

YABANCI DİL ÖĞRETİMİNE GENEL BİR BAKIŞ

3. KİTAP

A GENERAL PERSPECTIVE ON FOREIGN LANGUAGE TEACHING

3rd BOOK

EDİTÖRLER

Doç. Dr. Hasan YILMAZ

Doç. Dr. Erdinç YÜCEL

Dr. Mustafa Serkan ÖZTÜRK

SALUT

ADIÓS

HOLA

Hi!

bye

HALLO

hej

HEI

cizgi | e-Kitap
KİTAPBEVİ



YABANCI DİL ÖĞRETİMİNE

GENEL BİR BAKIŞ III

A GENERAL PERSPECTIVE

ON FOREIGN LANGUAGE TEACHING III

EDİTÖRLER

Doç. Dr. Hasan YILMAZ

Doç. Dr. Erdinç YÜCEL

Dr. Mustafa Serkan ÖZTÜRK

Çizgi Kitabevi Yayınları
Eğitim Bilim

Genel Yayın Yönetmeni
Mahmut Arlı

©Çizgi Kitabevi
Aralık 2019

ISBN: 978-605-196-388-4
Yayıncı Sertifika No:17536

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI
- Cataloging in Publication Data (CIP) -

Editörler

YILMAZ, Hasan – YÜCEL Erdinç – ÖZTÜRK, Mustafa Serkan
YABANCI DİL ÖĞRETİMİNE GENEL BİR BAKIŞ III
A GENERAL PERSPECTIVE ON FOREIGN LANGUAGE TEACHING III

ÇİZGİ KİTABEVİ

Sahibiata Mah.
M. Muzaffer Cad. No:41/1
Meram/**Konya**

Alemdar Mah.
Çatalçeşme Sk. No:42/2
Cağaloğlu/**İstanbul**

Gazi Üniversitesi
Eğitim Fakültesi No:6/31
Yeni Mahalle/**Ankara**

(0332) 353 62 65 - 66 - (0212) 514 82 93

www.cizgikitabevi.com

   / cizgikitabevi

İÇİNDEKİLER

I.

Üstün Yetenekli Öğrencilere Yabancı Dil Öğretimi	5
Dr. Öğr. Üyesi Fatma Karaman	
Yabancı Dilde Okuma Becerisi Ve Kültürlerarası Yeti İlişkisi	18
Doç. Dr. Hasan Yılmaz Doç. Dr. Erdiç Yücel	
Genel Hatlarıyla Okuma Becerisi	28
Prof. Dr. Fatih Tepebaşı	
Fürüzan'ın "Berlin'in Nar Çiçeği" Adlı Eserinde Ötekileştirme Unsurları	38
Doç. Dr. Bülent Kırmızı	
Temel Eğitimde Almanca Öğretiminde Materyal Tasarımı	48
Dr. Öğr. Üyesi Fatma Karaman	
Neden Yabancı Dil Öğretemiyoruz?	66
Doç. Dr. Bülent Kırmızı	
Yabancı Dil Sınıflarında Özerklik.....	74
Dr. Öğr. Üyesi Eda Ercan Demirel	

II.

How are They Interacting With Their Readers in Their Doctoral Dissertations? A Corpus-Based Study of Native and Non-Native Academic Writers of English	84
Assist. Prof. Dr. Fatma Yuvayapan	
The Attitude of English Language and Literature Students Towards Cheating in Exams.....	100
Assist. Prof. Dr. İrfan Tosuncuoğlu Assist. Prof. Dr. Fahrettin Şanal	
Applicability of The Language Teaching Approaches and Methods in The Turkish Context	117
Assist. Prof. Dr. Burçin Yapıcı	
Postgraduate Students' Commitment to Their Claims: A Corpus-Based Study of Doctoral Dissertations	124
Assist. Prof. Dr. Fatma Yuvayapan	
Current Issues in Classroom Management: Models, Components and Benefits	135
Assist. Prof. Dr. Ceyhan Yükselir	
Drawing on Strategic Competence in Efl Context: The Effects of Addressee's L1 Background on Compensation Strategy Use	147
Dr. İlyas Yakut	

l.

Üstün Yetenekli Öğrencilere Yabancı Dil Öğretimi*

Dr. Öğr. Üyesi Fatma Karaman

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Giriş

Bir ülkenin kalkınmasında en önemli faktörlerden biri de nitelikli insan gücüne sahip olmasıdır. Nitelikli insan gücü ise o ülkede üstün yeteneklilerin sayısının fazla olmasıyla ilişkilidir (Levent ve Gökkaya, 2014, s. 14). Dolayısıyla üstün yetenekli bireyler toplumun geleceğine yön verebilen değerler olması nedeniyle bu tip bireylerin eğitime gereken önemin verilmesi söz konusu toplum için çok önemli bir kazanç olmaktadır. “Herkesin yeteneğine ve yapabileceğine göre eğitim” artık tüm dünyada kabul gören bir düşüncedir. Bu düşünce hem gelişmekte olan ülkeler hem de teknikte ilerlemiş milletler için son derece ideal bir yaklaşımdır (Stuart ve Beste, 2008, s. 138). Üstün yetenekli bireylerin eğitim ihtiyaçları dikkate alındığında okullardaki öğretim programları ve etkinliklerin ortalama gelişim gösteren öğrencilere yönelik hazırlanması nedeniyle bu tip bireylerin ihtiyacını gideremediği görülmektedir (Kaplan Sayı, 2013; Erişen vd., 2015, s. 587). Bu durum yabancı dil öğretiminde de karşılaşılan bir sorundur. Üstün yetenekli bireylere yabancı dil öğretilirken normal okullarda normal gelişim gösteren öğrencilere uygulanan etkinlikler kullanılmaktadır. Bu tarz etkinlikler ise bilişsel gelişimleri akranlarına göre daha ileride olan üstün yetenekli öğrenciler için eğitsel açıdan yeterli olmamaktadır. Bu bağlamda öğretim ilkelerinden olan “öğren-ciye görelilik” veya “bireysel farklılık” kavramı öne çıkmaktadır. Özel eğitimin temel ilkeleri arasında da bu durum “özel eğitim gerektiren tüm bireyler, ilgi, istek, yeterlilik ve yetenekleri doğrultusunda ve ölçüsünde özel eğitim hizmetinden yararlandırılır” (MEB, 2012) şeklinde ifade edilmektedir. Bilindiği gibi öğretim ilkeleri öğretmenin öğretim etkinliklerini planlamasında, düzenlemesinde, uygulamasında ve değerlendirmesinde rehber niteliğindedir. Dolayısıyla öğretmenin başarısı da öğretim ilkelerine tam anlamıyla vakıf olmasına ve sınıf ortamında bunları uygulamasına bağlıdır. Öğrenciye görelilik kavramı bazı kaynaklarda çocuğa görelilik veya bireysel farklılık olarak da kullanılmaktadır. Bu ilkeye göre öğrenme süreçlerinin planlanmasında öğrencilerin düzeyi, öğrenme biçimleri ve yetenekleri belirleyici unsurlardır (Ertuğrul, 2015). Bu bağlamda bu çalışmanın amacı yabancı dil öğretiminde üstün yetenekli öğrencilere, sahip oldukları yeteneklerini kullanarak dil edinebilecekleri etkinlik ve uygulamalarla ilgili somut örnekler sunmaktır. Günümüzde artık tek bir yabancı dilin öğretiminin yeterli olmadığı (Tok ve Arıbaş, 2008; Balcı, 2016; Koçak ve Çobanoğulları, 2017) gerçeğinden hareketle hem İngilizce hem de ikinci yabancı dil olarak Almanca için kullanılabilir etkinlikler verilmiştir. Çalışmada öncelikle Bilim ve Sanat Merkezlerinin amacı ve üstün yetenekli kavramı açıklanarak üstün yetenekli bireylerin sahip oldukları özellikler belirtilmiştir. Bu tip öğrencilere yabancı dil derslerinde uygulanacak etkinlik modelleri yapı-

* Bu çalışma II. Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumunda sunulan sözlü bildirinin geliştirilmiş halidir.

landırmacı öğretim yaklaşımına ve üstün yetenekli çocuklara yönelik eğitim modellerinden biri olan zenginleştirme modeline dayandırılarak tasarlanmıştır. Zenginleştirme üstün yetenekli öğrencilere bir konuyu derinlemesine öğrenmelerini sağlayabilecek daha nitelikli etkinlikler sunmakta (Demirel Gürbüz ve Ayas, 2013, s. 384) süreç ve içerik odaklı hedeflere ulaşmada kullanılmaktadır. Sürece odaklı hedefler yaratıcı düşünme, problem çözme, eleştirel düşünme ve bilimsel düşünmeyi kapsarken; içerik odaklı hedefler ise süreçlere bağlı olarak ihtiyaç duyulan projeler ve etkinliklerdir (Baykoç, 2015, s. 368). Bunun yanında çalışmada tasarlanan etkinlik modellerinin uygulanabilmesi için bu okul türünde görev alan yabancı dil öğretmenlerinde bulunması gereken nitelikler de belirtilmiştir. Türkiye’de genel olarak üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi ile ilgili özel olarak da bu bireylere yabancı dil öğretimiyle ilgili yapılan çalışmaların hem konu olarak, hem de sayı olarak çok az (Özenç ve Özenç, 2013, s. 26) olması nedeniyle bu alanda çalışma yapılması elzemdir. Köksal, Göğsu ve Akkaya’nın “Türkiye’de özel yeteneklilere neyi, nasıl öğretmeli ve öğrenmeyi nasıl değerlendirmeli” adlı çalışmasında da üstün yetenekli bireylerin yabancı dil öğretimine katkı sağlayacak çalışmaların olması gerektiği belirtilmiştir. Söz konusu çalışma bulgularına göre paydaşlar öğrencilerin var olan performanslarının daha ileri düzeye taşınabilmesi için öğrencilere iletişim ve dil becerileri konusunda eğitim verilmesi gerektiği sonucuna varmışlardır (2017, s. 197). Bu nedenle öğretmenlerin bu konudaki bilgi ve becerilerini geliştirerek bu öğrencilere yönelik uygulamalar tasarlaması yabancı dil öğretiminde faydalı olacaktır.

Bu çalışmada tasarlanan etkinlik modelleri hem üstün yetenekli çocuklara özel eğitim hizmeti sunan Bilim ve Sanat Merkezlerinde hem de özel eğitim temel ilkelerine uygun olarak bütünleştirme eğitimi içerisinde destek eğitim odalarında da uygulanabilmektedir.

Türkiye’de Bilim ve Sanat Merkezleri

1993 yılında üstün yetenekli bireylerin eğitimini sistematik hale getirmek amacıyla özel eğitimin temel ilkelerinden bütünleştirme ile uyumlu olacak şekilde, öğrencileri akranlarından ayırmadan, kendi yetenek düzeylerinde eğitim almaları için Bilim ve Sanat Merkezleri kurulmuştur (Genç, 2016, s. 63). Artık üstün yetenekli bireyler MEB tarafından yapılan sınavlarla belirlenip okul dışı zamanlarda Bilim ve Sanat Merkezleri’nde destek eğitim hizmetlerinden yararlanmaktadırlar (Dolu ve Ürek, 2017, s. 40). Üstün yetenekli bireylerin öğrenme ihtiyaçlarına uygun olan eğitim ortamlarında eğitim alamamaları yani kendi yeteneklerine uygun olmayan öğrenme ortamlarının bu bireyler için olumsuz bir durum oluşturması nedeniyle Bilim ve Sanat Merkezleri üstün yetenekli bireyler için önemli bir yere sahiptir. Dolayısıyla Bilim ve Sanat merkezlerinin amacı; geleneksel sınıf ortamında üstün yetenekli bireyler için karşılanamayan eğitim ve öğretim ihtiyaçlarının karşılanması için gerek Bilim ve Sanat Merkezlerinde görev yapan öğretmenler aracılığıyla gerekse de okul imkânları dâhilinde üstün yetenekli öğrencilere ihtiyaçlarına uygun eğitim fırsatları sunmaktır. Bilim ve Sanat merkezlerinin diğer bir amacı, öğrencilerin üstün yeteneklerini geliştirerek bilimsel düşünme ile estetik değerleri bütünleştiren, üretken, problem çözebilen bireyler haline gelmelerini sağlamak ve özel eğitim aktiviteleri sunmaktır (Baykoç, 2015, s. 373). Diğer bir deyişle üstün yetenekli öğrenciler için genel eğitim okullarında uygulanan programlar ve et-

kinlikler yetersiz gelmekte ve öğrenciler sahip oldukları yeteneklerini ortaya çıkarıp geliştirememektedirler. Dolayısıyla Bilim ve Sanat merkezlerindeki öğrencilere aşağıda belirtilen programlar uygulanmaktadır (Bilsem Yönerge, 2007);

- “a) Uyum (Oryantasyon),
- b) Destek Eğitimi;
- 1) İletişim Becerileri,
- 2) Grupla Çalışma Teknikleri,
- 3) Öğrenme Yöntemleri,
- 4) Problem Çözme Teknikleri,
- 5) Bilimsel Araştırma Teknikleri,
- 6) Yabancı Dil,
- 7) Bilgisayar,
- 8) Sosyal Etkinlikler,
- c) Bireysel Yetenekleri Fark Ettirme,
- ç) Özel Yetenekleri Geliştirme,
- d) Proje Üretimi/Yönetimi”

Üstün yetenekli bireyler için uygulanan programa bakıldığında geliştirilmesi gereken pek çok alanın yanı sıra yabancı dil eğitime de yer verildiği görülmektedir. Bu genel programların içerisinde farklı stratejilere de yer verilmektedir. Bunlar arasında beklenen başarının elde edilmesi için farklılaştırma, esnek gruplama, devamlı ilerleme, zihinsel akran etkileşimi, süreklilik gibi stratejiler sayılabilmektedir. Bunun yanında söz konusu bu program ve stratejilerin başarıyla uygulanabilmesi için bu alana özgü eğitim almış öğretmenlerin ihtiyaçları karşılaması gerekmektedir (Clark, 2015, s. 288). Bu durum ise Bilim ve Sanat Merkezlerinde görev yapan yabancı dil öğretmenlerinin nitelik sorununu ortaya çıkarmaktadır. Bu merkezlerdeki öğretmenlerin de bu bireylerin ihtiyaçlarına cevap verebilecek özelliklere sahip olması, öğretimden verim alınması için çok önemli bir husustur. Bilindiği gibi üstün yetenekli öğrencileri anlamak ve onlara göre etkili öğrenme ortamı oluşturmak büyük bir çaba ve emek gerektirir. Dolayısıyla bu öğrencilere eğitim vermekle görevli öğretmenlerin de donanımlı ve uygulayacağı strateji, yöntem ve teknik konusunda bilgi ve beceri kazanabilmesi için özel bir zaman ayırması gerekmektedir. MEB özel eğitim yönetmeliğinde öğretmenin görev ve sorumlulukları bölümünde aşağıdaki ifadeler yer almaktadır: “Öğrencilerin eğitim performansları ve yetersizlik türünü dikkate alarak gerekli öğretim materyallerini hazırlamak ve/veya temin etmek” (MEB, 2012). Yukarıdaki ifadelerden anlaşıldığı gibi öğretmenin buradaki görevi bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretim etkinlik ve materyallerini hazırlamak ve uygulamaktır.

Geleneksel bir yabancı dil öğretmenin üstün yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamada yeterli olamaması nedeniyle bu öğretmenlerin belli özelliklere sahip olması öğrencilere faydalı olabilmesi bağlamında çok önemlidir. Üstün yetenekli öğrencilerin öğretmenle-

rinin, öğrencileri kurallarla sıkıştırıp belli bir kalıba girmelerine engel olmak için esnek ve hoşgörülü olması gerekmektedir. Öğretmenin bu özelliğe sahip olması, öğrencilerin kendini daha rahat hissederek yaratıcılıklarını ortaya çıkarmaya olanak verebilecektir. Öğretmen özel alan, meslek bilgisi, teknolojik ilerlemeler, toplumun ihtiyaçları gibi sürekli devingen olan bu konularda gündemi takip edebilmek için yaşam boyu öğrenme düşüncesine sahip olmalıdır. Bunun yanında üstün yeteneklilerin öğretmenlerinin işinin gereğini yapabilmesi için öğrenci ailelerinin desteği, öğretmen - aile işbirliğini sağlanması, meslektaşlarının desteğinin alınması önemli bir husustur (Aydın, 2015, s. 23). Aynı zamanda öğretmenlerin proje hazırlama konusunda yeterli bilgiye sahip olmaları da önemli bir husustur.

Üstün Yetenekli Öğrencilerin Özellikleri

Literatürde üstün yetenekli kavramı ile aynı anlamda üstün zekâlı üstünler, özel yetenekliler gibi kavramlar da kullanılmaktadır. Bu çalışmada ise üstün yetenekli kavramı tercih edilmiştir. Üstün yetenekli birey kavramı; yaşlarına göre daha hızlı öğrenen, yaratıcılık, sanat, liderliğe ilişkin becerilerde önde olan, özel akademik yeteneğe sahip, soyut fikirleri anlayabilen, ilgi alanlarında bağımsız hareket etmeyi seven ve yüksek düzeyde performans gösteren bireyi ifade etmektedir (MEB, 2016). Üstün yetenekli bireyler, zekâları normal bireylere göre üst seviyede gelişmiş ve bunu yetenek alanlarının bir veya daha fazlasında kullanabilen, performansa dönüştürebilen veya işleme ve performansa dönüştürme kapasiteleri olan bireylerdir. Zekânın kullanılma düzeyine göre artan veya azalan doğası nedeniyle bu gelişim, okullarda standart olarak sunulan hizmetlerden daha fazlasına ihtiyaç duymaktadır. Bu bireylere öğrenme ortamında daha farklı öğrenme etkinliklerinin yapılması sağlanarak bu bireylerin yeteneklerinin kaybedilmesinden ziyade, topluma fayda getirmesi sağlanabilir (Clark, 2015, s. 30). Üstün yetenekli bireyler akranlarına göre daha geniş bir bilgi tabanına sahiptirler ve sahip oldukları bilgileri kendi yararlarına kullanmada daha başarılıdırlar. Dolayısıyla daha karmaşık ve zor öğrenme alanlarıyla baş edebilirler. Problem çözmede daha hızlıyken; problemi daha etkin bir şekilde tanımlarlar ve çözümü planlama sürecinde daha fazla zaman harcarlar (Çelikten, 2017, s. 91). Bunun yanında üstün yetenekli bireyler genel olarak yaşlarına göre kapasiteleri ve öğrenme durumları ve hızları olarak birkaç yaş ilerdedirler. Bu nedenle öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, öğrencilerin akademik özelliklerine göre sınıf arkadaşlarından daha kısa zamanda öğrendiklerini çok kısa sürede hatırladıklarını, karmaşık ve soyut düzeydeki kavram ve fikirleri algılayabildiklerini, ilgilendikleri konuların üzerinde uzun süre çalıştıklarını, konsantrasyonlarının yüksek olduğunu, öğrendikleri bilgiyi kolay transfer edebildiklerini ve dil gelişimlerinin hızlı olduğunu fark edebilmektedirler (Winebrenner, 2000; Silverman, 2000; Neumeister vd., 2007 akt. Eraslan Çapan, 2010, s. 141). Bu genel özellikler ise yine bireysel farklılıklara bağlı olarak bireylerin IQ derecelerine göre daha yoğun veya daha az görülebilmektedir.

Öğretmen adaylarının üstün yetenekli öğrencilere ilişkin metaforik algılarıyla ilgili yapılan çalışma sonucunda *öğretmen adaylarının üstün yetenekli öğrencileri, yüksek performans gösteren, geniş kapasiteli, üretken, yaratıcı, çok yönlü, ileriye görebilen, geleceğe yön veren, araştıran, olaylara farklı bakabilen, yaşlılarından farklı, gizemli, anlamak için çaba gerektiren ve değerli bireyler ola-*

rak algıladıkları görülürken aynı zamanda kontrol edilmeye ve yönlendirilmeye açık olarak algıladıkları da görülmüştür (Eraslan Çapan, 2010, s. 151).

Üstün zekâsının bir parçası olarak yaratıcı düşünme, herhangi bir bilgide var olan mantıksız durumları fark etme ve tamamlanması gereken boşlukları görme, fikir ve hipotez geliştirme; özgün bir fikir üretimi; fikirler arasındaki ilişkiyi görme; düşünce bileşenlerini geliştirip yeni bileşimler elde etme ve bir tasarım ve öngörü yaklaşımıdır. Yaratıcı olan bireylerde deneyimlere açık olma, aktif bir hayal gücü, bir durumu veya olayı farklı yollardan düşünme yeteneği mevcutken bu bireyler aynı zamanda macera ve risk almada isteklilik, ayrıntılarla ilgilenme merakı gibi özelliklere de sahiptirler (Özcanar ve Bildiren, 2016). Dolayısıyla bu tip öğrencilere kendilerini ifade edebilecek ortamların oluşturulmasına özen gösterilerek düşünce ve fikirleri önemsenmeli, tek doğru cevaba odaklanmayarak aslında her öğrencinin vermiş olduğu cevabın, kendi içerisinde tutarlılığına bağlı olarak doğru olabileceği vurgulanmalıdır. Böylece öğrenci kendini daha doğru ifade etmede teşvik edilmiş olacaktır.

Görüldüğü gibi üstün yetenekli bireylerin sahip olduğu bütün bu özellikler eğitim durumlarının düzenlenmesi için bir avantaj olarak düşünülerek bu tip bireylere farklılaştırılmış, zenginleştirilmiş etkinlik ve modellerin sunulması yeteneklerini ve zekâlarını daha iyi düzeyde kullanmalarını sağlayacaktır.

Üstün Yetenekli Öğrencilere Yabancı Dil Öğretiminde Uygulanabilecek Etkinlik Modelleri

Çevre ve bireylerin içinde bulunduğu koşullar zekâ üzerinde etkilidir. Bu nedenle her okul türüne ve her kademedeki eğitime göre, bireylerin sahip olduğu kapasiteleri maksimum seviyeye çıkarabilmek amacıyla düzenlenmiş çevre koşulları ve fırsatlar öğrencilere sağlanabilmelidir (Tomlinson vd., 2002, s. 3). Bu ise öğrenciyi merkeze alan yaklaşımlarla mümkündür. Eğitime yönelik geleneksel yaklaşımla yapılandırmacılık karşılaştırıldığında en köklü ayrışmanın etkinlik kavramında yoğunlaştığı görülmektedir; çünkü bir kavram olarak etkinlik yapıp uygulamaya bağlı bir süreci ifade ederek yapılandırmacılığın da temel özelliğiyle paralel olarak öğrenciyi merkeze almaktadır (Aykaç, 2007, s. 20). Bilindiği gibi Bilim ve Sanat Merkezlerine gelen çocuklar temel eğitimlerini okullarda sürdürüp okul dışındaki saatlerde burada eğitim almaktadırlar. Dolayısıyla okullarda zaten diğer öğrencilerle aynı eğitimi almalarına ve üstün yetenekli bireylerin ihtiyaçlarının farklı olmasına bağlı olarak bu tip bireylere sunulan öğrenme durumları, onlara uygulanacak etkinliklerin de normal okullarda uygulananlardan farklı olması gerekmektedir.

Yabancı dil doğası gereği birçok soyut yapıyı bünyesinde barındırması nedeniyle üstün yetenekli bireylerin soyut öğrenme konularını iyi anlayabilmeleri, yabancı dil öğretiminde avantaja dönüştürülüp öğrenme ortamlarından daha fazla verim alınması sağlanabilir ve buna bağlı olarak da üstün yetenekli bireylere daha karmaşık öğrenme ortamları düzenlenebilir. Bu bağlamda aşağıda etkinlik modelleri düzenlenmiştir.

Etkinlik 1: Fabl Kurgulama

Bu etkinlikte işbirlikçi çalışma yöntemi ile ortak olarak bir fabl yazılır. Bu etkinlik aracılığıyla edebiyat gibi dallarda özel ilgi ve yeteneği olduğu belirlenen üstün yetenekli öğrencilerin bireysel yeteneklerinin farkında olmalarını ve kapasitelerini geliştirerek en üst düzeyde kullanmalarını sağlayacak uygulama imkânı sağlanır (MEB, 2016). Bu etkinliğin hazırlık aşamasında öncelikle büyük bir orman materyali hazırlanır. Sert bir zemine gerçek çimenlerden oluşan bir zemin hazırlanır. Bunun üzerine maket ağaçlar ve ormanda yaşayabilecek hayvanlardan 15 tane seçilip bunların maketleri yerleştirilir. Kullanılan hayvanlar etçiller ve otçullar olarak kategorilendirilir. Bu materyal öğrencilerin zihninde orman ve doğayı rahatlıkla canlandırabilmelerini sağlayacaktır. Daha sonra Phaedrus'un "Kurt ve Kuzu" fablı öğrencilere verilir. Kurt ve kuzu diğer hayvanlara göre daha büyük hazırlanır. Fabl öğrencilerle birlikte okunur ve yorumlanır. Fablda kullanılan zamanın ne olduğunu bulmalarını ve bu zamanın hangi durumlarda kullanıldığını söylemeleri istenerek fabl aracılığıyla dilbilgisel yapılar kavratılmış olur. Daha sonra öğrencilerin sıkılmış olabileceği düşünülerek bu zamanla yazılmış bir şarkı dinleterek canlandırmaları istenir ki sınıfta renkli bir ortam oluşsun. Yine aynı fabl üzerinden ve maket kullanılarak "sıfatların derecelendirilmesi" konusu pekiştirilir. Yabancı dilin doğal yapısında yer alan kuralların yani dilbilgisel yapıların öğretimi yapılırken akıl yürütme ve sorgulama stratejilerinin kullanılması dilin doğasında var olan kuralların öğrenciler tarafından bulunmasını kolaylaştırabilmektedir. Cümle kurarken öğrencinin ihtiyaç duyacağı yapılar direkt olarak öğrencilere söylenmez öğrencinin zihinsel şemasında kuralları anlamlandırıp bulmasına fırsat verilir (Funk ve Koenig, 1991, s. 114). Öğrencilerin maket üzerindeki hayvanlarla ilgili "Aslan en güçlü, goril daha büyük" gibi betimlemeler yapmaları istenir. Buna ek olarak bu fabldaki sıfatları bularak sıfat çekimleri konusu da tekrar edilir. Son olarak maketteki hayvanları kullanarak bir fabl yazmaları istenir ve yazılan fabllar teker teker okunup değerlendirilir, verilmek istenen ileti belirlenerek tartışma ortamı sağlanır.

Etkinlik 2: Seç, Kes ve Kurgula

Bu etkinlikte öğrencilere iki tane metin verilir. Verilen metinlerden istedikleri üç cümleyi kesip o cümlelerle anlamsal olarak bağlantılı ve verilen metinlerin içeriğinden bağımsız bir öykü yazmaları sağlanır. Öykü yazıldıktan sonra metinler toplanıp sınıftaki diğer öğrencilere dağıtılarak her öğrencinin kendisine gelen metni okuyup metnin özetini çıkarması istenir. Bu etkinlikteki amaç üstün yetenekli bireylerin herhangi bir kısıtlama ve sınırlamaya maruz kalmadan soyut düşünme yeteneklerini kullanarak fantastik bir öykü yazabilmelerine fırsat vermektir. Çünkü üstün yetenekli bireyler bir ders planı kullanılmasını saçma bulur. Onlar açısından ders planları yaratıcılığı bastırmakta ve bu tip öğrenciler de bunun olmaması için elinden gelenin en iyisini yapmaya çalışmaktadırlar (Kaplan Sayı, 2013, s. 160). Daha sonra ise dönem sonuna kadar yazılan bu öyküler öğrencilerin isimlerinin yer aldığı kitap halinde basılarak bir ürün ve proje olarak değerlendirilir.

Etkinlik 3: Simülasyon

Simülasyonda öğrencilerin günlük hayatta karşılaştığı veya karşılaşması muhtemel yaşantı durumları örneğin okuldan eve gelen öğrenci ile ebeveyni arasında geçen durum senaryolaştırılır. Bu etkinlik yapılırken öğretmen sınıfa bir olayla gelir ya da balık tutmayla ilgili bir pantomim sergiler. Öğretmen öğrenciye farkındalık kazandırmak ve öğrenciyi güdülemek amacıyla “Balık nasıl ve nerede avlanır?” sorusunu öğrencilere yöneltir. Daha sonra öğrencilerin görüşlerini teker teker dinler ve değerlendirir. Aşağıdaki tablo projeksiyon ile yansıtılır. “Kelimeler de avlanabilir mi?” sorusu ile tablo denize benzetilip harfler de balıklara benzetilerek harf denizinden balık avlar gibi, anlamlı olan kelimeleri avlamaları istenir. Tabloya yazılan kelimelerin öğrencilerin günlük hayatta ihtiyaç duyabileceği nitelikte olmasına dikkat edilir.

							N	E	U
D	K	A	L	T		L			
I		L				A	K		
C		T	G	U	T	N	L		L
K	F	A	U	L	L	G	E		E
		R	K		A	S	I		E
		M	L		U	A	N		R
			U		T	M			
			G			H	O	C	H

Daha sonra öğrencilerden buldukları kelimeleri kullanıp kendi yaşantılarından, ön bilgilerinden yola çıkarak ve hayal güçlerini de aktifleştirerek masal yazmaları istenir. Yazılan masallar öğrencilerin seçtiği konu alanı bilgi, beceri ve ilgileri gibi özellikler dikkate alınarak değerlendirilir. Seçtikleri kelimeler ve bu kelimelerle yazdıkları masaldaki anlam bütünlüğüne, kendi yaşantılarıyla ilgili olayları anlatabilmeleri ve yaşadıkları olaylarla ilgili duygularını aktarabilmelerine dikkat edilir.

Etkinlik 4: Şiir Yazma

Bilişsel başarılarının yanında sanatsal yönlerinin de gelişmiş olduğu üstün yetenekli bireylerde farklı alanlardaki bu iki yeteneklerinin de kullanılmasını sağlamak amacıyla şiir yazma etkinliği kullanılabilir. Bu etkinlikte öğrenci yine herhangi bir sınırlamaya tabi tutulmadan istediği bir konuyla alakalı duygu ve düşüncelerini şiirle ifade eder. Bir şiirde bulunması gereken özellikleri bildikleri varsayılarak şiirin planlanması ve tasarlanması sağlanır. Öğretmen tarafından gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra şiir diğer öğrencilere okunur. Her hafta düzenli olarak bu etkinlik tekrar edilerek dönem sonunda yapılan şiir, müzik, tiyatro gibi okulca düzenlenen sosyal aktivitelerde öğrencilerin yazdıkları bu şiirlerden örnekler sunulur. Böylelikle öğrencinin dil gelişiminin yanında sosyal gelişimine de katkı sağlanmış olur.

Etkinlik 5: Edebi Metin Analizi

Bu etkinlikte söz konusu yabancı dilin konuşulduğu ülkelerin tarihsel, kültürel ve toplumsal olaylarının konu edinildiği edebi metinler okunur ve metindeki yaşanılmış olayların değerlendirilerek yorumlanması istenir. Edebi analizin yapılmasında dilsel girdiyle birlikte alıcı konumundaki beceri, üretici konuma getirilir. Bu etkinlikte öğrenci yorumlayıcı düşünme davranışı sergileme olanağı bulur.

Etkinlik 6: İlişki Kurma Oyunu

Bu etkinlik daha çok kelime öğretiminde kullanılır. Kelime öğretimi yapılırken kelimeleri 10 defa yazmak yerine bu etkinlikte sağlıklı yaşam, selamlaşma, okul eşyaları gibi farklı alanlara ait olan kelimeler verilerek öğrencilerin söz konusu o alanda kullanılan kelimeler arasında ilişki kurmaları istenir. Örneğin Schulsachen (Alm.), school objects (İng.) öğrenme alanıyla ilgili olarak okulla eşyalar arasında ilişki kurularak kelime zihinde ilişkilendirilir, anlamlandırılır. Bu etkinlik kelimeleri direkt olarak ezberletmek yerine kelimeyi ilgili olduğu alanla bağ kurarak kavramlaştırması sağlanarak unutmaya karşı direnç sağlanmış olur. Bu oyun üstün yetenekli bireyler için etkili bir oyundur. Çünkü bu bireyler “herhangi bir şeyin parçasıyla karşılaştığında onu hemen bütünleyici bir fonksiyon veya anlatım ile ilişkilendirebilir. Soyut düşünce yolu ile sezgisel bir kıvılcım taşıyan bir sentez oluşturabilir” (Stuart ve Beste, 2008, s. 34). Burada ilişki kurularak düşünme stratejisi kullanılabilir.

Etkinlik 7: Kelime Sepeti

Bu etkinlik öğrenilen kelimeleri pekiştirmek amacıyla kullanılır. Öğrencilerden öncelikle çember olmaları istenir. Öğretmen daha önceden öğretmiş olduğu ve renkli kâğıtlara yazdığı kelimeleri eşit bir şekilde öğrencilere verir. Çemberdeki öğrencilerden bir ebe seçilerek çemberin ortasına alınır. Ebe verilen kelimelerden birini söyler ve o kelimeye sahip olan öğrenciler çemberdeki boşlukları doldurmak için harekete geçerler. Hiçbir boşluğa giremeyen öğrenci (ortada kalan) ebe olur ve oyun bu şekilde devam eder. Böylece söylenilen kelimeyi bulmak için öğrenciler diğer kelimelere de bakmak durumunda kalacakları için kalıcı öğrenme gerçekleşmiş olur.

Etkinlik 8: Gazete Haberi Sunma (Spiker Olma)

Bu etkinlikte öğrenciler, söz konusu yabancı dilin konuşulduğu ülkenin en iyi bilinen “New York Times, Die Zeitungen, Guardian, Der Spiegel, Die Welt” gibi yabancı basınından her gün bir gazete haberi sunarlar. Yabancı basında çıkan gerçek haber örnekleri bir iki hafta okunduktan sonra artık öğrenciler gazete haberinde bulunması gereken özellikleri ve gazete haberinin nasıl yazıldığını kavrayarak kendi gazete haberlerini kurgulayıp kendi ifade güçlerine göre yazar ve arkadaşlarına sunarlar. Sunulacak gazete haberi için her gün farklı bir gazete seçilir ve o gazetede haber sınıfta önce birlikte okunur. Daha sonra diğer öğrenciler o haber üzerinden fikirlerini ortaya koyarlar. Bu haberin içeriği toplumu ilgilendiren bir sorun, ekonomi, magazin, spor alanlardan olabileceği gibi öğrencinin tamamen ilgisine ve isteğine de bırakılabilir.

Etkinlik 9: Blog Yazma

Bu etkinlikte öğrencinin ilgi duyduğu güncel, sosyal, kültürel ve toplumsal konularla ilgili paylaşmak istediği bir durumu her gün “Blog” yazması sağlanır. Çocukları “sanal ortamda “Blog” yazıp bunu yayınlamaları konusunda cesaretlendirmek” (Atalay, 2014, s. 352) sahip olduğu bir düşünceyi, görüşü veya bir duyguyu ifade edip arkadaşlarıyla paylaşmaları öğrenciye sadece bilişsel değil; aynı zamanda sosyal bir gelişim de kazandırabilmektedir. Üstün yetenekli çocukların akranlarına göre farklı olmaları onların arkadaşları ile iletişim kurarak sosyalleşmesini de olumsuz yönde etkilemektedir (Özbay ve Palancı, 2011; Cavkaytar, 2013). Dolayısıyla öğrenci “Blog” yazma ile arkadaşlarıyla daha rahat iletişim olanağı bularak sosyal gelişimine katkı sağlayacaktır. Günümüzde artık hemen hemen her ev ortamında internet olanağı çocuklara sunulmaktadır. Teknolojinin bu imkânlarının dil öğrenimi için de kullanılması yurt dışındaki yabancı arkadaşlarla yazışma olanağı verilerek dili doğal ortamda ve akışında ihtiyaca yönelik olarak kullanma fırsatı yaratılacaktır. Bu etkinlik hem yazma ve okuma hem de dinleme becerilerine katkı sağlamaktadır.

Etkinlik 10: Karikatür Tasarımı

Bu etkinlikte öğrencilere en sevdiği karikatürlerin maketlerini yapıp sınıfta arkadaşlarına tasarlamış oldukları en sevdikleri karikatürün fiziksel ve karakteristik özelliklerini tanıtmaları istenir. Öğrencilere bu karikatürleri neden seçtiklerini ve kendilerine benzer özelliklerinin olup olmadığı öğretmen tarafından sorularak öğrencinin dilsel kazanımının yanında düşünme becerisi de ortaya çıkarılmış olur. Buna ek olarak sınıftaki diğer arkadaşlarının da getirdiği karikatürler karşılıklı konuşturularak karşılıklı konuşma durumları yaratılır. Bu etkinlik ise konuşma becerisini geliştirmeye yöneliktir.

Etkinlik 11: Edebi Metin Okuma

Bu etkinlikte üstün yetenekli öğrencilerin toplumsal, tarihsel ve kültürel olaylara ilgi duymalarının yanında kurgu, imgeleme, hayal gücü yeteneklerinin akranlarına kıyasla daha iyi olmaları nedeniyle bu tip çocuklarla proje olarak masal, hikâye fabl gibi yabancı dilde kaleme alınmış edebi türler okutulur. Eş zamanlı olarak aynı masal veya hikâyenin okutulmasına dikkat edilmelidir, çünkü okuma süreci bittikten sonra söz konusu edebi eserde geçen olay, yazıldığı dönem, karakterler hakkında öğrenciler görüş bildirirler. Daha sonra ise okunan edebi eseri, farklı bir şekilde kendi hayal güçlerine göre yeniden yazmaları istenir. Bu aşamada ise hikâye, masal veya fabl'da geçen olay, kişiler ana fikir değiştirilir ve yeni bir ürün ortaya çıkarılır. Böylelikle öğrenciler kendi edebi eserlerini yazmış olurlar. Örneğin Grimm Kardeşlerin Hansel ve Gratel masalı sınıfta okunur daha sonra bu masalı tekrar yazmaları istenir. Edebi metinde diğer öğrencilerin fark edemediği metnin alt yapısını, metnin derinliğini, yazarın metni kaleme alırken büründüğü tavrı, anlatım tutumunu, metindeki metaforları kavrayabilirler. Normal öğrencilerle yapılan okuma etkinliklerinde metni sadece içeriksel olarak anlamak yeterli görülmektedir dolayısıyla cevabı direkt olarak metinde yer alan ve öğrencinin kendinden hiçbir şey katmadan, eleştirme ve yorumlama gibi zihinsel çabaya girmeden cevap verebileceği sorularla metin okumaları yapılmaktadır. Ancak gele-

neksel okuma derslerinden farklı olarak okuma etkinlikleri yapılırken öğrencinin sahip olduğu becerileri ve farklı duyularını kullanabileceği öğrenme ortamlarının yaratılması (Karaman, 2017, s. 111) üstün yetenekli öğrencilerin gelişimini daha çok destekleyecektir.

Etkinlik 12: Eksik Verilen Metni Tamamlama

Yazma bir düşünme ve üretme sürecidir. Dolayısıyla üstün yetenekli öğrencilerin kapasiteleri yazma becerisinde iyi bir verimin alınabilmesi için büyük bir avantajdır (Baska ve Stambaugh, 2006, s. 94). Bu etkinlikte ilginç bir cümle ile metin başlatılır ve öğrencilerin metnin olay örgüsünü, olayın geçtiği mekânın betimlemesi ve figürlerini yaratıcılıklarına göre yazmaları istenir. Burada öğrenci sınırlandırılmaz. Öncelikle öğrencilere bir yazma planı yapmaları söylenir. Bu planda öğrenciler karakterlerini, olayı, mekânı, bir problem durumu yaratıp yaratmayacaklarını tasarlarlar. Metin yazıldıktan sonra sınıftaki diğer bireylerin de birbirlerinin yazılarından haberdar olabilmeleri için her öğrencinin metni sınıfta sunulur. Bu etkinlikte izlenen yol yabancı dil öğretiminde üstün yetenekli öğrencilere ucu açık olan etkinliklerin kullanımının etkili bir strateji olarak kanıtlanması (Kaplan Sayı, 2013, s. 142) nedeniyle faydalıdır. Etkinliğin değerlendirme aşamasında kurgulanan metinlerdeki yazım kurallarının kontrol edilmesi, doğru kelime seçimi gibi dilsel düzeltmeler öğretmen tarafından yapılır.

Etkinlik 13: Sahneleme

Bu etkinlik üstün yetenekli öğrencilerin yorumlama becerilerini harekete geçirmeye yöneliktir. Öncelikle öğrencilere söz konusu yabancı dilin edebiyatında öne çıkan bir edebi metin verilir. Daha sonra öğrencilerin bu edebi metni okuyarak inceleyip yorumlamaları istenir. Uygun bir sınıf ortamı ve öğrenci sayısının var olduğu düşünülerek iki veya daha fazla grup oluşturulur ve bu gruplara, her birinin metne farklı bir son yazması için 20 dakika süre verilir. Daha sonra her grup bir sözcü seçerek birlikte kurguladıkları sonu okurlar, üzerinde tartışırlar ve argümanlar geliştirirler. En sonunda da bu yazılan sonları hedef yabancı dilde sahnelemeleri istenir. Bu süreçte öğrenciler, hem bilişsel hem duyuşsal hem de psikomotor alanları geliştirmeye yönelik bir grup etkinliği yapmış olurlar.

Etkinlik 14: Hikâye Resmetme

Bu etkinlikte öğrencilerin resim yeteneklerinin dil edinimine katkı sağlaması için yabancı dilde yazılan metin önce okunur ve yorumlanır daha sonra ise metnin resmedilmesi istenir. Böylece öğrencilerin resmederken hikâyeyi nasıl anlamlandırdıkları ortaya çıkacaktır. Ortaya çıkan ürün değerlendirilirken öğrencilerin hikâyeye kendi bilgi birikimleri ve alımlama estetiklerine bağlı olarak farklı bir bakış açısı sergileyip sergilemediklerine bakılır.

Sonuç

Bu çalışmada üstün yetenekli öğrencilerin yabancı dil öğretiminde ihtiyaç duyduğu özel eğitsel ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla etkinlik modelleri tasarlanmıştır. Bu etkinlikler üstün yetenekli bireyler arasında da bireysel farklılıkların olabileceği ve Türkiye'deki Bilim ve Sanat Merkezlerinin fiziksel koşullarının da illere göre farklılık gösterebileceği durumları dikkate alındığından dolayı esnek ve üzerinde değişiklik yapılabilecek şekilde düzenlenmiştir. Düzenlenen bu etkinlikler, hem İngilizce gibi birinci yabancı dil öğretiminde hem de ikinci yabancı dil olarak Almanca öğretiminde kullanılabilir niteliktedir. Bu etkinlikler öğrencilerin sadece dil becerilerini geliştirmeye yönelik değil; aynı zamanda öğrencilerin iletişim kurma becerisi, sosyal etkileşim, yorumlama, analiz etme, yaratıcı, eleştirel ve analitik düşünme gibi becerilerine de katkı sağlayabilmektedir. Çalışmada yabancı dil öğretiminde bireylerin yeteneklerinin göz önünde tutulması gerektiği ve alışılmış yöntem ve etkinliklerin dışında öğretmelerin de bireylerin seviyeleri doğrultusunda kendi kullanabileceği etkinlik ve yöntemleri geliştirebileceğine ulaşılmıştır. Üstün yetenekli bireylerin belli bir seviyenin üstünde ve belli kalıpların dışında bireyler oldukları, hem aileler hem de eğitimciler tarafından bilinmelidir. Dolayısıyla bu bireyler yaşatlarından daha hızlı kavrama yeteneğine sahip oldukları için sıradan bir anlatım ve sıradan bir materyal dikkatlerini çekmeyecektir. Bu nedenle üstün yetenekli öğrencilerin üretici özellikleri de dikkate alınarak üretime ve ürüne yönelik etkinlikler tercih edilmelidir.

Öğrencilerin yaratıcı, yansıtıcı ve eleştirel düşünme yeteneklerini kullanabilecekleri materyaller seçilmelidir. Bilim ve Sanat merkezlerinde bulunan kaynak odalara tasarlanan materyaller konularak öğrencilere istedikleri zaman çalışma olanağı sağlanmalıdır.

Üstün yetenekli öğrenciler için tasarlanan etkinliklerin farklı olmasına bağlı olarak bu tip öğrenciler için değerlendirme süreci de farklılık göstermelidir. Değerlendirme süreci sadece sonuç değerlendirme ile sınırlı kalmamalı; öğrenme sürecinin tümünün gözlemlendiği süreç ve ürün odaklı değerlendirme yöntemleri de kullanılmalı ve değerlendirme sürecine öğrenciler dâhil edilmelidir.

Üst düzey düşünebilmeleri nedeniyle etkinliklerin seçilmesi, planlanması ve düzenlenmesi aşamasında öğrencilerin fikri alınarak öğrenciler sürece dâhil edilmelidirler. Öykü ve şiir kitabı yazma gibi işbirlikçi projeler ve etkinliklerle üst düzey kazanımlar sağlanmalıdır. Akıl yürütme, sorgulama ve çıkarımda bulunma stratejileri kullanılmalıdır. Öğretmenler sorumlu oldukları öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verebilmek için gerek alan bilgileri gerekse de mesleki ve teknolojik bilgilerine yenilikler katmalıdırlar. Ev ödevi olarak derste yapılan etkinlikleri destekler nitelikte görevler ve projeler verilmelidir.

Bu çalışmanın Bilim ve Sanat Merkezlerinde görev yapan yabancı dil öğretmenlerine ve üstün yetenekli bireylere yabancı dil öğretimi çalışan akademisyenlere katkı sağlaması düşünülmektedir. Üstün yetenekli bireylerin toplumun çok küçük bir bölümünü oluşturmaları nedeniyle alanyazında bu tip bireylere yabancı dil öğretimi ile ilgili çalışmalar yok denecek kadar azdır. Bu çalışmayla bu alana dikkat çekilmiş olup farkındalık yaratılmıştır. Teorik olarak bu çalışmada tasarlanan ve önerilen etkinlikler bir sonraki çalışmada Muğla Bilim ve Sanat Merkezinde araştırmacı tarafından uygulanarak etkinliklerin uygulanabilirliği, etkililiği ve amaca hizmet etme durumunun test edilmesi planlanmıştır. Uygulama için gerekli izinler alınmıştır.

Kaynakça

- Atalay, Z. Ö. (2014). Üstün zekâlı ve yetenekli bireyler için farklılaştırılmış sosyal bilgiler dersinde uygulanabilecek öğretim stratejileri, *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(22), 339- 35. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/93181> adresinden erişildi.
- Aydın, A. (2015). *Özel Eğitim Sınıflarında Sınıf Yönetimi*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Aykaç, N. (2007). İlköğretim programında yer alan etkinliklerin öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 19-35. <http://dergipark.gov.tr/aeukefd/issue/1421/17054> adresinden erişildi.
- Balcı, U. (2016). Anadolu liselerinde ikinci yabancı dil olarak Almanca eğitimi: Batman ili örneği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 346-355.doi: <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.757>.
- Baska, J. V. ve Stambaugh, T. (2006). *Comprehensive curriculum for gifted learners, pearson education*: Boston.
- Baykoç, N. (2015). Üstün ve özel yetenekli çocuklar ve eğitimleri. N.Baykoç (Yay. Haz.). *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim* içinde (s.361-384). Ankara: Eğiten Kitap.
- Cavkaytar, A. (2013). *Özel eğitim*, Ankara: Vize Yayıncılık.
- Clark, B. (2015). *Üstün zekâlı olarak büyümek*, (F. Kaya ve U. Üzeyir, çev.). Ankara: Nobel yayınları,
- Çelikten, Y. (2017). Üstün yetenekli çocuklar ve Bilsem, *Turkish Journal of Educational Studies*, 4 (3), 87-104. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/403129> adresinden erişildi.
- Demirel Gürbüz, Ş. ve Ayas, M. H. (2013). Üstün zekâlılar ve eğitimleri. S. Vuran (Yay. Haz.). *Özel eğitim içinde* (s. 363-393). Ankara: Maya akademi.
- Dolu, G. ve Ürek H. (2017). Üstün/Özel yetenekli öğrencilerin çoklu zekâ alanlarını farklılaştıran değişkenler ve bir model önerisi, *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (1), 32-71. <http://dergipark.gov.tr/amauefd/issue/30641/331484> adresinden erişildi.
- Eraslan Çapan, B. (2010). Öğretmen adaylarının üstün yetenekli öğrencilere ilişkin metaforik algıları, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 140-154. http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt3/sayi12pdf/eraslan_bahtiyar.pdf adresinden erişildi.
- Erişen, Y. ; Yavuz Birben, F. ; Sevgi Yalın, H.; Ocak, P. (2015). Üstün yetenekli çocukları fark edebilme ve destekleme eğitiminin öğretmenler üzerindeki etkisi, *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 586-602. <http://dergipark.gov.tr/buefad/article/51301> adresinden erişildi.
- Ertuğrul, H. (2015). *Öğretmenin Başarı Kılavuzu*. İstanbul: Nesil Yayın Grubu.
- Funk, H. ve Koenig, M. (1991). *Grammatik lehren und Lernen*. München: Langenscheidt Verlag.
- Genc, M. A. (2016). Üstün yetenekli bireylere yönelik eğitim uygulamaları, *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 3 (3), 49-66. <http://dergipark.gov.tr/jgedc> adresinden erişildi.
- Kaplan Sayı, A. (2013). Farklılaştırılmış yabancı dil öğretiminin üstün zekâlı öğrencilerde erişiyeye, eleştirel düşünmeye ve yaratıcılığa etkisi, Yayımlanmış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Karaman, F. (2017). Yabancı dil derslerinde okuma becerisinin “Görev Temelli Yöntem” ile geliştirilmesi, Ş. Gerçek ve U. Balcı (Yay. Haz.). *Current Debates in Linguistics & Literature Volume 8*, içinde (s.109-124). London: Ijopoc Publication.
- Koçak, M. ve Çobanoğulları, F. (2017). Dünyada ikinci yabancı dil olarak Almanca öğretiminde Danimarka örneği, *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-12. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/394616> adresinden erişildi.

- Köksal, M. S. ve Göğsu, D. ve Akkaya, G. (2017). Türkiye’de özel yeteneklilere neyi, nasıl öğretmeli ve öğrenmeyi nasıl değerlendirmeli?: Bir paydaşlar görüşü çalışması, *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9, 190-203.
- Levent, F.; Gökaya, Z. (2014). Güney Kore’nin ekonomik başarısının altında yatan eğitim politikaları, *Journal Plus Education*, 10(1), 275-291. http://www.faruklevent.com/dosyalar/Guney_Kore_makale_turkce_yeni.pdf adresinde erişildi.
- MEB (2016). Bilim ve sanat merkezleri yönergesi, özel eğitim ve rehberlik hizmetleri genel müdürlüğü: Ankara.
- MEB (2012). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği, erişim: https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111226_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeligi_son.pdf
- MEB (2007). Bilim ve sanat merkezleri yönergesi, Tebliğler Dergisi: ŞUBAT 2007/2593
- Özbaş, Y. ve Palancı, M. (2011). Üstün yetenekli çocuk ve ergenlerin psikososyal özellikleri, *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 89-108. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/115645> adresinden erişildi.
- Özenç, M. ve Özenç, E. G. (2013). Türkiye’de üstün yetenekli öğrencilerle ilgili yapılan lisansüstü eğitim tezlerinin çok boyutlu olarak incelenmesi, *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 171, 13-28. <http://dergipark.gov.tr/tsadergisi/issue/21497/230486> adresinden erişildi.
- Öznacar, M. D. ve Bildiren, A. (2016). *Üstün zekâlı öğrencilerin eğitimi*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stuart, T. ve Beste, A. (2008). *Farklı olduğumu biliyordum* (A. Gönenli, çev.). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Tok, H. ve Arıbaş, S. (2008). Avrupa birliğine uyum sürecinde yabancı dil öğretimi, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 205-227. [file:///C:/Users/exper/Downloads/5000004241-5000005915-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/exper/Downloads/5000004241-5000005915-1-PB%20(2).pdf) adresinden erişildi.
- Tomlinson, C. A. ve Kaplan, S. N. ve Renzulli, J. S. ve Purcell, J. ve Leppien, J. ve Burns, D. (2002). *The parallel curriculum*, California: Corwin Press.

Yabancı Dilde Okuma Becerisi ve Kùltùrlerarası Yeti İlişkisi

Doç. Dr. Hasan Yılmaz

Necmettin Erbakan Üniversitesi

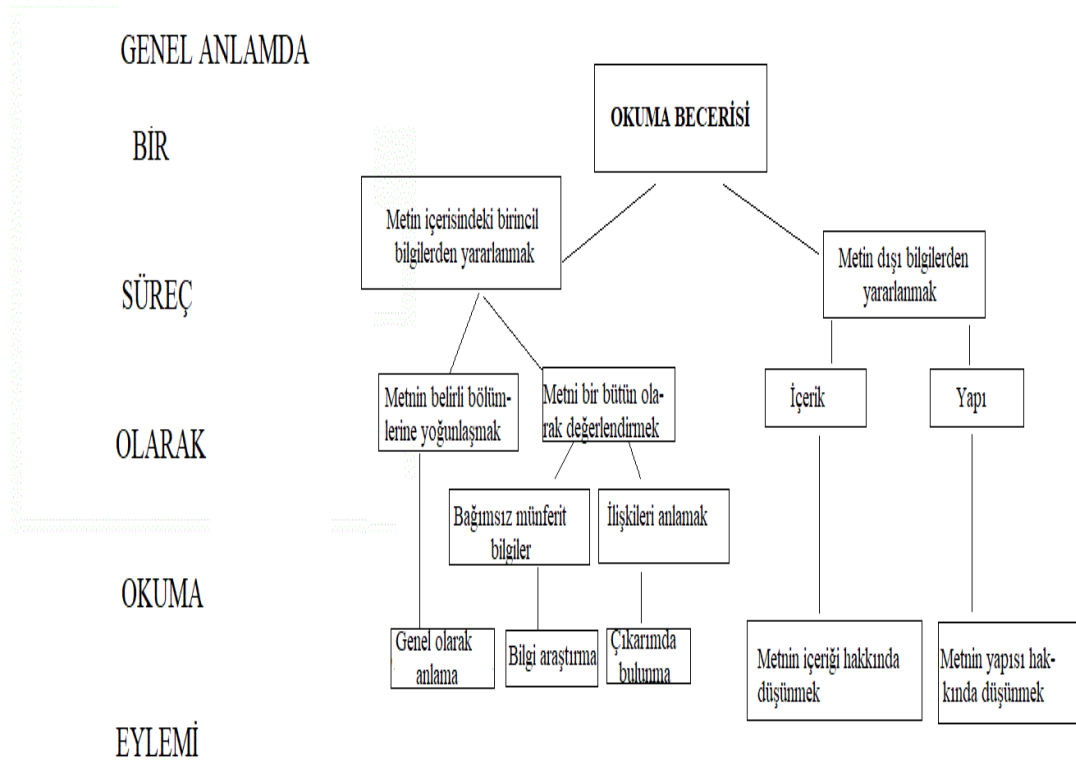
Doç. Dr. Erdinç Yücel

Necmettin Erbakan Üniversitesi

Giriş

Her ne kadar anadilde ve yabancı dilde okuma faaliyetleri farklı süreçleri gerektirse de her ikisinin de genel anlamda aynı yolu izledikleri su götürmez bir gerçektir. Birbiriyle karşılaştırılabilen bu faaliyetlerde birey, ilgili dilde ulaşmış olduğı düzeye paralel olarak, okuduğı metni zihni süzgecinden geçirerek anlamlandırır. Rayner & Pollatsek okuma eyleminin, grafiksel oluşumlardan görsel bir anlam çıkarmak olduğunu dile getirir (1989, s.23). Kişinin her hangi bir eylemde bulunmadan metindeki bilgileri pasif olarak alması söz konusu değildir. Başka bir ifadeyle metin ile okuyucu arasında bir etkileşim, bir mesaj iletmek isteyen metnin yazarı ve okuyucusu arasında yazılı bir iletişim mevcuttur. Okuma eyleminin pasif bir faaliyet olmadığının bir diğer göstergesi de, okuyucunun metni anlama sürecine ön bilgilerini ve deneyimlerini de dâhil etmesidir.

Günlük hayatımızda ana dilimizde kaleme alınan metinleri de okurken otomatik olarak verilmek istenen mesajı anlamlandırır ve buna uygun bir faaliyet içerisinde bulunuruz. Anadilimizde yazılmış olan ilgili metni anlamak için de özel bir çaba içerisine girmeyiz. Tecrübeli bir bisiklet yarışçısı ya da yıllardır araba kullanan bir şoför bu işi icra ederken nasıl bir sonraki yapacağı hamleyi düşünmeden otomatik olarak eylemde bulunuyor ve faaliyetini gerçekleştiriyorsa aynı şekilde okuma becerisi de zamanla otomatikleşir ve okurken anlama için de özel bir çaba sarf edilmez. Bir yabancı dilde okuma faaliyetine yeni başlayan kimsede ise bu eylem, bir araba kullanmaya yeni başlayan bireyde söz konusu olduğu gibi henüz otomatikleşmemiştir; dolayısıyla bu bireyde okuma işlemi, düşünerek ve bir kontrol altında gerçekleşir. Bu kişi okuduğı her bir cümlemin kelimelerine ya da yapısına odaklanır, her bir kelimeyi anlamaya ve bağlamı düşünmeden, cümlemin anlamını çıkarmaya çalışır, dolayısıyla okuma anlama yetisi gelişene kadar çok zaman ve emek harcar. Yabancı dil öğretiminde bireyin okuma anlama becerisinin yeterince gelişmiş olması da yabancı dil öğrencisinin ilk dildeki okuma becerisine mümkün olduğunca çok yaklaşmasıyla ölçülür. Bu anlamda yabancı dilde okuma anlama becerisi iletişimsel ve kùltùrlerarası yetinin ilk ve en önemli basamağı olarak görülebilir. Rosebrock, Nix vd.'nin de dile getirdiğı gibi günümüz bilgi toplumunda okuma eylemi öğrenmenin merkezi aracıdır (2011, s. 1). Bu kapsamda okuma eylemi okuyucunun metinden beklentisini ve ön bilgisini sürece dâhil eden aktif bir eylemdir (Rost & Schilling, 2006).



(Artelt vd., 2001, s. 82)

Bu şemada genel olarak aktif bir süreç olan okuma becerisi gözler önüne serilmiş ve bu beceriyi geliştirmeye yönelik yaklaşımlarda okuyucunun özellikle metin bağlamında nelere dikkat etmesi gerektiğinin altı çizilmiştir. Buna göre, okuyucu etkileşimde bulunduğu metnin içerdiği birincil bilgileri almalıdır; bu esnada metin dışı eski tecrübelerinden edinmiş olduğu bilgileri de metni anlamlandırma sürecine dâhil edebilmelidir. Metni bir bütün olarak değerlendirip anlamaya çalışan okuyucunun bu süreçte metindeki belirli bilgilere odaklanması gerekebilir. Okuma aktivitesinde bulunan kişi bu faaliyeti sırasında münferit veya birbirinden bağımsız bilgileri bulur, bu parçalar arasındaki ilişkileri anlamlandırmaya çalışır. Tüm bu süreç esnasında metnin yapısı ve içeriği de okuyucuyu yönlendiren unsurlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Son aşamada ise ilgili metin, oldukça genel açılardan değerlendirilir ve okuyucunun ilgisine, beklentisine uygun bir şekilde hipotezler geliştirilmesiyle *anlama süreci* için okunur; burada okuyucunun amacı metindeki ana fikre, üzerinde durulan asıl konuya, metinle verilmek istenen asıl mesaja ulaşmaktır. Bu mesaja ise aşağıda belirtilen okuma sürecini izleyerek ulaşabilmek mümkündür:

- *Bilgi araştırmaya* dönük okuma eyleminde, bir ya da daha fazla aranılan bilgiye ulaşmak amacıyla metin okunur. Bu eylem metnin her bölümünün ayrıntılı bir şekilde taranmasını gerektirir. Aranılan asıl bilgiye, metin içerisinde geçen somut bir kelime veya cümleyle değil okunulan bölümden sonuç çıkarılarak da ulaşılabilir.

- *Metinle ilgili çıkarımda bulunurken* metnin genel olarak anlaşılması ve buna uygun olarak yorumda bulunulması gerekmektedir. Bölümler ya da cümleler arası bağlantılarla farklı anlamlara ulaşabilen okuyucu, çıkarımlarda bulunur, kıyaslamalar yapar, metnin yazarının amacının ne olabileceğine dair yorumlarda bulunur.

- *Metnin içeriği hakkında düşünme* safhasında ise okuyucu soyut düşünerek metinde yer alan bilgilerle metin dışı bilgileri birleştirir veya birbiriyle kıyaslar; kendi tecrübe ve fikirlerini de sürece dahil ederek içerik hakkında bir sonuca ulaşır. Metinde ortaya atılan iddialarla okuyucunun kendi bilgilerinin mukayesesi ona bu anlamlandırma sürecinde yardımcı olur.

- *Metnin yapısına dair düşünme* ise, okuyucunun metinden ayrılarak metni objektif bir şekilde değerlendirmesini zorunlu kılar; okuyucu metni yapısal özelliğine göre de değerlendirmek zorundadır. Okuyucu, metinde hicveden bir kurgunun veya olayları somut bir şekilde betimleyen bir tarz ya da başka bir yaklaşımın tercihi neticesinde cümlelerin teşkilinin söz konusu olup olmadığı noktasında kafa yormalıdır. Özetle; metnin yapısı, türü ve stili okuyucu tarafından bilinirse anlama süreci daha da kolaylaşacaktır.

- Yukarıda sayılanlar dışında okuma ve öğrenme stratejilerine hakimiyet, ön bilgi sahibi olma ve metni çözümleme kabiliyeti, öğrenci motivasyonu, metne duyulan ilgi ve okuyucunun sahip olduğu okuma düzeyi de okuma becerisini etkileyen diğer önemli unsurlar arasında yer almaktadır.

Bu aktif eylem yabancı dilde yazılmış olan metinleri anlamlandırma sürecinde daha somut olarak kendini göstermektedir. Her bir dil becerisi temel anlamda okuma becerisini şart koştuğu için, bu becerinin geliştirilmesine çalışmak, aynı zamanda diğer temel dil becerilerinin de geliştirilmesi anlamına gelmektedir. Yabancı dil öğretiminin temel amacı, bireyin hedef kültür ortamlarında yazılı ya da sözlü olarak iletişim kurabilecek yeterliliğe gelmesi olduğu için, okuma becerisi bu yoldaki en önemli unsur olarak görülmektedir. Sözlü ifadelerin bile temelde yazıya dökülebilen dilsel yapılar olduğu düşünüldüğünde okumanın ve anlamamanın yabancı dil öğretimindeki yeri daha iyi anlaşılacaktır.

Okuma Becerisinin İletişimsel-Kültürlerarası Yetinin Gelişimine Katkısı

Yirminci yüzyılın üçüncü çeyreğinde bir öğretim yöntemi olarak İletişimsel Yaklaşımın etkisiyle yabancı dil öğretiminde en önemli öğrenim amacı olarak kabul edilen iletişimsel yetiye ulaşabilmek için, dört temel dil becerisinin de birlikte geliştirilmesi gerektiği savunulur. Buna ek olarak kültürlerarası yaklaşımda ise iletişimsel yetinin yalnızca kültürlerarası bir yaklaşımla geliştirilebileceğinin altı çizilmektedir. Hedef kültürün uygun bir şekilde öğretilmesi ve öğrenilmesi, yani başka bir ifadeyle kişinin hedef kültürü tanıyarak kendi kültürünün farkına varması ve böylece iki kültür arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları görmesi, onun gerçek iletişim ortamlarında yerinde ve etkili iletişim kurabilmesinin ön şartı olarak kabul edilmektedir. Bu yeti de diğer yetilerin adeta ön basamağı olarak görülen okuma becerisinin yeterince gelişmiş olmasını şart koşmaktadır. Yabancı dilde farklı içerikte metinler okuyan birey, böylece hedef kültürü çok yönlü olarak daha yakından tanıyacak ve sahip olduğu kelime hazinesi gün geçtikçe daha da zenginleşecektir.

Dilsel gelişim ile birlikte kültürel gelişimi de zorunlu kılan bu yaklaşım aynı zamanda bireyin gerçek iletişim ortamlarında pragmatik açıdan uygun ve bulunduğu sosyolojik düzenin gereklerine göre dilsel ifadeler üretmesini zorunlu kılmaktadır. Böyle bir dilsel davranış da ancak kişinin hedef kültürü ve kendi kültürünü mümkün olduğu kadar yakından ta-

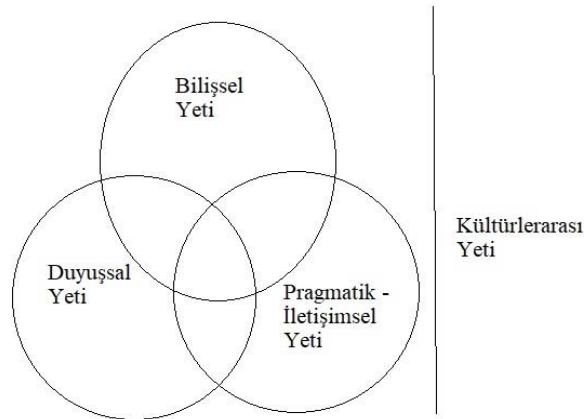
nımasıyla söz konusu olabilmektedir. Bunun neticesinde iletişimde bulunan bireylerin kendi kültürlerinin baskın olmadığı ortak bir alan da oluşmaktadır (Berniers, 2006, s. 38). Hee Hyun (2010, s.2) yabancı dil öğrenen bir bireyin bu öğretim süreci neticesinde sahip olması gereken özellikleri şu şekilde sıralamıştır. Bu anlamda kültürlerarası yetiye sahip olmak için bir yabancı dil öğrencisinin derslerde özellikle kazanması gereken unsurlar,

- kültürel bağlantılara dönük derin bir anlayış,
- ön yargılarla bilinçli ve eleştirel bir bakış açısıyla mücadele,
- başka kültürlerin kabulüne meyil,
- etnik merkezli bakış açısını aşma,
- kendisini şekillendiren kültürel kimlik ve tanımaya başladığı yeni kültürü kavrayış,
- empati becerisine sahip olma,
- başka birisi gibi düşünebilme yeteneği,
- kimlik bilinci ve kimliğini yansıtırma becerisi,
- hedef kültürün değerlerini yargılamadan kabul etme becerisi

şeklinde sıralanabilir.

Yukarıda zikredilen unsurlara göre, kültürlerarası öğrenmeyi hedefleyen yabancı dil öğretimi derslerinde bireyin kendi kültürünün bilincine vararak hedef kültürün değerlerini yargılamadan kabul etmesi öncelikli amaçlardandır. Bu becerilere sahip olan bir öğrenci hedef kültüre mensup bir bireyle kültürlerarası ortamlarda etkili bir iletişim kurabilecektir.

Erl ve Gymnich de (2010, ss.11-14) aşağıdaki şemayla kültürlerarası yetinin kazanılmasının genel anlamda nasıl mümkün olabileceğinin altını çizmiştir.



Şemaya göre kültürlerarası yeti, bilişsel, duyuşsal ve pragmatik-iletişimsel yeti olmak üzere üç ana unsurdan oluşmaktadır. Birleşerek kültürlerarası yetiyi oluşturan bu üç alanın birbiriyle kesişen ortak noktaları söz konusudur. Buna göre bilişsel yeti ile,

- farklı kültürler hakkında bilgi, bireyin kendi kültürüne özgü bilmesi gerekenler,
- kültüre yönelik teorik bilgiler, kültürlerin işleyişi, kültürel farklılıklar ve yansımaları,

- kültürel bilgilerin bireyin kendisinde şekil bulması

gibi özelliklerin kültürlerarası yetinin oluşumunda oldukça önemli olduğu vurgulanmaktadır.

Bu anlamda duyuşsal yeti,

- başka kültürlerle karşı duyulan ilgi ve farklı kültürel değerlere karşı hoşgörölü ve açık olma,

- yabancı olanı anlayabilme ve empati becerisine sahip olma,

- kendine yabancı olanı, kendi kültüründen farklı olanı yargılamadan olduğu gibi hoş görebilme gibi özellikleri içerisinde barındırır.

Pragmatik-İletişimsel yetinin varlığı ise,

- uygun iletişimsel örneklerin (dilsel ifade) kullanılmasını,

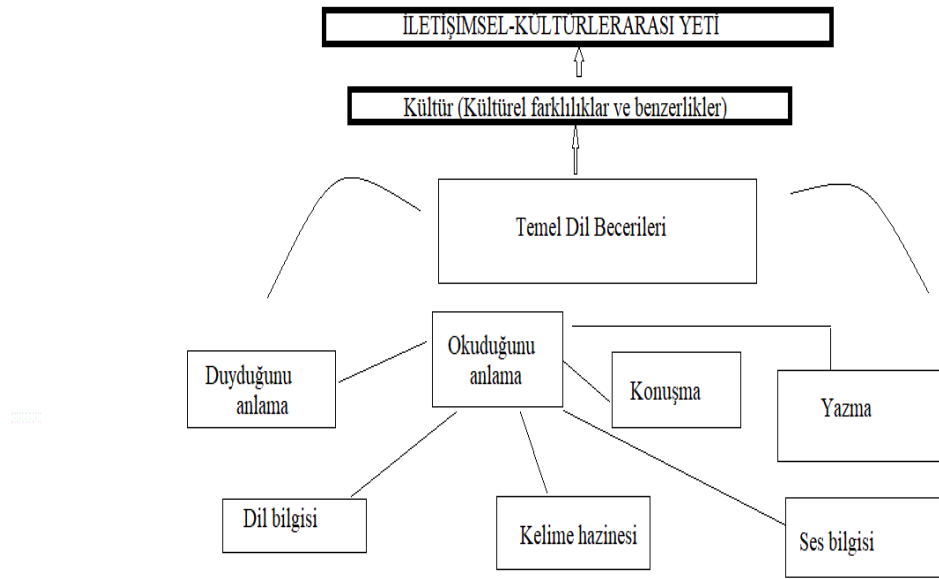
- iletişim esnasında etkili kriz çözüm stratejilerinden yararlanmayı gerektirmektedir.

Başka bir ifadeyle iletişimin kopmaması için başka dilsel ya da dil dışı öğelerden faydalanaarak iletişimi sürdürme yeteneği kültürlerarası yeti içerisinde zikredilmektedir.

Yabancı Dilde Okuduğunu Anlama Becerisi

Yabancı dilde okuma faaliyeti, anadilde gerçekleştirilen okuma işlemine oranla genel anlamda farklı bir seyir takip eder. Bu gerçeğin bilincinde olmak bireyi bu becerinin geliştirilmesi yolunda oldukça destekleyecektir. Ana dilinde ulaşmış olduğu okuma becerisi düzeyine öğrendiği yabancı dilde de ulaşmayı öncelikli hedef olarak koymayan bilinçli bir yabancı dil öğrencisi, yabancı dilde bu becerinin gelişme sürecini daha başarılı ve etkili bir biçimde yönetebilecektir.

Yabancı dil öğretiminde istenilen amaca ulaşabilmek için geliştirilmesi öngörölün dört dil becerisinden birisi olan okuma faaliyeti, her ne kadar “okuma becerisi” olarak nitelendiriliyorsa da içerisinde aslında genel anlamda anlama becerisini de barındırmaktadır. Başka bir ifadeyle, anlamadan okuma faaliyetinde bulunabilmek ilgili dilde bu becerinin yeterince gelişmiş olduğunu kesinlikle ifade etmemektedir.



Yukarıdaki tasnifte de açıkça görüldüğü üzere, ilgili yabancı dilde asıl öğrenim amacı olarak görülen iletişimsel yetiye, dolayısıyla kültürlerarası yetiye sahip olabilmek için temel dil becerileri “okuma, yazma, konuşma ve dinleme” becerilerinin eşit bir şekilde geliştirilmesi gerektiği fikri benimsenmektedir. Günlük hayatta da söz konusu olduğu gibi, iletişim durumlarında ortama göre her bir dil becerisini kullanabilmek gerekmektedir. Başka bir ifadeyle her bir dil becerisi bir diğerinin desteğine ihtiyaç duyabilmektedir. Burada altı çizilmesi gereken nokta, yabancı dil öğretiminde “Okuduğunu anlama” becerisinin üstlenmiş olduğu merkezi roldür. Her bir dil becerisinin amaca uygun bir şekilde geliştirilebilmesi aslında okuduğunu anlama becerisinde ulaşılan seviyeye bağlıdır. Hatta yabancı dil öğretiminin önemli bir parçası olan dil bilgisi öğretimi de bu gerçekten bağımsız düşünülemez. Aynı şekilde yabancı dilin konuşulduğu ortamdan uzakta öğretildiği coğrafyalarda da ses bilgisi öğretimi işitsel materyallerin yanında yazılı materyallerin de birlikte kullanılmasını zorunlu kılmaktadır. Kelime hazinesinin zenginleştirilmesinin de farklı bağlamlarda kullanılan kelimelerin yer aldığı çeşitli metinlerle her fırsatta karşılaşmakla mümkün olabileceği unutulmamalıdır. Tüm bu bileşenlerin, iki kültür arasındaki benzerlikler ya da farklılıklar başta olmak üzere çeşitli kültürel sözlü ya da sözsüz davranış öğeleriyle desteklenerek senkronize bir şekilde geliştirilmesi ise yabancı dil öğretimi neticesinde amaçlanan en üst hedef olan iletişimsel-kültürlerarası yetiye ulaşılmasını sağlayacaktır.

Bilinmeyen kelimeler, (hemen sözlükten bu kelimelerin olası anlamlarına bakmak yerine) bağlamdan anlaşılmalı çalışılmalıdır. Bu yaklaşım tarzının alışkanlık haline getirilmesi öğrenmede kalıcılığı arttıracaktır; başka bir ifadeyle böyle bir yaklaşım ile anlamı yeni öğrenilen kelimeler bile öğrencinin uzun süreli belleğinde tutulabilecektir; başka metinlerde de aynı kelime ya da yapıyla karşılaşan öğrenci bu kelimenin manasını bilecek ve zamanla onu aktif kelime hazinesine dâhil edebilecektir. Westhoff (2001, s. 98) bilinmeyen kelimelerin anlamının tespitine yönelik şu dört yöntemin izlenmesi gerektiğini belirtir.

1- Hangi kelime türü söz konusudur?

2- Bilinmeyen kelime metin içerisinde diğer hangi kelimelerle bir araya gelerek bir anlam kombinasyonu oluşturmaktadır?

3- Bilinmeyen kelimenin onu takip eden cümle kısımlarıyla bir ilişkisi var mıdır? Varsa, nasıl bir ilişki söz konusudur?

4- İlk üç soruyu cevaplayınca ardından metnin nasıl bir bağlama, nasıl bir anlam örgüsüne sahip olabileceğini bulmaya çalışınız. Nasıl bir yaklaşım veya çağrışım kelimenin anlamını bulma noktasında size yardımcı olacaktır?

Anlamını bulmak istediğimiz kelimenin isim, sıfat zarf, bağlaç vs. olduğunu bilmek anlamı çıkarırken yabancı dil öğrencisine yardımcı olacaktır. Daha sonra ilgili kelimelerin cümle içerisindeki anlamı oluşturan diğer kelimelerle ilişkisine göre, bilinmeyen kelimenin anlamını çıkarmaya çalışma yaklaşımı da bu süreçte öğrenciye yol gösterecektir, onun işini daha da kolaylaştıracaktır.

Okuma Türleri

Her türlü becerinin gelişmesinin en önemli şartı o beceriye duyulan ilgidir. Öğrencinin ilgisine ve beklentisine yönelik içerikler barındıran metinlerin sınıf ortamına getirilmesi yabancı dilde okuma becerisinin amaca uygun bir şekilde geliştirilebilmesi için oldukça önemlidir. Örneğin ortaokul çağında bulunan yabancı dil öğrencileri için yabancı dilde okuma becerisinin geliştirilmesi amacıyla bazı metinler seçilir. Bu metinlerin seçimi sırasında hedef kitlenin ilgi ve beklentileri de göz önünde bulundurulmalıdır; bu anlamda hedef kültürde aynı yaşlardaki çocukların günlük hayatlarının ya da okul yaşamlarının veya boş zaman uğraşlarının anlatıldığı metinler, (dağ-ova oluşumun anlatıldığı metinlere göre) yabancı dil öğrencileri için daha çok ilgi çekici gelecektir; dolayısıyla öğrenciler bu tür metinleri anlamak için daha fazla gayret gösterecekler ve çok da farkında olmadan yeni kelime ve kalıplar öğreneceklerdir. Ayrıca bir öğrenci grubu için seçilen bir metnin uygun olup olmadığı ilgili metinde geçen kelime, kalıp ya da cümle yapılarının gerçek iletişim ortamlarında kullanılıp kullanılmayacağına bağlıdır. Okuma metinlerinde geçen kelimeler öğrencinin benzer metinlerde karşılaşma olasılığı düşük kelimeler içeriyorsa, öğretmenin bu tür metinleri tercih etmemesi gerekmektedir. Öğrencilerin ilgilerinin dikkate alınarak sınıf ortamına getirilen metinler, dersin amacına göre farklı okuma türleriyle ele alınır. Okuma türlerinin metnin günlük hayattaki işlevlerine göre (Yılmaz, 2011, s. 22) belirlenebileceğinin altının çizilmesi de bu süreçte bireye yardımcı olacaktır. Aşağıda okuma çeşitlerine ve bunların işlevlerine toplu olarak yer verilmiştir.

Okuma Amacı	Okuma şekli	Örnek
Tam olarak bilgiye ulaşmak.	Ayrıntılı Okuma	Bir sözleşme içerisindeki küçük yazıyla aktarılan bilgiler.
Genel bir izlenim edinmek.	Genel Okuma	Bir gazete makalesine hızlıca göz atarak bir konu hakkında ne düşünüldüğüne dair izlenim elde edinimi.
Belli, spesifik bir bilgiyi bulmak istemek.	Seçici Okuma	Bir ya da daha fazla metni mümkün olduğu kadar hızlı bir şekilde, iyice okuyarak, (örneğin) sigara içenlerin içmeyenlere göre ortalama olarak daha erken öldüklerine yönelik açıklamanın olup olmadığını, varsa metinde nerede yer aldığını bulmaya çalışmak.
Bir metinde asıl ve tali meselenin ne olduğunu bulmaya çalışmak	Tasnif Edici Okuma	Bir metnin özetini çıkarmak ya da fazla bir bilgi kaybına uğramadan metnin bazı yerlerini atlayarak nerelerinin tam olarak okunması gerektiğine karar vermek amacıyla metnin ana unsurlarını bulmaya çalışmak.

(Westhoff, 2001, s. 101-102)

Yukarıdaki tablodan da anlaşılacağı üzere, okuyucu bir metni okurken amacına uygun olarak okuma becerisine sahip olması gerektiğinin bilincinde olmalıdır. Ana dilimizde yaptığımız okumada bile (metnin genel içeriğini anlamamanın söz konusu olduğu okuma faaliyetlerinde) ilgili metnin tamamının ayrıntılı bir şekilde okunmadığı gerçeğinden hareketle, yabancı dilde kaleme alınmış metinlerin de okunması sırasında birey, amacına uygun bir şekilde okuma faaliyetini gerçekleştirmesinin onu hedefe daha kolay ulaştıracağına farkında olmalıdır. Bunun gerçekleşebilmesi de okuma anlama becerisinin geliştirilmesinin hedef alındığı derslerde bu okuma türlerinin ilerletilmesini amaçlayan metinlerle yabancı dil öğrencilerinin buluşturulması ve her uygun fırsatta buna uygun alıştırmalar yapılması ile mümkün olur. Öğrenilen yabancı dilde belirli bir kelime hazinesine sahip olan öğrencilerin okuma becerilerinin daha da geliştirilmesi kapsamında farklı metinlerle buluşturulmaları oldukça önemlidir. Bu anlamda özgün kelimeler içeren gazete metinlerinin sınıf ortamına getirilerek öğrencilerin ön bilgileri, tecrübeleri ve genel kültürleri gibi unsurların da okuma anlama becerisine dahil edildiği çıkarımsal okuma tekniğinin (inferenzielles Lesen) öğretilmesi ve geliştirilmesi gerekmektedir. Bu okuma tekniğine göre, yabancı dilde yazılmış bir metni anlamak, metnin altında yatan manaya odaklanmayı ifade etmektedir. Bu yeteneği kullanabilmek ise, bireyin konuyla ilgili ön bilgisini harekete geçirmesini, tecrübelerini ve genel kültürünü de devreye sokarak metni anlamlandırma sürecinde çıkarımlarda bulunmasını zorunlu kılar. Bu yetenek sayesinde birey, okuduğu metnin altındaki anlamı kavrar, yazılı olan bilgilerden hareket ederek sonuca ulaşmak için metnin altında yatan bilgilere ulaşmayı hedef edinir.

Sonuç

Okuma becerisini geliştirmek için fırsat buldukça okumak gerekir. Bu durum hem ana dildeki hem de yabancı dildeki okuma becerisini geliştirmek için geçerlidir. Edebi eserler veya ilgili yabancı dilde yazılan ve seviyeye uygun olarak seçilen kitaplar okumada akıcılığı geliştirir (Kutzelmann & Massler, 2018) çünkü artan kelime hazinesiyle birlikte yabancı dil okuyucusu da daha hızlı bir şekilde okumaya başlamıştır. Unutulmamalıdır ki anadilde yazılmış bir metin içinde geçen bazı kelimelerin bile anlamı bağlam yardımıyla bulunur. Bu önemli strateji yabancı dildeki metinlerin anlaşılması için de öğrencide alışkanlık halini almalıdır (Neustadt, 2017, s. 66). Buna rağmen anlam çıkarılamıyor ise tek dilli (Almancadan-Almancaya) sözlüklerin kullanılması öğrencide öncelik halini almalıdır. Bu tür bir yöntemde, anlamını aradığı kelime için sözlüğe başvuran öğrenci, başka kelime ve yapılarla karşılaşacak, farkında olmadan yeni kelime ve kullanımlar öğrenecektir.

Herhangi bir beceri ilgili beceri kullanılarak geliştirilir. İlgili yabancı dilde farklı metinleri okuma alışkanlığı kazanan öğrenci, zamanla daha hızlı okuduğunu ve anladığını görecektir, aktif ve pasif kelime hazinesinin zenginleştiğini fark edecektir. Bu durumun bilincine varan öğrencinin de yabancı dil öğretiminin temel unsurlarından olan motivasyonu artacak, dilsel gelişimi önemli ölçüde ivme kazanacaktır.

Farklı okuma türlerinin söz konusu olduğu bilinmelidir. Okuma türleri açısından çeşitlilik arz eden metinlerin sınıf ortamına getirilmesi ve işlevlerine yönelik olarak irdelenmesi bu becerinin uygun bir şekilde geliştirilmesi için büyük önem arz etmektedir. Ders dışı zamanlarda da okuma becerisini geliştirmek için öğrencinin farklı metinlerle temas etmesi gerekecektir; bu esnada farklı tarzlardaki metinlerin günlük hayattaki yazılış amaçları doğrultusundaki işlevlerini göz önünde bulunduran birey, metni okuma gereksinimiyle doğru orantılı olarak okuma işlemini gerçekleştirecek ve metnin kullanım ortamlarına uygun olarak yeni kelimeler öğrenecektir.

Ayrıca unutulmamalıdır ki yabancı dil öğretiminde asıl amaç, bu süreç sonunda yabancı dil öğrencisinin iletişimsel-kültürlerarası yetiyi kazanması ve gerçek iletişim ortamlarında duruma uygun dilsel davranışlar gerçekleştirebilmesidir. Bu amaç doğrultusunda farklı metinler okuyan öğrencinin hedef kültürü farklı yönlerden tanıması mümkün olacaktır. Hedef kültürün günlük hayatında çeşitli iletişimsel işlevler yerine getirmek amaçlı yazılan özgün metinlerle tanışan öğrenci, kendi kültürü ve hedef kültür arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları görecektir ve böylece hedef kültür mensubu ile yazılı ya da sözlü iletişim esnasında bir iletişim kazasına yol açmadan, doğru dilsel davranışlar gösterebilecektir.

Kaynakça

- Artelt, C., Stanat, P., Schneider, W. & Schiefele, U. (2001). Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse, içinde: *Deutsches PISA-Konsortium, PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*, (ss. 69-131). Opladen: Leske + Budrich.
- Beniers C. (2006). *Managerwissen kompakt. Interkulturelle Kommunikation*. München: Wien.
- Erll, A. & Gymnich, M. (2010). *Interkulturelle Kompetenzen. Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen*. Stuttgart: Klett.
- Hyun H. (2010). DaF-Unterricht in Korea. Ein Beitrag zum interkulturellen Lernen. Dr. Kovač Verlag: Hamburg.
- Rayner, K & Pollatsek, A. (1989). *The psychology of reading*. New York: Prentice-Hall.
- Rosebrock, C., Nix, D., Rieckmann, C. & Gold, A. (2011). *Leseflüssigkeit fördern. Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe*. Seelze: Friedrich Verlag.
- Rost, D. & Schilling, S. R. (2006). Leseverstehen. D. Rost (Ed.), içinde: *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*, (ss. 450-459). Weinheim: Beltz.
- Sabine, K. & Ute, M. (2018). *Mehrsprachige Leseförderung*. Tübingen: A. Francke Verlag. Neustadt, E. (2017). *DaF unterrichten*. Stuttgart: Klett.
- Westhoff, G. (2001). *Fertigkeit Lesen*. Berlin: Langenscheidt.
- Yılmaz, H. (2011). *Metin ve İletişim*. Konya: Çizgi.

Genel Hatlarıyla Okuma Becerisi

Prof. Dr. Fatih Tepebaşı

Necmettin Erbakan Üniversitesi

Dilin sözlü ve yazılı iki yönü bulunmaktadır. Sözlü dilin bilinmeyen geçmişinin aksine yazılı dilin, diğer bir ifadeyle yazının keşfi 5 bin yıllık bir maziye sahiptir. Tarihin de icadı demek olan yazı ile insanlık yeni bir merhaleye geçmiştir. Bu süre insanlığın geçmişi açısından ancak saniye sayılır. İnsan zihni esas itibarıyla okuma yazma için uygun değildir. Beynimizin, başka görevleri olan kısımlarını okuma yazma görevine yer açması zaman almıştır.

Dil kişi açısından dünyanın anahtarıdır. Onun aracılığıyla dünya zihnimize yerleşir. Yine onun aracılığıyla bir dünyaya açılırız. Zira dil düşüncenin veya zihin faaliyetlerinin ayrılmaz bir tamamlayıcı unsurudur. Yabancı dilin ikinci bir anahtar olduğu gerçeği, “Bir dil bir insan iki dil iki insan” şeklinde atasözlerimizde yerini almıştır.

Okuma, yazma veya hesaplayabilme temel kültürel teknikler¹ arasında yer alır. Okuma-yazma, zaman veya mekâna bağımlı olmadan bilginin başkalarına ve sonraki kuşaklara ulaşımını sağlar. İnsanlığın sözlü kültürden yazılı kültüre geçişinin hikâyesini ve bunun katkılarını en azından Walter Ong’dan okumak mümkündür. Mesleklerin okuma yazma bilmeye bağlılık koşulu 50’li yıllarda %50 iken günümüzde %90’lara çıkmış bulunmaktadır. McLuhan’ın, sözlü dilin olası mutlak egemenliği yönündeki kehaneti gerçekleşmemiştir (2013). Hatta bir iddiaya göre 1990’lardan itibaren çoğu meslek, günlük ortalama 2,5 saat okuma gerektirmektedir. Gelişen teknolojiyle yaygınlaşan görsel işitsel araçların etkisiyle düşmesi beklenen oranlar, özellikle internet ve cep telefonu sayesinde yükselmeye sonuçlanmıştır. Günümüz bilgi toplumu, bireyleri günlük yaşamdaki en küçük işler için dahi okuma yazma bilmeye zorlamaktadır: Para çekmek, alışveriş yapmak, cep telefonu ve bilgisayar kullanmak okuryazarlık üzerinden yürütülmektedir.

Okuma becerisi

Genel anlamda okuma becerisi, kişinin sahip olduğu bilgi ve potansiyeli açığa çıkarma hedefine ulaşacak şekilde yazılı metinleri okuyup anlaması ve gerektiğinde benzer yollarla tepkiler vermesi sürecidir.

“Kompetenz” kavramı ise, kişilerin sahip olduğu genel bilişsel beceri ve yeterlilikleri içermektedir. Kişiler, ilkesel olarak öğrenebildikleri bu becerilerle günlük yaşamda değişik durumlarda karşılaştıkları sorunları çözebilirler. Okuma becerisi ise farklı metinleri okuyup

¹ Kültür teknikleri günlük yaşamda karşılaştığımız sorunlarla baş edebilmek üzere insanlık tarafından teknik, teknoloji ve kültürün işbirliğini öngören çözümlerdir. Tarımsal faaliyetler, ateş yakmak, okuma yazma vs. bu örneklerden bazılarıdır. Kültür tekniği açısından yazabilmek sadece teknoloji (semboller sistemi) değil aynı zamanda kâğıt veya kaleme bağlı tekniklere de bağımlıdır. Toplumsal paydaşlık ve katılım, okullardaki zorunlu eğitim konusunun kültürel tarafını oluşturur.

anlayabilmek, bununla ilgili olası sorunları çözmektir. Okuma gayreti her ne kadar bireysel çabalara bağımlı olsa da eski çağlardan beri kurumsal yapılar içerisinde yer bulmuş hatta kursların veya eğitim kurumlarının müfredatlarını şekillendirmiştir.

Okuma becerisinin farklı boyutları şunlardır.

1-Motivasyon: Okuma-anlama uğruna kişinin sahip bulunduğu gayret, azim ve ihtiyaç duygusu.

2-Zihinsel faaliyetler (Biliş durumları, Kognitionen): Okuma sürecinde gösterdiğimiz faaliyetler bütünüdür. Kelime ve cümlelerin tanınması, bunların birbirleri arasında bağlantılarının kurulması ve anlaşılması.

3-Duygular: Tıpkı motivasyonlar gibi okumaya eşlik eder, onun yoğunlaşmasını sağlarlar. İhtiyaçlar doğrultusunda seçilen metinlerin duyguların eşliği ile okunması kolaylık faktörüdür.

4-Düşünce: Okunan metinler kişilerde düşünce izleri bırakır. Kişi okuyup zihninde işlediği fikirleri kendisince tavırlar geliştirerek hayatına aktarır.

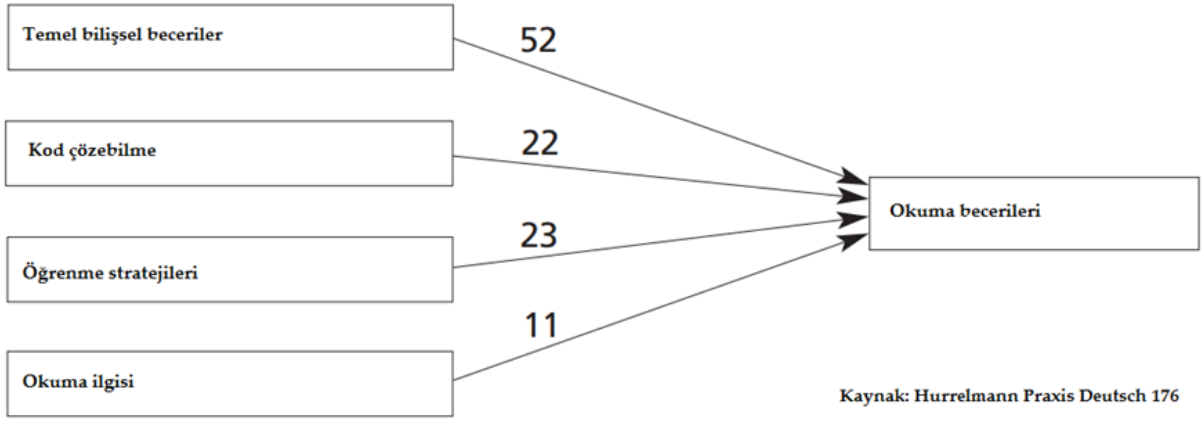
5-Metne bağlı iletişim (Anschlusskommunikation): Bu kavramla, okuyucuların okudukları aynı metin hakkında kendi aralarında kurdukları iletişim şekli anlatılmaktadır. Bu tarz iletişim şekli genellikle sosyal medya üzerinde yaygın olarak yürütülür. Okuyucu şahıslar (okurlar), söz konusu metin hakkında birbirlerinin görüşlerini olumlu veya olumsuz açılardan değerlendirerek kendi tavırlarında bir düzeltme yoluna giderler ve yeniden yorumlama sürecini devam ettirirler.¹

Eskiden okuma ile bir takım bilgilerin bir depodan (yazılı metinden) başka bir depoya (zihnimize) transfer edildiği görüşü hâkimdi. Günümüzde bilgiye erişme yanında, bunların zihinde işlenmesi ve özellikle sosyal yaşamda kullanılması da bu kapsamda değerlendirilmektedir.

OECD'nin 2000 yılından bu yana yürüttüğü PISA sınavlarının (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) fen ve matematik okuryazarlığı dışındaki önemli ayaklarından birisi de kişinin anadilde sahip olduğu okuma becerisidir. PISA açısından anadildeki okuma becerisinin kapsam alanları şöyledir:

- Yazılı metinleri anlayabilme.
- Metinler hakkında bilgi ve düşünceler üretebilme.
- Kişinin bilgi ve diğer imkânlarını geliştirme.
- Kişinin toplumsal yaşama katılabilmesini kolaylaştırma.

¹ Farklı bir gruplandırma tarzı ise 1. İletişim: Bu sayede yetkin diğer kişilerle kurulan iletişim, öncesi, sonrası ve okuma anında gerçekleşmektedir, 2. Biliş (Kod çözülmesi ve anlam inşası), bellek metakognisyon (planlama, yürütme ve denetim) 3. Motivasyon ve duygusal katılım şeklindedir.



Şekilden de anlaşılacağı üzere değişik alt gruplardan ibaret olan okuma becerisine sadece bilim dünyasında değil hükümetler nezdinde gösterilen önemin bir nişanı olarak yorumlayabileceğimiz PISA'ya göre bu etkenler eğitim sürecinde yönlendirilebilir ve geliştirilebilir. Yapılan ölçme ve değerlendirmeler atılacak adımların, olası tedbirlerin mahiyetini kolaylaştırmaya, iyileştirmeyi sağlamaya yöneliktir.

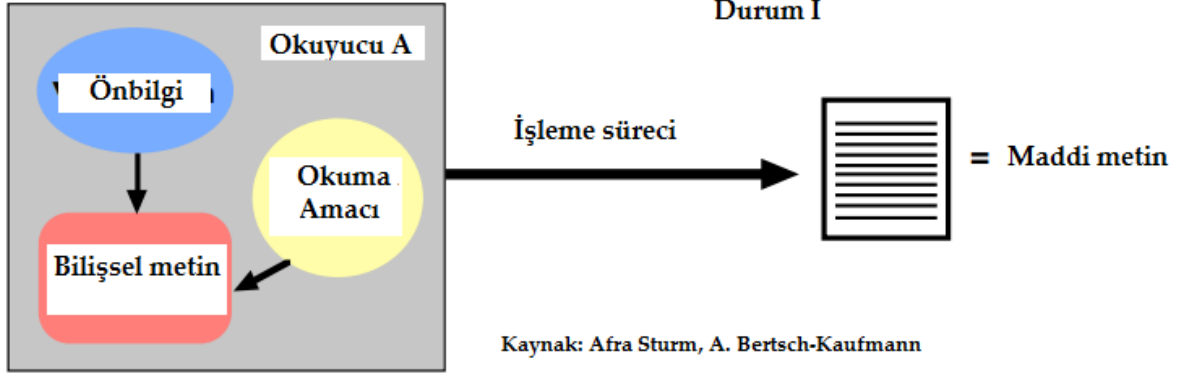
Okuma süreci kelime, cümle ve metin üzerinden değişik basamaklara ayrılabilir: Kelimelerin ve cümlelerin tanınması, cümle ve metin boyutundan hareketle anlam oluşturulması ikili basamağın ortaya çıkmasını sağlar. Basamaklar görsel işaretlerin algılanmasına, dilsel işlemler dönemine (alınan verilerin dil açısından değerlendirilmesine) ve bunların zihinde yoğunlaştırılarak anlam oluşturulmasına hizmet eder:

-Alt beceriler (lower level skill): Aşağıdan yukarı çizgide kelime veya cümleleri ve bunların kendi aralarındaki bağlantılarını tanımak ve kavramak

-Üst beceriler (high level skill): Okunan metinlerin anlaşılması, bilgilerin işlenilmesi, yorumlanması ve değerlendirilmesi, düşünce üretilmesidir. Başka bir ifadeyle üst beceriler, metinlerin kavranılması demektir.

Okuma, bilgiyi işleyerek daimi anlam tesis çabasıdır ve aynı zamanda bilinçli biçimde kazanılan bir süreçtir. Kişinin aldığı sorumluluk bu süreci yönlendirir. Okuma, gözlerimizin değişen hız oranlarıyla harflerin üzerinde gezinmesi ve bunları zihne aktarmasıyla başlar. Ancak gözler hep aynı oranda ve hızda hareket etmez. Gözlerin hareketi ne kadar yavaş ise anlam çıkarma süreci o kadar güçlüklerle doludur. Metnin anlaşılmasında güçlükler yaşıyor demektir. Sorunlarla karşılaşıldığında tekrar geri döneriz ve metni duruma göre yeniden okumaya başlarız.

Zihindeki işlemler, bu verilerden anlamlar üretilerek değerlendirmeye veya bazı sonuçlara varılmasıyla nihayetlenir. Dikkat edilirse adeta iki metin ortaya çıkmaktadır. Birincisi "maddi metin" olarak gözle okunulan veya göze hitap eden metindir. Diğeri ise bu veriler işlenerek zihinde yaratılan "bilişsel metindir". Yalnız bu okuyucuya bağlı olarak belirli bir durumda, ön bilgi ve okuma amacı doğrultusunda şekillenmektedir. Okurlar boşlukları (Inferenz) kendilerince doldururlar.

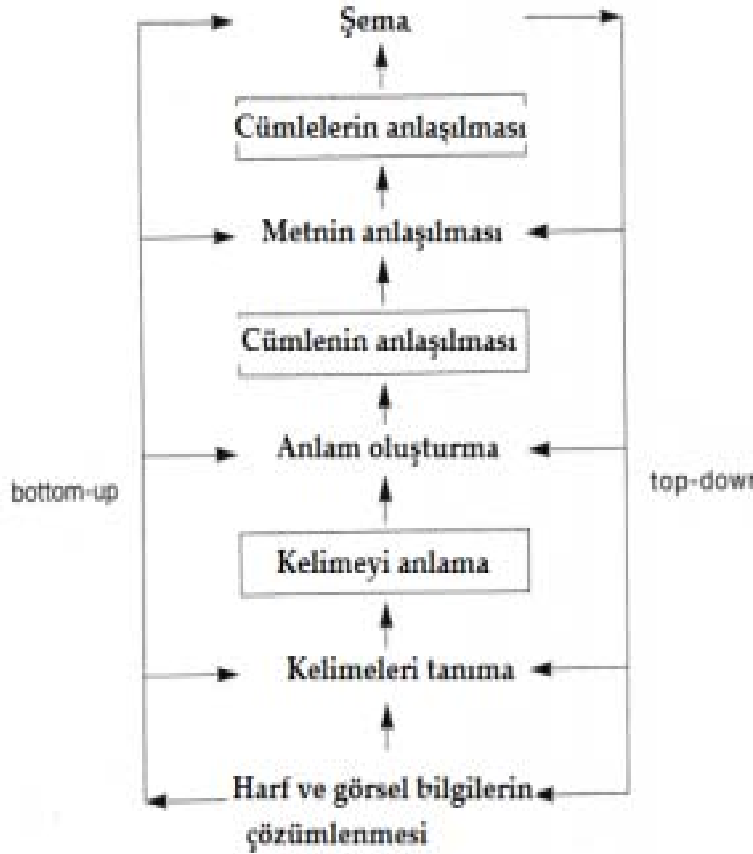


Okuma sürecini¹ tanımlamak için temel iki farklı model öngörülür. 60'lı ve 70'li yıllarda hâkim olan bu modeller 90'lı yıllarda etkileşim üzerinden bir araya getirildi.

-Aşağıdan yukarı doğru hareket eden yöntemde (bottom-up), genelleştirerek tümevarım diye isimlendireceğimiz bir süreç ile kelime-cümle yapılarının öğrenilmesi sonucu okuma süreci tamamlanır; metinlerdeki verilerin basamak basamak çözümlenmesine bağlı olarak şekillenir. Çıkış noktası görsel algılardır. Gözle fark edilen somut veriler kabul edilen kelime ve cümle üzerinden anlam boyutuna erişir (datengeleitet). Tipik temsilcisi ise Philipp B. Gaugh'tur.

-Yukarıdan aşağıya doğru hareket etme (top-down) veya önbilgilerin yönlendiriciliğiyle okuyup anlama sürecidir (wissengeleitet). Kısaca tüm dengelim yöntemi diye tanımlayabileceğimiz bu modelde önbilgiler eşliğinde (şema teorisi) okuyucunun metni algılayış şekli, metinden kaynaklanan veya ona dayanan hipotezler ile süreç tamamlanır. Tipik temsilcileri Goodmann ve Smith olan bu yaklaşımda okuma-anlama, kişilerin önceden edindikleri ve hazır halde bulunan aktif veya pasif bilgilerin harekete geçirilmesiyle gerçekleşir. Dilimiz açısından buna kanıt olarak "mhtşm slymn" misalini verebiliriz. Ortalama bir okuyucu bu- radaki eksik bulunan ünlü harfleri fark ederek kelimeleri "Muhteşem Süleyman" şeklinde okuyacaktır. Yukarıdan aşağıya doğru hareket eden okuma modeli her aşamadan yeniden tanımlanması gerektiğinde ise tamamen değişen okur tahminleri veya beklentileri üzerinden yürütülür. Farklı en küçük bir bilgi, bu tahminlerin yeniden tanımlanmasına yol açacaktır.

¹ Yazma açısından olduğu kadar okuma açısından önemli hususlardan birisi metnin bütünlüğünü, unsurların kendi aralarındaki bağlarını kavramaktır. Dil öğreniminde sıklıkla karşılaşılan sorunlardan bir tanesidir. Konu, metin dil biliminde iki kavram yardımıyla ele alınır. Bağdaşıklık (Kohasion): Münferit cümleler aralarında (bağ- laçlar, zamirler) yardımıyla gramer yönünden kurulan bağlantılar, sağlanan bütünlüktür. Tutarlık (Kohärenz): Metnin tamamındaki mantıksal bütünlüktür. İçerik açısından kurulan uyumdur.



(Tablo içim Ehlers 1992: 43)

Ehlers (1992) her iki görüşü birleştirerek etkileşimli bir model üzerinde durur. Yukarıda Ehlers'in sadeleştirerek ortaya koyduğu okuma sürecinin basamakları arasında tek yönlü bir hareket söz konusu değildir. Okuma anında yukarıdan aşağı veya aşağıdan yukarı karşılıklı hareketler yaşanır. Her seferinde de yeni veya farklı anlamlar gündeme gelebilir. Okuma anında sürekli geliş gidişler anlam farklılıklarını hatta değişimlerini yaratır. Metin okunurken aşağıdan yukarı doğru hareket edilir; anlam yaratmak için ise geriye doğru hareket söz konusudur. Mekanik olmayan bu süreç anlam sorunu başlığı altında başlı başına bir uğraş konusudur. Pek çok disiplin ile alakası bulunmaktadır.

Ehlers okumanın temel bazı özelliklerini şu şekilde vurgular.

-Amaca bağlılık: Okuma her zaman için belli bir amaç doğrultusunda şekillenir.

-Tercihlere bağlıdır: Kişi okuma sürecini, kendi seçimini kendi tercihleriyle yönlendirir. Yani o metinde istediği yeri istediği tarzda okuyabilir.

-Tahminlerle şekillenir: Okuyucu, okuma anında önceden sahip olduğu hazır bilgileri hareket geçirerek olasılıklar üzerine sürekli tahminlerde bulunur ve bunlar aracılığıyla ilerler. Tahminlerin her an yeniden tanımlanması da mümkündür.

Okuma stratejileri: Okuma stratejileri, başarılı bir okuma için uygulamaya konan zihinsel davranışlar bütünüdür. Bir anlamda problem çözümü sürecidir.

-Metakognitif (üstbilişsel) stratejiler okuma ve anlama sürecine yönelik kişinin kendi uygulamaya koyduğu stratejilerdir. Okuma ediminin anlam ve amacı konusunda kişinin kendisini bilinçli kılmasıdır. Bunlar planlama (Ne bilmek, öğrenmek istiyorum? Nasıl bir yöntem kullanmalıyım, nelere dikkat etmeliyim gibi sorulardan yararlanılabilir, denetleme (Doğru anladım mı? Ne gibi problemlerle karşı karşıyayım?), yönlendirme ve sonuçların gözden geçirilmesi (Gerekirse geri dönerek yeni bilgiler edinmeye çalışılması, okumaya devam edilmesi)-değerlendirilmesi (Hedeflenen amaçlara ulaşıp ulaşılmaması, asıl mesajın öğrenilmesi, varsa diğer mesajların kavranılması vs.).

-Kognitif (zihinsel) stratejiler ise malzemeye bağlı olarak gündeme gelen okuma davranışlarıdır: 1-Dilsel veya dil dışı bilgilerin kullanımı, 2-Yüksek bilgi değerine sahip metin unsurlarının kullanılması, 3-Metin yapısıyla ilgili bilgileri kullanımı

Okuma çeşitleri: Metinler genellikle aynı ritim veya ilgiyle okunmaz. Gündelik yaşamda karşılaşılan değişik ihtiyaçlar veya kişisel tercihlerden dolayı değişik **okuma çeşitleri/stilleri** söz konusu edilmektedir.

Sesli ve sessiz okuma¹: Metinlerin sesli veya sessiz biçimde okunmasını esas alan bir sınıflama modelidir:

Sesli okuma, kişinin elindeki metni genellikle başkaları için seslendirmesidir. Metin ile gözün hareketleri birebir örtüşür. Başkalarını bilgilendirmek revaçtadır. Okuma anında kişinin dikkati nispeten dağınıktır. Geçici ve niyete bağlıdır.

Sessiz okuma çoğu sınıflandırmanın çıkış noktasıdır. Dilimizde kullanılan bazen de karmaşıklığa sebep olan isimlendirmeler sessiz okumanın altında yer almakta fakat onun derecelerini veya başka bazı etkinlikleri ifade etmek üzere kullanılmaktadır. Mesela eleştirel okuma, soru sorarak okuma gibi isimlendirmeler sistematik temellere sahip değildir.

Sessiz okuma kişinin kendi özel durumuna göre şekillendirdiği bir okuma şeklidir. Hız kişiseldir. Odaklanmanın arttığı veya azaldığı, sıçramaların yaşandığı anlar bulunur. Genellikle göz ile takip yapılarak bilgi edinme ve işleme esastır. Metin ile gözün hareketleri arasında birebir örtüşme veya diğer bir ifadeyle sabitleme yaşanmaz. Yer yer atlamalar mümkündür hatta zorunludur da.

Gözlerin harfler üzerindeki kalış hızından dolayı sessiz okuma kendi içinde ikiye ayrılmaktadır.² Hatta şöyle söyleyebiliriz: Okur açısından bilginin kaynağı doğrudan doğruya metin midir? Veya okuyucu metnin anlamı konusunda kendisinin zaten önceden sahip olduğu bilgilerden mi yararlanmaktadır? Metnin kelimeleri, cümleleri veya konusu tanıdırsa

¹ Sessiz okumaya nazaran sesli okuma, tarihi açıdan daha önce gelir. Neredeyse matbaanın icadına kadar az sayıda insanın okuryazar olduğu bir dünyada sesli okuma yaygındır. Sınırlı sayıdaki el yazmasının tekrar okunmalarına dayanan sesli okuma dünyasında metinler büyük bir saygınlığa hatta kutsallığa sahiptir. Matbaanın gelişimine paralel olarak ortaya çıkan sessiz okuma kültürü "sessiz" bir devrimdir. Yoğun okuma yerine yaygın ve tüketici okuma türü hâkim konuma yükselir. Ortaya çıkan çok sayıda metni ihtiyaçlarımızla bağımlı okur türlerinden birisiyle okuruz

² Münferit bazı okuma uygulamaları: Altını çizme-vurgulama (markieren) veya fark ettirme, temel bazı kavramları tespit etmek, metnin düşünce akışı şemasını çıkarmak, sorular sormak, metnin başlığından, kapağından yararlanmak, bölümler arasında karşılaştırmalara girişmek, değişik özetlemelere girişmek

veya metne yönelik önceden bir şekilde aşinalık bulunuyorsa, okuyucu kelimeleri teker teker okumayacak ve hızlıca bir sonraki cümle ya da paragraflara geçecektir.

Okurun, bilgilerinin bir kısmını metinden bir kısmını ise zihninde önceden var olan şemalardan (hazır önbilgilerden) edinmesi böyle bir ayırım açısından kurucu ilkedir. Metindeki bilgilerin okur açısından tanıdık gelmesi halinde okuma hızlanacak, aksi durumda yavaşlanarak odaklanma veya sabitlenme (gözün ilgili kelime veya cümleler üzerinde kalış süresi) artacaktır.

Buna göre sessiz okuma çeşitleri şunlardır:

-Yoğun okuma (intensiv): Metnin içeriğine değil dili üzerine odaklanma gerektiren bir okuma türüdür. Sınava hazırlanan bir öğrencinin ders kitabını okuması anındaki durumunda veya yabancı dil öğrenenlerin başlangıç dönemlerindeki davranışlarında olduğu gibi metnin bütünü anlaşılmaya çalışılır: Yavaş, ayrıntıları gözetken, analitik, etkili bir okuma şeklidir. Yoğun okuma, okuma hızını yavaşlatacağından kişinin metnin bütününden elde etmesi gereken yararları azaltacaktır.

-Yaygın okuma (extensiv): “Yaygın” ifadesini “yoğun” kelimesinin zıttı anlamında kullanıyoruz. Gözümüzle süzerek, seyrek okuma biçimidir. Gazete okuma örneğindeki gibi duruma bağlı olmak üzere okurun metnin içeriğine hâkimiyetinin ön planda olduğu bir okuma şeklidir ve burada hızlı okuma amaçlanır. Normal koşullarda gerçekleşen okuma tarzıdır. Temel ilke, metnin ele aldığı konular hakkındaki okuyucunun hâkimiyet gayretidir. İçerik odaklıdır. Bu okuma şekline günlük yaşamda sık sık başvururuz. Kendi içinde derecelendirmek mümkün fakat bunlara kesin sınırlar koymak zordur. Kaldı ki okuma hiçbir zaman tek düze akan bir süreç değildir. İlginin veya odaklanmanın arttığı veya azaldığı, sıçramaların yaşandığı dönemler bulunmaktadır.¹

Bunun ana veya yabancı dil öğrenimi için kullanıldığı etkinliğe ise “serbest okuma” veya “keyif almak amaçlı okuma” denilebilmektedir.²

Okumayı etkileyen unsurların başında okuyucu kökenli şartlar gelir. Okurun niyeti ve sahip olduğu nitelikler ile metnin özelliklerinin temel unsur olmasının yanında başka etkenlerin varlığı da ileri sürülebilir. Kısaca okuma, metin ve onun muhatabı durumundaki okurun ilişkisiyle vücut bulur.

¹ Aşağıdaki sınıflama yaygın olarak kullanılan sessiz okuma çeşitlerini içerir. Ancak bahsedilen okuma şekilleri, yoğun ve yaygın okuma arasında değişik derecelerde yer bulur. Karışıklığı önlemek açısından buraya aktardığımız bu grupların sınırlarını kesin biçimde tanımlamak zordur. a-Öylesine okuma (kursorisch): Metni göz gezdirip gerektiğinde hakkında bazı bilgileri derlemeye hizmet eden okuma türüdür. b-Seçimli okuma (selektiv-global): Amaçlanan hedefler konusunda metnin içerdiği bazı bilgileri arayıp bulmaya odaklanan okuma türüdür. Söz konusu bilgiler otobüs veya uçağın hareket saati, bazı isimler veya istatistiki bilgiler vs. olabilmektedir. c-Yoğun okuma (intensiv-total): Okur metindeki bütün ayrıntılar üzerine odaklanır. Noktası noktasına okumak şeklinde. Sadece küçük bir not olarak belirtirsek: Yabancı dile başlangıç dönemlerindeki okuma bu türe yakındır (foreign reader). d-Bunlara ayrıca edebi-estetik diyebileceğimiz estetik deneyimler peşinde koşan bir okuma türünü veya keyif almak amaçlı okuma türünü de dahil edebiliriz.

² Terminoloji sorunu: “Extensiv” okuma kavramını iki anlamda kullanıyoruz. Birincisi “intensiv” (yoğun) okuma tarzının zıttı olarak, ikincisi ise daha dar ve özel bir anlamda dil öğrenimini geliştirme uygulaması olarak. Söz konusu bu özel kullanımı ise “serbest okuma” tabiri başlığı altında ayrıca ele alacağız.

Metnin özellikleri

- Anlaşılabilirlik düzeyi
- Kanıt yoğunluğu
- Tutarlılık düzeyi
- Kelime sıklığı
- Cümle uzunluğu
- Metnin uzunluğu

Okuyucunun özellikleri

- Seçilen stratejinin etkisi
- Kısa belleğin kapasitesi
- Önbilgi
- Amaç
- Beklenti

Aktaran: Neuner

Okur ve metnin birbirlerine yakınlaştığı ölçüde, hatta örtüşmesiyle anlama süreci tamamlanır. Tabii bu da her zaman mümkün değildir.

İşlevler: Bilgiye erişim ve iletişimin yollarını sonuna kadar açan ve insanlık tarihinde önemli bir merhale teşkil eden okuma ve yazma becerileri birbirleriyle iç içe geçmiş süreçlerdir. Biri aynı zamanda diğerini gerektirdiğinden ortaya çıkışlarını öncelik sırasına göre tanımlayamayız. Bilginin yolu okuma edimi üzerine bina edildiğinden günlük hayatın her alanına sirayet etmiştir. Belki de onlarca disiplinin çalışma konusu olan okuma edimi anadili öğrenimi, eğitim-öğrenim veya çocuğun sosyalizasyonu gibi sayıları daha da artırılacak işlevlere sahiptir.¹ Ancak bunu belirli bir sistematığa bağlamak mümkündür.

Groeben'e ait ayrıntısını aşağıda vermeye çalışacağımız sistematığın bazı ilkelerini göz önünde bulundurmak gerekebilecektir. Sistematiğin öncesi ve sonrasıyla okuma basamakları bir arada değerlendirilmekte, kurmaca ve nesnel metin ayrımı gözetlenmekte ve son olarak motivasyon ve bunun yarattığı sonuçlar esas alınmaktadır.

¹ **Okuma işlevlerinin tarihsel örnekleri mevcuttur.:** Matbaanın yaygınlaşmasıyla hakim hale gelen yazılı kültür ile birlikte gerçekleşen aydınlanma ile birlikte okumanın hem tarihsel işlevlerini hem sistematik denilecek işlevleri şu şekilde sınıflandırmak mümkündür. 1-Aydınlanmacı okuma: Öncelikle aydınlanmanın ruhunu taşır ve okumanın bilişsel ve pragmatik boyutuna odaklanır. Okuma, özellikle bilgi edinmeye, aklı kullanma becerisine yöneliktir ve ahlaka hizmet için görevli sayılırdı. Bu amaçla nesnel-teknik metinler ile kanıtlayıcı yönü bulunan (argüman) metinler ön plandaydı. Burada okuma kişinin kendi aklı üzerine inşa ettiği bir yeteneği kazanması demektir. Edebi olan veya olmayan metinlerin bilgi ve sosyal davranışlar açısından alınması bazı özel koşullar yaratır. Kişi onlar sayesinde, üstlendiği sorumlulukla topluma katkılar yaratacaktır. Buna göre okuma kişinin öncelikle reşit hale gelmesini, özgürleşmesini sağlamıştır. Akıl gerekli bilgileri edinen kişinin kendisini dileğince kurması zeminini oluşturur. 2-Klasik ve romantizmin idealist ve yeni hümanist eğitim felsefesinden esinlenerek öne sürdüğü okuma anlayışı. Yeni şair edebiyatı göklere çıkarıyordu. Fakat sanattan ise hiçbir çıkar gözetmiyordu. Kişilerin edebiyat eseri okuyarak estetik deneyimleri, dil hassasiyetini ve tarihsel-kültürel düşünceleri bir bütünlük altında sentezlemeleri gerekiyordu. 19. asrın eğilimi yüksek edebiyata ait kanonik eserlerin okul programlarına alınması sonucunu doğurdu. Estetik değerlere haiz edebi eserlerin okunması kişinin varoluşsal gelişiminin önünü açmaktadır. Bu amaca erişmek için ise günlük dil kullanımına konulan mesafe ile kişinin gelişimine ve eğitimine katkı yaratılmalıdır. Edebiyatın katkısı ise estetik duyarlılığa ve tarihsel tecrübelerle dair düşüncelerdir. Kendi kendini geliştirme-eğitme sürecini mümkün kılmıştır. Yukarıdaki iki görüşün sınırları tartışmalı olup tarihte çoğu zaman yan yana hatta rekabet içinde tutulmuşlardır. Normatif ve ideal bir durumu öngörürlerse de, böyle bir hedefe asla ulaşamamıştır. 3-20. asrın ikinci yarısında şekillenmiş olsa da bayağı edebiyat üzerinden geriye doğru tarihsel kökenlerini bulmak mümkündür. Bu görüş yüksek ve eğlence kültürü ayrımını ortadan kaldırır. Yaşantı veya yaşanmışlığı kural haline getirir. Buna göre okuma sevincini kapsar. Kişinin edebi veya nesnel metinleri okuma deneyimlerinden kişisel hazlara daha doğrusu yaşama sevincine ulaşması hedeflenir. Estetik hazlar ise geri plana düşer.

	Kurmaca metinler	Kurmaca olmayan metinler
Süreç	Anlam tesisi/ Metni kavrama	
	Keyiflenme (Heyecen, sevinç/üzüntü estetik haz, fantazi, dinlenme)	Bilgi (Bilgiye erişim, değerlendirme kanıta dönüştürme davranış becerileri kavrama)
Kişisel Boyut	Birincil fantazi- Gelişim	Kanıta dayalı iletişim
	Estetik duyarlılığın ve dil zenginliğinin gelişimi	
	Ötekinin varlığın onaylanması Empati, ahlaki bilinç ve yaşamla ilgili konulardaki kimliğin desteklenmesi	Politik kanaatlerin tesisi bilişsel oryantasyon, bilgilerin derinleştirilmesi (özellikle mesleki gelişim açısından)
	Olası (vs. gerçek) dünyalar hakkında düşünceler	
Sosyal Boyut	Kültürel belleğin geliştirilmesi veya korunması	Toplumsal yapıların , sosyal değişimlerin anlaşılması veya gözlenmesi

Süreç ve sonuçları açısından okumanın işlevleri (Groebe'n'den aktaran Garbe 2009)

Tablodaki unsurları şu şekilde izah edebiliriz.

1-İşlem basamağı: “Süreç” ilk basamak olup doğrudan doğruya okumayla ilintilidir. Metnin kavranılmasıyla biten bu dönemde zihin dünyasında anlam tesis edilir. Harfler, kelimeler, cümle üzerinden metnin bütünlüğüne ulaşılır.

Okunacak kurmaca metinlerin yaratacağı eğlence veya sohbet duygusunun (Unterhaltung) değişik türlerinden bahsedilebilir. Duruma bağlı olarak gerilim, sevinç, üzüntü, estetik haz, hayal dünyasının uyarılması, kısaca kişilerin içlerindeki bazı yükseklerden kurtularak arınması duygusu başat roller üstlenir.

Nesnesel metinler ise olması gerektiği gibi okurlarını bilgilendirirler. (Bilgiyi edinme, işleme, değerlendirme, gerekçelere bağlama, davranışlara veya davranış değişikliklerine yol açması vb.) İkaz notunu okuyan kişinin elektrik tellerinden uzak durması gibi.

2-Kişisel boyut: Okur açısından sonuçların gündeme geldiği bir boyuttur. Hem kurmaca hem nesnesel metinler açısından iki ana unsur dikkat çeker.

-Estetik duyarlılığın artması ve dil zenginliğinin sağlanması

-Olası (vs. real) dünyalar hakkında düşüncelere yol açması

Kurmaca metinler öncelikle okurların hayal dünyasının (fantezi, muhayyile) canlanmasını tetikler ve destekler. Burada empati, ahlaki bilinç ve yaşam kimliğimizin güçlenmesinin yanında başka insanların varlığının tanınması gerçekleşir.

Nesnesel metinler ise kanıta dayalı iletişim şeklindedir Bu tür metinlerin okunmasıyla politik kanaatler meydana gelir veya bilginin zenginleşmesi özellikle mesleki eğitim ile sağlanır.

3-Toplumsal boyut: Kişisel okuma edimleri topluma dönük bazı izler bırakır.

Kurmaca metinler kültürel belleğin şekillenmesini veya korunmasını sağlar.

Nesnesel metinler ise toplumsal yapıların ve sosyal dönüşümlerin anlaşılmasını kolaylaştırır.

Sonuç olarak, günümüz toplumu uzun zamandır eğitim ile bağlantılı olarak bilgi veya medya toplumu gibi isimlerle anılmaktadır. Bu süreçte ise okuma becerisinin önemini korumaya devam edeceği aşikârdır.

Kaynakça

- Bernstein W. (1990) *Leseverständnis als Lernziel*, Heidelberg.
- Bertschi-Kaufmann A. (2007). (Ed.): *Lesekompetenz Leseleitung Leseförderung*. Seelze
- Ehlers, S. (1992). *Literarische Texte lesen lernen*. München.
- Ehlers, S. "Übungen zum Leseverstehen". Bakınız: *Handbuch fremdsprachlicher Unterricht*, (s. 287-292).
- Ehlers, S. (1998). *Lesetheorie und fremdsprachliche Lesepraxis*. Tübingen.
- Erwin, K., Franz-Joseph, M., Tanja P. (2011) (Ed.). *Lesen, Lesekompetenz, Leseförderung Akten des GMF-Sprachentages*, Aachen.
- Genç, N. S., Ünal Çiğdem D. *Die Vermittlung von Lesestrategien und ihr Einfluss auf den Strategiegebrauch* <http://ojs.ub.gu.se/ojs/index.php/modernasprak/article/viewFile/3563/3170>
- Garbe, C. *Die Bedeutung des Lesen. Begriffliche Grundlagen*. (online)
- Groeben N., Hurrelmann, B. (2002) (Ed.): *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen, Lesesozialisation und Medien*. Weinheim .
- Hurrelmann, B. *Leseleitung Lesekompetenz Praxis Deutsch* H. 176, s. 6-9 (online)
- McLuhan, M. (2013). *Gutenberg Galaksisi*. Çev. G. Ç. Güven. İstanbul: YKY
- Karcher, Günter L. (1994). *Das Lesen in der Erst- und Fremdsprache*. Heidelberg.
- Neuner, G. *Fremdsprachlicher Text und universieller Lebenserfahrungen –Aspekte einer themenorientierten Fremdsprachendidaktik*. In: Neuner (1988). (Ed.): *Kulturkontraste im DaF-Unterricht*. Band 5. (s. 11-32). München.
- Ong, W. J. (2014) *Sözlü ve Yazılı Kültür*. Çev. S. P. Banon. İstanbul.
- Öztürk, A. O. (2007) (Ed.) *Yabancı Dil Bölümlerinde Edebiyat Öğretimi*. Ankara.
- PISA 2015 Ulusal Ön Raporu. MEB Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müd.
- PISA 2015 Ulusal Raporu. Hazl.: Umut, Erkin Taş, Özge Arıcı, Hatun Betül Ozarkan, Barış Özgürlük.
- Stiefenhöfer, H.(1995) *Übungen zum Leseverstehen*. In: Bausch, Karl-Richard et al. (Ed.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. (s. 246-248)Tübingen und Basel.
- Westhoff, Gerard J. (1987). *Didaktik des Leseverstehens*. München.

Füruzan'ın "Berlin'in Nar Çiçeği" Adlı Eserinde Ötekileştirme Unsurları

Doç. Dr. Bülent KIRMIZI¹

Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi

Giriş

1932'de dünyaya gelen Füruzan, 1975-76 yıllarında ilk kez Almanya'ya gider. Yazarlık kariyerine 1956'da dergilere gönderdiği hikâyelerle adım atan yazarın asıl adı Feruze'dir ve 1956-1968 yılları arasında Olumsuz Hikâye, Taşralı, Münip Bey'in Günlüğü, Piyano Çalabilmek ve Nehir gibi birçok hikâye ve öyküsü yayımlanır. Farklı türlerde eserler kaleme alan yazarın ilk kitabı aynı zamanda, 1972'de Sait Faik Hikâye Armağanı'na da layık görülen Parasız Yatılı adlı eseri olur. 1972-82 yılları arasında pek çok kitap yayımlayan yazar nihayet 1974 yılında Kırk Yedililer adlı ilk romanını ve 1988'de de ikinci romanını olan Berlin'in Nar Çiçeği adlı eserini yayımlayarak yazarlık kariyerinin zirvesinde olduğunu kanıtlar. Füruzan aldığı ödüllerle, yayımlanmış röportaj, gezi, şiir, oyun, roman ve çocuk kitaplarıyla yaşamı farklı bakış açılarıyla gözlemleyip değerlendirebilen çağdaş bir yazar kimliğine sahiptir.

Yazar Türkiye'de 1970'li yılların siyasi, ekonomik ve kültürel şartları dâhilinde düşünüldüğünde Adalet Ağaoğlu ve Sevgi Soysal gibi kadın yazarlarla birlikte yazın dünyasındaki birkaç kadından biridir. Füruzan yazılarında pek uzağa gitme ihtiyacı hissetmez, çünkü çevresinde her an bulunan fakir, işsiz, kimi zaman şiddet gören ancak başı her zaman dik olan Türk kadını, onun eserlerinde hayat bulur. Kimi zaman benzer ve kimi zamanda birbirinden çok farklı karakterlerin yer aldığı eserler geniş bir tipoloji yelpazesine sahiptir ve çoğu zaman da gerçek hayattan olmasa da kahramanlar kadındır. Füruzan kadın olmanın vermiş olduğu derin hissiyat becerisi ile Türkiye'deki dişil bakış açısını eş, kız kardeş, büyük anne, gelin karakterleriyle olumlu, genç kız tiplerleriyle de hem olumlu hem de olumsuz bir biçimde yansıtır. Yazar yaşadığı dönemin sosyo-ekonomik özelliklerini yansıtan toplumcu gerçekçi bir tarzda kaleme aldığı eserlerinde yoksuldan yana tavır alırken, zengine ve ağa karakterlerine karşı da mesafeli bir duruş sergiler.

Küçük yaşlardayken babasını kaybeden ve imkânsızlıklar nedeniyle okul hayatına erken veda eden yazar, geçmişinde köy tecrübesi bulunan birçok yazar gibi Türk insanının çileli yaşam serüvenini daha çok kız çocukları ile dul ve kimsesiz kadınlar üzerinden verir. Geri dönüş tekniğinin oldukça sık kullanıldığı eserlerde Almanya'daki Oma'ların üstlendiği görevi nineler yerine getirerek engin hayat tecrübelerini gözler önüne sererler. Füruzan'ın Redife, Hediye, Servet Hanım ve Şehrezat tiplerleriyle çocukların masum dünyalarında yaşadıkları bin bir güçlükleri yansıtan sembolik karakterlerdir. Öte yandan gençlik ateşinin yol açtığı yanlışlar da genç kızlarla dile getirilir. Çalışkan, azimli ve hayat coşkusu ellerinde

¹ Doç. Dr., Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Mütercim Tercümanlık Bölümü, bulentkirmizi@osmaniye.edu.tr

tutan genç kızların yanında paranın göz kamaştırıcı yanılsamasına aldanan kızlar da örneğin Nesibe gibi onun eserlerinde yerini alır. Fûruzan'ın kaleminden dökülen sözcükler estetik hazzın yanında öğretici olma gayesi de taşır. Nagehan ve Hatice gibi kadın karakterler üzerinden doğru dürüst ve idealist olmanın insan yaşamındaki önemini dile getiren yazar, çocuk sahibi orta yaşlı Anadolu kadın tiplerleriyle de fedakârlığın kimliksel bir hal aldığını vurgular. Kocasını ölmüş ya da, kocası tarafından terk edilmiş kadınlar kendi hayatını gömererek, çocukları için var olmaya çalışan anne modelini ortaya koyarlar.

Göç ve Göçün Edebiyata Yansımaları

Göç, zorunlu ya da isteğe bağlı olarak mekân değiştirmektir. Bireysel olabildiği gibi gruplar halinde de gerçekleşebilen göç siyasi, ekonomik, iklimsel ve toplumsal nedenlere dayalı olarak gerekçelendirilebilir. Türklerin 1960'larda Almanya'ya gerçekleştirdiği göç irdelendiğinde uluslararası, kalıcı, gruplar halinde, gönüllü ve yasal olduğu anlaşılmaktadır. Kişilerin herhangi bir zorlama olmaksızın kendi arzuları doğrultusunda işgücü olarak yurt dışına gitmeleri, ekonomik sıkıntılara dayalı olması nedeniyle bir anlamda zorunlu hale gelmiştir. Almanya'nın II. Dünya Savaşı'nda mağlup olmasına rağmen gerçekleştirdiği sanayi atılımları iş gücü ihtiyacı doğurur. Cephede savaşan çoğu erkeğin geri dönmemesi ya da sakat dönmesi, Almanya'da çalışabilecek erkek sayısının yetersiz olması gibi nedenler işçi alımını zorunlu kılan neden arasında yer almaktadır. Marshall yardımlarıyla büyüyen ekonomiye kadınların katılımı azımsanmayacak oranda büyüktür ancak hem evdeki çocukların bakım maliyetleri, hem de ağır sanayide erkek gücüne duyulan ihtiyaç, Almanya'yı yurt dışından işçi getirmeye yönlendirir.

Almanya'ya ilk gidenler eşini ve çocuklarını geride bırakan erkekler olur. Zamanla işlerin yoluna girmesi ile birlikte aileler de getirilir ve en büyük sorunlar da bu noktadan sonra başlar. Almanların Türklere ev kiralamak istememesi konut problemini ortaya çıkarırken, memleketten gelen çocukların ve kadınların yeni ortama uyum sağlayamaması da aşılması güç sorunlar yumağı haline gelir. Dil bilmeme, yeme-içme alışkanlıkları, insanlar arası ilişkiler, giyim tarzı ve toplum içindeki görgü kuralları gibi kültürel problemler yeni gelenlerin uyum sağlamada zorlandıkları konulardır. Almanya'yı acı vatana dönüştüren bu etkenler ikinci ve üçüncü nesillerde ortadan kalksa da yarım asırdan fazla bir süre Almanya'da bulunan Türk işçileri halen içselleştirilememiş ve yabancı olmaktan kurtulamamıştır.

Almanya'ya çalışmak üzere giden Türk işçiler omuzlarında taşıdıkları ağır yükün bilincindedir. Bir yandan geride bıraktıkları eş ve çocuklarının özlemi ve maddi ihtiyaçları, diğer yandan anne-baba ve kardeşlerin ekonomik beklentileri ama en önemlisi de onları işçi olarak gönderen Türkiye Cumhuriyeti devletinin döviz beklentisi onlara yüklenmiştir. Ayrıca uzun vadede bu işçiler vasıtasıyla Avrupa ile entegrasyonu gerçekleştirme ve yine onların zamanla memleketlerine dönerek, Almanya'da edindikleri bilgi ve tecrübeleri aktarmaları planlanmaktadır. Ancak ne yazık ki Almanya'ya giden işçiler, Almanya'ya karşı hissettikleri dini ve milli nedenlere dayanan olumsuz ön yargılardan dolayı 2000'li yıllarda dahi adaptasyon problemi yaşamakta ve bu nedenle de iki ülke arasında sosyo-kültürel bağlamda bir köprü üstlenmekten çok uzaktırlar. Kesin dönüş yapanların iş yerleri açarak istihdam yaratmaları

ya da edinmiş oldukları bilgileri kullanarak insan gücüne ve ekonomiye katkıda bulunmaları gerçekleşmez, çünkü dönen vatandaşlar Türkiye’de birikimlerini riske atmak istemezler.

Almanya’da misafir işçi olarak bulunan Türkler zamanla misafir olmadıklarını, kalıcı olduklarını hissettirirler ve böylece kendi aralarında gettolaşmaya ya da gruplaşmaya başlarlar. Alman devletinin de çok sonraları kabul ettiği bir durum vardır ki, o da işçi kökenli Türklerin uyum süreci noktasında neredeyse hiç bir gayret ve hazırlık yapmamışlardır. Bu durum diğer milletlere göre Türklerde daha fazla marjinalleşmeye ve içe dönük bir toplumsal yapının ortaya çıkmasına neden olur. Türklerin Alman toplumuna uyum sağlayamaması sonraki zamanlarda daha farklı sorunların da kaynağı olur. Özellikle 1970’li yıllarda dini ve siyasi grupların hedefi olan Türkler yavaş yavaş kendi aralarında bölünmeye başlarlar. Artık bu dönem itibariyle Türkler arasında birlik ve beraberlikten söz edilemez. 1970’li yılların sonlarına doğru ana vatanda yaşanan siyasi çalkantıların yol açtığı bir hareketlilik daha vardır ki, o da siyasi suçlu ya da görüşü itibariyle sakıncalı bulunan kişilerin yurt dışına sürülmesidir. Sürgüne maruz kalan kişiler arasında Türkiye’de yazarlık hayatına başlamış fakat dünya görüşünden dolayı o anki siyasi konjonktür açısından sakıncalı bulunmuş kişiler vardır. Bu aydınlar Almanya’ya gittiklerinde, oradaki gözlemlerini dile getirmek amacıyla farklı edebi türlerde eserler kaleme almışlardır. Almanya’da edebi ürünler verenler elbette tamamen Türkiye’den gidenlerden oluşmaz ancak bu yazarlar arasında ilk nesli temsil eden ve Türkçe yazan Yeşilova doğumlu Fakir Baykurt (1929-1999), Ardahan doğumlu Dursun Akçam (1927-2003), İstanbul doğumlu Nevzat Üstün (1924-1979), Ödemiş doğumlu Fethi Savaşçı (1930-1989), Şanlıurfa doğumlu Bekir Yıldız (1933-1998), Çorlu doğumlu Kemal Kurt (1947-2002), Yozgat doğumlu Özdemir Başargan (1935-), İstanbul doğumlu Aras Ören (1939), Çanakkale doğumlu Güney Dal (1942-), İzmir doğumlu Yüksel Pazarkaya (1940-) ve daha birçok isim bulunmaktadır. Balcı, Türklerin Almanya’da yaşadıklarını yazıya aktarmalarını şu şekilde dile getirir:

“İşçilerin Almanya’ya göç edip orada çalışmaya başlamasında kısa bir süre ağır iş koşulları, Alman kültürüne ayak uyduramama, memleket hasreti gibi temel konulardan ötürü duygusal çöküntü yaşamaya başlamış, bu duygularını oluşturdukları edebi eserlere yansıtmaya başlamışlardır” (Balcı & Akgün, 2018: 2018)

Bunlardan toplum için sanat anlayışını benimseyen Dursun Akçam Köy Enstitüsünün ardından Gazi Eğitim Enstitüsünde öğrenim görmüş aydın bir kişiliktir. Birçok roman ve öykü kitabı olan Akçam, 12 Eylül döneminde sakıncalı kişiler arasında yer aldığı için Almanya’nın yolunu tutar. Ağalığa, beyliğe ve haksız olan her türlü kazanıma karşı kalemiyle isyan eden Akçam, toplumcu gerçekçi üslubu ile ezilenlerin sesi olur. Almanya’daki aydınları yazmaya iten sosyal, politik ve ekonomik etkenlerin dışında haksızlıklara ve adaletsizliğe olan dik duruşları olmuştur. Edebiyat estetik haz vermenin yanında tarihsel gerçekliklere de ayna tutmaktadır. “Edebiyat hem bir ülkenin kültürünü, dilini, insanını anlamamıza yardımcı olmakta, hem kişinin kendi ‘duygu-akıl dengesine ulaşmasını’ sağlamaktadır” (Öztürk & Balcı, 2016: 61).

Türklerin Almanya’da yaptığı edebiyat farklı isimlerle anılmıştır. Örneğin Gastarbeiterliteratur (Misafir İşçi Edebiyatı), Emigrantenliteratur (Göçmen Edebiyatı),

Interkulturelle Literatur (Kültürlerarası Edebiyat), Migrationsliteratur (Göç Edebiyatı) gibi adlandırmalar, yazarın biyografisine, eserin konusuna ve eserin yayımlandığı döneme göre değişmektedir. Kimi yazarlar göç sürecini bizzat yaşayarak tecrübe ederler ancak Füzuran gibi bazı isimlerse eserlerinde göç olgusunu tematik olarak işlerler. "... Bekir Yıldız'ın ve Fakir Baykurt'un biyografisinden yola çıkıldığında her iki yazarın eserleri göçmen kimlikleri olması sebebiyle 'konuk işçi yazını' altında ele alınabilir. Füzuran ise göçü yaşamadığı; fakat göç konusunu ele aldığı için eserleri 'göç edebiyatı' altında incelenebilir" (Kahveci, 2018: 14).

Berlin'in Nar Çiçeği'nde Ötekileşme

Füzuran'ın 1988'de yayımladığı bu başarılı romanı Almanya'ya göç ederek ekmeğini makine dişlileri arasından çekip çıkarmaya çalışan bir Türk ailesini konu edinir. Füzuran'ın hem bu eserinde hem de diğer eserlerinde olay örgüsünden çok mevcut duruma yönelerek tespitlerde bulunması onun semantik açılımlar yapmasını zorunlu kılar. Yazma üslubu ile ilgili söyledikleri de bunu doğrular niteliktedir:

"Durum yazarı olmak baştan seçtiğim bir şeydi. Bu anlatım türü Çehov'da eşsiz bir başarıyla görülür. Açıkça söylenenlerin ardındaki üstü örtülenler bize hemen ulaşır. Sözcükler açıkladıklarından daha çok şeyi duyurmayı başardığı ölçüde edebiyatı güçlendirir" (Şen, 2006: 41).

Geçmişinde göç olmayan yazar, Almanya'daki Türk işçilerini uzun süre gözlemler ve onlarla ilgili de derin tespitlerde bulunur. Füzuran diğer birçok yazar gibi muhtelif olaylar üzerinde durmaktansa genelleştirir ve tespitlerini tüm bir topluma mal eder. Yazarın kendisinin de ifade ettiği bir durum yazarı olarak, göçmen işçilerin durumunu, "Evsahipleri" adlı eserinde şu şekilde dile getirir:

"Anavatanından koparılacak –bir döl yatağı sayılabilir orası insanoğlu için- ikinci kez dünyanın hayhuyuna terk edilen insan, üstelik bir anlamda her açıdan anadan doğma çıplak gibidir bu yeni konumuyla; işte bu yollanışın trajik ve komik öğelerini uzun süre bir kaç kuşağı da kapsayacak denli derin yaşayacağı da bir gerçektir" (Füzuran, 2010: 27).

Bölüm başlıkları olmayan roman bir Alman kadının bakış açısıyla kurgulanmıştır. Türkçe açıklamalarına yer vermeden Almanca sözcük ve cümlelerin kullanıldığı eserde, savaştan yeni çıkmış ve yaralarını endüstri ile sarmaya çalışan Alman toplumunun yeni yüzü yansıtılır. Yazar, içinde yaşanan anı flashback tekniği ile geçmişe giderek aydınlatmaya çalışarak, okurun aynı zamanda bir tarihsel yolculuk yapmasını da sağlar. Eserin can alıcı noktalarından biri de diğer birçok Almanya romanında olduğu gibi "Oma" "karakterinin kullanılmış olmasıdır. Füzuran'ın romanında yer alan Frau Elfriede Lemmer de diğer Alman yaşlıları gibi güven duyabileceği, sohbet edebileceği dost ararken misafir işçi olan Sivaslı Selman Korkmaz ile karısı Güldane Korkmaz'la tanışır.

Beş yıldır Almanya'da bulunan Korkmaz çifti Kamber, Adem ve Ümmühan adlı çocukları ile birlikte Frau Elfriede Lemmer ile tanışacakları yeni bir eve taşınırlar. Frau Lemmer yaşlı Alman insanına tipik bir örnek teşkil eder. Çoğu savaşta eşini yitirmiş bu yaşlı Alman kadınları öz çocuklarının dahi merhamet etmediği ilgiye aç, yalnız tiplerdir. Türk işçilerinin

Almanya serüveninde görmüş geçirmiş bu Alman kadınları olumlu ve sıcakkanlı tavırlarıyla dikkat çeker. Korkmaz ailesine ilk başlarda, toplumsal önyargının bir parçası olarak mesafeli yaklaşan Frau Lemmer, hayatta sahip olduğu tek canlı olan kuşunun hastalanması ve Selman'ın da kuşla ilgilenerek onu iyileştirmesiyle birlikte önyargıları dağılarak bu aileyle iletişim kurar. Diğer Alman kadınları gibi savaş sonrası toplumun yalnız bireylerinden sadece biri olan Frau Lemmer'in Gudrun adındaki kızı evlidir ve annesi ile duygusal bir bağı yoktur.

Frau Lemmer henüz evlenmeden önce daha Fräulein Schultze iken köyde geçirdiği zamanları çok değerlidir:

“Çocukluğu, ilk gençliği, güçlü kışların, verimli bol toprakların, dalga dalga yayılan yüzyıllık ağaçlarla süren ormanların, kendilerine iyi davranan bir Junker soyunun koruyuculuğunda geçmişti” (Füruzan, 2002: 18).

Kadın, Hermann Lemmer ile evlendikten sonra iki çocuk sahibi olur ve ardından Hermann'ın cepheye gitmesiyle Berlin'de bir fırında çalışarak çocuklarına bakar. Savaşın bitip de kocası Berlin'e geri döndüğünde ise tek kolu vardır: “Sağ kolu boştu kaputunun. Frau Lemmer'in ilk kez ayağı burkulmuştu kocasına yaklaşıp dek” (Füruzan, 2002: 24). Eve dönen kocasıyla arasında bitmek bilmez sessizlik ve soğukluk sonrasında verem olan Hermann hayata gözlerini yumar. Sonraları oğlu Johannes Amerika'ya gider, kızı Gudrun da evlenerek evden ayrılır. Frau Lemmer'in oturduğu binada selamlaştığı iki kişiden biri olan Herr Ranke, Nazi taraftarı ve yabancı düşmanı olan biridir. Diğerleri ise her haliyle soylu olan Herr Christian Haabe'dir: “Soyluluk sözcüğünün gelmiş geçmiş anlamlarını, hiçbir ortamın vurgunuyla yıpranmayacak kesinlikle taşıyordu üstünde” (Füruzan, 2002: 74).

Savaş yıllarının kederli ruhunu surat ifadesine yansıtan bu kadın, diğer milyonlarca kadının sembolik bir temsilcisi olarak, geleceğini üç vardiyalı çalışan fabrikalarda arayan Alman toplumunun feda ettiği bir kurbandır. Onu yaşama bağlayacak ne bir yakını ne de geleceğe dair bir umudu vardır ancak Almanların sadece işçi olarak gördüğü Türkler, tüm Almanya'da bu tür kadınların en iyi dostu haline gelirler. Kendi çocuklarının veremediği ilgi ve şefkati, kendileri de anne-babalarından ayrı düşmüş olan Türklerden görürler. Türklerin sürekli eleştirilen gelenekçi yapısı bu noktada Alman yaşlıları için can simidi olur ve hatta bu yaşlı Alman kadının ruhunu huzurla teslim ettiği yer de yine Türklerin yanı olur. Romanda da Korkmaz çiftinin en küçük çocukları olan Ümmühan, Frau Lemmer'in yaşama tekrar tutunmasını sağlar. Sürekli geçmişini hatırlayan ve savaş öncesi yılları ile avunan Frau Lemmer, özlemini çektiği günlerin hayalini kurarak Ümmühan'ın yanında yaşama veda eder:

“Tüm bedeni baştan aşağıya tek uzun bir soluğun boşalmasıyla titreşip sarsıldı. Baş solo omzunda büküldü. Gür, ak saçlarından bir tutam sağ yanını kapladı yüzünün. Yüzünün sol bölümünde aydınlık, pürüzsüz bir anlatımı çizdi, dudaklarına geniş, mutlu bir gülüş yerleşti, dondu” (Füruzan, 2002: 228).

Füruzan, Berlin'in Nar Çiçeği adlı romanında gurbet olgusunu, insanın ruhunu derinden yaralayan bir yokluk hali olarak koyar ortaya. Yurt dışına işçi olarak giden birçok insan için, köyünün sınırları dışına çıkmak dahi gurbet sayılırken dili, dini, milliyeti ve gelenekleri ile

her şeyi bambaşka olan yabancı bir ülkeye gitmek, annenin güvenli karnından dış dünyaya gözlerini açmaktan daha çarpıcı ve acıdır. Türkiye'nin dönem itibariyle içinde bulunduğu ekonomik koşullar, halkın fakirlik kısıncasına girdiği ve herkesin bireysel olarak bir çıkış yolu aradığı bir dönemdir. Atatürk'ün Sofya'da askeri ateşe olarak görev yaptığı yıllarda, bir Bulgar köylüsünün hakkını aramasına şahit olmasına üzerine not düştüğü "Köylü Milletin Efendisidir" sözü, ne yazık ki aradan geçen yıllara rağmen gerçekleşmez. En çok ezilen kesim köylüdür ve onlar için toprağını terk edip gitmekten başka çare kalmaz. Romanda Füzûzan'ın diğer bir çok eserinde de olduğu gibi Güldane karakteri bir kadın olarak akıllı, güçlü ve erkeğine yol gösteren gelecekle ilgili öngörülerini olan bir tiptir. Fakirlikten yaka silkinmiş ne kendilerinin ne de ileride çocuklarının köy hayatında bir geleceklerinin olmadığını anlayan Güldane kocasını yurt dışına çıkararak insanca bir hayat yaşamak için ikna eder, ancak güvenli alanları olan köyden çıkar çıkmaz bir yalnızlık hissine kapılırlar. Yoksulluğa başkaldırırken, memleket hasretini hesaba katmayan Korkmaz çifti İstanbul'a vardıklarında bir boşluğa düşerler. "Yoksulluktan kurtulmak ne de zenginmiş. İstanbul'a vardık... Aylarca didindik Bayan Friede, kendimizi kısırağa çekilecek aygır misali ele beğendirmeye çalıştık" (Füzûzan, 2002: 179).

Korkmaz çifti, Türk ailesinin sembolik bir değeri olarak, yurt dışında birbirinden zengin problemlerle karşılaşırken kimi zaman köylerine geri dönmeyi de düşünürler. Konut, dil, adaptasyon, yaşam biçimi, eğitim ve daha birçok sorun kimi zaman toplumsal ön yargılar ve kimi zaman da yasalar nedeniyle zengin bir sorunlar yumağı olarak Türklerin önünde durmaktadır. Söz konusu eserde de yazarın özellikle üzerinde durduğu konulardan biri Almanların, göçmenlerle özellikle de Türklerle aynı binada oturmak istememesidir. Frau Lemmer'in "Alt katlarda göçmen işçiler giderek çoğalıyordu" (Füzûzan, 2002: 10) ifadesi sadece Frau Lemmer'in değil aksine tüm bir Alman toplumunun bakış açısını içermektedir. İsviçreli yazar Max Frisch'in "İşçi bekliyorduk, insanlar geldi" (Deutschland, 1999: 27) sözü de ön yargılı bakış açısının temelini oluşturur niteliktedir. Bunun yanında Alman komşuların güvenlik güçlerine şikâyet etmek için en küçük bir fırsatı dahi kaçırmadıkları için Türklerin yasaları da iyi bilmeleri gerekmektedir. Almanya gibi gelişmiş ülkelerde vatandaşa düşen sorumluluklardan Almancaları zayıf da olsa Türkler de sorumludur:

"... toplumu oluşturan bireylere de yasa ve yönetmeliklere uyma, başkasının hak ve özgürlüklerine saygılı olma konusunda sorumluluklar yüklenmekte, 'bilmiyordum, haberim yoktu' deme şansını bırakmamaktadır" (Balci, 2013: 125).

Romanda Frau Lemmer ya da diğer kat sakinleri göçmen işçilerden kaçarcasına uzaklaşırlar ve onlarla karşılaşmak istemezler. Bu ötekileştirme zamanla karşı tarafın kendini savunmaya alarak marjinalleşmesine ve bir karşı hamlede bulunmasını normalleştirir, ancak eserde yaşlı kadının katına taşınan Türk aile sağduyulu davranışıyla bu yaşlı kadının gönlünü ele geçirmeyi başararak bir dost kazanırlar. Ötekileşmenin işçi aileleri için çok sıradanlaştığı böyle bir ortamda, kişiler adaptasyon problemini aşmaları durumunda diğer bir tehlike olan kendi kültürüne karşı yabancılaşma başlamaktadır. Bu noktada ideal olan karşı kültür dünyasına adım atarak gelenek ve göreneklerin, din ile milli unsurların harmanlandığı toplumu olduğu gibi kabullenerek iyi ve olumlu taraflarını da benimseyebilmek olmalıdır. Ancak Almanya'ya giden birçok Türk insanı adeta bir seçime zorunlularmış gibi ya tamamen

Türk olduklarını ve kesinlikle yabancı unsurlara karşı tolerans gösteremeyeceklerini ya da tamamen yabancılaşarak kendilerini unuttuklarını beyan ederler.

Alman toplumuna adaptasyonu zorlaştıran etkenlerin başında da dil sorunu gelmektedir. Yıllardır bu memlekette para kazanmalarına rağmen işçilerin Almanca öğrenmemeleri hem devlet yetkilileri tarafından hem de halk tarafından hoş karşılanmaz. Oysa dil öğrenmek aynı zamanda hedef dilin kültür dünyasına da yapılan bir yolculuktur ve kısa zamanda kaynaşmayı, bütünleşmeyi sağlar. Bu noktada özellikle de ilk nesil Türklerin kendi aralarında gruplaşarak kimseye ihtiyaç duymamaları, Almanca öğrenmelerini engelleyen bir duruma yol açar. Ana dilini ana vatan olarak gören ve vatanından ayrı düşme korkusu yaşayan Türkler vatan hasretini gidermenin bir yolu olarak kullanırlar Türkçeyi. Evde Türkçe okulda ve dışarıda Almanca konuşan çocuklar için de dil problem haline gelir, çünkü Almanya Türkçesi denilen yeni bir dilin doğumu da bu şekilde gerçekleşir. Yarı Türkçe ve yarı Almanca kullanılan sözcüklerle çocuklar her iki dili de yetkin bir biçimde kullanamazlar. “Ben görmedim Mutti. Ich verstehe nicht” (Füruzan, 2002: 156). Eserde Korkmaz çifti de yeteri düzeyde dil becerisine sahip olamadıklarından Frau Lemmer çocuklardan iletişim kurma noktasında yardım etmelerini ister. Kendi dini ile ilgili bazı şeyler aktarmak isteyen Frau Lemmer sonunda onların hiç bir şey anlamadığını sezerek henüz ilkokula giden Kamber’den yardım dilenir:

“Frau Lemmer onlara (...) Meryem’le çocuk İsa öyküsünü anlatmış, hatta karı-kocanın Almancalarının yetersizliğinden kuşkulananarak Grundschule’ye giden Kamber’i çağırıp sözlerini çocuğa yineletmişti” (Füruzan, 2002: 9).

Alman aileler arasında Nazi sempatanları olduğu gibi Nazi karşıtı olup da insani değerlere sahip çıkanlar da vardır. Savaş yılları oldukça zorlu geçer Almanlar için. Çocuklarını ve erkeklerini cepheye gönderen anneler ve kadınlar yalnız kalmanın trajedisini iliklerine kadar yaşarlar. II. Dünya Savaşı birçok yönüyle edebiyata konu olmuş ve içselleştirilmeye çalışılmıştır. Bunlardan biri de Wolfgang Borchert’in “das Brot” adlı kısa hikâyesidir. Bu kısa hikâyede Borchert, savaş yıllarında yaşanan yokluğa dikkat çekerek bir dilim ekmeğin dahi ne denli önemli olduğuna vurgu yapar. Oysa aradan çok da uzun bir zaman geçmeden ülkelere gelen Türkler, kazandıkları paraları büyük arabalar alarak, marketlerden sürekli alışveriş yaparak hoyratça harcamakta ve savaş yıllarına hiç saygı duymamaktadırlar. Almanlar elbette kısa zaman önce Türklerin de bir savaştan çıktığını akıl etmezler ve savaş sonrasında da açlık ve sefaletin tüm hızıyla devam ettiğinin de farkında değildirler. Kendi vatanlarına gelerek ekmek parası kazanmaya çalışan Türklerin her davranışı Almanları irite eder. Aşırı milliyetçilerden, ırkçılara ve ılımlı olanlara kadar herkes kısmen de olsa bu ön yargılara teslim olmuştur. Türklerin çok çocuklu olmaları, yüksek sesle konuşmaları, giyimleri ve kadınların kendilerini erkeklerden sakınan tavırları Almanlar tarafından medeni görülmez.

“Pistiler yabancılar. Konuşmaları bağırıma denkti. Şaşılacak kadar çocukları vardı. Kadınları erkeklerden kaçıyordu. Bir de tüm bu davranışlarının çevrelerinde nasıl değerlendirileceğini düşünmeden Almanlara yaranmaya, sevimli olmaya kalkıyorlar” (Füruzan, 2002: 67).

Ne var ki Frau Lemmer, Korkmaz ailesiyle iletişim kurmaya başladıktan sonra değişmeye başlar her şey. İnsan bilmediğinden ve tanımadığından korkar sözü burada gerçekleşir. Kendi kültürel değerlerine bağlı kalarak yabancılaşmaya ayak direten ve tipik Anadolu ailesi olan Korkmaz ailesine misafir olan yaşlı kadın, onların içten ve samimi yaklaşımları karşısında büyülenir adeta. Bu Türklerin aciz olduğunu göstermediği gibi, kapılarına gelen herkese yapacakları bir muameledir. Almanlara hoş görünmek ve kendilerini kabul ettirebilmek için çırpınıp duran bu yabancı insanlara, Alman halkına sürülmüş kara bir leke gibi bakma alışkanlığında olanlar ise, bu işçilerin kendiliğinden gelmediklerini aksine hükümetleri tarafından davet edildiğini unuturlar. Bireysel düşünme ve konfor alışkanlığı olan Almanların komşusunun dahi kapısını çalmaması Alman toplumunu zamanla yalnızlaştırmıştır. Bir oğlu bir de kızı olan Frau Lemmer, dairesinde kimseyle görüşmeden tek başına yaşamakta ve her türlü sıkıntısı ile kendi baş etmek zorundadır. Kendisi hastalandığında yine küçük, kaba ve medeniyetten uzak gördükleri Korkmaz ailesi koşar yardımına. Bu durum onun başta kendisini ve Alman toplumunu sorgulamasına neden olur. Daha uzun yıllar bir arada yaşayacak olan bu iki toplumun, birbirinden olumlu biçimde faydalanmasına yerine aşağılamalar ve hakaretlerle zıt kutuplar yaratmanın kimsenin yararına olmayacağının bilincine varır Frau Lemmer. Frau Lemmer akıllı, olgun ve aynı zamanda güzel bir kadındır. Duygularına yenik düşerek Türklere karşı beslediği olumsuz düşüncelerden çabuk sıyrır kendini. Hayat coşkusunu büyük oranda yitirmiş olan bu kadına hiç ummadığı anda yine bir Türk ailesi olan Korkmaz çiftinin bebekleri olan Ümmühan verir. Frau Lemmer ilk gördüğünde, güzelliği karşısında şaşkına döndüğü Ümmühan, babasının da dediği gibi adeta bir nar çiçeği tazeliğiyle değiştirir Berlin'in kasvetli havasını.

Romanın en olumlu karakterinin Güldane olduğu göze çarpmaktadır. Güldane, Türkiye'deki yokluk durumundan kocasını motive ederek Almanya'ya gitmeleri için ikna etmiş ve bu yabancı memlekete geldiklerinde de ailenin dışarıya açılan kapısı olmuştur. Kocasının aksine dil öğrenmek için elinden geleni yaparak bir kadın olarak yeni girdiği bu topluma adapte olmaya çalıştığını göstermiştir. Öte yandan kendi kültürünü de devam ettirerek geçmişini unutma gibi bir eğilim göstermez. Türkiye'de köy hayatında erkeklerin çalışıp kadınların çocuk baktığı dönemler sona ermiş, Almanya'ya giden aileler artık karı-koca çalışmaya başlamıştır. Kapitalist sistemin bir gerekliliği olan az çocukla yetinme ve hatta hiç çocuk yapmama henüz Türkler arasında kabul gören bir düşünce değildir. Çocuk hem insanları çalışmaktan alıkoymakta hem de işten yorgun gelen bireylerin kendilerine zaman ayırmalarını önlemektedir. Bu nedenle az çocuk yaparak çok çalışmak ve bireysel ihtiyaçlara öncelik tanımak endüstri ülkelerinde bir davranış modeli haline gelmiştir.

Güldane de Almanya'da çalışmak zorunda kalır. Eşinin kaçak işçi olması ve bu nedenle az para kazanıyor olması Güldane'yi çalışmak zorunda bırakır. Çocukların evde tek başlarına durması kimi zaman aç kalmalarına da yol açar bu nedenle Frau Lemmer bebeğe bakma sorumluluğunu üzerine almak ister: "Meine hübsch, meine Schatzen. Siz işe gittiğinizde ona ben de göz kulak olurum. Ve ninniler söylerim (...). Unutmuşum fakat belleğimdedir" (Füruzan, 2002: 85).

Kadınların yaptığı işler oldukça basittir, kimileri temizlik işlerinde ve kimileri de fabrikalarda bantlarda çalışır. Ancak burada önemli olan kadının aile içindeki rolünün değişerek

söz sahibi olmaya başlamasıdır. Dönemin geleneksel Türk aile yapısında kadınlar, çocuk bakan ve ev işleri yapan kişiler konumundadır ve aniden Almanca öğrenerek toplumda sosyalleşmeye başladıklarında hem giyimleri hem de davranışlarında değişimler gözlenir. Bu değişim kadının kocasının baskısından kurtularak birey olmaya başladığının da bir göstergesidir.

Çalışan annelerin karşılaştığı en büyük problem elbette çocukların eğitimi durumudur. Almanya’da evde Türkçe okulda Almanca konuşan çocuklar kültür çatışması da yaşarlar. Aidiyet hissinin olmadığı yerde kişi kendini boşlukta hissederek, kişiliğini kanıtlama peşine düşer. Bu durum da suç işleme oranının artmasına neden olur. Korkmaz çiftinin çocukları henüz küçüktür ancak okuldaki Alman çocukları tarafından ötekileştirildiklerini de anlarlar. Bir zamanlar “Juden Raus” diyen Almanlar artık “Türken Raus” diyerek Almanya’daki tüm olumsuzlukların sebebi olarak Türkleri görme eğilimindedirler.

Almanya acı vatan sözü ilk giden Türklerde bir slogan halini alır ancak sonraki nesiller için durum farklıdır. Tüm zorluklara ve ötekileştirilmelerine rağmen Türkler memleketlerine dönmekte ısrar ederler. Ne Türk ne de Alman olabilen çocuklar ne yazık ki sadece Almanya’da değil aynı zamanda kendi memleketlerinde de dışlanırlar. Türkiye’de Alamancı sözcüğünün içini dolduran çok şey vardır. Akrabalarının dahi bir süre sonra ‘Almanya’da tuvalet temizleyerek para kazanıyor, Mercedes’e biniyor’ yakıştırmaları gurbetçilerin halini anlamadıklarını açıkça ortaya koymaktadır.

Sonuç

Füruzan göç geçmişi olmayan ve sonradan bursla Almanya’ya giden bir yazar olarak, gurbetçi vatandaşların yaşadıkları sorunları dile getirmesi bakımından başarılı bir yazardır. Erkeklerden, kadınlara ve çocuklara kadar herkesin yaşam mücadelesini ayrı ayrı verdiği yurt dışı macerası memleketindeki sefaletten kurtularak rahata kavuşmak amacını taşır. Ancak hesapta olmayan ve hatta kimileri de aşılabilen bir yığın problem de onları bekler. İtilip kakılmak, ötekileşmek, kabul görmemek, hep gizlenerek yaşamak ve göze batmadan çarşıda pazarda yürümek oldukça zordur. Yurt dışında yaşayan Türklerin Almanları memnun etmek, memleketlerindeki akrabalarını memnun etmek, Alman hükümetinin takdirini kazanmak, iş yerinde patronu mutlu etmek, komşularına hoş görünmek gibi daha birçok yükümlülükleri vardır.

Eserde kendilerini çalışmak üzere davet eden Almanya’ya giden Türk ailelerinin bir temsilcisi olan Korkmaz ailesi ile kendi hükümetlerinin bu davetine rağmen yabancı düşmanlığı yapan Alman toplumunun uç noktalarda birbirlerine karşı olan tavırlarının, bir noktada kesintiye uğrayarak insani değerlerin her şeye galip geldiği vurgulanır. Ötekileştirilen ve her durumda yabancı olduğu hissettirilen Türkler, fırsat verildiğinde gönül zenginliklerini açarak karşdakini iyilikle beslemekte ve doyurmaktadır. Füruzan’ın bu romanı Almanya’da çalışan Türklerin içinde bulundukları zor şartları değerlendirebilmek açısından önemli olduğu kadar, Almanların da iletişim kurulduğunda merhametli olduklarını ve bir arada yaşanabilir bir millet olduğunu göstermesi bakımından önemlidir.

Kaynakça

- Balcı, Tahir (2013). Almanya'daki Kültürel Öğeler İçeren Levha Metinleri. Turkish Studies. Volüme: 8/12, Fall 2013, pp. 121-131. Ankara.
- Balcı, Umut & Akgün, Medeni (2018). Emine Sevgi Özdamar'ın Mutterzunge Adlı Eserindeki Kalıp İfadeler ve Türkçe Çevirisindeki Karşılıkları. Social Sciences Studies Journal. ISSN: 2587-1587. Vol: 4, Issue: 19, pp. 2097-2103.
- Deutschland Dergisi (1999). Almanya'da Görüş Çeşitliliği. Frankfurt Societäts Yayınevi GmbH. Ağustos-Eylül. Frankfurt-Almanya.
- Füruzan (2002). Berlin'in Nar Çiçeği. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Füruzan (2010). Evsahipleri. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Kahveci, Gülizar Sinem Ön (2018). Türk Romanında Dış Göç Olgusunun İzdüşümleri: Bekir Yıldız, Fakir Baykurt ve Füruzan. İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi.
- Öztürk, Ali Osman & Balcı, Umut (2016). "Yabancı Dil Öğretimine Genel Bir Bakış" Kitabında, "Almanca Öğretmenliği Anabilim Dallarında Edebiyat Öğretimi Üzerine" Adlı Bölüm. ISBN: 978-605-9427-53-1. Pp. 60-71. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Şen, Nurcan (2006). "Füruzan'ın Hayatı ve Eserleri". Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara.

Temel Eğitimde Almanca Öğretiminde Materyal Tasarımı

Dr. Öğr. Üyesi Fatma Karaman
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Öğrenme kavramının tanımı incelendiğinde yaşantı sonucunda öğrencinin sahip olduğu davranışlarında meydana gelen değişiklik veya öğrenmenin, öğrenciye kalıcı bir davranış kazandırma süreci olması ön plana çıkmaktadır. Burada belirtildiği gibi öğrenme sürecinde dikkat çekici nokta öğrenciye yaşantı kazandırılmasıdır. Çocuklar günlük hayatlarında informal olarak deneyimledikleri durum ve olaylar neticesinde birçok şey öğrenebilmektedirler. Formal bir ortam olan okulda ise yapay olarak düzenlenmiş sınıf ortamında öğrencinin öğrenmesi sağlanarak öğrenciye hedef davranışlar kazandırılmaya çalışılmaktadır. Dolayısıyla yapay bir ortam olan sınıflarda öğrenme eyleminin gerçekleşmesi için öğrencinin gerçek hayatında sahip olduğu doğal akışa mümkün olduğunca en yakın yaşantısının oluşturulması gerekmektedir. Öğrenci için gerçek hayatına en yakın yaşantı yani öğrenme ortamı ise eğitici materyallerle mümkündür. Çünkü öğretim ortamında materyal kullanımı dersi formal biçimden çıkararak doğal bir öğrenme ortamının oluşmasına katkı sağlayacaktır. Eğitici materyallerle zenginleştirilmiş bir öğrenme ortamında öğrencinin öğrenmesi öğrenme malzemesine somut olarak dokunarak onu yaşaması; kitaptan okuyarak veya öğretmenden duyarak öğrenmesinden daha zevkli, etkili ve kalıcı olmaktadır. Bu durum temel eğitimde yabancı dil olarak Almanca öğretiminde de geçerlidir. Dolayısıyla yabancı dilde materyal kullanımı soyut bir sistem olan yabancı dilin çocuklar tarafından somutlaştırılarak kavranmasında önemli bir işleve sahiptir. Çünkü çocuklar eğitici materyaller aracılığıyla öğrenme sürecinde birçok duyu organını kullanma imkânı yakalamaktadırlar. Bu materyaller arasında ders kitapları gibi geleneksel kaynaklar değil; öğrencilere farklı gelebilecek modern ve güncel materyaller de yer almaktadır (Yücel & Yılmaz, 2017: 82). Yabancı dil öğretiminde her ne kadar ders kitapları hem öğretmen hem de öğrenciler açısından temel bir kaynak olarak kabul edilse de ders kitaplarının eğitici materyallerle desteklenmesi, hedef davranışın kazanımını sağlayarak öğrenci açısından daha kalıcı bir öğrenmenin oluşmasını destekleyerek öğrencilerin derse karşı ilgi ve isteklerinin de artmasına katkı sağlayabilecektir. Bu noktada öğretim materyalinin ne olduğunu açıklamakta yarar vardır. Öğretim materyali söz konusu dersin öğretim programının uygulanması, dersin hedef kazanımlarının hedef kitleye daha etkili, hızlı, kolay, keyifli ve verimli bir biçimde kazandırılmasına hizmet eden, eğitici değeri olan araçlardır. Yani genel olarak “bir ders ile ilgili canlı, cansız, pratik ve teorik bilgi ve varlıkların hepsi ders materyali olarak adlandırılır” (Uşun, 2012: 7). Ders materyali denildiği zaman genellikle maliyetli ve ekstra iş yükü gerektiren materyaller akıllara gelebilir. Ancak kullanılmayan malzemelerden, geri dönüşümü mümkün olan atık maddelerden dahi hiçbir maddi kaynağa ihtiyaç duymadan öğretim materyalleri hazırlanabilir. Örneğin tuvalet kağıdı rulolarından, yumurta kutularından ve atık pil gibi birçok maddeden öğretmen yaratıcılığını kullanarak eğitici bir materyal ortaya çıkarabilir. Yanpar’a göre en kötü şartlarda dahi öğretmen yaratıcılığını kullanarak materyal geliştirebilir. Ona göre en ücra köyde bile öğ-

retmen, çamuru kullanarak materyal geliştirebilmelidir. Ancak öğretmenlerin çoğu milli eğitim bakanlığı tarafından gönderilen kitapları kullanarak kendilerini veya öğrencileri aktif kılacak materyalleri az kullanmaktadırlar (Yanpar, 2006: 10-11). Yanpar'ın vermiş olduğu bu örneğin yanı sıra öğretmen adaylarının yetiştirildiği eğitim fakültelerindeki aday öğretmenlerin materyal konusunda daha istekli ve heyecanlı oldukları söylenebilmektedir. Bu konuya ilişkin olarak Kırmızının yaptığı bir araştırmada öğretmen adaylarının ders kitapları dışında gerek teknolojik olanakları gerekse de ek materyal kullanma konusunda gayret içerisinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır (2011: 202). Dolayısıyla gün geçtikçe gerek teknolojideki gelişmeler gerekse de okullardaki öğrenme ortamlarının daha da iyileştirilme çabaları, öğretmen adaylarının da geleneksel öğretim ortamlarından farklı bir biçimde mesleklerini yapma isteğini artırmaktadır.

Aşağıda eğitici bir materyalde bulunması gereken özellikler açıklanmıştır.

Eğitici Materyallerde Bulunması Gereken Özellikler

Bir materyalin öğretim sürecinde kullanılabilmesi için öncelikle öğrencinin öğrenmesine hizmet ederek eğitici bir değere sahip olması gerekmektedir. Öğrencinin öğrenmesini güçleştirecek, kafasının karışmasına neden olacak ve gelişim düzeyine uygun olmayan bir materyal öğrenme sürecine hizmet etmekten ziyade bu süreci başarısızlığa götürür. Bu nedenle temel eğitimde kullanılacak öğretim materyalinin sahip olması gereken bir takım özellikler bulunmaktadır. Bu özellikler aşağıda sıralanmıştır.

Temel eğitimde sınıf ortamına getirilen bir materyalde öncelikle güvenli olması özelliği aranmalıdır. Çocukların içinde bulunduğu gelişim dönemleri itibarıyla hızlı büyümelerine bağlı olarak vücut koordinasyonlarının dengeli olmaması ve kaslarının yeterince gelişmemiş olması durumu göz önünde bulundurularak öğrencilerin materyali düşürebilmesi olasılığından hareketle çocukların sağlığına zarar vermeyecek, herhangi bir kazaya neden olmayacak nitelikte tasarlanması önemli bir husustur. Bu bakımdan öğretmenler çocukların gerek küçük gerekse de büyük kas gelişimine yardımcı olacak ve onların gelişimlerini destekleyecek nitelikte öğretme-öğrenme etkinlikleri düzenlemelidir (Senemoğlu, 2012: 29). Örneğin derste öğrencilerin şişirilmiş balonlar içindeki kelimelerin Almanca anlamlarını bulmak için kullanılan balonların öğrenciler tarafında patlatılarak kelimeye ulaşması sağlanması durumunda bazı öğrencilerde balon patladığında çıkan sese karşı korku olabilir. Bu durumda sınıfta öğretim için seçilen materyalden dolayı öğrencinin yaşadığı korkma duygusu öğrenme sürecini olumsuz etkileyerek materyalin aslında öğrenmeye hizmet etmesi düşüncesi olumsuz bir sonucun çıkmasına neden olabilmektedir. Dolayısıyla materyal tasarlanırken bu tarz güvenlik durumlarının göz önünde bulundurulması önemli bir husustur.

Temel eğitimdeki öğrencilerin içinde bulundukları yaş itibarıyla renkli olan materyalleri daha iyi seçeceği ve onlar için daha ilgi çekici olabileceği dikkate alındığında materyallerin mümkün olduğunca renkli olmasına özen gösterilmesi gerekmektedir. Bunun yanında materyal tasarımında tercih edilen rengin gerçek hayattaki nesnenin sahip olduğu renk ile örtüşmesi önemlidir. Örneğin çocuğun doğada yeşil olarak gördüğü ve öğrendiği ağacı mater-

yalde mor olarak görmesi çocuğun zihninde bir çelişki ve karmaşa yaratarak öğrenmesini güçleştirecektir.

Bunun yanında tasarlanan materyal ilk bakışta kullanılan renkler, fiziksel görünümü ve tasarım biçimi itibariyle öğrencileri derse motive edebilecek özellikte olmalıdır. Bu bağlamda derste kullanılan materyaller sadece öğrencinin öğrenmesini desteklememekte aynı zamanda öğrencinin motivasyonunun da artmasını sağlayabilmektedir.

Materyal kullanmadaki önemli amaçlardan biri de öğrencinin birden fazla duyu organını bu süreçte kullanmasını sağlamaktır. Bu nedenle yabancı dilde tasarlanan materyallerin daha çok duyu organlarına hitap ederek şekilde geliştirilmesine özen gösterilmelidir.

Tasarlanan materyal öğrencilerin önceden öğrenmiş olduğu bilgi ve becerileri harekete geçirecek şekilde olmalıdır. Örneğin mevsimler konusu için geliştirilen materyalde öğrencilerin önceki haftalarda öğrendiği aylar konusunu da tekrar etmelerini sağlayacak nitelikte olmalıdır. Bu şekilde öğrenme malzemesi öğrencinin zihninde daha anlamlı yapılandırılır.

Temel Eğitimde Almanca Öğretiminde Materyal Kullanmanın Sağladığı Yararlar

Almanca öğretiminde materyal kullanmanın sağladığı yararlar öğretmen ve öğrenci açısından olmak üzere iki boyutludur.

Almanca öğretiminde materyal kullanımı öncelikle öğrencilere zenginleştirilmiş bir uyarıcı etkisi yapmaktadır. Ders kitaplarına kıyasla eğitici materyaller dersin rutin olmasını engelleyerek daha etkili bir uyarıcı özelliğe sahiptirler. Çünkü genel olarak ders kitaplarında yer alan üniteler aynı biçimde veya benzer alıştırma türleri ile tasarlanmaktadır. Dolayısıyla öğrenciler belli bir zamandan sonra kitaptaki bu düzene ve akışa alışarak derse karşı isteklerinde gerileme olma ihtimali söz konusu olabilir.

Materyal kullanımı öğrenme stilleri farklı olan çok sayıda öğrenciye ulaşmayı da sağlamaktadır. Derste sadece kitapların kullanımı farklı farklı bilişsel, duyuşsal özelliklere sahip olan öğrencilerin tek kabul edilip her bireye özgü olan öğrenme stillerinin yadsıtıldığı anlamına da gelmektedir. Bunun yanında farklı materyallerle zenginleştirilmiş bir ders düzeninde bireysel farklılık gösteren çok sayıda öğrenciye ulaşma imkânı elde edilmektedir.

Materyal kullanımının öğrenciye bilişsel katkısının yanında duyuşsal katkısı da mevcuttur. Çünkü derste eğitici materyallerin kullanımı sınıfın formal olan yapısını yumuşatarak öğrencinin kendisini daha rahat hissetmesini sağlayıp sıkıcı olan bir ders ortamının öğrenci açısından daha keyifli hale gelmesine olanak verir.

Derste materyal kullanımı öğrencilerin yaratıcılıklarını kullanabileceği öğrenme ortamlarının oluşturulmasına katkı sağlar. Tasarlanan materyalle öğrencilerde mevcut olan bilgi ve beceriler daha kolay ortaya çıkarılabilir ve çocuğun ilerleyen yaşlarda bilişsel gelişimini de olumlu yönde etkileyebilir. Bunun yanında genel olarak yabancı dil öğretiminin çocukların motor, fiziksel, sosyal ve duygusal gelişimlerine katkı sağladığı da bilinmektedir (Tavil, 2019: 130).

Öğrencinin başta kendisine yabancı ve anlamsız gelen öğrenme girdisini anlamlandırmasını, soyut olanı somutlaştırmasını sağlar. “Materyallerin yalnızca eğitim-öğretim aracı olmadığı, aynı zamanda yabancı dil öğretimindeki amaç, değer ve metotları da temsil etmesi gerektiği unutulmamalıdır” (Tarakcioğlu, 2012: 3). Her hazırlanan materyal çağdaş eğitim anlayışının savunduğu bilişsel, yapısalcı, çoklu zekâ kuramı gibi yaklaşımları da örtük olarak içerisinde barındırmaktadır. Çünkü materyal tasarımında hedef kitle dikkate alınarak, hedef kitlenin aktif öğrenmesinin sağlanması düşünülmektedir. Örneğin yapılandırmacı öğrenme kuramına göre biçimlendirilen yabancı dil dersi sıkılan, bir an önce dersin bitmesini bekleyen öğrenci profili yerine derse aktif katılan öğrenci profilini ön plana çıkarmaktadır (Bozlar Balcı ve diğerleri, 2017: 124).

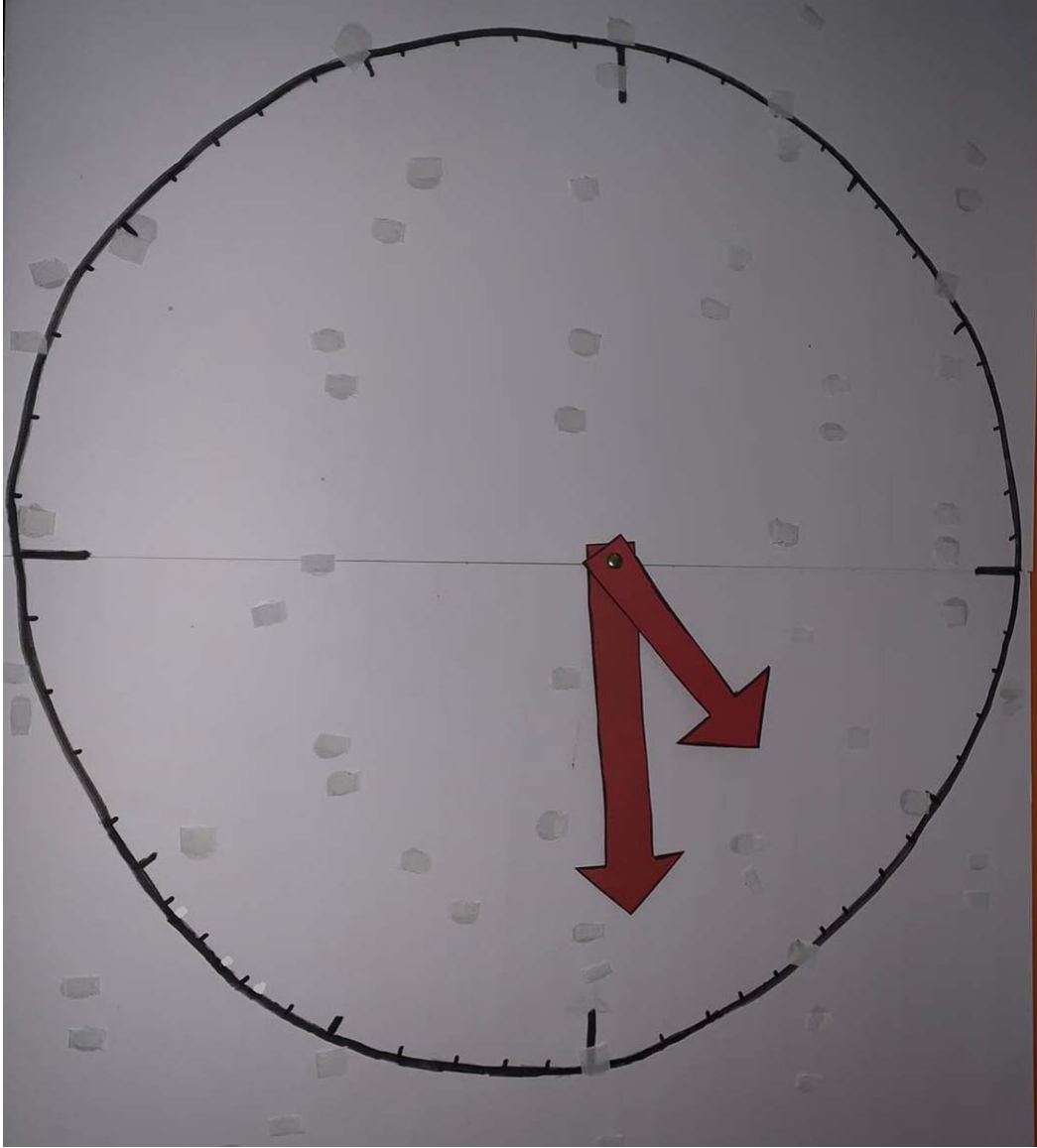
Derste materyal kullanımının öğretmen açısından da birçok önemli faydaları bulunmaktadır. Elinde hiçbir materyal olmadan derse gelen öğretmen ders anlatmak için daha çok enerji harcamak durumunda kalırken; dersin amacına uygun olan, öğrencilerin öğrenme sürecine hizmet edecek bir materyalle sınıfa gelen öğretmenin yükü azalmış olacaktır. Materyal aracılığıyla öğrenme sürecine öğrenci de dâhil olacağı için etkileşimli bir ders saati olduğundan öğretmen de kırk dakika aralıksız konuşan kişi rolünden çıkabilecektir. Materyal ile öğretmen hedef davranışı öğrenciye daha etkili bir biçimde kazandırma olanağı elde ettiği için başarıya ulaşma olasılığı da artacaktır.

Bu yararlarının yanında derste materyal tasarlayanın öğretmene başlangıçta iş yükü ve maliyet çıkaran bir uğraş olarak görülse de bu durum tasarlanan materyallerin okulda uygun bir yerde muhafaza edilip diğer öğretmenlerle paylaşılmasıyla giderilmiş olur. Bunun yanında okuldaki öğretmenler birbirleriyle fikir alışverişinde bulunarak materyal tasarım sürecindeki iş yükünü azaltıp materyalin ekonomikliğini sağlayabilir.

Temel Eğitimde Almanca Öğretiminde Örnek Materyal Tasarımları

Eğitici materyaller hazırlanmadan önce bir takım süreçler göz önünde bulundurulur. Bu sürecin ilk basamağı hedef analizinin yapılmasıdır. Hedef kazanımının neler olduğu belirlenerek bu hedef kazanımın öğrenciye aktarılmasında hangi yaklaşımın seçileceği, bu yaklaşıma bağlı olarak hangi yöntem ve tekniklerin kullanılacağı belirlenmektedir. Bu aşamadan sonra hedef kitlenin yaş, ön öğrenmeleri, tutumları, beklentileri öğrenme stilleri gibi bireysel özellikleri öğrencilerin öğrenmesi beklenen konuyla ilgili sahip oldukları bilgi ve beceriler belirlenir. Sonuçta da materyal bu ölçütler göz önünde bulundurularak tasarlanıp geliştirilir (Seferoğlu, 2006: 16). Aşağıda yabancı dil olarak Almanca öğretiminde kullanılabilecek örnek materyaller yer almaktadır.

Örnek Materyal 1: Die Uhrzeiten



Yukarıda Almancada saatleri (Uhrzeiten) anlatmak için kullanılan materyal yer almaktadır. Bu materyalin önceden bir bölümü yapılarak materyalin gerisini ise sınıf ortamında öğrencilerin yapması sağlanmıştır. Bu amaç için öncelikle materyalin çatısı tasarlanarak materyalin öğrenciler tarafından tamamlanması gereken hali sınıf ortamına getirilmiş ve öğrencilerin derse karşı ilgilerinin harekete geçirilmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Birey kendi hazırladığı materyallerden %75 oranında doğrudan öğrenme kazanımı elde ettiği (Baytekin, 2011: 152) için temel eğitimdeki öğrencilere soyut gelen saatler konusunun etkili bir biçimde aktarımı sağlanmıştır.

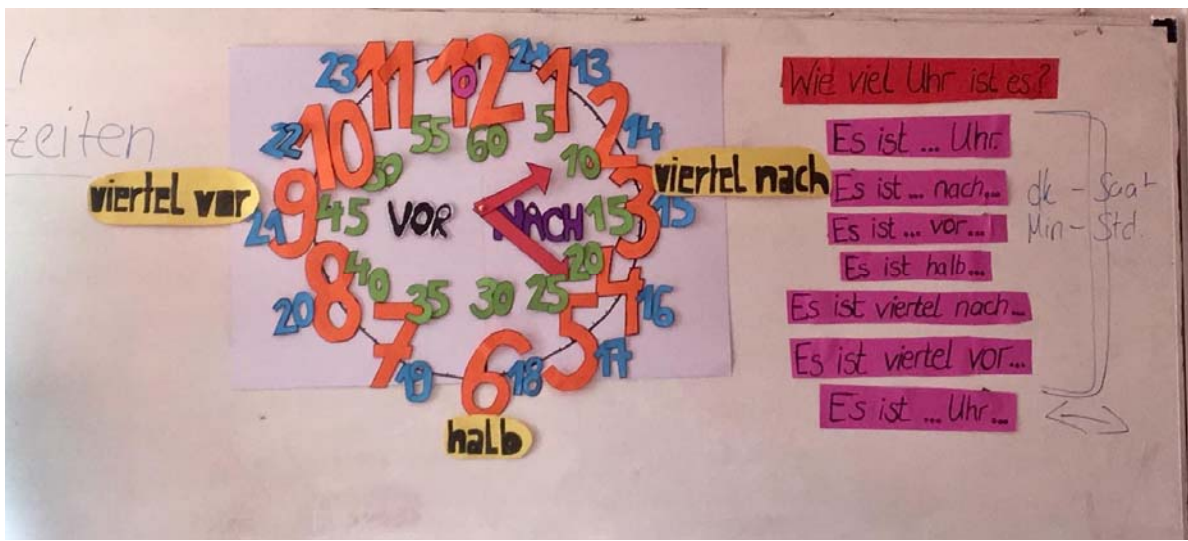
Örnek Materyal 1.1: Die Uhrzeiten



Örnek 1’de saatler konusunda kullanılmak amacıyla hazırlanan materyalin öğrenciler tarafından oluşturulması için gerekli olan diğer malzemeler ikinci resimde yer almaktadır. Yukarıda da görüldüğü gibi somut bir saat tasarlamak için gerekli olan sayılar, geçe (nach) ve kala (vor) ifadeleri renkli kartonlarla kesilmiştir. Burada her bir öğrenciye bir sayının ismi verilerek öğrencilerden sırası gelen sayının materyal üzerinde uygun olan yere yerleştirilmesi istenir. Öğrenciler bunu yaparken hem daha önceki haftalarda öğrendikleri Almanca sayı-

lar (die Zahlen) konusunu tekrar etme olanağı elde edecek hem de materyal oluşturma sürecinde yer alacakları için bir yaşantı geçirerek yaparak yaşayarak öğrenmiş olacaklardır. Öğrenciler yine bu aşamada geç (nach) ve kala (vor) kelimelerini de saat materyalinde uygun yere koyarak tam olmayan zaman dilimlerini ifade ederken ihtiyaç duyacakları edatları kavramış olurlar. Materyalin tamamlanması için son aşama ise günlük hayatta sıklıkla kullanılan çeyrek var (viertel vor) ve çeyrek geç (viertel nach) kelime grubunun materyalde uygun yere yerleştirilmesidir. Bu kelime gruplarını ise öğretmen kendi “viertel vor, viertel nach” kelime gruplarının ne zaman kullanılması gerektiğini açıklayarak materyale yerleştirerek son halini verir.

Örnek Materyal 1.2: Die Uhrzeiten



Materyalin oluşturulmuş son hali yukarıda görüldüğü gibidir. Materyal genel olarak bütüncül değerlendirildiğinde gerek kullanılan renkler gerekse de tasarım olarak öğrenciler açısından ilgi çekici ve öğretime hizmet edecek nitelikte olduğu anlaşılmaktadır. Materyal öğrencilerin ön öğrenmelerini de harekete geçirecek özelliktedir. Çünkü daha önce öğrenciler tarafından bilinen sayılar konusu da materyal oluşturma sürecinde tekrar edilmektedir. Dolayısıyla bu materyalin öğrencilerin ön öğrenmelerini harekete geçirme, yeni öğrenmeleri destekleme bağlamında işlevsel olduğu söylenebilir. Materyaldeki diğer dikkat çekici özellik ise materyalin basitten zora doğru adım adım tasarlanması ve parçalardan bir bütün oluşturulmasına olanak vermesidir. Şüphesiz ki gelişim özellikleri itibarıyla temel eğitimdeki öğrencilerin soyut bir biçimde Almancada saatlerin nasıl ifade edildiğini kitapta görmesi veya bunların tahtada kural şeklinde yazılması tarzındaki öğrenme ortamlarına kıyasla öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinde aktif oldukları, yaşantı kazandıkları, ilgi çekici materyal kullandıkları öğrenme ortamlarını daha eğitsel, gerçek hayata daha yakın ve daha keyifli olmaktadır.

Örnek Materyal 1.3: Die Uhrzeiten



Yukarıda tuvalet kâğıtlarının bitmiş rulolarından yapılmış renkli kol saatleri bulunmaktadır. Ders materyali yapılırken dikkat edilmesi gereken bir nokta da materyalin çok maliyetli olmamasıdır. Öğretmen yaratıcılığı ile el becerisini birleştirerek bu şekilde ekonomik bir materyal de tasarlayabilmektedir. Bu materyaller sınıftaki öğrencilerin sayılarına göre yapılarak her bir öğrenciye tasarlanan bir kol saatinin verilmesi amaçlanır. Materyallerde de görüldüğü gibi her bir kol saati farklı farklı zaman dilimlerini göstermektedir. Öğrenciler burada tahtaya gelerek kol saatlerini sınıftaki diğer arkadaşlarına göstererek saatin kaç olduğunu Almanca söylemektedirler. Bu etkinlik bittikten sonra ise öğretmen tarafından saatlerin öğrencilerde kalabileceği söylenerek öğrencilerin saatler konusu ile olumlu duygusal ve bilişsel bir bağ kurması sağlanır. Çünkü öğrenci eve gittikten sonra da gün içerisinde kol saatini takmak isteyecek ve gerek annesi, kardeşleri gibi çevresindeki kişilere Almanca saatin kaç olduğunu söyleyebilecektir. Bu materyalle hedef kazanımın öğrencide kalıcı olması sağlanır. Görüldüğü gibi materyal sadece konu anlatım sürecinde değil; konunun pekiştirilmesi amacıyla etkinliklerde de kullanılabilir. Kitaplarda yer alan boşluk doldurma biçimindeki mekanik ve soyut alıştırmalar yerine bu şekilde elle tutulur, ilgi çekici, öğrencinin yaş grubuna hitap eden, ona anlamlı gelen materyaller daha çok öğretim gücüne sahiptir.

Örnek Materyal 2: Die Körperteile



Yukarıdaki materyal ise vücudun bölümleri (Körperteile) konusunu için tasarlanmıştır. Bu materyalin yapımında keçe ve pamuk kullanılmıştır. Görüldüğü gibi insan vücudunda bulunan ayaklar, kollar, kulaklar, göz ve baş gibi bölümler keçe yardımıyla oluşturularak mukavva ile yapılmış bir gövde üzerine yerleştirilip insan vücudu oluşturulmaktadır. Materyalde vücudun her bir bölümüne bir rakam verilmiştir. Bu rakamlar küçük kâğıt parçalarına yazılarak sınıftaki öğrencilere dağıtılır. Daha sonra baştan başlayarak öğrencilerin gelip kete ile yapılmış vücudun bölümlerini teker teker yapıştırıp bir insan vücudu oluşturmaları istenir. Tahtaya gelen öğrenci “Ich habe das Ohr” gibi sabit bir cümle ile sahip olduğu organı söyler. Böylece öğrencilerin bulundukları yaş grubunun ilgisini çekebilecek tarzda eğitici değere sahip bir materyal oluşturulmuş olur.

Örnek Materyal 3: Die Farben



Yukarıdaki materyal Almancada renkler (die Farben) konusunu aktarmak için tasarlanmıştır. Öğrencilerin Almanca renkleri kavraması amacıyla yine öğrencilerin sahip olduğu gelişim dönemine uygun olarak renkli bir tırtıl düzenlenmiştir. Öğretmen bunun için on dört tane farklı renkte ayakları olan daireler kesmiştir. Dairelerin sayıları öğrenilmesi planlanan renklerin sayısına göre farklılık gösterebilmektedir. Bu materyalde yine öğrencilerle birlikte oluşturulmaktadır. Öncelikle her bir öğrenciye renkli bir daire verilir ve daha sonra öğrencilerin öğretmen yardımıyla gelip bu dairelerle tırtılı oluşturmaları istenir. Öğrenciler bu materyali bir oyuncak gibi algılayarak formal olan bir sınıf ortamında olduklarını unutarak bir oyun parkında olduklarını sanacaklardır. Dolayısıyla okulda oldukları gibi zorunlu kılındığı için değil doğal bir ortamda keyif aldıkları için gönüllü bir öğrenme gerçekleşmiş olacaktır. Bu nedenle “öğrencinin zorunlu olduğundan değil merak ettiği için öğrendiği bir öğrenme ortamı yaratmak için öğretmenlerin öğrenci merkezli yöntem-tekniklerden, çeşitli araç-gereçlerden ve materyallerden yararlanması gereklidir” (Kara, 2008: 217). Etkinlik olarak ise günlük hayatta öğrencilerin dikkatini çeken ve birçok renkten oluşan bir palyaço ile konu pekiştirilebilir. Bunun yanında yine öğrencilerin gelişim dönemlerine uygun olarak bir boyama etkinliği yapılabilir.

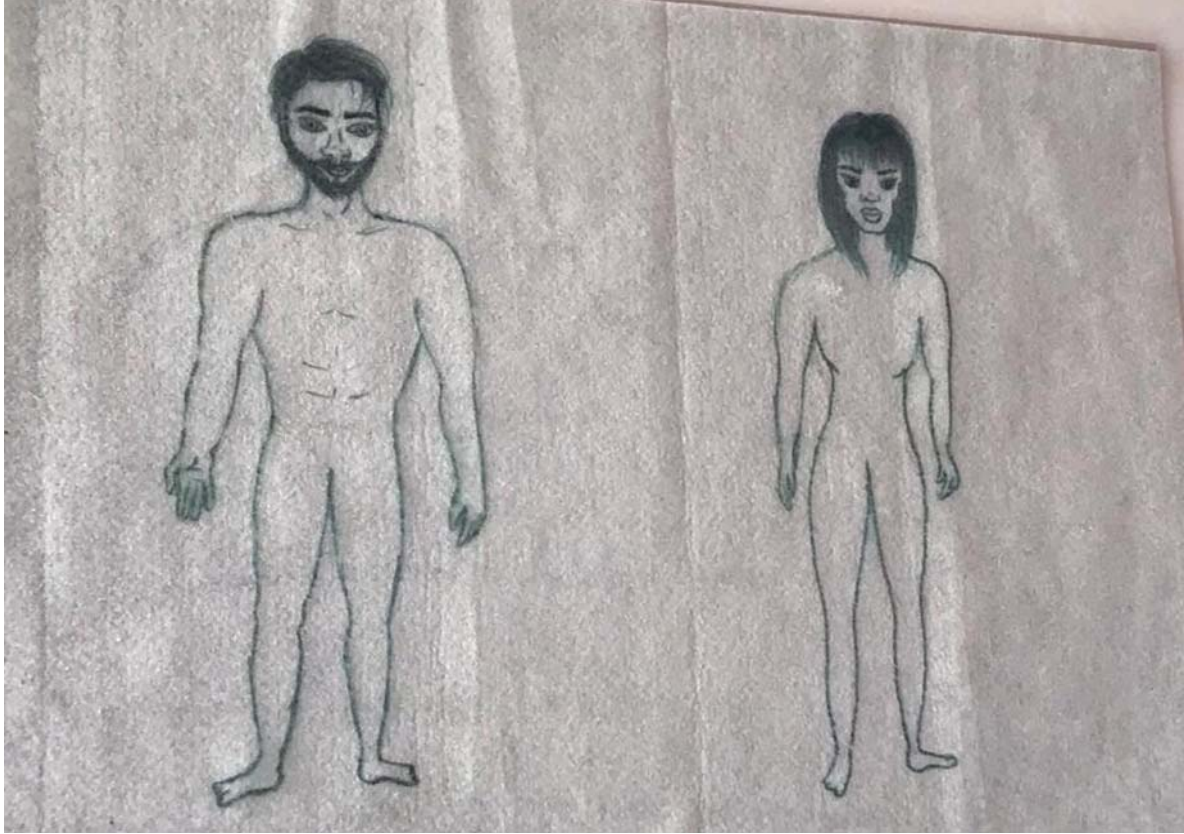
Örnek Materyal 3.1: Die Farben



Temel eğitimdeki öğrencilerin dondurmayı sevdikleri bilinmektedir. Öğrencilerin bu özellikleri ise etkinliklerde kullanıldığında aslında anne ve babalar açısından olumsuz olarak görülen bu yaş çocukların ilgileri öğretim açısından bir avantaja dönüştürülebilir. Örneğin renkler konusunda yukarıda da görüldüğü gibi dondurma külahı ve renkli olan dondurma topları tasarlanabilir. Öğrencilerin renkleri doğru öğrenip öğrenmediklerini test etmek amacıyla etkinlikte yazılan yönerge aracılığıyla dondurma toplarının belirtilen renk sırası dikkate alınarak külahı doldurulması istenir. Bu materyal kullanılarak öğrencilerin hem keyif ala-

rak öğrendiklerini pekiştirmeleri sağlanır hem de renkleri öğrenip öğrenmedikleri de belirlenmiş olur. Görüldüğü gibi materyal yardımıyla tasarlanan bu etkinlik hem öğrenileni pekiştirme hem de öğrencilerin eksik öğrenmelerini ortaya çıkardığı için ölçme ve değerlendirme işlevine sahiptir.

Örnek Materyal 4: Die Kleidung



Yukarıdaki materyal, kıyafetler (Die Kleidung) konusu için tasarlanmıştır. Bu materyalin ilk tasarım aşamasında kara kalem ile mukavva üzerine kadın ve erkek olmak üzere iki bebek çizilmiştir. Bu materyalin devamı olarak ise içerisinde kıyafetlerin yer aldığı bir gardırop bulunmaktadır. Sınıfta kıyafetlerin Almanca isimleri anlatıldıktan sonra öğrencilerin tahtaya gelip seçtikleri kıyafetlerin Almanca karşılıklarını söyleyerek bu bebekleri seçtikleri kıyafetlerle giydirmeleri istenmektedir. Aşağıda bu materyalin tasarlanmış nihai hali yer almaktadır.

Örnek Materyal 4. 1: Die Kleidung



Erken ocukluk dönemlerinden itibaren oyun dönemlerinde her çocuğun sahip olduğu bir oyuncak bebek bulunmaktadır. Bu nedenle bu materyalin çocukların ilgilerini çekeceği rahatlıkla sylenabilir. Yukarıda da grldğu gibi pantolon, kazak, etek ve tirt gibi birçok kıyafet biçilmiş ve dikilmitir. Hemen hemen her ocuk bebeğine kıyafet dikmi ve giydirmitir. Çocuklar için kaç yaına gelirse gelsinler çocuklarında hep hafızalarında olan bu bebekler onların ilerleyen yaşantılarında da önemli bir anıdır. Bu nedenle bu materyal tasarlanırken bu ya grubundaki öğrencilerin hoşuna gidebilecek olan nesnelerin neler olabileceği dikkate alınmıştır. Çünkü “ğretmen, öğrenme sürecini planlarken, her aşamada kendi bakış açısı yerine çocukların dünyasını, onların bakış açılarını empati yoluyla yakalamak durumundadır” (Hanbay, 2013: 65). Dolayısıyla bu materyal ile öğrencilerin hoşuna gidecek bir yaşantı öğrenme sürecinde kullanılarak doğal bir öğrenme ortamı oluşturulmaya çalışılmaktadır. Burada her bir ğrenci tahtaya gelerek hoşuna giden bir kıyafeti bebelere giydirmektedir.

Örnek Materyal 5: Die Berufe



Yukarıdaki materyal meslekler (die Berufe) ünitesini aktarmak amacıyla tasarlanmıştır. Bu materyalde öncelikle parmak kuklaları örülmüş ve içerisine pamuk doldurulmuştur. Her bir parmak kukla bir mesleğin dış görüntüsel özelliklerini yansıtmaktadır. Örneğin burada öğretmen, doktor, ressam gibi meslek gruplarını temsil eden parmak kuklalar bulunmaktadır. Bu materyalin kullanımında gönüllülük esasına göre iki öğrenci tahtaya gelip parmaklarına ilerde hayalini kurdukları, olmak istedikleri meslekleri takarak bunları Almanca söylemektedirler. Öncelikle öğrenciler parmaklarına taktıkları her kuklada karşılıklı canlandırma yaparak "Was bist du von Beruf?" sorusunu sormaktadırlar. Eğer soruya cevap veren kız öğrenci ise "Ich bin eine Lehrerin"; erkek öğrenci ise "Ich bin ein Arzt" biçiminde Almanca

yanıt vermektedirler. Bu materyal öğrencilerin konuşma ve dinleme becerilerine katkı sağlamaktadır. Materyal hazırlamadaki temel amaç aktivitelerin beceri merkezli olmasını sağlayarak kazanımları yapay olmaktan çıkarıp daha iletişimsel hale getirmektir (Tarakcioğlu, 2012: 14). Dolayısıyla bu materyalle öğrencilerin birbirleriyle iletişim kurabileceği bir ortam yaratılmış olur. Bu tarz bir materyalin öğretim işlevinin yanında öğretmenin sınıfa bu materyalle girmesi durumunda öğrencileri güdüleme, hedeften haberdar etme, ilgi çekme gibi birçok işlevi olduğu da söylenebilir. Alışıla geldiği gibi öğretmenin sınıfa kitapları ile gelmesinin öğrenci üzerindeki etki gücü materyalle gelmesindeki etki gücünden kuşkusuz çok daha azdır. Çünkü öğrenci için ders kitabı ciddi, sıkıcı ve zorunlu olan bir görevin yerine getirilmesi gibidir.

Örnek Materyal 5.1: Die Berufe



Bu materyal de die Berufe ünitesinde kullanılmak üzere tasarlanmıştır. Etkinlik olarak konunun pekiştirilmesi amacıyla tasarlanan bu materyalde mesleklerin öğrenciler tarafında doğru bir biçimde yazılması planlanmıştır. Bunun için karton kahve bardakları tercih edilmiştir. Her bir bardağın üzerine mesleklerde geçen bir harf keçeli kalemle okunaklı bir şekilde yazılmıştır. Etkinlik yapılmadan önce yukarıdaki gibidir. Görüldüğü gibi materyalde mesleğin ne olduğunun kolay bir biçimde anlaşılmasını sağlamak için öğrencilere ipucu olarak söz konusu meslekle ilgili olan malzemeler materyalde yer almaktadır. Örneğin berber

için makas, doktor için ise steteskop tercih edilmiştir. Bu etkinlikte öğrenciler tahtaya gelerek birkaç harfi önceden verilmiş olan mesleğın ne olduğunu tahmin edip mesleklerin Almanca-sını bardaklarla oluşturmaktadırlar. Aşağıda etkinliğin yapıldıktan sonraki hali yer almaktadır.

rnek Materyal 5.2: Die Berufe



Burada da görüldüğü gibi ğrenciler “Friseur, Pilot, Arzt ve Koch” mesleklerinin yazılış-larını pekiştirmişlerdir.

Yukarıda rnek verilen bu materyallerin yanında öğrenme ortamları oyun, drama ve yapboz gibi çocukların ilgisini çekebilecek farklı farklı yöntem ve tekniklerle de zenginleştiri-lebilir. Yapbozların ocukların öğrenmesinde etkili olduğu bilinmektedir. Çünkü “yapbozlar hem çocukların birçok duyu organına hitap etmekte hem de parçalar birleştikçe çocukta küçük parçalarla büyük resmi görme yeteneğini geliştirmektedir” (Köse, 2017: 286).

Sonuç

Genel olarak farklı yaş grubundaki öğrencilerin bulunduğu tüm eğitim kademelerinde aynı tarz ve yöntemde ğretim yapılamadığı gibi temel eğitimde Almanca ğretiminde de bu

durum göz önünde bulundurulmalıdır (Karaman, 2017). Çünkü her yaş grubunun öğrenme biçimi kendine özgü özellikler taşımaktadır. Özel anlamda da bu durum Almanca öğretimi bakımından ele alındığında öğretim sürecinin tasarımı daha da önem kazanmaktadır. Çünkü Almanca İngilizce'ye kıyasla daha karmaşık ve soyut bir yapıya sahiptir (Twain, 2014). Dolayısıyla bu yapının öğrenciye aktarım sürecinde salt kitaplar kullanılmamalı, öğrenme ortamı somut ve yaratıcı materyallerle zenginleştirilmelidir.

Yabancı dil derslerinde ders kitaplarında yer aldığı gibi boşluk doldurma biçimindeki alıştırmalar yerine öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif oldukları, yaşantı kazandıkları, yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlayacak öğrenme ortamları oluşturulmalıdır. Bu süreçte çok çeşitli etkinlik ve materyallere yer verilerek öğrencilerin yaşa bağlı olan gelişimsel ve bireysel özellikleri dikkate alınmalıdır. Yabancı dilde tasarlanan materyal ve etkinlikler aracılığıyla sınıflar formal ve sıkıcı olmaktan çıkarılarak öğrencilerin keyif aldıkları oyun alanlarına dönüştürülmelidir. Böylece temel eğitimdeki öğrenciler için anlamlı ve kalıcı öğrenme sağlanmış olur. Öğrencilerin zorunluluktan değil keyif alarak istekli bir biçimde öğrenmelerine olanak veren materyaller tasarlanmalıdır. Yukarıda verilen örneklerde olduğu gibi tasarlanan materyaller sadece ders anlatım sürecinde değil etkinlik olarak da kullanılarak ekonomikliği ve işlevselliği arttırılmalıdır. Son olarak belirtilmesi gereken önemli bir nokta ise literatür taraması sonucunda alan yazında temel eğitimde Almanca öğretimi için materyal geliştirme çalışmalarının olmadığı fark edilmesidir. Bu nedenle Almanca öğretimi için ihtiyaç duyulan materyal geliştirme çalışmalarına ağırlık verilmesi gerektiği önerilmektedir.

Kaynakça

- Baytekin, Ç. (2011). Öğrenme Öğretme Teknikleri ve Materyal Geliştirme, 3. Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bozlar Balcı, İ. & Serindağ, E. & Balcı, U. (2017). Yapılandırmacı Öğrenme Kuramına Göre Almanca Derslerinde Materyal Hazırlanması, Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi, 7(1), ss. 123-135.
- Hanbay, O. (2013). Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kara, D. A. (2008). Okulöncesi Eğitim, İlköğretim ve Ortaöğretimde Materyal Kullanımı içinde; Selvi, K. (Ed.). Öğretim Teknolojileri ve Materyal tasarımı, (215-268), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karaman, F. (2017). Temel Eğitimde İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretimi, Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi, Cilt 7 Sayı 2/1, ss.104-110.
- Kırmızı, B. (2011). Almanca Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Becerileri, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11(2), ss. 193-206.
- Köse, F. Ş. (2017). Erken Yaşlarda Oyunlarla Yabancı Dil Öğretimi İçin Örnek Almanca Dil Dersi, Turkish Studies, 12(5), ss. 279-294.
- Seferoğlu, S. S. (2006). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı, 3. Baskı, Ankara: PegemAYayıncılık.
- Senemoğlu, N. (2012). Gelişim, Öğrenme ve Öğretim, 22. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.
- Tarakcıoğlu, A. Ö. (2012). Yabancı Dil Öğretiminde Materyal Geliştirme, Materyal Uyarlama ve Materyal Kullanımın Önemi içinde; Sarıçoban, A. & Tavil, Z. M. (Ed.) Yabancı Dil Öğretiminde Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı, (1-18), Ankara: Anı Yayıncılık
- Tavil, Z. M. (2019). Çocuklara Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretimi: Teori ve Uygulamalar içinde; Mirici, İ. H. (Ed.) İlkokulda Yabancı Dil Öğretimi, (127-138), Ankara: Nobel

- Twain, M. (2014). Ürkütücü Bir Dil, Almanca, (çev. Mehmet Halit Atli), Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi, 24(2), 19-29).
- Uşun, S. (2012). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı, 2. Baskı, Ankara: Nobel.
- Yanpar, T. (2006). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı, 7. Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yücel, E. & Yılmaz, H. (2017). Yabancı Dil Öğretimi Sürecinde İdeal Ders Kitapları ve Özellikleri, içinde; Yılmaz, H. & Yücel, E. & Durak Üğüten, S. & Şanal, F. (Ed.) Farklı Yönleriyle Yabancı Dil Öğretimi, (s. 81-95), Konya: Çizgi Kitabevi.

Neden Yabancı Dil Öğretmiyoruz?

Doç. Dr. Bülent Kırmızı

Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi

Giriş

Yabancı dil ilk, orta ve lisede diğer dersler gibi öğretmenlerin sınıf ortamında öğretmeye çalıştıkları herhangi bir ders olarak algılansa da aslında öyle değildir. Okullarda öğretimi yapılan fen bilimleri ile sosyal bilimlerin alanlarındaki dersler, sınıf ortamında öğretmenin dersi anlatması ve ardından da öğrencinin konuyla ilgili okumalar yapması ya da konuları tekrar etmesi ile öğrenilebilir derslerdir. Matematik ya da kimyanın mantığı, dünyanın her yerinde aynıdır ve ister Türk isterse bir Alman matematiği öğrenirken formüllerden ibaret olan o dünyaya adım attıktan sonra, bakış açılarındaki bir kısım farklılıklar olsa dahi benzer yolları izleyerek öğrenmeyi gerçekleştirecektir. Matematik bir dünya ise dil bir evrendir ve bu evren o kadar çok unsurdan oluşur ki, sınıf ortamında öğretmenin onlarca öğrenciye bu evreni tanıtmaya oldukça zordur. Bu nedenle yabancı dil öğretiminin ya da öğreniminin başarısızlıkla sonuçlanması üzerine yazılan birçok araştırma makalesi, ortaya atılan fikirler ve getirilen çözüm önerileri şu ana kadar yabancı dil öğrenme ve öğretme noktasında herhangi bir fayda sağlamamıştır.

Yabancı dil öğrenmek için birçok neden sıralanabilir örneğin, iş bulmak, konferanslarda sunum yapmak, eş bulmak, kendi mesleğinde kariyer yapmak, kitapları orijinalinden yabancı dilde okumak, ticaret yapmak, dini kaynağından öğrenmek ve yurt dışına yapılan seyahatlerde iletişim aracı olarak kullanmak gibi. Türkiye’de yaşayan neredeyse her vatandaşın hayali olan bir yabancı dil öğrenme isteği ne yazık ki tüm çabalara ve harcanan paralara rağmen gerçekleşmemekte ve her yeni girişim yeni bir hayal kırıklığı ile sonlanmaktadır. Bu noktada bir de insanların Türkiye’de yabancı dili nerelerde öğrenme imkânlarının olduğuna bakılmalı. Bunlardan ilk akla gelen ilköğretim ve ortaöğretim okullarıdır ve ikincisi de yabancı dil dershaneleridir. Okullarda yabancı dil öğretmenleri öncelikle kendilerine sunulan ders müfredatına paralel bir ders işleme yükümlülükleri olduğundan, kullandıkları kitap ve müfredat çerçevesinde öğretim yapmaktadırlar. Öğretmenlerin müfredatı takip ederken kullandıkları dil genelde ana dildir ve hedef dil neredeyse hiç kullanılmaz. Kullanılan yöntemse daha çok dilbilgisi-çeviri yöntemidir ki bu bilinen en eski yöntemlerin başında gelmektedir. Sınıf ortamında kırk dakikalık dersin yaklaşık beş dakikası yoklama, beş dakikası da öğrencilerin teneffüsten geldikten sonra derse adapte olmalarıyla geçer ve ardından dersin başlaması ile birlikte öğrenciler kitaplarını açarak o günkü ders yapılmaya başlanır. Öncelikle okuma parçasında yer alan bilinmeyen sözcüklerin listesi öğretmen tarafından tahtaya yazılır ve öğrencilerin bu kelimeleri onar kez yazmaları istenir, ancak bu kelimelerin farklı cümlelerde nasıl kullanıldığına dair öğrencinin bir fikri yoktur. Yaklaşık 30 öğrencinin bulunduğu bir sınıfta 10 öğrenci bir okuma parçasını tekrar tekrar okuduktan sonra, metinde yer alan

gramer kurallarının açıklanması ve öğrenci çalışma kitabında yer alan alıştırmaların yapılması ile ders sonlandırılır.

Yukarıda anlatıldığı biçimde işlenen yabancı dil dersinde dil becerilerinden üretimsel beceriye dayalı olan yazma ve konuşma becerilerine hiç yer verilmemiştir. Bu ders işleme biçimi esasen öğrenciler liseden mezun olana dek devam etmekte ve öğrenciler adını ve ne-reli olduklarını söyleyebilmenin dışında hiç bir şey konuşamamaktadır. Gramer her yabancı dil öğretiminde verilmesi gerekli olan birtakım formüllerdir ve aynı zamanda dilin matema-tiğidir. Ancak dil dersinin salt gramer odaklı işlenmesi, o dersi bir matematik dersine dönüş-türecek ve dilin asıl işlevi olan iletişim aracı olmaktan çıkaracaktır. Gökdemir'in (2005: 254) 2001 yılında Dokuz Eylül Üniversitesi, Ege Üniversitesi, İzmir İleri teknoloji Enstitüsü, İstan-bul Üniversitesi ve Haliç Üniversitesinde öğrenim görmekte olan hazırlık sınıfı öğrencileriyle yapmış olduğu çalışmada şu verilere ulaşılmıştır:

- a. İngilizce derslerinde ağırlıklı olarak teoriye yer verilmekte, pratik ya ikinci plana atılmakta ya da hiç yer verilmemekte;
- b. İngilizce derslerinde öğrenci katılımına yer verilmemekte, ders sürekli olarak öğret-men merkezli işlenmekte, öğrenciye dersin işlenişiyle ilgili görevler verilmemekte,
- c. Yabancı dil öğrenmede üniversitelerin en uygun yer olduğuna inanılmamakta,
- d. İngilizce hazırlık bölümüne devam eden öğrenciler bu dili öğrenmek için yeterince zaman ve çaba harcamamakta,
- e. Bir yıl olarak uygulanan İngilizce hazırlık derslerinde İngilizce ile birlikte ikinci bir yabancı dilin verilmemesi,
- f. Okul idaresi yabancı dil öğrenme konusuna önem vermemekte,
- g. İngilizce hazırlık veren üniversiteler bu dersler için uygun ortam ve sınıf şartları sağ-layamamakta,
- h. İngilizce hazırlık veren üniversiteler bu dili öğretmek için gerekli araç-gereçleri yete-rince sunamamakta,
- i. İngilizce hazırlık veren üniversiteler izlenceyi yetiştirmek için uyguladıkları progra-mı hızlı sürdürmekte,
- j. İngilizce hazırlık veren üniversiteler bu derslerde öğrenciyi aktif hale getirecek bir yöntem kullanmamaktadırlar.

Bir yabancı dilin öğrenilmesi ve öğretilmesi çok uzun zaman alan ve sabır gerektiren bir süreçtir ve bunun en iyi kanıtı yeni doğan çocuklardır. Çocuk doğduktan sonra yaklaşık iki yıl konuşmaz ve sürekli dinler. Bu süre içerisinde okuma bilmez, gramer bilmez ve konuşa-maz. Doğumundan yaklaşık iki yıl sonra küçük sözcükleri seslendirmeye başlayan çocuk zamanla öğrendiği yeni kelimelerle cümleler kurmaya başlar. Bu doğal dil öğrenme biçimi, yapay olan sınıf ortamında elbette mümkün değildir, ancak dil öğretiminde asıl örnek alın-ması gereken yöntem de bu olmalıdır. Sınıf ortamında öğrencilerin sürekli olarak gramer öğrenmesi, onların yabancı dili değil yabancı dille ilgili malumat edinmesini sağlamaktadır. Bu araba kullanmak isteyen birine arabanın tekerini, aynasını, direksiyonunu göstermek fakat asla koltuğa oturtup kullanmayı öğretmemeye benzetilebilir. Öğrencilerin yılsonu gel-diğinde yabancı dil defterlerinin baştan sona dolu olduğu fakat akıllarında kalan hiçbir şeyin olmadığı görülmektedir. Doğal dil öğrenme sürecinde gerçekleşen anlama, konuşma, okuma

ve yazma sıralaması ne yazık ki sınıf ortamında okuma ve anlama ile sınırlı kalmaktadır. Lise mezunu olan bireylerin kendileri, aileleri ve meslekleri ile ilgili kendilerini ifade edebilmeleri ve herhangi bir konuyla ilgili kısa bir metin yazabilmeleri bu koşullarda mümkün görülmemektedir.

Ana dilin dışında sonradan öğrenilen yabancı dilde görülen en büyük sıkıntı üretimsel becerilere dayanan yazma ve konuşma becerilerinin gelişmemesidir. Bu noktada sıralanabilecek birçok engelleyici vardır örneğin müfredat, sınava dayalı sistem, ders kitapları, okul yönetimi ve öğretmen yetersizlikleri gibi. Ateş ve Günbayı'nın (2017) "Ortaokullarda İngilizce Öğretmenlerinin Yabancı Dil Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar" başlıklı çalışmalarında, başarısızlığa etki eden faktörlerin başında % 50 paya sahip olan kitaplar, % 42 ile okulların donanım açısından yetersizliği, % 35.71 ile müfredatın öğrenci seviyesine uygun olmadığı, % 28.57 oranında ders saatlerinin yetersizliği, % 21.43 ile sınava dayalı bir öğretim sisteminin olması ve öğrencilerin yabancı dile karşı olumsuz tutumları gösterilmiştir.

Yukarıda öğretmenlere yapılan anket sonucu tespit edilen problemler elbette giderilmeli ve öğretimin gerçekleşmesi noktasında ciddi anlamda problemler oluşturan sorunlardır. Ancak öğrenciyi motive edecek yöntemler kullanılmadığı sürece yukarıda anılan sorunların giderilmesi de bir anlam ifade etmeyecektir. "Motivasyon kavramı, yönlendirmek, harekete geçirmek, teşvik etmek, güdülemek ve bir şeyi yapmaya istek duymak anlamlarına gelmektedir" (Dellal & Günak, 2009: 22). Öğrencileri öncelikle yabancı dil öğrenmeye teşvik edecek yöntemde gramer öğretimi yoğun olmamalı aksine hedef dilin bir iletişim aracı olarak kullanılması amaçlanmalıdır.

Araştırmalar sonradan bir dil öğrenenlerde konuşma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinin özel çalışmalar yapılmasını öngörmektedir. Sınıf ortamında verilen gramer bilgileri öğrencilerin sadece test kitaplarından ya da öğrenci çalışma kitabından konuyu tekrar etmeleriyle pekişmemektedir, çünkü öğrenilen konuların mutlaka anlamlı cümlelerde yani metin içerisinde görülmesi gerekmektedir. Tekrarlı okuma yöntemi ile defalarca okunan basit metinlerle başlanan okumalar, öğrenenlerin zihninde hem gramer yapılarının hem de basit cümle yapılarının yavaş yavaş yer etmesini sağlayacaktır. Tekrar edilmeyen her bilgi unutulmaya mahkûmdur gerçeğinden yola çıkarak, tekrarlı okumalar ile zamanla konuşma kalıpları öğrenenlerin zihninde kalıcı olarak yer almaya başlayacaktır. Seviyelere göre düzenlenmiş olan kitaplar, bu yöntem için oldukça uygundur ve her kitabın yaklaşık 15-20 kez okunması ile o kitapta verilen bilgilerin tam olarak edinilmesini sağlamaktadır.

Tekrarlı okumadan sonraki aşama yazma becerisini geliştirmek olmalıdır, çünkü yabancı dil öğrenenler okuma yaparken hem hedef dildeki seslendirme problemlerini giderecek hem de anlama becerilerini geliştireceklerdir. Burada bahsedilen yazma çalışmaları yaratıcı yazma becerisini kapsamakla birlikte, mutlaka önceden geliştirilen bir program çerçevesinde uygulanmalı ve süreklilik arz etmelidir. Öğrencilerin ve hatta üniversite mezunu kişilerin dahi en büyük sıkıntı yaşadıkları dil becerisi yazmadır, çünkü hem belirli bir düzen çerçevesinde olmalı ve hem de tematik olarak isteneni verebilecek yeterlilikte olmalıdır. Yabancı dil öğrenen kişilerde yaratıcı yazma çalışmaları yapmadan önce kendi ana dilinde çalışmalar yaptırmakta fayda vardır. Almanca ve İngilizce gibi yabancı dil bölümlerinde öğrenim gören

öğrencilerden hedef dilde bir kompozisyon yazmaları istendiğinde genelde rastgele ve düzensiz bir metin ortaya koymaktadırlar. Oysaki kompozisyon bazı yapıların kullanıldığı, belirli bir düzeni ve çerçevesi olan bir metindir. Kompozisyonda kişiye verilen konu her ne olursa olsun, kişi bir taraf olmak durumundadır fakat asıl açıklamalarını girişte değil gelişme kısmında dile getirmelidir. Örneğin, “Günümüzde insanlar teknolojinin insan hayatını kolaylaştırdığına inanmaktadır, bu konuda siz ne düşünüyorsunuz?” gibi bir konuda, kompozisyonu kaleme alacak olan kişi giriş kısmında tarafını belirlemek durumundadır. Aşağıda örnek bir giriş yazısı verilmiştir:

“Öncelikle söylemek gerekirse teknoloji yararlıdır ancak zararlarının olduğu da bir gerçektir. Öte yandan dünyada yaşayan yaklaşık 7 milyar insan var ve bunların tamamı teknolojiden yararlanamıyor. Birçok insan teknolojinin insan hayatını kolaylaştırdığını iddia edebilir ancak zararları da unutulmamalıdır. Teknolojinin olumsuz yönlerinin olduğunu gösteren birçok kanıt bulunmaktadır ve insanlık her gün bunlarla yüzleşmek durumundadır.”

Yukarıda bir kompozisyonun giriş kısmı verilmiştir ve bu girişte yazılması istenilen konuya dair kişi kendi düşüncelerini ele veren küçük ipuçlarını dile getirmiştir. Burada göze çarpan bazı yapılar kullanılmıştır örneğin, “öncelikle söylemek gerekirse” (first of all) ve “öte yandan” (on the other hand) gibi. Yabancı dil öğrenen kişilere öncelikle kendi ana dillerinde yazma çalışmaları yaptırmanın gerekliliği burada yatmaktadır, öğrenen kişi ana dilinde yazma becerisini pekiştirmeli ve bunu da bir iki gün içerisinde değil uzun bir süreye yaymalıdır. Öğretici durumunda olan kişinin rehberliğinde her gün yazılacak 2-3 kompozisyon artık zamanla bazı yapıların oturmasını ve daha anlamlı hale gelmesini sağlayacaktır. Aynı ana dilde olduğu gibi hedef dilde başlayacak olan yazma çalışmaları da benzer kalıplar ve yapılarla olursa kompozisyon hem belli bir düzen içerisinde olacak hem de anlatılmak istenilen düşünce daha kolay dile getirilebilecektir. Örneğin öğrencilerin “some people believe that...”, “they argue that...”, “as a matter of fact...”, “in my opinion...”, “people also say that...”, “in conclusion...”, “but on the other hand...”, “for my part...”, “some people suggest that...”, “I absolutely agree...”, “Another factor...”, “that is to say...”, “some claim that...”, “to my mind...”, ve “I firmly believe that...” gibi yapıları öncelikle ana dillerinde kullanmaya başlamaları ve ardından da yabancı dilde kullanmayı öğrenmeleri yazma becerilerini geliştirmede oldukça kolaylık sağlayacaktır. Öğretici bu ve buna benzer yapıları verirken giriş, gelişme ve sonuç kısmında hangi yapıların kullanılabileceğini örneklerle göstermeli ve öğrenenleri bu konuda yönlendirmelidir. Aşağıda sonuç kısmına dair başka bir örnek verilmiştir:

“For my part, I completely agree with that the technology has more disadvantages than advantages. It gives rise to people’s health problems. It is harmful to the growth of the children.”

Yabancı dil derslerinde mevcut olan problemlerin çoğu fiziki şartların yetersizliği, müfredat, sınava dayalı sistem, kitaplar ve imkânsızlıklar gibi nedenlere dayandırılrsa da asıl sorun sınıf içerisinde uygulanan yöntem hatalarından kaynaklanmaktadır. Artık günümüzde şu bir gerçektir ki uzun kelime listeleri hiçbir zaman öğrenilememekte ve öğrenilse dahi kalıcı olmamaktadır. Bir sözcüğün anlamlandırılmadan edinilmesi mümkün değildir. Yukarıda verilen örneklerle benzer yazma çalışmaları rastgele yapılmamalı belirli bir düzen ve plan çerçevesinde yapılarak öğrenenlerin söz konusu yapıları hazmetmeleri sağlanmalıdır.

Yazı çalışmalarının sürekli yapılması durumunda yukarıda verilen kalıplar ya da yapılar öğrenildiğinden zamanla bunların konuşma becerisini geliştirdiği de gözlemlenecektir. İnsanlar hedef dilde herhangi bir konu verildiğinde ne konuşacaklarını şaşırmakta ve tek kelime dahi edememektedir. Bunun en büyük nedeni ise zihninde belirli bir konuşma formunun olmamasıdır. Konuşma formu, belirli bir düzen içeren ve kişinin bu düzen dâhilinde ne konuşabileceğini kafasında tasarlamasıdır. Örneğin cümleye nasıl başlayacağını ve nasıl devam ettirip sonuçlandırması gerektiğini bilmesi durumunda konu ne olursa olsun akıcı bir şekilde konuşabilecektir. Yazma çalışmalarını iyi sürdüren birinin konuşma noktasında sıkıntı çekmesi mümkün değildir, çünkü insanlar genelde yazdıkları gibi konuşmaya eğilimlidirler. Örneğin bir kimsenin konuşma arasında *"a majority of people hold the opinion that..."* gibi bir yapı kullanması, karşıdakinde hayret uyandırarak, dili çok iyi kullandığına dair bir izlenim uyandıracaktır. Yabancı dil öğretiminde amaç sadece kişinin adını ve nereli olduğunu söyleyebilmesi değildir, aksine hedef dili günlük hayatında ya da mesleki hayatında aktif olarak kullanabilmesidir. Ancak Türkiye’de lise mezunları, ilkokul 5. sınıftan başlayarak yabancı dil öğrenimi görmelerine rağmen, yabancı dilin simple present tense ya da present continuous tense olduğunu zannetmektedirler.

Dil Bir İletişim Aracıdır

Hangi dil olursa olsun dil, onu ana dil olarak konuşanlar kadar yabancı dil olarak konuşanlar için de iletişimin hammaddesidir. Temel dil becerileri olan okuma, anlama, yazma ve konuşma aktivitelerinin tamamı iletişim kurmaya yarar. Günümüzde sosyal medyanın hızla yayılması ve herkes tarafından kolayca ulaşılabilir olması dilin temel misyonunun iletişim olduğunu kanıtlamaktadır. Herhangi bir dilin öğrenilmek ya da öğretilmek istenmesine rağmen öğrenilememesi yukarıda da belirtildiği gibi birtakım yöntem hatalarından kaynaklanmaktadır. Dilin öğretilmesi sürecinde unutulmaması gereken en önemli nokta, öğrenenlerin bu öğretimle dili bir iletişim aracı kullanıp kullanamayacaklarını sorgulamaktır. Bu sorgulandığı sürece öğretici kendisini yeni öğretim durumlarına göre güncelleyecek ve konuyla ilgili araştırma yapma ihtiyacı hissedecektir. Öğretmenlerin aşmaları gereken birçok problemin her geçen gün artarak varlığını koruduğu bilinen bir gerçektir. Ancak yaklaşık sekiz yıl yabancı dil dersi gören öğrencilerin en azından orta seviyede bir İngilizce becerisine sahip olmaları gerekmektedir. Yapılan araştırmalar, dünyada yabancı dil öğretiminde en başarısız ülkeler sıralamasında sonlarda yer aldığımızı göstermektedir.

Gerek uluslararası konferanslarda gerekse Türk üniversitelerinde öğrenim görmek üzere gelen yabancı öğrencilerde, Arap ülkelerinden Afrika ülkelerine kadar birçok ülke vatandaşının İngilizceyi aktif olarak çok iyi bir biçimde kullanabildiği görülmektedir. İnsanın mesleğini pazarlayabilmesinin kaçınılmaz gerekliliği olan yabancı dil becerisi, artık günümüz dünyasında hafife alınabilecek rastgele bir konu olmaktan çıkmıştır. Şirketlerin ulusallıktan uluslararası bir kimliğe büründüğü bu dönemde yabancı dil bilmeyen üniversite mezunlarına iş hayatında yer yoktur. Tüm bu gerçekler eğitim politikalarına yön verenlerin, akademisyenlerin, öğretmenlerin ve hatta velilerin konuyla ilgili kafa yormalarını gerektirmektedir. Bu nedenle yabancı dil öğretimi konusu detaylı bir şekilde ele alınarak ders kitapların-

dan müfredata kadar tekrar yapılandırılması gereken bir derstir. Songün (1984: 134-135) başarısızlıkla ilgili düşüncelerini şu şekilde dile getirir: “Eğitim sistemini ve en son halka olan üniversiteyi, eğitim düzeyinin düşüklüğü nedeniyle suçlamak kolaydır. Ama bu düşüklüğe, o sistem içinde görev alıp, görev bilincine varamamış kişilerce de neden olunmaktadır.”

Sovyetler Birliği uzaya ilk insanı gönderdiğinde ABD geçici bir şok geçirerek kendilerini bu konuda sorguya çekmişlerdir. Birçok ülkeye asker sevkiyatını yaptıktan sonra, gönderdikleri askerlerin bölge diline hâkim olması gerektiği gerçeği ile yüzleşerek yeni yöntemler bulma arayışına girmişlerdir. Bu yöntemlerden biri laboratuvar ortamında uygulanan kulak-dil alışkanlığı yöntemidir. Askerler önce bölge dilini kulaklıktan sürekli ve tekrar tekrar dinleyerek kulak dolgunluğu sağlarlar ve sonra da artık ezberledikleri cümleleri konuşmaya başlarlar. 1960’lı yılların başlarında çalışmak üzere Almanya’ya ve Avrupa’nın diğer ülkelere giden yabancı işçilere de benzer yöntemler uygulanmıştır. Hem askerlerin hem de işçilerin çok hızlı bir şekilde bölge dilini öğrenmelerinin birçok nedeni olsa da en önemli nedeni olabildiğince hızlı bir şekilde bölge halkına adaptasyon sağlamaktır. Bu noktada hem işçiler hem de askerler şunun farkındadırlar, halkla iletişim kurmadıkça hedeflerine ulaşmaları imkânsızdır ve her ne olursa olsun kendilerine yabancı olan bu dili öğrenmeleri gerekmektedir. Türkiye’de özellikle de ortaöğretim kurullarında ve üniversitelerde öğretmenler, öğrenciler ve veliler bu bilinçle hareket etmelidirler.

Yabancı dil öğrenimi öğretmenlerin olduğu kadar öğrencilerin de sorumluluğunda olan bir alandır. Öğretmenlerin tüm uğraş ve çabalarına rağmen sonuç alamaması öğrenci hatalarından kaynaklanmaktadır. Öğretmenlerin yukarıda bahsedildiği biçimde yöntemler uygulamasına karşın öğrencilerin duyarsız ya da isteksiz oluşu yabancı dilin gereksizliğine inanmalarından ve boşa zaman harcadıklarını düşünmelerinden kaynaklanmaktadır. Başarısızlığa olan inançları, yabancı dilde o güne dek başarıyı yakalayamamış olmalarından kaynaklanır. Yabancı dili iletişim dili olarak kullanırken hata yapma korkusu, öğrencileri dili kullanmama yönünde motive etmektedir. Öğretmen ve çevre öğrencileri bu konuda rahat bırakmalı ve onları cesaretlendirmelidir.

“Öğrenciler hata yapmaktan korkmayacakları için ders faaliyetlerine etkin bir şekilde katılmaktan vazgeçmeyeceklerdir ve bu durum yabancı dil öğretim sürecinde öğrencilerin motivasyonuna da olumlu yönde katkı sağlayacaktır”

Bu noktada öğrencilerin sosyo-kültürel yapıları ve yetiştikleri çevre gereği ilgi alanları ön plana çıkmaktadır. Ders kitaplarında verilen okuma metinleri her öğrencinin ilgisini çekmeyebilir. Bu nedenle okutulacak metnin öğrencilerin dikkatini çekmesi de önemli bir unsurdur. Buna örnek olarak yetişkinlerin öğrenme alışkanlıkları gösterilebilir ve bu konuya Brundage ve MacKeracher (1980: 21-31) şöyle değinmektedir:

- a. Kendi deneyimlerini sonraki öğrenimleri için kaynak olarak değerlendiren veya bu tür deneyimleri başkaları tarafından değer gören yetişkinler daha iyi öğrencilerdir,
- b. Yetişkinler, kendilerince geçerli ve mükemmel olarak gördükleri fikirlerine benzer öğrenim hedefleri geliştirme sürecine dâhil olduklarında en iyi öğrenirler,

- c. Öğrenci, konuyu öğretmenin sunduğu gibi değil ancak kendi deneyimleri ışığında algılamak istediği şekilde öğrenir,
- d. Yetişkinler herhangi bir öğrenme etkinliğine kendileriyle ilgili öğrenme yöntemlerini etkileyen bir takım düzenli tanımlamalar ve hislerle katılırlar,
- e. Edindiği bilgiyi çoklu kanallar yoluyla işleyebilen ve “nasıl öğrenilmesi gerektiği”ni öğrenen yetişkinler diğerlerine göre daha üretici öğrencilerdir,
- f. Yetişkinler, ders içeriklerinin kendi geçmiş deneyimleriyle veya günümüz ilgileriyle ve öğrenme yönteminin de onların hayat deneyimleriyle örtüştükleri bir ortamda en iyi öğrenirler.

Öneriler

Yabancı dil öğretiminde yapılan yanlışlar ve bunların giderilmesi ile daha iyi nasıl sonuçların alınabileceğine dair görüşlerin yer aldığı bu çalışma daha çok “neden yabancı dil öğrenemiyoruz?” sorusuna bir cevap niteliği taşımaktadır. Yabancı dil öğrenimi, salt teorik bilgilerin yüklenmesi ile gerçekleşmemektedir. Bilgi yükleme belki tarih, coğrafya, felsefe gibi derslerde mümkündür ancak yabancı dil bu kapsama girmemektedir. Yabancı dil, bilim alanlarından sosyal bilimler sınıfına dâhil edilmekte ve öğretimi noktasında da o şekilde bir tutum içerisine girilmektedir, ancak bu bir yanılgıdır ve ne öğretimi ne de öğrenimi sosyal bilimler dersleri gibi mümkün olmaktadır. Bu durumda:

- Yabancı dil öğretmenleri diğer branş öğretmenleri gibi derse girip sürekli bilgi aktarımı yapmakla görevini yerine getirmiş sayılmaz, aksine öğrencilerin anlam veremediği bir takım formüller ve sözcüklerle sadece yabancı dil derslerinden uzaklaşmalarına neden olurlar. Bu nedenle öğrencilerin her derste yeni cümleler kurabilecekleri bir öğretim tarzı benimsenmelidir.
- Öğrenenler ister ortaöğretim öğrenciler isterse yetişkin bireyler olsun mutlaka yaş durumları göz önüne alınarak seviyelerine uygun okuma parçaları seçilmeli ve gerek sözcükler gerekse gramer yapıları metin üzerinden verilmelidir.
- Öğretmenler öncelikle dil öğretim yöntem teknikleri konusunda hizmet içi eğitim alarak ya da ilgili kaynaklara ulaşarak kendilerini sürekli güncellemeli ve daha önce benimsemiş oldukları davranış modellerinden vazgeçebilmelidirler.
- Öğrenciler neden yabancı dil öğrendiklerinin bilince varmalı ve bu nedenle öğretmenler tarafından sürekli motive edilmelidirler.
- Yabancı dil öğrenimi öğrenciler tarafından masa başına mahkûm edilmemeli, hayatın geneline yayılmalıdır. Sözlük kullanma alışkanlığı edinilmeli ve kullanımı sürekli hale getirilmelidir.
- Üniversitelerde yabancı dil dersleri ilk yıl başlamalı ve öğrenci diplomasını alana dek devam etmelidir.
- Üniversiteler öğrencilerine yabancı dil sınavı yaparak, uluslararası geçerliliği olan öğrencinin dil becerilerini gösteren belgeler düzenlemelidir.
- Okullarda mevcut yabancı dil sınıfları araç-gereç bakımından modernize edilerek güncellenmelidir.

- Özellikle üniversitelerde yabancı dili sayesinde başarıyı yakalamış ve piyasa koşullarına göre kendisini geliştirmiş meslek sahipleri getirilerek öğrencilere örnek gösterilmeli ve bu konuda tavsiyelerde bulunulmalıdır.
- Gazete, dergi ve iş ilanı veren internet sitelerinden örnek ilanlar alınarak öğrencilere gösterilmeli ve yabancı dil öğrenmenin iş bulma noktasında önemi dile getirilmelidir.
- Eğitim politikaları üreten kişiler daha gerçekçi ve teoriden ziyade pratiğe önem veren politikalar geliştirerek sürece katkıda bulunmalıdırlar.

Kaynakça

- Ateş, Gülşah & Günbayı, İlhan (2017). Ortaokullarda İngilizce Öğretmenlerinin Yabancı Dil Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi. Journal of Research in Education and Teaching. Mayıs 2017, Cilt: 6, Sayı: 2, makale No: 32, ISSN: 2146-9199, S. 347-361.
- Brundage, D. H. & D. MacKeracher (1980). Adult Learning Principles and their Application to Program Planning, Ontario: Ontario Institute for Studies in Education.
- Dellal, Nevide & Günak, Duygu Bora (2009). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'nde İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Öğrenen Öğrencilerin Öğrenme Motivasyonları. Ankara Üniversitesi Dil Dergisi, Sayı: 143, DOI: 10.1501, S. 20-41.
- Gökdemir, Cem Volkan (2005). Üniversitelerimizde Verilen Yabancı Dil Öğretimindeki Başarı Durumumuz. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. Yıl: 2005, Cilt: 6 Sayı:2, S. 251-264.
- Songün, Recep (1984). Doğu Anadolu'da Bulunan Orta Dereceli Okul İngilizce Öğretmenlerinin Bilgi Düzeyleri. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Erzurum.
- Yücel, Erdiç & Yılmaz, Hasan (2018). "Farklı Yönleriyle Yabancı Dil Öğretimi-2" kitabında "Yabancı Dil Öğretiminde hata Düzeltme Şekillerinin Öğrenci Motivasyonuna Etkisi" Adlı Bölüm. ISBN: 978-605-196-239-9. Pp. 7-16. Konya: Çizgi Kitabevi.

Yabancı Dil Sınıflarında Özerklik

Dr. Öğr. Üyesi Eda ERCAN DEMİREL

Necmettin Erbakan Üniversitesi

Giriş

Yeniçağın gereksinimleri değiştikçe, öğretmen merkezli eğitim her geçen gün popülerliğini yitirmiş ve yerini öğrenen merkezli yöntem, teknik ve metotlar almıştır. Bu bağlamda, yabancı dil sınıflarında da öğrencinin temel alındığı, aktif olarak öğrenmeye katıldığı, öğrenme sürecinin tamamında görev ve sorumluluk aldığı ortamları yaratma gereği ortaya çıkmıştır.

Öğrenme, yaşam boyu çabalamayı gerektirir ve bu yüzden de elbette ki okul dışını da kapsamakta ve böylece bireyin sorumluluk aldığı bir sürece geçişi desteklemektedir. Başarının büyük ölçüde sınıf dışı bireysel çabaya dayandığı yabancı dil eğitiminde (Lee, 1998, s.282) de özerk düşüncenin önemi göz ardı edilemez. Bu sebeple, *öğrenen özerkliği*, *öğretmen özerkliği* ve *öğretmenin özerklikteki rolü* ve son olarak da *özerkliğin desteklendiği sınıf uygulamalarından* sırasıyla bahsedilecektir.

Öğrenen Özerkliği

Latince “autos” (öz) ve “nomos” (yönetim) kelimelerinden oluşan (Özdemir ve Çok,2011,s.154) özerklik kavramı, kişinin kendisi ile ilgili karar alabilmesi, seçimler yapabilmesi ve sorumluluklarını üstlenebilmesi olarak tanımlanabilir. Öz-belirleme teorisi kapsamında özerklik, bireyin kendisi tarafından onaylanan eylemlerle ilişkilendirilir ve kişinin kendi değer yargılarını temel alır (Chirkov ve Ryan, 2001,s.619). Kısacası, özerklik kendi kriterleri ölçüsünde karar verme sürecini yönetme becerisi olarak da açıklanabilir. Temel bir ihtiyaç olarak kabul edilen özerklik, sağlıklı olma durumu (Ryan ve Deci, 2000, s.74), içsel motivasyon (Chirkov ve Ryan, 2001), öz-örgütlenme ve seçim yapma (Göçer, 2016, s. 189) ile ilişkilendirilir.

Holec (1981,s.3) özerklik kavramını, ‘kişinin kendi öğrenme sürecinin kontrolünü kendi eline alma becerisi’ olarak tanımlar ve özerklik kavramından bahsederken, kişinin kendi öğrenme süreci ile ilgili sorumluluğu üstlenebilme becerisini vurgular. Öğrenen özerkliği yeni bir kavram olmamasına rağmen, yabancı dil eğitiminde sıkça kullanılmaya başlaması ancak 90’lı yılların başında olmuş (Smith,2008, s.395), yüzyılın başından bu yana da özerlik kavramına olan ilgi büyük ölçüde artmıştır (Benson, 2006, s.21).

Öğrenen özerkliği içgörü, pozitif tutum, derinlemesine düşünme kapasitesi ile karşılıklı etkileşim ve özyönetim konularında aktif olmaya hazır-bulunma halini gerektirmektedir (Little,2003) ve buradan hareketle özerk öğrencinin, öğrenme sürecini yönetirken, kaynağa ulaşma yollarını bilme, kaynaktan etkili bir biçimde faydalanabilme, gerekli sorular sorabilme ve öğrenmeyi değerlendirebilme gibi temel becerilere sahip olduğu söylenebilir.

Özerklik, her ne kadar “bağımsız olma ve kendi kendini yönetme durumu” (Özdemir ve Çok, 2011, s.154) olarak açıklansa da Little (2007a,s.14) özerklikten “öğrenenlerin bir şeyleri tek başlarına yaptıklarından ziyade kendileri için yaptıkları olgusu” olarak bahseder ve



Resim 1: Özerk olmayan birey

özerklik kapsamında bağımsızlığın bağımlılıkla dengelendiği durumu ve sonucunda ‘bağımlılık’ Little (1991) kavramını vurgular. Bu nedenle öğrenme sürecinde sadece bireyin değil, sosyal çevrenin, öğretmenin, öğrenme ortamının ve akranların da etkisi vardır, yani tam ve sınırsız bir özgürlükten bahsedilemez. Ancak hiçbir öğrencinin yaşam boyu eşlik edebilecek bir öğretmeni de olamayacağından (Littlewood, 1999, p.73), özerklik kavramı öğretmenden bağımsız bir süreç olarak yaşam boyu öğrenme dahilinde değerlendirilebilmeli ve tüm hayata uyumlandırılmalıdır, ki bu da öğrenciler için ancak sınıf deneyimi

(Littlewood, 1999, s. 73) ile mümkün olacaktır.

Aslında 1990’da yayınlanan raporda (Dam, Eriksson, Little, Miliander, ve Trebbi) ‘Bergen tanımı’ olarak da gayet iyi bilinen öğrenen özerkliği detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

Öğrenen özerkliği, kendi ihtiyaç ve amaçları doğrultusunda kendi öğrenme sorumluluğunu almaya hazırbulunuşluk ile karakterize edilir. Bu da sosyal ve sorumluluk sahibi bir insan olarak bağımsız ve diğerleriyle işbirliği içinde hareket etmeye gönüllü olma kapasitesini gerektirir (s.102).

Buradan hareketle, özerkliği en basit şekliyle Resim 2’deki gibi özerk araç metaforu üzerinden açıklamak mümkündür. Özerk araç, nasıl etrafındaki türlü değişkenlerle etkileşim ve işbirliği yaparak (yol durumu/ diğer araçlar/ hava durumu, vs.) karar verme, seçimler yapma, sorumluluk alma sürecini yönetebiliyorsa, aynı durum özerk birey için de geçerlidir. Etrafından bağımsız olmayacak bir şekilde, ancak karar verme, seçim yapma, yönetim, sorumluluk gibi süreçleri kendi idaresinde barındırarak yoluna devam eder.



Resim 2: Özerk araç

Öğretmen Özerkliği ve Öğretmenin Özerklikteki Rolü

Geleneksel öğretim yöntemlerinin aksine, öğrencilerin bağımsız ve özerk öğrenen olma ihtiyacının artması (Yang,1998), modern çağın gereksinimleri ve buna ayak uydurmak için ihtiyaç duyulan yeterlilikler, öğrenciyi temel alan yöntemlerin popülerlik kazanması gibi sebepler, öğretmenlerin sınıflardaki geleneksel rolünü ve görevlerini değiştirmiştir. Artık, günümüzde “özerk öğrenciler” yetiştirebilen “özerk öğretmenler” ihtiyacı doğmuştur.

Özerk öğretmen ihtiyacından önce aslında özerklik kavramının doğasına bakmak gerekmektedir. Burada en temel nokta, elbette ki özerkliğin temel ve evrensel psikolojik bir ihtiyaç olarak görülmesidir (Erpelding, 1999; Jones,2000; Wilson,1993 akt. Pearson ve Moomaw,2005; Skaalvik ve Skaalvik, 2014). Yani, aslında öğretmenlikte özerklik kavramı için, öğretilen, istek duyulan, olması gereken bir kavramın ötesinde özerkliğin saf ihtiyaç halinden hareket etmek gerekir. Bu sebeple de, “diğer profesyoneller gibi, doktorlar ve avukatların hastalarına/müvekkillerine yaptığı gibi öğretmenler de öğrencileri için en iyi tedaviyi reçete etme özgürlüğüne sahip olmalıdır” (Pearson ve Moomaw, 2005, ss.38-39).

Öğrencileri için en uygun olana karar verme sürecinde öğretmen, herhangi bir şekilde sınırlarla örülmemelidir (bknz. Resim 3). Aksi takdirde, sadece öğretmeni değil öğrencileri, öğrenme ortamını ve öğrenme sürecini de kapsayan bir olumsuzluk zincirinin ilk halkası kopmuş olacaktır. Zira, öğretmen özerkliği, hem kişisel motivasyon (Skaalvik ve Skaalvik, 2014; Öztürk,2011) hem de davranışlar vasıtasıyla öğrenci motivasyonunda etkilidir (Dinçer, Yeşilyurt ve Takkaç,2012). Öğretmenler, temel ihtiyaçları olan özerkliğe kavuştuklarında; motivasyonlarının da artması elbette şaşırtıcı değildir. Daha rahat ve esnek şartlar, kararlarında yargılanmama, tek başına sınıfıyla ilgili etkin kararlar alabilme özgürlüğü ve artan motivasyonla birlikte öğretmenlerin “iş doyumları ve memnuniyeti, profesyonellik artacak, stres ve tükenmişlik azalacaktır” (Öztürk,2011; Person ve Moomaw, 2005; Skaalvik ve Skaalvik, 2014).



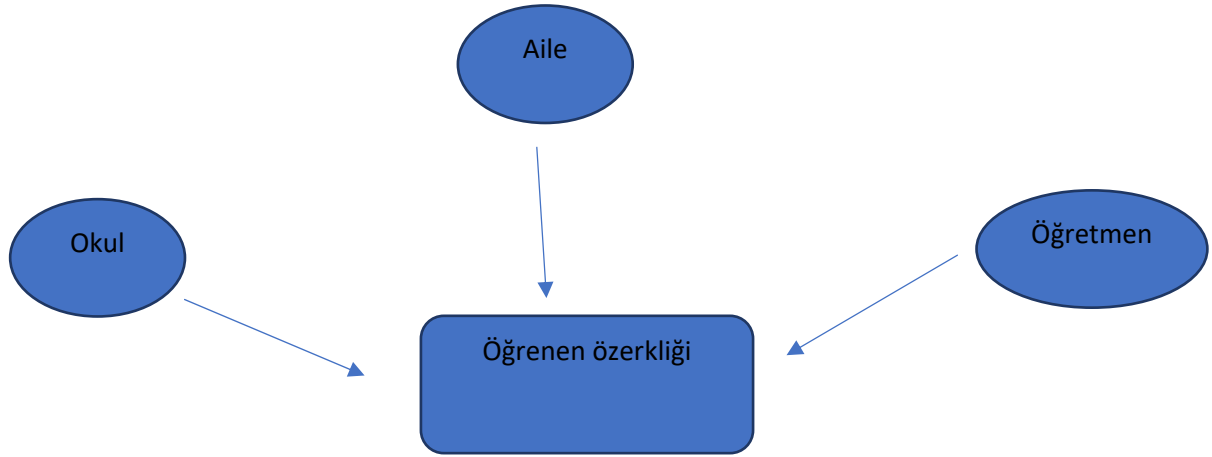
Resim 3: Öğretmen özerkliği ihtiyacı

Öğretmen özerkliği kavramı yabancı dil literatürüne Allwright (1990) tarafından kazandırılmış ve daha sonra Little (1995) tarafından geliştirilmiştir (akt. Benson, 2006,s.30). Özerk öğretmenin sınırı sadece sınıf ortamı ya da sınıf içi özgürlük gibi anlaşılmamalıdır. Aksine, bireyi, sınıfı, okulu, okul dışını, ve hatta hayat boyu öğrenmeyi de içine alan bir süreçten bahsedilirse, kavram daha net anlaşılmış olur.

Bireysel bakımdan öğretmen özerkliğinden önce, öğretmenin özerk öğrenen olması gerektiği vurgulanmalıdır. Özerklik kavramını içselleştirememiş, bununla ilgili yeterliklere sahip olmayan bir öğretmenin, sınıfında özerk davranışları teşvik etmesi, öğrencilerinin özerkliği için adımlar atması beklenemez. Öğretmen, ancak özerk olabildiğinde ve özerk davranışlar sergilediğinde, sosyal öğrenme kuramı kapsamında da değerlendirecek olursak, öğrenciler için etkili ve profesyonel bir rol model oluşturabilir.

Öğrencilere, özerklik konusunda olumlu örnek teşkil eden öğretmenin önemle vurgulanması gereken bir husus da ailenin bu özerklik kavramını oluşturmadaki desteği olacaktır.

Öncelikle velilerin özerklik ile ilgili bilgilendirilmesi ve öğrenci özerkliği adına atılan adımlar için gerekli olan okul-aile işbirliğinin kurulması gerekmektedir. Zira, en basit hususlarda bile öğrencilerin okulda aldığı sorumlulukları evde almayı gözetlemekteyiz. Aile içerisinde “Aman dur sen yapma!”, “Sen beceremezsin ki!”, “Ben senin yerine yaparım!” dili “Harika bir seçim!”, “Sen başarabilirsin!”, “Bu senin sorumluluğun!” diline çevrildiğinde bireylerin de daha fazla sorumluluk alma, kendisi için hareket edip karar verebilme yetisi gelişecektir. Bunun için de Şekil 1’deki gibi etkili bir işbirliğinin gerekliliğinden söz edebiliriz. Öğretmen, bu etkili işbirliğini doğru şekilde oturttuğunda özerk sınıf ortamını kurmak da daha kolay olacaktır.



Şekil 1: Öğrenen özerkliği için etkili işbirliği

Sınıf içerisinde öğretmen, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda, öğrencilerin geri-dönütlerini de değerlendirerek öğrenme süreciyle ilgili kararlar alır, öğrenme ortamını düzenler, ders içeriklerini düzenler, materyal seçiminde gerekli değişiklikleri yapar, yaklaşımlar konusunda cesur davranır ve yeniliklere açıktır. Öğrenme sürecinde öğrencilerinin aktif katılımını destekler ve öncülük eder. Öğrencilerinin kendi öğrenme süreçleriyle ilgili sorumluluk almaları hususunda onları teşvik eder ve yol gösterir.

Lee (1998), özerklik açısından yaptığı karşılaştırmada bağımsız öğrenme programlarına kıyasla öğretmenin ve akranların olduğu sınıf seçeneğini destekler, zira bağımsız öğrenme programlarında sadece yeterince motive olmuş öğrenciler daha ilgili olabilirken, diğer seçenekte öğretmenler sınıf dışında da öğrencileri bağımsız öğrenme sorumluluklarını almada destekler ve böylece de öğretmen ve akran desteği gelişir.

Little (2007b)’a göre yabancı dil eğitiminde öğretmen;

- Sınıf iletişimde tercih edilen araç olarak hedef dili kullanmalı ve öğrencilerinde de bunu sağlamalıdır.
- Öğrencilerini iyi öğrenme aktiviteleri bulmak için devamlı arayışa sürükler, ki bu aktiviteler tüm sınıfla paylaşılır, tartışılır, analiz edilir ve değerlendirilir. Sürecin tamamı hedef dildedir ve başlangıçta basit tutulur.

- Öğrencilerine kendi öğrenme hedeflerini belirlemelerinde, kendi öğrenme aktivitelerini seçmelerinde yardımcı olur ve yine hedef dilde onları tartışmaya, analiz etmeye ve değerlendirmeye iter.
- Öğrencilerinin bireysel amaçlar belirlemelerini, ancak bunları gerçekleştirmeye çalışırken küçük gruplarla işbirliği yapmalarını sağlar.
- Öğrencilerinin, öğrenmeleriyle ilgili yazılı bir kayıt tutmalarını sağlar: ders planları ve projeler, gerekli kelime listeleri, kendi ürünleri olan her tür metin.
- Öğrencilerine, bireysel olarak ve sınıf olarak ilerlemeleriyle ilgili düzenli değerlendirme yaptırır-hedef dilde.

Özerkliğin Desteklendiği Sınıf Uygulamaları

Dil, değişen ve gelişen bir olgu olduğundan, yabancı dil öğreniminin kısa süreli ya da sonu olan bir süreç olarak görülmesi mümkün değildir. Bu doğrultuda, dil öğrenimi sürecinin yaşam boyu öğrenme kapsamında değerlendirilmesi daha doğru olacaktır. Yabancı dil, sadece sınıfta öğrenilenle yetinilemeyen, etkili pratik ve tekrarı gerektiren ve dildeki sürekli değişikliklerle hayat boyu sürecek bir eylemdir. Yaşam boyu öğrenme kapsamında değerlendirildiğinde de yabancı dil öğrenme sürecinde özerkliğin önemi anlaşılmaktadır.

Geleneksel yabancı dil sınıflarında, öğretmen bilgiyi aktarmakla görevlidir, öğrenme durumundan sorumlu tutulur ve öğrenme sürecinde aktif rol alır. Öğrenci ise öğrenmenin temelinde yer almaz, kendi öğrenme süreciyle ilgili aktif katılım ve sorumluluk almaz. Bu düşüncenin aksine, özerk öğrenmenin vurgulandığı yabancı dil sınıflarında öğrenci kendi öğrenmesiyle ilgili süreçte etkin rol oynar, sınıf içinde seçimler yapabilir, öğrenme süreciyle ilgili takip ve değerlendirmeyi yapabilir. Bağlılık (interdependence) (Little, 1991) kapsamında düşünüldüğünde öğrenenin tümüyle sınırsız olduğu bir bağımsızlıktan söz edilemez ve bu sınıf ortamı için de geçerlidir. Öğrenen özerkliği yalnızca bireyi kapsamadığından, öğrenen-öğretmen-akran işbirliğine dayanan, öğrencilerin temel alındığı, onların ihtiyaçları ve beklentileri doğrultusunda sınıf ortamının düzenlendiği ve öğrencilerin de bu sürece dahil edildiği bir sınıf ortamının sağlanması gerekir. Bununla birlikte bireyin bilgiyi yorumlamasına ve öğrenme sürecine aktif katılımına dayanan yapılandırmacı öğrenme ortamları oluşturmak yabancı dil sınıflarında öğrencilerin öğrenme sürecine etkin katılımlarını sağlamada faydalı olacaktır (Gömleksiz ve Bozpolat, 2012, s. 98).

Özerk öğrenme ortamının oluşturulması ve özerk öğrenciler yetiştirmek için öncelikle özerk bir öğretmene ihtiyaç vardır çünkü “öğrenen özerkliği, öğretmenlerin kendi özerkliklerini uyguladıkları pedagojik diyaloglar aracılığıyla gelişir” (Little, 1995, akt. Benson, 2006, s.30). Öğretmen özerk oldukça, özerk öğrenme ortamları oluşturacak, bunu deneyimleyen öğrenciler de bu demokratik ve bireyi temel alan ortamda güven duygusuyla kendinden emin bir şekilde sürece katılacak ve sorumluluklarının bilincinde olacaktır. Böylece de özerklik yeşerecek, öğrenciler kendi özerklik süreçleriyle ilgili tüm sorumluluğu alacaktır, çünkü özerklik sürecinde öğretmenin ancak “belirli bir ölçü dahilinde yardımı”ndan (Doğan ve Mirici, 2017, s.166) söz edebiliriz. Dil öğretimi literatüründe öğretmen özerkliği üzerine vur-

gu yapılmasının bir sebebi de öğretmen özerkliği ve öğrenen özerkliği arasındaki ilişkidir (Benson,2006, s.30).

Sınıf içi öneriler, öğrenme süreci öncesi, öğrenme süresince ve öğrenme sonucunda olarak basitçe gruplandırılabilir gibi görünse de özerklik süreci hem yaşam boyu öğrenme ile ilişkilendirildiğinden, hem de öğrenme sürecinin bütünü biribirinden tamamen ayırmaksızın sürekli takip etmeyi gerektirdiğinden ayrı ayrı parçalar değil de bir bütün olarak değerlendirilmesi daha doğru olacaktır.

Öncelikle, öğrenci ilgi, ihtiyaç ve hedefleri öğrencilerle birlikte belirlenmeli ve geridönütlerle bu doğrultuda öğrenim içeriği konusunda ortak bir payda oluşturulmalıdır. Öğrenci ihtiyaçları doğru şekilde analiz edilmeli, öğrencilerin de katılım, seçim yapma ve karar verme konularında sürece dahil edildiği bir ortam oluşturulmalıdır. Örneğin, belirli bir kitap dahilinde zorunlu bir müfredattan söz ediliyorsa dahi, öğrenci ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda konuların içeriği ile ilgili değişiklikler, öğrencilerin de katkılarıyla yapılabilir.

Ders materyali seçimi konusunda, öğrencilerin etkin katılımı motivasyon açısından önemlidir (Reybolds&Bai,2013). Mesela, öğrencilere okuyacakları metinler ile ilgili seçenekler sunulabilir. Böylece metni seçebildiklerinde, kendi ilgileri dahilinde bir amaç doğrultusunda okuduklarında, öğrenciler elbette ki daha başarılı olacaktır. Ayrıca, basit bir şekilde, kendi öğrenme süreçlerine de etkin katılım sağlamış olacaklardır.

Öğrenim sürecinin tamamını yönetmede, süreçle ilgili farkındalık oluşturma adına öğrencilere öğrenme stratejileri eğitimi (bilişsel/bilişötesi/sosyal-duygusal) verilmesi uygun ve etkili olacaktır. Böylece öğrenciler hem neyi hem de nasıl öğrenmeleri gerektiğini, bunları etkileyen faktörleri ve bilişötesi bir farkındalıkla düşünmeyi öğreneceklerdir ve “kendi öğrenmeleriyle ilgili daha fazla kontrol sahibi” (Benson, 2001, s. 149) olacaklardır.

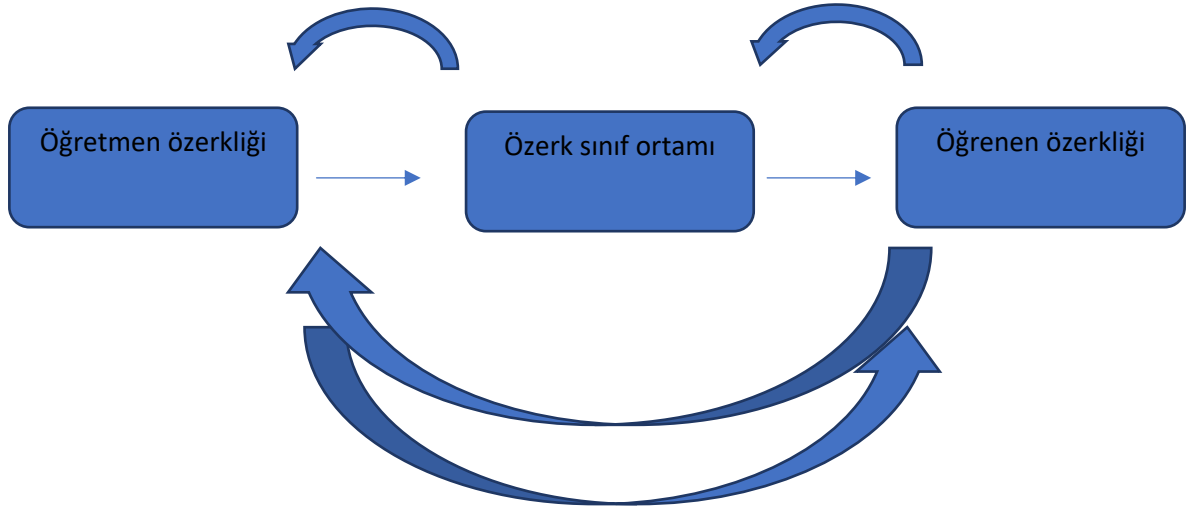
Öğrenme sürecinin her parçasında öğrencileri öz-değerlendirme konusunda yönlendirecek portfolyolar, raporlar, günlüklerden yararlanılmalıdır. Öğrenciler, bunları etkin bir şekilde kullanabilecekleri doğrultuda yetiştirilmelidir. Bu araçlarla, gün sonunda/öğrenme süreci sonunda “Ben bugün ne yaptım?”, “Bugün ne öğrendim?” gibi soruların cevabını kendinde arayacak, kendi kendini sorgulayacaktır. Bu şekilde öğrenciler, hem süreci takip edecek, hem de kendi öğrenme süreçleriyle ilgili öz-değerlendirme boyutunda derinlemesine düşünme (reflection) şansını elde edeceklerdir. Öğretmen değerlendirmesi söz konusu olduğunda da, öğrenciler değerlendirme kriterlerinden haberdar edilir ve böylece yine neye göre değerlendirildiği konusunda farkındalık geliştirir. Başka bir seçenek de değerlendirme kriterlerinin mümkün olduğu ölçüde öğrencilerle birlikte geliştirilmesidir, bu da öğrencilerin değerlendirme ile ilgili etkin katılımını sağlayacaktır.

Sınıf ortamında öğretmen egemenliğinin hüküm sürdüğü, “öğretmen bilir” fikrinin ötesinde öğrencilerin sınıfta aktif olarak rol aldığı, süreci sorguladığı bir ortam oluşturulmalıdır. Dil öğrenme, özünde pratik, uygulama ve bireysel çabanın hâkim olduğu bir süreçtir. Bu süreci, sözlü anlatım (lecture) ağırlıklı bir hâle getirip öğrencilerin pasif olarak bekletildiği bir ortam yaratmak esasen dil öğretimine ihanettir. Ders içerisinde ve ders dışında öğrencilerin aktif katılımlarının sağlandığı ortamlar oluşturulmalıdır.

Sınıf dışı görevlendirmeler, ödevlendirmeler, araştırmalar da öğrenim sürecinin devamını ve sürekliliğini sağlamak adına öğrenciye yol gösterecektir. Ancak bunlar, öğrencileri araştırmaya itecek şekilde olmalıdır. Öğrenciler, okul dışı çalışmalarda seçim yapma ve karar verme yetilerini güçlendirecek şekilde ödevlendirilmeli, gerçek kaynaklara erişim sağlamaları konusunda yönlendirilmelidir. Böylece, kaynağa ulaşma konusunda bilgilenen öğrenciler, özerk adımlar atma yolunda cesur davranabilir.

Tüm bunlar, öğrencilerin özerk bireyler olmalarına pozitif katkı sağlayacaktır.

Sonuç



Şekil 2: Özerk ortamlar aracılığıyla özerk bireyler yetiştirme

Aslında özerklik kavramını üç boyutuyla birlikte şekildeki gibi açıklamak mümkündür. Öğretmen, bu süreçte özerkliği birey olarak kendisinde bulundurmalıdır ki, özerk öğretmen olarak öğrencilerine özerk öğrenme ortamları oluşturabilsin ve öğrencilerinin özerkliklerini geliştirmelerine katkıda bulunabilsin. Özerk sınıf ortamları özerk öğrencilerin yetişmesine katkı sağlarken, öğretmenlerin kendi özerkliklerini deneyimleyebildikleri bir yer olarak da ortaya çıkar. Buradan hareketle şekilden de anlaşılacağı üzere, özerklik kavramının oluşmasında buradaki elemanların tümüyle etkileşim içerisinde olmaları beklenir, ki bu da sonuç olarak şekildekine benzer, kendine güvenli, özerk, gülümseyen yüzler oluşturur.

İnsanların kendileri için yaşamadığı (Özdemir ve Çok, 2011,s.152), aksine her anlamda toplumun kriterlerine uyabilmek adına, “El alem ne der?” düşüncesiyle kendi sınırlarını belirleyemediği, çocukların en temel ihtiyaçlarının bile ebeveynler tarafından karşılandığı ve sorumluluk verilmediği, “öğrenme” sorumluluğunun öğretmene atıldığı toplumumuzda, özerklik kavramının ne yazık ki tam olarak anlaşılamamış ve yaygınlaşamamış olduğunu söylemek mümkündür. Bu bağlamda, öncelikle toplumun bakış açısının değiştirilmesi, bunun için de öğretmenlerin bilinçlendirilmesi gerekmektedir. Öğretmen yetiştiren Eğitim Fakültelerinin burada rolü elbette çok büyüktür. Öğretmen adaylarının özerklik becerisini ka-

zannmış bireyler olmaları, ileride toplumu bilinçlendirmeleri ve gelecek nesilleri özerk bireyler olarak yetiştirmelerini sağlayacaktır. Öğretmenler, kurdukları sınıf ortamları ile gelecek nesilleri aydınlatacak, onlara örnek olacak ve özerklik kavramını yaygınlaştıracaklardır. Böylece de adım adım, özerk beceriler gösteren bireylerin yer aldığı, sorumluluklarının bilincinde bir toplum yapısı kurmak mümkün olabilir.

Kaynakça

- Benson, P. (2001). *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. England: Pearson Education Limited.
- Benson, P. (2006). Autonomy in language teaching and learning. *Language Teaching* (40), 21-40, <https://doi.org/10.1017/S0261444806003958>, Cambridge University Press.
- Chirkov, V.I. & Ryan, R.M. (2001). Parent and teacher autonomy-support in Russian and U.S. adolescents. *Journal of Cross-cultural psychology*, 32 (5), 618-635.
- Dam, L, Eriksson, R., Little, D., Miliander, J. and Trebbi, T. (1990). *Towards a definition of autonomy*. (Trebbi, T., ed., Third Nordic Workshop on Developing Autonomous Learning in the FL Classroom, Bergen, August 11-14, 1989: Report. Bergen, Norway: Institutt for praktisk pedagogikk, Universitet i Bergen. (Mimeo) https://warwick.ac.uk/fac/soc/al/research/groups/llta/research/past_projects/dahla/archive/trebbi_1990
- Dinçer, A., Yeşilyurt, S. & Takkaç, M. (2012). The effects of autonomy-supportive climates on EFL learners' engagement, achievement and competence in English speaking classrooms. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46 (2012), 3890-3894.
- Doğan, G. & Mirici, İ.H. (2017). EFL instructors' perception and practices on learner autonomy in some Turkish Universities. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 13(1), 166-193.
- Göçer, A. (2016). Türkçe eğitiminde öğrenen özerkliği ve etkileşimli sınıf ortamının tasarımının önemi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (1), 188-201. <http://dergipark.org.tr/befdergi/issue/23129/247066>
- Gömlüksiz, M. N. & Bozpolat, E. (2012). İlköğretimde yabancı dil öğreniminde öğrenen özerkliği/ Learner autonomy in foreign language learning in elementary school. *Zeitschrift Für Die Welt Der Türken-Journal of World of Turks*, 4(3), ss.95-114.
- Holec, H. (1981). *Autonomy in Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Lee, I. (1998). Supporting greater autonomy in language learning. *ELT Journal*, 52 (4), 282-290, Oxford University Press.
- Little, D. (1991). *Learner autonomy 1: Definitions, issues and problems*. Dublin: Authentik.
- Little, David. (2003). *Learner autonomy and second/foreign language learning*. (in The Guide to Good Practice for Learning and Teaching in Languages, Linguistics and Area Studies [electronic], Editors: CIEL Language Support network), ResearchGate.
- Little, D. (2007a). Language Learner Autonomy: Some Fundamental Considerations Revisited. *International Journal of Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 14-29, DOI: 10.2167/illt040.0
- Little, D. (2007b). Learner Autonomy: Drawing together the threads of self-assessment, goalsetting and reflection. Retrieved on August 10, 2019 from https://www.ecml.at/Portals/1/resources/Articles%20and%20publications%20on%20the%20ECML/Little_Learner%20autonomy.pdf
- Littlewood, W. (1999). Defining and developing autonomy in East Asian contexts. *Applied Linguistics*, 20(1), 71-94, Oxford University Press.

- Özdemir, Y. & Çok, F. (2011). Ergenlikte özerklik gelişimi-Autonomy development in adolescence. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (36), 152-164.
- Öztürk, İ. H. (2011). Öğretmen özerkliği üzerine kuramsal bir inceleme/ A conceptual analysis on teacher autonomy. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi- Electronic Journal of Social Sciences*, 10 (35), 82-99.
- Pearson, L.C. & Moomaw, M. (2005). The Relationship between Teacher Autonomy and Stress, Work Satisfaction, Empowerment, and Professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29 (1).
- Reynolds, B.L. & Bai, Y.L. (2013). Does the freedom of reader choice affect second language incidental vocabulary acquisition? *British Journal of Educational Technology*, 44(2), <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2012.01322.x>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55 (1), 68-78.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological Reports: Employment Psychology & Marketing*, 114, (1), 68-77.
- Smith, R. (2008). Learner Autonomy. *ELT Journal*. 62 (4), 395-397.
- Yang, N.D. (1998). Exploring a new role for teachers: promoting learner autonomy. *System*, 26 (1), 127-135

II.

How are They Interacting with Their Readers in Their Doctoral Dissertations? A Corpus-Based Study of Native and Non-Native Academic Writers of English

Assist. Prof. Dr. Fatma Yuvayapan

Kahramanmaraş İstiklal University

Introduction

There is a growing body of literature that examines the specific features of academic writing. In this body of work, definitions of academic writing have been suggested by many scholars. Hyland (2009: 1) defines it as “ways of thinking and using language which exist in the academy”. It is identified by Irvin (2010: 8) as “the form of evaluation that asks you to demonstrate knowledge and show proficiency with certain disciplinary skills of thinking, interpreting and presenting”. As for Burke (2010: 40), it refers to “what academics do most, through publishing, communicating, and contributing to their knowledge”. From the definitions, it is clear that academic writing goes beyond organizing appropriate academic texts. It involves communicating with readers and showing the presence of writers. In other words, the key to get credibility within the international academic community, where English is the medium, is to present a strong authorial identity and to maintain a relationship with readers.

The traditional view of academic writing ratifies that academic writing must be objective, faceless and impersonal because science conveys empirical results that do not reflect personal feelings or subjective opinions of individuals. Recently, it is treated as “a persuasive endeavor that owes as much as to a writer’s development of an appropriate relationships with his or her readers, as the demonstration of absolute truth, empirical evidence or flawless logic.” (Hyland, 2001: 549). He further explains the basis of this social-constructivist view. The main point here is that there is always the risk of readers’ objection of writers’ claims. Thus, in order for writers to persuade their readers about the truth of their claims, they need to signal their stance and engage their readers into their texts. Apparently, successful academic texts are the reflection of writers’ awareness of writer-reader interaction in their texts, which is mostly accomplished by the employment of various linguistic devices. One way in which this interaction in the text can be realized is the use of engagement markers.

Several studies have suggested the prominence of metadiscourse in academic genres (Cao and Hu, 2014; Çapar, 2014; Hyland, 1998, 1999, 2004, 2010; Hyland & Tse, 2004, Özdemir & Longo, 2014; Rezaei Zadeh et al. 2015). In these studies, engagement markers have appeared to be a critical means of engaging readers in academic texts. Unfortunately, in the literature on metadiscourse, how writer-reader interaction is maintained through engagement markers (EMs) has received little attention (Hyland, 2002, 2005a; Sahragard &

Yazdanpanahi, 2017; Mameghani & Ebrahimi, 2017). So as to address this gap, this study is set to look at in detail how Turkish-speaking academic writers of English and American academic writers use syntactic frames of EMs to engage their readers in their doctoral dissertations. The main reason for the analysis of syntactic frames of EMs is that they possess many pragmatic functions such as “recognizing the presence of their readers, pulling them along with their argument, focusing their attention, acknowledging their uncertainties, including them as discourse participants, and guiding them to interpretations.” (Hyland, 2005a: 176). The overall distribution of EMs in a corpus may not be of help to identify which pragmatic functions are accomplished by writers. Hence, the present study addresses this issue by examining the syntactic frames of EMs in three corpora consisting of doctoral dissertations written by American academic writers (AAWs), Turkish academic writers of English who earned their PhD in the USA (TAWAs), and Turkish academic writers of English who did their PhD in Turkey (TAWTs). It is also intended to figure out whether academic writers follow the cultural conventions of their discipline or adapt the conventions of academic community they are in. To this end, this paper seeks to answer 2 main research questions:

1. What kinds of syntactic frames of engagement markers do American academic writers, Turkish academic writers of English who earned their PhD in the USA, and Turkish academic writers of English who did their PhD in Turkey employ to engage their readers in their PhD dissertations?

2. Do American academic writers, Turkish academic writers of English who earned their PhD in the USA, and Turkish academic writers of English who did their PhD in Turkey significantly differ in their employment of engagement markers regarding their syntactic frames?

Literature review

The view that the effectiveness of academic writing lies in the appropriate use of linguistic features that writers apply to stamp their stance, to relate their readers, and to achieve persuasion to get a place in their discipline is now well-established. In this regard, metadiscourse is a means of linguistic devices to maintain these aims. This concept was originally defined by Zellig Harris in 1959 to refer to “a writer’s or speaker’s attempts to guide a receiver’s perception of a text” (Hyland, 2005b: 3). Dahl (2004: 1811) describes it as “expressing the writer’s acknowledgment of the reader”. As for Adel (2006: 2), it is “text about text. Metadiscourse is an element of the discourse about the evolving discourse, or the writers’ explicit commentary on her own ongoing text”.

In the literature on metadiscourse, a great deal of taxonomy has been provided by many scholars. Vande Kopple’s (1985) taxonomy is a leading work from which much other taxonomy has emerged. Adel (2006) suggests a taxonomy including two categories: *meta-text* and *writer-reader interaction*. Hyland’s (2005b) taxonomy is one of the most commonly used taxonomy in many studies about metadiscourse. This taxonomy consists of two categories: interactive and interactional metadiscourse markers. Engagement markers are among the

five sub-categories of interactional metadiscourse markers. Before explaining what engagement markers refer to and what pragmatic functions they convey, let us focus on the notion of audience in academic texts.

Hyland (2005b: 13) provides us with a detailed insight about who the audience is in academic texts. Academic genres may have different audience depending on writers' awareness of academic contexts. Writers build a concept of audience drawing on their previous experiences in similar situations. Typically, "audience are the metadiscourse features that the writer has chosen to". The aims of writers and the convictions of the academic community influences not only writers' choices of metadiscourse features but also writer-reader interaction in academic genres. Briefly, metadiscourse plays a pivotal role in creating a bridge between a propositional content and readers. However, it must be admitted that writers usually have difficulty in constructing meanings appealing for their audience.

Hyland (2005a) defines engagement as the ways that writers apply to make the propositional content relevant to their readers. Engagement markers "are devices that explicitly address readers, either to focus their attention or include them as discourse participants." (Hyland, 2005b: 53). Writers need to highlight or downtone the participation of their readers in their texts so as to: a- address readers' expectations of inclusion and manifest disciplinary solidarity through the use of reader pronouns and interjections, b- direct their readers to some critical points with the use of questions, directives, modals and references to shared knowledge.

Hyland (2001) examines the construction of readers in a corpus of 240 research articles in eight disciplines. The results showed that writers created dialogic interaction through frequent use of first person pronouns and imperatives. Variations were also observed among the disciplines. He concluded that clear awareness and engagement of readers are the key points of successful academic writing. In another study in 2002, he focused on the use of directives in a corpus including published articles, textbooks, and L2 students' essays and revealed different employment of directives in different genres and disciplines. He claimed that directives enable writers to pull their readers in their texts in three main types of activity: textual (a part of the text), physical (a research process or real world action) and cognitive (a new argument). In 2005a, he examined the features of stance and engagement through an analysis of 240 research articles from eight disciplines. He observed that stance markers were five times more common than EMs in the corpus. This study also revealed variations in the construal of stance and engagement depending on different disciplinary cultures.

Drawing on an analysis of engagement markers in research articles in Humanities and Science, Sahragard and Yazdanpanahi (2017) claimed that EMs were used more frequently in research articles in the discipline of Humanities than in Science. In addition, directives were more common in both disciplines and an increase in the use of EMs was observed in terms of the decades of 1990s and 2000s. Recently, a study conducted by Mameghani and Ebrahimi (2017) focused on the use of EMs in native English students' oral presentations extracted from MiCASE corpus. This analysis showed that students applied engagement markers more

frequently than attitude markers in their presentations. “*You*” and “*see*” were the most common items of EMs in oral genres while the pronoun “*you*” is not preferred in written academic genres.

Overall, the marking of engagement through a wide range of linguistic devices is crucial in academic writing. Academic writers employ these linguistic devices to build an appropriate interaction with their readers under the cultural norms and convictions of their discipline. This study intended to investigate the employment of syntactic frames of EMs by Turkish and American academic writers of English and the pragmatic functions of these frames in an academic genre regarding the maintenance of writer-reader interaction.

Methodology

Corpus

As noted above the primary aim of this study was to explore cultural variations in the use of EMs in doctoral dissertations. Thus, a corpus consisting of three sets of corpora consisting of doctoral dissertations written by American and Turkish-speaking academic writers of English in 2010-2016 was developed. All the dissertations that reflected many disciplines regarding English Language (English Language Teaching, English Language and Literature, Linguistics, and etc.) were selected randomly from the Thesis Center of Council of Higher Education and the Proquest database. The corpus of American academic writers (CAAW) was represented by 10 doctoral dissertations and comprised of 200.893 words. The corpus of Turkish academic writers of English who did their PhD in the USA (CTAWA) was comprised of 10 doctoral dissertations and 228.412 words. The last corpus (CTAWT) was collected from 13 doctoral dissertations of Turkish academic writers of English who earned their PhD at Turkish universities and had 217.035 words. The analysis was performed to characterize the employment of EMs in particular sections of doctoral dissertations (introductions, findings and discussion, conclusion and suggestions for further studies).

Instrument

This study adopted Hyland’s (2005b) taxonomy of metadiscourse and only category of EMs including mainly 80 items were exposed to analysis. Since the ultimate aim of the present study was to explore the use of syntactic frames of EMs, another well-known taxonomy suggested by Biber et al. (1999) was utilized to categorize the syntactic frames of EMs. Accordingly, five syntactic frames of EMs were established (adverbials, verbs, modals, nouns and pronouns) based on the combination of two taxonomies (see Appendix 1).

So as to observe the concordances of items of EMs in each corpus, Wordsmith Tools 6.0, one of the most commonly known software, was used. “Word Smith Tools provide almost instantaneous display of word frequency lists; concordances, which allow all the uses of a given word in its contexts; and lists of keywords, words that appear more often in a corpus than chance alone would dictate” (Ghadessy et al., 2001: xix).

Log likelihood (LL) statistics was applied to determine whether there were significant differences in three sets of corpora regarding the use of syntactic frames of EMs. Baker et al. (2006) define it as a test to calculate statistical significance that is commonly applied in corpus analysis.

Data Analysis

In the first stage, each set of corpus was uploaded to Wordsmith program, and the items of EMs were individually searched across each corpus. Each instance was also manually checked to ensure that it was functioning as metadiscourse. For instance, the pronoun *we* can be employed both to present authorial stance and to engage readers. All the instances of “we” that referred to stance were eliminated. In some cases, where the output from an automated analysis may not be reliable, human correction (post-editing) is required in corpus-based language studies (McEnery, Xiao, & Tono, 2006).

In the second stage, the frequency counts of ten most frequent items of EMs were found and normalized to per 100 words. The frequency distribution of syntactic frames of EMs were also calculated and normalized to per 100 words. The percentage that they comprised were also taken into consideration. To calculate the normalized frequency of an item, raw frequency of the item was multiplied by 100 and then, the outcome was divided by the size of the corpora. The normalized frequencies enabled us to figure out how often we could come up with a particular item per 100 words.

In the last stage, log likelihood statistics was conducted to the raw frequency counts of each syntactic frame of EMs in order to find out whether there was a statistically significant difference between three corpora regarding the use of syntactic frames of EMs.

Findings and Discussion

The total number of 80 items of EMs were analyzed in three corpora. Table 2 summarizes the overall distribution of EMs in the corpora in concern. They represented 28, 32 and 40 % of CAAW, CTAWA and CTAWT, respectively. They were observed 1.5 times per 100 words in CAAW and CTAWA while they comprised 40 % of CTAWT with an occurrence of 2.0 per 100 words. This finding go in line with some previous studies. For instance, Hyland and Tse (2004) labeled the most frequent interactional metadiscourse markers per 10.000 words in L2 doctoral dissertations as: hedges (95.6), engagement markers (51.9), self-mentions (40.2), boosters (35.3), and attitude markers (18.5). Lee and Casal (2014) revealed significant cross-linguistic differences for the use of MD by English and Spanish-speakers of English. Specifically, EMs were seen less frequently in English than in Spanish corpora.

Table 1. Overall Distribution of Engagement Markers in Three Corpora

	CAAW	CTAWA	CTAWT
Corpus size in words	200.893	228.412	217.035
Number of EMs(n)	3074	3540	4512
n /100	1.5	1.5	2.0
%	28	32	40

n: raw frequency of EMs

n /100: frequency of EMs per 100 words

This finding may suggest that TAWTs tended to create more interaction with their readers than AAWs and TAWAs in their doctoral dissertations. Besides, the ways TAWTs brought their readers into their doctoral dissertations revealed cultural conventions different from AAWs. Suffice to add that TAWAs adopted the cultural conventions of AAWs which was proved with the same frequency counts per 100 words in two corpora. This finding may not be surprising since they earned their PhD degree in the USA and their readers were mainly native academic writers of English. Their supervisor might also have influenced the ways that TAWAs shape their dissertations on the basis of the expectations of readers. Hyland and Jiang (2018) claims that comparative studies on metadiscourse have revealed that a more reader-oriented approach with more reader guidance is a significant feature of Anglo-American rhetoric. The overall distribution of EMs in three corpora showed that three groups of writers maintained an Anglo-American construal of writer-reader interaction, which is seen as the basis of successful academic writing in English.

A quick glance at Table 2 shows that the most frequented items of EMs were verbs. “*Use, do not, and see*” were the mostly applied items in CAAW with an occurrence of 0.1 times per 100 words while “*show, do not, and use*” appeared to be the most common items in CTAWA. Each of them accounted for 0.1 times per 100 words in the corpus in concern. Similarly, “*find and show*” were used with higher frequencies of 0.1 per 100 words in CTAWT. “*Use*” was seen 0.3 times per 100 words in CTAWT, which was the highest frequency count of the ten most frequent EMs in three corpora. “*Should*” was also observed frequently in three corpora. The pronoun “*we*” was common in CAAW and CTAWT while it was not observed as a frequent item in CTAWA. Hyland (2005a) claims that *we* is the most frequently used item of engagement markers as it emphasizes a shared understanding between the author and the readers. This finding indicated that TAWAs developed an understanding of establishing an indirect relationship with their readers, which was different from Turkish and American academic communities in this field. In other words, they were reluctant to step into their texts by emphasizing equality between them and their readers.

Table 2. Ten Most Frequent Engagement Markers in Three corpora

CAAW			CTAWA			CTAWT		
Items of EMs	n	n/100	Items of EMs	n	n/100	Items of EMs	n	n/100
use	221	0.1	show	380	0.1	use	780	0.3
do not	207	0.1	do not	314	0.1	find	409	0.1
see	202	0.1	use	297	0.1	show	395	0.1
should	174	0.08	should	219	0.09	should	242	0.1
find	160	0.07	see	189	0.08	observe	211	0.09
we(inclusive)	159	0.07	follow	184	0.08	consider	184	0.08
take	127	0.06	consider	155	0.06	see	165	0.07
develop	99	0,04	find	149	0.06	state	138	0.06
show	96	0,04	note	143	0.06	we(inclusive)	154	0.07
determine	91	0,04	observe	92	0.04	analyze	112	0.05

n: raw frequency of each item of EMs

n /100: frequency of each item of EMs per 100 words

Table 3 displays the frequency distribution of syntactic frames of EMs in three corpora. It seems that verbs were the salient syntactic frames of EMs utilized in three corpora. They represented 77 % of EMs in CAAW and the frequency of 1.1 occurrences per 100 words. They accounted for 86 and 88 % in CTAWA and CTAWT, with 1.3 and 1.8 instances per 100 words, respectively. Modals were the second frequented syntactic frame of EMs in three corpora. However, they comprised of a small percent of EMs when compared to verbs. They were seen 0.1 times per 100 words in three corpora. They represented 11 and 10 % of EMs in CAAW and CTAWA, respectively while they had a smaller percentage in CTAWT (8 %). Pronouns were the third applied syntactic frame in three corpora. They formed 9 % of CAAW while they represented smaller percentages of 3 and 4 in CTAWA and CTAWT, respectively. Nouns and adverbials appeared at lower frequencies in three corpora. This result is not surprising since these two syntactic frames have less items. To summarize, verbs, modals and pronouns were the most striking syntactic frames of EMs in three corpora. TAWAs and TAWTs shared similar writing habits with their American colleagues and made noteworthy efforts to adapt a writing style required by the international academic community regardless of their cultural background. However, establishing a clear writer-reader interaction with the use of pronouns was a potential hindrance of TAWAs and TAWTs. In addition, the doctoral dissertations written by TAWAs did not seem to meet the discourse expectations of members of American community although their readers were among this particular community.

Table 3. Frequency Distribution of Syntactic Frames of Engagement Markers in Three Corpora

Syntactic Frames of EMs	CAAW			CTAWA			CTAWT		
	n	n/100	%	n	n/100	%	n	n/100	%
Adverbials	0	0	0	1	0	0	0	0	0
Verbs	2376	1.1	77	3039	1.3	86	3938	1.8	88
Nouns	86	0.05	3	31	0.01	1	12	0.0	0
Modals	326	0.1	11	345	0.1	10	371	0.1	8
Pronouns	286	0.1	9	125	0.05	3	191	0.08	4

n: raw frequency of each syntactic category of EMs

n /100: normalized frequency of each category of EMs per 100 words.

?: percentage of each category to overall frequency of EMs

The frequency counts of verbs in the corpus revealed the core of writer-reader interaction in doctoral dissertations and suggested that verbs were important means of guiding readers to a particular propositional content on the basis of a shared knowledge in their discipline. It is likely that the academic writers in concern established a kind of interaction that aimed to prove the truth of the propositional content rather than engaging their readers actively in their dissertations. In a way, they tended to be the authority in their dissertations with the passive inclusion of their readers to some major points. By this way, they might have opted for a credible and persuasive presentation of their claims. Modals were the second most frequently applied syntactic frame of EMs in three corpora. Hyland (2002) explains that modals reflect a writer-oriented approach by convincing the readers to accept the claims of the writers. The taxonomy included five items in this category and “*should*” as an item of modals was among the ten most frequent items of EMs in three corpora. Apparently, they sought to downtone their claims and to leave the commitment to their readers with the use of “*should*”.

Clearly, the most striking difference of engagement among three groups of academic writers lies in the use of pronouns in this study. They were more favored by AAWs than TAWAs and TAWTs. As Hyland’s (2001) claims, first person pronouns are important linguistic devices of directing dialogic interaction in academic texts. The pronoun “*we*” is basically utilized to equate writers with their readers and to present themselves as a member of their discipline. In the genre of doctoral dissertation, novice academic writers know their readers who are highly proficient in their field. Thus, addressing them directly might increase the risks of readers’ refuting their claims. In our case, TAWTs and TAWAs might have been cautious in claiming a similar position with their readers in their academic community. In addition, the low frequencies of pronouns in CTAWA like in CTAWT revealed that TAWAs sometimes followed the cultural conventions of Turkish academic community even though their readers were predominantly native academic writers of

English. However, as Hyland (2001) points out, referring to readers as equals in an academic text is a sign of audience awareness of their readers, which is crucial in achieving the persuasiveness of texts.

As a syntactic frame of EMs, nouns and adverbials had only two items, so their frequency counts were lower than the other three syntactic frames. It is worth to mention that “*key*” as an item of nouns were observed 85 times in CAAW while it was seen 12 and 31 times in CTAWT and CTAWA, respectively. The examples taken from CAAW and CTAWA show that this item enabled writers to draw their readers’ attention to a critical point.

(1) The **key** divergence between Dickens's approach and theories of urban degeneration is that such physical characteristics do not necessarily correspond to moral malformation. (CAAW 2).

(2) So, the semantic content of a remnant is the **key** factor for it to be a remnant. (CTAWA 3).

Having shown the frequency counts of syntactic frames of EMs, let’s figure out whether the differences regarding the frequency counts are significant. As shown in Table 4, the major differences between AAWs and TAWAs stemmed from the underuse of pronouns by TAWAs, which was statistically significant with -87.15 LL value. As Hyland (2001) states, the use of personal pronouns allows authors to explicitly bring their readers into their texts. Seemingly, TAWAs did not have the tendency of building an explicit relationship with their readers. This may be due to the fact that they were not aware of the expectations of their readers, who were native academic writers of English. The LL value of nouns was calculated -34.45. Verbs were overused by TAWAs with +18.56 LL value. Recall that nouns represented the biggest percentage of EMs in CTAWT. The results enabled us to claim that TAWAs sometimes followed the conventions of their field in Turkish academic community.

Table 4. LL Ratio of Syntactic Frames of Engagement Markers in CTAWA and CAAW

	CTAWA	O	CAAW	O	LL Ratio	ELL
	(01)	%1	(02)	%2	($p < 0.05$)	
Adverbials	1	0.00	0	0.00	+1.26	0.00000
Verbs	3039	1.33	2376	1.18	+18.56	0.00001
Nouns	31	0.01	86	0.04	-34.45	0.00002
Modals	345	0.15	326	0.16	-0.86	0.00000
Pronouns	125	0.05	286	0.14	-87.15	0.00004

O1 is observed frequency in Corpus 1

O2 is observed frequency in Corpus 2

%1 and %2 values show relative frequencies in the texts.

+ indicates overuse in O1 relative to O2

- indicates underuse in O1 relative to O2

As can be seen in Table 5, the greatest LL difference in the corpus was in the use verbs by TAWTs (+279.16 LL) compared to AAWs. Nouns were underused by TAWTs with the LL value of -68.85. Clearly, TAWTs sought to elaborate a relationship with their readers while commenting on their prepositional content. The LL value of -27.10 in the use of pronouns also proved that they TAWTs did not take account of explicit engagement of their readers in their dissertations. However, Hyland (2005a) states that pronouns are the most explicit means of pulling readers into discourse.

Table 5. LL Ratio of Syntactic Frames of Engagement Markers in CTAWT and CAAW

	CTAWT		CAAW		LL Ratio	ELL
	(O1)	%1	(O2)	%2	(p< 0.05)	
Adverbials	0	0.0	0	0.0	0.00	0.00000
Verbs	3938	1.81	2376	1.18	+279.16	0.00008
Nouns	12	0.01	86	0.04	-68.85	0.00004
Modals	371	0.17	326	0.16	+0.47	0.00000
Pronouns	191	0.09	286	0.14	-27.10	0.00001

O1 is observed frequency in Corpus 1

O2 is observed frequency in Corpus 2

%1 and %2 values show relative frequencies in the texts.

+ indicates overuse in O1 relative to O2

- indicates underuse in O1 relative to O2

Table 6 illustrates the LL ratio of syntactic frames of EMs in CTAWT and CTAWA. Similarly, the difference between TAWTs and TAWAs regarding the use of verbs was proved to be statistically significant with +166.65 LL value. The LL value of pronouns in two corpora in concern was found +17.47. This result once enabled us to point out that TAWAs might not construct a notion of audience in their dissertations by engaging them actively to their texts and positioning themselves in an equal situation with their readers. It is likely that readers were “implied observes of the discussion” in CTAWA (Hyland, 2001: 552).

Table 6. LL Ratio of Syntactic Frames of Engagement Markers in CTAWT and CTAWA

	CTAWT		CTAWA		LL Ratio	ELL
	(01)	%1	(02)	%2	($p < 0.05$)	
Adverbials	0	0.00	1	0.00	-1.34	0.00000
Verbs	3938	1.81	3039	1.33	+166.65	0.00005
Nouns	12	0.01	31	0.01	-7.75	0.00001
Modals	371	0.17	345	0.15	+2.74	0.00000
Pronouns	191	0.09	125	0.05	+17.47	0.00001

O1 is observed frequency in Corpus 1

O2 is observed frequency in Corpus 2

%1 and %2 values show relative frequencies in the texts.

+ indicates overuse in O1 relative to O2

- indicates underuse in O1 relative to O2

Having presented the quantitative findings of the study, I will focus on pragmatic functions of these syntactic frames of EMs by drawing some examples from the corpus. Verbs were more heavily employed in three corpora, suggesting an attempt to lead their readers to a particular propositional content. Hyland (2004: 144) states that “directives are the mark of self-assured writers in control of their readers”. So, it would not be wrong to claim that academic writers in concern mostly highlighted where and what their readers should engage in their dissertations with the use of verbs as a syntactic frame of EMs. Looking at the examples below, we see that the writers tended to secure the ways they convey the propositional content either by giving some proofs (example 4) and pulling readers to a new argument (Example 5). Another point is that, verbs were predominantly used by a predicative adjective controlling a complement to clause (Example 3) and a modal (example 5) in our corpus. In Example 3, the writer simply directed the readers to focus on the proposition in the extraposed to clause. Contrary to Hyland’s study (2002), the use of imperatives as directives were very scarce in our corpus.

(3) “It is impossible to find a context in Turkish in which the subject is contrastively focused and the wh---phrase is NDL” (CTAWA 4)

(4) “These representative anecdotes *show* how the CCSI privileges scene and agency and marginalizes purpose, act, and agent.” (CAAW 3)

(5) “When we *consider* Devil on the Cross in terms of form, content, and interrelation compared with the other works of Ngugi, we can see that it is the most complex and challenging novel of all. (CTAWT 1)

Modals were the second most frequently applied syntactic frames of EMs in this corpus. In the examples below, we see the authority of the writers in guiding their readers to perform an action particularly to accept the truth of the proposition or the claim. Hyland

(2002: 217) claims that “modals of obligation are typically writer-oriented as they signal what the writer believes is necessary or desirable”. As mentioned in the literature review part, directives have three main pragmatic functions: textual, physical and cognitive (Hyland, 2002). Textual acts help readers to focus on a particular part of the text, which was rare in our corpus. Examples 3, 5, and 7 referred to cognitive acts where writers pointed to a new domain of argument or a claim. In Examples 4, 6, and 8 readers were directed to involve the research process (a physical act).

(6) Overall, these results *should* suggest that the course placed importance on practice that was balanced with theory, and facilitated the improvement of vocabulary knowledge as an addition. (CTAWT 11)

(7) We *need to* do more to consider the psychological dimensions of literary realism, particularly in the case of Howells, for whom writing served the purpose of working through conflicted and nuanced feelings about his place in the struggles for social justice that characterized his historical moment. (CAAW 1)

(8) This further suggests that Focus---V adjacency in Turkish and Basque *should* be analyzed differently despite the similarities these two languages exhibit in root contexts. (CTAWA 4)

So far, we have figured out that academic writers in concern were willing to express their confidence in their arguments, lead their readers about what they should attend to in these arguments and how they should follow the texts with the use of verbs and modals as syntactic frames of EMs. These examples show that these academic writers followed a writer-oriented way to build an interaction with their readers in their doctoral dissertations.

However, writers' awareness of their readers can explicitly be signaled with the employment of pronouns (Hyland, 2001). Recall that the pronoun “*we*” were among the ten most frequent items in CAAW and CTAWT. Looking at the examples below, we can claim that pronouns (*we*, *our*, and *us*) play a visible role in equating writers with their readers to gain credibility as a member of their discipline in the lens of their readers as suggested by Hyland (2005a).

(9) The most obvious answer to this question and as *we* can see in *The River Between* shows that cultural autonomy did not mean a return to a pre-colonial tradition. (CTAWT 11)

(10) This section will discuss how findings of the preceding two chapters can enhance *our* understanding of the practices of TV audience in relation to media audience studies.” (CTAWA 6)

(11) ASR technology is behind many software programs for language learning, such as Rosetta Stone, but also surrounds *us* in daily life through Siri for the iPhone and call centers for large businesses. (CAAW 6)

To summarize, academic writers in concern basically tended to follow a writer-oriented approach with the use of verbs and modals as syntactic frames of EMs, which were the reflections of their authority in guiding their readers for the evaluation of the propositional content and their claims. However, AAWs were also more concerned with establishing a

more personal relationship with their readers by positing themselves as member of their discipline as their readers. On the contrary, TAWTs and TAWAs were reluctant to identify themselves as the participants of their discipline which may result from the fact their readers, mainly their supervisors, were highly proficient in their discipline.

Conclusion

This study revealed that similar writing habits operate within English and Turkish academic communities regarding the employment of particular syntactic frames of EMs in three corpora. The academic writers' in concern attempt to address their readers by leading them to follow their dissertations and to focus on some critical arguments or claims, which is evident in their greater use of verbs. Modals as the second most frequented syntactic frames of EMs provide academic writers with a more authoritative presentations of claims. They simply instruct readers to understand an argument in the lens of the writers. It seems that verbs and modals increase the distance between writers and readers. As Hyland (2002) points out, impersonal style of engagement stresses the propositional content rather than writers and contributes to rhetorical strategies of engagement. Apparently, the overall impression of the conventions of Turkish academic community mostly comprises to much indirectness similar to Anglo-American culture. It is probable that this impersonal and authoritative style of engagement is a prerequisite in doctoral dissertations. What I mean is that, doctoral students' ultimate aim is to convince their readers who have high field exercise with high language skills in their disciplines about the truth of their argument. Thus, distancing themselves from their readers and directing them to particular arguments might be an appropriate strategy for the construction of relations with their readers in their disciplinary-situated social context. As Kawase (2015) emphasizes, PhD theses are a type of educational genre of apprenticeship education.

However, academic writers also need to find ways to reduce the distance with their readers, which combines with the use of pronouns mainly "*we, our, and us*". In a way, pronouns function as a means of bringing readers in texts as active participants and making the writer visible as a member of the academic community. In this study, the use of pronouns as EMs is culturally variable. That is, they reflect a greater role in the engagement of readers by positing writers as a member of their disciplines, which is highly favored by AAWs. As Duszak (1997) highlights, the communication with readers in Anglo-American academic texts is more interactive and reader-friendly. Rather than following the path decided by the writer, readers in these texts actively set the pace and the line of exposition. On the contrary, TAWAs and TAWTs rely less on equating themselves with their readers. It is likely that Turkish academic writers subscribe to a style of interaction dominated by vague and objective formulations in their doctoral dissertations which may be specific to this particular genre. It is surprising that TAWAs do not employ the linguistic conventions of AAWs but hold the cultural conventions of their discipline although they are in the territory of English-speaking academic community. There may be a number of reasons for this specific finding. Duszak (1997) explains that academic writers oscillate in their academic

texts based on their social self-image and their perceptions of the readership shaped by the phenomena of face and politeness. The construction of this self-image also goes hand in hand with culture-bound preferences. Hyland (2002) claims that individual factors and preferences have an influence on the choice of linguistic devices of academic writing. In our case, TAWAs may be confronted with the problem of being a non-native speaker in a native academic community and prefer to foster an indirect communication style. In line with this issue, American academic community may be more tolerant for the use of various norms as it consists of international academic members coming from different linguistic and ethnic backgrounds.

The study contributes to our understanding of the employment of engagement markers in two different academic communities. The examination of syntactic frames of EMs also gives us detailed information about how these frames contribute pragmatically to writer-reader interaction in doctoral dissertations in the fields related to English Language.

The results may also have implications for our teaching English for academic purposes. As teachers, we need to see that the maintenance of writer-reader interaction is an important aspect of successful academic writing and achieved by the strategical employment of various linguistic features. Students should understand how and why they are using these features. A good start in this direction would be to raise students' awareness of these features through consciousness-raising method suggested by Hyland (2005b). Specialized corpora selected in students' academic field would also make a good material for students to comprehend the linguistic conventions of cultural and intercultural communities in their field. Finally, this study is limited to the analysis of one specific genre, it would not be wise to generalize the results to all academic genres and academic writers. A further study could assess the distribution of syntactic frames of EMs by comparing two or more genres such as master theses and research articles.

References

- Adel, A. (2006). *Metadiscourse in L1 and L2 English*. Amsterdam: John Benjamin Publishing Company.
- Baker, P., Hardie, A., & McNery, T. (2006). *A Glossary of Corpus Linguistics*. Edinburgh: Edinburgh.
- Biber, D., Johanson, S., Leech, G., Conrad, S., & Finegan, E. (1999). *Longman Grammar of Spoken and Written English*. Edinburgh: Pearson Education.
- Burke, S. B. (2010). *The construction of writer identity in the academic writing of Korean ESL students: A qualitative study of six Korean students in the U.S.* (Unpublished doctoral dissertation). Indiana University of Pennsylvania, Indiana.
- Cao, F., & Hu, G. (2014). Interactive metadiscourse in research articles: A comparative study of paradigmatic and disciplinary influences. *Journal of Pragmatics*, 66, 15-31.
- Çapar, M. (2014). *A study on interactional metadiscourse markers in research articles* (Unpublished doctoral dissertation). Anadolu University, Eskisehir.
- Dahl, T. (2004). Textual metadiscourse in research articles: A marker of national culture or of academic discipline. *Journal of Pragmatics*, 36, 1807-1825.

- Duszak, A. (1997). Cross-cultural Academic Communication: A discourse Community View. In A. Duszak (Ed.), *Culture and Styles of Academic Discourse* (p. 11-40). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Ghadessy, M., Henry, A., & Roseberry, R. L. (2001). Introduction. In M. Ghadessy, A. Henry & R. L. Roseberry (Eds.), *Small Corpus Studies and ELT* (p. xvii-xxii). Philadelphia: John Benjamin Publishing.
- Hyland, K. (1998). Persuasion and context: The pragmatics of academic metadiscourse. *Journal of Pragmatics*, 30(1998), 437-455.
- Hyland, K. (1999). Disciplinary discourses: writer stance in research articles. In C. Candlin & K. Hyland (Eds.), *Writing: Texts, Processes and Practices* (pp. 99-121). London: Longman.
- Hyland, K. (2001). Bringing in the reader: Addressee features in academic articles. *Written Communication*, 18(4), 529-574.
- Hyland, K. (2002). Directives: Argument and engagement in academic writing. *Applied Linguistics*, 23(4), 215-239.
- Hyland, K. (2004). Disciplinary interactions: metadiscourse in L2 postgraduate writing. *Journal of Second Language Writing*, 13, 133-151.
- Hyland, K., & Tse, P. (2004). Metadiscourse in academic writing: A reappraisal. *Applied Linguistics*, 25(2), 156-177.
- Hyland, K. (2005a). Stance and engagement: A model of interaction in academic discourse. *Discourse Studies*, 7(2), 173-192.
- Hyland, K. (2005b). *Metadiscourse: Exploring interaction in writing*. London: Continuum.
- Hyland, K. (2009). *Academic Discourse*. London: Cambridge University Press.
- Hyland, K. (2010). Metadiscourse: Mapping interactions in academic writing. *Nordic Journal of English Studies*, 9(2), 125-143.
- Hyland, K., & Jiang, F. K. (2018). "In this paper we suggest": Changing patterns of disciplinary metadiscourse. *English for Specific Purposes*, 51, 18-30.
- Irvin, L. L. (2010). What is "academic" writing? *Writing spaces: Readings on Writing*, Volume 1. Retrieved from <http://wac.colostate.edu/books/writingspaces1/irvin--what-is-academic-writing.pdf>
- Kawase, T. (2015). Metadiscourse in the introductions of PhD theses and research articles. *Journal of English for Academic Purposes*, 20, 114-124.
- Lee, J. J., & Casal, J. E. (2014). Metadiscourse in results and discussion chapters: A cross-linguistic analysis of English and Spanish thesis writers in engineering. *System*, 46, 39-54.
- Mameghani, A. A., & Ebrahimi, S. F. (2017). Realization of attitude and engagement markers in students' presentations. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 6(2), 73-77.
- McEnery, T., Xiao, R., & Tono, Y. (2006). *Corpus-based Language Studies*. New York: Routledge.
- Özdemir, N. Ö., & Longo, B. (2014). Metadiscourse use in thesis abstracts: A cross-cultural study. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 141(2014), 59-63. doi:10.1016/j.sbspro.2014.05.011
- Rezaei Zadeh, Z., Baharlooei, R., & Simin, S. (2015). Interactive and interactional metadiscourse markers in conclusion sections of English master theses. *Language Learning*, 4(4), 81-92.
- Sahragard, R. & Yazdanpanahi, S. (2017). English engagement markers: A comparison of humanities and science journal articles. *Language Art*, 2(1), 111-130. doi: 10.22046/LA.2017.06
- Vande Kopple, W. J. V. (1985). Some exploratory discourse on metadiscourse. *College composition and communication*, 82-93.

Appendix A

Adverbials	Verbs	Nouns	Modals	Pronouns
by the way	Add	let us	have to	our (<i>inclusive</i>)
incidentally	allow	let's	must	us (<i>inclusive</i>)
	analyse	look at	need to	we (<i>inclusive</i>)
	apply	mark	ought	you
	arrange	measure	should	your
	assess	mount		one's
	assume	note		
	calculate	notice		
	choose	observe		
	classify	order		
	compare	pay		
	connect	picture		
	consider	prepare		
	consult	recall		
	contrast	recover		
	define	refer		
	demonstrate	regard		
	determine	remember		
	do not	remove		
	develop	review		
	employ	see		
	ensure	select		
	estimate	set		
	evaluate	show		
	find	suppose		
	follow	state		
	go	take (a look/as example)		
	imagine	think about		
	increase	think of		
	input	turn		
	insert	use		
	integrate			
	let $x = y$			

The Attitude of English Language and Literature Students Towards Cheating in Exams

Assist. Prof. Dr. İrfan TOSUNCUOĞLU

Karabük University

Assist. Prof. Dr. Fahrettin ŞANAL

Erbakan University

Introduction

The basic elements of the curriculum are objectives, content, learning-teaching processes and assessment. That one of these elements is lacking or failing will negatively influence the effectiveness of the program. One of these components is the assessment process, important in terms of the recognition and placement of students, monitoring learning, determining the level of learning and improving teaching. The occurrence of cheating in exams, which is likely to be observed in the modern assessment processes, has become an education issue which extends from primary school to university.

Certain general studies have been conducted in order to address this issue, Adıbatmaz & Kurnaz (2017), Kayışoğlu, & Temel (2017), Lin & Wen (2007), McCabe (1997), Owenga et al.(2018) Ramberg & Modin (2019), Semerci, (2003, 2004, 2006), Yıldırım (1998). In these studies, among the reasons for cheating in exams was generally found to be; education based on rote and an abstract learning approach, negative teacher attitudes, indifference to studying, personality disorders, that cheating in exams has become a habit, that classrooms are overcrowded, that applications are inadequate, fear of getting poor marks and points being lost due to minor errors. However, the aforementioned studies are a more general take on cheating in exams encompassing the population from a diverse range of branches including science, engineering, health and physical education. The attitude of teacher candidates in English Language Teaching departments has not been studied adequately.

That original and creative studies be conducted is one of the most important necessities for our education system to work well. At the very top of these necessities in the education system that teachers, students, academics and researchers need to place importance on is the effort to put forth original work and improve it. Not only does plagiarism and cheating entail the utilisation of others' original work as if it was their own, it also leads the individual to freeloading and laziness. Cheating has proven to be a critical problem in the education systems of various societies throughout the ages. In this study, the term 'cheating' is referred to as an unwanted type of behaviour occurring in exams.

Background to the Study

Language is the most effective tool of communication for people to express themselves. People start learning the language spoken in their environment from very first day of their lives. Foreign language is a multidimensional issue while learning, language and teaching are the most primary ones.

The changes or improvements in language teaching methods for ages have always reflected the changes or improvements in the proficiency levels that students have been in need of. Language skills involve reading, writing, listening and speaking. These skills emerge once the relevant centers in human brain work in coordination with each other. Thus, language education, in a sense, may also mean to train these centers separately. The contribution that recognizing a new culture and getting into contact with it through learning a language will make people and societies be still of great significance like in the past times.

Foreign language education has been an issue of significance since the very first years of the republic in Turkey. Language teachers have been sent to trainings both in Turkey and abroad so that they could have great command of that foreign language. Foreign language education has become one of the most crucial issues of Turkish education history since the establishment of republic. It might be stated that there have been major developments in maintaining the efforts of designing programmes for foreign language education in a systematic way since 1990s once we have looked at the foreign language education reforms from 1923 to present time.

The fact that English is a universal medium in international communication, business, technology and science has greatly impacted the foreign language policies in the countries where English is being spoken as a foreign language. A great number of countries using English as a foreign language have put great efforts to adapt to changing trends in global level by teaching English to learners at very young ages. "The universalization has affected these countries deeply as English, one of the most significant tools of universalization, holds the state of being a foreign language instead of being a mother tongue." Tsui and Tollefson (2007) states. Besides, Nunan, 2003 also affirms that teaching English, being a universal language, to especially younger generations of a country has significant outcomes with regards to economic, social and technological advances of these countries.

It is an inevitable fact that education, especially foreign language education, as can be inferred, has always been under the influence of the developments of that time period. The role of technology in education cannot be regarded due to the widespread use of technology and easy and quick access to it at the present time. The impact of technology in the globalized world of 21st century and especially in education is very well known along with the studies and investigations conducted in this field. Education has always been impacted by the technological advances in each period of time.

In today's world the computers have become very widespread and they have shrunk in size to fit into our pockets while internet access is an indispensable part of our lives. Considering all these facts, the computers and internet access especially will definitely have

a place in our classrooms. However, this computerization trend shall definitely have some drawbacks.

The tendency for cheating has been the shared issue of plenty disciplines and counted among those violating the academic honesty policy. The social psychology, educational sciences and sociology have explored the act of cheating within various theoretical contexts.

The recent studies have demonstrated that the act of cheating is a tendency encountered in all levels of schooling and has become very common in recent years. The Institute of Educational Sciences, California has declared cheating as an “epidemic” once it has been found and analyzed that 75% of the high school students in the USA in 1987 attempted to cheat. It has been demonstrated that the rates of cheating increased from 1960s to 1990s in the USA. It is also stated that the tendency is getting higher at high school years and makes its peak at universities. The literature, in its general terms, suggests that cheating stems from the system of schooling, the lecturer and the students themselves. The fact that exam questions are exactly the same as the information in the text books or lecture notes; that students write these pieces of information on somewhere instead of studying this information and that teachers value the results of the tests more than learning process force students towards act of cheating. In addition to these, the rote-learning based education system, the common exams along with the school exams, rote-learning and one-way evaluation, the assessment and testing tools calling for the collection, recitation and presentation of the information are considered among the reasons for cheating.

The lecturer is regarded as one of the reasons for cheating. This demonstrates that there is a negative atmosphere in the classroom and that the lecturer lacks the necessary skills to manage a classroom. Students being aware of the course content and objectives, the instruction delivered with effective learning and teaching approaches and strategies as well as learning and teaching processes that value individual differences are closely correlated with the knowledge and calibration of the lecturer. Resorting to questions only in knowledge level that solely requires the recitation of the content very often and multiple-choice tests that stem from the lecturer himself/herself can be counted among reasons for cheating. The reasons that stem from students are thought to be associated with various individual variables.

Cheating in Exams

According to the Turkish Language Institution dictionary, the origin of the word 'cheat' comes from Italian. It is defined as "the imitation of a work of art or a written text", "the work of duplication", "exploiting someone else or non-regulatory material in order to answer the questions in an exam", "a paper prepared in order to exploit it in an exam" and more to the point of this study, "surreptitiously utilising a source of information in order to answer the questions in an exam". In the Cambridge online dictionary it is expressed as “to behave in a dishonest way in order to get what you want”.

According to Stevenson (2010), the act of cheating as such is referred to as 'cheating' in English. This word also refers to meanings such as 'deception', 'stealing' and 'cheating'. Selçuk (1995), emphasises that the distinction in question between the two languages is striking and that it needs to be attended with regard to our systems of education and training.

Cheating can also be defined as someone who gains high scores or winnings by unethically exploiting sources of information without devoting adequate learning and/or mental effort (Kapıkıran, 2005, p.747). When cheating is mentioned, what comes to mind is cheating while answering questions in exams or while doing homework. However, the most prevalent meaning refers to that of cheating in exams.

Reasons for Cheating

Pedagogists have focused on human behaviour with the studies done on learning. Senemoğlu (2013, p. 97), explains behaviour as all the observable or non-observable explicit or tacit activities of an organism. When approaching types of behaviour, acquired behaviour (behaviour as a result of learning) is split into two as terminal and non-terminal behaviour.

Unwanted behaviour is in itself distinguished into two as behaviour which is acquired under adverse cultural conditions, and behaviour that is the faulty by-product of education and cheating is classified within this unwanted behaviour. Attitude is the source of all types of human behaviour, and it is defined as the tendency of an individual to establish a possible manner or behavioural form in the face of any event or situation (İnceoğlu, 2004).

According to the commonly shared result of studies on the behaviour of cheating, the factors affecting an individual can be listed as personal, situational factors and institutional policies pursued (Ahmadi, 2012; Özden et al., 2015; Polat, 2017).

In this context, the answers to the questions are requested so as to prove verbatim that students prefer to cheat instead of preparing for the exam, and evaluation based more on the exam results than the process of learning, all lead the student to cheat in exams (Alkan, 2008). Education systems based on rote-learning, central exams carried out next to the school exams (Güneş, 2014), education based on rote-learning and mono-evaluation in conjunction with this, information gathering through measurement and assessment tools which are oriented towards preparation, rote-learning and presentation (Wajda-Johnston et al., 2001), are seen as the reasons for cheating within the education system.

It is considered that the reasons originating from students are in correlation with their diverse personal variables. The studies related to gender are one of these personal variables (Akdağ & Güneş, 2002; Pino & Smith, 2003; Underwood & Szabo, 2003), and studies related to age (Finn & Frone, 2004; Murdock & Anderman, 2006; Newstead et al., 1996), examined the relationship between personal characteristics and the behaviour of cheating. Furthermore, student-related characteristics consisting of individual differences such as; attendance, the habit of studying, the habit of reading and a professional ideal, can be shown as reasons which lead to cheating in exams.

Having said that, the instructor is seen as another factor among the reasons for cheating in exams (Özden et al., 2015; Seven & Engin, 2008). It shows that the teacher also plays a role in allowing cheating to occur and since it is an unfavourable attack against the responsibilities of the teacher, that such an event occurs indicates that the teacher's control mechanism does not work adequately. Another issue in cheating may be the anxiety of students to *make mistakes*. It is quite normal for students to make mistakes in foreign language classes. Yücel & Yılmaz (2018) say that teachers may not deter students from forming grammatically wrong sentences though they put their best efforts during the classes to correct these errors. However, teachers may produce some reactions that are pedagogically not appropriate with the fear that these errors may also affect other students in the classroom. It is a fact that such reactions that teachers display with the intention of error correction may ruin the interest and motivation of students towards foreign languages.

Techniques of Cheating

Cheating is expressed as academic dishonesty in international literature. It has been seen that various ways are resorted to, such as covertly utilising a source in exams (Tan, 2006), answering exam questions by surreptitiously using materials that have been pre-prepared (O'Rourke et al., 2010), students preparing small papers for aid, looking at the papers of others, writing copies on the desk, and changing the exam paper (Selçuk, 1995). In addition, the issue of cheating has been tackled in this study as using prohibited sources to complete exams and other academic assignments (Evans, Craig & Mietzel, 1993). Within this framework, situations such as using technological tools like, smartwatches (<https://www.theage.com.au/opinion/is-it-cheating-to-wear-a-smartwatch-into-an-exam-20150608-ghixg1.html>), mobile phones etc., and using voice recording devices (Chugh, 2015; Curran, K., Middleton, G. & Doherty, C., 2011). In addition to these; looking at others' exam papers, talking to other students, looking at what is written on desks, walls etc., using specifically prepared cheat material and forming contractual friend groups are employed as cheating techniques and utilised by students.



Problem

One of the most important problems in our education system is undoubtedly the incidence of cheating in exams. The habit of cheating in exams poses a major dilemma in every phase of education and training, and has become a route that many students and academics resort to, ranging all the way from primary education to university level. It exhibits itself as looking at the papers of other students in the exams, preparing small cheat papers, surreptitiously looking at notebooks or textbooks and sometimes as resorting to plagiarism in homework assignments. This is not a problem that only exists in our country, it is accepted as a problem in almost every country and countless studies have been and are being conducted on it. Unfortunately, when we view our country from this perspective, we cannot say that this issue is being taken seriously enough and that many more studies should be conducted in the same proportion to other countries. There are a lot of reasons for this, the primary one being the general perception of society.

Research Questions

As mentioned before, a literature review has been carried out and it was found that there are not many studies on cheating in exams relevant to teacher candidates of English language and literature. For this reason, this study has been carried out. The research questions are;

1. What are the attitudes of Teacher Candidates studying English Language and Literature in Karabük University towards cheating?
2. Do the attitudes of Teacher Candidates towards cheating differ on the basis of gender, grade and age?

Methodology

Population of the study

The survey was realised in the autumn term of Academic Year 2019-2020, There were 101 students who took part in the survey voluntarily and studied in the English Language and Literature department of Karabük University. In total there were 75 male and 26 female participants. The age range of the learners was in four age groups from 18 to 24 and over. The learners were from four grades.

Instruments

A 67 question survey was administered among the students. After the attitude statements were scored, an item analysis was conducted in order to choose the items that work poorly. In the study, the Attitude scale concerned with Cheating by Semerci (2003), was used. It included 67 closed ended questions. The KMO (Keiser Meyer-Olkin) value of scale is 0.87, Bartlett test value is 16059.3 and Cronbach alpha is 0.96. These values mean that

the scale is valid and reliable. The 5-item Likert Scale was used in order to evaluate the students responses to the questionnaire; from *completely disagree*, to *completely agree*

Data Collection and Analysis

The data collected from the participants was analysed by the Nonparametric Mann-Whitney-U and Kruskal-Wallis tests and Descriptive Statistics in the SPSS (Statistical Package for Social Sciences) Program.

Table 1 the distribution of the participants in terms of gender, grade and age

gender

		Frequency	Percent
Valid	female	75	74,3
	male	26	25,7
	Total	101	100,0

grade

		Frequency	Percent
Valid	1 grade	27	26,7
	2 grade	27	26,7
	3 grade	27	26,7
	4 grade	20	19,8
	Total	101	100,0

age

		Frequency	Percent
Valid	18-19	10	9,9
	20-21	44	43,6
	22-23	36	35,6
	24- over	11	10,9
	Total	101	100,0

				age				
				18-19	20-21	22-23	24- over	Total
				Count	Count	Count	Count	Count
grade	1 grade	gender	female	6	9	4	0	19
			male	2	4	1	1	8
			Total	8	13	5	1	27
	2 grade	gender	female	2	11	3	0	16
			male	0	5	1	5	11
			Total	2	16	4	5	27
	3 grade	gender	female	0	14	10	0	24
			male	0	1	2	0	3
			Total	0	15	12	0	27
	4 grade	gender	female	0	0	13	3	16
			male	0	0	2	2	4
			Total	0	0	15	5	20
	Total	gender	female	8	34	30	3	75
			male	2	10	6	8	26
			Total	10	44	36	11	101

74% of the participants were female. A more homogeneous distribution was observed in terms of grades. The first three grades have equal frequencies, approximately 27% and while the remaining 20% are from fourth grade. In terms of age groups, it can be said that the participants in the 21-22 age group have a higher rate with 43,6% compared to other age groups. All statistical analysis was performed using IBM-SPSS (International Business Machines-Software Package for Social Sciences) Statistics, Version 23.0 (Armonk, New York). The significance level was set to 0.05. Non-parametric tests were used due to the non-normally distributed data.

Table 2. Comparison of Mean Attendance Levels by Gender

Group Statistics

	gender	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
43	female	20	2,4000	1,18766	,26557	0,006*
	male	6	1,0000	,00000	,00000	

The non-parametric Mann-Whitney U test was used to determine whether there was a difference between men and women in terms of attendance levels for each item in the study. As the p-value of the test was greater than $\alpha = 0.05$ in 66 of 67 items, it is possible to say with 95% confidence that there is no difference between men and women. In other words, there is no statistically significant effect of gender on participation levels. However, it was found that there is a significant difference between men and women by the attendance level of item 43 ($p=0,006 < \alpha = 0.05$). For women, the mean participation level ($\bar{x}_w = 2,4$), is higher than the mean level of men ($\bar{x}_m = 1$).

Table 3. Comparison of Mean Attendance Levels by Grades

Descriptives						
		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	p-value
VAR00007	1 grade	27	2,9259	1,32798	,25557	0,039*
	2 grade	27	2,8148	1,44214	,27754	
	3 grade	27	3,7778	1,31071	,25225	
	4 grade	20	3,0000	1,33771	,29912	
	Total	101	3,1386	1,39305	,13861	
VAR00041	1 grade	14	2,5000	1,40055	,37431	0,042*
	2 grade	4	4,2500	,95743	,47871	
	3 grade	4	2,2500	1,50000	,75000	
	4 grade	4	4,2500	,95743	,47871	
	Total	26	3,0000	1,49666	,29352	
VAR00043	1 grade	14	2,5000	1,34450	,35933	0,038*
	2 grade	4	1,0000	,00000	,00000	
	3 grade	4	2,2500	,95743	,47871	
	4 grade	4	1,5000	,57735	,28868	
	Total	26	2,0769	1,19743	,23484	

The non-parametric Kruskal Wallis test was used to determine whether there was a difference between four grades. As the p-value of the test was greater than $\alpha = 0.05$ in 63 of 67 items, it is possible to say with 95% confidence that there was no difference in the mean attendance level among grades, in other words, grade did not have an effect on mean attendance levels. However, it was found that there was a statistically significant difference between the age groups by the mean attendance level of item 7 ($p=0,039 < \alpha = 0.05$). For the item 7, especially in the third grade, the average level ($\bar{x}_3 = 3,7778$), is higher than other three grades.

For the item 24, the average participation level of the first grade ($\bar{x}_1 = 1,5920$) is lower than the higher grades ($p=0,021 < \alpha = 0.05$). For item 41, grades 1 and 3 were found to have a lower mean attendance than grades 2 and 4 ($p=0,042 < \alpha = 0.05$). In the 44th item of the survey, the highest participation was observed in 4th grade ($\bar{x}_4 = 4,000$, $p=0,038 < \alpha = 0.05$).

The non-parametric Kruskal Wallis test was used to determine whether there was a difference between the four age groups. As the p value of the test is greater than $\alpha = 0.05$ in all items, it is possible to say with 95% confidence that there is no statistically significant difference between age groups. In other words, age has no effect on participation levels.

Discussion

It is possible to say with 95% confidence that there is no difference between men and women. In other words, there is no statistically significant effect of gender on participation levels. However, it was found that there is a significant difference between men and women by the attendance level of item 43 (*Since my cheating friends do not receive penalty in the end, I do not see any drawback in cheating*). For women, the mean participation level ($\bar{x}_w = 2,4$), is higher than the mean level of men ($\bar{x}_m = 1$).

However, it was found that there was a statistically significant difference between the age groups by the mean attendance level of item 7 (*That the student might or might not resort to cheating is dependent upon the conditions in which s/he finds herself*). For item 7, especially in the third grade, the average level is higher than other three grades.

For item 24 (*People who resort to cheating are non-believers*), the average participation level of the first grade is lower than the higher grades. For item 41 (*I do not regard friends who cheat as honest people*), the 1st and 3rd grades were found as having lower mean attendance than the 2nd and 4th grades. In the 44th item (*I do not trust my friends who resort to cheating*) of the survey, the highest participation was observed in 4th grade.

The non-parametric Kruskal Wallis test was used to determine whether there was a difference between the four age groups. As the p value of the test is greater than $\alpha = 0.05$ in all items, it is possible to say with 95% confidence that there is no statistically significant difference between age groups. In other words, age has no effect on participation levels.

Conclusion

Cheating in exams hinders valid and reliable measurement and assessment of education and training. Errors occurring in measurement due to cheating in exams can cause unwanted situations such as student performance being misdetermined, injustice in placement for education and profession, deficiency in professional competence and failure to achieve adequate results in the assessment of the curricula being implemented.

As in the case of abroad (Hardigan 2004; McCabe et al., 2001; Owenga et al., 2018; Ramberg & Modin, 2019; Simkin & McLeod 2010) and Turkey (Eraslan, 2011; Kayışoğlu, & Temel, 2017; Özgüngör, 2008; Özyurt & Eren, 2014; Semerci, 2003, 2004, 2006; Yangın & Kahyaoğlu, 2009; Yıldırım, 2015), studies were conducted on the reasons for cheating in exams, attitudes towards cheating, cheating techniques and cheating behaviour. Following research have been found in the literature; Cheating persists in being a problem that negatively affects the validity of measurement and quality in education. It is inadequate to regard cheating as unwanted behaviour that solely occurs during exams. Determining the attitudes and approach of students regarding cheating, as well as the factors which increase and reduce cheating through scientific methods, is necessary in terms of the effectiveness of the precautions that need to be taken in order to deal with this issue.

Within the context of education, cheating can be defined as an individual jauntily utilising unmerited information, documentation or material which will serve the aim of being supposedly successful or offset the chances of failing. The information, document or material used in this sense does not have any value outside of serving this end, it is only a way to attain ostensible success (Çetin, 2007, p.130). Although cheating is a kind of academic fraud, students have a hard time distinguishing between the two concepts since the concepts of cheating and academic fraud usually comprise the same meaning in many universities and educational institutions. For this reason, universities and educational institutions need to clearly and uncompromisingly define the terms of both cheating and of academic fraud for students (Küçüktepe & Küçüktepe, 2012, p.116).

Organizing activities and events that will boost the motivation of students in their learning environments will also help students with their learning and teaching processes at their university years. It is assumed that students will have more motivation and reasons to learn towards the subject being taught once lecturers boost the motivation of students by designing lessons equipped with real-life skills and examples. Thus, the tendency for cheating will remain at lower levels. It is also believed that the action investigations with the objective of improving students' academic self-sufficiency and self-management skills as well as their target setting tendencies will reduce the rate of cheating.

To sum up, cheating is an issue in the education systems of every country. The precautions for cheating during the exams can be increased in order for the learners to graduate from educational institutions more consciously and well-educated. Before exams, if the attitudes of students towards cheating can be revealed, it can be prevented. On the other hand, education programmes can be improved by taking the attitudes of students into account. It can be applied especially from the beginning in secondary school, which is when students usually become aware of the possibility to cheat, to undergraduate education.

References

- Chugh, R. (2015). Is it cheating to wear a smartwatch into an exam, Retrieved, March 17, 2019, at <https://www.theage.com.au/opinion/is-it-cheating-to-wear-a-smartwatch-into-an-exam-20150608-ghixg1.html>
- Curran, K., Middleton, G., Doherty, C. (2011). Cheating in Exams with *Technology*. *International Journal of Cyber Ethics in Education*, 1(2), 54-62, April-June 2011
- Adıbatmaz, M., & Kurnaz, F. B. (2017). Karabük Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu'nda öğrenim gören öğrencilerin kopya çekme tutumları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 1061-1078.
- Ahmadi, A. (2012). Cheating on exams in the Iranian EFL context. *Journal of Academic Ethics*, 10(2), 151-170.
- Akdağ, M., & Güneş, H. (2002). Kopya çekme davranışları ve kopya çekmeye ilişkin tutumlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Yaz(31), 330-343.
- Alkan, Ş. (2008). İlköğretim ikinci kademe ile ortaöğretim öğrencilerinin ve öğretmenlerinin kopya çekmeye ilişkin görüşleri. Fırat Üniversitesi: Yüksek lisans tezi.
- Evans, E. D., Craig, D., & Mietzel, G. (1993). Adolescents' cognitions and attributions for academic cheating: A cross-national study. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 127(6), 585-602. Retrieved, March 18, 2019 from <https://psycnet.apa.org/record/1994-27505-001> <http://dx.doi.org/10.1080/00223980.1993.9914897>
- Cambridge Dictionary (2019). Retrieved on 24.02.2019 from <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/cheat?q=cheating>
- Çetin, Ş. (2007). Üniversite öğrencilerinin kopya çekme davranışlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 175,129-142, Ankara.
- Eraslan, A. (2011). Matematik öğretmeni adayları ve kopya: Hiç çekmedim desem yalan olur! *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 52-64.
- Finn, K. V., & Frone, M. R. (2004). Academic performance and cheating: Moderating role of school identification and self-efficacy. *The Journal of Educational Research*, 97(3), 115-122.
- Güneş, A. (2014). Liselerde görev yapan öğretmenlerin kopya çekme davranışına ilişkin görüşleri. Marmara Üniversitesi: Yüksek lisans tezi.
- Hardigan, P. C. (2004). First- and Third-Year Pharmacy Students' Attitudes toward Cheating Behaviors. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 68 (5), 1-5.
- İnceoğlu, M. (2004). *Tutum algı iletişim*. Ankara: Elips Kitap.
- Kapıkıran, Ş. (2005). Üniversite Öğrencilerinde Kopya Çekme ve Dürüstlüğü Etik Davranışla İlişkisi. IV. Eğitim Bilimleri Kongresi, 28-30 Eylül. Pamukkale Üniversitesi, Denizli

- Kayısoğlu, N. B., ve Temel, C.(2017) An Examination of Attitudes towards Cheating in Exams by Physical Education and Sports High School Students. *Universal Journal of Educational Research* 5(8): 1396-1402. DOI: 10.13189/ujer.2017.050813
- Küçüktepe, S. E., & Küçüktepe, C. (2012). Tarih öğretmeni adaylarının kopya çekme eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 115-125.
- Lin, C., & Wen, L. (2007). Academic dishonesty in higher education: A nationwide study in Taiwan. *Higher Education*, 54, 85-97.
- McCabe, D. L. (1997). Classroom cheating among natural science and engineering majors. *Science and Engineering Ethics*, 3, 433-445.
- McCabe, D. L., Trevino, L. K., Butterfield, K. D. (2001). Cheating in academic institutions: A decade of research. *Ethics and Behavior*, 11 (3), 219-232.
- Murdock, T. B., & Anderman, E. M. (2006). Motivational perspectives on student cheating: Toward an integrated model of academic dishonesty. *Educational Psychologist*, 41(3), 129-145.
- Newstead, S. E., Franklyn-Stokes, A., & Armstead, P. (1996). Individual differences in student cheating. *Journal of Educational Psychology*, 88, 229-241.
- Nunan, D. (2003). The Impact Of English As A Global Language On Educational Policies And Practices in The Asia-Pacific Region. *TESOL Quarterly*, 37 (4), 589-613.
- O'Rourke, J., Barnes, J., Deaton, A., Fulks, K., Ryan, K., & Rettinger, D. A. (2010). Imitation is The Sincerest Form of Cheating: The influence of direct knowledge and attitudes on academic dishonesty. *Ethics and Behavior*, 20(47-64).
- Owenga, J. T.O, Oginga, J. & Aloka, P. J.O. (2018). Relationship between Selected Personal Determinants and Examination Cheating among Kenyan Secondary School Students. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*. Vol 7 No 1 March 2018 <https://doi.org/10.2478/ajis-2018-0007>
- Özden, M., Uçansoy-Baştürk, A., & Demir, M. (2015). Kopya çektim, çünkü... : Bir olgubilim çalışması. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 6(4), 57-89.
- Özgüngör, S. (2008). Üniversite öğrencilerinde öğretmene ilişkin algıların ve öğrenci özelliklerinin kopya çekme davranışlarıyla ilgisi. *Eğitim ve Bilim*, 33(149), 68-79.
- Özyurt, Y., & Eren, A. (2014). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ve kopya çekmeye yönelik tutumlarının görünümü. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 78-101.
- Pino, N. W., & Smith, W. L. (2003). College students and academic dishonesty. *College Student Journal*, 37 (December), 490-500.
- Polat, M. (2017). Türkiye'de öğrenciler neden kopya çeker? Bir meta-sentez çalışması. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 223-242.
- Ramberg, J. & Modin, B. (2019). School effectiveness and student cheating: Do students' grades and moral standards matter for this relationship? *Social Psychology of Education* (2019) 22: 517. <https://doi.org/10.1007/s11218-019-09486-6>
- Selçuk, Z.(1995). Bir Eğitim ve Rehberlik Sorunu: Okullarda Kopya Çekme, *Eğitim Yönetimi*, 1 (3), s.398
- Senemoğlu, N. (2013). Gelişim, öğrenme ve öğretim. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Semerci, Ç. (2003). Kopya Çekmeye İlişkin Tutum Ölçeği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Fırat University Journal of SocialScience*.Cilt: 13,Sayı:1, Sayfa:227-234.
- Semerci, Ç. (2004). Tıp fakültesi öğrencilerinin kopya çekmeye ilişkin tutum ve görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 18(3), 139-146.

- Semerci, Ç. (2006). The opinions of medicine faculty students regarding cheating in relation to Kohlberg's Moral Development concept. *Social Behavior and Personality*, 34(1), 41-50.
- Seven, M. A., & Engin, A. O. (2008). Eğitim fakültesi öğrencilerinin kopya çekmeye duydukları ihtiyaç ve kopya çekme sebepleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1, 121-136.
- Simkin, M. G., McLeod, A. (2010). Why do college students cheat? *Journal of Business Ethics*, 94, 441-453.
- Stevenson, A.,(2010) Oxford Dictionary of English (3. Baskı), Oxford University Press 3rd Oxford .
- Tan, Ş. (2006). Öğretimi planlama ve değerlendirme. Ankara: Pegem A Yayıncılık.Türkçe Sözlük, 11. Baskı, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara 2011, s.1480
- Tsui, A. B. M. & Tollefson, J.W. (2007). Language Policy and The Construction of National Cultural Identity. A. B. M. Tsui and J. W. Tollefson (Prep.), Language Policy, Culture and Identity in Asian Contexts (p. 1-21). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Turkish Language Institution Dictionary/ Türk Dil Kurumu Sözlüğü, (2019). Retrieved on 24.02.2019 from http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5ca8df6203ee66.87906818
- Underwood, J., & Szabo, A. (2003). Academic offences and e-learning: Individual propensities in cheating. *British Journal of Psychology*, 94 (August), 319-337.
- Wajda-Johnston, V. A., Handal, P. J., Brawer, P. A., & Fabricatore, A N. (2001). Academic dishonesty at the graduate level. *Ethics and Behavior*, 11(3), 287-305.
- Yangın, S., & Kahyaoğlu, M. (2009). İlköğretim öğretmen adaylarının kopya çekmeye yönelik tutum ve görüşleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(21), 46-55.
- Yıldırım, K. (1998). Eğitimde Kopya ÇekmeProblemi. VII.Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi (9-11 Eylül, 1998), Cilt II.Konya: Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Yıldırım, S. (2015). Üniversite öğrencilerinin akademik başarı, akademik erteleme, kopya çekme ve devamsızlık durumlarının yordayıcısı olarak sosyal bağlılık. Gaziosmanpaşa Üniversitesi: Yüksek lisans tezi.
- Yücel, E. &Yılmaz, H. (2018). Yabancı Dil Öğretiminde Hata Düzeltme Şekillerinin Öğrenci Motivasyonuna Etkisi? In H. Yılmaz, E. Yücel, S. D. Üğüten, & F. Şanal (Eds.), Farklı Yönleriyle Yabancı Dil Öğretimi 2. Çizgi Kitabevi Yayınları: Aralık 2018.
- <https://www.theage.com.au/opinion/is-it-cheating-to-wear-a-smartwatch-into-an-exam-20150608-ghixg1.html>, Is it cheating to wear a smartwatch into an exam?, retrieved on 30.08.2019

Questionnaire

ATTITUDE SCALE REGARDING CHEATING

Gender: 1. female 2. male

Grade: 1. 1 2. 2 3. 3 4. 4

Age: 1. 18-19 2. 20-21 3. 22-23 4. 24- over

Please write down your evaluations regarding the statements provided below in bullet points as numbers and into parentheses.

(1) I completely disagree. (2) I mostly disagree (3) I partly agree
(4) I mostly agree (5) I completely agree

1. I feel an inner sense of disturbance whenever I cheat. ()
2. If a person resorts to cheating, s/he will see harm in committing fraud in other areas of life as well. ()
3. Cheating should not be done no matter what. ()
4. Cheating entails being unjust to others' rights. ()
5. Students' success by cheating and even attaining rankings entail that others are being treated unfairly ()
6. Proctor who ignores the student resorting to cheating is a party to the crime. ()
7. That the student might or might not resort to cheating is dependent upon the conditions in which s/he finds herself. ()
8. If a student copies, this means s/he is not mature enough. ()
9. Cheating from each other in exams is a mutualization. ()
10. Durum müsait ise kopya çekmemek akılsızlıktır. ()
11. Student who resort to cheating in the exams might also resort to fraud in other parts of their lives.()
12. One who has a moral compass will not consider cheating. ()
13. Since almost everyone resorts to cheating, it cannot be regarded as bad behaviour. ()
14. The student who resorts to cheating is not honest. ()
15. Someone who has self-respect cannot resort to cheating. ()
16. It is imprudent not to cheat when there is opportunity to do so. ()
17. Whatever the underlying reason, cheating is a form of theft. ()
18. Cheating should not be resorted to, whatever the exam result is. ()
19. If failing a term can be prevented, cheating can be excused. ()
20. There is no objectionable side to cheating as long as it is not caught. ()
21. Since cheating requires courage, the one who can do so should receive appraisal. ()

22. If the invigilator allows it, not cheating is imprudence. ()
23. The success attained by way of cheating is only deception. ()
24. People who resort to cheating are non-believers. ()
25. One who becomes successful by way of cheating deceives herself in reality. ()
26. People who do not resort to cheating are honourable. ()
27. Despite the risk of failing a term, cheating is not right. ()
28. The important thing is to get results, even if it be through cheating. ()
29. Cheating should not be considered a misbehaviour as long as it is not caught. ()
30. It is hard to understand those who do not cheat when there is opportunity to do so. ()
31. The invigilator who condones cheating is a helpful person. ()
32. One who has self-respect will not resort to cheating. ()
33. Cheating is a kind of fraud. ()
34. Cheating has nothing to do with conscience, the education system forces these conditions. ()
35. Cheating is a sin. ()
36. If I was an invigilator, I would allow cheating to occur. ()
37. I would intervene even if the one who is cheating is a friend. ()
38. I would not cheat since I do not want to receive what is not within my claim. ()
39. It is natural for a student who has been done injustice to gravitate towards cheating. ()
40. If the student is constantly failing, cheating should be tolerated. ()
41. I do not regard friends who cheat as honest people. ()
42. There is a beneficial side to cheating since it is a pre-preparation. ()
43. Since my cheating friends do not receive penalty in the end, I do not see any drawback in cheating. ()
44. I do not trust my friends who resort to cheating. ()
45. If fraudulence is on the increase in a society, cheating is not an issue to be dwelled upon. ()
46. Being able to cheat is a praiseworthy behaviour. ()
47. If a person became accustomed to cheating since primary school, committing fraud would be much easier for her/him in later life. ()
48. A person should not cheat under any circumstances. ()
49. If I was an invigilator, I would not see a drawback to providing my acquaintances copies or condoning their behaviour of cheating. ()
50. We do injustice to others by resorting to cheating. ()
51. Cheating people should be condoned and helped. ()
52. The friend who wants to cheat should be helped. ()
53. A person who turned cheating into a behaviour is a potential fraud. ()
54. Since cooperation in exams solidifies friendships, it can even be considered beneficial. ()
55. I like cheating. ()
56. A confident person would not resort to cheating. ()
57. Cheating is an exciting adventure. ()

- 58. A person who has a sense of responsibility will not resort to cheating. ()
- 59. If others asked me for help in the exam, I would not see a drawback to providing copies. ()
- 60. If everyone copies, I would too. ()
- 61. Since it would hurt the national wealth to write on the desk, the walls, the heater core and eraser, I would not resort to cheating. ()
- 62. There is no drawback to cheat-coding as a reminder. ()
- 63. Cheating is forbidden by religion. ()
- 64. Cheating students should be punished. ()
- 65. Forgiving the cheating student means incentivizing cheating. ()
- 66. Cheating is an affective behavioural disorder. ()
- 67. Not cheating is due to parental discipline. ()

Applicability of The Language Teaching Approaches and Methods in The Turkish Context

Assist. Prof. Dr. Burçin Yapıcı
Osmaniye Korkut Ata University

The fact pace of change and development in today's world along with its strong globalization trends affects job contents, occupational areas and approaches to education and training. When education and training is the concern, it is inevitable that foreign language teachers and educators- the representatives of the globalization in the education arena- are often confronted with the following question: "What method or what system do you use in teaching a foreign language?" This question puts the approach, method and technique to be used by the foreign language teachers at the center while teaching modern foreign languages.

Obviously, the ways teachers have gone through in teaching foreign languages have seen enormous changes over the past century before it has reached its current situation. In the 20th century, the teaching of modern languages has progressed through three major periods which can be grouped as follows:

1. Direct Language Teaching Period
2. Audio-Lingual Teaching and The Innovative Methods of the 1970's
3. Communicative Language Teaching Period.

These periods play a significant role with a view to the development of the approaches and methods all of which have in a way contributed to the foreign language education around the world. Accordingly, in order to be aware of the features of the approaches and methods under discussion, the starting point is going to be to investigate the approaches and methods according to their theory behind- if there is any. As for the applications of these approaches and methods, the teaching context of English in Turkey is going to be dealt with specifically.

Grouping has been done mainly in terms of three views that are (i) structural, (ii) interactional and (iii) functional-based. There are also the ones that combine these views along with the ones without a specific theory behind.

The first and traditional view is the structural, the view that language is a system of structurally related elements for the coding of meaning (Richards & Rodgers, 2001). The methods that embody this view are the Oral Approach and Situational Language Teaching, Audio-lingual Method (ALM), Total Physical Response (TPR) and the Silent Way.

The oldest one of these methods is the Situational Language Teaching which was developed by British applied linguists from the 1930s to the 1960s. According to it, spoken language was the primary focus; new language points are introduced orally first and practiced situationally. Also, the target language is the language of the classroom. In the light of these principles, this method has been used in the language classes in Turkey because it is a traditional way of teaching English regarding the test types and proficiency exams that students are to pass.

With the combination of structural linguistic theory and behaviorist psychology, ALM was developed in the U.S.A which was a teacher-dominated, speech-focused method like Situational Language Teaching. However, Richards & Rodgers (2001) stated that it focuses more on using drills and dialogues with the audio-visual aids than Situational Language Teaching in Britain. Although it began to fall from favor in the late 1960s, Audiolingualism and materials based on audiolingual principles continue to be used today.

On the other hand, when it comes to Turkey's situation, ALM can be accepted as a good method to use to improve speaking; however, as a structural method, it may cause students to have difficulty in transferring the patterns and phrases into writing skill, for instance. It is also a time-consuming method. The curriculum of Turkey is filled with lots of grammar subjects to teach. Then, this method can be applicable in the initial stages of teaching at the beginning level in order to establish some rules and get students to be acquainted with English.

TPR is a grammar-based method as well which was developed by James Asher in 1977. It gives primary importance to listening comprehension, and students practice their comprehension by acting out teacher commands. This is one of the innovative methods of the 1970's in line with modern scientific developments in the related areas. Then, it is a little bit different than the previous methods discussed, although they are all structural based views. For instance, on the contrary to ALM and Situational Language Teaching, students in this method are expected to understand the target language before speaking, and errors are tolerated in the very first stages. Also, the teacher takes into consideration the students' feelings in this method. As the young learners are active and can get bored easily, this method can be fruitful for this group of learners. On the other hand, it is again a time-consuming method and not suitable to teach everything using this method in the Turkish context as well.

The last method based on structural view is the Silent Way. Although people did learn languages through the ALM, one problem with it was the students' inability to transfer the habits they had mastered in the class to communicative use outside it (Larsen & Freeman, 2000). Other than this, Silent Way opposes to the behavioristic approach of TPR, ALM and Situational Language Teaching. In this method, learning is facilitated if the learner discovers and creates by problem-solving. Silence is used as a tool. Like TPR, and in contrast to ALM and Situational Language Teaching, errors are important and not corrected immediately, and learning takes place in time. For the context in Turkey, this method is too hard to apply because of the limited time for the teachers to get prepared and to cover the topics in the

comprehensive curriculum. It may also bore the students, and they may have difficulty in following the procedure because Turkish students are mostly used to active teachers who are responsible for talking in the classroom, guiding the students and conducting the lessons.

Second group is the interactional view-based approach which focuses mostly on social interaction in education. This approach (Whole Language Approach) emerged as an alternative approach with the decline of popular methods of the 1970's. Unlike the structural view-based methods which have had limited touch on social interaction, it suggests that learning should be through interaction and learner-centered. It also adopts Gestalt psychology and claims that learning should proceed from whole to part. However, other than the methods discussed so far, it supports the view to use L1 in the class which will facilitate second language (L2) learning. It is advantageous to use it in Turkish classes because it makes use of activities and events that are connected to the learners' lives and needs. Furthermore, it can further help learning to be relatively more permanent by using authentic materials as in ALM. However, it is not suitable for beginners and elementary students because it emphasizes fluency over accuracy by moving from L1 to L2. First level students may have difficulty in absorbing the features of L2, so they will not be able to use the language fluently.

The last view that approaches and methods are built upon is the functional view. The emphasis is on the communicative and semantic function of the language. It includes four approaches and methods; they are The Direct Method (DM), Communicative Language Teaching (CLT), Content-based Instruction and Task-based Language Teaching (TBLT).

Unlike Grammar-Translation Method (GTM) which has based its principles mostly on translation, DM claimed that language can be taught directly. As in ALM and Situational Language Teaching, language is primarily speech, and the target language is used in the classroom unlike Whole Language Approach. The main purpose is the communication, so pronunciation attracts the attention. Therefore, it sees the classroom as the natural setting, and a topic-based syllabus is used. This point of view can restrict its use in Turkey. As the classroom and schools are failed to meet the required extra material, it may not be suitable for the implication of such syllabus. Also, this method requires native (or near-native-like) teachers, which restricts its use as well. Lastly, as a communicative method, it is more suitable to use in private courses in Turkey with students whose aim is to go abroad and communicate with native speakers.

The second method is the CLT. With the decline of ALM in the U.S.A and Situational Approach in Britain, communication has begun to gain popularity. As a result, communication-based approaches and methods with the functional view behind have appeared. One of the leading methods of them is the CLT. According to this method, speaking skill and functions are emphasized over forms. As a highly popular method all over the world, CLT and other functional view-based methods display distinctive features from the structural based ones in that they focus on fluency and communication; however, they display some similarities with the interactional based ones in that there is also communication involved. Under Turkey's circumstances, there are lots of coursebooks used

based on this method which emphasize the use of English in actual conversation. Naturally, the method contributes to the active role of the learners other than the traditional ones, and they are recommended by the teacher which most probably affects learning positively. However, it is not that easy to accept it as a comprehensive and applicable method for every situation. In Turkey, for example, most of the institutions (private or state) arrange their schedule according to the needs and expectations of the circumstances in Turkey. Besides, English is taught as a foreign language and is evaluated with some exams which are mostly composed of mechanical exercises and complicated words. As it is the situation, the use of CLT method extensively may not be helpful in Turkey in the long run.

Other two approaches that belong to this group which are relatively new are Content-based Instruction and TBLT both focusing on communicative competence by using authentic and meaningful communication along with the CLT (Richards, 2002). However, the distinctive feature of Content-based Instruction is that teachers are encumbered by different tasks, which makes it more challenging in terms of its application in Turkey. Language teachers in Turkey already face workload burden as the activities are teacher-driven. Teachers using Content-based approach are required to develop the lesson based on the subject matter, which means that the teachers must have some knowledge about many contents. On the other hand, this approach can be used effectively in private courses in Turkey because of their suitable and more flexible conditions.

TBLT is also a relatively new and popular approach. In this approach, all the learning and teaching context is based on tasks. Learners are believed to get motivated and feel more eager for learning English by accomplishing some tasks. In Turkey's situation, tasks are widely used from simple to complex in approximately all type of schools and proficiency levels in the field of English education. Yet, the use of tasks is restricted to the homework assignments, so the students may feel lost in the work and find it as a burden on them.

So far, the approaches and methods that are based on structural, interactional and functional view of language have been discussed. However, there are others which can not be categorized under one of the headings above. For instance, Community Language Learning method sees language both as a structural and interactional process. The content is determined by the participants who create sentences. Although the aim is the communication, translation is so extensively used that knowledge of grammar becomes inevitable. It also sees the class as a community and aims to create a warm community atmosphere. When the application of this method is the concern, it might be useful because the threats of a traditional teaching and learning atmosphere is tried to be prevented. Thus, the use of this method can contribute to the learning process of the adults. Adults are afraid of making mistakes and feel uneasy in the courses in Turkey. Furthermore, translation can be a helpful technique in that adults in Turkey tend to compare English language with the Turkish language. However, the most problematic part of the application of this method is that it has no syllabus. The lesson begins with a Turkish sentence created by one of the learners in the class. This can be an unsuitable technique considering the English language learners in Turkey. Students may get bored trying to create sentences over and over because of the relatively passive role they usually have while learning. Also, there are lots of subjects

to teach and learn, but students can not be expected to be knowledgeable about the structures and their use.

Other two approaches which are Competency-based Language Teaching and Cooperative Language Learning view language as both functional and interactional. Cooperative Language Learning approach aims to develop communicative interaction in the classroom. It focuses more on the relationship among the students than Community Language Teaching and CLT discussed so far. Cooperative Language Learning takes its premises from Piaget's and Vygotsky's emphasis on social interaction in learning. As the name suggests, it focuses on working together cooperatively rather than competitively. One of the distinctive features of this approach other than the mentioned so far is that it is a communicative one and aims to develop communicative competence through using small group and collaborative activities. The teacher is also less-dominant. In addition to its being an approach and not suggesting a specific procedure, it does not present a syllabus which makes the application of this approach difficult in Turkey. As the state schools in Turkey are expected to follow a curriculum and syllabus strictly, it is hard for the teachers to apply it systematically by taking an active role continuously such as selecting some materials and establishing physical arrangements of the classroom according to the group and pairworks. On the other hand, it may be helpful to use information gap and groupwork activities for practice in order to fulfill the aim of social interaction.

The other functional-interactional view-based approach is the Competency-based Language Teaching. This approach puts emphasis on the outcomes of the learning process in contrast to most of the methods and approaches mentioned. Also, it focuses more on competency of the language rather than the subject. This approach can be effective in providing insights to the development of the English language learners. As a humanistic and individualized approach that centers on the needs of the learners, it may be useful in Turkish context as well. It may also encourage students to master their productive and receptive skills.

The last method combining functional and structural view is the Natural Approach developed by Krashen and Terrell. Although Krashen's theories are not directly associated with CLT, Natural Approach and CLT display compatible principles. For example, both define instructional objectives in semantic and communicative terms and use L2 as a medium of instruction with meaningful and communicative classroom activities. Unlike proponents of CLT, however, Krashen and Terrell give little attention to theory of language (Richards & Rodgers, 2001). Techniques in the Natural Approach are borrowed from other methods such as TPR (command-based activities), DM (mime, gesture and context are used to elicit questions and answers) and CLT (groupwork). Even though it adopts a communicative approach to language that makes it functional, it views language learning, like audiolinguists, as mastery of structures by stages which reveals its structural side as well (Richards & Rodgers, 2001). The principles of this method may be instrumental in designing a curriculum in the Turkish context which encourages communication. In addition, while beginner language learners get accustomed to the new language, their silence can be beneficial. This can prevent them from feeling alienated in the English language class at the beginning. On the other hand, Natural Approach has received a lot of criticisms in terms of

its implications in the world. For instance, Omaggio (1986) stated that some students may not be motivated to produce the target language in the absence of any expectation or requirement that they do so. She must have referred to that question in her words that is “How can foreign language learners learn a foreign language without any explicit explanation?” This problem also matters in Turkey’s learning context. Learners in Turkey are used to teacher-dominated classrooms probably because they expect to see an all-knowing teacher in the class. Besides, this method is recommended for beginner level students, but these students in Turkey may feel lost in English before they are totally into it. Therefore, it may create a problem for beginner students as well.

The last category of approaches and methods empowers no specific language theory behind. From the earliest to the most recent, these are Grammar-Translation Method, Suggestopedia, Multiple Intelligences, Neurolinguistic Programming and the Lexical Approach. To begin with GTM, it is a traditional method and its objective is to teach grammar emphasizing reading skill and translation. In contrast to most of the communicative approaches, it advocates deductive teaching and L1 use in the classroom. As a traditional and teacher-dominated method, it has still been widely used in Turkey; however, its effectiveness is debatable. This method was one of the first methods and was developed based on the needs of its time. Then, the reason why it is applied in Turkey is that it is well-suited to the conditions in Turkey. Private courses and high school students preparing for LYS (Undergraduate Placement Exam) in Turkey use this method widely.

Suggestopedia is one of the humanistic approaches which does not suggest a specific theory of language. The rationale behind it is the power of suggestion, and it aims to remove the negative effects of the psychological barriers that learners bring with them to the language learning situation. With a view to this aim, Suggestopedia is like The Natural Approach and its Affective-Filter Hypothesis. However, as the steps are not defined explicitly in an organized way, teachers in Turkey may find it hard to apply it completely as part of the curriculum while teaching English. It may only be helpful in private courses for adults who have prejudice views against learning English.

Another approach that lacks basic elements of language learning theories is the Multiple Intelligences. Like Suggestopedia, it does not limit the language to linguistics. It aims to enable students to reveal their potential and develop different types of intelligences. Accordingly, the application of this approach in Turkey may be helpful for teachers and the learners to evaluate themselves with a different point of view in the context of English language. On the other hand, it is always not easy to use diverse techniques and materials appealing to all senses because of the number of the students, limited time and vast subject areas involved.

Like Multiple Intelligences, Neurolinguistic Programming lacks a language theory and was developed as an alternative form of therapy. The main aim of this humanistic philosophy is to make people be aware of their potential power and control their lives. That’s why this philosophy does not directly refer to language education, which restricts its use in Turkey. It may be helpful particularly for the students who have some difficulty in learning English.

The last approach which is claimed to lack a coherent learning theory is the Lexical Approach. However, it has received interest as an alternative to grammar-based approaches. Like the Communicative Approach, it places communication of meaning at the center of language learning which leads to great emphasis on the main carrier of meaning: vocabulary. Then, its distinctive feature stems from its understanding of the lexis and its contribution to language learning. In contrast to ALM, errors are tolerated for the sake of fluency. As for its application in Turkey, the potential problem may be the lack of specific guidelines for a lexical syllabus. How are the words going to be dealt with? How will the teachers make full use of the words? On the other hand, it may be helpful in private courses in Turkey with an instructional methodology that puts emphasis on language use because students in Turkey are expected to be knowledgeable about lots of words, but they have difficulty in remembering the words and most importantly using them in context.

Considering all the approaches and methods discussed above, it can be concluded that there is going to appear more of them in language education arena. As Kumaravadivelu (1994) stated the widespread dissatisfaction with the conventional concept of method will probably lead to more systematic, coherent and relevant alternative to method.

It can not be ignored that communication and interaction in terms of foreign language education are striking requirements in today's world. That's why teachers have begun to question themselves about the usefulness of their methods. Especially in the countries such as Turkey where the education system is based on traditional curriculum and teaching context, teachers, learners and even parents feel suspicious about the efficiency of teaching and learning process. Therefore, they gradually ask for native speaker teachers to teach English in Turkey.

As Pennycook (1989) put forward, although there has spread a search for new approaches and methods, the crucial point should be a clearer understanding of the situation suggesting that teachers make a whole series of decisions about teaching based on their own educational experiences, personalities, their particular institutional, social, cultural and political circumstances, their understanding of their particular students' collective and individual needs, and so on. In this respect, teachers and the educational context are the two significant factors impacting foreign language learning.

References

- Krashen, S. D. & Terrell, T. D. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Hayward, Calif: Alemany Press.
- Kumaravadivelu, B. (1994). The postmethod condition: (E) merging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL Quarterly* 28, (1), 27-48.
- Larsen- Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Omaggio, A. C. (1986). *Teaching Language in Context: Proficiency-oriented Instruction*. Boston: Heinle and Heinle Publishers.
- Pennycook, A. (1989). The concept of method, intersted knowledge, and the politics of language teaching. *TESOL Quarterly* 23 (4), 591-615.
- Richards, J. C. (2002). 30 Years of TEFL/TESL: A Personal Reflection. *RELC Journal*, 1(1): 41-64.
- Richards, J.C. & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Postgraduate Students' Commitment to Their Claims: A Corpus-Based Study of Doctoral Dissertations

Assist. Prof. Dr. Fatma Yuvayapan

Kahramanmaraş İstiklal University

Introduction

Traditionally, academic writing is viewed as a presentation of factual and objective information. On the contrary, consisting of a wide range of genres, academic writing fulfills an ultimate purpose for a scholar: becoming a member of the discipline. It is also substantial to convey the propositional content in an organized way, to grasp the readers' attention and convince them, and to stamp authorial stance in this process. As defined by Burke (2010) academic writing is "what academics do most, through publishing, communicating, and contributing to their knowledge" (p. 40).

While writing an academic text, academic writers create a kind of self which is called stance. Biber (2006) defines stance as the expression of "many different kinds of personal feelings and assessments, including attitudes that a speaker has about certain information, how certain they are about its veracity, how they obtained access to information, and what perspective they are taking" (p. 99). The construction of stance is shaped by the academic community that academics are involved in. This means that, we as academics of a particular discipline build our stance based on the conventional norms of our discipline.

The growth in English medium publications in all disciplines has brought about global academic writing conventions not only in contexts where English is the official language but also where it is spoken as a foreign language. This said, English has a global status in the exchange of academic knowledge (Hyland, 2009), which has forced nonnative academics of English to follow the global conventions of their world to construct themselves as credible scholars. It is this purpose which guide us to make use of linguistic devices of our disciplines in building knowledge and authorial stance in academic texts.

Recently, metadiscourse (MD) has emerged as a key linguistic device in the global academic world to gain credibility by projecting authorial stance. In its broad terms, MD is described as "expressing the writer's acknowledgment of the reader" (Dahl, 2004, p. 1811). He further explains that it is a multifunctional concept having many different linguistic features that fulfill many pragmatic functions in a text, one of which is the reflection of commitment to the propositional content. This pragmatic function is mainly achieved with the use of boosters, a sub-category of MD taxonomy suggested by Hyland (2005).

Previous studies have not treated the pragmatic functions of boosters in much detail. Most of them have tended to explain the balancing pragmatic functions of them

(commitment and detachment) when they are used with hedges, another subcategory of MD in research articles (Doncheva-Navrotilova, 2016; Farrokhi & Emami, 2008; Hyland, 2000; Millan, 2008; Vassileva, 2001; Vazquez & Giner, 2009). A study conducted by Akbaş & Hardman (2018) examine another genre and analyzed the commitment/detachment strategies in the discussion sections of dissertations. How writers establish the degree and expression of commitment varies across cultures and languages, which may bring about cross-cultural misunderstanding in academic negotiation (Vassileva, 2001). Besides, the use of linguistic devices is also genre-specific, hence the analysis of one particular genre may not give insights about the cultural and global linguistic norms. It is therefore the aim of this study to identify how the degree of commitment is maintained by native and Turkish-speaking academic authors of English in their doctoral dissertations. Specifically, it is intended to reveal different degrees of commitment with a closer inspection of syntactic frames of boosters.

Literature Review

As Hyland (2005) defines, boosters are words “to close down alternatives, head off conflicting views and express their certainty in what they say” (p. 53). He further explains that instead of enlarging the positions, writers tend to narrow the diversity and emphasize certainty in a text with a confident voice through the use of boosters. They also enable writers to establish rapport with their readers by sharing mutual experiences necessary to draw the same conclusions in addition to playing a pivotal role “in conveying commitment to text content and respect for readers” (p. 53).

Doncheva-Navrotilova (2016) states that boosters can be used in the form of various lexico-grammatical markers, such as modal verbs (e.g., *may, would, must*), lexical verbs (e.g., *suggest, think, show*), adverbs (e.g., *possibly, certainly, obviously*), adjectives (e.g., *probable, potential, evident*) and phrases (*in fact, in our view*), indirect and parenthetical constructions, passives and *if*-clauses. They also reflect some rhetorical strategies applied by writers to gain acceptance for their work in the lens of their readers. As put by Hyland (1998), boosters convey writers’ attitude to readers apart from establishing commitment. The crucial importance of boosters in presenting writers’ negotiation with readers lies in the fact that writers are expected to convince their readers, who are particularly the members of their discipline, about the truth of the propositional content with the use of disciplinary-based linguistic convention so as to establish solidarity with readers and to engage in their communities as credible members.

The degree of commitment/detachment depends on the interplay of several factors: the cultural background of the writer, the epistemological and literary tradition and genre and disciplinary-specific conventions (Doncheva-Navrotilova, 2013). She further summarizes the nature of Anglo-American academic culture, which is highly competitive due to size and cultural heterogeneity. Thus, their members take a reader-friendly style and put great effort on convincing their readers. They also opt for more explicit authorial stance and discourse organization. On the other hand, as Akbaş and Hardman (2018) reveal, the tendency of

claim-making of Turkish writers in their L1 is rested on a more definite and authoritative nature with the use of boosters. However, while writing in L2 they adopt a more tentative style in presenting their claims with a frequent use of hedges.

The literature on hedges and boosters has highlighted several cross-cultural studies examining mainly a specific genre: research articles. In a corpus of research articles in English, Bulgarian and Bulgarian English, Vassileva (2001) observed considerable differences in the overall distribution and functions of hedges and boosters, which might have resulted in different rhetorical and educational traditions. Similarly, Dontcheva-Navrotilova (2016) found native and Czech writers of English employed different degrees of commitment in their claims to convince their readers in their research articles in the field of linguistics. Examining hedges and boosters in research articles in two disciplines written by native and non-native writers, Farrokhi and Emami (2008) displayed similarities and differences between the two groups of academic writers. To illustrate, in both corpora, boosters were seen in discussion and conclusion sections and lexical verbs as boosters were the most frequented category.

One study conducted by Akbaş and Hardman (2018) involved the analysis of another genre in academic writing. They examined a corpus of ninety discussion sections of dissertations written by native speakers of Turkish (TL1), English (EL1) and Turkish speakers of English (EL2) so as to identify and classify the choices made by the authors for expressing commitment/detachment in presenting knowledge claims. They observed similarities and differences across the groups. Turkish L1 writers tended to be less interpersonal but highly authoritative while native and Turkish writers of English were more cautious presenting their claims. In her MA thesis, Algı (2012) investigates hedges and boosters in L1 and L2 argumentative paragraphs and observed that Turkish students of English tended to soften their claims while writing in L2 although they had similar employment strategies in terms of the variation of hedges and boosters with native students of English.

Some previous studies are also concerned with cross-disciplinary aspects of the use of boosters and hedges. Millan (2008) investigated the use of hedges, boosters and approximators in a corpus comprising 96 research articles in different disciplines and revealed that the balance among these devices negotiate meaning between writer and reader. The degree of commitment should be carefully balanced to facilitate publication. In another cross-disciplinary study, Vazquez and Giner (2009) specifically focused on the use of boosters in a corpus including research articles in three disciplines. The analysis of boosting showed differences in occurrence of boosters in different disciplines, which were resulted from the norms of those disciplines.

Overall, different from other kinds of writing, academic writing fulfills various pragmatic functions. Among them the way the writers seek to balance the level commitment is clearly prominent. The expressions of commitment are collectively known as boosters that assist writers to create solidarity with readers who are the members of their disciplines. They are also regulated by cultural, disciplinary and genre- based conventions, so studies are needed to identify these conventions.

Methodology

Rested on contrastive interlanguage analysis approach, the present study analyzed the use of boosters in doctoral dissertations written by native and Turkish writers of English to identify similarities and differences between two academic communities.

Corpus

An electronic corpus comprising of with 120 doctoral dissertations written between 2010-2015. TACE (The corpus of Turkish- speaking academic authors of English) included 60 dissertations totaling 1.330.093 words across 3 disciplines (English Language Teaching, English Language and Literature and Linguistics). TACE was selected randomly from Thesis Center of Council of Higher Education. Similarly, NACE (The corpus of native academic authors of English) consisted of 60 dissertations totaling 1.202.456 words. The dissertations in this corpus were selected randomly from many disciplines regarding English language such as Education, English literature, Linguistics, Comparative Literature, Cognitive Science. The reason underlying beneath this change was there are various departments regarding English language in the USA. NACE was selected randomly from the Proquest database.

The analysis was performed through the sections "Introductions, Findings and Discussion, Conclusion, Suggestions for further studies". All titles, tables, figures, quotations and paraphrases were excluded. Hyland's taxonomy of MD (2005) was utilized as an instrument to analyze boosters in the corpus. There are mainly 64 items of boosters in this taxonomy. To categorize these syntactic frames of boosters, the taxonomy of Biber et al. (1999) was utilized. The category related to grammatical devices was used to express stance. Based on this taxonomy, four syntactic frames of boosters were established: stance adverbials, stance adjectives, stance verbs and modals.

Data Analysis

Wordsmith Tools 6.0 was applied to examine the frequency distribution of boosters in both corpora. Additionally, log likelihood analysis was calculated to find out whether there was a statistical difference between the two corpora in terms of the overall distribution and syntactic categorization of boosters.

Each set of corpus was uploaded to Wordsmith program and a total of 64 items of boosters were individually searched across each corpus. After raw frequencies of overall occurrence and category of boosters for each corpus were calculated, they were normalized per 10.000 words to compare each corpus. In order to find out whether there was a statistically significance between two corpora regarding the overall and categorical distribution of boosters, log likelihood statistics was conducted to the raw frequencies.

Findings and Discussion

Table 1 displays the overall frequencies and percentages of boosters in the two corpora. They occurred 9354 and 10143 times in CTAE and CNAE, respectively. The frequency counts of boosters were higher in CNAE than in CTAE, which may indicate that Native academic writers of English (NAAEs) had the tendency of making more assertive claims than Turkish-speaking academic writers of English (TAAEs).

Table 1. Overall distribution of boosters in two corpora

Boosters	CTAE		CNAE	
	n	n/10.000	n	n/10.000
	9354	70.3	10143	84.3

n: raw frequency of boosters

n /10.000: frequency of boosters per 10.000 words

%: percentage of boosters to overall frequency of IMDMs

(-): indicates underuse in CTAE relative to CNAE

(+): indicates overuse in CTAE relative to CNAE

As seen in Table 2, log likelihood analysis was performed to find out whether the two corpora significantly differed from each other with respect to the use of boosters. The LL value was found -161.12, which emphasized a significant statistical difference between the two corpora.

Table 2. LL ratio of boosters in two corpora

	CTAE		CNAE		LL Ratio	ELL
					(p< 0.05)	
	O1	%1	O2	%2		
Boosters	9354	0.70	10143	0.84	-161.12	0.00001

O1 is observed frequency in Corpus 1

O2 is observed frequency in Corpus 2

%1 and %2 values show relative frequencies in the texts.

+ indicates overuse in O1 relative to O2

- indicates underuse in O1 relative to O2

As seen in Table 3, both TAAEs and NAAEs sought to take a strong stance with the use of stance verbs as boosters, which is in line with Farrokhi and Emami (2008). Clearly, they accounted for higher frequencies than any other syntactic frames of boosters with 41.2 and 46.0 times per 10.000 words in CTAE and CNAE, respectively. Academic authors often prefer

to use boosters when they feel confident about the truth of the propositional context, which may be reported by verbs. Thus, stance verbs might have taken a lion's share in the syntactic frames of boosters. Stance adverbials and stance adjectives appeared to be at parallel frequencies of 12.8 per 10.000 words in CTAE but in CNAE stance adverbials were the second most frequented syntactic frame with a frequency of 21.3 per 10.000 words and followed by stance adjectives appeared at 11.6 times per 10.000 words. Modals constituted a small part of boosters in the corpora. Since there was only one modal verb (*must*) in this category, the frequency counts would not be considered too low.

Table 3. The frequency distribution of syntactic frames of boosters in two corpora

CTAE				CNAE			
Subcategories of	n	n/10.000	%	Subcategories of	n	n/10.000	%
Boosters				Boosters			
Stance verbs	5831	41.2	62	Stance verbs	5543	46.0	55
Stance adjectives	1676	12.8	18	Stance adverbials	2568	21.3	25
Stance adverbials	1669	12.8	18	Stance adjectives	1404	11.6	14
Modals	178	1.3	2	Modals	628	5.2	6

n: raw frequency of each syntactic category of boosters

n /10.000: normalized frequency of each syntactic category of boosters per 10.000 words.

?: percentage of each category to overall frequency of boosters

Table 4 illustrates the findings of log likelihood analysis. Although having the lowest frequency of occurrence in both corpora, modals had the highest LL value with -313.71. It appears that it played a pivotal role on the construal of authorial stance in CNAE while it was not preferred by TAAEs. With -293.68 LL, stance adverbials also revealed to be a statistically significant syntactic frame of boosters. No statistical difference was seen between CNAE and CTAE in terms of the use of stance adjectives and stance verbs. It seems that both TAAEs and NAAEs had similar tendencies to signal their stance through stance verbs and adjectives.

Table 4. LL ratio of syntactic frames of boosters in two corpora

Subcategories of Boosters	CTAE	CNAE	LL Ratio	ELL
	n	n	(*p< 0.05)	
Modals	178	628	-313.71	0.00002
Stance adverbials	1669	2568	-293.68	0.00002
Stance verbs	5831	5543	-7.17	0.00000
Stance adjectives	1676	1404	+4.45	0.00000

n: raw frequency of each syntactic category of boosters

(-): indicates underuse in CTAE relative to CNAE

(+): indicates overuse in CTAE relative to CNAE

Now that we have seen the frequency distribution of boosters in the two corpora, let us reveal how each category of boosters enabled both groups of academic writers to signal their authorial stance. *Show*, *find* and *think* were seen as the most frequent three items of stance verbs as boosters. In fact, the examples below will show how writers balance the degree of commitment to their claims. In the first two examples, the authors made assertive claims with the use of “*clearly*”, an adverb of boosters, and the pronoun “*I*”, the key of explicit stance.

(1) Additionally, comparison of the table 28 and 29 clearly **shows** that many 5-word sequences are incorporated into 6-word sequences (CTAE 55).

(2) I find inquiry into acts applicable to other assertions the CCSI makes (CNAE 3).

In examples 3 and 4, they attempted to minimize their role in evaluating the data with the use of a hedge (*should*) and with an embedded clause with anticipatory *it*. In this way, the propositional content became more appealing to readers as they discover it themselves rather than being exposed to them by the writer. This practice of giving prominence to the propositional content reinforce the traditional view of academic writing as impersonal and contribute to writers’ invisibility.

(3) Using speaker and vowel as random effects will both harden against (and test) the idea that the acoustical correlates of nasality differ across different speakers’ productions, and comparison between the English and French results should **show** whether our English and French speakers are performing nasality differently in our different languages (CNAE 18).

(4) It will be **shown** that in the classrooms, a verbal CIK is always initiated as a second pair part of a question-answer adjacency pair, in the form of a non-answer response (CTAE 20).

The second subcategory of boosters are stance adverbials. As Biber (2006b) states, stance adverbials are one of the most common grammatical devices to express stance with “no

explicit attribution" (p. 99). The overuse of them in NACE proved that, this syntactic category is particularly valuable for NAAEs unlike TAAEs as it increases the level of commitment but distances authors from the claims. The items *always* and *clearly* were mostly applied in both corpora. In the examples below, the authors emphasized a high degree of certainty of their claims and generalize the truth of their claims with the use of *always* and *clearly*. It is assumed that their claims can be easily understood by the readers who are possibly the members of their academic community. By this way, they attempted to establish solidarity with their readers and get a place in their academic community. As Hyland (1998) claims that when using such adverbials, authors believe that their claims can be easily understood by the members of their academic community.

(5) Notably, the amount of regular exposure to Welsh language media does not correlate with any improved fluency outcomes in this HS sample set, nor is the entire set of measures which make up the fluency complex **always** affected even by those variables which I found to be significant (CNAE 34).

(6) On the other hand, the macrostructure of a text **clearly** has a linguistic reality as the complex linguistic forms such as pronouns, discourse connectives, adverbs, etc., are used to signal the macrostructure (CTAE 26).

Regarding the use of stance adjectives, it was seen that a wide range of item in this category were frequented in both corpora. Among them *clear*, *certain*, *true* and *established* had the top ranges in the occurrence list. The author of example 7 clearly conveyed a personal attitude towards the propositional context. Biber et al. (1999) explain that some stance markers are implicit but they can be easily recognized by readers. In example 8 and 9, the use of a particular grammatical structure of stance (It + adjective + extraposed complement clause) allowed the writers to weaken their commitment to the truth of the proposition but to emphasize the truth of the proposition itself. It might have been a rhetorical strategy used to establish impersonality and to negotiate available space for their readers to get involved in their doctoral dissertations. As Hyland (1998) claims the main reason for authors' creating a distance between themselves and their texts is "the suppression of author's voice and the creation of a discourse where the research appears to speak for itself" (p.18).

(7) Humanitarian and human rights discourses and practices do share **certain** goals with roots in Enlightenment thought, namely, justice for individuals regardless of place of birth or station and the mitigation of suffering (CNAE 1).

(8) T2 rarely incorporates a textbook into his classes, but it is **clear** that he is the repository of all information (his age, time teaching, and subject of history doing nothing to convey otherwise) (CNAE 19).

(9) In terms of a long colonial tradition, it is **true** that in most power equations the land has frequently been feminized (CTAE 21).

Modals were the least frequently employed syntactic category of boosters in both corpora but they certainly have a pragmatic value on the construal of stance. The statistical significance between the two groups of writers showed that NAAEs strongly presented their commitment to their claims with the use of *must* as boosters while TAAEs were more likely

to downtone their self. In both examples below, the use of **must** as boosters highlight significance of the claims and leave no room for readers to comment on alternative options of the truth.

(10) Furthermore, teachers themselves **must** constantly match the vast amount of content to the content of their own classes, making online use unwieldy and inconsistent (CNAE 26).

(11) While this argument is based on the theoretical framework of the wh-question formation study in Turkish, it **must** inevitably have a reflection on an experimental psycholinguistic analysis of the phenomenon (CTAE 14).

To summarize the overall discussion of the analysis presented here, boosters reflect to what extent authors are confident in the truth of proposition. They are also a means of building a bridge towards the audience. Typically, authors apply boosters to propose a strong claim about a proposition or to down play their self by minimizing their role in the evaluation of the data. By doing so, they also engage readers directly into the text. More prominently, boosters function as a linguistic device for writers to construct a shared context with readers who are highly proficient writers in the genre of doctoral dissertations. As a result they may get a place in their discipline in the lens of their specific readers.

Conclusion

It was observed that boosters were employed frequently in both corpora but there was a statistical difference between them with respect to the use of boosters to build their stance in their doctoral dissertations. The syntactic frames of boosters encompassed four sub-categories: The most frequent syntactic category was stance verbs in both corpora. Stance adverbials as boosters had the second range followed by stance adjectives in CNAE. In CTAE, stance adjectives and stance adverbials appeared at similar normalized frequencies. Modals were the least frequented category in both corpora. A statistically significant difference was found in the use of modals and stance adverbials in the two corpora.

Stance verbs fulfill a prominent pragmatic function: to raise or weaken the level of commitment to the certainty of claims. Stance adverbials function to rhetorically evaluate the propositional content based on the mutual knowledge shared by writers and readers. The underuse of stance adverbials suggested that TAAEs displayed lower commitment to their claims unlike NAAEs. They might avoid stamping an equal position with their readers, which might be a cultural convention in Turkish academic community. The strength of commitment to the proposition is also reinforced with the use of stance adjectives. In a way, they carry the writers' authority impersonally. Modals are employed when writers attempt to emphasize the force of the proposition and to limit the negotiation space with readers, which is considered to be an apparently risky tactic for TAAEs unlike NAAEs.

The results need to be treated from a pedagogical perspective. It is globally advisable that nonnative authors should maintain the conventions of English-speaking academic communities to gain credibility in this world. However, in some specific genres like

dissertations, they also need to preserve the culture-specific linguistic norms to achieve persuasion and membership in their community. Hence, a clear awareness of boosting and its pragmatic functions is essential to the acquisition of cultural and global norms in discipline of academic authors, which can be a good reason to give them priority in academic writing courses especially offered for postgraduate students.

Taken together, the findings of this study confirm how academic authors balance the degree of their commitment by using particular syntactic frames of boosters. Cross-cultural analysis is also necessary to reveal cultural norms of academic communities. A wider scope of cross-cultural examination of boosting and its syntactic frames in different genres might show us the discourse practices of boosting in different academic genres and cultures because academic authors have different social needs in constructing their stance in different genres.

References

- Algı, S. (2012). *Hedges and boosters in L1 and L2 argumentative paragraphs: Implications for teaching L2 academic writing* (Unpublished MA thesis). Çukurova University, Adana.
- Akbas, E., & Hardman, J. (2018). Strengthening or Weakening Claims in Academic Knowledge Construction: A Comparative Study of Hedges and Boosters in Postgraduate Academic Writing. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 18(4), 831-859.
- Biber, D., Johanson, S., Leech, G., Conrad, S., & Finegan, E. (1999). *Longman grammar of spoken and written English*. Edinburg: Pearson Education.
- Biber, C. (2006). Stance in spoken and written university registers. *Journal of English for Academic Purposes*, 5, 97-116.
- Burke, S. B. (2010). *The construction of writer identity in the academic writing of Korean ESL students: A qualitative study of six Korean students in the U.S.* (Unpublished doctoral dissertation). Indiana University of Pennsylvania, Indiana.
- Dahl, T. (2004). Textual metadiscourse in research articles: A marker of national culture or of academic discipline. *Journal of Pragmatics*, 36, 1807-1825.
- Dontcheva-Navrátilová, O. (2013). Authorial presence in academic discourse: Functions of author-reference pronouns. *Linguistica Pragensia*, 23(1), 9-30.
- Dontcheva-Navratilova, O. (2016). Cross-cultural variation in the use of hedges and boosters in academic discourse. *Prague Journal of English Studies*, 5(1), 163-184.
- Farrokhi, F., & Emami, S. (2008). Hedges and boosters in academic writing: native vs. non-native research articles in applied linguistics and engineering. *Journal of English Language Pedagogy and Practice*, 1(2), 62-98.
- Hyland, K. (1998a). Boosting, hedging, and the negotiation of academic knowledge. *TEXT*, 18(3), 349-382.
- Hyland, K. (2000). Hedges, boosters and lexical invisibility: Noticing modifiers in academic texts. *Language Awareness*, 9(4), 179-197.
- Hyland, K. (2005b). *Metadiscourse: Exploring interaction in writing*. London: Continuum.
- Hyland, K. (2009). *Academic discourse*. London: Cambridge University Press.

- Millan, E. L. (2008). Epistemic and approximative meaning revisited: The use of hedges boosters and approximators when writing research in different disciplines. *English as an additional language in research publication and communication*, 61, 1-20.
- Vassileva, I. (2001). Commitment and detachment in English and Bulgarian academic writing. *English for specific purposes*, 20(1), 83-102.
- Vázquez Orta, I., & Giner, D. (2009). Writing with conviction: The use of boosters in modelling persuasion in academic discourses. *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*, 22, 219-237.

Current Issues in Classroom Management: Models, Components and Benefits

Assist. Prof. Dr. Ceyhun Yükselir
Osmaniye Korkut Ata University

Definition of Classroom Management

With respect to the definition of classroom management, researchers addressed the issue from different perspectives and generally described classroom management as teacher's struggle to manage classroom activities such as social interaction, learning and student behaviour (Burden, 2005; Good & Brophy, 2006). According to Reabdarkolaei (2011), classroom management in language teaching has created a problem for teachers of all levels. However, Backes & Ellis (2003) define classroom management as a task that every teacher need to deal with everyday. According to Korpershoek, Harms, de Boer, van Kuijk, and Doolaard (2016), classroom management means creating an opportunity for students to have an exciting and appealing student learning atmosphere.

From the perspective of Tal (2010), classroom management is a process which incorporates planning and assessment during the application, and a final evaluation that considers the issues concerning students and their environment. It aims to foster development in the activities conducted for the students' emotional comfort and learning in the class. In other words, classroom management could be defined as the teacher's ability to manage the class with the intention of ensuring the students' emotional comfort and learning.

According to Trussell (2008), classroom management is a complicated task involving lesson planning, provision of a safe learning setting, teaching students, and appropriately tackling with student behaviour problems. Even though teachers could not control the number of students taught in their classrooms, they can control the way in which the classroom is set up, and this contributes to a safe classroom atmosphere.

Evertson and Weinstein (2006) identified classroom management as "the actions teachers take to create an environment that supports and facilitates both academic and social-emotional learning" (p. 6). They particularly put emphasis on the ways and procedures in which a teacher tries to achieve target classroom environment for learning. These involved the following elements: Supportive relationships; organizing and executing an instruction to optimize learning; employing management methods encouraging student engagement, promoting life skills and self-control, and adopting interventions to help overcome behaviour problems. Based on these factors, it can be revealed that classroom management is more complicated than just adapting and setting the rules to manage student behaviour.

According to Stronge (2002), "Successful classroom management involves much more than rules and discipline. Indeed, research into classroom management demonstrates that effective teachers are those who are proactive about student behaviour, involving students in

the process of establishing and maintaining rules and routines" (p. 26). For Stronge, it can be suggested that one key factor is to become proactive by introducing policies and procedures before they are necessary. The second fundamental factor is to let learners take part in the development of those policies and procedures.

Brophy (1987) and Good (1981) also underscore that the teacher is the main component of effective classroom management. Teacher behaviour affects student behaviour and success. Effective teachers create, apply, and sustain a classroom environment that supports learning. This approach defines classroom management as more than simply student discipline, rather, claims that teachers make to encourage students and form a functional learning environment which is the element of classroom management. Sanford, Emmer, and Clemments (1983) add, "A well-managed classroom is a task-oriented, predictable environment where children know what is expected of them and how to succeed" (p. 56). Again, the teacher is the core of creating and sustaining this task-oriented, predictable environment.

Considering the definitions of classroom management presented above, it can be stated that classroom management is at the centre of teaching and learning process and also a prerequisite for establishing and maintaining an effective learning environment. Besides this information, in order to understand classroom management as a concept, the models approaching classroom management from different perspectives were presented in the following section.

Models of Classroom Management

Based on the understandings of child development and teachers' endeavours and beliefs on management, Wolfgang and Glickman (1986) put forward three models of psychological thought: relationship-listening, confronting-contracting, and rules/rewards-punishment. Based on child development theory, relationship-listening focused on humanistic and psychoanalytical theory. It claimed that the child develops from inner potential whereas he is in control of himself and his behaviour. On the other hand, confronting-contracting is based on social learning theory and argued that a child develops from both inner and outer forces including the relationship with the adult; and rules/rewards-punishment grew out of behavioural learning theory. According to this model, the child develops through reinforcing consequences and external conditioning (Wolfgang & Glickman, 1986).

These three schools of thought could be put on a continuum that illustrates three possible approaches to classroom interaction: noninterventionist (relationship-listening), interventionist (rules/rewards-punishment), and interactionalist (confronting-contracting; Wolfgang & Glickman, 1986). These approaches refer to levels of teacher control and range from those management principles that are highly student-centred to those which are highly teacher-centred. That is to say, interventionist, noninterventionist, and interactionalist teachers differ essentially concerning power (Witcher et al., 2008).

A high degree of teacher control belongs to the characteristic of the interventionist model, while the noninterventionist model is the least directive. Between the two extremes is the interactionalist model, which underscores collaboration. Teachers' management techniques

can be grouped according to these models and, even though teachers may put all three models into use, one model usually predominates (Witcher et al., 2008). In light of the mentioned information, we can say that today's classroom management approaches rely on these three models.

It can be said that traditional behaviour modification ensures the basis for the interventionist approach. Behaviourist approaches like those of Lee Canter and Fred Jones propose that external environmental conditions, such as reinforcement and punishment, are what influence the individual (Wolfgang & Glickman, 1986). Within the scope of this approach, the child is conditioned by the neighbourhood. It is the teacher who interferes and controls this neighbourhood. The teacher takes action over disruptive behaviours and uses directive techniques to encourage the child for suitable and constructive behaviour.

Theories of Classroom Management

Question	Student-directed	Collaborative	Teacher-directed
Primary responsibility for management	Student	Joint	Teacher
Goal of management	Caring community focus and self-direction	Respectful relationships, academic focus	Well organized, efficient, academic focus
Time spent on management	Valuable and productive	Valuable for individual but not for group	Wasted
Relationships within management system	Caring, personal relationships	Respect for each other	Non-interference with each others' rights
Provision of student choice	Wide latitude and freedom	Choices within teacher defined options	Very limited
Primary goal in handling misbehaviour	Unmet need to be explored	Minimize in group, pursue individually	Minimize disruption, redirect
Interventions used	Individual conference, group problem solving, restitution, natural consequences	Coping skills, natural and logical consequences, anecdotal record keeping	Clear communication, rewards and punishments, behaviour contracting
Individual differences	Extremely important	somewhat important	Minor importance
Teacher power bases	Referent, expert	Expert, legitimate	Reward, coercive
Theorists	Charney, Faber and Mazlish, Gordon, Kohn, Putnam and Burke	Curwin and Mendler, Dreikurs, Glasser	Axelrod, Cangelosi, Canter, Valentine

Table 1. Theories of Classroom Management, Levin, J., & Nolan, J. F. (2000, p. 92)

Taking these three different models into consideration, the following section provides comprehensive information about the components of effective classroom management.

Components of Effective Classroom Management

There are a good number of components of effective classroom management, many of which occur long before students step into a classroom. This section gives information about the components or strategies of effective classroom management such as;

- Behaviour management
- Rules and expectations
- Rewards, punishments and consequences
- Classroom organization
- Curriculum and instruction
- Positive classroom environment
- Classroom procedures
- Safety and predictability
- Positive teacher/student relationships
- Specific, contingent praise

Emmer, Evertson, and Anderson (1980) put forward that the first day of school is crucial in deciding on the success of the school year. Marzano, et al. (2003) state, “virtually all of this research points to the beginning of the school year as the linchpin for effective classroom management” (p.92). Teachers should be proactive in their thinking about classroom management and get prepared before school starts to create and maintain effective classroom environments. Being proactive versus reactive in the area of classroom management is essential (Ackerman, 2008). Specific components of classroom management include behaviour management, classroom organization, curriculum and instruction, positive classroom climate, and positive teacher-student relationships. In a study by Eisenhart (1977), teachers who were regarded as effective classroom managers devoted the beginning of the year to the physical classroom arrangement, establishment of a plan of routines, and rewards and recognition. These components when consistently utilized in a classroom will help teachers achieve a greater chance of success in the area of classroom management. Maag (2001) emphasized this element of proactivity by stating, “teachers should spend as much time developing positive, proactive behaviour management plans as they spend developing instructional lesson plans” (p.182). This statement reinforces the concept that classroom management is an integral component of teaching.

Behaviour management: One of the major elements of classroom management is the behaviour management of students. Maag (2001) defines behavioural management as “analyzing behaviour, deciding what to change, collecting information on the behaviours of concern, using schedules of reinforcement, and monitoring progress” (p. 181). Teachers are consistently having to deal with behavioural problems in classroom management. Marzano, et al. (2003) states, “teachers generally believe that they are not only unprepared to deal with disruptive behaviour, but the amount of disruptive behaviour in their classes substantially interferes with their teaching” (p. 27). With this emphasis on behaviour management, teachers should think of how they are going to deal with this issue. There are several components of behaviour management including rules and expectations, rewards, and consequences, and student feedback.

Rules and expectations: Palumbo and Sanacore (2007) suggested students have more potential to work harder and produce higher quality work if their teachers are well-organized and maintain consistent standards (rules) and expectations. Emmer, Evertson, and Worsham (2003) explain rules, "...vary in different classrooms, but all effectively managed classrooms have them" (p. 17). These standards and expectations must be communicated to the students to enable them to be successful in the classroom. Emmer and Evertson (1981) warn about uncertainty about teacher expectations leading to a wider variety of student misbehaviour. The lack of vigilance regarding expectations on the part of the teacher increases the inconsistency of applying consequences.

Effective teachers integrate rules and procedures into a workable classroom system (Emmer & Evertson, 1981). Rules should be plain, certain, understandable and measurable, but inclusive enough to cover all desired behaviour (Barbetta, Norona, & Bicar, 2005). Simonsen, Fairbanks, Briesch, Myers, and Sugai (2008) also suggest rules be stated positively, posted in the classroom, and systematically and explicitly taught to the students. A frequent review should also be a component of teaching rules. Simonsen et al. (2008) also encourage feedback for students in the area of rules. This feedback is associated with the decline in off-task and disruptive behaviour, rise in academic engagement, and leadership and conflict resolution among students. To maximize the effectiveness of rules, teachers should integrate them with a broad behaviour control plan. This integration allows the rules to be connected with consequences, therefore maximizing their effectiveness (Little & Akin-Little, 2008).

Emmer and Evertson (1981) add that better classroom managers set clear expectations for behaviour, academics, and classroom procedures at the beginning of the year. Stewart, Evans, and Kacynski (1997) state, "One of the most important teacher effectiveness factors is high expectations, a belief that all students can learn" (p.56). Students should receive specific, frequent feedback from teachers (Stewart, et al., 1997).

Rewards, punishments, and consequences: Classroom management programs consist of rewards (also known as reinforcers) and punishments (also known as consequences). A healthy balance should exist between these two components (Pedota, 2007). Consequences can be positive or negative (Wong & Wong, 1998). According to Wong and Wong, rewards are positive consequences stemming from once students comply the rules and penalties are negative consequences stemming from once students break the rules. Emmer and Evertson (1981) strongly suggest consequences should be quick and consistent, not general reminders or empty threats.

Natural rewards are encouraged in classroom management (Little & Akin-Little, 2008). These natural rewards are reinforcers relating to choice theory in which students who make positive choices receive positive rewards. Little and Akin-Little (2008) also contend that consequences should be selected and explained to students prior to student misbehaviour. Rewards and punishments should be consistently incorporated into classroom rules and expectations (Wong & Wong, 1998).

Classroom organization: Classroom organization refers to the physical arrangement and the organization of the materials in the physical room. Stewart, et al. (1997) state "It is in the classroom that teachers have the greatest control over conditions that affect learning and

behaviour” (p.55). The physical set-up of the classroom can affect both student and teacher behaviour (Stewart, et al., 1997; Weinstein, 1992). Wong and Wong (1998) also present the concept of teachers preparing the classroom for the first day of school and for every school day. This preparation includes the physical classroom, the teaching and learning materials, and the teacher.

Components of an organized classroom include clearly defined spaces used for different purposes. A well-arranged classroom setting may lead to student achievement and behaviour (MacAulay, 1990). Stewart, Evans, and Kacynski (1997) advocate keeping the classroom orderly and well organized to achieve the maximum level of student participation.

Student seating is another area of classroom organization. All students should have a certain view of the teacher. Seating should match lesson purpose. Desks in rows indicate individual tasks, clusters of desks indicate group work and more social environments. (Bettenhausen, 1998). Students who need help with attention should be seated in specific areas in the classroom. Highly distractible students should sit away from distractions such as the pencil sharpener, trashcan, and windows. Students who are in the front, centre of the room have the tendency to be in more interaction with the teacher (Stewart, et al., 1997). Teachers should rotate students to ensure everyone has an opportunity to sit in these areas.

The effective teacher is a prepared teacher. This preparation in the area of classroom organization allows teachers to maximize student achievement by minimizing student misbehaviour.

Curriculum and instruction: Another component of classroom management is found in the actual curriculum and instruction taking place. The curriculum is mainly mandated by the school or district, but teachers need to present the content in meaningful ways to help students learn more effectively. Weade and Evertson (1998) defend effective classroom management and instruction are intertwined and in a continual dynamic relation. They are not separate domains. Students and teachers work together. Lessons are constructed to reach instructional goals. Classroom management and instruction are occurring at the same time.

Effective teachers adopt a good variety of instructional strategies to teach students. Schussler (2009) states, “...when students perceive they have opportunities to succeed on authentic tasks through the flexible instruction of their teachers, they are more likely to engage” (p.118). These strategies may include cooperative learning, implementation of effective homework, best questioning practices, and activities which enable students of all modalities to grasp the material being taught. Teachers also know when and how to use such strategies with different students. Schussler (2009) adds, “teachers manage classrooms to facilitate student engagement when they demonstrate enthusiasm for authentic content and purposely use instructional strategies to capture students’ interest (p. 118).

Instruction allows students to practice taught procedures (as mentioned in positive classroom environment). Brophy (1987) states, “Successful classroom managers maximize the time students spend engaged in academic tasks; they also maximize their students’ opportunities to learn academic content” (p.3). Effective classroom managers utilize the students being familiar with classroom procedures to gain instruction throughout the year.

Positive classroom environment: “Creating a positive and engaging classroom atmosphere is one of the most powerful tools teachers can use to encourage children’s learning and prevent problem behaviours from occurring” (Conroy, Sutherland, Snyder, Al-Hendawi, & Vo, 2009, p.18). Brophy (1987) also emphasized the need for teachers to create and maintain a positive classroom environment to support student learning. One way to create a positive classroom environment is to provide structure to the classroom. Simonsen et al. (2008) define structure as, “the amount of teacher-directed activity, the extent to which routines are explicitly defined, and the design or physical arrangement of the classroom” (p. 323). Structuring the classroom environment consists of a combination of each component of classroom management to provide the best learning environment for students. Integrating structure and fairness with well-defined expectations in a caring environment are components of good teaching (Pedota, 2007).

Teachers control the climates in their classrooms. Classroom climates do not happen by chance. Careful attention is necessary to structure the classroom environment. Structuring the classroom environment involves creating and teaching classroom procedures.

Classroom procedures: Procedures are not the same as rules and expectations. Wong and Wong (1998) define procedures as “simply a method or process for how things are to be done in a classroom” (p. 169). Teachers must prepare their classroom procedures to maximize instruction effectiveness (Pedota, 2007). Teachers solve problems through prevention. Emmer and Evertson (1981) concluded more effective teachers spent considerable time at the beginning of the school year teaching their students classroom procedures. These procedures must be well-planned and thought out before school ever starts. Schools may support teachers’ efforts by creating schoolwide rules and procedures to provide a framework for individual classroom procedures (Sanford et al., 1983).

The creation of procedures in the context of an organizational system for time, materials, and student interactions will enhance the classroom environment (Freiberg et al., 2009). Effective classroom teachers create activities such as collecting and distributing papers without wasting instructional time. A wide variety of corporate activities and transitions must be carefully considered (Palumbo & Sanacore, 2007). Sanford et al. (1983) suggest procedures for moving students in and out of groups, cues to signal student movement, and expected student behaviour while in groups. Once the procedures are created and explained to the students, they must be rehearsed. Wong and Wong (1998) contend procedures must be explained, modelled, demonstrated, and practised. These actions must be reinforced and retaught until the procedure becomes second nature to the students.

Safety and predictability: Bettenhausen (1998) advocate teachers providing a climate of safety and predictability for their students. Keeping a high ratio of positive attention to negative attention helps teachers with this environment. Structuring the learning environment adds to the safety and predictability level of the classroom. Sewall and Chamberlin (1997) confirm safety in schools are a major concern for parents. “Effective prevention involves the establishment of predictable, positive environments that support students’ behavioural and academic needs” (Moore Partin, Robertson, Maggin, Oliver, & Wehby, 2010, p. 177).

Positive teacher/student relationships: Finally, building positive relationships between teachers and students is a key element in effective classroom management. Marzano et al. (2003) state, “teacher-student relationships are the keystone” (p.41). Teachers become models for their students. Sheets and Gay (1996) propose many behavioural problems are caused by a breakdown in the teacher/student relationship.

Dynamics of an effective teacher/student relationship have been defined by Wubbels, Brekelmans, Van Tartwijk, and Admiraal (1999). The dynamic can either be dominance versus submission or cooperation versus opposition. Dominance refers to the clarity of purpose (both academic and behavioural) and content and expected behaviour. Submission refers to lack of clarity and purpose. Cooperation refers to concern for the needs and opinion of others or a team player spirit. Opposition refers to active antagonism towards others. The authors suggest the best teacher-student relationship has an equal balance of dominance and cooperation/corporation.

Sheets and Gay (1996) contend “the quality of personal relationships between students and teachers has a significant influence on classroom conflicts and disciplinary actions” (p. 84). There may be teachers who do not realize or understand the connection between behavioural problems in the classroom and their own personal behaviours. Often times teachers remove students from the classroom rather than working to solve problems.

Specific, contingent praise: Praise is defined as “a positive statement by the teacher when desired behaviour occurs, informing the students what they specifically did well” (Simonsen et al., 2008, p. 362). “Teachers regularly use praise as an instructional strategy to increase the occurrence of children’s positive social and academic behaviours” (Conroy, Sutherland, Snyder, Al-Hendawi, & Vo, 2009, p.18). While praise can be considered a reward for positive behaviour, there are implications of specific, contingent praise which relates to the motivation of students. Simonsen et al. (2008) further add, “the effect of praise is bolstered when specific and used in conjunction with other strategies” (p.363). Further support of praise is seen in increased correct responses, work productivity, accuracy, and academic performance. Reese (2007) explains the one-on-one connection between teachers and students often involves praise. This praise is a powerful tool in establishing an environment of respect in the classroom. Maag (2001) contends “teacher praise has been supported as one of the most empirically sound teacher competencies” (p.182).

Bartholomew (1993) defines four purposes for effective praise: a) recognizing and showing interest, b) encouragement, c) describing what is seen in behaviour, and d) evaluating performance. Marzano, Pickering, and Pollack (2001) remind that praise is most effective when related to a specific accomplishment, and verbal affirmation is more effective than tangible rewards.

All in all, it can be revealed that when these components are integrated into classroom management procedure, the result could be effective for both teachers and students. The detailed benefits of effective classroom management could be suggested as below.

Benefits of Classroom Management

While the benefits of classroom management may seem obvious, there are several specific benefits teachers will be able to reap when effectively managing their classrooms. These specific elements include positive classroom environments, increased instructional time, and decreased risk for teacher burnout. These benefits ultimately reap a harvest of increased student achievement.

Increased instructional time

Classroom environment also contributes to maximizing instruction by the utilization of structure. Wong and Wong (1998) state, “increase the amount of time the student is working, and you increase learning” (p.204). Simonsen et al. (2008) add, “Students in high structure classrooms exhibited greater task involvement, friendlier peer interactions, more helpful behaviours, more attentive behaviour, and less aggression” (p.357). Engagement means how a student takes part in classroom instruction. The engagement is the best conciliating factor between instruction and academic achievement. Little and Akin- Little (2008) further recommend, “If possible, 70% of classroom time should be devoted to academic activities. If students are engaged in interesting academic activities, disruptive behaviour will be less likely” (p.228). Cooperative learning activities help to achieve this goal. Students who are more engaged in learning are less likely to participate in inappropriate behaviours (Simonsen et al., 2008). Brophy and Evertson (1976) state, “Teachers who have few discipline problems, therefore, have most of their time available for teaching and are more likely to teach successfully compared to teachers who spend significant amounts of time fighting for attention or trying to deal with severe disruptions and discipline problems” (p.54).

The intertwining of classroom management concepts is seen in the final component of increased instructional time. Classroom organization and environment help increase instruction time. Teachers provide activities that begin students working immediately and ensuring there is enough work for students for the entire period. Establishing, explaining, reviewing, and modifying the rules, routines, and procedures will help teachers allocate the maximum amount of time to instruction (Pedota, 2007). Instruction time also helps decrease problem behaviour and promotes a positive classroom environment. This classroom management matrix supports and depends on each particular component. Each component is essential for classroom management to operate to its fullest potential.

Decreased teacher burnout

Teachers who are consistently stressed in the classroom from poor classroom management are more likely to burn out than teachers who learn how to manage their classrooms effectively. Chang (2009) indicates student behaviour stressors from students’ inappropriate behaviour are a leading cause of teacher burnout. McCarthy, Lambert, O’Donnell, and Melendres (2009) state, “teaching is widely considered to be a demanding profession with an attendant high risk for stress and burnout” (p.282). Martin, et al. (2012) state “efficacy in student engagement and instructional management appear to be salient predictors of classroom interactions that influence teachers’ stress from student behaviours

as well as their sense of personal accomplishment, job satisfaction and ultimately their intention to leave" (p. 548). Lambert, McCarthy, O'Donnell, and Wang (2009) add, "teachers experiencing high rates of stress and burnout may be less capable of creating positive social environments for children and may even become role models for negative social behaviours" (p.986). This modelling of negative social behaviours is especially critical at the elementary level because of social development. Modelling negative behaviour may have a domino effect as students may exhibit more negative behaviour in the classroom, which in turn may cause teachers more stress and burnout more quickly.

Increased student achievement

Walker (2009) states, "the best teachers don't simply teach content, they teach people" (p.122). Teachers should always be thinking of the students and what is best for them. Increased student achievement is a direct benefit of effective classroom management. Anderson, Evertson, and Brophy (1979) determined more effective teachers in classroom management accomplish more instructional time, more content covered, and greater student participation. Evertson and Harris (1992) further add the amount of instructional time spent is often related to student achievement. This connection adds to the benefits of classroom management. With the first benefit of good classroom management follows the next of increased student achievement.

Conclusion

This chapter aimed to provide insights into classroom management as a fundamental component of effective learning and teaching environment. To this end, it started with the definition of the concept and then presented models suggested for classroom management. The chapter also touched upon the components of effective classroom management and ended with the benefits of managing the classroom efficiently.

Bibliography

- Ackerman, B. E. (2008). PRAISE: Christian Educators and the difficult student. *Christian Perspectives in Education*, 1(2).
- Anderson, L. M., Evertson, C. M., & Brophy, J. E. (1979). An experimental study of effective teaching in first grade reading groups. *The Elementary School Journal*, 79(4), 223.
- Backes, C. E., & Ellis, I. C. (2003). The secret of classroom management. *Techniques: Connecting Education & Careers*, 78(5), 22.
- Barbetta, P. M., Norona, K., & Bicard, D. F. (2005). Classroom behavior management: A dozen common mistakes and what to do instead. *Preventing School Failure*, 49(3), 11-19.
- Bartholomew, D. (1993). Effective strategies for praising students. *Music Educators Journal*, 80, 3.
- Bettenhausen, S. (1998). Make proactive modifications to your classroom. *Intervention in School and Clinic*, 33(3), 182-183.
- Brophy, J. E. (1987). Educating teachers about managing classrooms and students. *Teaching and Teacher Education*, 4(1), 1-18.
- Burden, P. R. (2005). *Powerful classroom management strategies: Motivating students to learn*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Chang, M. L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21(3), 193-218.

- Conroy, M.A., Sutherland, K.S., Snyder, A., Al-Hendawi, M., & Vo, A. (2009). Creating a positive classroom atmosphere: Teachers' use of effective praise and feedback. *Beyond Behavior*, 18(2), 18-26.
- Eisenhart, M. (1977). *Maintaining control: Teacher competence in the classroom*. Paper presented at the American Anthropological Association, Houston, TX.
- Emmer, E. T., Evertson, C. M., & Anderson L. M. (1980). Effective classroom management at the beginning of the school year. *The Elementary School Journal*, 80(5), 219-231.
- Emmer, E. T. & Evertson, C. M. (1981). Synthesis of research on classroom management. *Educational Leadership*, 38(4), 342-347.
- Emmer, E.T, Evertson, C.M., & Worsham, M.E. (2003). *Classroom management for secondary teachers* (6th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Evertson, C. M. & Harris, A. H. (1992). What we know about managing classrooms. *Educational Leadership*, 49(7), p.74-78.
- Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (2006). Classroom management as a field of inquiry. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice and contemporary issues*, 3–17. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Freiberg, H., & Lamb, S. M. (2009). Dimensions of person-centered classroom management. *Theory Into Practice*, 48(2), 99-105.
- Good, T. L. (1981). Teacher expectations and student perceptions: A decade of research. *Educational Leadership*, 38(5), 415.
- Good, T. L., & Brophy, J. E. (2006). *Looking in classrooms* (8th ed.). New York: Longman.
- Korpershoek, H., Harms, T., de Boer, H., van Kuijk, M., & Doolaard, S. (2016). A meta-analysis of the effects of classroom management strategies and classroom management programs on students' academic, behavioral, emotional, and motivational outcomes. *Review of Educational Research*, 86(3), 643-680.
- Lambert, R.G., McCarthy, C., O'Donnell, M., & Wang, C. (2009). Measuring elementary teacher stress and coping in the classroom: Validity evidence for the classroom appraisal of resources and demands. *Psychology in the Schools*, 46(10), 973-988.
- Levin, J., & Nolan, J. F. (2000). *Principles of Classroom Management: A Professional Decision-Making Model*. (3rd ed.). USA: Allyn & Bacon.
- Little, S. G., & Akin-Little, A. (2008). Psychology's contributions to classroom management. *Psychology in the Schools*, 45(3), 227-234.
- Maag, J. W. (2001). Rewarded by punishment: Reflections on the disuse of positive reinforcement in schools. *Exceptional Children*, 67(2), 173-186.
- MacAulay, D. J. (1990). Classroom Environment: A literature review. *Educational Psychology*, 10(3), 239-253.
- Martin, N. K., Sass, D. A., & Schmitt, T. A. (2012). Teacher efficacy in student engagement, instructional management, student stressors, and burnout: A theoretical model using inclass variables to predict teachers' intent-to-leave. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 546-559.
- Marzano, R., Pickering, D., & Pollack, J. (2001). *Classroom instruction that works: Researchbased strategies for increasing student achievement*. Alexandria, VA: ASCD.
- Marzano, R., Marzano, J., & Pickering, D. (2003). *Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher*. Alexandria, VA: ASCD.
- McCarthy, C.J., Lambert, R.G., O'Donnell, M., & Melendres, L.T. (2009). The relation of elementary teachers' experience, stress, and coping resources to burnout symptoms. *The Elementary School Journal*, 109(3), 282-300.
- Moore Partin, T.C., Robertson, R.E., Maggin, D.M., Oliver, R.M., Wehby, J.H. (2010). Using teacher praise and opportunities to respond to promote appropriate student behavior. *Preventing School Failure*, 54(3), 172-178.
- Palumbo, A., & Sanacore, J. (2007). Classroom management: Help for the beginning secondary school teacher. *Clearing House*, 81(2), 67-70.

- Pedota, P. (2007). Strategies for effective classroom management in the secondary setting. *Clearing House*, 80(4), 163-168.
- Reese, J. (2007). The four c's of successful classroom management. *Music Educators Journal*, 94(1), 24-29.
- Rekabdarkolaei, S. M. (2011). Studying effective factors of classroom control and management in primary schools. *New Educational Review*, 23(1), 325-336.
- Sanford, J. P., Emmer, E. T., & Clements, B. S. (1983). Improving classroom management. *Educational Leadership*, 40(7), 56-60.
- Schussler, D.L. (2009). Beyond content: How teachers manage classrooms to facilitate intellectual engagement for disengaged students. *Theory Into Practice*, 48, 114-121.
- Sewall, A.M. & Chamberlin, G.D. (1997). *Safety or discipline: The real issue in public schools*. Unpublished paper, University of Arkansas at Little Rock.
- Sheets, R. H., & Gay, G. (1996). Student perceptions of disciplinary conflict in ethnically diverse classrooms. National Association of Secondary School Principals. *NASSP Bulletin*, 80(580), 84.
- Simonsen, B., Fairbanks, S., Briesch, A., Myers, D., & Sugai, G. (2008). Evidence-based practices in classroom management: Considerations for research to practice. *Education & Treatment of Children*, 31(3), 351-380.
- Stewart, S. C., Evans, W. H., & Kaczynski, D. J. (1997). Setting the stage for success: Assessing the instructional environment. *Preventing School Failure*, 41(2), 53-56.
- Stronge, J. H. (2002). *Qualities of effective teachers*. Alexandria VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tal, C. (2010). Case studies to deepen understanding and enhance classroom management skills in preschool teacher training. *Early Childhood Education Journal*, 38(2), 143-152.
- Trussell, R. P. (2008). Classroom universals to prevent problem behaviors. *Intervention in School & Clinic*, 43(3), 179-185.
- Walker, J.M.T (2009). Authoritative classroom management: How control and nurturance work together. *Theory Into Practice*, 48, 122-129.
- Weade, R. & Evertson, C. M. (1988). The construction of lessons in effective and less effective classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 4(3), 189-213.
- Weinstein, C. S. (1992). Designing the instructional environment: Focus on seating. Bloomington, IN: Proceedings of Selected Research and Development Presentations at the Convention of the Association for Educational Community and Technology.
- Witcher, A., Jiao, Q., Onwegbuzie, A., Collins, K., James, T., & Minor, L. (2008). Preservice teachers' perceptions of characteristics of an effective teacher as a function of discipline orientation: A mixed methods investigation. *Teacher Education*, 43(A), 279-301.
- Wolfgang, C. H., & Glickman, C. D. (1986). *Solving discipline problems: Strategies for classroom teachers*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Wong, H. K., & Wong, R. T. (1998). *The first days of school: How to be an effective teacher*. Mountain View, California: Harry K. Wong.
- Wubbels, T., Brekelmans, M., VanTartwijk, J., & Admiraal, W. (1999). Interpersonal relationships between teachers and students in the classroom. *New directions for teaching practice and research*, 151-170.

Drawing on Strategic Competence in EFL Context: The Effects of Addressee's L1 Background on Compensation Strategy Use

Dr. İlyas Yakut

Zonguldak Bülent Ecevit University

Introduction

Since the introduction of the term 'communicative competence' by Hymes (1972) and the term 'interlanguage' by Selinker (1972), the study of compensation strategies (CSs) used by language learners has been a central key issue in the field of Second Language Acquisition (SLA). From a pedagogical perspective, Canale and Swain (1980) and Canale (1983) propose 'strategic competence' as one of the four components of 'communicative competence'. Canale (1983) describes 'strategic competence' as the "[...] mastery of verbal and non-verbal communication strategies" that enable the learner to overcome difficulties when communication breakdowns occur (p.10-11). According to Selinker (1972), in addition to autonomous developmental features learners' native language (L1) exerts a powerful influence on the structure of their interlanguage (p. 214). Thus, learners may also employ L1-based CSs. The terms 'communicative competence' and 'interlanguage', proposed in the same year, are thought to be a strong source of motivation to study CSs learners use due to inadequate linguistic background (Corder, 1983).

Over the course of four-decade history of CSs, researchers have proposed different labels to refer to such strategy use by learners. These include 'Coping Strategies' (Savignon, 1972), 'Communicative Strategies' (Corder, 1983; Dobao & Martinez, 2007); 'Compensation Strategies' (Tajeddin & Alemi, 2010), 'Compensatory Strategies' (Poulisse, 1990; Kalebic, 2007), 'Communicational Strategies' (Varadi, 1980) and 'Communication Strategies' (Færch & Kasper, 1983; Tarone, Cohen, & Dumas, 1983; Ervin, 1979). In spite of differences in terminology, they all refer to strategies used in times of L2 communicative crisis "[...] which occurs when language structures are inadequate to convey the individual's thought" (Tarone, 1977, p.195).

Depending on the researcher's approach - whether it be psycholinguistic, interactional or functional - different classifications may be used, often leading to different results (Jamshidnejad, 2011, p. 3758). For example, proponents of the psycholinguistic approach (Færch & Kasper, 1983), which began with the analysis of non-native speakers' (NNS) interaction with native speakers (NS), point out that second language speakers resort to CSs to fulfill their communicative goals in instances of linguistic challenge. One possible drawback to this approach is that interlocutors' influence on strategy use is not taken into consideration, but only the strategies occurring during the planning phase of communication are taken into account.

Unlike the psycholinguistic approach, the interactional approach acknowledges the influence of both the speaker and the hearer on the interaction and redefines CS as “[a] mutual attempt of two interlocutors to agree on a meaning in situations where requisite meaning structures do not seem to be shared” (Tarone 1980, p. 20). More than one individual’s involvement naturally brings sociolinguistic variables into play. Jamshidnejad (2011) has proposed a functional approach which emphasizes the functions of CSs in language learners’ communicative interaction. While the first two approaches focus more on the transfer of meaning, the functional approach claims that in addition to meaning transfer learners employ CSs to promote L2 accuracy and to keep communication channels open.

All of the above mentioned approaches have been employed to investigate different aspects of CSs such as their teachability, the effect of proficiency on CS use, the correlation between task and selection of CSs and the effects of L1 background. The teachability of CSs is one of the more widely investigated aspects and has been a controversial issue in SLA research. As highlighted in many studies (Bongaerts & Poulisse, 1989; Bongaerts, Kellerman, & Bintlage, 1987; Paribakht, 1985 as cited in Dörnyei, 1995), explicit strategy training might be useless since strategic competence (and CSs) evolves in learners’ native language and can also be transferred to other languages. Therefore, Kellerman (1991) suggests, “[t]each the learners more language and let the strategies look after themselves” (p. 158). However, among those in favor of strategy training (Brooks, 1992; Chen, 1990; Færch & Kasper, 1983, 1986; Haastrup & Phillipson, 1983; Paribakht, 1986; Rost, 1994; Rost & Ross, 1991; Savignon, 1972, 1983, 1990; Tarone, 1984; Tarone & Yule, 1989; Willems, 1987 as cited in Dörnyei, 1995), Dörnyei (1995) and Maleki (2007) strongly support strategy training, asserting that when the learners are given explicit instruction on the use and selection of CSs, they are able to employ CSs more effectively than their counterparts who do not receive such instruction.

Unlike the controversy on the teachability of CSs, researchers (Aliakbari & Allvar, 2009; Ting & Phan, 2008; Wang, 2005; Wannaruk, 2003; Chen, 1990) who investigated the effect of proficiency level on CS use have consistently reported that a relationship exists between these variables. For example, Chen (1990) demonstrated that learners at lower proficiency levels use CSs more frequently than learners at higher proficiency levels. Along the same lines, Kalebic (2007) found that while low proficiency learners tend to resort to L1 based CSs, high proficient learners employ more L2 based CSs when they encounter problems during an interaction. Such a difference may be attributed to the learner’s target language repertoire (vocabulary, grammar etc.).

Some research (DeKeyser, 1991; Dobao, 2001; Rababah & Bulut, 2007) has also been conducted to reveal whether certain task types, such as interview, role play and picture description, have an influence on the use of CSs. DeKeyser (1991) compared interviews with picture descriptions as different tasks and found that learners prefer different CSs in different tasks. Furthermore, Rababah and Bulut (2007) used interview and role-play tasks in their study to see whether they affect CS use. They (2007) report that the frequency of CS employment is significantly higher in interview tasks as relative to role plays. This could be because interview tasks require considerably more vocabulary in order to keep the communication going, which makes it more challenging and demanding. Therefore, it can be

concluded that learners resort to CSs more frequently when performing more demanding tasks.

Of significance to this paper, many researchers have scrutinized the effect of participant's L1 background. In a pioneering study, Tarone (1977) compared nine learners coming from different L1 backgrounds (three Turkish, three Spanish, and three Mandarin) to find out whether learners' L1 had an effect on their CS use in the target language. All learners were shown two simple drawings and were then required to describe what they saw in both their native language and in English. The results showed that participants mostly used avoidance, paraphrasing, conscious transfer and appeal for assistance when they encountered a problem while communicating in English regardless of their L1 background. By comparing the learners within and across L1 backgrounds, she claims that strategy preference might not be directly related to the learners' L1 background but to some other variables such as personality and level of proficiency (1977).

With an interactional approach, Tarone and Yule (1987) conducted a study in order to find out whether use of CSs varies depending on the L1 and cultural background of the interlocutor. Since the aim was to compare CSs employed by learners coming from different L1s, they paired NNSs of English coming from Asia and South America and asked them to describe the pictures to their partners. The results showed that learners take the listener's L1 and cultural background into account and, thus, the selection of CSs might be affected by the listener. Similarly, Rababah and Bulut (2007) compared learners of Arabic from different L1 and cultural backgrounds to find out whether they used different Compensatory Strategies (CpSs). They concluded that "there are differences between the individual learners' use of CpSs according to their native language" (p. 99), but did not refer to listener's L1 or cultural background.

The study

As can be understood from the studies mentioned above, in order to investigate different aspects of CS use, some researchers investigated NS – NNS interactions (Tarone, 1981; Poullisse, 1990; Chen, 1990; Wannaruk, 2003; Mei, 2010) while some others preferred NNS – NNS interactions (Ting & Phan, 2008; Bada, 2010; Jamshidnejad, 2011; Yazdanpanah, 2012) to collect data. In addition, much research has been done on the use of CSs by participants coming from different or same L1 backgrounds. Even though these studies were designed for different purposes, when their results are compared, it becomes clear that the interlocutor's L1 background influences CS selection. However, to the best of our knowledge, no research that specifically focuses on listener's un/familiarity with the speaker's L1 background has been reported. This study, therefore, aims to investigate the types and functions of CSs utilized by a group of Turkish EFL learners when interacting with a Turkish instructor and an American instructor who is not familiar with their native language. Toward this end, we aim to answer the following research questions:

1. What kind of compensation strategies do Turkish EFL learners use in their oral communication tasks?

2. What is the ratio of L1 and L2-based CSs Turkish EFL learners use in their oral communication tasks?

3. Is there a relationship between language-based strategies (L1 vs. L2) and the instructor's L1 background when Turkish EFL learners communicate with their instructors?

4. Is there a relationship between CSs (sub-categories of L1 and L2-based strategies) Turkish EFL learners use and instructor's L1 background?

Method

Participants

The participants of the study were two instructors of English (one Turkish and one American) and 20 university level students studying intermediate English at one of the intensive language programs in Turkey. In this program, students take a placement test which determines their level of English proficiency according to CEF (Common European Framework). They then embark on a one-year intensive program of study at the appropriate level. At the end of every eight weeks, students take a level test and either repeat the same level or continue to the next level. As the data were collected during the second eight-week period, there were not enough intermediate level groups for random selection. Also, we needed one Turkish and one non-Turkish instructor teaching the same group of students to volunteer to participate in the study. Thus, the group selected was one of convenience. We chose an intermediate level class because this is the stage when oral quizzes are in interview format and are therefore more interactive.

Data collection procedures

Students study for eight weeks at each level and are given one oral quiz per week, excluding the first and the last weeks of the teaching quarter. These quizzes are based on what is covered in the previous week and are conducted in an interview format. There are various methods to collect data for the identification of CSs such as role-plays (Hieand Yin, 2008), picture descriptions (Poulisse & Schills, 1989; Flyman, 1997), definition formulations (Dörnyei, 1995) and interviews (Bada, 2010; Lam, 2006; Rababah & Bulut, 2007). In this study, we collected data through instructor-student interviews which regularly served as the weekly oral quizzes so as not to interfere with the normal procedure, making the data collection more natural. Another reason for selecting intermediate level students is that we did not have students at a higher level, and starting with levels lower than intermediate would necessitate using research-oriented data collection procedures.

Oral quizzes were usually done on Thursday afternoon in one-to-one sessions. Students came prepared to discuss a designated topic with the instructor. The only difference from the normal oral quiz procedure was that instead of voice recording – the usual procedure for any evaluative task in the institution- interviews were video-recorded with the consent of the students and instructors. Each student spent 3-5 minutes speaking with the instructor. Instructors took turns, and every week one instructor did the interviews. Even though we

recorded oral quizzes of 20 students for six weeks, we decided not to use the first oral quiz recordings for both instructors because we noticed that the students were not yet comfortable with their instructors. The interview topics were as follows: manners (Turkish instructor), favorite games (American instructor), family (Turkish instructor) and favorite possession (American instructor).

After recording the interviews, we transcribed the data using the Backbone Transcriber (Widmann & Sanchez-Tornel, 2010). It was initially developed for an EU Project called Sacodeyl and later adapted and improved for another EU Project called Backbone. The transcriber can be used to transcribe audio or video recordings, and its features allow transcribers to include meta-data and special notes that can be used effectively at coding and analysis stages.

Identification, classification and analysis of CSs

In the related literature there are various taxonomies (Tarone, 1977; Faerch & Kasper, 1983; Bialystok, 1983 and 1990; Corder, 1983; Paribakht, 1985; Willems, 1987; Poullisse, 1993; Bada, 1993; Dörnyei & Scott, 1995, 1997; Rababah, 2002) aiming to identify and classify CSs under different main categories such as reduction and achievement strategies (Faerch & Kasper, 1983), direct, interactional and indirect strategies (Dörnyei & Scott, 1995, 1997), L1 and L2-based strategies (Bialystok, 1983; Bada, 1993; Rababah, 2002). Even though the taxonomies differ greatly in terms of terminology and general categorization rules, Bialystok (1990) illustrates that when the main categories are deleted, the sub-categories are more or less the same across the taxonomies by Tarone (1977), Faerch and Kasper (1983), Bialystok (1983) and Paribakht (1985).

Taking this approach into consideration, we decided not to limit the classification to one taxonomy only, but rather to be more eclectic. We therefore adopted a bottom-up approach, moving from the data set to taxonomies. Since one of the aims of this study was to compare speakers' use of L1- and L2-based strategies according to Bialystok (1983), Bada (1993) and Rababah (2002), we decided to classify the CSs under two main categories: L1 and L2-based strategies. Also, we did not limit ourselves to the functional, interactional and psycholinguistic approaches to CSs. In the classification and coding of the data, we mostly exploited Dörnyei and Scott's (1995, 1997) 'inventory of strategic devices' which can be considered as the comparison and elaboration of earlier taxonomies. After coding and classification, the data were analyzed using SPSS frequency count and Chi-square tests.

Results and Discussion

CSs used by Turkish EFL learners

The results presented in Table 1 show that a total number of 579 CSs were used by 20 students in four oral quizzes conducted by one Turkish and one American instructor of English in a four-week period. In total, approximately six hours of recording were transcribed and coded.

Table 1. Overall comparison of CSs used by Turkish EFL learners

	Strategy	Frequency	Percentage
L1-based	Foreignizing	3	0.5
	Literal Translation	28	4.8
	Code switching	46	8.0
	L1-based total	77	13.3
L2-based	Asking for confirmation	1	0.2
	Generalization	2	0.3
	Use of all-purpose words	2	0.3
	Word coinage	2	0.3
	Approximation	3	0.5
	Message Abandonment	4	0.7
	Topic avoidance	5	0.9
	Mimes and gestures	8	1.4
	Asking for repetition	10	1.7
	Expressing non-understanding	24	4.1
	Feigning Understanding	27	4.7
	Other repetition	27	4.7
	Asking for clarification (L2)	38	6.6
	Use of filler	42	7.3
	Self-repetition	108	18.7
	Self-repair	199	34.4
	L2-based total	502	86.7
TOTAL		579	100

Data presented in Table 1 aim to answer the first two research questions. With the first research question we wanted to identify the most commonly used CSs by this group of Turkish EFL learners. In analyzing the data, we noticed that their level of use can be categorized as ‘high’, ‘medium’ and ‘low’ use, and thus we will discuss the results related to the first two categories only. We categorized ‘self-repair’ and ‘self-repetition’ as ‘high’ use category; ‘code switching’, ‘use of filler’, ‘asking for clarification’, ‘literal translation’, ‘other repetition’, ‘feigning understanding’, ‘expressing non-understanding’, ‘asking for repetition’ and ‘mimes and gestures’ as ‘medium’ use category.

Within the category of ‘high’ use, ‘self-repair’ has been found to be the most commonly used CS by this group of students. Out of 579 CSs identified in the data, 199 (34.4%) were ‘self-repair’ strategies. ‘Self-repair’ refers to learners’ noticing their own mistakes while speaking and making attempts to convey the message correctly. The examples given below show how this strategy is employed at word or group level (Bada, 2010) when the speaker makes a mistake in his/her speech:

1. Word level correction:

Student: ...I have one cousins and two [grandparent] grandparents.

2. Group level correction:

Instructor: Okay. So, what does it look like, a little? Can you explain a little bit about what it looks like, the ring?

Student: [She look], it looks flower, diamond.

The second most commonly used strategy was ‘self-repetition’ which refers to repeating an utterance immediately after saying it (Dörnyei & Scott, 1997). According to Bada (2010), ‘self-repetition’ can be at word or group level again. There were 108 cases of ‘self-repetition’, reflecting 18.7% of total CS use. The samples below illustrate that speakers repeat their own utterances in order to buy time or to fill the gaps both at word and group levels:

1. Word level self-repetition:

Instructor: Okay. Do you fight? For example, you will do the cleaning, I will do the washing. Do you fight with your sister?

Student: [Sometimes] sometimes [she] [she] she says "why every time I am doing?"

2. Group level self-repetition:

Student: ... Apple Company has produced this phone. [The many consumers love] the many consumers love the phone.

In a similar study (Genç, 2007), ‘filler’ and ‘self-repair’ were classified under the category of ‘repetition’, and it was found that repetition was the most commonly used CS. However, a closer look at the definition and examples for ‘filler’ reveals that it overlaps somewhat with ‘self-repetition’ category in this study. Taken this way, it can be extrapolated that the results of the current study agree with the findings by Genç (2007) that self-repetition and self-repair are the two most commonly used CSs, but in reverse order of preference.

Starting with ‘Code switching’, the third most commonly used CS, we present the strategies in the category of ‘medium’ use. Using L1 or L3 while speaking in L2 is referred to as code switching or language switch (Dörnyei & Scott, 1997). It was used 46 times and reflects 8% of the CSs used by the participants. Mei and Nathalang (2008) attribute the frequency of the ‘code switching’ strategy to the students’ level and contend that at lower levels students use this strategy more frequently. Thus, the results of this study contradict their findings because even though the students who participated in this study were at intermediate level, they still frequently resorted to ‘code switching’.

Code switching might be consciously used in order to compensate for linguistic inadequacies, or it might be the reflection of L1 habits unconsciously transferred as a gap-filler to the target language. The following examples illustrate these two alternatives, respectively:

Instructor (Turkish): About us? We can see them and not hear? Is it okay or what?

Student: I think it is listen but [sallamiyorlar hocam]

In this example, the student cannot remember the phrase “they do not care”, so she has to use the Turkish equivalent. However, similar to the example given below, in some cases speakers sometimes code switch in order to fill the gaps, and in this case it generally occurs at the word level. In the code switching example given below, the student obviously does not

expect the American instructor to know the word 'yani' in Turkish. Thus, such a linguistic behavior can only be attributed to an L1-based gap-filler habit:

Instructor (American): Who do you play monopoly with?

Student: With friends [yani] sometimes sometimes my family with my family.

'Use of filler' is the fourth commonly used CS, and speakers resort to this strategy to gain time, to fill pauses in order to avoid communication breakdowns, or to keep the communication going when they encounter a difficulty (Dörnyei & Scott 1997). This strategy was used 42 times, or 7.3% of total CS use. A study by Smith (2003) conducted in a computer-mediated communication (CMC) environment also reports a similar finding, namely, that 'fillers' are among the most commonly used four CSs by intermediate-low level ESL students. In the first example given below, the speaker describes chess pieces. Since describing them is hard for the speaker, he encounters a problem. Consequently, he tries to gain time to form the expected answer by posing a rhetorical question:

Student: [How can I describe?] Eight pawns and each of these each of types these types of pieces moving is different [you know].

However, in the second example the speaker supplies a filler, thereby avoiding a pause or breakdown in her message. As a result, her speech becomes more fluent:

Student: Okay. I start. My favorite game monopoly, [you know]. Monopoly is similar to real life.

'Asking for clarification in L2' is the fifth most commonly used CS among the learners who participated in this study. It was used 38 times and reflects 6.6% of total CS use. This strategy refers to asking for clarification of a word, meaning or structure. Clarification requests can be direct questions such as "What do you mean?", or the speaker might repeat the sentence or the part of it uttered by the interlocutor with a question intonation (Dörnyei & Scott). In this study, it is observed that students did not ask the interlocutor direct questions to clarify the utterance, instead repeated the word or the part of the sentence they could not understand. The first example shows that the speaker is unfamiliar with the word, so "courteous" is repeated with a rising intonation to ask for clarification:

Instructor: Okay. Do you think this is courteous?

S: [Courteous?]

Instructor: Polite.

However, in the second example the speaker wants the interlocutor to explain what is meant by "real people".

Instructor: You play this game with real people!

Student: [Real people?]

Instructor: Not a computer.

The sixth commonly used CS was 'literal translation' and was used 28 times (4.8%). It refers to translating an expression directly from L1/L3 to the target language and can happen at the word, phrase or sentence level (Dörnyei & Scott, 1997). Speakers might use literal

translation in order to transfer the meaning of L1-based utterances such as idioms, proverbs and grammatical structures. The following represent samples from the data:

Example 1:

Student: I [enter] the internet. (Optimal meaning: I connect to the internet.)

Example 2:

Student: [I am fastened hands and foot.] (Optimal meaning: I am hands tied.)

In the first example given above, the speaker translates a Turkish word into English. Even though the grammar of the sentence is correct, it will make real sense only to a Turkish speaker of English as the words 'connect' and 'enter' have a single counterpart in Turkish. The second is an example of word by word translation of a Turkish idiom. In that sentence, the speaker tries to express in a more elaborate way how helpless she was when she lost the ring. Therefore she uses a direct translation of a Turkish idiom without considering whether it is meaningful in the target language.

The seventh CS, 'other repetition', was used 27 times (4.7%) by the participants of this study. According to Dörnyei and Scott (1997), speakers generally resort to repeating what the interlocutor says in order to gain time in spite of understanding what is said. In the example below, the speaker repeats part of the question for the sake of gaining time during utterance construction. The speakers might use this strategy in order to avoid pauses and to show that they understand what is asked and are contemplating an answer, as in:

Instructor: Okay. What about respecting their classmates?

Student: [Classmates] It is also very important because they are same place. And so it is also important.

'Feigning understanding' is the CS learners used to compensate for a lack of understanding in order to maintain communication without a breakdown. It was the eighth CS and was used 27 times (4.7%) by the learners. In this CS, despite not understanding the message, the speaker attempts to keep the communication going by talking as if s/he understood what was asked (Dörnyei & Scott, 1997). Feigning understanding is manifested in the following example from the learner data:

Instructor: Okay. What did you do about? What did you do about it?

Student: [Generally, wash the their hands]

Instructor: Okay. Shall I repeat the question again? Imagine that one of your friends came home and they behaved badly to your family?

Student: No.

The instructor wants the student to talk about what she did when her friend behaved badly toward her family members, but the speaker does not have an adequate answer since she did not understand the question. However, to maintain communication, she replied as if she had understood the question.

'Expressing non-understanding' was another CS used by the learners and is ranked ninth in terms of frequency of use (24 times, or 4.1% of total CS use). When the speaker could not understand the question or the message, s/he directly expressed that the message was not understood (Dörnyei & Scott, 1997) using an expression such as, "I don't understand". The example given below clearly shows that the speaker could not understand the utterance by saying, "I don't understand". In this example, the student did not understand the message at all and expressed her non-understanding directly. The next turn by the instructor includes an elaboration of the utterance in order to make the message clear to the students:

Instructor: Okay. Is there anyone else you might consider family that is not related to you as a blood relative?

Student: [I don't understand]

Instructor: Okay. You know blood relative!

'Asking for repetition' was ranked tenth in terms of frequency of use by the learners who participated in this study (10 times, which refers to 1.7% of the total CS use). This strategy is utilized when the speaker cannot understand or hear something properly (Dörnyei & Scott, 1997). In the examples given below, the speakers could not understand the message clearly most probably because of long and complicated sentences. Therefore, they want the interlocutor to repeat the questions by saying "Please again", or "Can you say it again?"

Example 1:

Instructor: Okay. Now, I have a question for you. How do you feel about the fact that people must always get out of the way of cars?

Student: [Please, again]

Example 2:

Instructor: How does bad behavior in the classroom affect the teacher's ability to teach?

Student: [Can you again say?]

Instructor: Okay. How does bad behavior in the classroom affect the teacher's ability to teach?

The last CS we include in the analysis is 'mimes and gestures', which is ranked eleventh in terms of frequency of use among the learners who participated in this study (8 times, or 1.4% of total CS use). According to Dörnyei and Scott's classification (1997), it refers to describing whole concepts nonverbally, or accompanying a verbal strategy with a visual illustration. When the speaker cannot utilize a word or a structure, s/he may resort to nonverbal or paralinguistic strategies in order to describe the entire concept. In some cases this can be a strategy to abandon the message while in other cases it may refer to efforts to keep communication channels open. Such situations are illustrated in the following excerpts:

Instructor: Think about your parents. And when they come your home, how do they behave?

Student: They they are relax. Because they they are my friend. And my home [shakes head to show "I cannot talk"]

In this example, the speaker tries to explain how her parents behaved in a specific situation. However, she cannot continue speaking, most probably because of inadequate L2 vocabulary. She therefore stops talking and abandons the message by shaking her head. However, in the following example, the student uses this very same strategy to keep communication channels open signaling that he wants the instructor to repeat the question:

Instructor: Okay. I have a question for you. Have you ever had a friend over to your home who behaved badly to your family?

Student: [he wants the instructor repeat the question again with a hand gesture]

The remainder of the CSs used by the learners who participated in this study were small in number – less than 1% of total strategy use. For this reason they are categorized as ‘low’ use CSs. These CSs included ‘asking for confirmation’, ‘generalization’, ‘use of all-purpose words’, ‘word coinage’, ‘approximation’, ‘foreignizing’, ‘message abandonment’ and ‘topic avoidance’. Among these strategies the infrequent use of ‘message abandonment’ (0.7%) and ‘topic avoidance’ (0.9%) was noticeable. They were used only nine times, or 1.6% of total CS use. Such a result shows that students at this level compensate in different ways for their lack of linguistic resources rather than giving up on communication. However, this result may have more to do with the nature of the task because weekly oral quizzes are used for evaluation purposes, which may be the major motivating source for students to find a way to maintain communication.

The ratio of L1 and L2-based CSs

The second research question aimed to investigate the ratio of L1 and L2-based CSs used by this group of learners. As can be seen in Table 1, out of 579 CSs only 77 (13.3%) of them were L1-based, while 502 (86.7%) of them were L2-based. Such a difference shows that when students at this level lack the linguistic tools to communicate in the target language, they mostly resort to L2-based strategies to maintain communication in the target language. However, in some instances they persisted in the target language, which led to communication breakdowns (message abandonment and topic avoidance). However, this occurred in only nine cases, which reflected a mere 1.6% of the total CSs used, as mentioned above. Also, out of 20 different kinds of strategies used by this group of learners, only three were L1-based while 17 of them were L2-based. Among L1-based strategies, the most commonly used was ‘code switching’, which was followed by ‘literal translation’ and ‘foreignizing’. Out of 17 L2-based CSs those most commonly used were ‘self-repair’, ‘self-repetition’ and ‘use of filler’. Such a variety shows that learners at this level usually become aware of their mistakes once they produce an utterance and utilize their own resources for correction. In addition, they are able to manipulate the interaction through ‘self-repetition’ and ‘fillers’, which are commonly observed in L1 interaction.

The effect of instructor's un/familiarity with students' L1 on students L1 vs. L2-based CS preference

The third research question examines whether an instructor's un/familiarity with students' L1 has an effect on L1 or L2-based CSs used by students. Table 2 presents four categories of use depending on language-based CSs (L1 vs. L2) and instructor's L1 background (Turkish vs. non-Turkish).

Table 2. Language-based strategies (L1 vs. L2) and instructor's L1 background

Strategy	Frequency	Percentage
L1-Based with L1-background instructor	49	8.5
L1-Based with L2-background instructor	28	4.8
L2-Based with L1-background instructor	237	40.9
L2-Based with L2-background instructor	265	45.8
Total	579	100

Fisher's exact test $p < .01$

The results show that the relationship between language-based strategies and instructor's L1 background is statistically significant at $p < .01$ level. As can be seen in Table 2, the ratio of L2-based CSs is higher for both L1-background and L2-background instructors. It can be contended that when possible, students generally prefer L2-based CSs even when interacting with a Turkish instructor. However, while students preferred to use more of their L1-based strategies (49 times, which refers to 8.5% of total use) when interacting with the Turkish instructor, they preferred more of their L2-based strategies (265 times, which reflects 45.8% of total use) when interacting with the American instructor. This result indicates that instructor's un/familiarity with the students' native language is an important factor in students' selection of L1 or L2-based CSs. They seem to feel more at ease resorting to L1-based CSs when interacting with a Turkish instructor. However, when interacting with an American instructor, they seem to be aware of the fact that L1-based strategies may not compensate for the lack of a word or structure in the target language.

Specific CSs preferred by students when interacting with instructors un/familiar with their L1

The last research question aimed to find out if students preferred specific CSs when interacting with instructors who are un/familiar with their L1. As can be seen in Table 3, regardless of type of strategy (L1 vs. L2-based), we explored what specific sub-strategies they preferred. We also ran inferential statistics (Chi-square) to find out if there was a significant relationship between instructors' being un/familiar with students' L1 and the CSs students

preferred when interacting with their instructors. Chi-square results showed that there is a significant relationship between CSs used by students and instructor's L1 background at $p < .01$ level ($\chi^2 = 54.479$). The result of a Cramer's V test also reflects a moderate level of association between these two variables (.307).

Table 3. CSs used by students and instructor's L1 background

CSs	Interaction with L1-background instructor		Interaction with L2-background instructor	
	Frequency	Percentage	Frequency	Percentage
Expressing non-understanding	16	2.8	8	1.4
Feigning understanding	16	2.8	11	1.9
Other repetition	12	2.1	15	2.6
Self repair	94	16.2	105	18.1
Self repetition	43	7.4	65	11.2
Use of filler	17	2.9	25	4.3
Mime and gesture	5	0.9	3	0.5
Code switching	40	6.9	6	1.0
Literal translation	9	1.6	19	3.3
Asking for clarification (L2)	21	3.6	17	2.9
Asking for repetition	8	1.4	2	0.3
Others*	5	0.8	17	2.9
TOTAL	286	49.4	293	50.6

*Strategies used fewer than five times in total were lumped together as 'others' category for statistical purposes (foreignizing, approximation, asking for confirmation, generalization, message abandonment, topic avoidance, use of all-purpose words, word coinage).

A closer look at the data in Table 3 reveals that the significant interaction between these two variables is based on different preferences in six CSs. Students used three of these six strategies more frequently when interacting with the Turkish instructor and the three other when interacting with the American instructor. The ones they used more frequently with the Turkish instructor were 'expressing non-understanding', 'code switching' and 'asking for repetition', whereas the three strategies they used more frequently with the American instructor included 'self-repetition', 'use of filler' and 'literal translation'. Such a difference does not seem to be a coincidence. When using 'expressing non-understanding' with the Turkish instructor, students may be hoping that the instructor will simplify the target language with the understanding that the instructor herself went through the very same L2 process and therefore should empathize with her learners.

Students may prefer 'asking for repetition' for a similar reason, namely, that the Turkish instructor should modify her speech and "be more Turkish" when speaking in English to ease understanding. 'Code switching' is another strategy that learners used more frequently with the Turkish instructor (6.9% vs. 1.0%). As expected, this strategy contributed most to the significant interaction between the two variables. With the American instructor they used this strategy six times, and it may not have been deliberate code switching but perhaps an L1

habit they carried into their target language interaction even with someone who would not understand what they said.

The second group of CSs which seem to have contributed to this relationship includes 'self-repetition', 'use of filler' and 'literal translation'. Students used the 'self-repetition' strategy more when interacting with the American instructor than when interacting with the Turkish instructor (7.4% vs. 11.2%). As stated in earlier sections, this strategy is mainly used by learners as a filler and to gain time in their effort to produce better language. A similar tendency is seen with the 'use of filler' strategy with students using more of it with the American instructor than with the Turkish instructor (2.9% vs. 4.3%). These two strategies seem to have served similar functions, especially when interacting with the American instructor. Likewise, 'literal translation' is also a strategy that students resorted to more frequently when interacting with the American instructor (3.3% vs. 1.6%). Even though Jamshidnejad (2011) claims that "...when two participants shared an L1, a literal translation strategy can be used for conveying the meaning" (p. 3764), the results of this study show that learners also use literal translation while speaking with a native speaker. Apparently, this strategy replaced 'code switching', used more frequently when interacting with the Turkish instructor. As they did not expect the American instructor to understand them when they used 'code switching' and did not have sufficient language tools to express themselves, the students needed an alternative way to express their ideas in the target language. 'Literal translation' can be considered as a good strategy despite posing a semantic challenge for an instructor who is not familiar with the native language of the students using it.

Conclusion

This study investigated CSs employed by Turkish learners of English while interacting with a native speaker instructor and a Turkish instructor of English. We also explored whether strategy selection is affected by interlocutors' familiarity with the speakers' L1. The results of the study revealed that learners resorted to three different L1-based and sixteen different L2-based CSs either to keep communication channels open or to compensate for their linguistic deficiencies. Out of 579 strategy uses, CSs (message abandonment and topic avoidance) leading to communication breakdowns were employed only nine times (1.6%). This suggests that the aim of strategy use was mainly to keep the communication going. In addition, when the students could not catch the question or message, they wanted their instructors to repeat or clarify their utterances in order to negotiate meaning.

Similar to the findings of Rababah and Bulut (2007), the results showed that learners of English are risk takers; they do their best to send the message as clearly as possible despite limited linguistic resources. The findings also showed that the instructors' un/familiarity with the speakers' L1 affected both the selection and function of CS use. Even though there isn't an appreciable difference between the Turkish and American instructor with regard to the total number of L2-based strategies, speakers seem to have felt more comfortable using L1-based strategies while interacting with a Turkish instructor. Apart from the frequencies, the examples clearly indicate that the speakers know that the Turkish instructor can

understand them when they speak in their L1, encouraging them to code switch when they encounter a limitation in their linguistic resources. Since they used code switching to compensate for linguistic inadequacies and convey a message to the interlocutor only while speaking with a Turkish instructor, this strategy did not cause communication breakdowns. However, while communicating with the American instructor, they used code switching as a gap-filler to stimulate activation of English lexicon or just uttered words in L1 as the reflection of their L1 habits and did not even notice them. Even though speakers did not resort to code switching for the sake of compensating for their linguistic limitations, they resorted to literal translation (3.3%) when they could not convey the message properly in the target language while interacting with the American instructor.

It should also be noted that 'paraphrasing' or 'circumlocution' has been reported to be a commonly used CS in oral communication tasks by some researchers (Rababah & Bulut, 2007; Dobao, 2001). However, in the data collected for this study, as the tasks were pre-determined and students were prepared to talk before they had the interview, and the content did not require sophisticated language, we did not identify a 'paraphrasing' strategy. Such a result may be attributed to the task type and content.

The findings of this study illustrate that for the purpose of communicating effectively, learners resort to CSs regardless of interlocutors' un/familiarity with the L1 of the speakers. However, they seem to be well aware of the instructor's proficiency or lack thereof in their L1, which consciously or unconsciously informs them of which CSs would be most efficacious. They also seem to know which CS works better with someone who is familiar with their L1, and which works better with someone who is not familiar with their L1. As the aim of CS use should be to keep communication channels open, an ability to use CSs appropriately in times of crisis might enable learners benefit more from the interaction regardless of the instructor's un/familiarity with the learner's L1 and CSs that the learner uses.

In conclusion, from a pedagogical perspective, this study proposes that as long as the learners prefer risk-taking to avoidance, CSs would help them overcome communication breakdowns by keeping the conversation going. Similarly, Larsen-Freeman and Long (1991) point out that the ability to keep communication channels open is very important because a learner will most probably benefit from extra 'modified input' provided by the interlocutor as long as the learner does not abandon conveying his message. Indeed, keeping the communication going by using CSs in times of difficulty is one of the main aims of a language learner (p.126). Otherwise, the learner might not be able to improve his interlanguage due to deficient input as a result of communication breakdowns. In addition, Shehadeh (1999) suggests that if learners do not give up stretching their interlanguage capacity, they can add needed language tools to their interlanguage repertoire, which would result in actual language learning. Therefore, as Hatch (1978) advises "finally, and most important, the learner should be taught not to give up" (p. 434), but to keep the communication channel open whether it be through an L1-based or an L2-based CS.

The current study investigated how learners of English at the intermediate level used CSs when interacting with their two instructors, one familiar with their L1 and one unfamiliar with their L1. Further research may look at how learners at different levels interact with instructors who are un/familiar with their L1 as the availability and variety of linguistic resources may change students' preference. Such a change may have strong pedagogical implications as to the level at which students should be exposed to native speakers of the target language.

References

- Aliakbari, M., & Allvar, N. (2009). Communication strategies in the written medium: The effect of language proficiency. *Linguistik Online*, 40(4), 4-13. <https://doi.org/10.13092/lo.40.428>
- Bada, E. (1993). *Phonemic identifications in English: A case of interlingual transfer by adult speakers of Turkish, Japanese, and Arabic* (Unpublished doctoral dissertation). The University of Exeter: Exeter.
- Bada, E. (2010). Repetitions as vocalized fillers and self-repairs in English and French interlanguages. *Journal of Pragmatics*, 42(6), 1680-1688. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2009.10.008>
- Bialystok, E. (1983). Some factors in the selection and implementation of communication strategies. In C. Færch & G. Kasper (Eds.), *Strategies in interlanguage communication* (pp. 100-118). London: Longman.
- Bialystok, E. (1990). *Communication strategies: A psychological analysis of second language use*. Oxford: Blackwell.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In J. C. Richards & R. W. Schmidt (Eds.), *Language and communication* (pp. 2-27). New York: Longman.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of theoretical approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.
- Chen, S. Q. (1990). A study of communication strategies in interlanguage production by Chinese EFL Learners. *Language Learning*, 40(2), 155-187. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1990.tb01332.x>
- Corder, S. P. (1983). Strategies of communication. In C. Færch & G. Kasper (Eds.), *Strategies in interlanguage communication* (pp. 15-18). London: Longman.
- DeKeyser, R. (1991). Foreign language development during a semester abroad. In B. F. Freed (Ed.), *Foreign language acquisition research and the classroom* (pp. 104-119). DC Heath: Lexington.
- Dobao, A. M. F., & Martinez, I. M. P. (2007). Negotiating meaning in interaction between English and Spanish speakers via communicative strategies. *Atlantis*, 29(1), 87-105. Retrieved from <https://www.atlantisjournal.org>
- Dobao, A. M. F. (2001). The effect of language proficiency on communication strategy use: A case study of Galician learners of English. *Atlantis*, 23(1), 41-62.
- Dörnyei, Z. (1995). On the teachability of communication strategies. *TESOL Quarterly*, 29(1), 55-85. <https://doi.org/10.2307/3587805>
- Dörnyei, Z., & Scott, M. L. (1995). Communication strategies: An empirical analysis with retrospection. In J. S. Turley & K. Lusby (Eds.) *Selected papers from the proceedings of the 21st Annual Symposium of the Deseret Language and Linguistics Society* (pp. 155-168). Provo, UT: Brigham Young University.

- Dörnyei, Z., & Scott, M. L. (1997). Communication strategies in a second language: Definitions and taxonomies. *Language Learning*, 47(1), 173-210. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.51997005>
- Ervin, G. L. (1979). Communication strategies employed by American students of Russian. *The Modern Language Journal*, 63(7), 329-334. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1979.tb02467.x>
- Færch, C., & Kasper, G. (1983). Plans and strategies in foreign language communication. In C. Færch & G. Kasper (Eds.), *Strategies in interlanguage communication* (pp. 20-60). London: Longman.
- Flyman, A. (1997). Communication strategies in French as a foreign language. *Working Papers*, 46(1), 57-73. Retrieved from <https://portal.research.lu.se/ws/files/6231755/624461.pdf>
- Genç, B. (2007). *An analysis of communication strategies employed by Turkish speakers of English* (Unpublished doctoral dissertation). Çukurova University, Adana.
- Hatch, E. (1978). Discourse analysis and second language acquisition. In E. Hatch (Ed.), *Second language acquisition* (pp. 401-435). Rowley, MA: Newbury House.
- Hie, T. S., & Yin, C. E. L. L. (2008). Lexical and discourse-based communication strategies of Malaysian ESL learners. *Malaysian Journal of ELT Research*, 4(1), 18-31. Retrieved from <https://journals.melta.org>
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: Selected readings* (pp. 269-93). Harmondsworth: Penguin.
- Jamshidnejad, A. (2011). Functional approach to communication strategies: An analysis of language learners' performance in interactional discourse. *Journal of Pragmatics*, 43(15), 3757-3769. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2011.09.017>
- Kalebic, S. C. (2007). On the use of compensatory strategies in learner interlanguage. In J. Horvath & M. Nikolov (Eds.), *UPRT 2007: Empirical studies in English applied linguistics* (pp. 269-279). Pecs: Lingua Franca Csoport.
- Kellerman, E. (1991). Compensatory strategies in second language research: A critique, a revision, and some (non-) implications for the classroom. In R. Phillipson, E. Kellerman, L. Selinker, M. Sharwood Smith, & M. Swain (Eds.), *Foreign/second language pedagogy research* (pp. 142-161). Clevedon: Multilingual Matters.
- Lam, W. Y. K. (2006). Gauging the effects of ESL oral communication strategy teaching: A multi-method approach. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 3(2), 142-157. Retrieved from <http://e-flt.nus.edu.sg/v3n22006/lam.pdf>
- Larsen-Freeman, D., & Long, M. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. London: Longman.
- Maleki, A. (2007). Teachability of communication strategies: An Iranian experience. *System*, 35(4), 583-594. <https://doi.org/10.1016/j.system.2007.04.001>
- Mei, A., & Nathalang, S. S. (2010). Use of communication strategies by Chinese EFL learners. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 33(3), 110-125. Retrieved from <http://www.celea.org.cn/teic/91/10091708.pdf>
- Paribakht, T. (1985). Strategic competence and language proficiency. *Applied Linguistics*, 6(2), 132-146. <https://doi.org/10.1093/applin/6.2.132>
- Poulishse, N. (1990). *The use of compensatory strategies by Dutch learners of English*. Dordrecht: Foris.
- Poulishse, N., & Schils, E. (1989). The influence of task- and proficiency-related factors on the use of communication strategies: A quantitative analysis. *Language Learning*, 39(1), 15-48. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1989.tb00590.x>
- Poulishse, N. (1993). A theoretical account of lexical communication strategies. In R. Schreuder & B. Weltens (Eds.), *The bilingual lexicon* (pp. 157-189). Amsterdam: John Benjamins.

- Rababah, G. (2002). Second language communication strategies: Definitions, taxonomies, data elicitation methodology and teachability issues. A review article. *The Educational Journal*, 19(1), 11-57.
- Rababah, G., & Bulut, D. (2007). Compensatory strategies in Arabic as a second language. *Poznań Studies in Contemporary Linguistics*, 43(2), 2007, 83-106. <https://doi.org/10.2478/v10010-007-0020-5>
- Savignon, S. J. (1972). *Communicative competence: An experiment in foreign language teaching*. Philadelphia: The Center for Curriculum Development.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(3), 209-230. <https://doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>
- Shehadeh, A. (1999). Non-native speakers' production of modified comprehensible output and second language learning. *Language Learning*, 49(4), 627-675. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00104>
- Smith, B. (2003). The use of communication strategies in computer-mediated communication. *System*, 31(1), 29-53. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(02\)00072-6](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(02)00072-6)
- Tajeddin, Z., & Alemi, M. (2010). Less proficient vs. more proficient L2 learners' preferences for compensation strategies: L1-based, L2-based, and non-linguistic. *Linguistic and Literary Broad Research and Innovation*, 1(2), 48-55. Retrieved from <http://www.edusoft.ro/brain/index.php/libri/article/view/144>
- Tarone, E. (1977). Conscious communication strategies in interlanguage: A progress report. In D. Brown, C. Yorio & R. Crymes (Eds.), *On TESOL '77* (pp. 194-203). Washington D.C.: TESOL.
- Tarone, E. (1980). Communication strategies, foreigner talk, and repair in interlanguage. *Language Learning*, 30(2), 417-431. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1980.tb00326.x>
- Tarone, E. (1981). Some thoughts on the notion of communication strategy. *TESOL Quarterly*, 15(3), pp. 285-295. <https://doi.org/10.2307/3586754>
- Tarone, E., Cohen, A. D., & Dumas, G. (1983). A closer look at some interlanguage terminology: A framework for communication strategies. In C. Færch & G. Kasper (Eds.), *Strategies in interlanguage communication* (pp. 4-14). London: Longman.
- Tarone, E., & Yule, G. (1987). Communication strategies in East-West interactions. In E. L. Smith (Ed.), *Discourse across cultures. Strategies in World Englishes* (pp. 49-65). New York: Prentice Hall.
- Ting, S. H., Phan, G. Y. L. (2008). Adjustment in communication strategy use to interlocutor's language proficiency. *Prospect: Australian TESOL Journal*, 23(1), 28-36. Retrieved from <http://www.ameprc.mq.edu.au/>
- Varadi, T. (1980). Strategies of target language learner communication: Message adjustment. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 18(1), 59-71. <https://doi.org/10.1515/iral.1980.18.1-4.59>
- Wang, Y. (2005). The effect of L2 formal proficiency and personality traits on the use of communication strategies among Chinese ESL learners. *Foreign Languages in Fujian*, 4(1), 249-253.
- Wannaruk, Anchalee, 2003. Communication Strategies Employed by EST Students. *SLLT*, 12(1), 1-18.
- Widmann, H. & Sánchez-Tornel, M. (2010). *Pedagogic corpus tools for language learning; usage, deployment and maintenance*. Workshop presented at the 9th Teaching and Language Conference. Masaryk University, Brno.
- Willems, G. M. (1987). Communication strategies and their significance in foreign language teaching, *System*, 15(3), 351-364. [https://doi.org/10.1016/0346-251X\(87\)90009-1](https://doi.org/10.1016/0346-251X(87)90009-1)
- Yazdanpanah, Z. (2012). The effect of explicit teaching of story structure on EFL learners' use of communication strategy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 32(1), 391-398. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.01.059>