



## Fransızca ve Türkçe Öğretmenlerinin Söz Edimi Öğretimine İlişkin Görüşleri

### The Opinions of Teachers of French and Turkish Related to Speech Acts Teaching

Yusuf POLAT\*

**ÖZ:** Araştırmayla, öğretmenlerin üniversite öğrenimleri sırasında edim bilimsel bileşen ile söz edimi kavramına ilişkin bilgi alıp almadıkları, öğretim etkinlikleri sırasında dilbilgisel bileşene mi yoksa edimbilimsel bileşene mi ağırlık verdikleri sorularına yanıt aranmıştır. Bu amaçla, 2013 yılında Paris’te Alliance Française tarafından düzenlenen öğretmen yetiştirme programına katılan farklı ülkelerden 22 Fransızca öğretmenin yanı sıra, Ankara Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi TÖMER’de yabancılarla Türkçe öğretmekte olan 9 öğretmene 16 sorudan oluşan bir sormaca uygulanmıştır. Sormaca sorularının araştırma sorularıyla doğrudan ilişkili 10 sorusuna verilen yanıtlar değerlendirilerek burada sunulmuştur. Elde edilen sonuç, öğretmenlerin yetiştirme süreçlerinde edimbilimsel bileşene ilişkin yeterince bilgi aldıklarını düşündüklerini ortaya koymakla birlikte, azımsanmayacak bir bölümünün bu konuda kararsız olduklarını göstermektedir. Yanı sıra, öğretmenlerin edimbilimsel bileşene, iletişim yetisine ve buna odaklı bir ders tasarlamaya önem verdikleri anlaşılmakta, fakat bu konuda nasıl bir yol izleyecekleri konusuna kuşkulu yaklaştıkları görülmektedir. Nitekim söz edimlerinin örtük mü, belirtik mi öğretileceği, uygulama sırasında kuramsal bilgi verilip verilmeyeceği gibi konularda öğretmenler arasında genel bir kararsızlık olduğu anlaşılmaktadır.

**Anahtar sözcükler:** yabancı dil öğretimi, edimbilimsel bileşen, söz edimleri, öğretmen farkındalığı

**ABSTRACT:** In this study, the main objective is to answer questions if teachers FLE and TLE took during their university courses, information about pragmatic competence and if they focus on grammar and pragmatic competence during their teaching practice. To do this, a survey containing 16 questions was conducted in 2013 in Paris with the participation of 22 teachers who attended FLE at the time a teacher training program organized by the Alliance Française and with that of 9 teachers TLE teaching Turkish for foreigners in the center of the teaching of Turkish and foreign languages attached to the Ankara University (TÖMER). This study provides the answers and the considerations obtained from 10 questions directly related to the research questions. Although the results obtained show that a good part of teachers think they have taken enough information about pragmatic competence, the number of those who say they are reluctant on the matter is not negligible. The results also suggest that if teachers wish to design courses geared more to the pragmatic competence as well as communication skills, they are reluctant about the approaches they might take to do this. Indeed, we understand that they are not sure if they should teach speech acts implicitly or explicitly and should be given theoretical information in their teaching practices.

**Keywords:** teaching foreign language, pragmatic competence, speech acts, teacher awareness

## 1. GİRİŞ

Dilbilgisi-çeviri yöntemi (19. yy) ile başlayan, doğrudan yöntem ve kulak-dil alışkanlığı yöntemiyle (20. yy) devam eden, günümüzde iletişimci yaklaşım, eylemsel-kavramsal yaklaşım, eylemsel yaklaşım gibi yaklaşımların baskın olduğu yabancı dil öğretimi alanında iki önemli dönüm noktasından söz edilmektedir (Gülmez, 1993). Bunlardan ilki, 40’lı yıllarda ABD’nin dil bilen asker gereksinimini “acilen” karşılama talebinin bir sonucu olarak, dilbilimcilerden yardım alınarak geliştirilen, “ordu yöntemi” olarak da adlandırılan kulak-dil alışkanlığı, diğer bir adlandırmayla işitsel-dilsel yöntemin etkin olduğu dönemdir. Bunun bir dönüm noktası olarak değerlendirilmesinin iki temel nedeni vardır: ilki, öğrenme kuramı açısından dilin uyarıcı-tepki bağı, yinelemeler ve pekiştirme süreçleri sonunda edinilen bir davranış olduğunu benimseyen Thorndike ve Skinner kaynaklı “davranışçı” bakış açısını benimsemiş olması, ikincisi ise yapısalcılık ve dağılımcılık gibi dilbilim kuramlarının sağladığı verilerden hareketle dersler

\* Yrd. Doç. Dr., Kırıkkale Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Kırıkkale-Türkiye, e-posta: polatyus@gmail.com

tasarlanmış olmasıdır. Böylece yabancı dil öğretimi, *uygulamalı dilbilim* alanı olarak kabul edilmiştir. Nitekim Onursal'a (2008, s. 336) göre, dilbilim "bir daha ayrılmamak üzere", belirtilen dönemde dil öğretimi alanına girmiştir. Sesin *uyaran*, belli sayıdaki temel yapıyı yinelemenin *pekiştireç* olarak görüldüğü yöntem, Chomsky'nin başını çektiği bilişselcilerin eleştirilerine kadar varlığını sürdürmüştür.

Anılan yöntemi, sesin yanı sıra *görüntünün* de uyaran konumuna geçtiği, dilbilimin etkisinin devam ettiği, bununla birlikte yabancı dil öğretimine "iletişim durumu" ve "temel yapı" kavramlarının sokulduğu "görsel işitsel" yöntem izler. Dilbilimin istatistiksel ve bütüncü tabanlı araştırmalarının bir sonucu olarak, özellikle Fransızcanın öğretimi amacıyla Georges Gougenheim'in öncülüğünde bir ekip (René Michéa, Paul Rivenc, Aurélien Sauvageot) tarafından geliştirilen birinci ve ikinci derece "temel yapılar", "temel sözvarlığı", "kullanım sıklığı", "dört temel beceri" gibi kavramlar bu dönemde dil öğretim alanına girmiştir. Rivenc (2006), özellikle Petar Guberina'nın da ekibe katılmasıyla, "eksikliklerine ve çekingenliklerine karşın, *Temel Fransızca*'nın dil öğretimi konusunda dönemin ikinci devrimini gerçekleştirme olanağı sağladığını" belirtir. Ayrıca, davranışçı bakış açısı yerini bu dönemde bilişselcilığe bırakırken, önceki dönemlerin "dilbilgisel izlenç" tabanlı akış sırasının yerini "iletişim gereksinimi"ne dayalı "özgür sıra seçimi" almış, "konuşulan dil" kavramı yabancı dil öğretiminde öncelenmeye çalışılmıştır. Sözün gerçekleştiği tüm koşulların dil öğretim etkinliğine katılması nedeniyle de edimbilimin ilk izlerinin görülmeye başlandığı bir dönem olarak değerlendirilebilir.

### 1.1. Edimbilimin Yabancı Dil Öğretimine Etkileri

Felsefi bir tartışmanın (dil felsefesi) ürünü olarak ortaya çıkmış olan edimbilim, özünde "*anlam nedir?*" tarihsel soru ve/veya sorunsalına, sözün üretildiği koşullar, üreticiler ve yarattığı etki çerçevesinde yanıt vermeye çalışan bir dilbilim alanıdır. Başta Saussure (1998) ve Chomsky (1957) olmak üzere, çok sayıda dilbilimcinin "edinç" ve "edim" ayrımı yapıp, edinci dil incelemesinin içinde, edimi ise bunun dışında tutmalarını eleştiren Dell Hymes'in (1991) önerdiği "iletişim yetisi" kavramıyla birlikte, edinç ve edim boyutları dil incelemesinde yer almaya başlar. Nitekim iletişim yetisi modellerinde (Canale ve Swain (1980), Bachmann (1991), Moirand, (1982)) dil yetisi, kimi küçük farklılıklara karşın, özünde dilsel ve edimsel bileşen olmak üzere iki temel bileşen içermektedir. Dilsel bileşen *dilbilgisi*, *sözcükbilgisi*, *dizimbilgisi*, *ses* ve *yazıbilgisi* bileşenlerini içerirken, edimsel bileşen *edimsözel yeti* ile *toplumdilbilimsel yetiyi* içermektedir. Bir başka deyişle, bir dilin sözcük dağarcığında yer alan belli sayıda sözcüğü, bunların bir araya gelme ve kabul edilebilir bir tümce oluşturma, sesletilme ve yazılma kurallarını bilmek, iletişim yetisinin yalnızca dilsel bileşen boyutunu ifade etmektedir. Buna karşılık, üretilen bu tümcelerin kullanılma koşullarını bilmek ise bir yanıla edimbilimsel, bir yanıla toplumdilbilimsel bileşenin kapsamı içerisine girmektedir. Yabancı dil öğretimi tarihi, edimbilimin verilerinin dil öğretimine aktarılışına dek, pek de farkında olunmadan, iletişim yetisinin işte bu dilsel boyutu üzerinde yoğunlaşmıştır.

Edimbilimin yabancı dil öğretimine etkilerini ele alan yazarlar (Bérard, 1991; Galisson, 1980; Kubota, 1996; Puren, 1991; Uslu, 1988) bunları, *dil yetisine* ek olarak *iletişim yetisinin*, *kurala* ek olarak *kullanımın*, *dilsel boyuta* ek olarak *dil dışı boyutun*, *dilsel olarak doğru tümceler üretme ve anlamaya* ek olarak *ruhbilimsel*, *toplumbilimsel* ve *kültürel kuralların uygulama bilgisinin* eklenmesi şeklinde sıralamaktadırlar. Bu çalışmalardan birinde Portine (2001, s. 91-105) dilin kullanım boyutunu ele alan edimbilimin temel inceleme birimi olan söz edimlerini sınıflandırmaya yönelik çabanın dil öğretimi açısından bir yarar sağlamadığını, buna karşılık *edim* ve *edimin gerçekleştirimi* kavramlarıyla dil öğretimine çok önemli bir katkı yaptığını belirtir. Yazar ayrıca, Threshold Level, Niveau-Seuil ve Avrupa Diller İçin Ortak

Başvuru Metninin (OBM) gerisinde söz edimleri kavramının yattığını söyler. Nitekim OBM, yukarıda saydığımız yazarların kuramlarından hareketle, edimbilimsel yetiyi üç yetinin birleşimi olarak ele almaktadır (Agy. s. 96): *söylemsel, işlevsel ve şematik kavramlaştırma yetileri*. Söylemsel yeti, iletilerin; *a) örgütlenme, yapılandırılma ve uyarlanma ilkelerini; b) işlevsel yeti, iletişimsel işlevlerin gerçekleştirilmesi amacıyla kullanım ilkelerini; c) şematik kavramlaştırma yetisi* ise, etkileşimsel ve işlevsel şemalara göre bölünme ilkelerini ifade etmektedir; *a*'da dilsel bileşen, *b* ve *c*'de ise edimbilimsel ve toplumdilbilimsel bileşenler söz konusudur.

Portine'in sözünü ettiği edim kavramıyla örneğin *yakınma, kınama, teşekkür etme, özür dileme* gibi dilsel davranışlar, edimin gerçekleştirimi kavramıyla ise yatık yazılmış olan edimleri gerçekleştirmeye yarayan sözceler belirtilmektedir. Sözü edilen ayırım, yabancı dil öğretiminde iki açıdan önemlidir. Birincisi, önceleri *dilsel biçimlere* odaklı olarak belirlenen ders izlenceleri, artık temel *iletişim edimleri* çerçevesinde belirlenmeye başlanmıştır. İkincisi, öğretilmesi ya da öğrenilmesi kararlaştırılan iletişim ediminin gerçekleştirilmesini sağlayan sözceler, dersin öncelikli hedefi haline gelmiştir.

Söz konusu değişikliğin "köklü" olarak nitelenmesinin birkaç nedeni bulunmaktadır. Bunlardan ilki, öğretilecek ya da öğrenilecek iletişim edimlerinin hangi sıraya göre belirleneceğidir. İkincisi, bu söz edimlerinin gerçekleştiriminde kullanılan dilsel bileşenlerin (sözcükler, biçimbirimler, vb.) öğretim izlencesinde yerleşik sıraya uygun olmaması durumunda (ki genellikle öyledir) ne yapılacağıdır. Üçüncüsü, dilsel bileşenlere ilişkin yeterince araştırma, veri ve bilgi bulunmaktayken, *iltifatın, yakınmanın, kınamanın, kendini tanıtmının*, vb. örneğin Türkçede nasıl gerçekleştiğine ilişkin tam, eksiksiz ve güvenilir araştırma, dolayısıyla veri olup olmadığı sorusunun, en azından kendi görgül bilgimizle, yanıtlanmamış olmasıdır. Dördüncü neden, bu verilerin varlığı kuşkuluyken, ders araç ve gereçlerinin bu kapsamda nasıl tasarlanması gerektiğinin, içeriklerin nasıl belirleneceğinin bilin(e)memesidir. Beşinci ve bu araştırma bağlamında en önemli neden, öğretmenin edimbilimsel bileşenin ve söz edimlerinin öğretilmesine ilişkin kuramsal bilgisinin yanı sıra, öğretim teknik ve yaklaşımlarına ilişkin yeterliliğinin nasıl sağlanacağı sorusudur.

## 1.2. Yabancı Dil Öğretiminde Öğretmen

Yukarıda çok kısa ve ana çizgileriyle gelişimini sunmaya çalıştığımız yabancı dil öğretimindeki dönüşüm, alanın temel paydaşlarını (ortam, öğrenci, araç, program tasarımcıları, kitap yazarları, vb.) da zaman içerisindeki eğilimler doğrultusunda etkilemiştir. Diğer paydaşlar bu çalışmanın konusunu oluşturmadığı için üzerinde durulmamış, öğretmenin rolündeki değişim yöntemlere bağlı olarak kısaca ele alınmış, ayrıca günümüz alanyazınında edimbilim, söz edimleri ve yabancı dil öğretimi bağlamında öğretmeni konu alan araştırmalar genel olarak gözden geçirilmiştir.

Öğretmen, dil öğretimi etkinliğinin baş aktörlerinden biri olarak, etkinliğe ilişkin değişmelerin seyrine göre çok farklı roller üstlenmiştir. Örneğin yukarıda kısaca değindiğimiz dilbilgisi-çeviri yönteminde, üzerinde çalışılacak metinleri seçen, öğretim izlencesini belirleyen ve ilerleyişini denetleyen, bilginin ve öğretim sürecinin tek yönlendirici konumundadır. Bu durumun temel nedenleri arasında, sözü edilen yöntemin yaygın olarak kullanıldığı dönemde dil öğretimi deneyiminin yeniliği, ilişkili olarak etkinliğe bakışın yanı sıra, dil öğretim araç gereçlerinin azlığı sayılabilir. Dolayısıyla, öğretmen öğrenci ilişkisi, yöntemde yukarıdan aşağıya doğru bir sıradüzen izler.

Ardından gelen doğrudan yöntemde ise, bilginin sahibi, etkinliğin baş yönlendiricisi olma özelliklerini korur. Buna ek olarak, dilbilim verilerinin dil öğretim etkinliği içerisine girmiş olması nedeniyle iyi bir dilbilimci, anadilinin dil öğretimi etkinliğinden dışlanmış olması nedeniyle yeni sözcükleri farklı yollar kullanarak açıklama zorunluluğunun bir sonucu olarak, iyi

bir ressam, oyuncu ve müzisyen de olması beklenen bir paydaş haline gelmiştir. Öğretmen öğrenci ilişkisindeki dikey ilişkide değişiklik söz konusu değildir. Ancak, iletişimci yaklaşımla birlikte, Onursal'ın (2008, s. 338) belirlemesiyle, “yabancı dil öğretmeni artık ne Dilbilgisi-Çeviri yöntemindeki bilginin tek sahibi, ne de görsel işitsel yöntemlerdeki teknisyendir”.

İlerleyen dönemlerde, dil öğretim araç gereçlerinin ve yabancı dil öğretimine biçilen role bakıştaki farklılaşma öğretmenin yükünü görece azaltmış olmasına karşın, ortamdaki tek hâkim ve yönlendirici konumunu azalttığı söylenemez. Nitekim günümüzde AB ülkeleri başta olmak üzere, dünya genelinde dil öğretimini, görgül bilgimize göre, önemli ölçüde yönlendiren ve “eylemsel yaklaşım” olarak adlandırılan yaklaşımın gerisinde yatan, OBM’de yaptığımız taramada (s. 40, 53, 124, 131, 312, 133, 135, 137, 145, 176) “öğretmen”e ilişkin önemli değerlendirmeler dikkat çekmektedir. OBM öncelikle öğretmeni, “uygulayıcı”, “dil öğretme mesleğini yürüten kişi”, “eylemden en çok etkilenen kişi” ve kitap yazarları ile sınav yapanlarla birlikte “paydaş grubu”ndaki aktörlerden biri olarak kabul etmektedir. Metin ayrıca öğretmeni, “çeşitli kaynaklardan beslenen”, “standartlarla ilgili bilgi sahibi”, “değişik değerlendirme teknikleri hakkında bilgilenmeye özendirilen” ve “teknik ve yorumlarla ilgili eğitilen” bir kişi olarak değerlendirirken, bütün bunların “ne derecede” gerçekleştiğini sorgulamaktadır (OBM, 1991, s. 176). Metnin, “sınıf yönetme”, “öğretme” ve “alanlarında araştırma yapma ve deneyimleri üzerinde düşünme”, “farklı öğrenci tipleri ve yetenekleri içeren sınıflarda bireyselleşmeyi sağlama becerisi” gibi beceriler beklediği öğretmene yüklenen görevler ise “etkinlik öncesi”, “etkinlik sırasında”, “etkinlik sonrası” ve “genel” başlıkları altında tarafımdan aşağıda görüldüğü gibi sınıflandırılmıştır:

**Tablo 1: Ortak Başvuru Metni’ne göre öğretmen**

Etkinlik öncesi	Etkinlik sırasında	Etkinlik sonrası	Genel
1. metinlerin, alıştırmaların, etkinliklerin, sınavların, vb içerikleri hakkında ayrıntılı kararlar almak	1. süreçleri kolaylaştırmak 2. en zengin dilbilimsel (metinde böyle geçmekle birlikte, olasılıkla dilsel) ortamı yaratmak 3. öğrencileri sınava hazır hale getirmek	1. sınav hazırlamak, uygulamak	1. yetkili organların belirlediği ana çizgilere uymak 2. öğrenme süreçlerini anlamak 3. öğretmen yetiştiricilere ve araştırmacılara katkı sağlamak 4. sınıf içi çalışma biçimleri (grup, tek, çoklu, vb) konusunda bilgili olmak 5. tutum ve yeteneklerini yansıtan uygulamaların öğretim ortamının bir parçası olduğunu kabul etmek 6. öğrenme süreçlerini analiz etmek 7. Sosyo-kültürel bilgi birikimleri ve anlayışları 8. kültürlerarası tutum ve anlayışları
2. öğrenenin gereksinimlerini düşünmek	4. öğrencilerden tepki almak, değerlendirmek, buna göre düzenlemeler yapmak		
3. iletişimsel görevleri belirlemek	5. öğrenenleri gözlemlemek		
4. ders kitabı değerlendirmek, seçmek, kullanmak	6. bireysel farklılıkları belirlemek		
5. ders malzemesi hazırlamak, kullanmak, geliştirmek	7. öğrenme güçlüklerini fark etmek, çözmek, üstesinden gelecek yolları bulmak 8. öğrenme sorumluluğunu öğretmenden öğrenciye aktarmak 9. deneyimlerini diğer öğrencilerle paylaşmalarını sağlamak üzere öğreneni yüreklendirmek 10. bütün hata ve yanlışları düzeltmek		

Satır aralarından çıkarılan yukarıdaki görevlere ek olarak, OBM, 6.4.2 no’lu başlık altında, dil eğitiminde öğretmenlerin, öğrencilerin ve medyanın rollerinin dikkate alınması gerektiğini belirtirken, ders saatini değerlendirmede sınıf içi uygulamalar konusunu “yapılacaklar listesi” olarak sunmaktan öte, “tüm sınıfa açıklama yapmalı mı, yoksa sınıf içi soru-cevap oturumları mı yapmalı?”, “grup çalışması mı, bireysel çalışma mı yapmalı?”, “öğrencilerin kendi öğrenmeleri hakkındaki görüşlerini onaylamalı mı, uygun biçimde tepki vermeli?”, “öğrenci etkinliklerini izleme ve danışmanlık yapmanın yanı sıra eşgüdüm sağlayan

denetleyici ve yardımcı bir rol mü benimsemelidir?” gibi ikiliklerle sorgulamaktadır. Son olarak, “öğretme”, “sınıf yönetme”, “alanlarında araştırma yapma ve deneyimleri üzerinde düşünme”, “öğretme biçimleri”, vb. öğretmenden beklenen beceri ve yeteneklerin “ne kadar önemli” olduğunu sorgularken, bunların “en iyi şekilde nasıl geliştirilebileceğini” bir soru olarak ortaya koymaktadır.

Bütün bu görev, beceri ve diğer beklentilere bakıldığında, aslında yöntemlere göre öğretmenin görev ve sorumluluklarında azalma olmadığı görülmektedir. Ancak, bir öneri ve soru olarak ortaya konmuş olan “danışmanlık yapma, eşgüdüm sağlama, denetleme, yardımcı olma” gibi öğrenci ile öğretmen arasındaki üst – ast ilişkisine dayalı sıradüzensel ilişki terk edilmiştir. Onun yerine, “eşit düzeyde” iki “paydaş” ilişkisi günümüz öğretim yaklaşımında öğretmenin rolündeki en önemli değişiklik olarak kabul edilebilir.

### 1.3. Edimbilim Araştırmalarında Öğretmen

Yabancı dil öğretiminde ve öğreniminde edimbilimsel bileşeni konu alan ulusal ve uluslararası araştırmalara hızlıca göz atıldığında, erken dönem olarak adlandırabileceğimiz 90’lı yıllarda temel tartışmanın edimbilimsel bileşene öğretim izlencelerinde yer verilmesine gerek olup olmadığı (Kasper, 1997) sorusuyla karşılaşırız. Buradaki temel düşünce, edimbilimsel bileşene ilişkin yetinin birçok yönünün evrensel nitelikte olduğu, yani öğrencilerin bu becerilere zaten sahip oldukları, söz konusu bileşenin sözcük bilgisi ve dilbilgisi öğrenimine koştur olarak geliştiği yönündedir. Bir başka deyişle, özellikle yetişkin bir bireyin, sabah karşılaştığı tanıdık birine “günaydın” demesi gerektiği, “sen” ve “siz” ayrımı, incelik kuralları gibi bilgiler öğrencinin dağarcığında zaten bulunmaktadır. Erken dönem araştırmaları (Kasper & Rose, 1999; Vasquez & Sharpless, 2009, s. 5) anılan düşüncenin pek doğru olmadığını ortaya koymuştur. Örneğin öğrencilerin sahip olmalarına, dilbilgisi ve sözcük öğrenirken öğrenmiş olmalarına karşın bu bilgileri yabancı dil kullanımlarına aktaramadıkları, aktarırken ciddi hatalar yaptıkları görülmüştür. Ayrıca, edimbilimsel hataların özellikle yüz tehdit edici (istekler, reddetmeler, vb.) edimler söz konusu olduğunda dilbilgisel hatalardan daha önemli sonuçlara yol açtığı belirlenmiş, öğretmen ve öğrencilerin edimbilimsel hataları daha önemli buldukları ortaya konmuştur.

Edimbilimsel bileşenin artık tartışmasız bir biçimde yabancı dil öğretim araç ve gereçlerinde yer alması gerektiğinin ortaya çıkmasıyla birlikte, araştırmacılar becerinin nasıl geliştirebileceği sorusunun yanıtını, bir yandan öğrenci, bir yandan öğretmen, bir yandan da araçlar (kitap, cd, vb.) üzerinden araştırmaya başlamışlardır. Bu aşamada, özellikle ‘farkındalık geliştirme’ kavramı gündeme gelmiş ve gerek öğrencilerin gerekse de öğretmenlerin beceriye ilişkin farkındalıklarını geliştirmeye yönelik çalışmaların önemi ortaya çıkmıştır. Öğretmenleri ele alan çalışmalar da kendi içinde ikiye ayrılmakta, bir bölümü öğretmen yetiştirme sürecinde edimbilimsel becerinin yerini araştırmaya odaklanırken, diğer bir bölümü öğretmenlik mesleğinin gerçekleştirilmesi sırasında söz konusu becerinin öğretime ilişkin yaklaşım, tutum ve görüşleri belirlemeyi hedeflemektedir. Karatepe (2001)’nin erken dönem, Povolna (2012)’nin ise yakın dönem araştırmaları, beceriyi öğretmen yetiştirme sürecinde ele almaktadırlar. Karatepe’nin 1998’de gerçekleştirdiği araştırma, Türkiye’de İngilizce öğretmeni yetiştiren kurumların izlencelerinde dizgesel ve planmış bir edimbilimsel beceri öğretiminin bulunmadığı sonucunu ortaya koymaktadır (2001, s. 179). Povolna’nın 262 İngilizce öğretmen adayına yönelik olarak gerçekleştirdiği edimbilimsel farkındalık araştırması (2012, s. 158) ise, öğretmen adaylarının edimbilime ilişkin çalışmadan yarar sağladıklarını, eğitim sonrası edindikleri kuramsal bilgiyi öğretim uygulamalarında kullandıklarını, özellikle iletişimci bir dil öğretim yaklaşımı benimseme noktasında öğrencilerde edimbilimsel farkındalık geliştirmenin önemli olduğunu düşündüklerini ortaya koyması bakımından önemlidir. Öğretmenlik mesleğinin

gerçekleştirilmesi sırasında öğretmenlerin söz edimlerinin öğretimine nasıl yaklaştıklarına yönelik araştırmalara gelince, Fujimori ve Houck (2004, s. 5) “öğretmenlerin (söz edimlerinin) nasıl öğretilebileceğine odaklanmak yerine, söz edimlerinin hepsini öğretmek zorunda olup olmadıkları, hangi edimlerin öğretilene yönelik uygun seçimleri nasıl yapacakları ve nasıl uygun dersler tasarlayacakları konusunda henüz bütünüyle ikna olmadıklarını” belirtmektedirler. Mitchell (1981, s. 103) bu durumun nedeninin, uygulamalı dilbilimcilerin öğretmenlere dilin işleyiş biçimine ilişkin olarak uygun biçimde bir araya getiren yeni betimlemeler sunamamış olmalarına bağlamaktadır.

## 2. YÖNTEM

“Gözlem, görüşme ve döküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma” (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 39) türü şeklinde tanımlanan nitel araştırma ile şu soruların yanıtları aranmıştır:

1. Öğretmenler üniversite öğrenimleri sırasında edimbilimsel bileşen ile söz edimi kavramına ilişkin bilgi almışlar mıdır?
  - a) Söz edimlerine ilişkin kuramsal bilgiye sahipler mi?
  - b) Kuramsal bilgiye olumlu mu, olumsuz mu yaklaşıyorlar?
2. Öğretmenler dilbilgisel bileşene mi, yoksa edimbilimsel bileşene mi ağırlık vermektedirler?
  - a) Öğretim uygulamalarında söz edimi öğretiminin yeri nedir?
  - b) Ölçme değerlendirme sürecinde edimbilimsel bileşen göz önünde bulundurulmakta mıdır?

### 2.1. Evren ve Örneklem

Yabancı dil öğretimi alanında çalışan öğretmen evreninin genel özelliklerine bakıldığında, gerek sayıca gerekse de ayırıcı birleştirici özellikleri bakımından geniş bir yelpaze karşımıza çıkmaktadır. Nitekim Avrupa Konseyi Yaşayan Diller Bölümü için hazırlanan bir raporda, Leban (2003, s. 73-75) yabancı dil öğretimi alanıyla doğrudan veya dolaylı olarak ilgili olan meslek çalışanlarını, içinde yabancı dil öğretmenlerinin, anadili öğretmenlerinin, kitap yazarlarının, özel öğretmenlerin, özel amaçlı dil öğrenenlerin, müfredat geliştiricilerin, öğretmen yetiştiricilerin de bulunduğu uzun bir liste halinde sıralar. Yazar, eleştirel bir bakışla, yabancı dil öğretimi alanında “bir dili anadili olarak konuşan” veya “bir ülkenin pasaportuna sahip olan” herkesin yabancı dil öğretebileceği veya çeviri yapabileceği kalıp yargısının altını özellikle çizmektedir. Bu araştırmada, bu özellikler araştırmaya katılanların kişisel bilgileri arasında belirlenmeye çalışılmış; yaş, mesleki deneyim, öğrenim geçmişi, çalıştığı kurum, dil öğrettiği hedef kitle ve kullandığı kitap(lar) gibi değişkenlere bakıldığında örneklem grubunun söz konusu evreni yansıttığı görülmektedir.

YDF öğretimi alanında çalışan öğretmen evrenini temsil eden örneklemin seçimi, 15-26 Temmuz 2013 tarihleri arasında Alliance Française’in düzenlediği « Regard sur la France » (Fransa’ya bakış) başlıklı öğretmen eğitimi programına katılmak üzere dünyanın farklı ülkelerinden gelen, araştırmacının da içinde yer aldığı öğretmenler arasından rastgele örnekleme yoluyla yapılmıştır. Sormacayı dolduran YDFÖ sayısı 22, YDTÖ sayısı ise 9 olup toplam katılımcı sayısı 31’dir. En yaşlısı 52, en genci 23 yaşında olan YDFÖ katılımcıların yaş ortalaması 35 olarak belirlenmiştir. Bunlardan 4’ü geldikleri ülkeyi belirtmemiş olup diğerleri Arjantin (4), Brezilya (2), Kolombiya (1), Ukrayna (7), ABD (1), Pakistan (1) ve Türkiye (1) gibi ülkelere geldiklerini belirtmişlerdir. YDFÖ katılımcılarından 1’i anılan staj programına katılmamış, sormaca formunu internet üzerinden doldurmuştur. Halen çalıştıkları kurumlara

bakıldığında, 10'u bir yükseköğretim kurumunda, 6'sı geldikleri ülkede bulunan Alliance Française şubesinde, 3'ü ilk ve orta öğretim kurumlarında çalıştıklarını, 1'i ise yabancı dil olarak Fransızca öğretimi amaçlı yeterlik belgesi (DAEFLE) alma sürecini sürdürdüğünü belirtmiştir. Örneklem topluluğunu oluşturanların 10'u yetişkinlere, 9'u ergen-yetişkinlere, 2'si ise ergen ve çocuklara Fransızca öğrettiğini ifade etmiştir. Katılımcıların büyük bir bölümü 1 yıl ile 29 yıl arasında değişen bir deneyime sahip olduklarını belirtirken, 1'i öğrenim deneyimini belirtmemiş, 1'i ise uzun zamandan beri Fransızca öğretmediğini not olarak belirtmiştir. Üniversite öğrenimlerini hangi alanda yaptıklarına ilişkin soruya, katılımcılardan 7'si YDF öğretimi amacıyla üniversite öğrenimi gördüklerini, 14'ü başka alanlarda (10'u edebiyat, 4'ü, örneğin sosyoloji gibi farklı bir alan) öğrenim gördüklerini belirtmişlerdir. Son olarak, örneklem topluluğunu oluşturan öğretmenler *Version Originale*, *Écho*, *Rondpoint*, *Français.com*, *Lattitudes*, *Alter Ego* kitaplarından birini veya birkaçını ya da diğer bir kitabı kullandıklarını belirtmişlerdir.

YDT öğretimi alanında çalışan öğretmen evrenini yansıtan örneklemin seçimi, Ankara Üniversitesi TÖMER'in Kızılay Şubesi'nde yabancılara Türkçe öğretmekte olan öğretmenler arasından rastgele örnekleme yoluyla seçilmiştir. 8 kadın, 1 erkekten oluşan YDTÖ topluluğunun yaş ortalaması 33'tür. En az deneyimli 6 yıl, en fazla deneyimli 25 yıldan beri yabancı dil olarak Türkçe öğrettiğini ifade etmiş, örneklem topluluğunun deneyim ortalaması 13.1 yıl olarak belirlenmiştir. Hedef kitle olarak tamamı ergen ve yetişkinleri belirtirken, 2'si buna ek olarak çocukları da Türkçe öğrettikleri hedef kitlelerine eklemiştir. Kullandıkları kitaba ilişkin soruya bütün katılımcılar kurumun kitabı olan *Yeni Hitit*'i işaretleyerek yanıt vermiştir. Öğrenim geçmişlerine ilişkin soruya 5'i Dilbilim, 1'i Türkçe öğretmenliği, 1'i yabancı dil öğretmenliği öğrenimi gördüğünü belirterek, 2'si ise diğer seçeneğini işaretleyerek yanıt vermişlerdir.

## 2.2. Veri Toplama Teknikleri

Araştırmanın sormacası, yabancı dil olarak Fransızca (YDF) öğretmenlerine 25 Temmuz 2013 tarihinde Paris'te bulunan Alliance Française'in Fleurus sokağındaki binasında, bir bölümü araştırmacı eşliğinde, bir bölümü ise sınıfta bulunan diğer bir öğretmen aracılığıyla doldurtulmuştur. Bir katılımcı ise sormaca formunu internet üzerinden doldurarak göndermiştir. Araştırmacının bulunduğu sınıfta, öğretmenlerin soru sormaları durumunda sormaca sorularına ilişkin açıklama yapılmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe (YDT) öğretmenleri ise 30 Temmuz 2013 tarihinde, kendilerine Türkçe olarak sunulan sormaca formunu, Ankara Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi TÖMER'in Kızılay Şubesi'ndeki okutmanlar odasında doldurmuşlardır.

Araştırmada katılımcılara 16 soruluk kâğıt tabanlı bir sormaca uygulanmıştır. Sormaca YDF öğretmenlerine Fransızca, YDT öğretmenlerine Türkçe olarak sunulmuştur. Beşli Likert yöntemiyle yanıtlanabilen sormaca maddelerinde seçenekler "Kesinlikle katılmıyorum", "Katılmıyorum", "Ne katılıyorum ne katılmıyorum", "Katılıyorum", "Kesinlikle katılıyorum" şeklinde sunulmuş, maddede belirtilen kavrama ilişkin katılımcının fikri olmaması olasılığına karşı "Bu kavramı bilmiyorum" seçeneği de eklenmiştir. İlgili maddeye yanıt verilmemişse bu, "Belirtilmemiş" şeklinde imlenmiştir. Sormaca verileri daha sonra, *PASW Statistics 18* programına elle kaydedilmiş ve araştırma soruları çerçevesinde çözümlenerek yorumlanmıştır.

Sormaca maddeleri, öğretmenin *öğrenim geçmişi ve kuramsal bilgiye yaklaşımları* (Madde 1, 4, 5, 12), *öğretim etkinlikleri ve ölçme değerlendirme* (3, 8, 13, 14, 15, 16) gibi iki temel değişkenden hareketle hazırlanmıştır. Diğer 6 madde, araştırma soruları çerçevesinde değerlendirme dışı bırakılmıştır. Maddeler "öğretmen yetiştirme izlencelerinde edimbilimsel

bileşene yeterince yer verilmediği”, “öğretmenlerin kuramsal bilgiye sakıncalı yaklaştıkları”, “kitaplarda bazı söz edimlerine yeterince ve gerektiği gibi yer verilmediği”, “kitapların iletişimsel yetiden çok dilbilgisel bileşene ağırlık verdikleri”, “öğretmenlerin edimbilimsel bileşenden çok dilbilgisini, edimbilimsel hatalardan çok dilbilgisel hataları daha önemli buldukları” yönündeki farklı araştırma bulguları ile görgül kaynaklı sayıtlar çerçevesinde hazırlanmıştır.

### 2.3. Verilerin Çözümlemesi

Araştırma sorularından 1, 4, 5, 12'inci sorular, öğretmenlerin söz edimlerine ilişkin kuramsal bilgiye ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla sorulmuş sorular olup “*Öğrenimim sırasında edimbilimsel bileşenin önemli bir yeri vardı.*” şeklindeki 1 no'lu soruya yanıtları incelendiğinde, maddeyi yanıtlamayan 1 (% 3,2) katılımcı dışında, 3'ünün (% 9,7) “katılmıyorum”, 6'sının “kesinlikle katılmıyorum” (% 19,4), 8'inin (% 22,6) “katılıyorum”, 11'sinin (% 35,5) “kesinlikle katılıyorum”, 2'sinin (% 9,7) ise “ne katılıyorum ne katılmıyorum” seçeneğini işaretledikleri görülmektedir. Maddede belirtilen görüşe katılmayanların toplam oranı % 29,1'ken, katılanların oranı % 61,3'tür. Kararsızların sayısı 3 olup bu sayı % 9,7'lik bir orana karşılık gelmektedir. Oran katılımcılardan önemli bir bölümünün öğrenimleri sırasında edimbilimsel bileşene ilişkin yeterince bilgi aldıklarını düşündüklerine yönelik fikir vermektedir.

**Tablo 2: Öğrenim geçmişinde edimbilimsel bileşenin yeri**

Soru	Boş		Kesinlikle katılmıyorum		Katılmıyorum		Ne katılıyorum, ne katılmıyorum		Katılıyorum		Kesinlikle katılıyorum	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
1	1	3,2	6	19,4	3	9,7	2	6,5	8	25,8	11	35,5

“*Öğretmenin söz edimlerine ilişkin olarak verdiği kuramsal bilgi bunların öğrenci tarafından daha iyi öğrenilmesini sağlamaktadır.*” şeklindeki 4 numaralı maddeye “katılıyorum” (% 51,6) ve “kesinlikle katılıyorum” (% 9,7) şeklinde olumlu katılım gösteren öğretmen sayısı 19'dur. Buna karşılık, maddeye “katılmıyorum” (% 6,5) ve “kesinlikle katılmıyorum” (% 3,2) şeklinde yanıt veren öğretmen sayısı yalnızca 3'tür. Aynı maddeye ilişkin kararsız görüş belirtenlerin sayısı ise 8 olup, sayı % 25,8'lik bir orana karşılık gelmektedir. Elde edilen oranlar öğretmenlerin kuramsal bilgiye ilişkin olumsuz görüşlere sahip olmadıklarını düşündürmekle birlikte, kararsızların, katılmayanların ve kesinlikle katılmayanların toplam oranı azımsanmayacak bir orandır.

**Tablo 3: Öğretmenler ve kuramsal bilgiye ilişkin görüşleri**

Soru	Boş		Kesinlikle katılmıyorum		Katılmıyorum		Ne katılıyorum, ne katılmıyorum		Katılıyorum		Kesinlikle katılıyorum	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
4	1	3,2	1	3,2	2	6,5	8	25,8	16	51,6	3	9,7

“*Üzgünüm beyefendi, bu trende yer kalmadı.*” sözcüsünün, küçükçül iletişimsel birimlerine ayrılarak açıklanmasının (üzüntü bildirim + reddetme) öğrencilerin sözcüyü özümsemelerine katkı yaptığı yönündeki 5 no'lu maddeye olumsuz görüş belirten (katılmıyorum % 9,7; kesinlikle katılmıyorum % 12,9) katılımcı sayısı 7 iken, olumlu görüş belirtenlerin sayısı (katılıyorum % 29, kesinlikle katılıyorum % 3,2) 10'dur. Kararsızların sayısı ise 8 olup (% 25,8) olumlu görüş belirtenlerinkine görece yakın bir orana karşılık gelmektedir. Ayrıca maddeye ilişkin oranlar, öğretmenlerin maddede belirtilen türde bir uygulamaya kuşuklu yaklaştıkları yönünde bir izlenim uyandırmaktadır. Ayrıca 4 no'lu maddede kuramsal bilginin öğrencilerin



söz edimi öğrenimlerine katkı yaptığı yönündeki görüşe katılanların oranı (% 51,6; % 9,7) göz önünde bulundurulduğunda, çelişik bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır.

**Tablo 4: Öğretmenler ve belirtik söz edimi öğretimine ilişkin görüşleri**

Soru	Boş		Kesinlikle katılmıyorum		Katılmıyorum		Ne katılıyorum, ne katılmıyorum		Katılıyorum		Kesinlikle katılıyorum	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
5	2	6,5	3	9,7	4	12,9	8	25,8	11	35,5	7	22,6

Bir numaralı araştırma sorusuyla ilişkili olarak maddeler arasında yer verdiğimiz 12 numaralı maddeye verilen yanıtlar incelendiğinde, “söz edimlerinin örtük bir biçimde öğretilmesi gerektiği” yönündeki görüşe olumlu katılım gösterenlerin (katılıyorum % 22,6; kesinlikle katılıyorum % 19,4) sayısının (7; 6), olumsuz katılım gösterenlere (katılmıyorum % 22,6; kesinlikle katılmıyorum % 3,2) oranla (1; 7) yüksek olduğu görülmektedir. Ancak, görüşe kararsız yaklaşanların sayısı 8 olup, % 25,8 gibi görece yüksek bir orana karşılık gelmektedir.

**Tablo 5: Öğretmenler ve örtük söz edimi öğretimine ilişkin görüşleri**

Soru	Boş		Kesinlikle katılmıyorum		Katılmıyorum		Ne katılıyorum, ne katılmıyorum		Katılıyorum		Kesinlikle katılıyorum	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
12	2	6,5	1	3,2	8	25,8	9	29,0	6	19,4	5	16,1

Araştırmanın 2 numaralı sorusu öğretmenlerin iletişim yetisinin edimbilimsel bileşen düzlemine mi yoksa dilsel bileşenin dilbilgisi bölümüne mi ağırlık verdiklerini belirlemeyi amaçlamaktaydı. 3, 14, 15, 16 no’lu sorular bu çerçevede sormacaya konmuştu. Yanıtlara ilişkin verileri içeren tablolar aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 6: Öğretmenlerin dilbilgisi edimbilimsel bileşen tercihi**

Soru	Boş		Kesinlikle katılmıyorum		Katılmıyorum		Ne katılıyorum, ne katılmıyorum		Katılıyorum		Kesinlikle katılıyorum	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
3	0	0	5	16,1	10	32,3	6	19,4	5	16,1	5	16,1

Tablo 6 incelendiğinde, “Dilbilgisinin iyi bilinmesi, söz edimlerinin gerçekleştirilmesini güvence altına alır.” şeklindeki 3 no’lu maddeye kesinlikle katılmıyorum (% 16,1) ve katılmıyorum (% 32,3) yanıtı veren katılımcıların oranının, katılıyorum (% 16,1) ve kesinlikle katılıyorum (% 16,1) yanıtı verenlerden belirgin biçimde yüksek olduğu görülmektedir. Görüşe kuşkuyla yaklaşanların oranı ise % 19,4 olarak belirlenmiştir. Ortaya çıkan oranlar öğretmenlerin dilbilgisel bileşene daha fazla önem atfettikleri yönünde bir görüşü geçersiz kılması bakımından not edilmeye değer gözükmemektedir.

**Tablo 7: Öğretim etkinliklerinin odağına ilişkin öğretmen görüşleri**

Soru	Boş		Kesinlikle katılmıyorum		Katılmıyorum		Ne katılıyorum, ne katılmıyorum		Katılıyorum		Kesinlikle katılıyorum	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
14	1	3,2	0	0	2	6,5	3	9,7	17	54,8	8	25,8

Buna karşılık, “Öğretim etkinliğim daha çok iletişim yetisi üzerine odaklanmaktadır” (Madde 14) şeklindeki görüşe öğretmenler büyük oranda katılıyorum (% 54,8) ve kesinlikle katılıyorum (% 25,8) seçeneğini işaretleyerek yanıt vermişlerdir. Kararsızların (% 3) ve görüşe katılmayanların (% 6,5) oranı, ilgili maddede belirgin biçimde düşüktür. Maddeden elde edilen

oran, öğretmenlerin iletişim yetisine ağırlık verdiklerine inandıklarını göstermesi bakımından önemlidir. İlgili maddeden elde edilen sonuç ile ilişkili 3 no'lu maddeden elde edilenle koşut niteliktedir.

**Tablo 8: Öğretim etkinlikleri – diyalog yazdırıp oynatma**

Soru	Boş		Kesinlikle katılmıyorum		Katılmıyorum		Ne katılıyorum, ne katılmıyorum		Katılıyorum		Kesinlikle katılıyorum	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
15	0	0	0	0	3	9,7	7	22,6	14	45,2	7	22,6

“Diyalog yazıp oynama öğretim etkinliklerim arasında öncelikli bir yere sahiptir” şeklindeki 15’inci maddeye (Tablo 8) katılımcılardan katılıyorum (% 45,2) ve kesinlikle katılıyorum (% 22,6) seçeneklerini işaretleyerek yanıt verenler, katılmıyorum (% 9,7) ve ne katılıyorum ne katılmıyorum (% 22,6) seçeneklerini işaretleyenlere göre toplamda daha büyük bir oran oluşturmaktadır. Önceki maddeden (14) elde edilen sonuç ile bu maddeden elde edilen sonuçlar arasında görece koşutluk bulunmakla birlikte, diyalog yazıp oynama konusunda kararsızların oranının daha yüksek olması dikkate değer gözükmektedir.

**Tablo 9: Öğretim etkinlikleri – sözce listesi hazırlama**

Soru	Boş		Kesinlikle katılmıyorum		Katılmıyorum		Ne katılıyorum, ne katılmıyorum		Katılıyorum		Kesinlikle katılıyorum	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
16	0	0	0	0	7	22,6	4	12,9	15	48,4	5	16,1

“Ders tasarlarken öğrencilerin öğrenmeleri gereken sözceler bir listesini yaparım” şeklinde sunulmuş olan 16 no’lu maddeye (Tablo 6) katılmıyorum (% 22,6) ve ne katılıyorum ne katılmıyorum (%12,9) yanıtını veren öğretmenlerin oranı katılıyorum (% 48,4) ve kesinlikle katılıyorum (% 16,1) yanıtını verenlere oranla düşüktür. Bir başka deyişle, oran öğretmenlerin ders etkinliği sırasında öğrenilmesi beklenen sözceler bir listesini yaptıkları yönünde fikir vermektedir.

Araştırmanın 2 numaralı sorusunun ikinci alt sorusu ölçme değerlendirme sürecine ilişkindi. Sormacadaki 8 ve 13’üncü maddeler bu amaçla tasarlanmıştı. Tablo 10’da söz konusu sorulara ilişkin yanıtlar topluca sunulmuştur.

**Tablo 10: Öğretmenler ve ölçme değerlendirmede edimbilimsel bileşen**

Soru	Boş		Kesinlikle katılmıyorum		Katılmıyorum		Ne katılıyorum, ne katılmıyorum		Katılıyorum		Kesinlikle katılıyorum	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
8	0	0	4	12,9	16	51,6	6	19,4	5	16,1	0	0
13	1	3,2	0	0	4	12,9	5	16,1	15	48,4	6	19,4

Tabloda görüldüğü üzere, “öğrencilerin dilbilgisel hatalarının edimbilimsel hatalardan daha önemli olduğuna” yönelik görüşe (madde 8), katılımcıların büyük çoğunluğu kesinlikle katılmıyorum (% 12,9) ve katılmıyorum (% 51,9) yanıtını işaretleyerek yanıt vermişlerdir. İlgili maddedeki kararsızların oranı % 19,4, ılımlı katılım gösterenlerin oranı ise % 16,1 olarak belirlenmiştir. Elde edilen oranlar, öğretmenlerin dilbilgisel hata ile edimbilimsel hata arasındaki farkı bildiklerini göstermesinin yanı sıra, dilbilgisi düzlemini edimbilimsel düzleminden daha fazla önemsemediklerini göstermesi bakımından önemlidir. Nitekim 13 no’lu maddede sunulmuş olan “Öğrencilerimin yazılı üretimlerini değerlendirirken, edimbilimsel hatalarını da değerlendiririm.” şeklindeki maddeye katılıyorum (% 48,4) ve kesinlikle katılıyorum (% 19,4)

yanıtını veren öğretmen sayısı katılmıyorum (% 12,9) ve ne katılıyorum ne katılmıyorum (% 16,1) yanıtını verenlerden belirgin oranda yüksektir.

### 3. BULGULAR

Araştırma verilerinin çözümlenmesi sonucunda, bir numaralı araştırma sorusuna ilişkin ilk bulgu, öğretmenlerin önemli bir bölümünün (% 61) öğrenim süreci boyunca edimbilimsel bileşene yeterince yer verildiğini düşünüyor olmalarıdır. Elde edilen bulgu iki şekilde yorumlanabilir. İlki, araştırmaya katılan öğretmenlerin bir bölümünün dilbilim öğrenimi görmüş olmaları nedeniyle, bu süreçte kuramsal olarak edimbilimsel bileşene ilişkin bilgi almış olmalarıdır. Nitekim Türkçe öğretmeni olarak görev yapmakta olan 5 öğretmen, üniversitelerin dilbilim bölümlerinden mezun olmuş öğretmenlerdir. Bununla birlikte, üniversite öğrenimleri sırasında edimbilimsel bileşenin önemli bir yeri olmadığını düşünen öğretmenlerin oranı kararsızlarla birlikte % 35 dolayında olup, rakam azımsanmayacak bir orana karşılık gelmektedir.

İkinci bulgumuz, öğretmenlerin söz edimlerinin öğretimi sırasında kuramsal bilgi verilmesine olumlu (% 61,3) bakıyor olmalarıdır. Elde edilen oran, öğrenim geçmişlerinde edimbilimsel bileşene ilişkin kuramsal bilgi alınmış olmasıyla koşut bir sonuç sergilemektedir. Ancak, bir önceki maddede olduğu gibi, % 33 dolayında bir öğretmen grubu, kuramsal bilgi verilmesini ya kuşkuyla karşılamakta ya da verilmemesi gerektiğini düşünmektedir. Bu kuşku, söz edimlerinin belirttik bir yaklaşımla öğretilmesi gerektiğine yönelik görüşe katılmayan veya kuşkuyla yaklaşan öğretmen oranının katılımcıların hemen hemen yarısı kadar olmasıyla belirginlik kazanmaktadır. Aynı kararsızlık durumu, söz edimlerinin örtük bir biçimde öğretilmesi gerektiğini ileri süren maddede de gözlemlenmektedir, çünkü hem olumlu katılım ve olumsuz katılım gösterenlerin oranları birbirine görece yakın gözükmekte, hem de kararsızların oranı diğer maddelerle karşılaştırıldığında daha yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmanın 2 numaralı sorusuna ilişkin bulgulardan ilki, öğretmenlerin, iletişim yetisinin edimbilimsel bileşen boyutu ile dilsel bileşen (dilbilgisi) boyutu arasında bir tercih yapmak durumunda kaldıklarında, edimbilimsel bileşen boyutundan yana olan bir tercih belirtmeleridir. Nitekim katılımcıların yarıya yakın bir bölümü (% 48,4) dilbilgisinin iyi bilinmesiyle söz edimi üretimi başarısı arasında bir ilişki olmadığını düşünmektedirler. Öte yandan, görüşe hiçbir biçimde katılmayan ve kararsız görüş belirten öğretmen sayısı göz önünde bulundurulduğunda, yarıdan fazla bir bölümü (% 51,7) söz edimlerinin başarılı bir biçimde gerçekleştirilmesi ile dilbilgisi arasında birbirini gerektirme ilişkisinden yana görüş belirtmektedirler.

Bununla birlikte, öğretmenlerin büyük kısmının (% 79) öğretim etkinliklerinin iletişim becerisi üzerine odaklandığını düşünüyor olmaları, yukarıdaki sonuçla çelişik gözükse de, öğretim etkinlikleri sırasında diyalog yazıp oynama ve öğretilcek sözcelerin bir listesini hazırlama etkinliklerine başvuran öğretmenlerin oranının yüksek olmasıyla koşut bir nitelik sergilemektedir. Aynı şekilde, öğretmenler öğrencilerin dilbilgisi hatalarını edimbilimsel bileşen hatalarından daha önemli görmediklerini (% 64,8), öğrencilerin yazılı üretimlerini değerlendirirken edimbilimsel bileşen hatalarını da göz önünde bulundurduklarını (% 67, 8) belirterek yukarıdaki sonuçlarla çelişmeyen görüşler ortaya koymuşlardır.

### 4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Sınırlı, fakat bir yanıyla yabancı dil olarak Türkçe, diğer yanıyla Fransızca öğretmenleri gibi görece geniş ve uluslararası bir evreni yansıttığı düşünülen bir katılımcı grubuyla gerçekleştirilen araştırmanın belirgin sonuçlarından ilki, öğretmenlerin genel olarak

edimbilimsel bileşene, dolayısıyla iletişim yetisine olumlu yaklaşıyor olmalarıdır. İkincisi, bu görüşle uyumlu bir sonuç olarak, edimbilimsel bileşenin ve söz edimlerinin öğretimine yönelik etkinliklere derslerinde yer verdiklerini belirtmeleridir. Üçüncü sonuç ise, ölçme değerlendirme sürecinde edimbilimsel bileşeni göz önünde bulunduruyor ve dilbilgisi kadar önemsediklerini belirtiyor olmalarıdır.

Araştırmaya ilişkin en önemli sonucun, öğretmenlerin edimbilimsel bileşene, iletişim yetisine ve ona odaklı bir ders tasarlamaya önem verdiklerini, fakat bu konuda nasıl bir yol izleyecekleri konusuna kuşkuyla yaklaştıklarını göstermiş olmasıdır. Nitekim söz edimlerinin örtük mü, belirtik mi öğretilmesi gerektiği, söz edimlerinin öğretimi sırasında kuramsal bilgi verilmesi gerekip gerekmediği, öğretmen yetiştirme sürecinde edimbilimsel bileşen üzerine yeterince bilgi alıp almadıkları konularında öğretmenler arasında genel bir kararsızlık olduğu anlaşılmaktadır. Bu açıdan, öğretmen yetiştirme sürecinde edimbilimsel bileşenin yerini ve söz edimi öğretimi yaklaşımlarını Türkiye’deki var olan izlenceler ve uygulamalar bağlamında belirleyecek bir araştırmanın daha kesin sonuçlar vereceği düşünülmektedir. Öğretmen görüşleri, izlencelerin hali hazırdaki durumu ile yerel ve uluslararası araştırma sonuçlarından elde edilen veriler ışığında belirlenecek bir edimbilimsel farkındalık eğitiminin araştırma sonuçlarıyla somutlaşan öğretmenlerdeki kuşkuyu ortadan kaldıracabileceği tahmin edilmektedir. Bu tür bir eğitim, Povolna’nın (2012), çalışmanın önceki bölümlerinde andığımız araştırmasının da ortaya koyduğu gibi, öğretmenlerin iletişimci bir dil öğretim yaklaşımı benimsemelerini ve edimbilimsel farkındalığı öğrencilerde de geliştirmeye yönelmelerini sağlayabilir. Ayrıca dilsel iletişimde söz edimi kavramının nasıl ele alınabileceğini ve kavramdan hareketle konuşma becerisini geliştirmeye yönelik derslerin nasıl tasarlanabileceği (bu konuda bir çalışma için bkz. Polat, 2002) konusunda öğretmenlere önemli katkılar sağlayabilir.

## 5. KAYNAKÇA

- Austin, J. L. (1970). *Quand dire, c'est faire*. (Çev: Gilles Lane) Paris: Éditions du Seuil.
- Avrupa Konseyi. (1991). *Diller için avrupa ortak başvuru metni, öğrenme - öğretme - değerlendirme*. (Çev. Özcan DEMİREL, Abdülvahit ÇAKIR, Necmettin SEVİL, İlknur EGEL, Gülru YÜKSEL, Belma HAZNEDAR, Osman TOKLU, İbrahim BÜKEL, Ayşegül DALOĞLU) Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Bachman, C., Lindenfeld, J., & Simonin, J. (1991). *Langage et communication sociale*. Paris: Les Editions Didier.
- Bérard, E. (1991). *L'approche communicative, Théories et pratiques*. Paris: CLE.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47. [Available on line at: <http://ibatefl.com/wp-content/uploads/2012/08/CLT-Canale-Swain.pdf>] Retrieved on September 4, 2015.
- Fujimori, J., & Houck, N. (2004). Practical criteria for teaching speech acts. *The Language Teacher*, 28(5), 3-8. [Available online at: <http://jalt-publications.org/tlt/articles/711-practical-criteria-teaching-speech-acts>] Retrieved on September 4, 2015.
- Galisson, R. (1980). *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères*. Paris: Clé internationale.
- Gülmez, G. (1993). *Méthodes d'enseignement du français langue étrangère*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.
- Hymes, D. (1991). *Vers la compétence de communication, Traduction de France Mugler*. Paris: Credif / Hatier / Didier.
- Karatepe, Ç. (2001). Pragmalinguistic awareness in efl teache training. *Language Awareness*, 10(2-3), 178-188. [Available on line at: [http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09658410108667033#.Vei4\\_Hi27-Y](http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09658410108667033#.Vei4_Hi27-Y)] Retrieved on September 3, 2015.

- Kasper, G. (1997). *Can pragmatic competence be taught?* Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching & Curriculum Center. [Available online at: <http://www.nflrc.hawaii.edu/NetWorks/NW06/>] Retrieved on September 2, 2015.
- Kasper, G., & R. Rose, K. (1999). Pragmatics and SLA. *Annual Review of Applied Linguistics, Cambridge University Press*, 81-104. [Available on line at: <http://journals.cambridge.org/action/displayAbstract?fromPage=online&aid=168255&fileId=S0267190599190056>] Retrieved on September 3, 2015.
- Kubota, M. (1996). Appropriacy planning: Speech acts studies and planning appropriate models for esl learners. *Working Papers In Educational Linguistics*, 12(2), 53-70. [Available on line at: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED409738.pdf>] Retrieved on September 4, 2015.
- Leban, K. (2003). Le profil professionnel des enseignants en langues. F. Heywort, V. Dupuis, K. Leban, M. Szesztay, & T. Tinsley içinde, *Face à l'avenir: les enseignants en langues à travers l'Europe* (s. 73-104). Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe. [Available on line at: <http://archive.ecml.at/documents/pub212F2003Heyworth.pdf>] Retrieved on September 2, 2015.
- Mitchell, K. (1981). Illocutionary acts in a pedagogical description, The grammar of requests and offers. R. Richterich, & H. Widdowson içinde, *Description, presentation et enseignement des langues* (s. 103-119). Hatier.
- Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris: Hachette.
- Onursal, İ. (2008). Dil bilimlerinin Fransızca öğretmenleri adaylarının iletişim becerisine katkısı. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 335-344. [Çevrim-içi: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/cusosbil/article/viewFile/5000001261/5000001952>] Erişim tarihi: 03.09.2015.
- Polat, Y. (2002). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma öğretimi ve edim sözler. *Anadili Dil Kültürü ve Eğitim Dergisi*, 26, 62-75.
- Portine, H. (2001). Des actes de langage à l'activité langagière et cognitive. *Le français dans le monde*, 91-105.
- Povolna, R. (2012). Pragmatic awareness in teacher education. *Acta academica karviniensia, Karviná: Slezská univerzita v Opavě, Obchodně podnikatelská fakulta v Karviné*, 148-158. [Available on line at: <http://www.opf.slu.cz/aak/2012/01/Povolna.pdf>] Retrieved on September 2, 2015.
- Puren, C. (1991). *Histoire des Méthodologies de l'Enseignement des Langues*. Paris: Nathan/Clé international.
- Rivenc, P. (2006). «Les auteurs du Français fondamental face à un objet nouveau et insolite : l'interaction orale », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*. Mis en ligne le 24 août 2011. [Available on line at: <http://dhfles.revues.org/1185>] Retrieved on September 2, 2015.
- Saussure, F. d. (1998). *Genel dilbilim dersleri*. (Çev. Berke Vardar). İstanbul: Multilingual.
- Uslu, Z. (1988). Edimbilim ve yabancı dil öğretimine etkileri. *Dil Dergisi, Ankara Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi, TÖMER*, 127, 34-43.
- Vasquez, C., & Sharpless, D. (2009). The role of pragmatics in the master's tesol curriculum: findings from a nationwide survey. *TESOL Quarterly* 43(1), 5-29. [Available on line at: [http://camillavasquez.com/pdf/VasquezSharpless\\_PragmaticsMA\\_TQ.pdf](http://camillavasquez.com/pdf/VasquezSharpless_PragmaticsMA_TQ.pdf)] Retrieved on September 3, 2015.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

## Extended Abstract

Since the beginning of foreign language teaching, it is possible to mark several turns: the adoption of behaviorist pedagogy, the end of Thorndike and Skinner, the intervention of applied linguistics, the rejection of behaviorist pedagogy and adoption of the cognitive education, the introduction of video, the introduction of pragmatics and that of speech acts, concept of communication competence and so on. Among them, the introduction of pragmatics and basic research unit "speech acts" in the teaching of foreign languages has undoubtedly been the most radical one. It is, for example, through the contribution of linguistic pragmatics that it is now possible to design courses based on communicative competence and that the grammar is not the starting point.

However, it is true that this rather radical change made it possible to solve problems. Teacher training, among others, is one of the most important challenges to overcome, because it always keeps its central role in the proper functioning of the process. Awareness of the student vis-à-vis communicative

competence remains as important as that of teachers. In the literature of teaching foreign languages, especially of English, research on pragmatic competence is abundant. They focus mostly on production (acts of speech, particularly requests, apologies, correction requests, etc.) or the perception (sense of achievement in indirect speech acts) of the learners or on the educational tools developed for teaching a foreign language. There is, however, relatively less research regarding opinions, taking position and awareness vis-à-vis pragmatic competence and speech acts of teachers.

In this study, we have, first of all, briefly reviewed the history of foreign language teaching. Then we tried to highlight the contribution of linguistic pragmatics to the relevant field. And then we tried to show the changes in the history of education in the teaching of LA in the role of teacher. It was further revised the Common European Framework of Reference for Languages and foreign language literature to determine findings for foreign language teacher. Finally, we presented the data of a research we conducted among teachers of French and Turkish as foreign languages. The main objective of the research is to answer questions whether teachers of French and Turkish took information about pragmatic competence during their university courses, and whether they focus on grammar and pragmatic competence for their teaching practices. To do this, a survey containing 16 questions was conducted in 2013 in Paris with the participation of 22 teachers (including 9 Turkish foreign language teachers who are working in the Center of Teaching of Turkish as a Foreign Language (TÖMER) affiliated to Ankara University) who attended FLE at the time when a teacher training program was organized by the Alliance Française. This study provides answers and considerations derived from 10 questions related directly with the research questions.

According to the results, although many of the teachers think they have taken enough information about pragmatic competence, the number of those who say they are reluctant in this area corresponds to a rate that can be considered remarkable. The results also suggest that even if teachers wish to design courses geared more to the pragmatic competence as well as communication skills, they are hesitant about the approaches they might employ to do this. Indeed, we have come to understand that they are not sure whether they should teach speech acts implicitly or explicitly and should be given theoretical information in their teaching practices. It should be noted that any research that could realize in a much larger sample group taking into account the curriculum of teaching departments where one realizes the training of future teachers of French could bring much more reliable and realistic data into light.

---

### **Kaynakça Bilgisi**

Polat, Y. (2015). Fransızca ve Türkçe öğretmenlerinin söz edimi öğretimine ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [Hacettepe University Journal of Education]*, 30(4), 146-159.

### **Citation Information**

Polat, Y. (2015). The opinions of teachers of French and Turkish related to speech acts teaching [in Turkish]. *Hacettepe University Journal of Education [Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi]*, 30(4), 146-159.