

91. İngilizce karşılıklı konuşma becerisinde söz eylem öğretimine yönelik öğretmen ve öğrenci inanışları¹

Sıla AY²Kübra KIRAÇ DEMİRAY³

APA: Ay, S. & Kırac Demiray, K. (2024). İngilizce karşılıklı konuşma becerisinde söz eylem öğretimine yönelik öğretmen ve öğrenci inanışları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (38), 1488-1510. DOI: 10.29000/rumelide.1440013.

Öz

Yabancı dil olarak İngilizce öğretimi bağlamında B1 düzeyindeki öğrencilerin söz eylemleri büyük ölçüde kullanabildikleri varsayılmaktadır. Ancak bu duruma tezat oluşturacak şekilde yabancı dil olarak İngilizce hazırlık sınıflarındaki öğrencilerin çeşitli iletişimsel bağlamlarda uygun söz eylemleri kullanmada zorluk yaşadıkları ve İngilizce hazırlık sınıflarında kullanılan ders kitaplarının söz eylemleri öğretmede yetersiz olduğu çeşitli çalışmalarla gözlemlenmiştir. Tüm bu nedenlerle bu araştırmanın amacı, yabancı dil olarak İngilizce karşılıklı konuşma becerisinde söz eylem öğretimine yönelik öğretmen ve öğrenci inanışlarını betimlemektir. Araştırmanın çalışma grubunu yabancı dil olarak İngilizce hazırlık sınıflarında ders vermekte olan öğretim görevlileri, hazırlık sınıflarında öğrenim görmekte olan öğrenciler ile söz konusu hazırlık eğitimi başarıyla tamamlayarak lisans eğitimini almak üzere ilgili bölümlere devam etmekte olan öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışmanın katılımcı grubuna yönelik olan veri toplama araçlarından sormacalar ve yarı yapılandırılmış görüşme soruları araştırmacı tarafından uzman görüşü alınarak oluşturulmuştur. Araştırmanın bulguları yabancı dil olarak İngilizce sınıflarında kullanımbilimsel unsurların halen göz ardı edildiği yönünde bir inanış olduğunu göstermektedir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular ışığında yabancı dil olarak İngilizce sınıflarında söz eylem öğretiminin geliştirilmesi için bazı önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Söz eylem, kullanımbilim, yabancı dil, öğretmen bilişi, öğrenci inanış

¹ **Beyan (Tez/ Bildiri):** “Bu çalışma, ikinci yazarın Ankara Üniversitesi’nde yürüttüğü ve 2024 tarihinde tamamlanan doktora tezinden üretilmiş olup, makale tez tesliminden önce yayımlanmıştır. Tez sahibi ikinci yazardır.”

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

Telif Hakkı & Lisans: Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmaları CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Etik İzni: Karabük Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Başkanlığı tarafından 18.05.2023 tarihli, 04 sayılı toplantısında görüşülerek etik yönden uygun bulunmuştur.

Kaynak: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %6

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 03.12.2023-**Kabul Tarihi:** 20.02.2024-**Yayın Tarihi:** 21.02.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1440013

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

² Doç. Dr., Ankara Üniversitesi, Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi, Dilbilimi Bölümü / Assoc. Prof., Ankara University, Faculty of Language and History Geography, Department of Linguistics (Ankara, Türkiye), ay@ankara.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0002-8773-5522, **ROR ID:** https://ror.org/01wntqw50, **ISNI:** 0000 0001 0940 9118, **Crossreff Funder ID:** 100007613

³ Öğr. Gör., Karabük Üniversitesi, Safranbolu Turizm Fakültesi, Gastronomi ve Mutfak Sanatları / Lecturer, Karabük University, Safranbolu Tourism Faculty, Gastronomy and Culinary Arts (Karabük, Türkiye), kubrakirac@karabuk.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0003-0141-219X, **ROR ID:** https://ror.org/04wy7gp54, **ISNI:** 0000 0004 0384 3505, **Crossreff Funder ID:** 501100010624

Teachers and students' beliefs of speech act teaching in English as a spoken interaction⁴

Abstract

In the context of English as a foreign language teaching, it is assumed that that B1 level students can frequently use speech acts. However, in contrast to this situation, it is thought that students in English preparatory classes have difficulty using appropriate speech acts in various communicative contexts and that the textbooks used in English preparatory classes are inadequate in teaching speech acts. The purpose of this research is to describe teachers' and students' beliefs regarding speech act teaching in spoken interaction skills in English as a foreign language. The study group of the research consists of lecturers teaching English as a foreign language in preparatory classes, students studying in preparatory classes, and students who have completed the preparatory education in question and are continuing their studies in relevant departments to receive their undergraduate education. Questionnaires and semi-structured interview questions, which are among the data collection tools for the participant group of the study, were created by the researcher and expert opinion was taken. The findings show that there is a belief that pragmatic elements are still ignored in English as a foreign language classroom. Considering the findings, some suggestions were made to improve speech act teaching in English as a foreign language.

Keywords: Speech act, pragmatics, foreign language, teacher cognition, student belief

1. Giriş

İnsanlarda ilk önce gelişen üretici dil becerisi olan konuşma yani sözlü anlatım, yabancı dil öğretiminde de doğal olarak önemli bir yere sahiptir. Bir yabancı dili edinmek çoğu zaman o dili konuşmayla eşdeğer tutulmuştur. Bu nedenle yabancı dil konuşucusunun dilin dilbilgisi kurallarını doğru kullanmasından öte, dili çeşitli bağlamlarda nasıl kullandığı da büyük önem arz etmektedir. Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metninin 2018 yılındaki tamamlayıcı cildinde, B1 düzeyindeki öğrencilerin karşılıklı konuşma becerisi kazanımlarından; “Sosyal bağlantı kurabilir (ör. Selamlaşma ve vedalaşma, tanışma, teşekkür etme)” biçiminde ifade edilen kazanımı çoktan edinmiş oldukları, mevcut dil düzeyinde ise “nispeten anlık ve doğal sorular sorarak aşına olduğu konularda tepkilerini ve görüşlerini ifade etmek suretiyle bir konuşma başlatabilir karşılıklı konuşmanın devam etmesine yardımcı olabileceği” biçiminde belirtilmiştir (Council of Europe, 2018). Ayrıca genel dil yeterliliğinin üst sınıflandırmasının altında “dilbilimsel, toplum dilbilimsel ve edimsel dil yeterliliği” dikkat çekmektedir (Council of Europe, 2018, s.36).

⁴ **Statement (Tez/ Bildiri):** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

Funding: No external funding was used to support this research.

Copyright & Licence: The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

Source: It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 6

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, **Article Registration Date:** 03.12.2023-**Acceptance Date:** 20.02.2024-

Publication Date: 21.02.2024;

DOI: 10.29000/rumelide.1440013

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

Bu anlamda yabancı dil olarak İngilizce B1 düzeyindeki öğrencilerin, kullanımbilimsel edincin önemli bir parçası olan söz eylemleri büyük ölçüde kullanabildikleri varsayılmaktadır. Ancak bu duruma tezat oluşturacak şekilde, yabancı dil olarak İngilizce hazırlık sınıflarında öğrencilerin çeşitli iletişimsel bağlamlarda uygun söz eylemleri kullanmakta zorlandıkları (Li ve Suleiman, 2017) ve İngilizce hazırlık sınıflarında kullanılan ders kitaplarının da söz eylem öğretimi konusunda yetersiz kaldıkları düşünülmektedir. Aynı zamanda, alan yazında söz eylem öğretimi ile ilgili ders kitabı incelemelerinin büyük bir kısmında, söz eylemlerin yalnızca bir veya birkaçı aynı çalışma içerisinde incelenmiştir (Alemi ve Iraandoost, 2012, Delen ve Tavil, 2010 ve Pérez Hernández, 2019).

Kısacası, yabancı dil öğretimi bağlamında alan yazında kullanımbilimsel edinç ve söz eylem öğretimi ile anketler yoluyla öğrenci görüşlerinin, söylem tamamlama görevleri yoluyla öğrenci performansının ve ders kitabı incelemelerinin yer aldığı kimi çalışmalar olmasına rağmen, yabancı dil olarak İngilizce karşılıklı konuşma becerisinin önemli bir unsuru olan söz eylem öğretimi ile ilgili öğrenci- öğretici ve hazırlık eğitimini başarıyla tamamlamış ve lisans eğitimini almak üzere ilgili bölümlere devam etmekte olan öğrencilerin görüşlerinin yer aldığı bütüncül bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Bu araştırmanın amacı İngilizce hazırlık sınıflarında karşılıklı konuşma becerisi öğretimine yönelik gereksinim ve inanışları belirlemektir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma soruları yanıtlanmaya çalışılmıştır.

- a) İngilizce hazırlık sınıflarında okuyan öğrencilerin söz eylem öğrenimine yönelik görüşleri nelerdir?
- b) İngilizce hazırlık sınıfında ders vermekte olan öğretim görevlilerinin söz eylem öğretimi ile ilgili görüşleri nelerdir?
- c) İngilizce hazırlık eğitimini başarıyla tamamlamış ve lisans eğitimini almak üzere ilgili bölümlere devam etmekte olan öğrencilerin söz eylem öğretimi ile ilgili görüşleri nelerdir?

2. Kuramsal çerçeve

İnsanların çeşitli ortamlarda çok sayıda muhatapla iletişim kurabilmeleri dil aracılığıyla gerçekleşir. Ancak insanlar birbirleriyle etkileşimde bulunurken sadece sözcükler yeterli olmaz. Sözcüklerin ötesinde iletişimin kurulduğu kişi, gerçekleştiği yer ve zaman da iletişim bağlamında dikkate alınması gereken unsurlardır. Başka bir deyişle, bir dili anlamlı kullanmanın yanında çeşitli bağlamlarda doğru kullanmak da gerekir. Bu noktada kullanımbilim kavramından söz etmekte yarar vardır (Takkaç Tulgar, 2016).

Kullanımbilim alan yazında “kullanımdaki dilin incelenmesi veya amaçlanan anlamın incelenmesi” gibi çeşitli şekillerde tanımlanmıştır (Kroeger, 2018, s. 5). Birner (2013, s.1)'e göre kullanımbilim, sözcüklerin yakın durumlarıyla, kimin kime neyi söylediğiyle ilgilenen bir dilbilim alanıdır. Böylece, bir iletinin gerçek anlamıyla (anlambilim) veya sözcük dizisinin doğrusal dizilerde (sözdizimi) nasıl oluşturulduğuna bakarak yapılmayan çıkarımlar yapılabilir. Başka bir deyişle kullanımbilim genellikle “kast edilen anlamla” ilgilidir. Tulgar (2016) dil kullanıcılarının, konuşmalarının yalnızca anlamlı değil aynı zamanda uygun olmasını da sağlayacak bazı kurallara uymaları gerektiğini belirtmektedir. Kısacası, “iletilmek istenen ifadenin uygun şekilde ve bağlamda nasıl ifade edileceğine ilişkin çözümlenmeye” esasen kullanımbilim denir (Alhadi Ali Ahmed, Mohammadzadeh ve Mazlum, 2023, s.10).

2.1. İletişimsel ve kullanımbilimsel edinç arasındaki ilişki

Hymes (1967), Chomsky'nin (1965) önerdiği dilsel edinç kavramına karşı iletişimsel edinç kavramını ortaya atarak dilin işlevsel rolünün önemini vurgulamıştır. Eğitimciler bu kavramı 1970'lerde eğitimbilimsel çerçevede yaygın olarak benimsemişlerdir. Bu kavram, günümüzde de yabancı dil öğretim kuramlarını ve sınıf bağlamını etkilemeye devam etmektedir. Hymes (1972), zamanla iletişimin oluşması için dil kullanımının uygulama ortamına bağlı kalması gerektiğine inandığından, dilsel edincin dil kullanımının önüne geçmesine karşı çıkar. Bu nedenle, özgün bir yabancı dil sosyal ortamında bulunmak, başkalarının konuşma biçimlerini taklit etmek, başka ülke kültürlerini algılamak, öğrencilerin iletişimsel edinçlerinin geliştirmelerine yardımcı olur. Öğrenciler hedef dilde iletişim edincini sağlamak için uygulama anlamında yeterince alıştırma yaptıklarında zamanla anadili İngilizce olan kişilerle iletişim kurmaları daha kolay olacaktır (Yan, 2022).

Canale ve Swain (1980) ilk kapsamlı iletişimsel edinç modelini sunmuştur. Bu model, önceleri dilbilgisi edinci, toplumsal dil edinci ve stratejik edinç olmak üzere üç alt edinçten oluşurken daha sonra toplum bilimsel edincin bir uzantısı olmak yerine ayrı bir bileşen olarak söylem edincinin (Canale, 1983) eklenmesiyle dört alt edinç haline gelmiştir. Bu modelin birçok kişi için ortak bir rehber haline gelmesinin nedenlerinden biri, Canale ve Swain'in modelinin uygulamalı dilbilim çerçevesinde yabancı dil öğretimi bağlamında müfredat tasarımı, öğretim yöntemleri, öğretmen eğitimi ve ders araçları için yol gösterici nitelikte olmasıdır. Özetle bu model, işlevsel olarak düzenlenmiş bir müfredat aracılığıyla öğrencilerin daha yüksek düzeyde iletişim edincine kavuşmalarını beklerken aynı zamanda öğrenciler arasındaki iletişimi mümkün olduğunca anlamlı kılmaya çalışmasıdır (Taş ve Khan, 2020).

Celce-Murcia (2007), güncellenmiş bir iletişimsel edinç modeli sunmuştur. Güncellenen model altı bileşenden oluşmaktadır: (a) sosyokültürel edinç, (b) söylem edinci, (c) dilsel edinç, (d) kalıp söz edinci (e) etkileşimsel edinç ve (f) stratejik edinç. "Sosyokültürel edinç, konuşmacının "genel sosyal ve kültürel iletişim bağlamı içinde" söylemek istediğini uygun bir şekilde aktarabilmesini sağlayan edimsel bilgisini ifade eder (Celce-Murcia, 2007, s.46). Konuşmacının sosyal ya da kültürel hatası, sözlü iletişim sırasında yapılan dilsel bir hatadan çok daha sorunlu olacaktır. Çoğu ikinci ve yabancı dil öğretmeninin hedef dilin kullanımbilimsel unsurlarından ziyade daha çok dilbilgisi kurallarında yetkin olması sebebiyle öğrencilerin sosyokültürel yeterliliklerini geliştirmelerine yardımcı olmaları zor olabilir (Celce-Murcia, 2007). Bu noktada kullanımbilimsel edinçten bahsetmekte fayda vardır.

Kullanımbilimsel edinç, her türlü iletişimde, özellikle de kültürlerarası iletişimde önemlidir. Çoğu durumda iletişimdeki yanlış anlamalar kişinin dilbilgisi yeterliliğinden değil, muhatabın kastettiği anlamı kavrayamamasından kaynaklanır (Miller, 1974 ve Shih, 2006). Bardovi-Harlig (2018) kullanımbilimin kültürlerarası iletişimle ilgili olduğunu ileri sürmüştür; dolayısıyla kullanımbilimsel edinç, öğrencilerin iletişimin ortaya çıktığı sosyal ve kültürel durumlar için hem açık hem de uygun olan anlamları anlama, oluşturma ve taşıma yeteneğine sahip olmasını gerektirir (Muyesser, 2020). Kullanımbilimsel edince sahip olmak, hedef dili anadili olarak konuşan kişilerle herhangi bir sosyal bağlamda başarılı bir şekilde etkileşim kurabilmek anlamına gelir. Bununla birlikte, hedef dilin ikinci veya yabancı dil olarak kullanıldığı bir bağlamda, kullanımbilimsel öğelerin öğretimi genellikle özgün araçların kullanımı veya gerçek hayattaki durumların taklit edildiği sınıf ortamlarında gerçekleştirilir (Bouftira, El Messaoudi ve Li, 2022). Bu da öğrencilere dili bilinçli şekilde kullanarak "dilde çözümleme yeteneği" kazandırır (Holmes ve Brown, 2007, s.524).

Günümüzde kullanımbilimsel edinc, özellikle dil öğretme ve öğrenme alanında araştırmacıların büyük ilgisini çekmektedir. Dil edincinin geliştirilmesinde anahtar bileşen olarak kabul edilir. Kullanımbilimsel edincin öğretilip öğretilmeyeceği konusunda süregelen bir tartışma vardır. Kasper (1997), kullanımbilimsel edincin öğretilmeyeceğini savunurken, öğrencilere sınıf ortamında kullanımbilimsel edinci geliştirme fırsatlarının sağlanması gerektiğini savunur. Alan yazında yabancı dil olarak İngilizce sınıflarında kullanımbilimsel edincin rolü pek çok araştırmacı tarafından vurgulansa da pek çok yabancı dil öğretmeninin sınıflarında geleneksel yöntemleri takip ederek gerçek yaşamdaki dil kullanımından kopuk bir yöntem benimsediklerini ortaya koymaktadır (Alhadi Ali Ahmed, Mohammadzadeh ve Mazlum, 2023; Muyesser, 2020).

Okullardaki yabancı dil olarak İngilizce öğretimi incelendiğinde çeşitli çalışmalar öğrencilerin, müfredattaki yetersizlikler, ders aracı ve sınırlı zaman gibi pek çok sebepten yabancı dilde kullanımbilimsel edinci geliştiremedikleri ya da geç geliştirdiklerini ortaya koymuştur (Rueda, 2006). Araştırmalar, hedef dili ileri düzeyde konuşan dil öğrenenlerin bile, dili kullanırken kullanımbilimsel hatalar yaptıklarını bulgulamıştır. (Celaya ve Barón, 2015; Jeon ve Kaya, 2006).

2.2. Söz eylemler

Miller ve Brown (2013: 353) kullanımbilimin “bağlamda kullanılan dille ilgilendiğini” iddia etmektedir. Kullanımbilimin merkezi söz edimleri kuramıdır (Akinwotu, 2013, s.45). Söz eylem, iletişim kurmak için bir sözcenin kullanılmasıyla gerçekleştirilen bir eylem olarak tanımlanan, iletişimin bir parçasıdır. Dawson ve Phelan (2016:710) söz eylemleri “yalnızca dil kullanılarak gerçekleştirilen eylemler” olarak tanımlamaktadır. Cohen (2006), dildeki tüm iletişimin ana paydasının söz eylemler olduğunu vurgulamaktadır. Bahsedilen bazı tanımlardan hareketle, söz eyleminin, konuşucunun durumuna bağlı olarak iletişim kavramına odaklandığı sonucuna varılabilir (Idris, Gusnawaty, Hasjim ve Kasminah, 2023).

Söz eylem kuramından ilk kez Austin (1962) “*How to do Things with Words*” adlı kitabında söz etmiştir. Kişinin söylediği sözle birlikte ona bir eylemin de eşlik ettiğini vurgulamıştır. Austin’e göre söz eylemler; söz gelimi şikâyet etme, öneride bulunma veya reddetme gibi iletişimin en küçük birimi veya bileşenidir.

2.3. Düz söz- edim söz- etki söz

Austin (1962) ifadeleri üç türe ayırmıştır: 1) düz söz 2) edim söz 3) etki söz. Bir düz söz eylemi, bir ifadenin sözlü anlamı ile ilgilidir. Bir edim söz, özel toplumsal anlamla ilgilidir. Etki söz ise, bir sözcenin dinleyici üzerindeki etkileridir (Borer, 2018). Bir söz eyleminin önermesel anlamı, onun dilsel ya da gerçek anlamı, edim söz ise konuşmacının sözcede ima ettiği anlamıdır. Söz ediminin etki gücü, konuşmacıya yanıt olarak dinleyici üzerindeki nihai sonuç veya etkidir (Holtgraves, 2007; Searle, 1976). Söz gelimi, “Üşüyorum” ifadesinin önermesel ya da düz söz anlamı ifadeyi kullanan kişinin üşüme durumunda olduğunu gösterir. Bu ifadenin kullanımbilimsel gücü, konuşmacının pencerenin kapanmasını veya sıcaklığın artmasını istediğini ima edebilir. Etki söz ise dinleyicinin pencereyi kapatmasına veya ısıyı yükseltmesine neden olabilir. Bu nedenle konuşma esnasında kimi durumlarda sözcelerinin niyet edilenden çok daha fazlasını ifade ettiğini belirtmek mümkündür. Ayrıca üç edim arasında, edim söz, söz eylem kuramının çekirdeği ve amaçlanan eylemi olarak kabul edilir (Austin, 1962).

Searle (1969) Austin'in tanımını yeniden ele alarak dilbilim araştırmalarında sıklıkla kullanılacak daha ayrıntılı bir sınıflandırma ortaya çıkarmıştır. Searle'nin ortaya koyduğu kuram, dil kullanımının belirli yollarının eylem olarak gerçekleştirilebileceği varsayımına dayanmaktadır (Verschueren, 1978).

2.4. Söz eylemlerin sınıflandırılması

Söz Eylem Kuramı, günlük konuşmadaki söylemi pek çok biçimde sınıflandırır. (Cutting, 2008). Selamlama ve vedalaşma, istekte bulunma, istekleri kabul etme veya reddetme, iltifat etme ve iltifatlara yanıt verme, özür dileme, teşekkür etme vb., söz edimlerinin bazı örnekleridir. Searle (1969, s.16) “dilin kurallara tabi bir davranış biçimi olduğunu” belirtir ve söz eylemleri “dilsel iletişimin temel veya asgari birimleri” olarak tanımlar. Searle (1976, s.9) tarafından herhangi bir söz eylem beş türe ayrılmıştır:

Yansıtıcı: Kişinin önermeye yönelik yaklaşımlarını, duygularını veya psikolojik durumunu gösterirler. Örneğin, özür dilemek ve tebrik etmek.

Yükümleyici: Bu eylemde, konuşmacı gelecekte birkaç eylemi gerçekleştirmeye zorlanır ve bu eylemi yapmaya kararlıdır. Örneğin, söz vermek, uyarmak, garanti vermek, reddetmek ve teklif etmek.

İlan edici: Önerme içeriği ile gerçeklik arasındaki bağlantıyı, öneren ve tümceler aracılığıyla değişikliklere neden olan söz edimleridir. Örneğin, savaş ilan etmek, evlenmek, işten kovulmak, hüküm vermek, görevden almak vb.

İddia ifadeleri: Gerçek bir durumu veya ilişkiyi gösteren konuşma eylemleridir. Örneğin bilgilendirme, iddia etme, raporlama, duyuru, vb. bu sınıflandırmaya dahildir.

Yönlendirici: Dinleyicinin gelecekte bazı eylemler yapmasını gerektiren girişimlerdir. Örneğin, sipariş verme, davet etme, tavsiye verme ve talep etme. Ayrıca Searle'e (1976) göre öneriler, konuşmacının amacının dinleyicinin kendisini gelecekteki bir eylem planına adanmasını sağlamak olduğu yönlendirici söz eylemleri grubuna aittir.

2.5. Öğretmen bilişi

Khader (2012: 74), öğretmen inanışını “öğretmenin psikolojik ve zihinsel içeriğine dayanan bir dizi fikir” olarak tanımlar. Williams ve Burden (1997, s. 56-57), “öğretmen inançlarının öğretmenlerin sınıfta yaptıkları her şeyi etkilediğini, hatta sınıf stratejilerini planlanan müfredat ve yöntemlerden çok daha güçlü etkilediğini” öne sürmektedir. Öğretmenlerin inançları, öğretmenlerin öğretim ortamlarındaki performanslarının altında yatan bilişsel filtreler olarak kabul edilmektedir (Shavelson ve Stern, 1981). Benzer şekilde Li (2017), etkili pedagoji ve öğretmen öğreniminin geliştirilmesinde öğretmen inanışının önemli olduğunu iddia etmektedir. Borg (2011) ise, öğretmenlerin inançlarının öğretmenlerin öğretim uygulamalarını ve dolayısıyla öğrencilerin öğrenme fırsatlarını güçlü bir şekilde şekillendirdiğini belirtmiştir. Dahası, Borg (2011, s.186-188), “öğretmen eğitiminin, öğretmenlerin sahip olduğu inançların anlaşılmasına dayandığında, öğretmenlerin uygulamalarını etkileme olasılığının daha yüksek olduğunu” ileri sürmüştür.

Borg (2003, s.81), “öğretmen bilişi” terimini öğretmenin gözlemlenemeyen bilişsel boyutuna, yani “öğretmenlerin bildiği, inandığı ve düşündüğü” şeylere atıfta bulunmak için kullandığını belirtmiştir. Öğretmen bilişi, Borg (2006) tarafından öğretmenlerin; öğretim, öğrenme, öğrenciler, alan, izlenim, araç, gereçler, eğitim etkinlikleri ve kendileriyle alakalı inanışları, bilgileri, kuramları, tutumları,

algılama biçimleri ve bakış açıları olarak tanımlanmaktadır. Öğretmen bilişinin öğretmenin aldığı alan eğitiminden ve önceki dil öğrenmelerinden doğrudan etkilendiği ve mesleki deneyimler ile sınıf uygulamasından karşılıklı olarak etkilendiği öne sürülmüştür (Borg, 2003).

Breen, Milton, Oliver, ve Thwaite (2001, s. 471-472) öğretmen inanışlarını incelemenin nedenlerini özetlemiştir:

1.Öğretmenlerin sınıf çalışmalarına ilişkin olarak ifade ettikleri yol gösterici ilkelerin belirlenmesi, “öğretmen eylemlerinin anlaşılması ve açıklanmasına yönelik açıklamanın ötesine geçmesini sağlayarak gözlemsel çalışmaları” tamamlayabilir.

2.Öğretmen inanışları hem temel öğretmen eğitimi için hem de “devam eden öğretmen gelişiminde yansıtıcı uygulamaları teşvik etmek için bir odak noktası olarak hizmet edebilecek deneyime dayalı mesleki bilgi birikiminin kaynağını sağlayabilir”.

3.Herhangi bir eğitimsel yenilik, öğretmenin kendi öğretim ilkeleri çerçevesine uygun hale getirilmelidir. Belirli bağlamlarda bu tür çerçevelere ilişkin artan farkındalık, herhangi bir yenilikle ilgili olarak müfredat politikası ve planlamasına kaynak oluşturabilir. Bu durum Kumaravidivelu (1994)’nın görüşleriyle paraleldir. Kumaravidivelu (1994) farklı öğretmen inanışlarının genellikle gerçek sınıf bağlamından uzak olan yöntem bilimciler tarafından aktarılan ve kabul edilen bilgilere alternatifler üreten yeni öğretim ilkelerinin ortaya çıkmasına neden olabileceğini öne sürmüştür.

Ishihara (2010a:23-24) ise öğretmenlerin aşağıdaki konularda bilgilerinin olması gerektiğini belirtmektedir:

- (a) “konu bilgisi (örneğin, çeşitli kullanımbilimsel unsurların derinlemesine anlaşılması), hedef dildeki ölçünler, kullanımbilim bilgisi
- (b) alan bilgisi (örn. yabancı dilin nasıl öğretileceği ve değerlendirileceği)
- (c) eğitbilimsel bilgi (örneğin, hedef bilginin nasıl öğretileceği ve değerlendirileceği),
- (d) öğrenciler; bilgi, yerel müfredat ve eğitim ortamları (örn. öğrencilerin özneliği ve kültürel kimliği, öğrencilerin kültürel farkındalığı, kimlikler kullanımbilim odaklı müfredat bilgisi, yabancı dil kullanımbiliminin eğitim ortamlarındaki rolünün anlaşılması)”.

Kullanımbilimin ikinci veya yabancı dil sınıflarında etkili bir şekilde öğretmek önemli olmakla birlikte, öğretmenler için zordur. Öğrenciler yabancı bir dilde söz eylemleri kullanırlarken anadillerindeki kullanımlara güvenebilirler. Öğretmenler, öğrencilerin dilde kullanımbilimsel işlevlerin var olduğu konusunda daha bilinçli olmalarını sağlayacak fırsatlar yaratmalı ve onları, hedef dildeki belirli bir söz eylemin kendi dillerinde nasıl farklılaştığını düşünmeye teşvik etmelidir (Abe ve Suezawa,2018).

Kullanımbilimi kapsayan dil araçlarının eksikliği, yabancı dil öğretmenleri için kullanımbilim öğretmenin zor olmasının bir başka nedenidir (Muyesser,2020). Ders kitapları çoğu sınıfta müfredatın ve ders programının merkezidir, ancak öğrencilerin kullanımbilimsel edinci başarıyla kazanmaları için nadiren yeterli bilgi sağlarlar (Siegel, 2016; Bardovi-Harlig, 2018). Bu anlamda öğrencilerin olduğu kadar öğretmenlerin de söz eylem öğretimi ile ilgili görüşlerine başvurmak anlamlıdır.

2.6. Öğrenci inanışı

Richardson (1996, s.103) inançları “dünyaya dair doğru olduğu hissedilen anlayışlar, öncüller veya önermeler” olarak tanımlamaktadır. Yabancı dil öğrenimi bağlamında araştırmacılar öğrencilerin dil öğrenimi ile ilgili bazı önyargılı fikir veya inançlara sahip olduklarını ve bu inançların öğrencilerin hangi beklentilere sahip olduğunu ve gelecekte ne tür beklentilere sahip olacaklarını gösterebileceğini belirtmektedir. Bu nedenle araştırmacılar yabancı dil öğrencilerinin sahip olduğu inançları ve bu inançları etkileyen etmenleri araştırmaktadır.

Dil öğrenenlerin, öğrenme sürecinde bir dili öğrenme becerileri hakkındaki inanışları, onların derslere katılma ve başarılı olmak için gerekli güdülenmeye sahip olma olasılıklarını arttırır (Alhamami, 2019). Başarılı öğrencilerin dil öğrenme süreçlerinde, kendi yetenekleri ve etkili öğrenme stratejilerinin kullanımı hakkında inançlar geliştirdikleri kaydedildiğinden, bu bağlamda öğrenen inançlarını anlamak çok önemlidir. Söz gelimi, dil edincinin yabancı dil öğrenmede başarısının en önemli anahtarı olduğuna ve kendisinin bu yeteneğe sahip olmadığına inanan bir öğrenci, başarısız olacağı inancıyla yabancı dil öğrenmeye başlayabilir (Lee ve Branch, 2018).

Yabancı dil olarak İngilizce öğrenim sürecinde dilin kullanımbilimsel işlevlerini öğrenmek veya kullanımbilimsel edinç geliştirmek, “biçim, anlam, işlev ve sosyal bağlam arasındaki ilişkinin karmaşıklığı nedeniyle çok daha zorlu bir çaba haline gelir” (Gazioğlu ve Çiftçi, 2017, s.141). Dil kullanımının uygunluğu bağlama bağlı olduğundan, dil sınıfları için dilin belirli yapısının nasıl ve ne zaman kullanıldığı ve konuşanlar arasındaki ilişkiler konusunda farkındalık yaratılması gerekmektedir.

3.Yöntem

3.1. Araştırmanın modeli

Bu çalışmada hem nicel hem nitel veriler toplandığından karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Hazırlık eğitimi almaya devam eden öğrenci, hazırlık eğitimini başarıyla tamamlamış ve lisans eğitimini almak üzere ilgili bölümlere devam etmekte olan öğrenciler ve hazırlık eğitimi vermekte olan öğretim görevlilerinin İngilizce karşılıklı konuşma becerisine yönelik gereksinimleri nicel veri toplama tekniği olan sormacalarla belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışma, İngilizce hazırlık eğitimi almış öğrenciler ve İngilizce hazırlık sınıflarında ders vermekte olan öğretim görevlilerinin görüşlerinin alındığı, nitel araştırma tekniği olan yarı yapılandırılmış görüşmelerle de pekiştirilmiştir.

3.2. Çalışma grubu

Çalışma, 2022-2023 bahar döneminde öğrenim görmekte olan 50 üniversite hazırlık öğrencisi, hazırlık biriminde görev yapmakta olan 15 öğretim görevlisi ve aynı üniversitede hazırlık eğitimi alıp lisans derecesinde öğrenimlerini sürdürmekte olan 51 bölüm öğrencisi ile yürütülmüştür. Bu katılımcıların tümüne hazırlanan sormaca verilmiş; ders vermekte olan 3 öğretim görevlisi ve öğrenim görmekte olan, B1 düzeyindeki 4 hazırlık öğrencisiyle ayrıca yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın etik onayı 18.05.2023 onay tarihi ve 2023/04-36 sayılı ile alınmış olup araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

Çalışmaya katılan öğrenciler 18 – 29 yaş aralığındadır ve bu 101 katılımcının 69’u erkek, 32’si kadın öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrencilerden alınan bilgilere göre 91’inin herhangi bir nedenle yurtdışında bulunmadığı 10’unun ise yurtdışında bulunduğu görülmekte olup ikişer katılımcının

Almanya'da, Fransa'da ve Amerika'da; birer katılımcının ise Hollanda, İtalya, Kıbrıs, Rusya, Saray Bosna – Belgrad'da birer bulunduğu gözlemlenmiştir. Katılımcılar 4 gün ila 2 yıl süreyle yurtdışında bulunduklarını belirtmişlerdir. Yurtdışında bulunan katılımcıların hangi amaçla söz konusu ülkelerde bulundukları incelendiğinde gezi, akraba ziyareti tatil ve turistik amaçların yanı sıra eğitim, iş ve yönetim stajı gibi farklı amaçlar gözlemlenmiştir.

Çalışmaya katılan öğretim görevlileri 30 – 40 yaş aralığındadır ve bu 15 öğretim görevlisinin 3'ü erkek, 12'si kadındır. Öğretim görevlilerinin öğretmenlik deneyimlerine ilişkin toplanan veriler incelendiğinde, araştırmaya katılan 3 öğretim görevlisinin 6-10 yıl aralığında, 11 öğretim görevlisinin 10-15 yıl aralığında, 1 öğretim görevlisinin ise 16-20 yıl aralığında yabancı dil olarak İngilizce öğrettiği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma grubundaki öğretim görevlilerinin yalnızca 3'ü yurtdışında öğretmenlik yapmıştır. Çalışmaya katılım sağlayan öğretim görevlilerinin eğitim durumları incelendiğinde, öğretim görevlilerinden birinin lisans, 10 öğretim görevlisinin yüksek lisans mezunu olduğu, 2 öğretim görevlisinin hem Yetişkinlere İngilizce Öğretme Sertifikası (CELTA) sahibi olduğu hem de yüksek lisans derecesi olduğu, 2 öğretim görevlisinin ise İngiliz Dili Öğretimi dışında bir alandan doktora derecesi olduğu gözlemlenmiştir.

4. Bulgular

Öğrencilerin İngilizce söz eylem öğrenimine yönelik görüşleri incelendiğinde, katılımcıları 99/101'inin "anadilimde söz eylemlerin kullanım amaçlarını biliyorum" ifadesini onayladığı gözlemlenmiştir. Katılımcıların "İngilizce söz eylem öğrenimine hangilerinin katkıda bulunacağını düşünüyorsunuz?" sorusuna verdikleri yanıtlar incelendiğinde, en çok "ikili çalışma etkinliklerinin" en az ise "İngilizce yapıya dikkat çekilerek öğrencinin yapıyı kendisinin fark etmesini ve kullanmasını sağlayan görevler" in tercih edildiği görülmektedir. Katılımcıların 69'u "İngilizce derslerinde söz eylemleri ne şekilde öğrenmek istersiniz?" sorusuna söz eylemlerinin doğrudan öğretilmesi / sunulması şeklinde yanıt verirken, katılımcıların diğerleri sezdirimsel / örtük olarak öğretilmesi/sunulması şeklinde yanıt vermiştir. "İngilizce derslerinde kullanılan ders kitaplarında, karşılıklı konuşma becerisini geliştirmek için söz eylemlere verilen yer sizce yeterli midir?" sorusunu ise katılımcılardan yalnızca 33'ü EVET yanıtını vermiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşmelerin yapıldığı öğrenciler, söz eylemlerle ilk olarak ikili konuşmaların olduğu videoları izleyerek karşılaşmak istediklerini belirtmişlerdir (bkz. Tablo 1). Ancak öğretmenin söz eylem kullanımı üzerinden örnekler vererek açıklamalar yapması yoluyla karşılaşmak istediğini belirten bir katılımcı da vardır.

Hazırlık öğrencisi (H.Ö) Katılımcı 1: *"Bence izleyerek ve dinleyerek biraz zor oluyor kendi tecrübeme göre. Önümde bir örnek olsa bir öğretmenden bunu duyup ikili bir şekilde deneyimlesen daha güzel ve daha anlaşılır oluyor. Biz böyle gördük ve gayet etkili oldu".*

"Yabancı dil olarak İngilizce sınıflarında söz eylemlerin belirtik mi yoksa örtük olarak mı öğretilmesini/sunulmasını istersiniz?" sorusuna katılımcıların verdiği yanıtlar çeşitlilik göstermektedir.

H.Ö. Katılımcı 1: *"Belirtik bir şekilde öğretmen tarafından ilk başta gösterilmeli, sonrasında sunulmalı. Yani iki kişinin bir etkileşimi deneyimleyip ne yanlış yaptığımızı görüp bize geri dönüş sağlanması gerekiyor".*

H.Ö. Katılımcı 2: *"Bence doğrudan daha kolay. Benim anlamam için benim uğraşmam gerekiyor. Doğrudan bana verilirse daha kolay bu demekmiş oluyor."*

H.Ö. Katılımcı 4: “*Aslında ben sezgiyi tercih ederim. Sonuçta öğretmen bunu bana vermiş. Ekstradan üstüne gidip çalışmam, çalışmayınca unuturum. Ama eğer o bir metinde gizlenir, ben onu bulmaya çalışırken bile ister istemez beynimde yer ediniyor.*”

Tablo 1. Öğrencilerin İngilizce söz eylem öğrenimine yönelik görüşleri

İngilizce Söz Eylem Öğrenimine Hangilerinin Katkıda Bulunacağını Düşünüyorsunuz? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz).	n
İkili Çalışma Etkinliklerinin	53
Bilgilendirici Notların	46
Öğretmenlerin Hedef Söz Eylemlerle İlgili Açıklamalar Yapmalarının Karşılıklı Konuşma Becerisine Yönelik Söz Eylem Öğrenimine Katkıda Bulunacağını Düşünüyorum.	43
Drama Kullanımının	43
Çeşitli Güç, Mesafe ve Kibarlık Değişkenlerine Bağlı Olarak Sunulan Örnek Durumlar Üzerine Yürütülen Sınıf Tartışmalarının	40
Tartışma Etkinliklerinin	37
Rol Oyunlarının	34
Öğretmenin Öğrencilerin Öğrenmelerini İstedığı Söz Eylemler Yer Aldığı Anadili Konuşucularının İkili Konuşmalarının	30
Hedef Söz Eylemlerin Anadilimizle Karşılaştırılmasının İstenmesinin	30
Söylem Tamamlama Görevlerinin	29
İngilizce Yapıya Dikkat Çekilerek, Öğrencinin Yapıyı Kendisinin Fark Etmesini ve Kullanmasını Sağlayan Görevlerin	25
İngilizce Derslerinde Söz Eylemleri Ne Şekilde Öğrenmek İstersiniz?	
Söz Eylemlerin Doğrudan Öğretilmesi/Sunulması	69
Söz Eylemlerin Sezdirimsel/Örtük Olarak Öğretilmesi/ Sunulması	32

Öğrencilerin İngilizce derslerinde kullanılan ders kitaplarındaki söz eylem varlığına ilişkin olarak, “İngilizce derslerinde kullanılan ders kitaplarının karşılıklı konuşma becerisinde söz eylem üretimine katkıda bulunduğunu düşünüyorum” ifadesini öğrencilerden 45’i onaylarken, 56’sı aksini düşündüğünü belirtmiştir. Ek olarak, “İngilizce derslerinde kullanılan ders kitaplarının karşılıklı konuşma becerisinde söz eylem öğrenimi ihtiyacını karşıladığını düşünüyorum” ifadesine katılımcılardan 46’sı EVET, 55’i HAYIR yanıtını vermiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşmelerde “İngilizce sınıflarında kullanılan ders kitaplarında ve öğretim programında, karşılıklı konuşma becerisini geliştirmek için söz eylem öğretimine yeterince yer verildiğini düşünüyor musunuz?” sorusuna katılımcıların çoğunluğu olumsuz yanıt vermiştir:

H.Ö. Katılımcı 4: “*Belki öneride bulunma ifadeleri vardır. Onun dışında kitapların içindeki belki video sayfalarının bulunduğu konularda vardır. Onun dışında pek olduğunu düşünmüyorum.*”

Öğrencilerden 65’i söz eylem öğretiminin öğretim planındaki yerine ilişkin olarak, “*öğretim programında, karşılıklı konuşma becerisinde söz eylem öğrenimi ile ilgili ihtiyaçlarımı yer verildiğini düşünüyorum*” ifadesini onaylarken, 36’sı onaylamamıştır. Buna ilaveten, “*görsel – işitsel ders araçlarının karşılıklı konuşma becerisinde söz eylem öğrenimine katkıda bulunduğunu düşünüyorum*” ifadesine katılımcılardan 79’u katılmıştır. Katılımcılara “*İngilizce derslerinde söz eylem kullanımı nasıl sınanmalıdır?*” sorusu yöneltildiğinde ise katılımcılardan 73’ü “*ikili konuşma etkinliklerini*” seçmiştir (bkz. Tablo 2). “*Yazma etkinlikleri*” yoluyla sınama ise katılımcılar tarafından

en az oranda tercih edilen sınama yöntemi olmuştur. Sırasıyla “sözlü anlatım etkinlikleriyle” ve “okuduğunu anlama etkinlikleriyle” sınanma, öğrencilerin İngilizce derslerinde söz eylem kullanıma ilişkin seçtikleri sınama yöntemleri olmuştur. “İngilizce derslerinde söz eylem öğrenimi için ayrılan zaman yeterlidir” ifadesine katılımcılardan yalnızca 33’ü katıldığını belirtmiştir. Son olarak “İngilizce derslerinde söz eylem öğrenimi için ayrılan çaba yeterlidir.” ifadesine ise katılımcılardan 45’i EVET 56’sı ise HAYIR yanıtını vermiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşmelerde “İngilizce sınıflarında karşılıklı konuşma becerisine yönelik söz eylem öğrenimi için nasıl sınanmak istersiniz?” sorusuna katılımcıların hepsi ikili konuşma etkinliği yoluyla sınanmak istediklerini belirtmişlerdir. Katılımcılar aynı zamanda örnek durumlar üzerine yapılan ikili konuşmalar, söylem tamamlama görevleri ve canlandırmalar yoluyla sınanmak istemektedir.

H.Ö. Katılımcı 3: “Bence öğretmenlerin karşılıklı konuşma şeklinde yapması öğrenci açısından daha faydalı olur diye düşünüyorum”.

(.....) “Yani konuşma şeklinde olabilir ya da öğrenciler arasından seçip ikili konuşturma yaptırılabilir. Belki örnek durumlar üzerine. Şöyle işte şuradasınız. Şuraya gitmek istiyorsunuz, biriniz davet edin, birinize cevap verin tarzında başlayabilir”.

“İngilizce sınıflarında karşılıklı konuşma becerisinde söz eylem öğrenimini engelleyen etmenler nelerdir?” sorusuna katılımcılar öğrencilerin karakter özellikleri, dilbilgisi ağırlıklı müfredat ve zaman şeklinde yanıtlar vermişlerdir.

H. Ö. Katılımcı 1: “Şu anda dilbilgisi baskın olarak ilerliyoruz ve bu bence doğru değil. Kimi durumlarda dilbilgisine uygun cümleler kurmaya çalışırken cümle üretmiyoruz. Müfredatın 8 haftada bitirileceği matematiksel olarak hesaplanıyor ama anlayış olarak 8 haftada bitmiyor hala. Bence daha uzun tutulması gerekiyor”.

Tablo 2. Öğrencilerin söz eylem öğretiminin öğretim planındaki yerine ilişkin görüşleri

İngilizce Derslerinde Söz Eylem Kullanımı Nasıl Sınanmalıdır? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz)	n
İkili Konuşma Etkinlikleriyle	73
Sözlü Anlatım Etkinlikleriyle	55
Okuduğunu Anlama Etkinlikleriyle	48
Yazma Etkinlikleriyle	34

Çalışmaya katılan öğretim görevlilerinin tamamı ana dillerinde söz eylemlerin kullanım amaçlarını ve İngilizce derslerindeki söz eylemlerin kullanım amaçlarını bildiklerini belirtmişlerdir. Katılımcılara “İngilizce derslerinde öğrencilerin söz eylemlerle ilk olarak nasıl karşılaşılmalıdır?” sorusu yöneltildiğinde ise 9 katılımcının ana dili konuşucularının ikili konuşmalarının yer aldığı videolarla karşılaşılması gerektiğini, 3 katılımcı anadili konuşucularının ikili konuşmalarının yer aldığı dinleme alıştırmalarında karşılaşması gerektiğini belirtmiştir. Bununla beraber 2 katılımcı İngilizce derslerinde söz eylemlerle okuma metninde karşılaşılması gerektiğini vurgularken, 1 katılımcı ise söz eylemlerin kullanım amaçlarının yer aldığı bilgilendirici tablolarla karşılaşılması gerektiğini belirtmiştir (bkz. Tablo 3).

Katılımcıların “İngilizce söz eylem öğrenimine hangilerinin katkıda bulunacağını düşünüyorsunuz?” sorusuna verdikleri yanıtlar incelendiğinde, en çok “ikili çalışma etkinlikleri”, rol oyunları ve hedef söz eylemlerin yer aldığı anadili konuşucularının ikili konuşmalarının en az ise bilgilendirici notların

katkıda bulunacağını düşündükleri gözlenmektedir. Katılımcılar bununla birlikte diğer görüşlere de yer vermekte olup “çeşitli güç, mesafe ve kibarlık değişkenlerine bağlı olarak sunulan örnek durumlar üzerine yürütülen sınıf tartışmalarının”, söylem tamamlama görevlerinin bilinç arttırma görevlerinin, hedef söz eylemlerin öğrencilerin anadilleriyle karşılaştırılmasının istenmesinin, öğretmenlerin hedef söz eylemlerin kullanım ve işlevleriyle ilgili açıklamalar yapmalarının ve tartışma etkinliklerinin İngilizce dersinde karşılıklı konuşma becerisinde söz eylem öğretimine katkıda bulunacağını belirtmişlerdir (bkz. Tablo 3).

Öğretim görevlilerine “İngilizce derslerinde söz eylemler ne şekilde öğretilmelidir?” sorusu yöneltildiğinde ise 10 katılımcı söz eylemlerin sezdirimsel/örtük olarak öğretilmesi/sunulması görüşünü savunurken, 5 katılımcı söz eylemlerin doğrudan öğretilmesi/sunulması gerektiğini düşündüklerini bildirmişlerdir.

Öğretim görevlileriyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde “İngilizcede söz eylemler nelerdir ve ne işe yararlar?” sorusuna katılımcılar farklı yanıtlar vermişlerdir.

Öğretim Görevlisi (Ö.G) Katılımcı 1: “Hani zannedersem duydum ama Türkçe olarak çok hâkim değilim ama sanırım şey değil mi? Edim bilim diye biliyorum. Bizim özür dilerken kullandığımız teşekkür ederken kullandığımız, rica ederken bir şeyleri kullandığımız, reddederken kullandığımız sözcükler ya da söz öbekleri olabilir diye tahmin ediyorum”.

Ö.G. Katılımcı 2: “Hayır, duymadım”.

Ö.G. Katılımcı 3: “Söylem sanırım değil mi? karşılığı söylemin söz eylemler”.

Yarı yapılandırılmış görüşmelerde “İngilizce sınıflarında, öğrenciler söz eylemlerle ilk olarak nasıl karşılaşmalıdırlar?” sorusuna verilen yanıtlar da benzer biçimde çeşitlilik göstermektedir.

Ö.G. Katılımcı 1: “Bunlar biraz bana kalıp ifade gibi geliyor. Ben de kalıp ifade olarak öğreniyorum, öğretilmesi taraftarıyım. İlk başta ilk gördükleri yer bir video olmalı ya da bir diyalog olmalı. İhtiyaç duyulduğu yeri görmeli ama sonra bunlar kalıp ifade olduğu için çok da rahat karıştırılabileceği için bu kalıplar bozulduğunda da yanlış anlaşılmalara sebebiyet vereceği için sonrasında bence belirttik öğretim ve tekrar yapılmalı”.

Ö.G. Katılımcı 2: “Receptive (alıcı) olmalı kesinlikle”.

Ö.G. Katılımcı 3: “Öğrenme şekline göre değişebilir bence. Her açıdan görülmesi lazım ama ilk olarak öğretmen tarafından konuşma olarak görmesi daha etkili olabilir ya da öğrencinin bir özgün araç üzerinden durması, öğrencilerin dikkatini ona çekebilir”.

Görüşmelerde “İngilizce karşılıklı konuşma becerisinde söz eylemlerin doğrudan sunulmasını mı yoksa sezdirilerek sunulmasını mı istersiniz?” sorusunu katılımcıların çoğu, “hem belirttik hem örtük” şeklinde yanıtlamışlardır.

Ö.G. Katılımcı 2: “İlk başta sezdirilmeli, keşfetmesi sağlanabilirse keşfetmesi sağlanmalı. Strateji eğitimi üzerinden daha sonra belirttik şekilde verilebilir”.

Tablo 3. Öğretim görevlilerinin İngilizce söz eylem öğretimine yönelik görüşleri

n	
İngilizce Derslerinde, Öğrenciler Söz Eylemlerle İlk Olarak Nasıl Karşılaşmalıdır?	

Ana Dili Konuşucularının İkili Konuşmalarının Yer Aldığı Videolarla Karşılaşılmalıdır.

Ana Dili Konuşucularının İkili Konuşmalarının Yer Aldığı Dinleme Alıştırmalarında Karşılaşılmalıdır.	3
Okuma Metninde Karşılaşılmalıdır.	2
Söz Eylemlerin Kullanım Amaçlarının Yer Aldığı Bilgilendirici Tablolarla Karşılaşılmalıdır.	1

İngilizce Derslerinde Söz Eylemler Ne Şekilde Öğretilmelidir?

Söz Eylemlerin Sezdirimsel /Örtük Olarak Öğretilmesi/Sunulması	10
Söz Eylemlerin Doğrudan Öğretilmesi/Sunulması	5
İngilizce Derslerinde Söz Eylemle Öğretimine Hangilerinin Katkıda Bulunacağını Düşünüyorsunuz? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz)	
a) Çeşitli Güç, Mesafe ve Kibarlık Değişkenliklerine Bağlı Olarak Sunulan Örnek Durumlar Üzerine Yürütülen Sınıf Tartışmalarının	7
b) Bilgilendirici Notların	3
c)İkili Çalışma Etkinliklerinin	10
d)Hedef Söz Eylemlerinin (Öğretmenin Öğrencilerin Öğrenmelerini İsteddiği Söz Eylemler) Yer Aldığı Anadili Konuşmacılarının İkili Konuşmalarının	10
e) Rol Oyunlarının	10
f) Tartışma Etkinliklerinin	5
g) Söylem Tamamlama Görevlerinin (Diyaloğa Uygun İfade Yerleştirme	7
h) Bilinç Artırma Görevlerinin (Hedef Yapıya Dikkat Çekilerek, Öğrencinin Yapıyı Kendisinin Fark Etmesini ve Kullanmasını Sağlayan Görevler	7
I)Hedef Söz Eylemlerinin Öğrencilerin Ana Dilleriyle Karşılaştırılmasının İstenmesinin	7
i)Öğretmenlerin Hedefe Söz Eylemlerin Kullanım ve İşlevleriyle İlgili Açıklamalar Yapmalarının	7

“İngilizce derslerinde kullanılan ders kitaplarında, karşılıklı konuşma becerisini geliştirmek için söz eylemlere verilen yer sizce yeterli midir?” sorusuna 6 öğretim görevlisi EVET demiştir. Ancak öğretim görevlilerinin ders kitaplarıyla ilgili diğer sorulara verdikleri yanıtlar bu durumun aksini göstermektedir.

“İngilizce derslerinde kullanılan ders kitaplarının karşılıklı konuşma becerisinde söz eylem üretimine katkıda bulunduğunu düşünüyorum” ifadesini öğretim görevlilerinden 13’ü onaylamıştır. Ayrıca, “İngilizce derslerinde kullanılan ders kitaplarının karşılıklı konuşma becerisinde söz eylem öğrenimi ihtiyacını karşıladığını düşünüyorum” ifadesini de katılımcılardan 9’u onaylamıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşmelerde, sormacalarda verilen yanıtların aksine, öğretim görevlilerinin çoğu, ders kitaplarındaki söz eylem varlığını yetersiz bulduklarını belirtmişlerdir. “İngilizce sınıflarında kullanılan ders kitaplarında ve öğretim programında, karşılıklı konuşma becerisini geliştirmek için

söz eylem öğretimine yeterince yer verildiğini düşünüyor musunuz?” sorusuna katılımcılardan çoğu hayır yanıtını vermiştir. Bir katılımcı, ders kitabı dışında söz eylem öğretiminde öğretmenin önemli bir rolü olduğundan söz etmiştir.

Ö.G. Katılımcı 3: “Yani ben şu ana kadar kullandığım kitaplarda böyle bir kısım hep oldu ama burada öğretmenin de aslında yönelimi önemli. Eğer öğretmen önem veriyorsa bunu daha da farklı alıştırmalarla daha da farklı aktivitelerle çeşitlendirebilir. Bu kısımların üzerinde durulması gerektiğini de farkındaysa öğrencileri bu şekilde yönlendirebilir. Fakat yani aksi bir durum söz konusu ise bence yüzeysel geçebilir diye düşünüyorum. Bu durumda öğretmenin rolünün önemli olduğunu düşünüyorum ve öğretmenin öğrenciye yani konuşma üretiminin ne kadar önemli olduğunu aşlaması ile alakalı olduğunu düşünüyorum.

Yarı yapılandırılmış görüşmelerde “İngilizce sınıflarında, karşılıklı konuşma becerisinde söz eylem öğretimi için ders kitabı dışında ne tür etkinliklere yer verilebilir?” sorusuna verdikleri yanıtlarda katılımcılar canlandırma, drama kullanımı, söylem tamamlama görevleri, görev ve projeye dayalı öğretim ve teknoloji kullanılarak söz eylem öğretiminden söz etmişlerdir.

Ö.G. Katılımcı 3: “Canlandırma yapılabilir öğrencilerle sınıf içerisi, aktiviteler mesela drama, drama dersi entegre edilebilir. Öğrencilerin yüz ifadeleri de bunun için teatral bir anlatımla daha keyifli hale getirilebilir ve ikili etkinlikler ve grup etkinlikleriyle de bunların kullanması sağlanabilir. Ama tabi sınıf dışı etkinlikler de yine yapılabilir öğrencilerle.

Öğretim görevlilerinin söz eylem öğretiminin öğretim planındaki yerine ilişkin görüşlerinin ikiye ayrıldığı söylenebilir. 8 katılımcı “öğretim programında, karşılıklı konuşma becerisinde söz eylem öğretimi ile ilgili öğrenci ihtiyaçlarına yer verildiğini düşünüyorum”. ifadesini onaylarken 7 katılımcı aynı görüşte olmadığını belirtmiştir. Katılımcıların çoğunluğu (14/15), “görsel-işitsel ders araçlarının karşılıklı konuşma becerisinde söz eylem öğretimine katkıda bulunduğunu düşünüyorum.” ifadesini onaylamıştır.

Görüşmelerde, “İngilizce sınıflarında kullanılan ders kitaplarında ve öğretim programında, karşılıklı konuşma becerisini geliştirmek için söz eylem öğretimine yeterince yer verildiğini düşünüyor musunuz?” sorusuna katılımcıların çoğunluğu HAYIR yanıtını vermişlerdir.

Ö.G. Katılımcı 1: “Konuşma becerisi için yeterince yer verilmiyor. Hatta şöyle söyleyeyim birçok kitapta belirttik olarak yer almıyor. Etkileşimsel yetiye çok ağırlık veren bir yayınevi ve kitap kullanılmıyorsa kitapta hiç olmayabilir bu. Kitapta hiç yoksa muhtemelen o programda hiç böyle bir şey olmamış oluyor.

Öğretim görevlilerinin tamamı “İngilizce derslerinde söz eylem kullanımı nasıl sınanmalıdır?” sorusuna öğretim ikili konuşma etkinlikleriyle, 9’u sözlü anlatım etkinlikleriyle, 8’i okuduğunu anlama etkinlikleriyle, 4’ü yazma etkinlikleriyle yanıtını vermişlerdir (bkz. Tablo 4). “İngilizce derslerinde söz eylem öğretimi için ayrılan zaman yeterlidir.” ifadesini öğretim görevlilerinden 5’i onaylarken, 10’u bu ifadeye katılmadıklarını belirtmişlerdir. “İngilizce derslerinde söz eylem öğretimi için ayrılan çaba yeterlidir.” ifadesini katılımcılardan yalnızca 4’ü onaylamıştır.

Görüşmelerde “İngilizce sınıflarında karşılıklı konuşma becerisine yönelik söz eylem öğretimi nasıl sınanmalıdır?” sorusuna verdikleri yanıtlarda katılımcılar, sınıf içi ve dışında uygulanabilecek yöntemlerden söz etmiştir. Konuşma sınavları, drama, canlandırma ödevleri, söylem tamamlama görevleri bunlardan bazılarıdır. Aynı zamanda söz eylemleri sınavının zorluğundan da söz etmişlerdir.

Ö.G. Katılımcı 3: “Öğretmen konuşma olarak ödev verebilir, yine canlandırma üzerinden. (...) Yani mümkün olduğunca gerçek hayatla doğrudan etkileşim çerçevesinde ödevler verilebilir, bu şekilde

yapılabilir diye düşünüyorum. Ama yine en etkili yöntem sanırım canlandırma ya da drama tarzı grup ödevi verilerek yapılabilir diye düşündüm.

Yarı yapılandırılmış görüşmelerde “İngilizce sınıflarında karşılıklı konuşma becerisinde söz eylem öğretimini engelleyen etmenler nelerdir?” sorusuna verilen yanıtlarda katılımcılar öğretmen ve öğrenci güdülenmesi, öğretmen bilişi, artalan bilgisi, ders kitabı seçimi gibi farklı etmenlerden söz etmişlerdir.

Ö.G. Katılımcı 3: “Öğrenciler etkili olacaktır bu durumda. Öğrenci utangaçsa isteksiz olabilir, isteksizse ya da motivasyon eksikliği varsa bu biraz engelleyebilir. Müfredat da engelleyebilir. Öğretmenin aslında biraz ne kadar özerk olduğuna bağlı. Yani öğretmen belli bir programa bağlı kalmak durumundaysa eğer o süre zarfında bir şeyleri yetiştirmeye çalışıyorsa bu onun ekstra alıştırmalar ya da üstünde durmak istediği kısımlarda yeterince duramamasına neden olabilir. Bu yüzden biraz daha sınırlandırılmış hissedebilir kendini bu anlamda kaygı yaşayabilir. O yüzden müfredat belki biraz daha esnekleştirilip öğretmenin kendi gerçekleştireceği etkinliklere ekstra süre tanınabilir ders planı dahilinde. Yani bunun dışında tabi öğretmenin de motivasyonuna bağlı. Yani eğer tükenmişlik yaşamıyorsa, motivasyonu yüksekse genel kültür seviyesinde ne kadar donanma sahip önemli. Öğrenci bir soru sorduğumda onu hakkıyla cevabı verebiliyor mu? gibi. Aslında birçok etken var”.

Tablo 4. Öğretim görevlilerinin söz eylem öğretiminin öğretim planındaki yerine ilişkin görüşleri

	n
İngilizce Derslerinde Söz Eylem Kullanımı Nasıl Sınanmalıdır? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz)	
İkili Konuşma Etkinlikleriyle	15
Sözlü Anlatım Etkinlikleriyle	9
Okuduğunu Anlama Etkinlikleriyle	8
Yazma Etkinlikleriyle	4
İngilizce Derslerinde Söz Eylem Öğretimi İçin Ayrılan Zaman Yeterlidir.	
Evet	5
Hayır	10
İngilizce Derslerinde Söz Eylem Öğretimi İçin Ayrılan Çaba Yeterlidir.	
Evet	4
Hayır	11

5. Tartışma, sonuç ve öneriler

Demografik bilgilerde de söz edilen yurtdışında bulunma/öğretmenlik yapma durumunun, araştırmaya dahil edilen öğretim görevlilerinin yarı yapılandırılmış görüşmelerde sorulan sorulara zengin bir yabancı dil öğretimi terminolojisiyle yanıt vermelerini sağladığı sonucuna varılabilir. Alan yazında yurtdışında öğretmenlikle ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde benzer sonuçlarla karşılaşmak mümkündür. Moorhouse ve Harfitt (2021)'in yurtdışında öğretmenlik sırasında mesleki öğrenmenin yönlerini incelediği çalışmasında, öğretmenlerin eğitbilimsel konularda fikir alışverişinden yararlandıklarını, kültürel öz farkındalıklarını artırdıklarını ve mesleki bilgilerine katkıda bulunduklarını belirtmiştir. Benzer şekilde Gu (2005), yurtdışında öğretmenlik tecrübesine sahip öğretmenlerin kendi öğretim yaklaşımlarına daha eleştirel bir bakış açısıyla yaklaştıklarını belirtmektedir.

Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin büyük bir çoğunluğu İngilizce karşılıklı konuşma becerisinde söz eylemlerin doğrudan sunulması gerektiğini belirtirken öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu ise söz eylemlerin örtük/sezdirilerek sunulması gerektiğini vurgulamıştır. Alan yazında çeşitli söz eylemlerin belirtik, örtük ya da hem belirtik hep örtük şekilde öğretilmesinin incelendiği pek çok çalışma mevcuttur. Bu çalışmaların sonuçları çeşitlilik göstermektedir. Söz gelimi Martínez-Flor ve Fukuya (2005), öneride bulunma söz eylemlerinin üzerindeki hem açık hem de örtülü öğretimin etkisini araştırmıştır. Öneride bulunma söz eylemleri ile ilgili kullanımbilimsel unsurlarla ilgili bilgiye belirtik olarak maruz kalan belli bir grupta örtük olarak pragmatik girdi ve yeniden düzenleme etkinlikleri (recast) alan grupta bir karşılaştırma deneyi gerçekleştirmiştir. İngilizce öğrenen 81 İspanyol öğrenci dahil edildiği çalışmada deney ve kontrol gruplarının sonuçları karşılaştırıldığında belirtik olarak eğitim alan gruplarda bir miktar iyileşme olduğu gözlenmiştir. Araştırmacının bulguları doğrultusunda, belirtik ve örtük tekniklerin birlikte kullanılmasının öneride bulunma söz eyleminin öğretimi geliştirebileceği sonucuna varılmıştır. Bir başka çalışmada Bacelar da Silva (2003), yabancı dilde reddetme söz eyleminin edinilmesinde belirtik öğretimin etkililiğini incelemiştir. Ön test ve son test tasarımı deney ve kontrol gruplarına uygulanan çalışmada katılımcılar farklı D1 grupları (Japonca, Çince, Tayvanca, Sırpça ve Portekizce) arasından seçilmiştir. Veriler, rol oyunları tekniği yoluyla toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinden elde edilen genel bulgular, belirtik öğretimin yabancı dildeki reddetme söz ediminin kullanımını kolaylaştırdığını ortaya çıkarmıştır.

Çalışma kapsamındaki öğrencilerin büyük çoğunluğu ikili çalışma, bilgilendirici notlar, drama kullanımının ve öğretmenlerin hedef söz eylemlerle ilgili açıklamalar yapmalarının karşılıklı konuşma becerisine yönelik söz eylem öğrenimime katkıda bulunacağını belirtirlerken alan yazında da öğrencilerin görüşlerine paralel bulgulara rastlanılmıştır. Kasper ve Rose (1999) yabancı dil öğrenenlerin kullanımbilimsel edinçlerini geliştirmelerine yardımcı olmanın bir yolunun dil sınıfında rol oyunları ve diğer araçlar yoluyla söz eylemleri öğretmek olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde Baleghizadeh (2007) çalışmasında İngilizce sınıflarında söz eylemlerin öğretilmesinin mümkün olduğunu belirtirken, örnek diyaloglar, ikili çalışmalar, canlandırmalar, söylem tamamlama görevleri gibi çeşitli etkinliklerle söz eylem öğretimin hızlandırılacağını vurgulamıştır. Ayrıca her bir söz eylem için birden fazla söz eylemin beraber kullanılabileceği örnek söz eylem setleriyle uygulamalı olarak örneklemiştir. Söz gelimi özür dileme söz eylemini şikâyet etme söz eylemiyle beraber kullanılarak öğrencilerin söz eylemin işlevini kavrayacağını öne sürmüştür.

Araştırma kapsamında uygulanan sormacalar ve yarı yapılandırılmış görüşmeler ışığında öğrencilerin çoğunluğu İngilizce ders kitaplarında söz eylem varlığının yeterli olmadığını ve daha çok kalıplaşmış öğeler üzerinde durulduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğun aynı zamanda mevcut ders kitaplarında söz eylemlere yeterince yer verilmediğini ve söz eylem öğrenimi ihtiyaçlarının karşılanmadığını belirtmişlerdir. Bu bulgu, alan yazındaki kimi çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Irak'ın kuzey bölgesindeki İngilizce öğretim gören bir okulda okutulan Sunrise adlı ders kitabını ders aracı olarak kullanan 10, 11, 12. sınıf düzeylerinde ders vermekte olan öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla söz konusu ders kitaplarındaki konuşma metinlerinin kullanımbilimsel açıdan yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Ders kitaplarının eksikliklerinin giderilmesi için ders kitabı tasarımcılarına, öğretmenlere ve araç geliştiricilere yönelik bazı önerilerde bulunulmuştur. Bulgular, Sunrise ders kitaplarındaki konuşma metinlerinin, İngilizce öğrenenlere ve kitap tasarımcısına, İngilizce konuşma becerilerini geliştirmeleri gerekiyorsa, ders kitabı serisinin bu eksikliklerinin farkında olmaları tavsiye edilmesinin yanı sıra söz konusu kitapların hem öğrenciler için hem de etkinlik serisi anlamında kullanımbilimsel edinç standardını karşılamadığını ortaya koymaktadır. Araştırmacının sonuçları, tüm söz edimlerinin dağılımının hem ders kitaplarında hem de her üç düzeydeki ders kitapları arasında eşit

olmadığını göstermektedir. Örneğin, kitapların hiçbirisi ilan edici niteliğindeki söz eylemleri içermemektedir. Çalışma İngilizce öğretmenlerinin ve araç geliştiricilerin hem öğrenmenin hem de öğretimin kalitesini artırmak için kullanımbilimsel unsurları dikkate alması gerektiğini belirtmektedir (Tahr, Mohammadzadesh ve Singh, 2023).

Bir başka çalışma, (Alhadi Ali Ahmed v.d., 2023), 21. Yüzyıl Libya İngilizcesi ortaokul 1, 2 ve 3 ders kitapları ve çalışma kitaplarında söz edimlerinin ve dil işlevlerinin kullanımını incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaca ulaşmak için beş ders kitabı ve beş çalışma kitabındaki konuşma bölümlerindeki dil işlevleri ve söze eylemlerinin frekans temelli çözümlemesi incelenmiştir. Veri çözümlemesi, söz eylemlerin ve dil işlevlerinin dağılımının oldukça farklılık gösterdiğini ortaya çıkarmıştır. Her çözümleme alanında, belirli bir kategori verilerin neredeyse yarısını oluştururken diğer kategoriler çok azını veya hatta hiçbirini oluşturmaz. Bulgular, Libyalı öğrencilerin İngilizcenin kullanımbilimsel unsurlarını öğrenmek için İngilizce işlevlerinin ve söz eylemlerin daha dengeli ve kullarımdaki dil açısından bilinçli bir dağılımına ihtiyaç duyduklarını ileri sürmüştür.

Çalışma kapsamında sormacalara yanıt veren öğretim görevlileri, öğrencilerin aksi bir şekilde, İngilizce derslerinde kullanılan ders kitaplarının karşılıklı konuşma becerisinde söz eylem öğretimi ihtiyacını karşıladığını düşündüklerini belirtmişlerdir. Ancak alan yazındaki pek çok çalışma, bu durumun tersini iddia etmektedir. Ren ve Han (2016, s.432), İngilizce ders kitaplarındaki kullanımbilimsel unsurların eksikliği nedeniyle öğretmenlerin bu tür bilgileri başka yerlere dahil etmenin yollarını bulması gerektiğini belirtmişlerdir. Ancak, öğretmenlerin ders kitabı dışı etkinlikler bulması ve bilgi toplaması zaman alıcıdır. Bu nedenle öğretmenler “okul tarafından sağlanan ders araçlarına güvenme” eğilimindedir (Ishihara 2010b, s. 145-146). Dolayısıyla öğretmenin zaman boyutu ve iş yükü dikkate alındığında bu seçenek gerçekçi olmayabilir. Bunun aksine Limberg (2016, s. 715) ders kitaplarının öğrencilerin bilgi ve becerilerini uygulama yoluyla artırmayı amaçlayan “daha fazla sayıda görev” içerebileceğini öne sürmektedir. Dil öğretmenlerinin ders kitaplarını geliştirmek için çaba harcaması ve ders kitaplarındaki etkinlikleri belirli amaçlara yönelik olarak geliştirebilmeleri gerekmektedir (Karatepe ve Civelek, 2021). Ishihara ve Cohen (2010), öğretmenlerin kullanımbilimsel edinci geliştirebilmeleri için yalnızca ders kitaplarına bağlı kalmamaları gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca öğretmenlerin kullanımbilimsel unsurlara hâkim olmak için yararlı kaynaklar aramalarını tavsiye etmiştir. Öğretmenler yaratıcılıklarını kullanmalı ve gerektiğinde mevcut ders araçlarını daha özgün ve çeşitli örneklerle desteklemeleri veya geliştirmeleri teşvik edilmelidirler.

Ayrıca araştırmacılar, üniversitelerin İngilizce Öğretmenliği bölümleri gibi geleceğin öğretmenlerini yetiştirmek üzere tasarlanan programların ders içeriklerinin gözden geçirilmesi ve kullanımbilimin nasıl öğretilmesine ilişkin daha fazla ders içermesi gerektiğine inanmaktadır. Araç geliştirme ve uyarlama gibi konuların yanı sıra kullanımbilim öğretimi için de araçların nasıl uyarlanacağına odaklanılması gerekmektedir (Kıyançık ve Kayatepe, 2023). Teknoloji ve İnternet, kullanımbilim öğretimi için araç geliştirme zorluğunu kolaylaştıracak araçları ve kaynakları sunmaktadır. Dijital teknolojiler, “veri toplamının verimliliğini artırabilecek, derslerin ve dil girdisinin sunumunu geliştirebilecek bir dizi araç sunar”. Bu nedenle söz eylem öğretimi için öğretmenlere yardımcı olabilir (Tatsuki, 2019, s. 333). Teknoloji, öğrencilerin iletişimsel edinçlerini geliştirebilecekleri ortamların sağlanmasında giderek artan bir role sahipken genişletilmiş rol oyunları veya benzetimler öğrencilerin sosyal etkileşimleri için yüz yüze bağlamlar sunar. Bununla birlikte, bu tür ders araçları halen yeterli miktarda ve nitelikte değildir (Gustaffson, 2021).

Araştırmaya çalışan katılımcıların büyük bir çoğunluğu İngilizce karşılıklı konuşma becerisinde söz eylemlerin ikili konuşma etkinlikleriyle sınanmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Benzer bir şekilde Yamashita (2008) ve Baleghizadeh (2007) rol oyunları, benzetimler, ikili konuşma etkinlikleri ve söylem tamamlama görevleri yoluyla İngilizce karşılıklı konuşma becerisinde söz eylemlerin sınanabilmesinden söz etmişlerdir. Kullanımbilimsel edincin ölçülmesi zordur. Durumlar uygun yanıtların ne olacağı açısından farklılık gösterdiğinden, öncelikle öğretmenlerin bağlamın açık olduğundan emin olmaları gerekir. Öğrencilerin kullanımbilimsel edincin önemli bir parçası olan söz eylemleri ne kadar başarılı bir şekilde kullandıkları sınanmaya çalışıldığında duruma bağlı olarak, belirli bir dili son derece yetkin konuşanlar bile yanıtlarında farklılık gösterebilir, öyle ki kabul edilebilir veya kabul edilemez bir yanıtın ne olacağı açık değildir (McNamara ve Roever, 2006). Söz gelimi rol oyunlarının yürütülmesi zaman alır ve birden fazla puanlama gerektirebilir. Ayrıca bir öğrencinin performansını diğeriyle karşılaştırmak zor olabilir. Bununla beraber söylem tamamlama testi oluşturmak, özellikle test amacıyla bazen çok küçük ayrımlar yapma ihtiyacı göz önüne alındığında zor olabilir (McNamara ve Roever, 2006, s. 54-75). Sınıf dışı etkinlik olarak belki de belirli bir süre içinde (örneğin üniversite öğrencileri için bir dönem) oluşturup ekledikleri bir konuşma portfolyosunun parçası olarak, öğrencilerin kendilerini kaydetmeleri mümkün olabilir. Sınıfta doğaçlama olarak yürütülen rol oyunu gibi etkinliklerle öğrencilerin söz eylem kullanımının sınanması veri toplama açısından sorun yaratabilir. Özellikle karşılıklı konuşma ve ikili çalışma etkinliklerinde bazı öğrenciler diğerlerinden daha fazla şey söyleyebilir. Ayrıca değerlendirmenin odak noktası olan söz eylemleri de kullanamayabilirler (Kondo, 2008). Bunun bir yolu, öğrencilere ne söylemeleri veya yazmaları gerektiğinin alıştırmasını yaptırmak olabilir. Eğer sözlü bir anlatım isteniliyorsa, öğrencilere ikili çalışma için prova zamanı bile verilebilir. Aynı zamanda örnek durumlar üzerinden öğrencilere drama kullandırarak rol yapmaları istenebilir.

Sözlü dil üretimini değerlendirmenin bir yolu da öğrencilerden bir duruma ilişkin ne söyleyeceklerini yazılı olarak ifade edilmesini istemek olabilir. Bu teknik yazılı bir sınav formatında olmasına rağmen öğrencilerin sözlü dilini etkili bir şekilde ortaya çıkarabilir (Ishihara ve Cohen, 2010).

Katılımcıların büyük bir çoğunluğu İngilizce karşılıklı konuşma becerisinde söz eylem öğretimi ve öğrenimi için harcanan zaman ve çabanın yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Ancak araştırmalar öğretmenlerin kullanımbilim öğretimi için önemli miktarda zaman ve çaba harcamaları gerektiğine işaret etmektedir (Kasper, 2001). Bu anlamda kullanımbilimin önemli bir parçası olan söz eylem öğretimi ve öğreniminin de kayda değer bir zaman ve çaba gerektirdiği sonucuna ulaşılabilir. Öğretmenlerin ders kitapları çerçevesinde kendilerini sınırlamamalarını, sınıfta söz edimlerinin uygun öğretimine yer vermelerini, onlara daha fazla zaman ayırmalarını ve öğrencilerin ihtiyaçlarına göre ve sınıf bağlamının uygunluğuna göre farklı türde söz eylem stratejilerine uygun etkinliklerle odaklanmaları gerekir (Alemi ve Irandoost, 2012).

Bu çalışmanın amacı, yabancı dil olarak İngilizce karşılıklı konuşma becerisinde söz eylem öğretimine yönelik öğretmen ve öğrenci inanışlarını betimlemektir. Bu hedef kapsamında katılımcılara uygulanan sormacalar ve yarı yapılandırılmış görüşmeler ışığında elde edilen bulgular, İngilizce sınıflarında kullanımbilimsel unsurların halen göz ardı edildiği yönünde bir inanış olduğunu göstermektedir. Bu çalışma kapsamında elde edilen veriler doğrultusunda ardıl bir çalışma olarak araştırmacı tarafından alan yazından da yararlanılarak bir eğitim modeli oluşturulmaya çalışılacaktır. Ancak bu aşamada araştırmacı tarafından elde edilen bulgular ışığında İngilizce sınıflarında söz eylem öğretiminin geliştirilmesi için bazı önerilerde bulunulabilir. Söz eylemler kullanımbilimsel edincin önemli bir parçası olduğundan kullanımbilimsel edinç kavramının dahil edildiği önerileri söz eylem alt başlığında da değerlendirmek mümkündür.

Kullanımbilimsel edincin kazanılması için gerekli hedeflerin gerçekleştirilmesine yönelik ilk, orta ve yüksek öğretim düzeyindeki ders kitaplarının da dahil edildiği daha fazla çalışma yapılabilir. Ren ve Han (2016, s. 432), İngilizce ders kitaplarında kullanımbilimsel unsurların eksikliği nedeniyle öğretmenler bu tür bilgilere ek olarak sınıf içi ve dışı etkinliklerle bu edincin sağlanmasına yardımcı olabilir. Ancak bu zaman alıcı bir çalışmadır ve bu nedenle öğretmenler okul tarafından sağlanan ders araçlarına güvenme eğilimindedir (Ishihara 2010b, s.145-146). Dolayısıyla öğretmenin zaman boyutu ve iş yükü dikkate alındığında bu seçenek gerçekçi olmayabilir. Bir başka yol, ders aracı tasarlayanların kullanımbilimsel edinci desteklemek amacıyla daha fazla göreve dayalı etkinliği ders kitaplarına dahil etmeleri olabilir. Limberg (2016, s.715) ders kitaplarının öğrencilerin bilgi ve becerilerini uygulama yoluyla artırmayı amaçlayan daha fazla sayıda görev içerebileceğini öne sürmektedir. Böyle bir öneri Ren ve Han (2016) tarafından da sunulmaktadır.

Yabancı dil öğrencilerinin kullanımbilimsel edincin önemli bir parçası olan söz eylem edinimini geliştirmelerine yardımcı olmanın bir yolu, dil sınıfında rol oyunları ve diğer araçlar yoluyla konuşma eylemlerini öğretmek ve çeşitli sözlü alışverişleri uygulamaktır (Kasper ve Rose, 1999). Kullanımbilimsel edincin kazılmasına yönelik pek çok çalışma, öğrencilerin sınıfta belirtik öğretiminden yararlandıklarını göstermiştir (Zhang 1995; Martinez-Flor ve Fukuya 2005; Bardovi-Harlig, 2001). Bazı çalışmalar yabancı dil öğrencilerinin sınıfta kullanımbilimsel unsurların açıkça öğretilmedikçe edinc kazanamayacaklarını vurgulamıştır (Halenko ve Jones, 2011). Ancak örtük ve belirtik öğretimin bir arada olmasını vurgulayan çalışmalar da mevcuttur. Bu nedenle öğretmenler söz eylem öğretimi için hem örtük hem belirtik öğretimin olduğu bir yaklaşım sergileyebilir.

Öğrencilerin kendi ortak dillerini yaratmalarına yardımcı olabilecek yaklaşımlardan biri de farkındalık yaratmaktır. Kasper (1997)'a göre, yabancı dil sınıfları öğrencilere hedef dilin iletişimsel boyutta kullanımı üzerine düşünme ve farklı kullanımbilimsel seçenekleri deneme fırsatı verir. Fark Etme Varsayımı (Schmidt, 1993)'na göre (The Noticing Hypothesis), fark etmenin gerçekleşebilmesi için, girdi geliştirme yoluyla girdinin belirginleştirilmesi gerektiğini, bunun da öğrenenlerin hedef özellikler hakkındaki bilincini artıracakları ileri sürmektedirler. Bu nedenle yabancı dilde kullanımbilimsel unsurlar ilgili üst bilgi ve deneyime sahip öğretmenlerin ve özel olarak hazırlanmış ve uygun şekilde ayarlanmış ders araçlarının varlığı önem teşkil etmektedir. Sınıf dışı etkinlikler ve sınav yöntemleriyle öğrencilerin kullanımbilimsel edinc kazanmaları hedeflense de yabancı dil öğrenenler için sınıf ortamı, yabancı dili kullanmanın nasıl bir duygu olduğunu ve yabancı dil olarak İngilizce kullanmanın çeşitli yönlerini deneyebilecekleri tek ortam olabilir.

Kısacası, yabancı dil öğretimi bağlamında kullanımbilimsel edincin geliştirilmesi, dil öğrenenlerin hedef dilde iletişimsel edincinin gelişmesine yardımcı olur. Bu nedenle yabancı dil olarak İngilizce karşılıklı konuşma becerisinde söz eylem öğretiminin etkili bir şekilde gerçekleşmesi için aşağıdaki çıkarımlarda bulunulabilir:

İngilizce öğretmenleri kullanımbilim öğretimi alanında bilgilendirilebilir. Eğitim fakültelerinde kullanımbilim, sadece dilbilim dersindeki bir ünite kapsamında kalmaktan çıkartılarak, öğretmen adaylarının ilerleyen zamanlarda ders kitabı dışında çeşitli tekniklerle derslerini zenginleştirebilecekleri ve bilgi birikimine sahip olacakları bir kullanımbilim dersinin yabancı dil öğretim müfredatına eklenebilir.

Öğretmenlere yönelik yabancı dilde kullanımbilim öğretimine yönelik hizmeti içi eğitimler artırılabilir. Aynı zamanda müfredat tasarlayıcılarının kullanımbilim öğretimine müfredatta ağırlık vermeleri sağlanabilir. Bu anlamda dilin yapısal unsurlarının yanında işlevsel unsurları ve söz eylem öğretiminin üzerinde durulabilir.

Yabancı dil olarak İngilizce ders kitaplarında söz eylemler yapısal vurgulardan ziyade işlevsel boyutta yer alabilir. Ders kitaplarında kullanılan söz eylemlerin çeşitliliğin artırılması ve her düzeyde belirtik ve örtük olarak yer verilmesi sağlanabilir.

Rol oyunları, benzetimler, ikili tartışma etkinlikleri gibi sınıf içi etkinliklerin söz eylem öğretiminde kullanılmasına teşvik edilmesi için göreve dayalı ve projeye dayalı dil öğretim yöntemleri benimsenebilir.

Konuşma portfolyosu gibi alternatif değerlendirme yöntemleriyle söz eylem öğretimi sınanabilir.

Kaynakça

- Abe, H. ve Suezawa, A. (2018). Raising pragmatic awareness in the efl classroom. *Asphodel*, (53), 47-67.
- Akinwotu S.A. (2013). A speech act analysis of the acceptance of nomination speeches of chief obafemi awolowo and chief M.K.O. Abiola. *English Linguistic Research*, 2 (1), 43-51.
- Alemi, M. ve Iraandoost, R. (2012). A textbook evaluation of speech acts: The case of English. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 1(6), 199-209.
- Alhadi Ali Ahmed F., Mohammadzadeh B. ve Mazlum F. (2023). An in-depth analysis of the representation of speech acts and language functions in Libyan public high school English textbooks. *FrontiersinPsychology*.13,1-12. 10.3389/fpsyg.2022.1056745
- Alhamami, M. (2019). Learners' beliefs about language-learning abilities in face-to-face & online settings. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16 (31),1-23. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0162-1>Austin, J. L. (1962). How to do things with words. Oxford: Oxford University Press.
- Bacelarda Silva, A. J. (2003). The effects of instruction on pragmatic development: teaching polite refusals in English. *Second Language Studies*,22 (1), 55- 106.
- Baleghizadeh, S. (2007). Speech acts in English language teaching. *Iranian Journal of Language Studies*, (1-2), 143-154.
- Bardovi-Harlig, K. (2001). Evaluating the empirical evidence: Grounds for instruction in pragmatics. In Kasper, G., & Rose, K. (Eds.). *Pragmatics and language teaching*, (pp.11-32). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bardovi-Harlig, K. (2018). Teaching of pragmatics. *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*, 1- 7.
- Birner, B.J. (2013). *Introduction to pragmatics*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Borer, B. (2018). Teaching and learning pragmatics and speech acts: An instructional pragmatics curriculum development project for EFL learners. *School of Education Student Capstone Projects*. 176.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(2), 81-109.
- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education: Research and practice*. London: Continuum.
- Borg, S. (2011). Language teacher education. In J. Simpson (Eds.) *The Routledge Handbook of Applied Linguistics*, (pp. 215-228). London: Routledge.
- Bouftira, M., El Messaoudi, M. ve Li, S. (2022). Developing efl learners' pragmatic competence through a blended learning model: A quasi-experimental study. *European Scientific Journal*, ESJ, 18(16), 105. <https://doi.org/10.19044/esj.2022.v18n16p105>
- Breen, M.P., Hird, B., Milton, M. Oliver, R. ve Thwaite, A. (2001). Making sense of language teaching: teachers' principles and classroom practices. *Applied Linguistics*, 22(4),470–501. <https://doi.org/10.1093/applin/22.4.470>
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In J. C. Richard, & R. W. Schmidt (Eds.). *Language and communication* (pp. 2-14). London: Longman.

- Canale, M. ve Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Celaya, M.L. ve Barón, J. (2015). The interface between grammar and pragmatics in EFL measurement and development. *European Journal of Applied Linguistics (EJUAL)*, 3 (2), 181-203.
- Celce-Murcia, M. (2007). Rethinking the role of communicative competence in language teaching. In E. Soler & M. Jordà (Eds.), *Intercultural language use and language learning* (pp. 41-57). Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Cohen, A. D. (2006). Strategies for learning and performing L2 speech acts. *Intercultural Pragmatics*, 2(3), 275-301. <https://doi.org/10.1515/iprg.2005.2.3.275>
- Cohen, A.D., ve Ishihara, N. (2010). *Teaching and learning pragmatics: where language and culture meet*. London: Routledge.
- Council of Europe. (2018/2020). *The CEFR Companion Volume with New Descriptors*. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learningteaching/16809ea0d4>
- Cutting, J. (2008). *Pragmatics and discourse: A resource book for students (2nd ed.)*. London: Routledge.
- Dawson, H. ve Phelan, M. (2016). *Language files: Materials for an introduction to language and linguistics*. Columbus: Ohio State University Press.
- Delen, B. ve Tavl, Z. M. (2010). Evaluation of four coursebooks in terms of three speech acts: requests, refusals and complaints. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 692-697.
- Gazioğlu, T. ve Çiftçi, H. (2017). İngilizce sınıflarında rica söz eylemlerini öğretmek pragmatik yeterliği geliştirme. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (1), 139-165. DOI: 10.19171/uefad.323400
- Gu, Q. (2005). Intercultural experience and teacher professional development. *Regional Language Centre Journal*, 36, 5-22.
- Gustafsson, T. (2021). Acquiring pragmatic knowledge through Textbooks. BEd diss., Mid Sweden University. Retrieved from <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1578029/FULLTEXT01.pdf> (Erişim Tarihi: 05/11/2023)
- Halenko, N. ve Jones, C. (2011). Teaching pragmatic awareness of spoken requests to Chinese EAP learners in the UK: Is explicit instruction effective? *System*, 39(2), 240-250. doi:10.1016/j.system.2011.05.0
- Holmes, J. ve Brown, Y. (2007). *Principles of Language Learning and Teaching*. White Plains, NY: Pearson Education.
- Hymes, D. (1967). Models of the interaction of language and social setting. *Journal of Social Issues*, 23(2), 8-28. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1967.tb00572.x>
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. Pride, & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-285). Harmondsworth: Penguin Books.
- Idris, A. M. S., Gusnawaty, G., Hasjim, M. ve Kamsinah, K. (2023). The lecturers and students' speech act used in classroom interaction: a case study. *HUMANIKA*, 30(1), 91-103. <https://doi.org/10.14710/humanika.v30i1.55300>
- Ishihara, N. (2010a). Teachers' pragmatics: Knowledge, beliefs, and practice. In N. Ishihara & A. D. Cohen (Eds.), *Teaching and learning pragmatics: Where language and culture meet* (pp. 21-36). Routledge.
- Ishihara, N. (2010b). Incorporating technology into pragmatics-focused instruction. In Ishihara, N. & Cohen, A. D. (Eds.), *Teaching and learning pragmatics: Where language and culture meet* (pp. 244-263). Harlow, England: Pearson.

- Ishihara, N. ve Cohen, A. D. (2010). *Teaching and learning pragmatics: Where language and culture meet*. Harlow, Essex, England: Longman/Pearson Education.
- Jeon, E. H. ve Kaya, T. (2006). Effects of L2 instruction on interlanguage pragmatic development. In J. M. Norris & L. Ortega (Eds.), *Synthesizing research on language learning and teaching* (pp. 165-211). John Benjamins.
- Karatepe, Ç. ve Civelek, M. (2021). A case study on EFL teachers' views on material adaptation for teaching pragmatics. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 23, 894-910.
<https://doi.org/10.29000/rumelide.953259>
- Kasper, G. (1997). *Can pragmatics be taught?* Plenary speech presented at the Annual TESOL Convention (March, the 32nd conference, International), Orlando, Florida.
- Kasper, G. (2001). Four perspectives on L2 pragmatic development. *Applied Linguistics*, 22(4), 502-530. <https://doi.org/10.1093/applin/22.4.502>
- Kasper, G. ve Rose, K. (1999). Pragmatics and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 19, 81-104.
- Khader, F. R. (2012). Teachers' pedagogical beliefs and actual classroom practices in social studies instruction. *American International Journal of Contemporary Research*, 2(1), 73-92.
- Kıyanççek, E. ve Karatepe, Ç. (2023). The analysis of a textbook activity on suggestions according to speaking framework by Hymes and its adaptation. *Kapadokya Eğitim Dergisi*, 4(1), 28-48.
- Kroeger, P.R. (2018). *Analyzing meaning: An introduction to semantics and pragmatics. Textbooks in language sciences 5*. Berlin: Language Science Press.
- Kumaravadivelu, B. (1994). The post method condition: (e)merging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, 28(1), 27-48. <https://doi.org/10.2307/3587197>
- Lee, S. J. ve Branch, R. M. (2018). Students' beliefs about teaching and learning and their perceptions of student-centered learning environments. *Innovations in Education and Teaching International*, 55(5), 602-610.
- Li, R. ve Suleiman, R. R. R. (2017). Language proficiency and speech act of complaint of Chinese efl learners. *3L: Southeast Asian Journal of English Language Studies*, 23(1): 60-74. <http://doi.org/10.17576/3L-2017-2301-05>
- Limberg, H. (2016). Teaching how to apologize: EFL textbooks and pragmatic input. *Language Teaching Research*, 20(6), 700-718. <https://doi.org/10.1177/1362168815590>
- Martínez-Flor, A. ve Fukuya, Y. J. (2005). The effects of instruction on learners' production of appropriate and accurate suggestions. *System*, 33(3), 463-480. doi: 10.1016/j.system.2005.06.007
- McNamara, T. F. ve Roever, C. (2006). The social dimension of proficiency: How test able is it? In *Language testing: The social dimension* (pp. 43-79). Maiden, MA: Blackwell. Merriam, S. B.
- Miller, G. (1974). Psychology, language, and levels of communication. In A. Silverstein (ed.), *Human communication: Theoretical explorations*(pp.1-17). Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, New Jersey.
- Miller, J. E. ve Brown, E. K. (2013). *The Cambridge dictionary of linguistics*. Cambridge University Press.
- Moorhouse, B. L. ve Harfitt, G. J. (2021). Pre-service and in-service teachers' professional learning through the pedagogical exchange of ideas during a teaching abroad experience. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 49(2), 230-244. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2019.1694634>
- Muyesser, M. (2020). *English as a second language (ESL) teachers' experiences and perceptions of teaching and learning pragmatics in ESL classrooms: A case study*. (Doktora tezi, Northcentral University). ProQuest.

- Pérez-Hernández, L. (2019). From research to the textbook: assessing speech acts representation in course book series for students of English as an L2. *Spanish Journal of Applied Linguistics*, 32(1), 248-276.
- Ren, W. ve Han, Z. (2016). The representation of pragmatic knowledge in recent ELT textbooks. *ELT Journal*, 70, 424-434.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (2nd ed., pp. 102-119). New York: Macmillan.
- Rueda, Y.T. (2006). Developing pragmatic competence in a foreign language. *Colombian Applied Linguistics Journal*, (8), 169-182. <https://doi.org/10.14483/22487085.177>
- Schmidt, R. (1993). Awareness and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 206-226. <https://dx.doi.org/10.1017/S0267190500002476>
- Searle, J.R. (1969). *Speech acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Searle, J.R. (1976). *The philosophy of language*. Oxford: Oxford University Press.
- Shavelson, R. J. ve Stern, P. (1981) Research on teachers' pedagogical thoughts, judgments, decisions, and behavior. *Review of Educational Research*, 51 (4), 455-498.
- Shih, H. Y. (2006). *An interlanguage study of the speech act of apology made by EFL learners in Taiwan* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). National Sun Yat-Sen University, Taiwan.
- Siegel, J. (2016). Pragmatic activities for the speaking classroom. *English Teaching Forum*, 54 (1), 12-19.
- Tahr, A.S., Mohammadzadesh, B., Singh, U.S. (2023). Speech acts and language function's representation in efl high school English textbooks leading towards educational sustainability of northern Iraq. *Preprints* 2023051060. <https://doi.org/10.20944/preprints202305.1060.v1>
- Takkaç Tuglar, A. (2016). The role of pragmatic competence in foreign language education. *Turkish Online Journal of English Language Teaching*, 1 (1), 10-19. <https://doi.org/10.32959/tojelt.229304>
- Tas, T. ve Khan, O. (2020). On the models of communicative competence. *Proceedings of GLOBETSONline: International Conference on Education, Technology and Science* (pp. 86-96). http://www.globets.org/files/Globetsonline_proceedings.pdf (Erişim Tarihi: 07/11/2023)
- Tatsuki, D. (2019). Instructional material development in L2 pragmatics. In N. Taguchi (Ed.), *The Routledge handbook of SLA and pragmatics* (pp. 322-337). New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351164085-21>
- Verschueren, J. (1978). *Pragmatics: An annotated bibliography*. Amsterdam: John Benjamins.
- Williams, M. and Burden, R. (1997). *Psychology for language teachers: A social constructivist approach*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Yamashita, S. (2008) Investigating interlanguage pragmatic ability: What are we testing? In E. Alcón Soler and A. Martínez-Flor (eds), *Investigating pragmatics in foreign language learning, teaching, and testing* (pp. 201-23). Bristol, England: Multilingual Matters.
- Yan, Y. (2022). The effect of pragmatic competence on the communicative competence of second language learners. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 673, 368-372.
- Zhang, Y. (1995). Indirectness in Chinese requesting. In G. Kasper (Ed.), *Pragmatics of Chinese as native and target language*, (pp. 69-118). Hawai'i: University of Hawai'i Press.