bileşeni olan yanlış anlama–düzeltme örüntülerinin temsil edilmediğini göstermektedir.

Belirgin onarım gösteren yedi metin şunlardır: Dengeli Beslenme (Karagöz-Hacivat skeci, 4 puan), Lider Ruhlar (Karagöz-Hacivat skeci, 3 puan), Mânici (Karagöz-Hacivat skeci, 3 puan), Beyaz Diş (Jack London çevirisi, 3 puan), Anadolu'da Tuzun da Bir Sözü Var (Mevlâna-Sadi anekdotu, 3 puan), Çerçi Bekir (çağdaş çocuk hikâyesi, 3 puan) ve Sevgi Döngüsü (çağdaş masal, 3 puan).

Konu Açma/Kapama Doğallığı (M = 2,11) ve İş Birliği Stratejileri (M = 1,86) boyutları da orta düzeyin altında temsil edilmektedir. Birçok metinde diyaloglar bağlamsal bir açılış veya kapanış formülü olmadan birden başlayıp aniden sonlanmaktadır. İş birliği stratejileri açısından açıklama isteme, anlamayı kontrol etme ve geri bildirim verme gibi anlam müzakeresi davranışları sınırlı düzeyde temsil edilmektedir.

Başarı Stratejileri boyutu (M = 2,00) görece düşük puan almıştır. Bunun nedeni, ders kitabı diyaloglarındaki karakterlerin mesajlarını iletirken yeniden çerçeveleme, tanımlama, dolaylı anlatım gibi telafi stratejilerini sınırlı düzeyde kullanmasıdır. Karakterler genellikle doğrudan ve pürüzsüz bir iletişim sergilemekte; bu da gerçek konuşmadaki strateji çeşitliliğinden uzaklaşmaktadır.

Pragmatik ve Sosyal Boyut (Boyut 8, 9 ve 10)

Bu alt problemde, diyalog metnlerinin pragmatik ve sosyal boyutu üç alt boyut üzerinden incelenmiştir: güç ilişkisi tutarlılığı, gerçek yaşam yansıması ve toplumsal cinsiyet temsili. Bu üç boyut için ortalama puanlar Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8

Pragmatik ve Sosyal Boyutlarda 28 Metnin Puan Profili

Boyut	M	SS	Min	Maks
B8: Güç İlişkisi Tutarlılığı	3,32	0,66	2	4
B9: Gerçek Yaşam Yansıması	2,11	0,94	1	4
B10: Toplumsal Cinsiyet Temsili	0,89	1,05	0	3

Not. M = Ortalama; SS = Standart Sapma.

Tablo 8'de en yüksek ortalama puan Güç İlişkisi Tutarlılığı boyutuna aittir (M = 3,32). Ders kitabı diyaloglarında padişah-tebaa, baba-oğul, komutan-asker, öğretmen-öğrenci, hekim-hasta gibi asimetrik güç ilişkileri hitap biçimleri ("Hünkârım", "Paşam", "dedeciğim"), emir kipleri, soru sorma hakkının dağılımı ve dolaylılaştırma yapıları aracılığıyla tutarlı biçimde dilsel düzeye yansıtılmaktadır.

Gerçek Yaşam Yansıması boyutu (M = 2,11) orta düzeyde temsil edilmektedir. Çağdaş çocuk hikâyeleri (Topsuz Basketbol Oyunu, Çerçi Bekir) ve çağdaş Batı romanı çevirisi (Beyaz Diş) gerçek yaşam yansıması açısından en güçlü örnekleri sunarken, halk efsaneleri ve klasik masallar bu boyutta düşük puan almaktadır.

Toplumsal Cinsiyet Temsili boyutu (M = 0,89) ise çalışmanın en çarpıcı bulgularından birini sergilemektedir. 28 metnin 20'sinde (%71,4) bu boyut 0 veya 1 puan almıştır. 2 ve üzeri puan alan sekiz metin şunlardır: Topsuz Basketbol Oyunu (3), Üç Kardeş (3), Duatepe (3), Bülbül ile Bezirgân (2), Dilek Kuşu (2), Dürüstlük ve Konfüçyüs (2), Sevgi Döngüsü (2) ve Anadolu'da Tuzun da Bir Sözü Var (2). Ayrıca incelenen 28 metin içinde yalnızca bir metnin tek başına kadın yazarı bulunmaktadır: Halide Edip Adivar'ın Duatepe metni. Bu durum, ders kitabı yazar seçiminde de bir asimetri olduğunu göstermektedir.

Verilerin nitel incelemesi sırasında dikkat çekici bir alt örüntü ortaya çıkmıştır: kadın karakterlerin anlatım/betimleme içinde yer alıp diyaloglarda sessiz kalması. Bu örüntü beş metinde belirgin biçimde gözlenmektedir: Tatlı Günler (anne karakteri), Bir Kelime Seyyahı (anne Rabia Hanım), İyilik Üzerine (yazarın eşi), Gazlı Göl (merkezi karakter olan kız) ve Forsa (Kara Memiş'in karısı). Bu metinlerin hepsinde kadın karakterler anlatıcı tarafından betimlenmekte; ancak bir tek replik bile söylememektedir. Bu durum, toplumsal cinsiyet temsili için yalnızca sayısal değil aynı zamanda yapısal bir asimetri olduğunu göstermektedir.

Güç ilişkisi tutarlılığı boyutunda yüksek puan alan metinlerde, asimetrik ilişkiler hitap biçimleri ve söz hakkının dağılımı aracılığıyla dilsel düzeyde tutarlı biçimde yansıtılmaktadır. Anadolu'da Tuzun da Bir Sözü Var metnindeki padişah-çoban karşılaşması bu duruma örnektir. Çoban, muhababının padişah olduğunu öğrendikten sonra dahi "ekmek tuz hakkı" geleneğine dayanarak ondan bir istekte bulunabilmekte; bu durum güç ilişkisinin kültürel bir çerçeve içinde işlendiğini göstermektedir:

— Ben padişahım, şu geriden gelen ordu da askerlerim. Seferim vardır. Ekmeğini, tuzunu yedim, helal et, der.

Çoban, karşısındakinin padişah olduğunu anlar anlamaz şöyle bir irkilir, sonra da:

— Padişah olduğunuza göre tuz ekme hakkının ne demek olduğunu bilirsiniz. Hakkımı helal etmemi isterseniz bir dileğim var, cevabını verir.

Anadolu'da Tuzun da Bir Sözü Var (8. sınıf)

Bu alıntıda padişahın "helal et" ifadesindeki rica kipi ile çobanın önce "irkilmesi" sonra da koşullu bir istekte bulunması, güç ilişkisinin hem statü farkını hem de kültürel değer sistemini yansıtacak biçimde işlendiğini göstermektedir. Benzer biçimde Forsa metninde, karaya çıkan askerlerin bilmedikleri bir ihtiyara karşı takındıkları otoriter tutum, kısa ve buyurgan bir söz sırasıyla temsil edilmektedir:

Karaya çıkan askerler ak sakallı bir ihtiyarın kendilerine doğru koştuğunu görünce "Dur!" diye bağırdılar. İhtiyar durmadı; bağırdı:

— Ben Türk'üm oğullar, ben Türk'üm!

Forsa (8. sınıf)

Bu örnekte askerlerin "Dur!" biçimindeki emir kipi ile ihtiyarın "oğullar" hitabı, iki taraf arasındaki yaş ve konum farkını dilsel düzeyde karşıt biçimde temsil etmektedir. Metinlerin bu boyutta yüksek puan almasının nedeni, bu tür güç göstergelerinin bağlamla tutarlı biçimde işlenmesidir.

Toplumsal cinsiyet temsili boyutunda dikkat çeken örüntülerden biri, kadın karakterlerin anlatım düzeyinde betimlenmesine karşın diyalog düzeyinde söz almamasıdır. Tatlı Günler metninde anne karakteri, ailenin okuma etkinliğine tanık olan duygusal bir figür olarak ayrıntılı biçimde betimlenmekte; ancak metin boyunca tek bir konuşma sırası dahi almamaktadır:

Anam da acıklı yerlerde ağlar ama bize belli etmek istemez. Başörtüsünün ucuyla gizlice gözyaşlarını siler. Ördüğü kazaktan başını kaldırmaz. Babam kitabı uzandığı sedirde dinler.

Tatlı Günler (5. sınıf)

Bu alıntıda anne karakteri betimleme yoluyla metinde açıkça yer almakta (ağlaması, kazak örmesi tasvir edilmekte) ancak iletişimsel bir özne olarak diyaloga katılmamaktadır. Bu "anlatımda var, diyalogda yok" örüntüsü, çalışmada beş metinde belirlenmiştir. Söz konusu örüntü, cinsiyet temsiliinin yalnızca karakterlerin sayısal varlığıyla değil, iletişim alanına katılım düzeyiyle de ölçülmesi gerektiğini göstermektedir.

Buna karşılık, cinsiyet temsili boyutunda görece yüksek puan alan az sayıdaki metinde kadın karakterler etkin bir iletişimsel rol üstlenmektedir. Anadolu'da Tuzun da Bir Sözü Var metnindeki padişahın küçük kızı, yalnızca konuşmakla kalmayıp babasının görüşüne karşı çıkarak farklı bir bakış açısını savunmaktadır:

Küçük kız:

— Tuz gibi severim, deyince Padişah suratını asmış, küçük kızına küsmüş.

(...) İşte o zaman küçük kız görünmüş:

— Babacığım, ben seni tuz gibi severim dedim, hoşlanmadın. Şimdiyse yemekler tuzsuz diye bağırıp çağırıyorsun. İnsan şekersiz, balsız olabilir. (...) Ama tuzsuz yapabilir mi? demiş.

Anadolu'da Tuzun da Bir Sözü Var (8. sınıf)

Bu örnekte küçük kız hem farklı görüş bildiren hem de savını gerekçelendiren etkin bir iletişimsel rol üstlenmektedir. Bu tür örneklerin azlığı, çalışmanın cinsiyet temsili boyutundaki genel bulgusunu (ortalama 0,89) desteklemektedir.

Sınıf Düzeyleri ve Kitaplar Arası Karşılaştırma

Bu alt problemde, diyalog metinlerinin iletişimsel zenginlik profilinin sınıf düzeyleri ve ders kitapları arasında nasıl bir farklılık gösterdiği incelenmiştir.

Sınıf Düzeyleri Arası Karşılaştırma

Dört sınıf düzeyinin ortalama puanları, en yüksek ve en düşük metinleri ile sınıf içi puan aralıkları Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9

Sınıf Düzeylerine Göre Toplam Puan Karşılaştırması

Sınıf	N	M	SS	Maks	Min	Aralık
5. Sınıf	7	21,86	6,08	33	15	18
6. Sınıf	2	28,50	1,50	30	27	3
7. Sınıf	13	22,00	8,18	34	10	24
8. Sınıf	6	20,50	8,66	32	7	25

Not. N = metin sayısı; M = ortalama; SS = anakütle standart sapması. 6. sınıf düzeyinde örneklem büyüklüğü sınırlıdır.

Tablo 9 incelendiğinde, sınıf düzeyleri ile iletişimsel zenginlik puanları arasında doğrusal bir ilişki bulunmadığı görülmektedir. En yüksek ortalama 6. sınıf düzeyinde elde edilmiştir ($M = 28,50$). Bununla birlikte bu değer yalnızca iki metne dayandığından 6. sınıfın genel görünümünü temsil eden güçlü bir gösterge olarak değerlendirilmemelidir. Beşinci sınıf ortalaması 21,86, yedinci sınıf ortalaması 22,00 ve sekizinci sınıf ortalaması 20,50 olarak hesaplanmıştır. Bu dağılım, sınıf düzeyi yükseldikçe iletişimsel zenginliğin düzenli biçimde artmadığını göstermektedir.

Sınıf içi puan aralıkları da düzenli bir artış sergilememektedir. Puan aralığı 5. sınıfta 18, 6. sınıfta 3, 7. sınıfta 24 ve 8. sınıfta 25'tir. Bununla birlikte özellikle 7. ve 8. sınıf düzeylerinde metinler arasında geniş farklılıklar bulunmaktadır. Sekizinci sınıf düzeyindeki en yüksek puanlı metin Beyaz Diş (32/40), en düşük puanlı metin ise Gazlı Göl'dür (7/40). Bu iki metin arasındaki 25 puanlık fark, aynı sınıf düzeyinde yer alan metinlerin iletişimsel zenginlik bakımından önemli ölçüde farklılaşabildiğini göstermektedir.

Kitaplar Arası Karşılaştırma

Sekiz ders kitabının ortalama puanları ve sergiledikleri profil Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10

Sekiz Ders Kitabının Ortalama Puan Profili

Kitap	N	M	En Yüksek Puanlı Metin	Maks	Min
5A	6	22,83	Topsuz Basketbol Oyunu	33	15
5B	1	16,00	Tatlı Günler	16	16
6A	1	27,00	Bir Kelime Seyyahı	27	27
6B	1	30,00	Lider Ruhlar	30	30
7A	5	19,80	Mânici	30	11
7B	8	23,38	Dengeli Beslenme	34	10
8A	5	23,20	Beyaz Diş	32	11
8B	1	7,00	Gazlı Göl	7	7

Not. N = metin sayısı; M = ortalama. Tek metinli kitaplarda maksimum ve minimum aynıdır.

Tablo 10'da görüldüğü gibi en yüksek ortalama puana sahip kitap 6B'dir ($M = 30,00$); ancak bu kitapta yalnızca tek bir metin (Lider Ruhlar) yer aldığından istatistiksel olarak anlamlı bir karşılaştırma yapmak güçtür. Çok metinli kitaplar arasında en yüksek puanı kitap 7B ($M = 23,38$) almaktadır. Bu kitabı 8A ($M = 23,20$) ve 5A ($M = 22,83$) izlemektedir. En düşük puan ise kitap 8B'ye ($M = 7,00$) aittir; bu kitabın tek metni (Gazlı Göl) çalışmadaki en düşük puanlı metindir.

Metin Türlerine Göre Karşılaştırma

Bu alt problemde, diyalog metinlerinin iletişimsel zenginlik profilinin metin türlerine göre nasıl farklılaştığı incelenmiştir. 28 metin on iki tür kategorisinde gruplandırılmış; her tür için ortalama puan hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11

Metin Türlerine Göre Ortalama Puan Profili

Metin Türü	Bu Türdeki Metinler	N	M
Çağdaş Batı romanı (çeviri)	Beyaz Diş (32)	1	32,00
Çağdaş çocuk edebiyatı	Topsuz Basketbol Oyunu (33), Çerçi Bekir (32), Dürüstlük ve Konfüçyüs (30)	3	31,67
Karagöz-Hacivat skeci	Dengeli Beslenme (34), Lider Ruhlar (30), Mânici (30)	3	31,33
Biyografik öykü	Bir Kelime Seyyahı (27)	1	27,00
Çağdaş masal	Dilek Kuşu (28), Sevgi Döngüsü (28), Adalet Heybesi (24)	3	26,67
Klasik Türk hikâyesi	Forsa (25)	1	25,00
Deneme/Anekdot	İyilik Üzerine (22)	1	22,00
Kültürel anekdot	Anadolu'da Tuzun da Bir Sözü Var (24), Bir Sıcak Çorbada Anadolu (19)	2	21,50
Tarihî anlatı	Duatepe (24), Sığırtmaç (21), Vatan Toprağı (20), Çanakkale (16)	4	20,25
Klasik masal	Üç Kardeş (22), Bülbül ile Bezirgân (18), Oduncunun Eşeği (10)	3	16,67
Didaktik öykü	Her Yüreğe Nakış Gerek (15), İki Dirhem (11)	2	13,00
Anı / Sınırlı diyalog	Tatlı Günler (16), Lokman Hekim (11), Atatürk Neler Okudu (10), Gazlı Göl (7)	4	11,00

Not. N = metin sayısı; M = ortalama. Türler M değerlerine göre sıralanmıştır.

Tablo 11, metin türünün iletişimsel zenginlik açısından belirleyici bir değişken olduğunu açık biçimde göstermektedir. En yüksek ortalama puanı çağdaş Batı romanı çevirisi (M = 32,00) almakla birlikte bu türde yalnızca bir metin bulunmaktadır. Birden fazla örneği olan türler içinde en yüksek puanı çağdaş çocuk edebiyatı (M = 31,67) ve Karagöz-Hacivat türü (M = 31,33) sergilemektedir. Üç Karagöz-Hacivat skecinin tamamı 28 metin arasındaki ilk yedi sıralamaya girmiştir; bu, türün iletişimsel zenginlik açısından sistemli bir üstünlük taşıdığını göstermektedir.

Karagöz-Hacivat skeçlerinin onarım boyutunda gösterdiği performans özellikle dikkat çekicidir. Bu üç metin için onarım puanı ortalaması 3,33 / 4'tür; geri kalan 25 metnin onarım puanı ortalaması ise 0,80 / 4'tür. Yani Karagöz-Hacivat skeçleri, diğer metinlere göre yaklaşık dört kat daha güçlü bir onarım örüntüsü sergilemektedir. Bu bulgu, türün yapısal özelliği olan yanlış anlama-düzeltilme örüntüsünün, modern iletişim eğitimi için somut bir kaynak oluşturabileceğini göstermektedir.

Çağdaş çocuk edebiyatı türü de yüksek ortalama (M = 31,67) dikkat çekmektedir. Topsuz Basketbol Oyunu, Çerçi Bekir ve Dürüstlük ve Konfüçyüs gibi metinler hem rol çeşitliliği hem iş birliği stratejileri açısından zengin örnekler sunmaktadır. Bu metinler, çocukların gündelik yaşamından kesitler aktararak akran iletişimi ve yetişkin-çocuk etkileşimi için doğal modeller sergilemektedir.

En düşük ortalama puanı (M = 11,00) Anı/Sınırlı Diyalog kategorisindeki metinler almıştır. Bu kategori, çalışma kapsamında dikkat çeken metodolojik bir bulguyu öne çıkarmaktadır: bu dört metin (Tatlı Günler, Atatürk Neler Okudu, Lokman Hekim'in Masalı, Gazlı Göl) ders kitabı yazarları tarafından "diyalog içerikli" sınıflandırmasıyla seçilmiş olmasına rağmen, gerçekte ya anlatı ya anı ya da efsane türündedir. Bu metinlerin tamamında diyalog söz alma tur sayısı 1-4 arasında değişmekte; metnin omurgasını anlatıcı sesi oluşturmaktadır. Bu bulgu, "diyalog metni" kavramının metodolojik olarak yeniden tanımlanması gerektiğine işaret etmektedir.

Tarihî anlatı türü orta düzeyde puan alırken (M = 20,25), didaktik öyküler (M = 13,00) ve sınırlı diyalogu olan anı/efsane metinleri (M = 11,00) en düşük puanları almıştır. Bu örüntü, metin türünün yalnızca tematik bir kategori değil aynı zamanda yapısal bir kategori olduğunu; metin türünün diyalog yoğunluğunu, konuşmacı dağılımını ve strateji çeşitliliğini doğrudan belirlediğini göstermektedir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki diyalog metinlerinin iletişimsel rol ve strateji bakımından farklı boyutlarda dengesiz bir görünüm sergilediğini ortaya koymaktadır. Bu görünüm, alan yazınındaki kuramsal yaklaşımlar çerçevesinde beş ana eksende ele alınabilir.

Bulgulardan ilki, rol-bağlam uyumu ve güç ilişkisi tutarlılığı boyutlarında elde edilen yüksek puanlardır. İncelenen metinlerde karakterlerin yaşa, statüye ve sosyal bağlama uygun biçimde konuşturulduğu görülmektedir. Baba-oğul, padişah-tebaa, hekim-hasta gibi farklı ilişki türlerinin dilsel düzeyde tutarlı biçimde işlendiği belirlenmiştir. Bu durum, Hymes'in (1972) iletişimsel yeterlik kavramı çerçevesinde değerlendirildiğinde, ders kitabı yazarlarının toplum dilbilimsel yetkinlik alanında belirgin bir farkındalığa sahip olduğunu düşündürmektedir. Brown ve Levinson'un (1987) nezaket kuramında temel alınan güç farkı, sosyal mesafe ve eylemin yükü değişkenleri; "Sultanım", "dedeciğim", "oğlum" gibi hitap biçimleri aracılığıyla ders kitabı diyaloglarına yansımaktadır. Türkçenin pragmatik repertuarının zenginliği de bu temsile zemin hazırlamaktadır. Sen-siz ayrımı, unvanlı hitap ve dua kalıpları gibi dilsel öğeler, güç ilişkisinin doğal biçimde işlenmesine olanak tanımaktadır.

Onarım mekanizmalarına ilişkin bulgular ise farklı bir tablo ortaya koymaktadır. İncelenen 28 metnin %71,4'ünde onarım puanı 0 ya da 1 olarak belirlenmiştir. Schegloff (2007), doğal konuşmalarda onarım örüntülerinin her birkaç söz biriminde bir gözlenebildiğine işaret etmiştir; ders kitabı diyaloglarında ise bu örüntülerin temsil oranı oldukça düşük kalmaktadır. Buna göre öğrencilere sunulan iletişim modelinin gerçek konuşmadaki yanlış anlama ve düzeltme süreçlerini yeterince yansıtmadığı söylenebilir. Faerch ve Kasper (1983), iletişim stratejilerini başarı odaklı ve azaltma odaklı olarak iki grupta sınıflandırmıştır. İncelenen metinlerde her iki strateji grubunun da sınırlı düzeyde temsil edildiği görülmektedir.

Bu bulgunun pedagojik açıdan dikkat çeken yönleri bulunmaktadır. Öğrencinin gerçek iletişim ortamlarında yanlış anlama durumlarıyla başa çıkabilme becerisi, söz konusu örüntülerin daha önce model olarak sunulmasıyla yakından ilişkilidir. Sözlü iletişim yetkinliği yalnızca akıcı konuşmayı değil; gerektiğinde duraksamayı, açıklama istemeyi, kendi anlatımını gözden geçirmeyi ve yanlış anlamayı fark ederek düzeltmeyi de kapsamaktadır. Bu yönüyle ders kitabı diyaloglarındaki onarım eksikliği, ilgili becerinin model üzerinden kazanılmasını güçleştirebilecek bir etken olarak değerlendirilebilir. Doğan ve Sinan'ın (2024) Türkçe ders kitaplarındaki konuşma etkinliklerinin stratejik çeşitlilik bakımından yetersiz kaldığına ilişkin bulguları, bu araştırmanın onarım bulgusuyla benzerlik göstermektedir.

Karagöz-Hacivat skeçlerinin onarım boyutunda gösterdiği yüksek performans (M = 3,33) çalışmanın en özgün bulgularından biridir. Bu metinlerin tür özelliği olan yanlış anlama-düzeltilme örüntüsü, modern iletişim eğitimi için doğal bir kaynak oluşturmaktadır. Karagöz'ün her sözü yanlış anlaması veya kasten farklı yorumlaması, Hacivat'ın sürekli açıklama isteme ve onaylama girişimleri, geleneksel Türk gölge oyununun yapısal omurgasıdır. Bu yapı, Schegloff'un (2007) onarım örgütlenmesi kuramında tanımladığı dört onarım türünün (öz başlatımlı öz onarım, öz başlatımlı diğer onarımı, diğer başlatımlı öz onarım ve diğer başlatımlı diğer onarımı) dördünü birden barındırabilmektedir. Bu bulgu, geleneksel kültürel mirasın çağdaş pedagojik araştırmalar için yeniden değerlendirilebileceğini göstermektedir.

Karagöz-Hacivat türünün bu sistemli üstünlüğü, çalışmanın somut bir pedagojik öneriye dönüşmesini sağlamaktadır: Türkçe ders kitaplarında bu tür örneklerinin sayısı artırılmalı; öğretmen eğitimi programlarında ise bu metinlerin nasıl yapılandırılmış iletişim modeli olarak kullanılabileceği üzerine modüller geliştirilmelidir.

Toplumsal cinsiyet temsili boyutu, çalışmadaki diğer bir kritik bulguyu sergilemektedir. 28 metnin %71,4'ünde bu boyut 0 veya 1 puan almıştır; ayrıca incelenen metinler içinde yalnızca bir metnin tek başına kadın yazarı bulunmaktadır. Bu bulgu, Sunderland'in (2006) ders kitaplarındaki

cinsiyet asimetrisine ilişkin uluslararası bulgularıyla ve Karabulut'un (2021) Türkçe ders kitaplarına ilişkin sonuçlarıyla örtüşmektedir. Ders kitaplarındaki cinsiyet temsili yalnızca sayısal bir asimetri değil; aynı zamanda yapısal bir asimetri olarak ortaya çıkmaktadır.

Çalışmanın özgün katkılarından biri, "anlatımda var, diyalogda yok" örüntüsünün belirlenmesidir. Beş metinde kadın karakterler anlatıcı tarafından betimlenmekte; ancak bir tek replik bile söylememektedir. Bu örüntü, klasik sayım analizlerinin yakalayamadığı bir asimetri türüdür: kadın karakterler metinde "var" gibi görünmekte, fakat iletişim alanına girmemektedir. Bu durum, ders kitabı diyaloglarının cinsiyet temsili boyutunda yalnızca sayısal değil aynı zamanda "sesleştirme" (vocalization) düzeyinde de incelenmesi gerektiğini göstermektedir. Bu bulgu, gelecekteki ders kitabı analiz çalışmaları için yeni bir analitik alt boyut önermektedir.

Çalışmanın beklenmedik bir bulgusu, sınıf düzeyi ile iletişimsel zenginlik arasında doğrusal bir ilişkinin gözlenmemesidir. Türkçe Öğretim Programı'nın sınıf düzeyi temelli yapısı, dil becerilerinin kademeli gelişimini öngörmektedir. Ancak betimsel sonuçlara göre en yüksek ortalama 6. sınıf düzeyinde görülmüştür (M = 28,50). Bununla birlikte bu ortalama yalnızca iki metne dayandığından 6. sınıfın genel durumunu temsil eden güçlü bir gösterge olarak değerlendirilmemelidir. Yedinci sınıf ortalaması 22,00, sekizinci sınıf ortalaması ise 20,50 olarak hesaplanmış; bu değerler 5. sınıf ortalamasının (M = 21,86) yakınında kalmıştır. Bu paradoks, ders kitabı tasarımında sınıf düzeyi planlamasının iletişimsel beceri gelişimiyle paralel ilerlemediğine işaret etmektedir.

Bulgular, sınıf düzeyi yerine metin türünün iletişimsel zenginliğin temel belirleyicisi olduğunu göstermektedir. 8. sınıfta hem bu sınıf düzeyinin en yüksek puanlı metni (Beyaz Diş, 32/40) hem de çalışmanın geneli içindeki en düşük puanlı metni (Gazlı Göl, 7/40) bir arada bulunmaktadır; aralarındaki 25 puanlık fark sınıf düzeyiyle değil, metin türüyle açıklanabilmektedir. Bu bulgu, Hymes'in (1972) iletişimsel yeterlik kavramının her sınıf düzeyinde uygun metin türleriyle desteklenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Beyaz Diş çevirisi, Karagöz-Hacivat türü dışında belirgin onarım örüntüsü sergileyen dört metinden (Beyaz Diş, Anadolu'da Tuzun da Bir Sözü Var, Çerçi Bekir, Sevgi Döngüsü) biri olması ve bunlar arasında en yüksek toplam puana (32/40) sahip tek çeviri metin olması bakımından çalışmada özel bir konuma sahiptir. Bu bulgu, çağdaş Batı romanının iletişimsel teknik açısından Türkçe ders kitapları için bir referans oluşturabileceğini göstermektedir. Karakterler arasındaki yanlış anlama-düzeltilme örüntüleri, anlam müzakeresi süreçleri ve psikolojik derinlik, çağdaş roman tekniğinin temel özelliklerindendir. İyi seçilmiş çeviri metinler, yerli edebiyatın sunamadığı iletişimsel zenginlik boşluklarını doldurma potansiyeline sahiptir. Bu bulgu, Karagöz-Hacivat türünün yerli-geleneksel çözümüne ek olarak "evrensel-çağdaş" bir çözüm alanı açmaktadır.

Bu araştırma, ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan diyalog metinlerini iletişimsel rol ve iletişim stratejileri açısından incelemiş ve şu temel sonuçlara ulaşmıştır:

Birincisi, ders kitabı diyaloglarının rol-bağlam uyumu ve güç ilişkisi tutarlılığı bakımından güçlü; onarım mekanizmaları ve toplumsal cinsiyet temsili bakımından sistemik olarak zayıf bir profil sergilediği belirlenmiştir. Bu durum, ders kitabı yazımında dilsel-pragmatik tutarlılığa özen gösterilirken iletişimsel stratejik çeşitliliğin ve cinsiyet temsili dengesinin ihmal edildiğini göstermektedir.

İkincisi, sınıf düzeyi ile iletişimsel zenginlik arasında doğrusal bir ilişki gözlenmemiştir. Beklenen 5→6→7→8 gelişimsel ilerleme gerçekleşmemekte; bunun yerine metin türünün iletişimsel zenginliğin temel belirleyicisi olduğu görülmüştür. Sınıf içi puan aralıkları düzenli bir artış göstermemekle birlikte 7. ve 8. sınıflarda sırasıyla 24 ve 25 puanlık geniş dağılımlar ortaya çıkmıştır. Bu durum, özellikle üst sınıf düzeylerinde seçilen metinlerin iletişimsel zenginlik bakımından önemli ölçüde farklılaşabildiğini göstermektedir.

Üçüncüsü, geleneksel Karagöz-Hacivat türü diyalog metinlerinin yüksek bir ortalamaya sahip olduğu (M = 31,33), çalışmadaki tek çağdaş Batı romanı çevirisi olan Beyaz Diş'in de 32/40 puan aldığı belirlenmiştir. Özellikle onarım boyutunda bu metinler dikkat çekici örnekler sunmaktadır.

Dördüncüsü, çalışmadaki 28 metnin %14,3'ünü oluşturan dört metnin (Tatlı Günler, Atatürk Neler Okudu, Lokman Hekim'in Masalı, Gazlı Göl) gerçekte diyalog metni değil, diyalog parçaları olan anlatı/anı/efsane metni olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, "diyalog metni" kavramının metodolojik olarak yeniden tanımlanması gerektiğine işaret etmektedir.

Beşincisi, toplumsal cinsiyet temsili boyutunda "anlatımda var, diyalogda yok" örüntüsü tespit edilmiştir. Bu örüntü, ders kitabı analizlerinde yalnızca karakterlerin sayısal varlığının değil aynı zamanda iletişim alanındaki etkinliklerinin de değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Öneriler

Araştırmanın ortaya koyduğu temel sonuçlar –onarım mekanizmalarının ve dengeli toplumsal cinsiyet temsili sistematik eksikliği, sınıf düzeyi ile iletişimsel zenginlik arasında doğrusal bir ilişkinin bulunmaması, metin türünün belirleyici rolü ve "diyalog metni" kavramının tanım sorunu– doğrultusunda ders kitabı yazarlarına, Türkçe öğretmenlerine, program geliştirmecilere ve gelecek araştırmalara yönelik öneriler aşağıda sunulmuştur.

Ders Kitabı Yazarlarına Öneriler

Ders kitabı yazarlarının diyalog metni seçim ve geliştirme süreçlerinde aşağıdaki konulara dikkat etmesi önerilmektedir:

- Diyaloglarda onarım örüntülerinin (yanlış anlama-düzeltilme, açıklama isteme, öz-onarım) doğal biçimde temsil edilmesi için Karagöz-Hacivat türü ve çağdaş roman örnekleri model alınabilir.
- "Diyalog içerikli metin" kategorisinde minimum diyalog yoğunluğu (örneğin en az 6 söz birimi veya metnin %30+ kısmının diyalog içermesi) ölçütü benimsenmelidir.
- Kadın yazarların eserlerine ve kadın karakterlerin aktif iletişimsel rollerde (yönlendirici, ikna edici, eleştiren) yer aldığı metinlere daha fazla yer verilmelidir.
- Çağdaş dünya edebiyatından yapılan iyi seçilmiş çeviri metinler, iletişimsel zenginlik açısından ders kitabına önemli katkı sunabilir.
- Tarihi/biyografik metinlerde kadın karakterlerin aktif diyalog rollerinde temsil edilmesine özen gösterilmelidir.

Türkçe Öğretmenlerine Öneriler

Türkçe öğretmenlerinin diyalog metinlerini sınıf içinde aşağıdaki şekilde değerlendirmesi önerilmektedir:

- Diyalog metinlerini yalnızca okuma metni olarak değil, iletişim modeli olarak da incelemeleri; karakterlerin üstlendikleri rolleri, kullandıkları stratejileri ve güç ilişkilerini öğrencilerle tartışmaları önerilir.
- Metinlerdeki onarım eksikliği gibi sistematik boşlukları öğrencilere fark ettirmek için "Bu diyalogda hiç yanlış anlama yok, bunu fark ettin mi? Gerçek konuşmada böyle pürüzsüz mü gidiyor?" gibi yansıtıcı sorular kullanılabilir.
- Aynı diyalogun farklı versiyonlarını yazmak veya canlandırmak (örneğin "itiraz eden" veya "soru soran" karakter versiyonları) yaratıcı drama etkinlikleri ile birleştirilebilir.
- Karagöz-Hacivat skeçleri sınıf içinde dramatize edilerek öğrencilerin yanlış anlama-düzeltilme örüntülerini deneyimlemesi sağlanabilir.

Program Geliştirmecilere Öneriler

Türkçe Öğretim Programı'nın geliştirilmesi süreçlerinde aşağıdaki noktaların dikkate alınması önerilmektedir:

- Sözlü iletişim kazanımlarının metin türü kompozisyonu ile uyumlu olup olmadığı gözden geçirilmelidir.
- Sınıf düzeyleri arasında iletişimsel zenginliğin planlı ve kademeli bir gelişim göstermesi sağlanmalıdır.
- "Diyalog metni" tanımının pedagojik ve metodolojik çerçevesi netleştirilmeli; minimum diyalog yoğunluğu ölçütü belirlenmelidir.
- Öğretmen yetiştirme programlarında söylem çözümlemesi, konuşma çözümlemesi ve pragmatik kuramlar üzerine modüller eklenmelidir.

Gelecek Araştırmalar için Öneriler

Bu çalışmanın bulguları ışığında, gelecekteki araştırmalar için aşağıdaki öneriler getirilebilir:

- Çalışma, daha fazla yayınevinin kitaplarını ve daha fazla sınıf düzeyini (özellikle ilkokul ve lise) kapsayacak şekilde genişletilebilir.
- Yıllar arasında ders kitabı diyaloglarının iletişimsel zenginlik profiline nasıl değiştiğini izleyen tarihsel-karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir.
- Geliştirilen kodlama cetveli ve dereceli puanlama anahtarı, yabancılara Türkçe öğretimi (YTÖ) bağlamına uyarlanabilir.
- Diyalog metinlerinin öğrenci performansına etkisini ölçen deneysel çalışmalar tasarlanabilir.

"Anlatımda var, diyalogda yok" örüntüsünün diğer ders kitaplarında da gözlenip gözlenmediği daha geniş örneklemde araştırılabilir.

Ders kitabı analizlerinde kadın karakterlerin yalnızca sayısal varlığını değil, diyalog alanındaki etkinliğini de ölçen "sesleştirme" (vocalization) düzeyinde analitik alt boyutlar geliştirilebilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

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

Yazarların Katkı Oranı

Yazar 1: Kavramsallaştırma, araştırma problemlerini oluşturma, verileri toplama. Yazar 2: Literatür taraması, veri analizi, araştırma sonuçlarını raporlaştırma, metni düzenleme.

Yapay Zekâ Kullanım Beyanı

Bu makalede imla ve noktalama denetimi ile kaynakçanın APA 7 biçimine göre düzenlenmesi amacıyla üretken yapay zekâ araçlarından destek alınmıştır. Araştırmanın tasarımı, verilerin toplanması, çözümlenmesi, yorumlanması ve bulguların raporlanması tümüyle yazarlar tarafından gerçekleştirilmiştir. Yapay zekâ aracının her önerisi yazarlarca denetlenmiştir; çalışmanın içeriğine ilişkin sorumluluk bütünüyle yazarlara aittir.

Çıkar Çatışması

Yazarlar arası çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Alexander, R. J. (2008). *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk* (4th ed.). Dialogos.
- Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests*. Oxford University Press.
- Bağcı Dağdeviren, Ş., & Küçüktepe, C. (2022). İlkokul Türkçe ders kitaplarındaki serbest okuma metinlerinin okunabilirlik düzeylerinin farklı yaklaşımlara göre hesaplanması ve sonuçların karşılaştırılması. *Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 17-34.
- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays* (M. Holquist, Ed.; C. Emerson & M. Holquist, Trans.). University of Texas Press.
- Barutcu Özönder, F. S. (2018). Kutadgu Bilig II: Kutadgu Bilig'in metin türü ve tarihsel diyalektoloji için değeri. *Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 179-253. <https://doi.org/10.32321/cutad.490986>
- Bialystok, E. (1990). *Communication strategies: A psychological analysis of second-language use*. Basil Blackwell.
- Bora, A., & Arslan, M. A. (2021). Türkçe ders (5, 6, 7, 8) kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik yönünden incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 10(1), 222-236.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>

- Brown, P., & Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge University Press.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47. <https://doi.org/10.1093/applin/l.1.1>
- Cankara, M., & Yılmaz, Ş. (2021). İlkokul fen bilimleri derslerinde sınıf öğretmenlerinin söylemlerinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 1204-1244. <https://doi.org/10.19171/uefad.952272>
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. MIT Press.
- Cin, A., Dalioğlu, S., Kavas, M., Dönmez, A., Han, C., Şener, F., Akyurt, G., Angın, L., Hülür Taşın, N., Sayılır, S., & Sayılır, T. (2024a). *Türkçe 5: 1. kitap*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Cin, A., Dalioğlu, S., Kavas, M., Dönmez, A., Han, C., Şener, F., Akyurt, G., Angın, L., Hülür Taşın, N., Sayılır, S., & Sayılır, T. (2024b). *Türkçe 5: 2. kitap*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Corder, S. P. (1983). Strategies of communication. In C. Faerch & G. Kasper (Eds.), *Strategies in interlanguage communication* (pp. 15-19). Longman.
- Davis, L. L. (1992). Instrument review: Getting the most from a panel of experts. *Applied Nursing Research*, 5(4), 194-197. [https://doi.org/10.1016/S0897-1897\(05\)80008-4](https://doi.org/10.1016/S0897-1897(05)80008-4)
- Demir, A., Yılmaz, D., Duru, K., & Pastutmaz, M. (2025). *Türkçe 8. sınıf ders kitabı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Dewi, K. Y. F. (2021). Communicative strategies in interlanguage. *Daiwi Widya Jurnal Pendidikan*, 8(3), 42-50. <https://doi.org/10.37637/dw.v8i3.822>
- Dilekçi, A. (2022). Türkçe ders kitaplarının nitelik yönünden değerlendirilmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3), 1310-1328. <https://doi.org/10.24315/tred.978264>
- Doğan, F. N., & Sinan, A. T. (2024). 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki konuşma etkinliklerinin incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (39), 26-46. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1471641>
- Duru, K., & Pastutmaz, M. (2023). *Türkçe 7. sınıf ders kitabı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Elyıldırım, S. (2017). Avoidance strategy in foreign language production. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (28), 231-242.
- Faerch, C., & Kasper, G. (1983). Plans and strategies in foreign language communication. In C. Faerch & G. Kasper (Eds.), *Strategies in interlanguage communication* (pp. 20-60). Longman.
- Gerek, M. (2023). *Türkçe 7. sınıf ders kitabı*. Özgün Matbaacılık.
- Goffman, E. (1967). *Interaction ritual: Essays in face-to-face behavior*. Aldine.
- Göçer, A. (2008). İlköğretim Türkçe ders kitaplarının ölçme ve değerlendirme açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(1), 197-210.
- Halliday, M. A. K. (1973). *Explorations in the functions of language*. Edward Arnold.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: Selected readings* (pp. 269-293). Penguin.
- İlhan, E., Tosun, M., Gedik Doğaner, S., & Gümüş, Z. N. (2025a). *Türkçe 6. sınıf ders kitabı: 1. kitap*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- İlhan, E., Tosun, M., Gedik Doğaner, S., & Gümüş, Z. N. (2025b). *Türkçe 6. sınıf ders kitabı: 2. kitap*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Karabulut, A. (2021). Toplumsal cinsiyet rolleri açısından 8. sınıf Türkçe ders kitabının incelenmesi. *Anasay*, 5(16), 119-131. <https://doi.org/10.33404/anasay.921848>
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology* (2nd ed.). Sage.
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1), 159-174. <https://doi.org/10.2307/2529310>
- Lantolf, J. P., & Thorne, S. L. (2006). *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford University Press.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage.

- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı (5-8. sınıflar): Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*. <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=1979>
- Nakatani, Y. (2006). Developing an oral communication strategy inventory. *The Modern Language Journal*, 90(2), 151-168. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2006.00390.x>
- Ogur, E. (2022). 2021-2022 öğretim yılında okutulan 6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik yönünden incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 11(4), 1647-1664.
- Patton, M. Q. (2025). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri (M. Bütün & S. B. Demir, Çev. Ed.). Pegem Akademi. (Orijinal eserin yayın tarihi 2014).
- Reznitskaya, A. (2012). Dialogic teaching: Rethinking language use during literature discussions. *The Reading Teacher*, 65(7), 446-456. <https://doi.org/10.1002/trtr.01066>
- Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50(4), 696-735. <https://doi.org/10.2307/412243>
- Sarıkaya, B. (2023). Türkçe öğretmenlerinin Türkçe ders kitapları ile ilgili görüşleri. *Asya Studies-Academic Social Studies*, 7(26), 1-14. <https://doi.org/10.31455/asya.1386787>
- Saygı, S. (2022). *Türkçe 8. sınıf ders kitabı*. Hece Yayıncılık.
- Schegloff, E. A. (2007). *Sequence organization in interaction: A primer in conversation analysis*. Cambridge University Press.
- Shumin, K. (2002). Factors to consider: Developing adult EFL students' speaking abilities. In J. C. Richards & W. A. Renandya (Eds.), *Methodology in language teaching: An anthology of current practice* (pp. 204-211). Cambridge University Press.
- Sönmez, E. N., & Özden, M. (2024). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin iletişim stratejilerini kullanma düzeylerinin konuşma kaygısına etkisi. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 9(1), 71-105. <https://izlik.org/JA35LF62LL>
- Sunderland, J. (2006). *Language and gender: An advanced resource book*. Routledge.
- Tarone, E. (1977). Conscious communication strategies in interlanguage: A progress report. In H. D. Brown, C. A. Yorio, & R. C. Crymes (Eds.), *On TESOL '77* (pp. 194-203). TESOL.
- Tarone, E. (1980). Communication strategies, foreigner talk, and repair in interlanguage. *Language Learning*, 30(2), 417-431. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1980.tb00326.x>
- Türkben, T. (2018). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin tür ve tema açısından incelenmesi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(3), 2152-2166. <https://doi.org/10.17218/hititsosbil.419925>
- Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry: Towards a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge University Press.
- Yaman, Ş., Irgın, P., & Kavasoğlu, M. (2013). Communication strategies: Implications for EFL university students. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 255-268. <https://izlik.org/JA72SU63MF>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, N., & Kavruk, H. (2025). Konuşma stratejileri eğitiminin konuşma becerisi ve konuşma kaygısına etkisi. *Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 603-629. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17860249>

Extended Abstract

Introduction

In contemporary language education, communication is understood not as the mechanical transmission of a message but as a dynamic process in which meaning is negotiated reciprocally among participants. The development of oral communication skills requires learners to observe how language is used across diverse interactional contexts and to internalize these patterns as models. Textbooks, as one of the primary instructional materials that learners encounter, play a central role in this process. The dialogue texts they contain are particularly significant since they allow learners to observe the communicative roles that interlocutors assume, the ways in which turn-taking is managed, and the strategies employed to sustain conversation.

Despite their pedagogical importance, the communicative structure of dialogue texts in Turkish language textbooks has received limited scholarly attention. Existing research has predominantly focused on text types, thematic distributions, readability levels, and skill-based activities, whereas systematic analyses grounded in discourse analysis and pragmatic theory remain scarce. Determining the communicative roles, strategies, and power relations represented in these texts is essential for evaluating their potential contribution to learners' communicative competence. Accordingly, the present study examines the dialogue texts in middle school Turkish language textbooks in terms of communicative roles and communication strategies. The research was guided by five sub-questions addressing the diversity and distribution of communicative roles, the representation of communication strategies, the pragmatic and social dimensions of the dialogues, and the differences observed across grade levels, textbooks, and text types.

Method

This study is a qualitative investigation employing the document analysis technique, with data interpreted through content analysis. The study set was determined through criterion sampling and consisted of 28 dialogue texts drawn from eight Turkish textbooks, two for each of the fifth, sixth, seventh, and eighth grades. A text was included if it appeared as a principal reading text and contained at least one dialogue segment.

Two instruments were developed for data collection: a coding scheme and an accompanying analytic rubric. Both were grounded in established theoretical frameworks, namely the politeness theory of Brown and Levinson (1987), the turn-taking system of Sacks et al. (1974), the sequence and repair organization of Schegloff (2007), the communication strategy taxonomy of Tarone (1980), and the plans-and-strategies model of Faerch and Kasper (1983). The analytic rubric comprised three sections and ten dimensions: communicative role and function (role diversity, distributional balance, and role-context congruence); communication strategies (achievement strategies, repair mechanisms, topic opening and closing, and cooperative strategies); and the pragmatic-social dimension (power-relation consistency, real-life reflection, and gender representation). Each dimension was rated on a five-point scale from 0 to 4, yielding a total score between 0 and 40.

The content validity of the instrument was examined through expert review, yielding a content validity index of 0.90. The coding process was conducted independently by two coders. Inter-coder reliability was 83.6% according to the Miles and Huberman formula, Cohen's Kappa .79 (quadratic weighted .94), and Krippendorff's alpha .94, indicating a high level of agreement. Disagreements were resolved through consensus meetings. The textbooks examined are officially approved publications issued by the Ministry of National Education and by private publishers, and they do not involve human participants or personal data.

Results and Discussion

The findings revealed that the dialogue texts presented an uneven profile across the dimensions examined. The texts exhibited a strong profile in role-context congruence ($M = 3.36$) and power-relation consistency ($M = 3.32$). Characters were portrayed in ways consistent with their age, status, and social context, and asymmetrical relationships such as parent-child, ruler-subject, and physician-patient were rendered coherently at the linguistic level through forms of address, imperative-request transitions, and the distribution of the right to ask questions. This finding suggested that textbook authors demonstrated considerable awareness in the domain of sociolinguistic competence, a result consistent with Hymes's (1972) conception of communicative competence and the variables proposed in Brown and Levinson's (1987) politeness theory.

In contrast, the most striking finding concerned the systematic scarcity of repair mechanisms. The average repair score was 1.07 out of 4.00, and 71.4% of the texts received a score of 0 or 1 on this dimension. Given that repair patterns occur frequently in natural conversation (Schegloff, 2007), their limited representation indicated that the communicative model offered to learners did not adequately reflect the misunderstanding-correction sequences that characterized authentic interaction. This finding carried pedagogical significance since the ability to manage misunderstanding in real settings depends on the prior modeling of such patterns. Competent oral communication entails not only fluent

speech but also the capacity to pause, request clarification, revise one's own utterance, and detect and correct misunderstandings; the scarcity of repair in textbook dialogues may therefore hinder the acquisition of this skill through modeling.

Gender representation likewise emerged as a critical area, with an average score of 0.89 out of 4.00. Across the 28 texts, only one was written by a female author. A noteworthy sub-pattern was also identified: in five texts, female characters were described within the narration yet remained silent in the dialogue. This indicated that gender asymmetry in textbooks was not merely numerical but also structural, suggesting that future analyses should examine not only the presence of characters but also their active participation in the communicative space.

The analysis further revealed that grade level was not a determining variable for communicative richness; rather, text type emerged as the decisive factor. The anticipated progressive increase across grade levels did not materialize; the within-grade score ranges did not increase regularly, although the widest ranges were observed in Grades 7 and 8, at 24 and 25 points, respectively. Karagöz-Hacivat shadow-play texts ($M = 31.33$) and the translated excerpt from White Fang (32/40) constituted notable exceptions that clearly exhibited repair strategies, demonstrating that both traditional shadow theatre and well-selected literary translations may serve as valuable models of communicative richness. A methodological observation also arose: roughly one seventh (14.3%) of the texts classified as dialogue texts were in fact narratives, memoirs, or legends containing only fragmentary dialogue, which suggests that the concept of the dialogue text warrants reconsideration. In conclusion, the development of dialogue texts in Turkish language textbooks attends to linguistic-pragmatic consistency while neglecting strategic diversity and balanced gender representation. The findings offer concrete implications for textbook authoring, Turkish language teacher education, and curriculum development.

Ekler**Ek-1. İnceleme Rubriği****BÖLÜM I KULLANIM KILAVUZU****Yapı**

Araç, üç ana bölüm altında 10 boyuttan oluşmaktadır:

- A. İletişimsel Rol ve İşlev (Boyut 1-3)
- B. İletişim Stratejileri (Boyut 4-7)
- C. Pragmatik ve Sosyal Boyut (Boyut 8-10)

Puanlama

Her boyut 0-4 arası beş düzeyde puanlanır:

- 4 puan – Çok Yüksek: Boyutun tüm bileşenleri belirgin ve etkin biçimde gözlenir.
- 3 puan – Yüksek: Bileşenlerin büyük çoğunluğu gözlenir, küçük eksiklikler vardır.
- 2 puan – Orta: Bileşenler kısmen gözlenir; belirgin sınırlılıklar vardır.
- 1 puan – Düşük: Bileşenler yetersizdir; yalnızca yüzeysel düzeyde temsil edilir.
- 0 puan – Yetersiz: Bileşenler gözlenmez ya da bağlamla uyumsuzdur.

Güvenirlilik

Araçın güvenirliğinin sağlanması için aynı diyalog metni en az iki bağımsız kodlayıcı tarafından değerlendirilmeli; kodlayıcılar arası uyum Cohen Kappa katsayısı ya da Miles ve Huberman (1994) güvenirlik formülü ile hesaplanmalıdır:

$$\text{Güvenirlilik} = \text{Görüş Birliği} / (\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}) \times 100$$

.70 ve üzeri uyum kabul edilebilir düzey olarak değerlendirilir.

BOYUT 1 İletişimsel Rol Çeşitliliği	
Boyut Tanımı: Diyalog metninde gözlenen farklı iletişimsel rollerin (bilgi verici, yönlendirici, ikna edici, destekleyici, eleştiren, uzlaştırmacı, duygusal ifade eden, sosyal ritüel vb.) sayısı ve çeşitliliği.	
Puan	Performans Göstergesi
4 Çok Yüksek	Diyalogda 6 ya da daha fazla farklı iletişimsel rol gözlenir; bilgi verme, ikna, destekleme, eleştirme, uzlaştırma ve sosyal ritüel rolleri dengeli biçimde temsil edilir; rol değişimleri akıcıdır.
3 Yüksek	4-5 farklı iletişimsel rol gözlenir; temel roller temsil edilir, ancak bir-iki işlevsel rol (örneğin uzlaştırma, eleştirme) eksiktir.
2 Orta	3 farklı iletişimsel rol gözlenir; çeşitlilik sınırlıdır, çoğunlukla bilgi verme ve onaylama rolleri ön plandadır.
1 Düşük	Yalnızca 2 iletişimsel rol gözlenir; tek yönlü iletişim örüntüsü baskındır.
0 Yetersiz	Tek bir iletişimsel rol egemendir (genellikle bilgi verici); diyalog gerçek bir etkileşim niteliği taşımaz, sözde-diyalog görünümündedir.
Toplam	<u> </u> / 4

BOYUT 2 İletişimsel Rol Dağılım Dengesi	
Boyut Tanımı: Diyalogdaki konuşmacılar arasında iletişimsel rollerin dengeli biçimde paylaşılması; söz hakkı dağılımının ve rol dağılımının simetrisi.	
Puan	Performans Göstergesi
4 Çok Yüksek	Konuşmacılar arasında roller eşit ve dengeli biçimde paylaşılmıştır; bir konuşmacı yalnızca soran ya da yalnızca cevaplayan konumda değildir; roller etkileşim içinde değişir.

3 Yüksek	Roller büyük ölçüde dengelidir, ancak bir konuşmacının belirli bir rolde (örneğin yönlendirici) hafifçe baskın olduğu görülür.
2 Orta	Konuşmacılar arasında belirgin bir rol asimetrisi vardır; bir taraf çoğunlukla bilgi verir, diğeri çoğunlukla bilgi alır.
1 Düşük	Konuşmacılardan biri rolleri büyük ölçüde tekeline almıştır; diğeri pasif konumdadır.
0 Yetersiz	Tek konuşmacı tüm aktif rolleri üstlenir; diğeri konuşmacı yalnızca onaylayıcı/edilgen konumdadır.
Toplam	___ / 4

BOYUT 3 Rol-Bağlam Uyumu	
Boyut Tanımı: Diyalogdaki konuşmacıların üstlendikleri iletişimsel rollerin, sosyal bağlam (öğretmen-öğrenci, ebeveyn-çocuk, akran, yabancı vb.) ve güç ilişkileri ile uyumlu olması.	
Puan	Performans Göstergesi
4 Çok Yüksek	Tüm konuşmacıların üstlendiği roller içinde bulundukları sosyal bağlam ve güç ilişkisiyle tam uyumludur; rol seçimleri gerçekçi ve inandırıcıdır.
3 Yüksek	Rol-bağlam uyumu büyük ölçüde sağlanmıştır; küçük tutarsızlıklar (örneğin çocuğun yaşına uymayan ifadeler) gözlenir.
2 Orta	Bazı konuşmacıların rolleri bağlamla kısmen uyumsuzdur; konuşmalar gerçekçi olmaktan uzaklaşır.
1 Düşük	Konuşmacıların rolleri bağlamla belirgin biçimde uyumsuzdur (örneğin çocuk karakterin yetişkin diliyle konuşması).
0 Yetersiz	Roller bağlamdan tamamen kopuktur; karakterler ders kitabı kazanımını aktarmak için yapay sözcüler olarak konuşmaktadır.
Toplam	___ / 4
BOYUT 4 Başarı Stratejilerinin Kullanımı	
Boyut Tanımı: Konuşmacıların iletişim güçlüğü karşısında başvurdukları başarı stratejileri (tanımlama/açıklama, yeniden çerçeveleme, telafi, dolaylı anlatım) çeşitliliği.	
Puan	Performans Göstergesi
4 Çok Yüksek	En az üç farklı başarı stratejisi (örneğin tanımlama, yeniden çerçeveleme, dolaylı anlatım) işlevsel biçimde gözlenir.
3 Yüksek	İki başarı stratejisi etkin biçimde kullanılır; tanımlama veya yeniden çerçeveleme örnekleri görülür.
2 Orta	Yalnızca bir başarı stratejisi gözlenir; konuşmacılar genellikle ilk denemede başarısız oldukları söylemi terk eder.
1 Düşük	Başarı stratejisi yerine konuşmacılar konuyu değiştirir ya da başka birinin söze girmesini bekler.
0 Yetersiz	Başarı stratejisi gözlenmez; tüm söylemler tek seferde, doğrusal ve sorunsuz üretilmiş gibi sunulur.
Toplam	___ / 4

BOYUT 5 Onarım Mekanizmaları	
Boyut Tanımı: Diyalogda yanlış anlama, yanlış söyleme, eksik bilgi gibi durumların nasıl onarıldığı (öz onarım, diğer onarımı, açıklama isteme).	
Puan	Performans Göstergesi
4 Çok Yüksek	Hem öz onarım hem diğer onarımı örnekleri gözlenir; "yani...", "şey, demek istediğim...", "hayır, öyle değil" gibi ifadelerle onarımın doğal akışı görünürdür.
3 Yüksek	Onarım örnekleri vardır; ancak bunlar tek türle (örneğin yalnızca öz-onarım) sınırlıdır.
2 Orta	Yalnızca bir-iki kez onarım gözlenir; çoğu yanlış anlama görmezden gelinir.
1 Düşük	Onarım örneği neredeyse yoktur; konuşma çizgisel ve hatasızmış gibi ilerler.
0 Yetersiz	Onarım örneği bulunmaz; diyalog mükemmel akıcılıkta sunulmuş, gerçek konuşma dinamiklerinden uzaktır.
Toplam	___ / 4

BOYUT 6 Konu Açma ve Kapanma Doğallığı	
Boyut Tanımı: Diyalogun başlangıç ve bitiş yapılarının doğal konuşma kalıplarına uygunluğu (selamlama, ön diziler, kapanış belirtkeleri).	
Puan	Performans Göstergesi
4 Çok Yüksek	Diyalog uygun bir selamlama/ön dizi ile başlar ve doğal kapanış belirtkeleriyle ("görüşürüz", "hadi gidelim" vb.) sonlanır.
3 Yüksek	Açılış veya kapanışlardan biri doğal, diğeri yetersizdir.
2 Orta	Diyalog konuya doğrudan girer; açılış ya da kapanış formülleri yoktur.
1 Düşük	Diyalog hiçbir geçiş ifadesi olmadan, ortadan başlar ve aniden kesilir.
0 Yetersiz	Diyalog konuşma sınırları belirsiz biçimde sunulmuştur; başlangıç ve bitişin gerçeklikle ilgisi yoktur.
Toplam	___ / 4

BOYUT 7 İş Birliği Stratejileri	
Boyut Tanımı: Konuşmacıların birbirinden yardım istemesi, açıklama talep etmesi, onay alması, anlamayı kontrol etmesi gibi etkileşimsel stratejiler.	
Puan	Performans Göstergesi
4 Çok Yüksek	İş birliğine dayalı stratejilerin birden fazla türü gözlenir: yardım isteme, açıklama talep etme, anlamayı kontrol etme ("değil mi?", "anladın mı?"), geri bildirim alma.
3 Yüksek	İki tür iş birliği stratejisi gözlenir; konuşmacılar zaman zaman birbirinden onay alır.
2 Orta	Tek tür iş birliği stratejisi (genellikle onay alma) gözlenir; karşılıklı destek sınırlıdır.
1 Düşük	İş birliği yalnızca yüzeysel düzeyde ("evet", "tamam") gözlenir; gerçek anlamda anlam müzakeresi yoktur.
0 Yetersiz	Konuşmacılar paralel monologlar üretir; karşılıklı dinleme ve yardımlaşma izi gözlenmez.

Toplam	___ / 4
--------	---------

BOYUT 8 Güç İlişkisi Tutarlılığı	
Boyut Tanımı: Diyalogdaki güç asimetrilerinin (yaş, statü, uzmanlık) tutarlı biçimde dilsel düzeye yansıtılması.	
Puan	Performans Göstergesi
4 Çok Yüksek	Güç ilişkileri tüm diyalog boyunca tutarlı biçimde dilsel düzeyde işlenir; hitap biçimleri, emir-rica geçişleri, unvan kullanımı bağlama uygundur.
3 Yüksek	Güç ilişkisi büyük ölçüde tutarlıdır; bir-iki noktada bağlama uymayan ifadeler vardır.
2 Orta	Güç ilişkisi diyalogun yalnızca bir kısmında dilsel düzeyde belirgindir.
1 Düşük	Güç ilişkisi dilsel düzeye sınırlı ölçüde yansır; konuşmacılar birbirleriyle eşitmiş gibi konuşur.
0 Yetersiz	Güç ilişkisi göz ardı edilmiştir; çocuk-yetişkin, öğrenci-öğretmen ayrımı dilsel olarak yapılmamıştır.
Toplam	___ / 4

BOYUT 9 Gerçek Yaşam İletişimini Yansıtma	
Boyut Tanımı: Diyalogun, öğrencinin gündelik hayatta karşılaşacağı gerçek iletişim örüntülerini ne ölçüde temsil ettiği.	
Puan	Performans Göstergesi
4 Çok Yüksek	Diyalog gerçek yaşamda karşılaşılabilecek tipik bir iletişim örneğidir; konu, dil, akış ve sonuç inandırıcıdır.
3 Yüksek	Diyalog büyük ölçüde gerçekçidir; küçük didaktik müdahaleler (kazanım aktarımı için yapay sorular vb.) gözlenir.
2 Orta	Diyalog gerçeklik ile didaktik amaç arasında bölünmüştür; bazı bölümleri yapaydır.
1 Düşük	Diyalog ağırlıklı olarak didaktik amaca hizmet eder; gerçek konuşma örneği değildir.
0 Yetersiz	Diyalog tamamen yapaydır; ders kitabı kazanımını aktarmak için kurgulanmış, gerçeklikle ilgisi yoktur.
Toplam	___ / 4

BOYUT 10 Toplumsal Cinsiyet Temsili	
Boyut Tanımı: Diyalogdaki kadın-erkek karakterlerin iletişimsel rol ve stratejilerinin kalıp yargılardan uzak, çeşitlilik gözetken biçimde sunulması.	
Puan	Performans Göstergesi
4 Çok Yüksek	Kadın ve erkek karakterler tüm iletişimsel rollerde (yönlendirici, ikna edici, eleştiren, uzlaştırıcı) eşit biçimde temsil edilir; toplumsal cinsiyet kalıp yargıları gözlenmez.
3 Yüksek	Temsil büyük ölçüde dengelidir; bazı kalıp yargı izleri (örneğin kadın karakterin yalnızca destekleyici rolde olması) gözlenir.
2 Orta	Toplumsal cinsiyet rolleri kısmen kalıp yargılıdır; erkek karakter aktif, kadın karakter pasif konumlanır.

1 Düşük	Karakter rolleri toplumsal cinsiyet kalıp yargılarına büyük ölçüde uygundur; kadın karakter çoğunlukla soru soran/dinleyen, erkek karakter ise bilgi veren konumdadır.
0 Yetersiz	Toplumsal cinsiyet kalıp yargıları açık ve tutarlı biçimde sergilenmiştir; tek cinsiyetli rol dağılımı gözlenir.
Toplam	___ / 4

BÖLÜM II TOPLAM PUAN FORMU

TOPLAM PUAN TOPLAMA FORMU			
Bölüm	Boyut No	Boyut Adı	Puan (0-4)
A. İletişimsel Rol ve İşlev	1	İletişimsel Rol Çeşitliliği	
	2	İletişimsel Rol Dağılım Dengesi	
	3	Rol-Bağlam Uyumu	
B. İletişim Stratejileri	4	Başarı Stratejilerinin Kullanımı	
	5	Onarım Mekanizmaları	
	6	Konu Açma ve Kapama Doğallığı	
	7	İş Birliği Stratejileri	
C. Pragmatik ve Sosyal Boyut	8	Güç İlişkisi Tutarlılığı	
	9	Gerçek Yaşam İletişimini Yansıtma	
	10	Toplumsal Cinsiyet Temsili	
TOPLAM PUAN			___ / 40

TOPLAM PUAN YORUMLAMA TABLOSU			
Toplam Puan	Düzy	Yorum	Renk
33-40	Çok Yüksek	Diyalog metni iletişimsel rol ve strateji açısından zengin, dengeli ve gerçekçi bir örnektir. Türkçe öğretimi açısından nitelikli bir model işlevi görür.	
25-32	Yüksek	Diyalog metni temel iletişim becerilerini destekler nitelikte; bazı boyutlarda iyileştirme alanları vardır.	
17-24	Orta	Diyalog metni sınırlı iletişimsel zenginlik taşır; çeşitlendirme ve gerçekçileştirme önerilebilir.	
9-16	Düşük	Diyalog metni iletişimsel açıdan zayıftır; tek boyutlu, didaktik ve şematiktir. Yeniden tasarlanması önerilir.	
0-8	Çok Düşük	Diyalog metni gerçek bir iletişim örneği niteliği taşımaz; ders kitabından çıkarılması veya kapsamlı biçimde yeniden yazılması önerilir.	