

**Anahtar Sözcükler**  
Gündelik Söylem; Edimbilim; İşbirliği İlkesi;  
Konuşmanın İlkeleri; İlkeleri Delme

**Keywords**  
Daily Discourse; Pragmatics; Cooperative Principle;  
Conversational Maxims; Flouting The Maxims

Ercan, G.S., & Daniş, P. (2022). Türkçe gündelik söylemde konuşmanın ilkelerine uymama: İlkeleri delme. *Dil Dergisi*, 173 (2). 1-21.

## TÜRKÇE GÜNDELİK SÖYLEMDE KONUŞMANIN İLKELERİNE UYMAMA: İLKELERİ DELME

### DISOBEYING CONVERSATIONAL MAXIMS IN TURKISH DAILY DISCOURSE: FLOUTING THE MAXIMS

• Gülsüm Songül ERCAN  - Pınar DANIŞ 

Dokuz Eylül Üniversitesi, Dilbilim Bölümü, [songul.ercan@deu.edu.tr](mailto:songul.ercan@deu.edu.tr)

Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Genel Dilbilim ABD, [pinardaniss@gmail.com](mailto:pinardaniss@gmail.com)

#### Öz

Kişilerarası iletişimdeki dil kullanımında bağlamın etkisini inceleyen Edimbilim kapsamındaki İşbirliği İlkesi'ne göre, konuşucuların konuşmanın ilkeleri olarak adlandırılan Nitelik, Nicelik, Bağlantı ve Biçim ilkelerine uyması beklense de iletişim sırasında bu ilkelere her zaman uyulmamaktadır. Sözceler sezdirimler aracılığıyla iletilmekte ve yorumlanmakta; böylece iletişim kesintiye uğramaksızın sürmektedir. Çalışmamızın amacı, işbirliği ilkelerine uymamanın bir türü olan ilkeyi delme çerçevesinde Türkçe anadil konuşucularının gündelik konuşmalarında ilkeleri deldikleri durumların bulunup bulunmadığının ve deldikleri durumlarda da yoğunlukla hangi ilkelerin delindiğinin ortaya konmasıdır. Bu doğrultuda, araştırma sorularının yanıtlanması amacıyla belirlenen veri tabanı, toplamda 180 dakika uzunluğundaki üç farklı karşılıklı konuşmadan oluşmaktadır. Veri tabanının çözümlenmesi ile elde edilen bulgular, alanyazınla uyumlu bir biçimde, konuşucular tarafından en fazla delinen ilkenin bağlantı ilkesi olduğunu göstermektedir. Bu bulguya göre, Türkçe anadil konuşucuları, bağlantının derecesinin bağlamsal

#### Abstract

According to the Cooperative Principle, within the scope of Pragmatics, a field that studies the effect of context in the language use in interaction, speakers are expected to comply with the principles of Quality, Quantity, and Relation, and Manner, which are called the maxims of conversation. However, these maxims are not always complied with during communication. Utterances are communicated and interpreted through implicatures; thus, communication continues without a breakdown. Our study aims to reveal whether there are situations in which the native speakers of Turkish flout these principles in daily conversation, which is a type of disobeying the maxims, and also if they are flouted, which maxims are flouted most frequently. Accordingly, the database determined to answer the research questions consists of the recordings of the three different daily conversations lasting 180 minutes. The findings obtained through the analysis of the database, in line with the literature, show that the principle that is most frequently flouted by the speakers is the maxim of relevance. According to this finding, Turkish

*etki ve işleme çabası tarafından yönetildiğini savunan Bağıntı Kuramı'nda ifade edildiği gibi, bağlamın etkisinden yararlanarak anlamı konuşma sezdirimleri yoluyla iletmekte ve bu sezdirimin dinleyici tarafından benzer biçimde anlaşılacağı varsayımıyla bağıntı ilkesini delmektedir. Buna karşın iletişim uygun bir biçimde sürmektedir. Veri tabanımızda en az delinen ilkenin ise nicelik ilkesi olduğu saptanmıştır. Bu durumda, Türkçe anadil konuşucularının gündelik söylemde İşbirliği İlkesi'ne uyarak görece yeterli bilgi verdikleri öne sürülebilir.*

*native speakers convey their intended meaning through conversational implicatures by making use of the context, as expressed in the Relevance Theory which argues that the degree of relation in conversation is governed by contextual effect and processing effort. They make flout the principle with the presupposition that their listeners will comprehend the meaning in line with their intended one; in fact, the communication continues. The least flouted maxim is found to be the Maxim of Quantity in our database. In this respect, it can be asserted that Turkish native speakers opt for giving relatively sufficient information in daily conversation.*

## Giriş

Konuşucular, iletişim sürecinde sözcelerini, içinde bulunduğu ortama, zamana ve iletişim kurduğu kişi ya da kişilere göre düzenlemektedir. Etkin katılımcılar olarak dinleyiciler de konuşucunun ilettiği sözcüyü aynı değişkenleri göz önüne alarak anlamlandırmaktadır. Ancak konuşucular iletişim amaçlarını her zaman açık bir biçimde ifade etmeyebilir; örtük olarak da iletmeyi yeğleyebilir. Bu durumda dinleyicilerin de ifade edilene yönelik olarak çıkarımda bulunması gerekmektedir. Kısacası iletişim, konuşucuların sözcelerindeki açık ya da örtük anlamı ve iletişimsel amaçlarını, dinleyicilere iletmesi ve bu anlamın dinleyicileri tarafından amaçlandığı biçimde anlaşılması ve tepki verilmesi sürecidir. Hadi (2013), bütün bu karşılıklı konuşmaları, paylaşılmış bir amaca sahip olan ve ortak bir paydayı temel alan “işbirlikçi girişimler” olarak nitelendirmektedir.

İletişim amaçları her zaman açıkça ifade edilmemekle birlikte çoğu kez açıkça ifade edilenden daha fazlasına gönderimde bulunmaktadır ve bu fazladan taşınan anlam *sezdirim* (implicature) olarak adlandırılmaktadır (Thomas, 1995, s. 1). Sözelimi, evden çıkmakta olan bir kişiye diğerinin “hava yağmurlu” demesi sezdirimsel olarak “yanına şemsiye al” uyarısını içerir. Sezdirimsel olarak uyarıyı anlayan kişinin bunun üzerine “Merak etme, yanıma şemsiye aldım” demesi bu sezdirimin çıkarsandığı anlamına gelir. Böylece iletişim gerçekleşmiştir. İletişimin bu boyutuna *İşbirliği İlkesi* (Grice, 1975) açıklık getirmektedir. Bu ilke, karşılıklı konuşmada sezdirimlerin üretimine ve algılanmasına dayalı olarak söz konusu iletişime olan katkının hangi özelliklere sahip olması gerektiğine yönelik genel bir ilkedir ve konuşucuların konuşma sırasında uyduğu mantıksal ilkeleri açığa kavuşturmayı amaçlamaktadır. Bu ilkeye göre, konuşma bağlamında konuşucular ve dinleyiciler karşılıklı olarak işbirliği içerisinde hareket eder ve birbirlerinin belirli bir biçimde anlaşıldığını kabul eder. Söz konusu işbirliği her iki tarafın da doğru, yeterli, bağıntılı ve düzenli, açık bilgi verdiği varsayımlarından oluşan dört alt ilkeden oluşur: Nitelik, Nicelik, Bağıntı ve Biçim (Yule, 1996). Böylece karşılıklı konuşma, konuşmanın katılımcıları tarafından ortaklaşa yapılandırılır.

Öte yandan, iletişim sırasında konuşmanın katılımcıları ilkelere uymada çoğu kez başarısız olmaktadır. Konuşucular, sözelimi, açık ve net bir şekilde konuşma konusunda yetenezsiz olmaları ya da amaçlı bir biçimde yalan söylemeyi seçmeleri gibi çeşitli nedenlerle ilkelere uymayabilir (Thomas, 1995, s. 64). Aynı zamanda bağlamsal etkinin yoğun olduğu ve bu açıdan anlamın, bağlam aracılığıyla ortaya çıktığı durumlarda da ilkelerin gözetilmemesi söz konusu olabilmektedir. Bunun sonucunda söz konusu ilke ya da ilkelere uyulmamış olur. İkelere uymama farklı biçimlerde ortaya çıkabilir. İlkeleri delme, söz konusu biçimlerden biridir ve ilkelere uyulmadığı halde bağlamın etkisiyle amaçlanan anlamın iletilmesi ve anlaşılmasına gönderimde bulunur.

Bu çalışmada, Türkçe gündelik konuşmalardan elde edilen veriler *İşbirliği İlkesi* uymama kapsamında yer alan ilkeleri (nitelik, nicelik, bağıntı, biçim) delme bağlamında incelenmekte; Türkçe gündelik konuşma söyleminde Türkçe anadil konuşucularının konuşmanın ilkelerini delip delmedikleri ve delinmesi durumunda ilkelerden hangisinin ya da hangilerinin yoğunlukla delindiğinin ortaya konması hedeflenmektedir.

### 1. KONUŞMA SEZDİRİMLERİ ve İŞBİRLİĞİ İLKESİ

İnsan iletişimi, insanların birbirleriyle başarılı bir biçimde iletişime geçmek istemeleri varsayımına ve konuşma değiş-tokuşlarının ortak çabalar olarak görüldüğü düşüncesine dayanmaktadır (Renkema, 2004, s. 18). Bir iletişim bağlamında katılımcılar, iletmeyi amaçladıkları anlamı doğrudan aktarmak yerine *sezdirim*<sup>1</sup> yoluyla aktarma yoluna gidebilmektedir (Levinson, 1983, s. 97). Bu süreçte bir sözce, sesletilen sözcüklerin düzenlamalarından daha fazlasını iletmektedir. En temel anlamıyla sezdirim, salt sözcüklerle kastedilen anlamdan daha fazla olan ve bu açıdan ek olarak iletilen anlamdır (Yule, 1996, s. 35).

Bir dil felsefecisi olan Grice (1975), *sezdirim* terimini kullanarak bu türden bir sezdirimin,  $A \rightarrow B$  formülüyle ifade edilen *ise..o zaman* ilişkisi gibi mantıksal çıkarım olmadığını vurgulamaktadır (Renkema, 2004, s. 19). Bunun nedeni, bu sezdirim türünün, edimbilimsel düzlemde gerçekleştirilen bir usamlama olmasıdır (Griffiths, 2006). Bu nedenle Gricebu türetimi, *konuşma sezdirimi* olarak adlandırmaktadır. Bu sezdirim, seslenilen kişinin, sözcenin bağlamını göz önünde bulundurarak düzsözden çıkarması gereken anlamdan oluşmaktadır. (*Karşılıklı konuşma* sözcüğünün *sezdirim* ifadesine eklenmesi, ele alınan türetimlerin, konuşmalardaki bilgi aktarım sürecinin önemli bir parçası olduğunu gösterir. Örneğin;

- (1) A: Are you going to Paul's party?  
'Paul'un partisine gidiyor musun?'  
B: I have to work  
'Çalışmam gerekiyor.'

(Davis, 2019)

1 Grice sezdirimleri, geleneksel sezdirim (conventional implicature) ve karşılıklı konuşma sezdirimi (conversational implicature) olarak iki türe ayırmıştır. İlkeleri delmenin, karşılıklı konuşma sezdirimlerinden kaynaklanması nedeniyle çalışmamız kapsamında yalnızca karşılıklı konuşma sezdirimine yer verilmektedir.

Örnek (1) kapsamında B konuşucusu, A'nın sorusuna yanıt olarak çalışması gerektiğini söyleyerek Paul'un partisine gitmeyeceğini kastetmektedir. Buna karşın B dilsel düzlemde Paul'un partisine gitmeyeceğini söylememekte ve söylediği tümce doğrusal düzlemde bu anlama gelmemektedir. Bu açıdan konuşucunun söylediği şeyin, kastettiği ya da sezdirmediği şeyden farklı olduğu durum, bir konuşma sezdirimi örneğidir. Bu örnek kapsamında B, partiye gitmeyeceğini sezdirmektedir; diğer bir deyişle B'nin partiye gitmeyeceği bilgisi, B'nin sezdirimidir (Davis, 2019) ve konuşucu bu anlamı dinleyiciye, sadece dinleyicinin işbirliğiyle aktarabilir.

Konuşma sezdirimleri, yaygın bir anlayış olan, iletişime katılan dil kullanıcılarının doğruluğu kanıtlanmış bilgi vermesi gerektiği gibi, dil kullanım kurallarının varlığına ilişkin çıkarımlardır. Dil kullanıcıları, iletişime katılan her bir bireyin iletişimsel kuralları bildiğini ve kabul ettiğini varsaymakta; konuşucular ya da yazarlar bazı durumlarda bu iletişimsel kuralları karşılayamamasına ya da aldatıcı olmalarına (örneğin, yalan söylemek) karşın bu genel kabul, çıkarımlara ilişkin çıkış noktası sağlaması açısından önem taşımaktadır. Bu doğrultuda Grice iletişim bağlamında gözetildiği varsayılan birtakım iletişim normu belirleyerek dil kullanıcılarının, dilsel olarak kodlanan anlam ile daha fazla anlamın aktarımını olanaklı kılan uslamlamaya nasıl katıldıklarını ortaya koymuştur (Griffiths, 2006, s. 134). Grice (1975), dil kullanıcılarının başarılı bir iletişimi güvence altına almak amacıyla izledikleri *İşbirliği İlkesi* adını verdiği genel bir dil kullanımı ilkesi önermiştir.

İşbirliği İlkesi ya da konuşmanın ilkeleri karşılıklı konuşma sırasında katılımcılar tarafından uyulması beklenen genel bir ilkeye gönderimde bulunmaktadır. Bu ilke en yalın biçimde "*Karşılıklı konuşmaya olan katkını, konuşmanın olduğu aşamada, kabul edilen amaçlar ya da bağlı olduğu konuşma-değiş tokuşu yönünde ve gerektiği kadarıyla yap.*" olarak ifade edilmektedir (Grice, 1975, 1989). İşbirlikçi iletişimin temeli olan bu ilkeler *Nitelik, Nicelik, Bağlantı, Biçim* olmak üzere dört ulamı içermektedir:

(i) *Nitelik İlkesi*: İletişim sırasında konuşucu doğru bilgi vermelidir; içten olmalı ve gerçeklikle örtüştüğüne inandığı şeyleri söylemelidir (Cutting, 2002, s. 35). Bu amaçla, "Doğru olan bir katkı yapmaya çalışın" üst ilkesi; "Yanlış olduğuna inandığın şeyi söyleme." ve "Hakkında yeterli kanıtı sahip olmadığın şeyi söyleme." (Grice, 1975, s. 27) alt ilkeleri izlenmelidir.

Nitelik İlkesi kapsamında konuşmaya yapılan katkının gerçeğe uygun olması beklenmektedir. Sözelimi, eğer yapımına yardım ettiğiniz bir kekta malzeme olarak şekere gereksinim varsa, şeker yerine tuz vermeniz ve buna benzer olarak eğer gerçek bir kaşığa gereksinim varsa, plastikten yapılmış sahte bir kaşık vermeniz beklenmemektedir (Grice, 1975, s. 28). Örneğin:

- (2) A: Bugün okula gittin mi?  
B: Evet, gittim.

Örnek (2)'de A kişisi B kişisine bir soru iletmektedir. B kişinin ise bu soruya dürüstçe, diğer bir deyişle, yalan söylemeden yanıt vereceği varsayılmaktadır ve B kişisi, ilkeye uyulmadığına ilişkin gösterge niteliğindeki herhangi bir kaçınma yapısına başvurmadan, doğru bir bilgi vermektedir; dolayısıyla B kişisi, söz konusu iletişim bağlamında konuşmanın nitelik ilkesine bağlı kalarak bu ilkeye uymaktadır.

(ii) *Nicelik İlkesi*: Konuşucunun uygun ve yeterli miktarda bilgi vermesi gerektiğine yöneliktir. Konuşucular gereken ölçüde bilgilendirici olmalı ve bu nedenle gerektiğinden az ya da çok bilgi vermemelidir. Diğer bir ifadeyle bu ilke, sağlanan bilginin niceliğine ilişkin olan ilkedir ve bu kapsamda, “Değiş-tokuşun o anki amacına uygun olarak konuşmaya gerektiği kadar bilgilendirici katkı yap” ve “Gereğinden fazla bilgilendirici katkı yapma.” alt ilkeleri izlenmektedir (Grice, 1975, s. 26).

Nicelik ilkesi kapsamında, sözgelimi, eğer biri bir arabanın onarımına yardım ediyorsa, bu süreçte kendisine yapacağı katkının gerektiğinden ne çok ne de az olmasını beklemekte; bu süreçte eğer dört vidaya gereksinim duyuyorsa yardımcı olan kişinin ona iki ya da altı vida vermeyeceğini varsaymaktadır (Grice, 1975, s. 28). Konuşmanın nicelik ilkesine ilişkin olarak; eğer bir konuşucu “En yakın hastaneye nasıl gidebilirim?” sorusunu yöneltirse beklenen yanıt nicelik açısından şu ölçüde olmalıdır:

- (3) A: En yakın hastaneye nasıl gidebilirim?  
B: Kavşağa ulaşına kadar düz yürümeye devam edin ve sonra sağa dönün.

Örnek (3)'te A konuşucusunun sorduğu soruya verilmesi beklenen yanıt, B'nin yanıtında olduğu gibi, A konuşucusunun hastaneye nasıl ulaşılacağını anlaması için yeterli bilgi içermekte ancak bu ulaşım için gerekli olan bilgiden daha fazla bilgi içermemektedir. Bu açıdan B konuşucusunun yanıtı, gereğinden az ya da fazla bilgi içermemesi açısından nicelik ilkesine uymaktadır.



(iii) *B biçim İlkesi*: Sözcelerin bulanıklıktan uzak, açık, net, kısa ve öz olması gerektiğini ifade etmektedir (Griffiths, 2006, s. 134-35). Bu ilke aslında ne söylendiğiyle ilgili olmaktan çok söylenen şeyin nasıl söylendiğiyle ilgilidir: “Açık ol.” üst ilkesi çerçevesinde “Anlamın belirsizliğinden kaçın.”, “Bulanıklıktan kaçın.”, “Kısa ve öz ol (Laf kalabalığından kaçın).” ve “Sistematiğe ol.” (Grice, 1975, s. 27) alt ilkelerini içerir.

B biçim İlkesi kapsamında bir partnerin yaptığı katkıyı belirginleştirmesi ve edimini akla uygun bir ileti ile ortaya koyması beklenir (Grice, 1975, s. 28). Örneğin:

(4) X: Dün nereye gittin?

Y: Erkek arkadaşımın doğum günü partisine gittim.

Örnek (4)'te Y kişisi, X kişinin sorusuna açık ve net bir biçimde, kısa ve öz bir yanıt vermiştir. Y'nin yanıtında anlam belirsizliği ve bulanıklık yoktur. Dolayısıyla Y kişisi, biçim ilkesine uymaktadır.

(iv) *Bağıntı İlkesi*, konuşmaya yapılan katkıların, var olan amaçlarla bağlantılı olması gerektiğini ifade eder. Bağlantı İlkesi, bir iletişim bağlamında konuşucularca gerçekleştirilen katkıların, konuşucuların varsayılan mevcut hedefleriyle uyumlu olması gerektiğiyle ilişkilidir (Griffiths, 2006, s. 135). Bağlantı İlkesi kapsamında “Konu ile ilişkili ol.” (Grice, 1975, s. 27) ilkesi yer almaktadır:

Bağıntı İlkesi çerçevesinde, bir katılımcının katkısının, etkileşimin her bir aşamasında o anki gereksinimlere uygun olmasını beklenir. Sözelimi, eğer kek malzemeleri karıştırılıyorsa, bir kek malzemesi olarak bir kitap ya da fırın örtüsü vermen (bu, kekin pişirileceği daha sonraki aşamada uygun bir katkı olabilmesine karşın) beklenmemektedir (Grice, 1975, s. 28). Örneğin:

(5) A: Çikolata kutum nerede?

B: Senin odanda.

(Leech, 1983, s. 94)

Örnek (5)'te A kişisi, B kişisine bir soru sözcüğü yöneltmektedir ve B kişisinden gelen yanıt, A kişinin sorusuyla bağlantılıdır. B yanıtına, A'nın sözcüğünün konusundan farklı bir konuya ilişkin

olan dilsel bir kaynak dâhil etmeyerek, diğer bir deyişle, konuyla ilişkili bir yanıt vererek bağıntı ilkesine uymaktadır.

Bağıntının açık bir biçimde tanımlanmasına ilişkin çok sayıda öneri sunulmuştur ancak bağıntı ilkesine uyulmadığında bunun tam olarak tanımının yapılmasının çok zor olduğu görülmüştür (Renkema, 2004, s. 20). Bu doğrultuda Sperber ve Wilson (1995), *Bağıntı Kuramı*'ni ileri sürmüş ve dinleyicilerin, karşılıklı konuşma sezdirimini, bağlamdaki bağıntılı özellikleri seçerek anladığını ve böylelikle söylenenleri, karşılıklı konuşmaya bağıntılı olarak belirlediğini ifade etmişlerdir. Bu kurama göre bağıntının derecesi, *bağlamsal etki ve işleme etkisi* ile belirlenir. Bağlamsal etki yeni bilgi ekleme, güçlendirme, var olan bir varsayıma karşı çıkma veya eski bilgiyi zayıflatma gibi şeyleri içermektedir. Bağlamsal etki ne kadar çok ise gerçeğe özgü bağıntı o kadar fazladır. İşlemlemeye değen bir şey yeni bir durum olarak kabul edilirken zaten bilinen bir durum işlemlemeye değmez olarak görülmektedir. Bir gerçek ne kadar az çaba ile ifade ediliyorsa o gerçekliğin bağıntısı o kadar fazladır. Konuşucu, dinleyici için hangi durumların erişilebilir olduğunu göz önünde bulundurur ve dinleyicinin çok çaba harcamadan çıkarım yapabileceği bir biçimde konuşur. Bir sözcenin yorumlanması için dinleyici bağlamı seçer ve konuşucu durumun dinleyici için erişilebilir olduğunu varsayar. Dinleyici, en düşük işleme etkisi ile en yüksek miktarda yeni bilgiyi üreten erişilebilir bir bağlam bularak konuşucu tarafından söylenen şeyi anlamlandırır ve yorumlar (Cutting, 2002, s. 43).

Bu ilkelerin bazılarına uymak, diğerlerine uymaktan zorunludur. Sözelimi, bir insanın kendini gereksiz ve fazladan bilgi vererek ifade etmesi, söylediği şeyin gerçeğe uygun olmamasından daha kabul edilebilirdir. Bu doğrultuda, diğer ilkeler, Nitelik ilkesi yerine getirildiğinde geçerli olmaktadır (Söylenenler gerçeğe uygun değilse diğer ilkeler de geçersiz kılınmaktadır). Konuşmanın ilkeleri ve onlara bağlı konuşma sezdirimleri, özellikle konuşma ile yerine getirilen belirli amaçlarla bağlantılı olmaktadır. Gerçekleşmesi beklenen durum, konuşucunun şu örnekteki gibi bütün ilkelere uyduğu durumdur:

- (6) X: Where are the car keys?  
'Arabanın anahtarları nerede?'  
Y: They're on the table in the hall  
'Onlar salondaki masanın üstünde.'

(Thomas, 1995, s. 64)

Örnek (6)'da Y X'in sorusunu açık ve net bir şekilde (biçim), gerçeğe uygun olarak (nitelik), doğru miktarda bilgi vererek (nicelik) ve doğrudan X'in soru sorma amacına seslenerek (bağıntı)



yanıtlamaktadır. Y, amaçladığı anlamı tam olarak ifade etmiş; ne çok az ne de çok fazla bilgi vererek tam olarak söylemek istediği şeyi söylemiş ve sezdirimde bulunmamıştır. Diğer bir deyişle, söylenen ile söylenmek istenen şey arasında bir ayrım ve ek bir anlam düzeyi bulunmamaktadır. (Thomas, 1995, s. 64).

Yukarıda sözü edilen tüm ilkeler, başarılı bir iletişim için insanların uyduğu ilkeler olarak nitelendirilmektedir. Ancak gündelik iletişimde bu ilkelere uyulmadığı, buna karşın iletişimin sağlıklı bir biçimde yürütüldüğü birçok örnek durum bulunmaktadır. Alanyazında ilkelere uymama durumu çeşitli açılardan irdelenmiştir.

## 1.2. İkelere Uymama

Konuşmayı karşılıklı olarak yapılandıran bireyler (konuşucu-dinleyici ya da yazar-okuyucu), iletişim sırasında, içinde buldukları toplumun ya da topluluğun üyelerince uzlaşimsal olarak kabul edilen birtakım kuralların işleyeceği varsayımıyla, diğer bir deyişle, işbirliği ilkesi çerçevesinde birbirleriyle iletişim kurmaktadır. Buna karşın söz konusu iletişimsel kurallar her bağlamda yerine getirilmemekte; bu kurallara uyulmayarak iletişimin sürdürülmeye çalışıldığı durumlar bulunabilmektedir. Bunun sonucunda konuşmanın ilkelerinden birine ya da birçoğuna uyulmayabilmektedir (Levinson, 1983). Bu doğrultuda Grice (1975), insanların ilkelere uymadıkları pek çok durum olduğunu ve bir ilkeye uymamak için çeşitli yollar bulunduğunu ileri sürmektedir. Bunlar *bir ilkeyi çiğneme* (violating a maxim), *bir ilkeyi ihlal etme* (infringing a maxim), *bir ilkeye uymamayı seçme* (opting-out a maxim) ve *bir ilkeyi delme* (flouting a maxim) olarak çeşitli biçimlerde gerçekleşmektedir.

İlkeyi çiğneme, konuşucunun, dinleyicinin gerçeği bilmeyeceğini ve sadece sözcüklerin yüzey anlamını anlayacağını bildiğinde gerçekleşmektedir. İlkeyi çiğneme kapsamında konuşucular kasıtlı olarak yanıltıcı bir sezdirim üretmektedir (Thomas, 1995, s. 73). Örneğin, konuşucu tarafından kasıtlı olarak yetersiz bilgi sağlanmakta; bağıntısız, samimiyetsiz ya da anlamı belirsiz bir şey söylenebilmektedir (Cutting, 2002, s. 40).

İlkeyi ihlal etme, bir sezdirim oluşturma ve aynı zamanda aldatma amacı olmaksızın bir konuşucunun, bir ilkeye uymada başarısız olmasıdır. Diğer bir deyişle, ilkeyi ihlal etme anlamında ilkeye uyulmaması, konuşucuların karşılıklı konuşmaya dayalı bir sezdirim yaratma isteğinden çok, kusurlu dil ediminden kaynaklanmaktadır. Bu türden bir ihlal, küçük bir çocuk ya da yabancı bir öğrenci gibi kişilerce dilin kusurlu kullanılması sonucunda ve konuşucunun ediminin bir şekilde (sinirlilik, sarhoşluk, heyecan) bozulduğu durumlarda, bilişsel bozukluklar nedeniyle ya da konuşucunun net bir şekilde konuşma yetisinin bulunmadığı durumlarda ortaya çıkabilmektedir.

İlkeye uymamayı seçme, bir konuşucunun ilkenin gerektirdiği şekilde işbirliği yapmada isteksiz olmasıyla ilişkilidir ve konuşucu bu doğrultuda ilkeye uymamayı seçmektedir. Bu ilkenin örnekleri, genellikle yasal ya da etik nedenlerden ötürü, konuşucunun beklendiği şekilde yanıt veremediği kamusal yaşamda sık sık ortaya çıkmaktadır. Öte yandan konuşucu, hatalı bir sezdirim oluşturmaktan ya da işbirlikçi görünmekten kaçınmak ister (Thomas, 1995, s. 74-75).

Çalışmamızın araştırma konusu olan ilkeyi delme ise konuşucuların ilkelere uymadığı ancak dinleyicilerin sezdirilen anlamı anlamalarının beklendiği durumlarda gerçekleşir. Bu doğrultuda bir sonraki başlıkta bu tür ayrıntılı olarak ele alınmaktadır.

### 1.2.1. İlkeyi Delme

İlkeyi delme, dolaylı bir söz eylemde<sup>2</sup> olduğu gibi, konuşucunun, biçimin düzenlamından farklı bir işlevi ifade ettiği durumlarda gerçekleşmektedir. İlke delindiğinde, konuşucu, sözcüklerin *görünen değerde* (face value) ele alınmaması gerektiğini ve dinleyicilerin örtük anlamı çıkarsayabileceğini varsaymaktadır (Cutting, 2002, s. 37). Delme, bir konuşucu kasıtlı olarak bir sezdirim yaratma amacıyla bir ilkeyi yerine getirmediğinde gerçekleşir. Örneğin konuşucu, açıkça doğru olmayan ya da doğruluğuna yönelik yeterli kanıtı sahip olmadığı bir şey söylediğinde, nitelik ilkesini delmektedir (Thomas, 1995, s. 65). İlkeyi delme olgusunun nasıl gerçekleştiğini, nitelik ilkesi üzerinden örneklendirelim. Nitelik ilkesi; *değişmeceli dil* kullanım örnekleri olan *abartı* (hyperbole), *eğretileme* (metaphor), *tersinleme* (irony), *takılma* (banter) ve *iğneleme* (sarcasm) ile delinebilir.

Abartı, bir aşırıya kaçma biçimidir. Nitelik ilkesinin abartı yoluyla delinmesi şu şekilde örneklendirilebilir:

- (7) A: Açlıktan ölüyorum!  
B: Sana yiyecek bir şeyler hazırlayayım.

Örnek (7)'deki sözce, iyi yapılandırılmış bir abartı ifadesidir; dinleyicinin, konuşucunun çok aç olduğunu sezdirmediğini anlaması beklenir. Bu nedenle konuşucu, hiçbir dinleyicinin kendisine "Açlıktan öldüğünü düşünmüyorum-zayıf bile görünmüyorsun." demesini beklemeyebilir.

2 Bir konuşucu tarafından "talep etme", "buyrumda bulunma", "sorgulama" ya da "bilgilendirme" gibi sözcüklerle gerçekleştirilen "eylem" türü. Bir söylem, bir konuşucu tarafından bir sözce ile yerine getiren bir eylemdir (ayrıntılı bilgi için bkz. Yule, 2010, s. 133).

Nitelik ilkesinin en sık delinme yollarından biri eğretileme kullanımudur. Eğretileme, iki şey arasında bağlantı kurmak ya da bir benzerliği belirtmek için sözcüğün düz anlamından başka bir anlamda kullanılmasıdır (Ercan, 2016, s. 155). Söz konusu ilkenin eğretileme kullanılarak delinmesi şu şekilde gerçekleşebilir:

(8) Evim Ocak ayında adeta bir buzdolabı...

Bir konuşucu örnek (8)'deki gibi nitelik ilkesini, “ev” ile “buzdolabı” arasında kurulan koşutluktan oluşan bir eğretileme kullanarak delebilir. Bu örnekte yine dinleyiciden beklenen, evin gerçekten çok soğuk olduğunu anlamasıdır (Cutting, 2002, s. 37-8).

Nitelik ilkesi, tersinleme yoluyla da delinebilmektedir. Tersinleme, kırıcı olmanın arkadaşça yoludur; olumlu bir ifade ile olumsuz bir düşünce sezdirilir. Örneğin:

(9) Sabah 4'te yangın alarmıyla uyandırılmayı ne kadar sevdiğimi bir bilsen...

Örnek (9)'da konuşucu dinleyiciden, söylediğinin tam tersini anlamasını; olumsuz bir düşünce sezdirildiğini çıkarsamasını beklemektedir.

Nitelik ilkesinin delinmesinin bir diğer yolu olan takılma, arkadaş canlısı olmanın kırıcı ya da saldırgan biçimidir; olumsuz bir ifade ile olumlu bir düşünce sezdirilir:

(10) Pis, kaba ve cimrisin. Bana nasıl sadece bir öpücük verirsin?

Örnek (10)'daki takılma örneğinde konuşucunun ifadesi hafif bir saldırı gibi görünmesine karşın amaçlanan, arkadaşlık ve yakınlıktır.

Nitelik ilkesinin delinme yollarından bir diğeri olan iğneleme ise, arkadaşça olmayan bir tür tersinleme biçimidir; iğnelemede amaç incitmektir. Örneğin:

(11) Her zaman olduğu gibi, çok güzel az pişmiş bir yumurta!

Örnek (11)'de görüldüğü gibi amaç, olumlu bir ifade yoluyla olumsuz ve kırıcı bir sezdirimde bulunmaktır.

Nicelik ilkesinin delinmesi konuşucunun beklenenden daha az ya da daha çok bilgi vermesi ile ortaya çıkar:

- (12) A: Saçlarımı kestirip boyattım. Nasıl olmuş?  
B: Kesimi iyi olmuş.

Örnek (12)'de A kişisi sorusuyla saçının hem kesimi hem de rengi konusunda B'den düşüncesini söylemesini istemektedir. B de bunun farkındadır; ancak sadece kesimine ilişkin yorum yaparak, diğer bir deyişle istenenden daha az bilgi vererek, aslında rengini beğenmediğini sezdirmektedir.

Bağıntı ilkesinin delinmesinde konuşucular sözcelerinde söylenmeyenin anlaşılmasını, iki sözcü arasındaki bağlantının kurulmasını beklemektedir (Cutting, 2002, s. 39).

- (13) A: Ailenle konuştun mu?  
B: Tatile gidemeyeceğiz.

Örnek (13)'te B kişisi yanıtıyla ailesiyle konuştuğunu, ancak onların bu tatili onaylamadığını sezdirmekte, A'nın da sözcenin söylenmeyen bu anlamını çıkarsamasını beklemektedir.

Son olarak biçim ilkesinin delinmesi konuşucunun sözcenin anlamını bulanık bir biçimde ifade ederek özellikle dinleyicisinin dışındaki kişilerin anlamamasını sağlamasını amaçlamasıyla ile ortaya çıkmaktadır (Cutting, 2002, s. 39).

- (14) A: Dün akşam neredeydin?  
B: Hani bir yere gitmiştik ve sen manzarasını çok beğenmiştin. İşte oradaydım.

Örnek (14)'te B kişisi yanlarında bulunan kişinin gittiği yeri anlamaması için kasıtlı olarak bulanık bilgi vermektedir. Böylece A kişisi söz konusu yeri anlamakta; diğer kişi ise bu iletişimin dışında bırakılmaktadır.

Gündelik yaşamda konuşucular yukarıda sunulduğu gibi çeşitli biçimlerde ilkeleri delmektedir. Bizim çalışmamızda da, daha önce ifade edildiği gibi, Türkçe anadili konuşucularının sıklıkla hangi ilkeyi daha çok deldiklerinin ortaya konması hedeflenmektedir.

## 2. VERİ TABANI

Çalışmanın veri tabanı, toplamda 3 farklı kayıttan oluşan 180 dakika uzunluğunda karşılıklı konuşmalardan oluşmaktadır. Konuşmaların bağlamı evdir ve katılımcılar 22-52 yaş aralığındadır. Bununla birlikte, karşılıklı konuşmanın katılımcıları arasında aile ve dostluk ilişkisi bulunmaktadır. Veri toplama aşamasında konuşuculara seslerinin kayıt altına alındığı bildirilerek etik ilkelere bağlı kalınmıştır; dolayısıyla konuşucular, konuşmalarının kayıt altına alındıklarının bilincindedir. Bununla birlikte kayıt, konuşucuların bilgilendirilmesinin hemen sonrasında başlatılmamış; konuşucuların gündelik konuşmalarındaki doğal konuşma biçemlerine dönmeleri amacıyla, bilgilendirme yapıldıktan belli bir süre sonra başlatılmıştır. Bu nedenle çalışmanın veri tabanını oluşturan konuşmalar, konuşucuların gündelik doğal konuşmalarıdır ve çalışmamızın amacına koşut olarak gündelik konuşma metin türünün özelliklerini taşımaktadır.

## 3. YÖNTEM

Veri toplama sürecinde veri tabanını oluşturmak amacıyla konuşmalar kayıt altına alınmış ve çevriyazıya dökülmüştür. Konuşmalarda geçen duraksama, susma, üst üste binme, gülme gibi eylemler konuşmanın yazılı metnine aktarılmıştır. Söz konusu veri tabanında ifadelerin hangi konuşucuya ait olduğunun gösterilmesi amacıyla bireyler X, Y, ve Z yazıbirimleriyle kodlanmıştır. Bu çalışmada, Türkçe gündelik konuşma söyleminde İşbirliği İlkesi çerçevesinde konuşma ilkelerine ne ölçüde uyulduğunun incelenmesi amacıyla nitel bir veri çözümleme yöntemi olan “doküman incelemesi” yöntemi kullanılmıştır. Bu teknik özel ya da resmi kayıtların toplanması, sistematik bir şekilde incelenmesi ve değerlendirilmesinde kullanılan bir veri toplama aracıdır (Ekiz, 2009, s. 70); araştırılması amaçlanan olgu ya da olgulara ilişkin bilgi içeren yazılı verilerin çözümlenmesini içermektedir. Hangi dokümanların önem taşıdığı ve veri tabanı olarak kullanılabileceği ise araştırma sorusuyla doğrudan ilişkilidir (Şimşek ve Yıldırım, 2016, s. 189). Söz konusu veri toplama süreciyle oluşturulan veri tabanı, Grice (1975) tarafından önerilen konuşma ilkeleri çerçevesinde çözümlenmiştir.

Bu çalışmada çözümleme yöntemi olarak Söylem Çözümlemesi kullanılmıştır. Söylem Çözümlemesi, çeşitli iletişim bağlamlarındaki metinlerin incelenmesi amacıyla kullanılmakta ve bu metinlerdeki ortak noktaların saptanmasını sağlayarak metin oluşturma ve etkileşim biçimlerini ortaya koymayı hedeflemektedir (Ercan ve Daniş, 2019, s. 527). Çalışma kapsamında, konuşmaların çevriyazıya aktarılması sonucunda elde edilen veriler konuşma ilkeleri bağlamında incelenmiş ve konuşmanın ilkelerine uymama örnekleri ve türleri saptanmıştır. Bu aşamada öncelikle araştırmacılar veri tabanını irdeleyip söz konusu örnekleri belirlemiş, daha sonra bir başka uzman araştırmacının görüşünü de alarak bulguların desteklenmesini sağlamışlardır.

Tüm bu süreç nitel araştırma ve çözümlemeyi gerektirmektedir. Nitel araştırma, herhangi bir bağlamdaki katılımcılardan görsel bilgi ya da metin toplanması yoluyla gerçekleştirilmektedir (Creswell, 1999). Bu araştırma türünde katılımcıların yapılandırılmış gerçekliği temel alınmakta ve nicel araştırmanın tersine dünyaya ilişkin salt nesnel ve pozitivist inançları kabul etmeyerek gerçekliğin bireyin zihninde yapılandırıldığını savunulmakta; gerçekliğin, kültürel ve tarihi bağlamlardan bağımsız ele alınamayacağı ileri sürülmektedir (Vanderstoep ve Johnson, 2009, s. 179). Bu doğrultuda bir sonraki bölümde veri tabanının, söz konusu ilke çerçevesinde çözümlenmesine ve ilkelere hangi biçimde ve hangi ölçüde uyulmadığına yer verilmektedir.

#### 4. BULGULAR ve TARTIŞMA

Veri tabanının işbirliği İlkesi kapsamındaki dört alt ilke kapsamında çözümlenmesi sonucunda en çok delinen ilkenin *Bağıntı İlkesi* olduğu saptanmıştır. Bu ilkeyi sırasıyla *Nitelik İlkesi* ve *Biçim İlkesi* izlemektedir. Veri tabanında diğer ilkelere görece en az delindiği saptanan ilke ise *Nicelik İlkesi*'dir. Bulgulara ilişkin nicel veriler ve bunların yüzdeler dağılımları en sık delinen ilkeden en az delinen ilkeye doğru Çizelge 2'de verilmektedir:

**Çizelge 1.** Bulguların sayısal ve yüzdeler değerleri

İlkeyi Delme	Sayısal değer	Yüzdeler değer (%)
<i>Bağıntı İlkesi</i>	232	57
<i>Nitelik İlkesi</i>	72	18
<i>Biçim İlkesi</i>	54	13
<i>Nicelik İlkesi</i>	45	12
<b>Toplam</b>	403	100

Veri tabanının çözümlenmesiyle her bir alt ilke çerçevesinde saptanan ilkeyi delme örnekleri alt ilkeler çerçevesinde ve gerçekleşme biçimlerine göre aşağıda sunulmaktadır.

(i) *Bağıntı İlkesi'nin Delinmesi*: Bu ilkenin delinmesine ilişkin veri tabanımızda saptanan örneklerden bazıları şöyledir:

- (15) C: hayır hiçbir şey de demedik yani, havadan sudan konuştuk kahve içti gitti.  
A: internette, hayır sen o kadar lafları saydır saydır...  
C: Aa ona normal onlar canım, sen de takmışsın onlara!



Örnek (15)'te A konuşucusunun sözcüğü, C konuşucusunun sözcüğüyle konu açısından ilişkisiz olması nedeniyle A konuşucusu bağıntı ilkesini delmektedir. Öte yandan C, A tarafından ifade edilmek istenen kişi ve bu kişinin gerçekleştirdiği eylemin kendi sözcüğüyle olan ilişkisini kurmakta; diğer bir deyişle, sezdirilen anlamı çıkarsamaktadır.

(16) C: kafayı yiyecek çocuk

B: *onun finalleri ne zaman başlıyor?*

C: pazartesi

Örnek (16)'da B konuşucusunun soru sözcüğü, C konuşucusunun sözcüğüyle konusal düzlemde ilişkisizdir; ancak B'nin sözcüğü C'nin önceki sözcüğüyle bağıntısız olmasına karşın bu B tarafından sözü edilen kişinin ('o') kim olduğu C tarafından çıkarsanarak B'nin sorusu yanıtlanmaktadır.

(17) A: hep bombardıman buna!

B: taş atan atana!

A: *biz aynıyız hakikaten bununla*

B: *günah keçisi misiniz siz?*

A: aynen.

Örnek (17)'de A konuşucusunun ikinci sözcüğü (*biz aynıyız hakikaten bununla*) B konuşucusunun sözcüğüyle konusal düzlemde ilişkisiz olmasına karşın A tarafından sezdirilen anlam, diğer bir deyişle, hem A konuşucusunun hem de bu konuşucusunun sözünü ettiği kişinin hangi açıdan ortak özellik sergiledikleri anlamı (her iki kişinin de olumsuzlukların nedeni olarak gösterilen kişiler olması), B konuşucusu tarafından çıkarsanmaktadır. Bununla birlikte, B konuşucusunun ikinci sözcüğü de (*günah keçisi misiniz siz?*) A konuşucusunun ikinci sözcüğüyle (*biz aynıyız hakikaten bununla*) konusal olarak ilişkisizdir; başka bir anlatımla, A ile sözünü ettiği kişinin kim olduğu ve sözü edilen *aynılık* durumunun ne olduğuna ilişkin bir içeriğe sahip olan sözcük, bu açıdan A'nın sözcüğüyle ilişkisiz görünmektedir. Öte yandan A konuşucusu üçüncü sözcüğü ile B tarafından sezdirilen anlamı çıkarsayarak B'nin soru sözcüğünü onaylamaktadır.

*Bağıntı İlkesi'*nin delinmesine ilişkin olarak sunulan örneklerde görüldüğü gibi sezdirilen anlam, bağlamdaki ilgili özelliklerden yararlanılarak algılanmakta ve dil düzleminde görünür

olmayan bağıntı ilişkileri kurulmaktadır. Böylece konuşucular arasında anlaşma sağlanmakta ve iletişim kesintiye uğramadan sürdürülmektedir. Bu durum karşılıklı konuşmanın, bağlamsal özelliklerden oldukça etkilendiğini; anlamlandırma ve çıkarsamanın, bağlamsal özellikler göz önüne bulundurulmadan gerçekleşmeyeceğini ortaya koymaktadır. Gündelik karşılıklı konuşma söyleminde en çok delinen ilkenin bağıntı ilkesi olması, bağlamsal etkenlerin karşılıklı konuşmadaki etkin rolünün kanıtı niteliğindedir.

(ii) *Nitelik İlkesi'nin Delinmesi*: En sık delinen ikinci konuşma ilkesi olan nitelik ilkesi kapsamında veri tabanımızda saptanan örneklerden bazıları aşağıdaki biçimdedir:

- (18) B: *Telefon çok hızlı ya!*  
C: *Öldürüyor beni!*

Örnek (18), nitelik ilkesinin değişmeceli bir dil kullanım özelliği olan tersinleme ve abartı ile delinmektedir. Bu örnekte B, “Telefon çok hızlı ya!” sözcüğü ile aslında telefonun çok yavaş çalıştığına gönderimde bulunmaktadır. C’nin sözcüğünde kullanılan *öldür-* eylemi, Türk Dil Kurumu (TDK) Güncel Türkçe Sözlük’te (GTS) yer alan “aşırı yormak” değişmeceli anlamıyla kullanılmaktadır ve bu açıdan dinleyici de konuşucunun sezdirimini anladığını abartı kullanarak belirtmektedir.

- (19) C: *İki tane Türk içtim bugün.*  
A: *Birini gözünün nuruyla içmiş yalnız...*

Örnek (19), her iki katılımcının da değişmeceli dil kullanımı aracılığıyla nitelik ilkesinin delinmesini yansıtan örneklerdir. Söz konusu örnekte; bir bütünü (bu örnekte Türk kahvesi) parçasından yola çıkarak ifade etmek amacıyla kullanılan düzdeğişmece ile C konuşucusu *Türk* sözcüğüyle Türk kahvesini sezdirmektedir. Aynı örnek kapsamında A konuşucusu ise *gözünün nuru* ifadesiyle, C konuşucusunun bir dostuna gönderimde bulunmakta ve bunu yaparken, özünde *görme yeteneği* anlamına gelen ancak sevgi anlatan bir seslenme sözü olan *gözünün nuru* ile bir eğretileme yaparak göz nuru ile sözü edilen kişi arasında kavramsal bir eşleştirmeye gitmektedir.

- (20) B: *Geldim.*  
A: *Hoş geldiin.*

B: *Aylar sonra* geldim.

A: Evet.

Örnek (20), örnek (18)'e benzer olarak abartı kullanımını sergilemektedir. Bu örnekte B konuşucusu, sözü edilen yere beklenenden daha geç geldiğini ifade etmek amacıyla *aylar sonra* ifadesini kullanmakta ve geç geldiğini kabul ettiğini abartılı bir dil kullanımı yoluyla ifade etmektedir. Bu nedenle B konuşucusu, dinleyicinin kendisine “Aynı gün içindeyiz, aylar geçmedi, ne saçmalıyorsun?” gibi bir ifadede bulunmayacağını varsaymaktadır. Bulgular kapsamında nitelik ilkesinin delindiği bir diğer değişmeceli dil kullanım örneği ise *tersinlemedir*.

(21) C: Hayır hiçbir şey de demedik yani havadan sudan konuştuk, kahve içti gitti.

A: İnternette, hayır sen o kadar lafları saydır saydır...

C: Aa *ona normal onlar* canım, sen de takmışsın onlara!

Örnek (21)'de C konuşucusu, “ona normal onlar” ifadesiyle aslında gönderimde bulunulan eylemlerin normal olmadığının farkında olduğunu tersinleme kullanımı ile sezdirmektedir.

*Nitelik İlkesi*'nin delinmesine ilişkin örneklerde görüldüğü gibi Türk kültüründe gündelik karşılıklı konuşma söyleminde, değişmeceli dil kullanımının sıklıkla başvurulduğu bir dil kullanımı olduğu görülmektedir ve anlamlandırma, söz konusu değişmeceli araçlara ilişkin kültürel ve bağlamsal bilgiyi zorunlu kılmakta; söz konusu ilke delinmesine karşın bu ilkeler yoluyla çıkarsama gerçekleşmektedir. Konuşucular, kültürel bilgileri aracılığıyla değişmeceli dil kullanımının özelliklerini uzlaşımsal olarak sergilemekte ve çıkarsamaktadır. Bunun sonucunda gündelik karşılıklı konuşma söyleminin, sözcelerin düzanlamından sıyrılarak yoğunlukla değişmeceli bir görünüme sahip olduğu alanlardan biri olduğu söylenebilir.

(iii) *Biçim İlkesi'nin Delinmesi*: Anlam belirsizliği ve bulanıklığına gönderimde bulunan ve veri tabanının incelenmesiyle en sık delinen üçüncü ilke olduğu saptanan *Biçim İlkesi*'ne ilişkin örnekler şu biçimdedir:

(22) B: bak burası tutmuyor, düşüyor.

A: pek şey bir toka değil.

(23) C: sizin şifreyi ben *şey yapsam* ya buraya, ben yapamam.

B: ver

(24) B: bunalım gelmiş artık

A: hı sorma

B: kendi kendine “n’apcam ben bu insanla” *falan diye...*

Örnek (22) ve (23), *şey* belirtisiz adılının kullanımıyla oluşan anlam belirsizliği/ bulanıklığı nedeniyle biçim ilkesinin delindiği durumlardır. Örnek (24)’te de B konuşucusu hem eksilteli yapı kullanımıyla hem de *falan diye* ifadesiyle A tarafından sözü edilen kişiye ilişkin konuştuğunu ve kendisinin “buna benzer, bunun gibi ifadeler” anlamını sezdiğini anlamasını beklemektedir.

Biçim İlkesi’nin delinmesine ilişkin örneklerde görüldüğü gibi gündelik karşılıklı konuşma söylemi, anlam belirsizliğinin ve bulanıklığın yoğunlukta olduğu ve bu açıdan anlamlandırmanın gerçekleşmesi için artalan bilgisine ve fiziksel bağlama ilişkin bilgilere gereksinimin arttığı bir söylem türüdür; diğer bir deyişle, gündelik karşılıklı konuşma söylemi, gösterim sözcüklerinin yoğunlukta olduğu, eksilteli yapıların sıklıkla yer aldığı ve bu nedenle bağlam bağımsız bilgiyle yorumlama yapmanın güç olduğu alanlardandır. Konuşucular, birbirlerine ve bağlama ilişkin bilgilerine dayanarak ve iletişimsel çabayı en aza indirmek amacıyla *genel sözcükler* (*şey, yap-, et-* gibi) olarak adlandırılan sözcükler kullanabilmekte ya da fazladan çaba göstermeksizin eksilteli yapılar kullanarak sezdirimde bulunmakta; diğer bir deyişle dinleyiciden, söyleneni çıkarsamasını beklemektedir.

(iv) *Nicelik İlkesi’nin Delinmesi*: Çalışmamız kapsamında görece en az sıklıkla delindiği saptanan bu ilkeye ilişkin örnekler ise şu biçimde sunulabilir:

(25) C: seni *şey* aradı mı ya, X?

A: hı. *Cumartesi günü aradı. “Ben arayayım istersen seni” dedim “Yok kız” dedi, “benim hatlı” dedi.*

(26) C: hep de karşımıza öyle çıkıyor yapacak bir şey yok.

A: *aynen aynen. N’apalım öyle işte. İnsanlar böyle ne yapacaksın? Ah işte! Yapıyorlar yapıyorlar, ediyorlar ediyorlar ediyorlar ondan sonra hiç “o değıllik” olunuveriyor birdenbire. Nasıl oluyor anlamadım ben de. Hem sen yapıyorsun, ediyorsun, küsüyorsun, tribini atıyorsun, küsmeni yapıyorsun, suratını asıyorsun... Seninki de öyle, surat astı mesela sana kaç yerden.*

(27) A: bitirdim işleri ben bugünlük

C: *Yeter yeter. Aman bana da yeter X*

Örnekler (25-27) incelendiğinde, nicelik ilkesinin, iletişim ortamının ve karşılıklı konuşma değiş-tokuşunun gerektirdiğinden fazla bilgi verilerek delindiği görülmektedir. Söz konusu örneklerde A konuşucusu, C konuşucusunun sözcesine karşılık yeterli bilgi sınırını aşarak sözce üretmekte ve bu durum, değiş-tokuşun anlık amacına uygun olarak konuşmaya gerektiği ölçüde bilgilendirici katkı yapılmasının önüne geçmektedir.

Çalışmamızın veri tabanı, *Nicelik İlkesi'nin*, yalnızca gerektiğinden fazla bilgi verilerek delindiği bulguları içermektedir; diğer bir deyişle, veri tabanının çözümlenmesi sürecinde gerektiğinden az bilginin sunulduğu herhangi bir konuşma parçasıyla karşılaşmamıştır. Bu durumun, gündelik karşılıklı konuşma söyleminin niceliksel boyutuna ilişkin bir gösterge niteliğinde olduğu söylenebilir. Konuşmanın katılımcılarının aralarındaki ilişkinin yakın arkadaşlık/dostluk ilişkisi olduğu göz önünde bulundurulduğunda, aralarında yakın ilişki bulunan iki katılımcının, birbirlerinin sözcelerine ilişkin kısa yanıtlar vermediği; karşılıkine fazladan bilgi sunduğu ve iletişimi sürdürme eğilimine sahip olduğu söylenebilir. Bu durum Türk kültüründe arkadaşlar arasındaki iletişim biçimine ilişkin bir saptamayı ortaya koymaktadır. Buna göre, içine doğduğumuz ve yetiştiğimiz, toplumsallaştığımız toplumun davranış ve geleneklerini edindiğimiz kültür ile söz konusu ilkenin delinmesi arasında bir ilişki bulunmaktadır. Türk kültüründe özellikle sohbet ortamında yakın ilişkide olduğumuz ve yakından tanıdığımız kişilerle iletişimin akıcı bir biçimde sürdürülmesi beklenmektedir. Az konuşma ya da gereğinden az bilgi vermenin sonucunda konuşucunun bağlamdan ve katılımcılarından hoşnutsuzluğu, iletişimi sürdürme isteksizliği, kendini beğenmişlik gibi durumların göstergesi olduğu yönünde dinleyicide bir algının oluşması riskine karşı konuşucuların fazladan bilgi sunduğu söylenebilir.

## SONUÇ

Çalışmamızda, Türkçe anadil konuşucularına ait toplam 180 dakika uzunluğundaki karşılıklı konuşmalar, her konuşucunun örtük işbirliğini gerçekleştireceği varsayımı göz önünde bulundurularak *İşbirliği İlkesi'nin* alt ilkeleri olan *Nitelik İlkesi*, *Nicelik İlkesi*, *Bağıntı İlkesi* ve *Biçim İlkesi* bağlamında incelenmiştir. Veri tabanı incelenerek hangi ilkelerin hangi sözcelerle delindiği belirlenmiş ve bunun sonucunda konuşmalarda en az delinen ilkelerin *Biçim İlkesi* (%13) ve *Nicelik İlkesi* (%12), en sık delinen ilkenin ise *Bağıntı İlkesi* (%57) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu ilkeyi *Nitelik İlkesi* (%18) takip etmektedir.

Veri tabanının incelenmesiyle elde edilen bulgular irdelendiğinde, en sık delinen ilkenin Bağın İlkesi olması, konuşucuların sözcelerini, bağlamsal etkenlerin etkisi altında ürettiğini göstermektedir. Diğer bir deyişle, gündelik karşılıklı konuşma söyleminde sözcelerin konusal açıdan ilişkisiz olmasına karşın iletişimin katılımcılarının birbirlerine ve dünyaya ilişkin artalan bilgilerinin, sezdirimde bulunmaya ve çıkarsama yapmaya olanak tanıdığını ortaya koymaktadır.

En sık delinen ikinci konuşma ilkesi olan Nitelik İlkesi'ne ilişkin veri tabanında saptanan örneklerde Türk konuşucuların gündelik söylemde sıklıkla değişmeceli dil kullanımını yeğlediklerini göstermektedir. Konuşucular, değişmeceli dil kullanım araçları olan eğretileme, düzdeğişmece, tersinleme ve abartı yoluyla ilkeyi delerek sezdirimde bulunmakta ve bu sezdirim aynı kültürün bir üyesi olan dinleyiciler tarafından da hedeflenen biçimde çıkarsanmaktadır.

Biçim İlkesi, Nicelik İlkesi'yle birlikte, en az delinen ilkelerdendir ve bu ilkenin örnekleri Türkçe gündelik konuşma söyleminin sıklıkla belirtisiz, bulanık ifadeler ve eksilteli yapılar içerdiğini göstermektedir. Öte yandan bu ifadelerin ve yapıların belirli bir iletişim bağlamında üretilmeleri nedeniyle dinleyiciler, konuşucunun ifade etmek istediği anlamı ya da sezdirimi doğru bir biçimde yorumlamaktadır. Bu durum, bağlamsal bilginin önemini bir kez daha vurgulamaktadır.

Son olarak, Nicelik İlkesi'nin delinmesine ilişkin bulguların tümünün, gerektiğinden fazla bilgi verilerek gerçekleştiği görülmekte ve gösterge niteliğindeki bu durumun, diğer ilkelerle ilgili delinmelerin tersine, daha çok kültürel özelliklerle ilişkili olduğu söylenebilir. Bilindiği gibi, veri tabanımızı oluşturan konuşma kayıtları yakın arkadaşlar arasındaki konuşmaları içermektedir. Bu doğrultuda, Türk kültüründe özellikle aralarında yakınlık ilişkisi olan kişilerin karşılıklı iletişimde bağlamdan ve katılımcılarından hoşnutluğunu, dayanışma ve iletişimi sürdürmedeki isteğini yansıtmak, dinleyiciye sezdirme amacıyla fazladan bilgi vermeyi daha çok tercih ettiği ifade edilebilir.

Çalışmamızın bulguları veri tabanımızla sınırlıdır ve yorumlarımız bu bulgularımız doğrultusundadır. İleride daha geniş bir bütünce üzerinde yapılacak çalışmalar Türkçe gündelik konuşma söyleminin özelliklerine yönelik daha kapsamlı sonuçlar sunacaktır.

#### **ETİK BEYAN**

Bu makalenin yazarları, çalışmalarında kullandıkları materyal ve yöntemlerin etik kurul izni gerektirmediğini beyan etmektedir.



**KAYNAKÇA**

- Creswell, J. W. (1999). Mixed-method research: introduction and application. (İçinde) G. J. Cizek (haz.), *Handbook of Educational Policy*, ss. 455-472. London: Academic Press.
- Cutting, J. (2002). *Pragmatics and Discourse*. London: Routledge.
- Davis, W. (2019). Implicature. (İçinde) E. N. Zalta (haz.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Fall 2019 edition)*. <https://plato.stanford.edu/archives/fall2019/entries/implicature> (Erişim tarihi: 18.08.2021)
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ercan, G. S. (2016). Türkçe Kısa Öykülerde Doğa ve İnsan İlişkisi: Kavramsal Eğretileme Modeli Çerçevesinde Bir İnceleme. *The Journal of Academic Social Science Studies* (48), ss.155-164.
- Ercan, G. S. ve Daniş P. (2019). Söylem, Söylem Çözümlemesi ve Eleştirel Söylem Çözümlemesi: Tanımları ve Kapsamları. *DEÜ Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 6 (2), ss. 527-552.
- Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. (İçinde) P. Cole ve J. L. Morgan (haz.), *Syntax and Semantics: Speech Acts*, ss. 410-458. New York: Academic Press.
- Grice, H. P. (1989). *Studies in the Ways of Words*. Cambridge ve Mass: Harvard University Press.
- Griffiths, P. (2006). *An introduction to English Semantics and Pragmatics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Hadi, A. (2013). A critical appraisal of Grice's Cooperative Principle. *Open Journal of Modern Linguistics*, 3 (1), ss. 69-72.
- Leech, G. (1983). *Principles of Pragmatics*. London: Longman.
- Levinson, C. S. (1983). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Renkema, J. (2004). *Introduction to Discourse Studies* (2nd edition). Philadelphia: John Benjamins.
- Sperber, D. ve Wilson, D. (1995). *Relevance: Communication and Cognition* (2nd edition). Blackwell Publishing.
- Şimşek, H. ve Yıldırım, A. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Thomas, J. (1995). *Meaning in Interaction: An Introduction to Pragmatics*. London: Routledge.
- Vanderstoep, S. W. ve Johnson, D. D. (2009). *Research Methods for Every Life: Blending Qualitative and Quantitative Approaches*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Yule, G. (1996). *Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.
- Yule, G. (2010). *The study of Language*. New York: Cambridge University Press.

**Keywords**

Preservice English teachers, pronunciation, teacher cognition, attitude, belief

**Anahtar Sözcükler**

Öğretmen adayları, sesletim, öğretmen bilişi, tutum, inanış

Uzun, T. (2022). Preservice English teachers' attitudes and beliefs about learning and teaching pronunciation. *Dil Dergisi*, 173 (2). 22-42.

## PRESERVICE ENGLISH TEACHERS' ATTITUDES AND BELIEFS ABOUT LEARNING AND TEACHING PRONUNCIATION

### ADAY İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN SESLETİM ÖĞRENME VE ÖĞRETMEME YÖNELİK TUTUM VE İNANIŞLARI

• Tarık UZUN 

Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, [uzuntarik@yahoo.com](mailto:uzuntarik@yahoo.com)

**Abstract**

Language teachers' beliefs and attitudes about various aspects of teaching are shaped during teacher education. Investigating preservice English teachers' (PrETs) perspectives on certain areas can be useful in better understanding the dynamics of teacher education and taking further actions on teachers' developmental processes. This study examines PrETs' beliefs and attitudes towards learning and teaching pronunciation in Turkey. With a descriptive methodology, a 40-item questionnaire based on Sardegna and Kusey (2014) and Seyedabadi et al., (2014) was presented to PrETs (N=150) enrolled in the English Language Teaching (ELT) programs of three state universities in Turkey. The results of the study indicate that PrETs consider pronunciation an essential part of language learning; yet they need further training on how to teach pronunciation in class. PrETs commonly considered native-like pronunciation an ideal goal for themselves, which implies a tendency to associate an English teacher's pronunciation with perfection. The results also suggest a reconsideration of the content of pronunciation classes in ELT programs.

**Öz**

Dil öğretmenlerinin öğretimin çeşitli yönleriyle ilgili birçok tutum ve inanışı, öğretmen eğitimi sırasında şekillenmektedir. Bu nedenle, İngilizce öğretmen adaylarının belirli alanlardaki bakış açılarının incelendiği araştırmalar, öğretmen yetiştirme süreçlerine ait dinamiklerin daha iyi anlaşılması ve öğretmenlerin gelişimleri bakımından yararlıdır. Bu çalışma, İngilizce öğretmeni adaylarının sesletim öğrenme ve öğretmeye yönelik inanış ve tutumlarını incelemektedir. Bu kapsamda betimsel araştırma yöntemi benimsenerek, Türkiye'deki üç devlet üniversitesinin İngilizce Öğretmenliği programlarında öğrenimlerini sürdüren öğretmen adaylarına (N=150), Sardegna ve Kusey (2014) ile Seyedabadi vd. (2014) esas alınarak hazırlanmış 40 maddelik bir anket sunulmuştur. Çalışmanın sonuçları, öğretmen adaylarının sesletimi dil öğrenmenin önemli bir parçası olarak gördüklerini ancak sınıf ortamında nasıl öğretecekleri konusunda daha fazla eğitime gereksinim duyduklarını göstermektedir. İngilizce öğretmeni adaylarının yaygın olarak, anadili düzeyindeki bir sesletimi kendileri için ideal bir hedef olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Bu sonuç, katılımcıların İngilizce öğretmenlerinin sesletimlerini mükemmellekle özdeşleştirme eğilimlerini ortaya koymaktadır. Sonuçlar ayrıca, İngilizce Öğretmenliği programlarındaki sesletim ders içeriklerinin yeniden gözden geçirilmesi gerekliliğine işaret etmektedir.

## 1. INTRODUCTION

Pronunciation is an essential component of foreign language learning and teaching mainly due to its role in successful communication. Levis (2018) underlines that it is of utmost importance for language learners in terms of intelligibility, in other words, their ability to understand others and making their speech understood. In addition, pronunciation has strong ties with identity. According to Seidlhofer (2001), *“as individuals, we project our identity through the way we speak, and also indicate our membership of particular communities”* (p. 56).

Learners might set varied learning goals for pronunciation depending on factors including their motivations, future plans, professional orientations, and so forth. Teachers, on the other hand, might have several considerations regarding pronunciation teaching including time constraints (when and why to teach), method (how to teach: instructional considerations and methodological uncertainties), and focus (what to teach; pedagogical priorities) (Darcy, 2018). In addition, teachers' native or non-native speaker status can lead to different challenges (Levis et al., 2016). All such factors can potentially shape pedagogical decisions and teacher education programs (i.e., ELT programs) are no exceptions to above-mentioned concerns. The roles of such elements for active teachers and preservice teachers are generally investigated within language teacher cognition research, the details of which are discussed below in relation to pronunciation teaching.

### 1.1. Language Teacher Cognition Research

Enquiries into teachers' subject matter knowledge, perspectives, beliefs, and attitudes have attracted the attention of researchers and practitioners in different educational contexts. Specifically handled within the scope of language education in this present study, this area of investigation, *language teacher cognition research*, focuses on *“what teachers think, know and believe and the relationships of these mental constructs to what teachers do in the language teaching classroom”* (Borg, 2003, p. 81).

Teacher cognition research also relates to teachers' instructional procedures as well as the processes in teacher education (Borg, 2006). As underlined by Richards (2008), teacher cognition research has reflections into teacher education in terms of issues like teacher decision making, teachers' theories of teaching, and their problem-solving and improvisational skills regarding their experiences. In this regard, teacher education programs are a crucial phase in the development of future English teachers' cognitions.

## 1.2. Language Teacher Cognition and Pronunciation Teaching

Pronunciation has recently found itself a place in teacher cognition research. This is particularly valuable as it comes with several benefits including the prospect of reshaping teacher education programs with research-based conclusions and further investigate teachers' pronunciation cognitions and practices (Baker & Murphy, 2011). In this regard, several studies that explored language teachers' cognitions in relation to pronunciation teaching reported similar results which, in general, highlighted teachers' limited pedagogical practices mainly referring to the use of traditional methods (Baker, 2013; Buss, 2013; Hişmanoğlu and Hişmanoğlu, 2010; Nguyen, & Newton, 2020; Tergujeff, 2012; Yağız, 2018) and a lack of sufficient training or confidence on how to teach pronunciation (Bai & Yuan, 2019; Breitreutz et al., 2001; Burgess & Spencer, 2000; Henderson et al., 2012; Macdonald, 2002; Nguyen, & Newton, 2020).

To date, the effectiveness of phonology and pronunciation courses in teacher education programs has been explored in some studies. For instance, Burgess and Spencer (1999) looked into the comparative roles of pronunciation teaching and phonology studies in teacher education. The researchers underlined that training prospective teachers with a focus on phonology leads to a lack of instructional strategies; therefore, phonology should not be isolated from approaches to teaching pronunciation in these programs. In another study, Burri (2015) examined Australian native speaker (NS) and non-native speaker (NNS) student teachers' cognition development on pronunciation. Having received a pronunciation pedagogy course as part of the study, participants experienced a shift from focusing on segmentals (i.e., vowels and consonants) in pronunciation teaching to adopting a more balanced approach equally favoring suprasegmentals (i.e., stress, rhythm, thought groups, connected speech) in teaching. With an aim to investigate PrETs' cognitions about pronunciation teaching, Buss (2017) also offered a phonology and pronunciation teaching course to control and experiment groups consisting of NS and NNS participants at a Canadian university. The findings in her study revealed that receiving such a training influenced PrETs' opinions about explicit pronunciation teaching positively by increasing their confidence in their ability to teach at the same time. In their longitudinal study, Burri and Baker (2020) also noted considerable improvements in L2 teachers' cognitions after receiving a pronunciation course. The researchers observed a gradual development in a time span of 3,5 years.

English teachers' and PrETs' beliefs, attitudes, and knowledge about pronunciation have been examined in Turkish higher education context as well. For example, Hişmanoğlu and Hişmanoğlu (2010) analyzed the pronunciation teaching techniques of language teachers based in five universities in Northern Cyprus. It was found that teachers generally preferred traditional teaching techniques including dictation and reading aloud in their classes. In another study,

Yağız (2018) analyzed EFL teachers' cognitions and classroom practices regarding pronunciation. Despite a high level of self-confidence in their knowledge about English pronunciation, L2 teachers in Turkey appeared to lack sufficient pedagogical subject matter knowledge and their practices were limited to segmental instruction and transcription activities. In their qualitative study with PrETs enrolled in an ELT training program, Hişmanoğlu and Hişmanoğlu (2013) explored PrETs' awareness into the importance of pronunciation in language teaching. The researchers offered PrETs a tailored pronunciation course which they found useful in raising awareness on explicit pronunciation teaching. However, PrETs demanded the integration of information technologies into the classes. In their survey study, Varol and Bayyurt (2017) examined PrETs' perceptions of NSs and NNSs. The findings demonstrated that PrETs regarded native English-speaking teachers (NESTs) as more suitable in teaching speaking, pronunciation, and culture while non-native English-speaking teachers (NNESTs) were considered a better alternative for grammar teaching and beginner level instruction. Overall, the main takeaway in these studies is the need for a rethinking and planning of pronunciation instruction in teacher education programs.

### 1.3. The State of Pronunciation Instruction in Turkish Teacher Education Context

Graduates of ELT programs can teach English in state and private schools at all levels in Turkey. Graduates of other language-related programs (i.e., Linguistics, English Language and Literature, American Culture and Literature, Translation and Interpretation) can also work as English teachers if they have completed a teacher training program as well. ELT students receive two pronunciation courses in the first year of their four-year curriculum<sup>1</sup> the scope and content of which has been defined by Higher Education Council (HEC)<sup>2</sup> in Turkey. Labelled as *Listening and Pronunciation I* and *II*, the tentative course contents as described by HEC do not address any topics regarding pronunciation teaching, but instead focus on topics like listening sub-skills, segmentals and suprasegmentals, transcriptions, and accents in English. Despite this suggested content, instructors delivering academic courses in higher education are allowed to design their own course contents and syllabi.

It was observed that most ELT programs followed HEC's suggested curriculum including the Listening and Pronunciation I and II courses. In the 2020-2021 academic year, HEC granted these programs the freedom to design their own curricula and courses. In other words, ELT programs did not have to strictly follow the above-mentioned curriculum any longer. Yet, as of the date

1 [https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim\\_ogretim\\_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Ingilizce\\_Ogretmenligi\\_Lisans\\_Programi.pdf](https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Ingilizce_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf)

2 TR: Yükseköğretim Kurulu



when this paper was being written, there was not sufficient information about whether ELT programs chose to create new curricula or stick with the existing one offered by HEC. The three universities in which this study was conducted offer Listening and Pronunciation I and II courses to their undergrad students.

This survey study is aimed at investigating PrETs' attitudes and beliefs about learning and teaching pronunciation in Turkey. The study set out to answer the following research questions:

1. What are PrETs' beliefs and attitudes towards learning pronunciation in relation to language skills and affective dimensions?
2. What are PrETs' cognitions about teaching pronunciation in relation to approaches to teaching pronunciation, teachers, and teacher education?
3. What are PrETs' attitudes towards nativelike vs. intelligible pronunciation, native and foreign accents of English, and their self-efficacy beliefs regarding these aspects?

## 2. METHOD

### 2.1. Data Collection and Participants

This descriptive study was conducted at the ELT Programs of three state universities in Turkey (University A, B, and C from here onwards). Data were collected from students enrolled in these programs (N=150) with the help of a survey. Print forms were used in data collection and all the PrETs participated in the study on a voluntary basis. Participants first responded to demographic questions, and once complete, they continued with the questionnaire items. Each participant completed the questionnaire in 10 to 15 minutes and did not report any inconvenience regarding the individual items or the whole questionnaire itself. A brief overview of participant demographics is presented in Table 1:

**Table 1.** Participant Demographics (f) (N=150)

University	Gender		Year			Age Group		Total
	Female	Male	2	3	4	17-25	26-35	
A	32	19	15	15	21	49	2	51
B	34	16	9	24	17	49	1	50
C	36	13	13	16	20	47	2	49
<b>Total</b>								<b>150</b>



As Table 1 demonstrates, second, third, and fourth-year students were recruited for this study. First year students were not included in the sample as Listening and Pronunciation I and II, the only dedicated pronunciation courses in the program, were offered in the first year. Therefore, the sample consisted of PrETs who have taken these courses. None of the participants reported a long-term living experience abroad (i.e., more than six months). All the participants were the native speakers of Turkish and had learned English in Turkey as a foreign language.

## 2.2. Instrument

The five-point likert type questionnaire used in this study (5 referring to “*I strongly agree*” and 1 to “*I strongly disagree*”) was mainly adapted from two scales. In this instrument, 13 items were adapted from Sardegna and Kusey (2014), and 13 others were taken from Seyedabadi et al. (2014) with permissions from the owners. Besides these, 14 additional items were written by the researcher, taking the goals of the study into consideration. The questionnaire contained items that aimed to explore PrETs’ views about the importance of learning and teaching pronunciation, pronunciation and language skills, pronunciation and affective dimensions (i.e., self-confidence, anxiety, willingness to communicate), attitudes towards nativeness and intelligibility as well as native and foreign accents, and approaches to teaching pronunciation and teacher education.

Data were collected in Turkish. To this end, the items adapted from the two existing scales were translated into Turkish by the researcher and a second researcher experienced in the field of applied linguistics and language teaching. The two versions were then compared, and the final version was reached. The remaining 14 items were originally written in Turkish. As a result, the final form of the 40-item questionnaire was reached.

Since the results would be reported in English in this paper, the translated English items were returned to their original forms. The same translation procedure was followed this time for the items written in Turkish. Two researchers translated the items from Turkish into English separately, and the translated versions were compared to reach their final versions.

## 2.3. The Pilot Study

The questionnaire was piloted with 147 participants at a state university in Turkey (different from the ones where the actual study took place) (Uzun & Ay, 2018). The participants did not report any inconvenience about the data collection procedures or any individual items. The Cronbach’s Alpha internal consistency score of the instrument was found .716, which is considered a value with a statistically acceptable level of reliability (George & Malley, 2003; Ursachi et al., 2015). Once the piloting phase was complete, the actual study was initiated.

#### **2.4. Data Analysis**

The data were analyzed with SPSS data analysis software via descriptive statistics. Based on the research questions and aims of the study, only the percentages of participants' responses were analyzed. Responses to the five-point likert type items in the questionnaire were grouped into three categories as *disagree (responses as 1 and 2 have been combined)*, *neither agree nor disagree (responses as 3)*, and *agree (responses as 4 and 5 have been combined)*.

The study did not set out to examine correlations between any variables, but instead get an overall understanding of PrETs' beliefs and attitudes into learning and teaching English pronunciation. Therefore, no other analyses were conducted within the scope of this study.

### **3. RESULTS AND DISCUSSION**

The results will be reported in the following sections. The first deals with PrETs' attitudes towards learning pronunciation and the second teaching pronunciation. The third section looks into their attitudes towards nativeness and intelligibility as well as native and foreign accents in English, and their self-efficacy beliefs with regard to these aspects.

#### **3.1. Attitudes towards Learning Pronunciation**

In this section, PrETs' perspectives on pronunciation in general will be presented based on their responses to the questionnaire. Then, the ties between language skills and affective dimensions will be handled.

##### **3.1.1. PrETs' General Views about Pronunciation**

The results indicate that PrETs generally consider pronunciation an essential component for learners if not the most important (see Table 2). According to most PrETs, pronunciation is an integral part of English language learning while they are not as certain in naming it as the most important aspect (items 1 and 8). A majority of PrETs support the idea that one can improve their skills in pronunciation by studying and many of them believe that beginning levels are the most appropriate time for this (items 20 and 23). It is also evident that they tend to consider technology as a facilitating factor in learning pronunciation. This shows their awareness into the potentials of technology integration into pronunciation to a certain extent (item 37).

**Table 2.** General Views about Pronunciation

Percentages					
Item	Statements	SD*	Disagree	Neither agree, nor disagree	Agree
1	Pronunciation is the inseparable part of English language learning.	.667	3.3	0	96.6
8	Learning to pronounce well is the most important part of learning a language.	1.156	28.7	22.7	48.6
20	Correct pronunciation can be learned by studying.	.730	3.3	9.3	87.3
23	Pronunciation only needs to be studied in the beginning levels. It is not necessary to study pronunciation in higher levels.	.805	4	17.3	78.6
37	The developing technology made it easier to learn pronunciation.	.628	1.3	3.3	95.4

\*SD: Standard Deviation (applies to the following tables)

### 3.1.2. Pronunciation and Language Skills

In general, PrETs acknowledge the connections between pronunciation and other language skills (i.e., speaking, listening, and reading). Of these three skills, listening is in closest contact with pronunciation reaching an agreement percentage of almost 84%. PrETs also acknowledge the role of pronunciation on speaking skill and reading speed (see Table 3).

**Table 3.** Pronunciation and Language Skills

Percentages					
Item	Statements	SD*	Disagree	Neither agree, nor disagree	Agree
3	Pronunciation influences the speaking skill directly.	.965	8.6	14.7	76.7
4	Pronunciation has a mutual effect on listening skill.	.836	6	10	84
20	Fluent pronunciation increases reading speed.	.882	6.6	16	79.3

### 3.1.3. Pronunciation and Affective Dimensions

The results obtained in three items which explore the links between pronunciation and anxiety, self-confidence, and willingness to communicate mainly show agreements among PrETs. As presented in Table 4, PrETs mostly believe that correct pronunciation reduces foreign language anxiety while increasing their self-confidence at the same time (items 6 and 9). The agreement in item 9 is particularly noteworthy as none of the participants disagreed with it, which highlights the connection between pronunciation and self-confidence. A possible relationship between a learner's poor pronunciation performance and his/her willingness to communicate, as stated in item 15, is rated somewhat lower still showing a clear agreement.

**Table 4.** Pronunciation and Affective Dimensions

Item	Statements	Percentages			
		SD	Disagree	Neither agree, nor disagree	Agree
6	Accurate pronunciation reduces English learner's anxiety.	.919	4	25.3	70.7
9	Accurate pronunciation raises English language learners' degree of self-confidence.	.61	0	6	94
15	An English language learner's poor pronunciation influences his/her willingness to communicate.	.817	5.4	18	76.7

### 3.2. Attitudes towards Teaching Pronunciation

PrETs' attitudes towards teaching pronunciation are handled in two broad categories within the questionnaire. The first category analyzes their views about teaching pronunciation. The second focuses on PrETs' views about English teachers' competences in teaching pronunciation and the role of a teacher's L1 backgrounds (teachers' NS or NNS status).

#### 3.2.1. General Views about Teaching Pronunciation

The findings in this category suggest that PrETs mainly consider pronunciation an important aspect in teaching (items 32 and 39) (see Table 5). This result is in line with their positive attitudes

towards learning pronunciation. However, fewer PrETs feel prepared to teach pronunciation to their future students. While 52% of all PrETs agree that they know how to teach pronunciation, 36% remain undecided and 12% disagree (item 36). This result is in line with the findings obtained in items 33 and 40 which explore PrETs' overall perspectives about teaching pronunciation as to whether it should be taught explicitly or learned implicitly without explicit instruction. Around half of the PrETs are undecided (47.3%) while many others agree with this proposition and favor explicit instruction (31,3%). In item 40, most PrETs are either unsure or disagree with the effectiveness of learning through inferencing with only 12% of the participants supporting this perspective. The results imply that PrETs generally consider pronunciation an important aspect in teaching, yet they are not as certain about how to teach it in actual classroom settings.

**Table 5.** Views about Teaching Pronunciation

Item	Statements	Percentages			
		SD	Disagree	Neither agree, nor disagree	Agree
32	In my opinion, pronunciation is an area that a teacher must focus on in his/her class.	.758	3.3	7.3	89.3
33	Pronunciation must be taught explicitly. Rules must be given directly.	1.03	21.3	47.3	31.3
36	I know how to teach pronunciation to my students in the future.	.88	12	36	52
39	I believe more emphasis should be given to proper pronunciation in class.	.862	6	9.3	88.7
40	It is not necessary to teach pronunciation separately; it is learned implicitly, through inferencing.	.918	49.3	38.7	12

### 3.2.2. Views about Teachers and Teacher Education

As can be seen in Table 6, PrETs strongly believe that English teachers need to have good pronunciation. In line with this finding, they also support the idea that a dedicated course to teach pronunciation should be offered in ELT programs (items 18 and 30). Around two thirds of them (74.6%) would be motivated to take an additional elective course on pronunciation

(item 38) if such a course were offered in ELT programs. These results could be considered as supporting evidence for PrETs' perceived needs for additional training on pronunciation.

On the other hand, they generally think that NESTs are better suited to teach pronunciation with 52% of them supporting this proposition (item 26). At the same time, most PrETs do not categorically refuse the idea that NNESTs are not capable of teaching pronunciation (item 34). In this regard, PrETs seem to consider pronunciation teaching an area that requires a higher-level proficiency in the target language and they tend not to have a complete confidence in doing it. This result highlights the importance of equipping PrETs with necessary methods and techniques to bring pronunciation into their future classes, which will, presumably, increase their confidence as prospective English teachers as well.

**Table 6.** Views about Pronunciation Teachers

Item	Statements	Percentages			
		SD	Disagree	Neither agree, nor disagree	Agree
18	People who want to teach English must have good pronunciation.	.683	2	0.7	97.3
26	English pronunciation must be taught by English native speaker teachers.	1.241	23.4	24.7	52
30	In English Language Teaching programs, there must be a course that focuses on how to teach pronunciation.	.83	3.3	6	90.6
34	I don't think that a non-native English teacher can teach English pronunciation.	.972	62.6	27.3	10
38	If there were an elective pronunciation class in addition to the compulsory ones in my department, I would take it.	1.14	10	15.3	74.6



### 3.3. PrETs' Attitudes and Self-Efficacy Beliefs of Native-like and Intelligible Pronunciation Goals, and Foreign Accents

In this final section, PrETs' attitudes and self-efficacy beliefs regarding nativeness and intelligibility goals as well as foreign accents in English will be reported.

#### 3.3.1. Nativeness vs. Intelligibility

PrETs' attitudes towards nativeness and intelligibility goals in pronunciation demonstrate that most of them consider a native-like accent a suitable goal for learners. The answers are somewhat mixed when it comes to the sufficiency of an intelligible pronunciation, however (see Table 7). While 80.6% of the PrETs agree that pronunciation is learned to achieve a native-like accent, this percentage drops to 48% in their views about the adequacy of an intelligible pronunciation for language learners. Results are more balanced in item 17 as similar numbers of PrETs either agreed or disagreed with the argument that learners cannot acquire a native-like pronunciation after a certain age. These results indicate that PrETs are in need of awareness-raising activities in teacher education programs in terms of nativeness, intelligibility, and other related concepts.

**Table 7.** Attitudes towards Nativeness and Intelligibility

Item	Statements	Percentages			
		SD	Disagree	Neither agree, nor disagree	Agree
2	The aim of learning English pronunciation is to achieve a native-like accent.	.995	10.7	8.7	80.6
17	If one starts to learn a foreign language after a certain age, she/he cannot reach a native speaker level of pronunciation.	1.14	33.4	24	42.6
35	Intelligible pronunciation will be adequate for English language learners.	1.05	20.7	31.3	48

#### 3.3.2. Personal Goals in Pronunciation

Similar to their views of nativeness and intelligibility, PrETs tend to equate good pronunciation with a native-like proficiency in speaking and almost all of them are highly positive about the idea of having a good pronunciation and achieving a native-like accent as can be seen in Table

8 (items 12, 21, and 25). They also regard pronunciation as an important subskill which should be improved, and this is evident in their highly rated goals. Along with these, PrETs generally acknowledge the role of improving pronunciation in English for the sake of achieving a better communication (item 31).

**Table 8.** Personal Goals in Pronunciation

Item	Statements	Percentages			
		SD	Disagree	Neither agree, nor disagree	Agree
12	Achieving a near native-like fluency (less pausing, not monotonous) is one of my goals in language learning.	.718	2	5.3	92.6
21	I would like to be able to speak English with a native speaker's accent.	.785	3.4	6.7	90
25	I would like to have a good pronunciation.	.671	2.7	2	95.3
31	I think I will be able to communicate better if I improve my pronunciation in English.	.819	6	10	94

### 3.3.3. Self-Efficacy Beliefs

PrETs tend to believe that their speech will be intelligible when they talk (item 13); however, many of them are still not fully satisfied with their performance in pronunciation (item 22) (see Table 9). Presumably, they attach additional importance to their performance in spoken English and pronunciation due to their developing identities as future English teachers, which, apparently, leads to an uncertainty about their own skills. This inference can be verified with the increased rates of undecided participants in items 28 and 29. PrETs appear to associate the idea of being *fully understood* by others with perfection or an enhanced performance in pronunciation (item 29). Besides this, around 40% of PrETs either disagree with or remain unsure about being a good pronunciation model for students (item 28), which implies that they do not feel as confident when their developing teacher identities come to play.

**Table 9.** Self-Efficacy Beliefs of PrETs

Item	Statements	Percentages			
		SD	Disagree	Neither agree, nor disagree	Agree
13	I feel confident that my pronunciation will be understood when I talk.	.725	1.4	15.3	83.3
22	I am content with my pronunciation.	.875	10.7	32	57.3
28	I think I will be a good pronunciation model for my students in the future.	.805	6.7	32.7	60.7
29	I am confident that a foreigner I talk to will understand everything I say.	.864	9.4	29.3	61.3

### 3.3.4. Native and Foreign Accents

PrETs' attitudes towards native and foreign accents reveal mixed results mainly indicating that many PrETs do not have a complete understanding of native and foreign accents in English and their relevance to communication (see Table 10). Most of them agree that American or British standards, in other words native accents, are the ideal models of a beautiful pronunciation (65.3%). At the same time, almost half of the PrETs (47.3%) find all accents in English acceptable, this time with an increased rate of undecided participants (item 14) (34.7%). Considering their preferences of British or American accent, the responses are quite close to each other with British English being slightly more popular (items 10 and 11). Also, their responses to item 27 demonstrate that more than half of the PrETs know which accent they speak with (58%) while 32,7% of them cannot give a proper answer to that.

As for the role of the social aspect of foreign accents in English, PrETs are generally on the positive side without considering their accents to pose a threat for their social interactions. Their responses to item 24 reveal that 66% of them disagree with the idea that their accent will have a detrimental effect on making new friends. Also, more than half of the PrETs (56%) find communications with NNSs equally easy compared to the interactions with NSs (see item 19). Their responses to item 16, however, are mixed again as the agreement and disagreement percentages are close. Almost half of the PrETs seem to be comfortable with their foreign accent in English, yet 33,3% of them do not want their accent to be noticeable in their speech.

**Table 10.** Attitudes towards Native and Foreign Accents

Item	Statements	Percentages			
		SD	Disagree	Neither agree, nor disagree	Agree
7	In my opinion, a beautiful pronunciation is near to American or British standards.	1.038	14.7	20	65.3
10	Among different accents of English, I love American English the most.	1.35	38	20	42
11	Among different accents of English, I love British English the most.	1.3	26.6	19.3	54
14	In my opinion, all English accents are acceptable. For example, correct English with Indian accent.	1.04	18	34.7	47.3
16	My goal is for people not to recognize my nationality because of my accent.	1.29	33.3	18.7	48
19	For me, it is easier to communicate with a native English speaker than a nonnative speaker.	1.11	22	22	56
24	I think I would have more friends if my accent were closer to an English accent.	1.08	66	19.3	14.6
27	I am aware of which English accent I am speaking with (i. e. British, American, Australian).	.936	9.3	32.7	58

#### 4. CONCLUSION

This survey study investigated PrETs' attitudes and beliefs towards learning and teaching pronunciation in Turkish higher education context. PrETs' self-efficacy beliefs, preferences, and goals related to pronunciation were also explored. With its descriptive nature, the study presented Turkish PrETs' perspectives as both experienced language learners and future English teachers whose teacher identities were developing. The results mostly confirm the findings obtained and presented in Uzun and Ay (2018), the published pilot study of this research.

Overall, PrETs demonstrate a considerable degree of awareness into the importance of pronunciation in learning and teaching. Although they generally do not name pronunciation as the most important aspect of language learning and teaching, they acknowledge its ties with other language skills (especially listening), affective dimensions (mostly self-confidence), and a more successful communication. The results support the findings of other studies from Turkish educational context which also reported PrETs' positive attitudes towards pronunciation (Hişmanoğlu, 2012; Çakır & Baytar, 2014).

PrETs are usually confident about producing intelligible speech in English; however, their confidence in themselves considerably drops when they question whether all their words will be understood by others. They appear to hold a strong belief that language teachers need to aim for perfection in pronunciation, which is usually associated with a native-like pronunciation. Most PrETs favor native speaker standards as an ideal target for learners associating the idea of a good pronunciation with a native-like accent, which is in line with some earlier research (Coşkun, 2011; Hişmanoğlu & Hişmanoğlu, 2013; Uzun & Ay, 2018). However, PrETs' perspectives into why they hold this opinion is still open for further investigations. According to Jenkins (2005), factors like past classroom or social experiences as well as assessments of their future success might encourage teachers to pursue NS English standards. As for this particular study, it seems likely that PrETs' developing identities of English teachers and the questions in their minds regarding their future success in teaching might be encouraging them to seek perfection, which equals to NS norms in their views.

On the other hand, as also mentioned in several other studies (Levis & McCrocklin, 2018; Llurda, 2009; Tang, 1997), an expectation of native-like pronunciation might be putting pressure on PrETs since they tend to feel an inadequacy compared to NESTs in teaching pronunciation. More PrETs seem to consider NESTs more eligible for teaching pronunciation, which confirms Varol and Bayyurt's (2017) finding in their study with Turkish PrETs. This result, along with others, highlight the necessity of a perspective change in terms of PrETs' attitudes towards nativeness and intelligibility goals, which could be discussed more explicitly in teacher training programs. A similar concern was raised by Nagle et al. (2018) having seen that many teachers in their research appeared to uphold native speaker models over intelligibility. The researchers underline that teacher training and professional development programs should address research-informed pedagogical practices and successful communication instead of nativelikeness. To this end, it is important for PrETs to know that NESTs and NNESTs can teach pronunciation equally well and inspire their students as long as they are qualified to do it. (Levis et al., 2016; Levis & McCrocklin, 2018).

PrETs' attitudes towards NS and NNS accents were also investigated with several items in this study. The results indicate that less than half of the PrETs find all accents in English acceptable while preferring British English over American English with a narrow difference. However, this result is not directly comparable to the findings in other studies as several possible variables might be playing roles in such preferences in different contexts. For instance, in her study with adult ESL learners in the United States and New Zealand, Kang (2010) reported that more learners were attached to North American English as a model. In Henderson et al. (2012), teachers generally preferred to use Received Pronunciation (RP) while teachers also thought their students' preference was mostly General American (GA). In another study, Evans and Imai (2011) found that Japanese learners of English perceived British English as a more socially attractive variety while American English as the original and most correct one.

The results also highlight PrETs' needs and interests in further training on how to teach pronunciation. More PrETs favor explicit pronunciation teaching in classes rather than leaving the control of the learning to learners; however, they feel the need to learn more about pronunciation instruction, which is evident in their interests in taking must and elective pronunciation courses in ELT programs. Such courses can help shape their pedagogical knowledge and increase their confidence in pronunciation instruction. Several studies also report that carefully planned and implemented courses can prove to be useful in equipping PrETs with necessary methods and techniques to teach pronunciation in classroom settings (Burgess and Spencer, 1999; Burri, 2015; Burri and Baker, 2020; Buss, 2017).

An implication of this study could be the necessity to redesign Listening and Pronunciation courses offered in ELT programs. Offered as a single or two consecutive courses, they should be presented in a way to increase PrETs' awareness and knowledge in both learning and teaching pronunciation. To this end, the courses should initially focus on phonological features to help PrETs develop an awareness on segmental and suprasegmental speech features in English with a particular focus on their communicative values. Such courses should also include varied perception and production activities to help PrETs improve their own skills in pronunciation. With the help of such additional practice, the role of pronunciation in meaning-making processes and communication could be better realized by PrETs. The course content should also address methods, techniques, resources, and useful tips applicable in pronunciation teaching classes with learners of different age groups. PrETs could also be asked to prepare sample materials, lesson plans, and teach pronunciation features to their peers. It is important that they should be given proper feedback based on their performances. Their understanding and actual practices of teaching pronunciation could be shaped more effectively this way.



Listening and Pronunciation courses should also cover discussions on nativeness, intelligibility, as well as native and foreign accents in English to raise PrETs' awareness on the international status of English. Several researchers underline that intelligibility is a more appropriate goal than nativeness in L2 pronunciation generally for the sake of achieving a successful communication rather than aiming for native accents (e.g., Dalton & Seidlhofer, 1994; Goodwin, 2013; Kenworthy, 1987; Levis, 2005, 2020; Seidlhofer, 2011). According to Levis and Sönsaat (2020), PrETs should be taught that different pronunciation models exist in English, and they should be encouraged to use their own variety as the model in instruction. As the results of this study also suggest, PrETs should be given the opportunities to observe the relevance of such native and non-native accents in communication settings. Audio and video recordings or useful internet resources and tools (e.g., Youglish, Speech Accent Archive) could particularly serve this purpose.

The limitations of the study are mainly centered around methodological decisions. This study was aimed at exploring Turkish PrETs' beliefs and attitudes towards various aspects of learning and teaching pronunciation. Therefore, it was designed as a survey study with a quantitative nature in which students enrolled in ELT programs in Turkey were invited to participate. Along with several advantages, this approach in data collection fell short addressing individual perspectives of PrETs. Also, no certain variables were taken into consideration in the analyses of the data. Based on the research questions, data were also treated descriptively without employing any other tests to explore correlations. Therefore, results should be handled cautiously by taking these limitations into consideration. Further studies might employ deeper analyses into PrETs' attitudes toward learning and teaching as well as pronunciation models in English particularly within Turkish higher education. Efforts to design courses and curricula for pronunciation classes in ELT programs should also be encouraged.

#### **ACKNOWLEDGMENTS**

I would like to thank Dr. Sıla Ay, Dr. Başak Ümit Bozkurt, Dr. Nazlı Ceren Işıklıgil, and Dilan Bayram Akçelik for their invaluable support and contributions to this study.

#### **ETHICAL DECLARATION**

The study was ethically approved by Ankara University Ethics Committee on 13.02.2017 with the decision ID 35.

## REFERENCES

- Bai, B., & Yuan, R. (2018). EFL teachers' beliefs and practices about pronunciation teaching. *ELT Journal*, 73(2), 134-143.
- Baker, A. (2013). Exploring teachers' knowledge of second language pronunciation techniques: Teacher cognitions, observed classroom practices, and student perceptions. *TESOL Quarterly*, 48(1), 136-163.
- Baker, A. A. & Murphy, J. (2011). Knowledge base of pronunciation teaching: Staking out the territory. *TESL Canada Journal*, 28(2), 29-50.
- 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*. Bloomsbury Academic.
- Breitkreutz, J. A., Derwing, T. M., & Rossiter, M. J. (2001). Pronunciation teaching practices in Canada. *TESL Canada Journal*, 19(1), 51-61.
- Burgess, J., Spencer, S. (2000). Phonology and pronunciation in integrated language teaching and teacher education. *System*, 28, 191-215.
- Burri, M. (2015). Student teachers' cognition about L2 pronunciation instruction: A case study. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(10), 66-87.
- Burri, M, Baker, A. (2020). "A big influence on my teaching career and my life": A longitudinal study of learning to teach English pronunciation. *TESL-EJ*, 23(4), 1-24.
- Buss, L. (2013). Pronunciation from the perspective of pre-service EFL teachers: An analysis of internship reports. In J. Levis & K. LeVelle (Eds.). *Proceedings of the 4<sup>th</sup> Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference* (pp. 255-264). Iowa State University.
- Buss, L. (2017). The role of training in shaping pre-service teacher cognition related to L2 pronunciation. *Ilha Do Desterro*, 70(3), 201-226.
- Coşkun, A. (2011). Future English teachers' attitudes towards EIL pronunciation. *Journal of English as an International Language*, 6(2), 46-68.
- Çakır, İ., Baytar, B. (2014). Foreign language learners' views on the importance of learning the target language pronunciation. *Journal of Language and Linguistics Studies*, 10(1), 99-110.
- Dalton, C., & Seidlhofer, B. (1994). *Pronunciation*. Oxford University Press.
- Darcy, I. (2018). Powerful and effective pronunciation: How can we achieve it? *The CATESOL Journal* 30(1), 13-45.
- English Language Teaching Undergraduate Program, nd. *English language teaching undergraduate program of Turkish Higher Education Council* (İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı). Retrieved from [https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim\\_ogretim\\_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Ingilizce\\_Ogretmenligi\\_Lisans\\_Programi.pdf](https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Ingilizce_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf)

- Evans, B., & Imai, T. (2011). 'If we say English, that means America': Japanese students' perceptions of varieties of English. *Language Awareness, 20*(4), 315-326.
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update* (4<sup>th</sup> Ed.). Allyn & Bacon.
- Goodwin, J. (2013). Pronunciation teaching methods and techniques. In C. A. Chapelle (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Blackwell Publishing.
- Henderson, A., Frost, D., Tergujeff, E., Kautzsch, A., Murphy, D., Kirkova-Naskova, A., Waniek-Klimczak, E., Levey, D., Cunningham, U. & Curnick, L. (2012). The English pronunciation teaching in Europe survey: Factors inside and outside the classroom: Selected results. *Research in Language, 10*(1), 5-27.
- Hişmanoğlu, S. (2012). İngilizce öğretmeni adaylarının sesletim öğrenimine yönelik tutumları ve bireysel değişkenler ile ilişkileri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 1*(1), 67-76.
- Hişmanoğlu, M., & Hişmanoğlu, S. (2010). Language teachers' preferences of pronunciation teaching techniques. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 2*, 983-989.
- Hişmanoğlu, M., & Hişmanoğlu, S. (2013). A qualitative report on the perceived awareness of pronunciation instruction: Increasing needs and expectations of prospective EFL teachers. *Asia-Pacific Education Researcher, 22*(4), 507-520.
- Jenkins, J. (2005). Implementing and international approach to English pronunciation: The role of teacher attitudes and identity. *TESOL Quarterly, 39*(3), 535-543.
- Kang, O. (2010). ESL learners' attitudes toward pronunciation instruction and varieties of English. In J. Levis & K. LeVelle (Eds.), *Proceedings of the 1st Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference* (pp. 105-118), Iowa State University.
- Kenworthy, J. (1987). *Teaching English pronunciation*. Longman.
- Levis, J. M. (2005). Changing contexts and shifting paradigms in pronunciation teaching. *TESOL Quarterly, 39*(3), 369-377.
- Levis, J. M. (2018). *Intelligibility, oral communication, and the teaching of pronunciation*. Cambridge.
- Levis, J. M. (2020). Revisiting the intelligibility and nativeness principles. *Journal of Second Language Pronunciation, 6*(3), 310-328.
- Levis, J. M., & McCrocklin, S. (2018). Reflective and effective teaching of pronunciation. In M. Zeraatpishe, A. Faravani, H. R. Kargozari, & M. Azarnoosh, M. (Eds.), *Issues in applying SLA: Theories toward reflective and effective teaching* (pp. 77-89). Brill Sense.
- Levis, J. M., & Sonsaat, S. (2020). Quality teacher education for pronunciation teaching in L2 classrooms. In Juan de Dios Martinez Agudo (Ed.) *Quality in TESOL and Teacher Education: From a Results Culture towards a Quality Culture* (pp. 213-222). Routledge.
- Levis, J. M., Sonsaat, S., Link, S., & Barriuso, T. A. (2016). Native and Nonnative teachers of L2 pronunciation: Effects on learner performance. *TESOL Quarterly, 50*(4), 894-931.

- Llurda, E. (2009). Attitudes towards English as an international language: The pervasiveness of native models among L2 users and teachers. In F. Sharifian (Ed.), *English as an international language: Perspectives and pedagogical issues* (pp. 119-134). Multilingual Matters.
- Macdonald, S. (2002). Pronunciation – views and practices of reluctant teachers. *Prospect*, 17(3), 3-18.
- Nagle, C., Sachs, R., & Zarate-Sandez, G. (2018). Exploring the intersection between teachers' beliefs and research findings in pronunciation instruction. *The Modern Language Journal*, 102(3), 512-532.
- Nguyen, L. T., & Newton, J. (2020). Pronunciation teaching in Tertiary EFL classes: Vietnamese teachers' beliefs and practices. *TESL-EJ*, 24(1), 1-20.
- Richards, J. C. (2008). Second language teacher education today. *RELC Journal*, 39(2), 158-177.
- Sardegna, V. G., Lee, J., & Kusey, C. (2014). Development and validation of the learner attitudes and motivations for pronunciation (LAMP) inventory. *System*, 47, 162-175.
- Seidlhofer, B. (2001). Pronunciation. In R. Carter & D. Nunan (Eds). *Teaching English to speakers of other languages* (pp. 56-65). Cambridge University Press.
- Seyedabadi, S., Fatemi, A. H., & Pishghadam, R. (2014). Construction and validation of EFL learners' attitudes toward English pronunciation (LATEP): A structural equation modeling approach. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(9), 1929-1940.
- Tang, C. (1997). On the power and status of non-native ESL teachers. *TESOL Quarterly*, 31, 577-580.
- Tergujeff, E. (2012). English pronunciation teaching: Four case studies from Finland. *Journal of Language Teaching and Research*, 3(4), 599-607.
- Ursachi, G., Horodnic, I. A., & Zait, A. (2015). How reliable are measurement scales? External factors with indirect influence on reliability estimators. *Procedia Economics and Finance*, 20, 679-686.
- Uzun, T. & Ay, S. (2018). Preservice English teachers' perspectives on pronunciation. In J. Levis (Ed.), *Proceedings of the 9<sup>th</sup> pronunciation in second language learning and teaching conference*, University of Utah, September, 2017 (pp. 120-128). Iowa State University.
- Yağız, O. (2018). EFL language teachers' cognitions and observed classroom practices about L2 pronunciation. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 12(2), 187-204.