

İNGİLİZCE ADAY ÖĞRETMENLERİNİN PRAGMATİK YETERLİKLERİ

Yrd. Doç. Dr. Derin ATAY

Marmara Üniversitesi

İngilizce Dili ve Eğitimi Anabilim Dalı

Abstract

Successful interaction in a foreign language requires knowing more than the appropriate grammar and lexicon; it is also a matter of pragmatic competence. Studies in the last decade have shown that pragmatic competence of EFL learners can be improved through explicit teaching. Yet, to do so, teachers themselves need to possess the relevant knowledge. The present study aimed to find out the effects of the four-year English teacher education programs on the linguistic and pragmatic competences of the Turkish prospective teachers of English. Results of the study have significant implications for teacher education programs.

Key Words: Pragmatik yeterlik, yabancı dil eğitimi, öğretmen adayları, dilbilgisel yeterlik.

Yabancı dil öğrenen kişiler, kurmayı amaçladıkları iletişim için söz konusu dildeki biçimleri, anlamları, bunların oluşturduğu dil kalıplarını ve sesbilimini öğrenmeye çalışırlar. Ancak kültürlerarası iletişimin başarılı bir şekilde gerçekleşmesi, dilbilgisi yapılarına, sözcük düzlemine ve sesbilim özelliklerine ilişkin bilginin yanı sıra sözcenin edimsözel (illocutionary) gücünü anlamayı ve sosyokültürel açıdan erek dile uygun iletişim stratejilerini kullanmayı içeren pragmatik yeterliği de şart koşar. Başka bir deyişle, yabancı dilde iletişim, söz konusu dil öğelerinin farklı toplumsal durumlara göre - katılımcıların birbirleriyle olan ilişkisi, ortam ve iletişimin amacı gibi - değerlendirilmesi ve dilin en uygun şekilde kullanılması ile gerçekleşir.

Levinson (1983) edimbilimi, kişilerin dili bağlama en uygun şekilde kullanma becerisini inceleyen bilim dalı olarak tanımlar. Levinson'un tanımına koşut bir biçimde, dillerarası edimbilim (interlanguage pragmatics), dilbilgisi yapılarına ve sözcük düzlemine ilişkin bilgiyi sosyokültürel bilgiden ayrı tutar. Alanda bu konuya ilişkin en bilinen ayırım Thomas'a (1983) aittir: Thomas, edimbilimsel yeterliği edimdilbilimsel (pragmalinguistic) ve sosyo-edimbilimsel (sociopragmatics) yeterlik olarak ikiye ayırır. Bu çerçevede, söz

konusu kategoriler başarısızlıklar açısından ele alınır: Edimdilbilimsel başarısızlık, yabancı dil öğrenen kişinin erek dile uygun olmayan dilbilgisi yapılarını kullanması ve bunun sonucu olarak iletişim kopukluğunun ortaya çıkması halidir. Bu başarısızlığın temel kaynağı edimdilbilimsel aktarımdır; yabancı dili öğrenen kişi sözeylem stratejilerini ana dilden erek dile uygun olmayan bir biçimde aktarır. Öte yandan, sosyo-edimbilimsel başarısızlık, dil öğrenen kişinin erek dilde söz eylemlerini etkileyen sosyal ve kültürel kurallardan habersiz olması nedeniyle erek dilde uygun olmayan sözceler oluşturmasıdır. Söz konusu sosyal ve kültürel kurallar, bireyler arası sosyal uzaklık, görece güç ve statü gibi sosyo psikolojik öğelerin farklı algılanışını içerir.

Araştırmacılar, iletişimsel yeterliğin dilbilgisel ve edimbilimsel öğeler olmak üzere iki temel öğeden oluştuğunu ileri sürerler (Hymes 1971; Canale & Swain 1980; Bachman 1990). Bu iki öğe, birbirinden bağımsız öğelerdir; dolayısıyla da gelişimleri eşit düzeyde gerçekleşmez (Bardovi-Harlig & Hartford 1990; Kasper 2000). Başka bir deyişle, yüksek düzeydeki dilbilgisi yeterliği aynı düzeyde bir pragmatik yeterliğin var olduğunu göstermez (Bardovi-Harlig 1999).

Alanda yapılan çalışmalar, edimsel başarısızlıkların dilbilgisel öğeleri yetkin bir biçimde kullanan öğrenciler arasında da yaygın olduğunu göstermektedir. Örneğin, dilbilgisel açıdan karmaşık ve doğru sözceler kullanabilen ileri dil seviyesindeki bir öğrencinin, yukarıda sözü edilen başarısızlıkları yaşaması - ana dilden erek dile uygun olmayan sözceler aktarması veya sözeylemlerinde erek dile ait edimsözel güçleri doğru yansıtamaması- yaygın olarak karşılaşılan bir olaydır. Bu tür başarısızlıkları, dolayısıyla iletişim kopukluklarını yaşayan birçok öğrencinin erek dilde iletişim kurmaktan çekindikleri gözlenmiştir (Thomas 1983).

1980lerden beri araştırmalar, pragmatik yeterliğin, belli pragmatik rutinlerin ve stratejilerin öğrencilere dil sınıflarında öğretilmesi yoluyla artırılmasının mümkün olacağını ortaya koymaktadır. Bu çalışmalar, pragmatik becerilerin doğrudan (explicit) öğretiminin yabancı dil programlarının düzenli bir parçası olması gerektiğini ve bu yaklaşımı benimseyen yabancı dil öğretmenlerinin sözü edilen iletişim kopukluklarını önlemede önemli bir rol üstlenebileceklerini vurgular.

Örneğin; House (1996) doğrudan öğretimde öğrencilerin dikkatlerinin ana dil ve erek dil arasındaki pragmatik farklara çekildiğini ve bu 'farkındalığın' (Schmidt 1993) ana dilden yapılan olumsuz aktarımları belli ölçüde önlediğini ileri sürer. Tateyama (2001) ise başlangıç düzeyinde Japonca öğrenen öğrencilerle yaptığı çalışmada doğrudan öğretimin, iletişim yoluyla

yapılan dolaylı (implicit) öğretime oranla erek dile ait saygı ifadelerini kullanmayı gerektiren bazı pragmatik rutinlere aşinalık kazandırma açısından çok daha faydalı olduğunu ortaya koymuştur.

Erek dili ikinci dil olarak değil de yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin - Türk öğrenciler gibi- günlük hayatta erek dili ana dil olarak konuşan kişilerle pek fazla iletişimleri olmaması, onların pragmatik yeterliğe ihtiyaç duymamaları için yeterli bir neden değildir. Çünkü pragmatik yetersizlik, söz konusu dilde izlenen filmleri ve/ya okunan kitapları doğru şekilde anlamayı olumsuz yönde etkilemektedir. Daha da önemlisi, günümüz dil eğitiminde geçerli olan kültürler-arası yeterlik (intercultural competence) yabancı dil öğrenen kişileri sadece erek dilde uygun iletişim normlarını anlamaya değil, kendi kültür sınırlarının dışında iletişim kurabilme yetisini geliştirmeye de zorlar.

Bu noktada sorulması gereken en önemli soru, yabancı dil öğretmenlerinin, özellikle de dili yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin, söz konusu pragmatik bilgiyi kendi derslerinde ne ölçüde öğrettikleridir. Birçok eğitime göre, öğretmenlerin söz konusu bilgiyi öğretmemeleri onların bu bilgiye sahip olmadıklarından ve/ya gerekliliğinin farkında olmamalarından kaynaklanmaktadır (Karatepe, 1998). Ancak söz konusu bilginin kazanılması ve/ya geliştirilmesi gereken yer olan 4 yıllık yabancı dil eğitimi lisans programlarının, aday öğretmenlerin pragmatik yeterliklerini ne ölçüde etkilediği henüz araştırılmamış bir konudur.

Bu tartışma çerçevesinde, bu çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

İngilizce öğretmeni adayları, 4 yıllık lisans eğitimlerinin başında ve sonunda

- a) dilbilgisel ve pragmatik yeterlik açısından bir farklılık gösterirler mi?
- b) pragmatik yeterliklerine duydukları özgüven açısından bir farklılık gösterirler mi?

Yöntem

Örneklem

Bu çalışmanın örneklemini İstanbul'daki bir devlet üniversitesinin İngiliz Dili ve Eğitimi Anabilim Dalı'nda okuyan 30¹öğretmen adayı (ÖA) ve 25 Amerikalı öğrenci oluşturmaktadır. Türk aday öğretmenlerin hepsi ilk ve/ya orta öğretimleri süresince zorunlu yabancı dil olarak 4-6 yıl boyunca İngilizce eğitimi almışlardır. Hepsi Türkçe'yi ana dilleri olarak konuşmaktadırlar ve hiçbiri İngilizce'nin konuşulduğu bir ülkede 1 haftadan daha fazla kalmamıştır. Çalışmaya katılan aday öğretmenler, 176 aday öğretmen arasından tesadüfi örneklem tekniğine göre seçilmiştir.

Çalışmanın gerçekleştiği Anabilim dalında 'Yazma, Okuma, Dilbilgisi ve Konuşma' gibi temel beceri dersleri ve 'Yabancı dil eğitiminde yaklaşımlar', 'İkinci dil edinimi' gibi yöntem dersleri İngilizce verilmektedir. Ayrıca 4 yıllık eğitim boyunca öğretmen adaylarından İngilizce projeler hazırlamaları, ders dışı okumalar yapmaları ve son sene çeşitli devlet veya özel okullarda staj yapmaları beklenmektedir.

Amerikalı denekler ise, Türkiye'nin farklı üniversitelerinde karşılıklı değişim öğrencisi olarak eğitim alan öğrencilerden seçilmiştir.

Veri toplama araçları ve uygulama

Dilbilgisel yeterliklerinin ne ölçüde geliştiğini anlamak amacıyla ÖA'lardan 2000 ve 2003 yıllarında - birinci ve dördüncü sınıfta- Cambridge Local Examinations Syndicate tarafından hazırlanmış First Certificate Sınavının 'Okuma' (35 soru) ve 'Dilbilgisi' (65 soru) kısımlarını cevaplamaları istenmiştir. Sınav ÖA'ların gerek alımlayıcı gerekse üretken dilbilgisel bilgilerini çoklu yanıt, tekrar yazma ve boşluk doldurma soru tipleri yoluyla ölçmektedir.

Bunun yanı sıra, çalışmada kullanılan diğer iki veri toplama aracı 'Kendini Değerlendirme Anketi' (KDA) (Self-Assessment Questionnaire) ve 'Söylem Tamamlama Testi'dir (STT) (Discourse Completion Test). Veri araçları İngilizce olarak ve farklı günlerde verilmiştir. Her iki araçta farklı söz eylem çalışmalarında kullanılan 10 senaryoya yer verilmiştir (Cohen & Olfstain 1993; Takahashi 1996; Rose & Kwai-fun 2001). Senaryoların dağılımı şu şekildedir: 4 övgü, 3 özür ve 3 isteme.

Hudson, Detmer ve Brown (1995) tarafından geliştirilmiş olan KDA'da yabancı dil öğrenen kişiden farklı ortamlarda dili ne ölçüde uygun

¹ Bu çalışma 2000 yılında 40 1. sınıf öğretmen adayı ile başlamıştır; ancak 2003 yılında bu öğrencilerden ancak 30undan tekrar veri toplanabilmiştir.

kullanabileceğini değerlendirmesi istenir. Başka bir deyişle, öğrencinin pragmatik yeterliğine duyduğu özgüven değerlendirilir. STT’de ise öğrencilerden farklı senaryoları tanımlayan 10 durumda tam olarak ne diyeceklerini yazmaları istenir.

Çalışmada kullanılan veri toplama araçlarının hepsinin yazma temelli olmasının nedeni, Türkiye gibi dilin yabancı dil olarak öğretildiği ortamlarda doğal yollarla veri toplamanın genelde mümkün olmamasıdır.

Verilerin analizi

First Certificate sınavının değerlendirmesinde sınav hazırlayıcılarının ön gördüğü notlama sistemi kullanılmıştır. Yıllar arası farkı bulmak için sınav sonuçlarına t-test uygulanmıştır.

KDA’da ÖA’lardan her verilen senaryo için söyleyebilecekleri cümlelerin uygunluğunu beş derecelendirmeli ölçek üzerinde değerlendirmeleri istenmiştir. Adayların yıllar arasında anlamlı bir değişiklik gösterip göstermedikleri bağımlı t-testi kullanılarak analiz edilmiştir. STT’lerde yer alan övgü stratejilerinin analizinde ise, Manes ve Wolfson’un (1981) dokuz kategoriden oluşan kodlama sisteminden yararlanılmıştır. İstek stratejileri ise, cümle başı imi, isteme stratejileri, cümle içi ve cümle dışı kullanılan değiştirme yapıları (internal and external modification patterns) olarak, 4 sıra halinde gerek nicelik, gerekse nitelik olarak Blum-Kulka (1989) modelinin genel anahatlarıyla uyum halinde çözümlenmiştir. Türk ÖA’lardan ve Amerikalı deneklerden toplanan veriler araştırmacı ve ana dili İngilizce olan bir eğitmen tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır.

Gruplar arasında anlamlı farklar olup olmadığını tespit edebilmek için kodlara chi-square testi uygulanmıştır.

Bulgular ve Yorum

Tablo 1’de görüldüğü gibi, 4 senelik eğitim sonunda ÖA’ların İngilizce okuma/anlama ve dilbilgisi yeterliklerinde anlamlı bir farklılık görülmektedir.

Tablo 1: ÖA’ların 1-4 sınıflarda elde ettikleri okuma/anlama ve dilbilgisi puanları.

	1. yıl		4. yıl		p
	X	s	X	s	
Okuma	83.57	2.76	87.55	4.5	0.000
Dilbilgisi	86.91	2.55	88.31	3.2	0.000

Tablo 2, 4. sınıf ÖA'ların kendi pragmatik yeterliklerine duydukları özgüvenin, 1. sınıfta duydukları özgüvenden daha yüksek olduğunu, ancak aradaki farkın istatistik açıdan anlamlı olmadığını göstermektedir.

Tablo 2: 1. ve 4. sınıf ÖA'ların özgüven puanlaması.

	X	s	p
1' sınıf	34.4	2.1	0.09
4' sınıf	35.06	3.1	

Pragmatik yeterlik açısından yıllar arasında bir farklılık olup olmadığını bulabilmek için önce ÖA'lardan 1. ve 4.sınıfta toplanan veriler analiz edilmiştir.² Test sonuçları ÖA'ların kullandıkları övgü ve istek stratejilerinde 4 yıl sonunda anlamlı bir değişiklik olmadığını ortaya koymuştur. Daha sonra bu veriler Amerikalı deneklerden toplanan verilerle karşılaştırılmıştır ve her iki durumda da gruplar arasında strateji kullanımı açısından anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur (Tablo 3). Bu sonuç, Blum-Kulka'nın (1989) bağlamsal duyarlılığın, ana dil ve dildeki yeterlikten etkilenmediği savıyla uyusmaktadır.

Tablo 3: Amerikalı ve Türk deneklerin övgü kodlaması

Övgü cümlelerinin kodları	Amer.gr.		1' sınıf ÖA		4.sınıf ÖA	
	%	X	%	X	%	X
1	60	15	93	28	86	26
2	28	7	6	2	13	4
3-9	12	3	-	-	-	-

Örneğin; bir babanın önemli bir iş toplantısına giden oğlunun kıyafetine³ ilişkin kullanılan övgü stratejilerine bakıldığında 1 ve 2 nolu stratejilerin her iki grup tarafından en fazla kullanılan strateji olduğu görülmektedir (örnek, 'You look great!'/ 'Harika görünüyorsun', 'I really like this suit on you!'/ 'Kıyafetini çok beğendim'). Ancak nicel analizler, gruplar arasında cümle dışı kullanılan imlerde farklar olduğunu ortaya koymaktadır. Amerikalı grup 1 ve 2 nolu kodları tek başına kullanırken, Türk ÖA'lar gerek birinci gerekse dördüncü sınıfta 1 nolu kodu özellikle cesaret verme imini kullanarak genişletmeyi tercih

² Yer kısıtlaması nedeniyle yalnızca bu makalede 1 övgü ve 1 istek söylemi incelenmiştir.

³ STT ve KDA'larda verilen övgü senaryolarından bir tanesi.

etmişlerdir. Aşağıda gruplardan farklı yıllarda toplanmış örnekler verilmiştir. Bu örneklerle bakıldığında Türk ve Amerikalı grupların kullandıkları cesaret yapılarının sözcük kullanımı açısından farklı oldukları ve Türk ÖA'ların cesaret yapılarını ana dilden aktardıkları görülmektedir:

'You look great! I'm sure you'll impress everyone.'

'Harika görünüyorsun! Eminim herkesi etkileyeceksin.' (Amerikalı grup)

'You look unbelievably handsome. I'm sure you will get the job!'

'İnanılmaz yakışıklı görünüyorsun. Eminim işi alacaksın!' (Türk ÖA grubu)

'You look marvellous. The only thing you must do is to go and get the job!'

'Muhteşem görünüyorsun. Yapman gereken tek şey gidip işi almak!' (Türk ÖA grubu)

'Your suit looks so elegant. I know you'll get the job. Trust me. What I say always comes true'.

'Kıyafetin o kadar şık görünüyor ki. Biliyorum işi alacaksın. Güven bana. Ben ne söylersem çıkar'. (Türk ÖA grubu)

Bunun yanı sıra gruplar 1 nolu kalıbı şans dileme sözcüğü ile de genişletmişlerdir. Bu yapıda gruplar arasında fark görülmemiştir (örnek 'You look great. Good luck!'/ 'Harika görünüyorsun. İyi şanslar!'). 1 nolu stratejinin dolaylı güven verme yapıları ile genişletilmiş hali sadece Türk ÖA'lar tarafından kullanılan bir kalıptır (örnek, 'You look so elegant my son. Everybody will admire you!'/ 'Harika görünüyorsun oğlum. Herkes sana hayran kalacak', 'You look great! I'm sure the interviewer will like you!'/ 'Harika görünüyorsun. Eminim görüşmeyi yapan kişi seni beğenecek'). Bu kombinasyon Amerikalı grup tarafından hiç kullanılmamıştır. Sadece Türk ÖA'lar tarafından kullanılan bir başka kalıpsa, herhangi bir koda ekleme yapılmadan oluşturulmuş bir koddur (örnek, 'There can't be anybody who can compete with you'/ 'Kimse seninle yarışamaz!'). Cümle başı ve sonunda kullanılan sözcük seçiminde de gruplar arasında farklar vardır; örneğin Amerikalı grup övgü cümlelerinin başında isim kullanırken, Türk ÖA'lar gerek cümle başında gerekse cümle sonunda 'my handsome son, my son' ('yakışıklı oğlum, oğlum') gibi sözcükler kullanmışlardır.

'Bir partide uzaktan tanıdığımız birisinin arabasıyla sizi eve bırakması'na ilişkin isteme stratejileri ile ilgili verilere bakıldığında, yine gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (Tablo 4).

Tablo 4: Amerikalı ve Türk deneklere ait isteme stratejileri

İsteme kalıpları	Amer.gr.		1. sınıf ÖA		4. sınıf ÖA	
	%	X	%	X	%	X
Dolaysız stratejiler						
Öneri	4	1	-	-	-	-
Hazırlayıcı	92	23	100	30	100	30
İma	4	1	-	-	-	-

Gerek Amerikalı gerekse Türk gruplar, arabaya binme isteğinde yüksek derecede dolaysızlık stratejisini tercih etmişlerdir. Ancak kullanılan hazırlık (preparatory) stratejilerine bakıldığında, Türk deneklerin sadece 'can you' ile başlayan istek stratejilerini kullandıkları, Amerikalı deneklerin büyük çoğunluğu tarafından kullanılan 'I would appreciate it if you could' veya 'Would it be possible?' ile başlayan istek stratejilerinin Türk ÖA'lar tarafından hiç kullanılmadığı görülmektedir.

Gruplar arasında cümle başında kullanılan imlerde de farklılıklar vardır. Örneğin; Amerikalı grup cümle başlarında konuşmakta oldukları kişinin ismini veya herhangi bir çağırma sözcüğünü kullanırken, Türk ÖA'ların aynı durumlarda doğrudan isteme eyleminde buldukları ve söz konusu kombinasyon yapılarından habersiz oldukları gözlenmiştir. Bunun yanı sıra, Türk ÖA'ların bir kısmı isteme cümlesine 'Hi how are you?'/ 'Merhaba, nasılsınız?' diyerek başlamışlar, Amerikalı grubun hiç kullanmadığı bu tür cümle başı imlerini doğrudan Türkçe'den aktarmışlardır. Cümle başı imleriyle ilgili veriler, Türk ÖA'ların gerek birinci gerekse dördüncü sınıfta, 'Sorry /I'm sorry' özür imini 'Excuse me' dikkat çekme iminin yerine kullandıklarını göstermektedir.

Cümle içi imlerine bakıldığında, Türk ÖA'lar özellikle neden gösterme cümlelerini (grounders) ana dilden aktarmayı yeğledikleri için, Amerikalı deneklerden önemli farklılık göstermektedirler (örnek, 'Hello, my name is Halit. I live on the same street with you. My bus has just left and the next one won't come in an hour. Can I come in your car?'/Merhaba, ismim Halit. Sizinle aynı caddede oturuyorum. Otobüsüm az önce gitti ve sonraki otobüs 1 saat sonra gelecek. Sizin arabanızla gelebilir miyim?'). Amerikalı denekler ise aynı durumda sadece 'Excuse me, if you're heading home, I was wondering if you could give me ride?' (Affedersiniz, eğer eve gidiyorsanız, ben de sizinle gelebilir miyim?') demeyi tercih etmişlerdir.

Tartışma

Pragmatik yeterliğin yabancı dil öğrenmenin vazgeçilmez bir unsuru olduğu bilinen bir gerçektir (Paulston, 1975; Canale and Swain, 1980). Başka bir deyişle, yabancı dil öğrenen kişilerin dilbilgisel yeterliğin yanı sıra, erek dile ait işlevsel yeterliklere sahip olması da gerekir.

Bu çalışmanın verileri dört yıllık öğretmen eğitimi programlarının ÖA'ların pragmatik yeterlik özgüvenlerini belli bir ölçüde arttırdığını, ancak kullandıkları stratejilerin içeriklerinde, cümle başı, içi ve dışında kullanılan imler açısından değişiklik olmadığını göstermektedir. Başka bir deyişle, çalışma belli bir dilsel yeterliğe erişen öğretmen adaylarının kendilerini pragmatik açıdan geliştirme gereksinimi duymadıklarını ve/ya lisans eğitimleri sırasında aldıkları derslerin ve/ya ders kitaplarının pragmatik yeterliklerine anlamlı bir etkisi olmadığını düşündürmektedir.

Birçok araştırmacıya göre (Kasper & Schmidt 1996; Takahashi 1996), dilbilgisel yeterliğin, erek dili öğrenen kişilerin benimsedikleri söylem stratejileri üzerindeki etkisi çok fazla değildir. Başka bir deyişle, düşük veya orta seviyede dilbilgisel yetkinliğe sahip öğrenciler benzer şekilde ana dilden aktarım stratejisini seçebilirler. Bu çalışmada da, 4 sene boyunca dilbilgisel yeterliklerini geliştirdikleri gözlenen öğretmen adaylarının kullandıkları övgü ve isteme kodlarında Türk kültürüne özgü yapılara benzer düzeyde bağlı kaldıkları ve erek dilin de kendine özgü bazı yapılara sahip olduğundan habersiz oldukları gözlenmiştir.

Yapılan hatalar, her ne kadar iletişimi tam olarak önlemiyorsa da kullanılan sözceler çoğu zaman kulağa garip gelmekte ve bu sözcelerin erek dile ait olmadığı anlaşılmaktadır. Söz konusu edimdilbilimsel ve sosyo-edimbilimsel başarısızlıklar, özellikle İngilizce öğretmeni olarak görev yapacak kişiler için önem taşımaktadır. Pragmatik açıdan öğretmen adaylarının kendilerini geliştirememelerinin diğer bir nedeni de, İngilizce ve İngilizceye ilişkin kültürel normlar ile olan ilişkilerinin yeterli düzeyde olmamasıdır.

Söz konusu veriler çerçevesinde, yabancı dil öğretmen eğitimi programlarında değişiklik olmadığı sürece, İngilizce öğretmen adaylarının kendi öğrencilerine erek dile ait pragmatik unsurları öğreteceklerini varsaymak yanlış olacaktır. Eğer amaç öğrencilerin yabancı dilde iletişimsel yetiye sahip olmaları ise, pragmatik beceriler metodoloji derslerinin bir parçası olarak öğretmen adaylarına sunulmalıdır. Kasper'a (1997) göre, öğretmen adayları lisans eğitimleri boyunca pragmatik yeterlik ile dil eğitimi arasındaki ilişki ve pragmatik yeterliği geliştirecek etkinlikler konusunda bilgilendirilmelidirler. Bu tür bilginin temel amacı öğretmen adayını bu konuda bilinçlendirmek ve bu bilinci ileride kendi sınıflarına yansıtmasına yardımcı olmaktır.

Rose (1999) pragmatik bilinçlendirmeyi dile ait yapıların farklı ortamlarda kullanımına ve doğacak anlam farklılıklarına dikkat çekme olarak nitelendirir. Bu amaca yönelik hazırlanan bir dersin başında, ÖA'lardan kendi pragmatik yeterliklerini değerlendirmeleri istenmelidir. ÖA'lar daha sonra farklı olaylarda kullanacakları sözeylemlerini yazmalı ve bu verileri ana dili İngilizce olan kişilerden toplanan verilerle karşılaştırmalıdır. Amacı ÖA'ların dikkatini diller arasındaki kullanım farklarına çekmek olan bu çalışmanın altında yatan temel düşünce, ana dil ile erek dil arasındaki pragmatik farkların üzerinde durulmadıkça öğrencilerin bu farklara dikkat etmediğidir (Schmidt, 1993).

Son olarak, ÖA'lardan farklı İngilizce ders kitaplarında yer alan sözeylemlerini incelemeleri ve bunları kendi sınıflarında öğretme amacıyla ders planları hazırlamaları istenmelidir. Öğretmen adayları ancak kendileri sözeylemleri farklı bağlamsal faktörlere göre kullanma yetisine sahip olduklarında, öğrencilerini bu konuda bilinçlendirebilecekler ve yabancı dili farklı durumlarda doğru bir biçimde kullanmalarına yardımcı olacaklardır.

Kaynakça:

- Bachman, L. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bardovi-Harlig, K. (1999). *Exploring the interlanguage of interlanguage pragmatics*. Paper presented at Concordia University, Montreal Quebec.
- Bardovi-Harlig, Kathleen. & Hartford, B. (1990). Congruence in native and non-native conversations: Status balance in the academic advising session. *Language Learning*, 40, 4, 467-501.
- Blum-Kulka, S. (1989). Playing it safe: The role of conventionality in indirectness. In S. Blum-Kulka, J. House, & G. Kasper (Eds.), *Cross-cultural pragmatics: Requests and apologies*. Norwood: Ablex.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(2), 1-47.
- Cohen, A. & Olshtain, E. (1993). The production of speech acts by EFL learners. *TESOL Quarterly*, 27, 33-56.
- House, J. (1996). Developing pragmatic fluency in English as a foreign language: Routines and metapragmatic awareness. *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 225-252.

- Hudson, T. Detmer, E. & Brown, J. (1995). Developing prototypic measures of cross-cultural pragmatics (technical report no. 7). Honolulu: University of Hawaii's Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Hymes, D. (1971). *On communicative competence*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Karatepe, Ç. (1998). *Teaching pragmalinguistics in teacher training*. Unpublished PhD thesis, Liverpool University.
- Kasper, G. & Schmidt, R. (1996). Developmental issues in interlanguage pragmatics. *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 149-169.
- Kasper, G. (1997). The role of pragmatics in language teacher education. In K. Bardovi-Harlig & B. Hartford (Eds.), *Beyond methods: Components of second language teacher education*. New York: McGraw-Hill, 113-136.
- Kasper, G. (2000). *Four perspectives on L2 pragmatic development*. Plenary address, Annual Meeting of the AAAL, Vancouver, British Columbia, March.
- Levinson, S. P. (1983). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Manes, J. & Wolfson, N. (1981). The compliment formula. In F. Coulmas (Ed.), *Rasmus Rask studies in pragmatic linguistics: Conversational routine explorations in standardized communication situations and prepatterned speech*. The Hague: Mouton.
- Paulston, C. (1975). Linguistic and communicative competence in the ESOL classroom. *TESOL Quarterly*, 8(3), 347-362.
- Rose, K. (1999). Teachers and students learning about requests in Hong Kong. In E. Hinkel (Ed.), *Culture in second language teaching and learning*. New York: Cambridge University Press.
- Rose, K. R. & Kwai-fun, N. C. (2001). Inductive and deductive teaching of compliment and compliment responses. In K. R. Rose & G. Kasper (Eds.), *Pragmatics in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmidt, R. (1993). Conscious learning and interlanguage pragmatics. In G. Kasper & S. Blum-Kulka (Eds.), *Interlanguage pragmatics*. New York: Oxford University Press.
- Takahashi, S. (1996). Pragmatic transferability. *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 189-223.
- Tateyama, Y. (2001). Explicit and implicit teaching of pragmatic routines: Japanese sumimasen. In K. R. Rose & G. Kasper (Eds.), *Pragmatics in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thomas, J. (1983). Cross-cultural pragmatic failure. *Applied Linguistics*, 4(2), 91-112.