

ÇOK KÜLTÜRLÜ SINIFLARDA HATA DÜZELTME ŞEKİLLERİ

Mehmet KANIK (*)

ÖZET:

Nitel gözleme dayalı bu araştırmada çok kültürlü sınıflarda ortaya çıkan hata düzeltme şekillerini araştırmak amaçlanmıştır. Nitel araştırma modeli araştırmacının, öğrenciler yanlış biçimleri kullandıklarında, öğretmenlerin düzeltici dönüt kullanma eylemlerini gözlemlemesine olanak tanımıştır. Araştırmacının amacına uygun olarak, araştırmacı ABD'deki bir üniversitede üç öğretmeni toplam onbir derste gözlemlemiştir. Gözlem yapılan dersler başlangıçtan orta düzeye konuşma, dinleme ve sesletim dersleridir. Araştırmacı, aynı zamanda öğretmenlerle bire bir görüşme yapmıştır. Hem bu görüşmelerde hem de ders gözlemlerinde not alma, kullanılan veri toplama aracı olmuştur. Verilerin çözümlenmesi sonucunda, öğretmenlerin, öğrencilerin kültürlerine karşı duyarlılığa sahip oldukları gözlemlenmiştir. Bunun yanında, sekiz değişik hata düzeltme şekli belirlenmiştir. Ancak, sınıfların çok kültürlü olması yalnızca bir hata düzeltme şeklinde etkili olmuştur.

Anahtar Sözcükler: Hata Düzeltme, Düzeltici Dönüt, Çok Kültürlü Sınıf.

ABSTRACT:

This qualitative study investigated corrective feedback types in multicultural classrooms. The qualitative design allowed the researcher to observe teachers while they provided corrective feedback as students failed to produce correct form. For the purpose of this study, the researcher observed three teachers in 11 different sittings in total in a university in the USA. The classes observed were beginning to intermediate level speaking, listening and pronunciation classes. The researcher also interviewed each teacher. Note taking was the data collection tool during the interviews and the observations. The study revealed that the teachers were sensitive to the native culture of the students. In addition, eight types of error correction were identified.

However, multicultural nature of the classes affected only one of the error correction types.

Key Words: *Error Correction, Corrective Feedback, Multicultural Classroom.*

I. GİRİŞ

Kültür öğrenmeye hep öğrenciler açısından yaklaşılagelmiştir. Öğretmenlerin kültürel bilgisi ve farkındalığı göz ardı edilen en önemli noktalardan biridir. Bu durum aslında tek kültürlü bir sınıfta -eğer öğretmen de aynı kültürden geliyorsa- sorun oluşturmazken çok kültürlü ve çok dilli sınıflarda öğretmenin, öğrencilerin beraberinde getirdikleri kültür ve dil hakkında bilgi sahibi olması ya da en azından öğretmenin bir farkındalığa ulaşmış olması çok yararlı olabilir. Bunun için öncelikle öğretmenler öğrencilerin yaşayabilecekleri sorunların farkında olmalıdır.

Dünya çapında artmış olan göçler akademik dünyada öğretmen ve öğrenciler arasında kültürel çeşitliliğin de artmasına sebep olmuştur. Bu durum hem öğrenciler hem de öğretmenler için sorun oluşturmaktadır (Omeri vd., 2003: 5). Bunun yanında farklı kültürlerden gelen öğrencilerin yaşadığı sorunların boyutu, kendi kültürü ile bulunduğu kültür arasındaki farkın ne derece büyük olduğuna bağlıdır (a.e. Gorman 1999'dan).

Santaro ve Allard (2005: 865) Echols and Stader 2002'den alıntıylaarak çeşitliliği "en genel anlamda değişik ırk, etnik grup, kültür, gelenek ve inanç sistemleri" olarak tanımlamışlardır. Bunun yanında terimin üzerinde anlaşılması ortak bir tanımı olmamasından sorunlu olduğunu da belirtmişlerdir.

Akram Omeri vd. araştırmalarında kültürel çeşitlilikle ilgili önceden yapılmış çok sayıda araştırmayı taramışlardır. Bu tarama sonucunda farklı kültürlerden gelen öğrencilerin yaşadığı sorunları kategorize etmişlerdir. Temel olarak üç alanda sorunlar oluşmaktadır: Eğitsel sorunlar, sosyal sorunlar ve kişisel sorunlar. Eğitsel sorunlar arasında sözlü çalışmalarda sorunlar, kopyaya farklı kültürlerin yaklaşımı, dil sorunları, kültürler arasındaki öğretim stillerindeki farklar, eğretilmeler, grup çalışmalarının tercihi, kültür hakkında önyargılar sayılabilmektedir. Kültürel sorunlarda ise dildeki argolar, aksan ve hızla alışmamak, akademik kültüre alışmak, öğrencinin kültürel kimliği hakkında yapılan varsayımlar, ekonomik sorunlar, ve işbirlikçi öğrenim tercihi sayılabılır. Kişisel sorunlar ise bireysel farklılıklar gösterse de ortaya çıkan sorunlar kendine

güven eksikliği, düşük güdülenme, yalnızlık ve yabancılaşma hissi, kültürel şok, ve özlem olmuştur (a.g.e: 16).

Öğrencilerin bu tür sorunlarla karşılaşmalarının yanında, öğretmenlerin çoğunlukla kültürel çeşitlilikle ilgili bir eğitim aldığı söylenemez. Santaro ve Allard (2005: 863, Cockrell vd.'den alıntı) birçok öğretmen adayının kültür ve kimlik hakkında çok sınırlı temel bilgiye yola koyulduklarını belirtirler. Ayrıca, öğretmen ve öğrencilerin kimlikleri ve tecrübeleri arasındaki farklılıkların, öğrencilerin kültürel çeşitlilik oluşturan öğrencilerin gereksinimlerini karşılayamamalarına sebep olabileceğini söylerler.

Öğretmen eğitimi açısından konuya yaklaşan diğer bir araştırma da Conle vd.'nin (2000) araştırmasıdır. Öncelikle, onlar Garcia'dan alıntılanarak, öğretmen eğitiminde öğretmenlerin duygusal yönlerine hemen hemen hiç önem verilmediğini söylerler (a.e.: 366). Bu durum global olarak bu şekildedir. Duygusal alanlara önem verilmesini gerektiren kültürler arası öğretmen eğitimi Avustralya, Kanada, Amerika Birleşik Devletleri, Batı Avrupa ve Malezya gibi çok kültürlü toplumlarda bile çok yavaş gelişmektedir (a.e.: 366; Craft 1996'dan alıntı). Bunun yanında, öğretmen eğitiminde kültürel çeşitlilikle ilgili eğitim olmasının önemini vurgulasalar da karşıt görüşleri de sunmuşlardır. Örneğin, Mehan, Lintz ve Okamoto'dan (2000) alıntılanarak, değişik kültürel grupların etnik geleneklerinin öğrenilmesinde gücül tehlikelerin olduğunu söylerler ve bunun da nedeni olarak, bu tür öğrenmenin stereotipi oluşturmaya olanak tanıyabileceği görüşünü belirtirler (a.e.: 367). Bunun yanında kültürel bilginin diğer insanlarla ilişkiler sırasında sorunları çözmeye çalışırken öğrenilebileceğini söylerler (a.e. 370, D'andrade'den alıntı). Ama buna karşın, Tatar ve Horenczyk (2003: 398) çok kültürlülüğü öğretmenler için bitkinliğe sebep olan bir faktör olarak ele alırlar. Bu dikkate alındığında direk olarak tecrübe ile kültürel bilgiyi edinmenin olumsuz sonuçları da olabilir.

Bu araştırmadaki katılımcı öğretmenlerin kültürel bilgilerini kendi tecrübelerinden edinmeye çalıştığı söylenebilir. Zaten, aşağıda da açıklanacağı gibi araştırmanın gerçekleştirildiği kurumda öğrencilerin esas baskın kültürü öğrenip ona göre hareket etmeleri beklenmektedir. Ama yine de çok kültürlü sınıfların devinimlerinde çok önemli farklılıklar olabilir.

Hata düzeltmede de farklılıklar oluşabileceği hipoteziyle bu araştırma çok kültürlü sınıflarda hata düzeltme şekillerine yönlendirilmiştir. Öncelikle, farklı bakış açıları olsa da hata düzeltmenin dil öğretiminde önemli bir yeri olduğu ortadadır. Kuramcılar tartışmaya devam etse de, dil öğretmenlerinin hataları az ya da çok düzelttikleri gözlemlenmektedir. İster ana dil ediniminde olsun isterse yabancı dil öğreniminde olsun, bireyler çoğu dilbilgisel olan hatalar yaparlar. Bu hataların düzeltilmesine karşı yaklaşımlarda çok farklılıklar gözükmektedir. Örneğin, davranışçı yaklaşımda hatalar kesinlikle göz ardı edilmez. Yanlış

davranışın gelişmesine sebep oldukları düşünülür. Bunun aksine, iletişimsel ya da doğal yaklaşımda ise hatalar çoğunlukla göz ardı edilir. Bunun sebebi de bu tür yaklaşımdakilerin genel olarak ana dil öğrenenlerin hatalarının düzeltilmediği gibi yabancı dil öğrenenlerinkini de düzeltmenin gereksiz olduğuna inanmalarındır (Bkz. Richards and Rodgers, 2001). Bu iki temel yaklaşımdan daha farklı çok çeşitli yaklaşımlar olmakla birlikte, bu çalışmada öğretmenlerin kullandıkları hata düzeltme kategorilerini belirlemek, ve öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerinin kuramsal bilgileriyle uyuşup uyuşmadığını araştırmak amaçlanmıştır.

Hata düzeltme hakkında yapılan araştırmalar içerisinde bu çalışmaya temel olarak alınan Iliana Panova ve Roy Lyster'in (2002) çalışmasıdır. Araştırmalarında yetişkinlerden oluşan bir ikinci dil olarak İngilizce sınıfındaki hata düzeltme şekillerini araştırmışlardır. Hata düzeltmeyi ya da düzeltici dönütü (Chaundron, 1977: 33'ten alıntılanarak) "öğretmenlerin öğrencinin kullandığı deyişi açık bir şekilde değiştirdiği, o deyişlere karşı onay vermediğini belirttiği, ya da onların geliştirilmesini talep ettiği her türlü tepki" şeklinde tanımlamışlardır.

Araştırma sonucunda yedi adet düzeltici dönüt kategorisi ortaya çıkmıştır. *Yeniden biçimlendirmeyi* (recast), öğrencilerin hatalarını farklı şekilde ve doğru olarak tekrarlayan örtük dönütler olarak tanımlamışlardır. *Çeviri* (translation) ana dilin kullanımı olarak tanımlanmıştır. *Açıklama isteği* (request for clarification) öğrencilerden söylediklerini tekrar ederek ya da farklı şekilde söyleyerek anlaşılmayan bir ifadenin açıklanması istenirken kullanılmıştır. Dördüncü düzeltici dönüt türü ise *üstdilsel dönüttür* (metalinguistic feedback). Bu kavram, açık düzeltme yapmaksızın deyişlerin dilbilgisel uygunluğu hakkındaki yorumları tanımlamak için kullanılmaktadır. *Çıkartım* (eiicitation) ise bir diğer dönüt türüdür. Bu da öğretmenin öğrencinin hatasını kendisinin düzeltmesini sağlamaya yönelik çabalarına denir. Diğer yandan, *açık düzeltme* (explicit correction) öğretmenin direk olarak doğru yapıyı söylediği ve hatayı belirttiği düzeltme şekline denmektedir. Araştırmacıların tanımladıkları son tür ise *tekrardır* veya *yinelemedir* (repetition). Bunu kullanarak öğretmenler, öğrencinin hatalı ifadesini tonlama kullanıp tekrar ederek hatasını görmesini sağlamaya çalışırlar (Bkz. Panova ve Lyster, 2002).

Havranek (2002: 255) "dil girdisiyle, kendi kullanımı arasındaki farklılıkları fark etmek öğrencilerin kapasitesini aşar. Düzeltici dönüt bu karşılaştırma konusunda öğrenene destek verir" diyerek düzeltici dönütün önemini vurgulamıştır. Araştırmasında *yeniden biçimlendirme*, *çıkartım*, *açık ret* (explicit rejection) tanımlamıştır. Bunları da başarılı başarısız şeklinde de ayırmıştır (a.e.: 260).

Hata düzeltme şekillerini ele alan diğer bir çalışma da Lochtmann'ın (2002) çalışmasıdır. Lochtmann (2002: 178) hata düzeltmeleri *açık düzeltme*,

yeniden biçimlendirme, kendi kendine düzeltme girişimi (self correction attempt), açıklama isteği, üstdilsel dönüt, çıkartım ve tekrarlama olarak gruplamıştır.

Yazılı olarak düzeltmeyi araştıran Bitchener vd. (2005: 193) ise direk veya açık dönütü öğretmen bir hatayı belirtmesi ve doğru yapının verifmesi; dolaylı stratejileri ise öğretmenin bir hata olduğunu belli edip kendisinin düzeltmediği durumlar olarak tanımlamışlardır. Aynı zamanda, dolaylı dönütleri de kod ile verilen ve kodsuz verilenler olarak ayırırlar. Her ikisinde de hatanın olduğu yer belirtilip birinde başka bir ipucu verilmezken diğerinde kısaltmalar kullanıp hatanın ne ile ilgili olduğu verilir.

II. YÖNTEM

Bu araştırmada kullanılan gözlem ve birebir görüşmeler Amerika Birleşik Devletleri'nin güneybatı bölgesindeki Arizona eyaletinde birinci derece araştırma enstitülerinden olan bir üniversitenin İkinci Dil Olarak İngilizce Merkezi'nde (Center for English as a Second Language) gerçekleştirilmiştir. İDOİM "İngiliz dilinde yeterlilik gerektiren akademik, profesyonel ve teknik alanlarda kariyer hedefleyen öğrencilere yoğun İngilizce dil programı sunan" bir kurumdur (Kurum broşürü). Programdaki öğrencilerin büyük çoğunluğu ABD'de lisans ve lisansüstü eğitim almak isteyen yabancı öğrencilerden, ABD dışında eğitim görmüş öğrencilerden ve de bazı İngilizce konuşulan başka ülkelerden gelen öğrencilerden istenen bir İngilizce seviye belirleme sınavı olan TOEFL (Yabancı Dil Olarak İngilizce Sınavı) sınavına hazırlanmak için kayıt olmuşlardır.

Gözlemlenen konuşma / dinleme / sesletim derslerinde 12 ila 19 öğrenci bulunmaktadır. Öğrencilerin genel olarak yaşları 18 ila 25 arasında değişmektedir ama yaşça daha büyük bazı öğrenciler de bulunmaktadır. Bu öğrenciler kendi ülkelerinde iş sahibi kişilerken ileri eğitim almak için ABD'ye gelen ve aynı zamanda İngilizce eğitimi alan öğrenciler olup bu yönüyle de genel öğrenci profilinin dışındadırlar.

Kullanılan veriler süreleri 45 dakika ile 1,5 saat arasında değişen 11 dersin gözlem notlarını içermektedir. Bu derslerin yapıldığı sınıflar genellikle beş ve daha fazla ülkeden öğrencilerin olduğu fazlasıyla çok dilli ve çok kültürlü sınıflardır.

Tablo 1. Dersler

Dersler				
Tür	Seviye	Süre	Popülasyon	Yaş aralığı
Konuşma/ Dinleme (9) Sesletim (2)	Düşük/Orta (8), Düşük (2), Orta (1)	45-90 dakika	12-19	18-25

Gözlemlenen sınıflardan biri haricinde erkek öğrencilerin sayısı kız öğrencilerden fazladır. Bir sınıfta 13 erkek öğrenci ve altı kız öğrenciden oluşan dengesiz bir dağılım vardır. Bu araştırmanın amacına uygun olarak, sekiz gözlem 30/40 düşük/orta düzey konuşma/dinleme derslerinde, iki gözlem 10+ düşük düzey sesletim dersinde, ve bir gözlem de 50 orta düzey konuşma/dinleme dersinde gerçekleştirilmiştir. İDOİM’de 20, 30, 40, 50 kodlu dersler düşük ve orta düzeyi temsil eden dersler olduğu için bu dersler tercih edilmiştir. 60, 70, 80 düzeyindeki derslerde düzeltmelerin sınırlı olacağı düşünülmüştür.

III. KATILIMCILAR

Birebir görüşme yapılan üç öğretmenden alınan veriler çözümlemeye kullanılmıştır. Öğretmenlerin ikinci dil olarak İngilizce’nin tüm yönlerini çeşitli seviyelerde öğretmeleri gerekmektedir. Bu yüzden, toplanan veriler öğretmenlerin tüm seviyelerdeki öğrencilere ve öğretme etkinliğine karşı yaklaşımını gösterir. Yöneltilen sorulardan hiçbiri öğrencilerin seviyesine bağlı değildir. Birebir görüşmeler 15 adet önceden belirlenmiş soru kullanılarak yapılmasına karşın, öğretmenlerin açıklama ve açıklama eğilimine göre daha değişik konulara da kaymıştır. Sorular kültür/cinsiyet konuları, pedagoji ve hata düzeltme konularında düzenlenmiştir. (Ek) Görüşülen öğretmenlerden ikisi orta yaşlı erkek biri de orta yaşlı kadındır. Anadilleri Amerikan İngilizce’si olan öğretmenlerin üçü de İDOİM’in bulunduğu üniversiteden İkinci Dil olarak İngilizce alanında yüksek lisans derecesi almışlardır. Bu çalışmada öğretmenler, öğretmen I, öğretmen II ve öğretmen III olarak adlandırılacaktır. Öğretmen I ve Öğretmen II, İDOİM’de sırasıyla 25 ve 20 yıldır çalışmaktadır; Öğretmen III ise 12 değişik ülkede 30 yıldan fazladır ikinci dil olarak İngilizce öğretmektedir.

Tablo II. Öğretmenler

	Cinsiyet	Tecrübe	Eğitim
Öğretmen I	Orta yaşlı Kadın	Kurumda 25 yıl	Yüksek lisans
Öğretmen II	Orta yaşlı erkek	Kurumda 20 yıl	Yüksek lisans
Öğretmen III	Orta yaşlı erkek	12 ülkede 30 yıldan fazla	Yüksek lisans

IV. SOSYO-KÜLTÜREL VE BİREYSEL FARKLILIKLAR

Genel olarak öğretmenler birebir görüşmeler sırasında kültürel öğrenme stilleri konusunda genelleme yapmaktan kaçınmışlardır. Öğretmen I bu konuda şöyle demiştir: “Kültürler hakkında genelleme yapmak hatadır. Öğretmenler

olarak bizler kültürel eğilimden kaynaklanmayan çeşitli öğrenme stilleri ve gereksinimlerine sahip olan bireylere ders veriyoruz.” Öğretmen II bireylerin öğrenme stillerini bilmeye daha fazla ilgilendiğini belirterek, “bir öğrenciye yaklaşırken yanlış stil kullanırsanız, ders ve bakış açısı anlaşılmayacaktır” demiştir. Genel olarak öğretmenler kendi pedagojileri açısından belli öğretim stillerini belli kültürlere atfetme konusunda isteksiz görünmüşlerdir.

Öğretmenler kendi pedagojileri açısından genelleme yapmadıklarını belirtmiş olsalar da, çeşitli teknik ve uygulamalarda öğrencilerin kültürünü dikkate almaktadır. Kullanılan sınıf içi uygulamalarda, gerçekte, öğrencilerin daha iyi öğrenebilmesi için kültürleri hakkındaki bilgiler kullanılmıştır. Öğretmenler nadiren aynı ülkeden gelen öğrencileri aynı gruplara koymuştur. Genel olarak bundan kaçınılmışlardır. Bunda, öğrencilerin birbirlerine çeviri yapma eğilimini engelleme isteği etkili olmuştur. Gözlemlenen derslerin birinde Öğretmen II, öğrencilerden biri soru cevap bölümünde arkadaşına yardım etmeye başlayınca “Hayır, çeviri yapmayınız!” demiştir. Birbirlerine yardım ederken İngilizce kullanmaları kabul edilirken, çeviriye karşı negatif yaklaşmışlardır. Bu da öğretmenlerin aynı ana dili konuşan öğrencileri bölerek, farklı gruplara ayırarak çeviri yapmalarını engellemeye çalışmalarında görülmüştür. Öğretmen II, öğrencilerin bütün gün süren dil öğretiminin yoğunluğundan kaynaklanan stresten biran olsun sıyrılmak için biraz zamana ihtiyaçları olduğunu belirttiklerinden dolayı sınıf dışında kültürel gruplaşmaları önemsemediğini belirtmiştir. Öğretmenlere göre Arap, Asyalı, ve Meksikalı öğrenciler kendi aralarında kümelenirken, Güney Amerikalı (Özellikle de Brezilyalı), Afrikalı ve Avrupalı öğrenciler bu şekilde davranmamaktadırlar.

Öğretmen II, kullandıkları sesler açısından insanların kültürel farklılıklarını göz önüne alan “öngörülebilir farklılıklar” fikrini ortaya atmıştır. Bu ses farklılıklarının yanında, öğretmenler öğrencilerin konuşma sürecinde kullandıkları kendilerine özgü tonlama ve vurgunun da farkında olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler belli kültürler konusunda, bunları “öngörülebilir farklılıklar” olarak görseler de, bunları kültürel farklılık olarak ele almamaktadırlar. Farklılıklar, belli kültürlerden gelen öğrencilere ders verirken dikkate alınması gereken konuşma stilleri olarak görülmektedir. Bu “öngörülebilir farklılıklar” düzelterek doğru sesletimi temin etmek için bireylerin kendilerine özgü öğrenme stillerini dikkate alan çeşitli yöntemler kullanılmıştır. Bu gibi durumlarda, öğretmenler aslında belli öğrencilerin bireysel öğrenme stillerinin yanında kültürlerin fonetik ve tonlama şekillerini de kullanmışlardır.

Öğretmenler, öğrencilerin cinsiyetinden kaynaklanan sosyo-kültürel farklılıkları kabul etmede daha istekli görünmüşlerdir. Öğretmen II, “Cinsiyet en büyük sorun” diyecek kadar bu konuya eğilmiştir. Bu öğretmen, sınıfta aynı

ülkeden gelen farklı cinsiyetten öğrenciler olduğunda sınıf içi devinimlerin tamamıyla değiştiğini hissettiğini belirtmiştir.

Öğrencilerin daha “dikkatli” olduğu ve “öz-sansür” uyguladıkları gözlemlenmiştir. Bu öğretmen, büyük çoğunlukla Asyalı ve Arap bayan öğrencilerin, sorular bayanlara sorulmuş olsa da erkek öğrencilerin otoritesine boyun eğdiklerini hissettiğini belirtmiştir.

Sınıf gözlemlerinde de bu durum fark edilmiştir. Güney Koreli bayanlar genellikle ya soruyu cevaplamadan önce ya da soruyu cevapladıktan sonra onay bekler bir tarzda Güney Koreli erkek öğrencilere bakmışlardır. Buna karşın Güney Koreli erkek öğrenciler de genel olarak sınıf içinde belki de bayan öğrenciler karşısında “küçük düşmemek” için pek fazla konuşmamışlardır. Asyalı ve Meksikalı öğrenciler soruları yanıtlarken farklı odak noktasından hareket etmektedirler. Asyalı öğrenciler genellikle dilbilgisel olarak doğru ve tamamlanmış tümcelerle yanıt vermeye çalışmışlardır. Meksikalı öğrenciler ise, özellikle başlangıç düzeylerinde, genellikle söylediklerinin doğru dilbilgisel yapıya uyup uymadığına bakmaksızın Asyalılardan çok daha fazla konuşmuşlardır.

Öğrencilerin Amerikan eğitim sistemine karşı kültürel uyum geçirmeleri de beklenmektedir. Öğretmenler ikinci dil olarak İngilizce sınıflarının nasıl olması gerektiği konusunda fikirlerini sınıfa taşırlar ama bunun yanında, öğrenciler de yabancı ülkelerden Amerika Birleşik Devletleri’ne gelirken, kendi ülkelerindeki eğitim sistemlerinden kaynaklanan eğitimle ilgili görüşleri de beraberlerinde getirmektedirler. Bu uyumsuzluğu aşmanın bir yolu öğretmenlerin öğrencilerinin beklentilerini bilmesi ve bu beklentiler ışığında yöntemler kullanmasından geçer.

Bununla birlikte, çok-kültürlü sınıflarda bunun uygulanması olası değildir çünkü farklı uluslardan gelen öğrencilerin çok farklı beklentileri olacaktır, bu yüzden, öğretmenlerin öğrencilerin beklentilerinde değişiklik yapmaya çalışması veya en azından onların Amerikan sınıflarındaki beklentileri bilmesini sağlaması daha gerekli ve yerindedir. Bu durum İDOİM’de 100 saatlik bir yaz dönemi akademik eğitim öncesi oryantasyonla sağlanmaktadır. Bu oryantasyon sırasında öğrenciler sınıf içi etkinliklere katılmaları gerektiğini öğrenmektedirler. Grup öğretimi vurgulanmakta ve ayrıca öğrenciler kibarca karşıt fikir belirtme veya sınıf içinde cinsiyet konusundaki beklentiler gibi konularda Amerikan kültürel normlarını öğrenmektedirler.

Bu oryantasyonla bağlantılı olarak cinsiyet konusundaki diğer bir örnek de şu şekilde ortaya çıkmıştır: Bir Arap öğrenci sınıftaki bayan öğrencilerle konuşmayı reddetmiştir. Öğretmen İ’nin sınıflarından birinde, programa yeni katılan ve oryantasyona katılmamış Arap bir öğrencinin, kendi grubunda kendisine yardım etmek isteyen Meksikalı bir bayan öğrenciyle konuşmadığı ve

ona bakmadığı bir durum gözlemlenmiştir. Bu durum bayan öğrencinin, onun adını kullanmasına kadar devam etmiş, o andan sonra da öğrenci o Meksikalı bayan öğrenciye doğru biraz dönerek dinlediğini belirtmiş ama bakışlarını önünde tutmuştur. Bu yüzden, oryantasyon sistemi İDOİM'in çok kültürlü sınıflarda ortaya çıkabilecek kültürel sorunları ele almak için seçtiği yöntemdir ki bu da öğretmenlerin kültürel beklentileri konusunda genel bir kanılarının olmasını sağlamakla birlikte Amerikan geleneklerini öğrenme konusunda asıl sorumluluğu öğrencilere yüklemektedir.

V. HATA DÜZELTME ŞEKİLLERİ

İDOİM'de yapılan gözlemler sonucunda, araştırmaya katılan 3 öğretmenin kullandığı bazı kategoriler ve stratejilerle karşılaşmıştır. Daha önce de belirtildiği gibi bu araştırmanın amacına uygun olarak düşük düzey sesletim ve konuşma dersleri tercih edilmiştir. Bu sınıfların tercih edilmesinin sebebi de bu tür sınıflarda hata düzeltme durumlarının daha fazla gerçekleşme olasılığının olduğunun öngörülmesidir.

Gözlemlenen bütün sınıflar kültürel çeşitliliğin hakim olduğu yetişkinler için dil sınıflarıdır. Çözümleme sonucunda üç öğretmenin de en çok kullandığı stratejinin *açık düzeltme* olduğu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte, bu araştırma sonucuna göre iki türlü *açık düzeltme* tanımlanabilir: *Anında açık düzeltme* ve *gecikmeli açık düzeltme*. *Anında açık düzeltme* ile, öğretmen öğrencinin konuşmasını kesip hata olduğu anda hatayı düzeltir.

- (1). Öğretmen: You start (Sen başla)
 Öğrenci: Me? You should... /şuld/(Ben mi? ... yapmalısın)
 Öğretmen: No, you should /şud/ (Öğretmen araya girip düzeltiyor)
 Öğrenci: You should.. /şud/
 Öğretmen: Güzel (Öğretmen onaylamak için tekrar araya giriyor)
 Öğrenci: You should visit Wanota. (Wanota'yı gezmelisiniz)

Gecikmeli açık düzeltmede ise, öğretmen konuşmayı bölmeden iletişimin sona ermesini bekleyip, konuşma bittikten sonra öğrencilerin hata yaptığı yapıya geri dönerek doğru yapıyı kullanarak onlara model olmaktadır.

- (2). Öğretmen: hill /hi/(tepe)
 Öğrenciler: hi// /hı/
 Öğretmen: hill /hi/
 Öğrenciler: hi// /hı/
 Öğretmen: hill /hi/ (kelime sonundaki /i/ sesini vurgular)
 Öğrenciler: hill /hi/
 Öğretmen: good (güzel)

İDOİM'deki gözlemlenen öğretmenlerin en çok kullandığı ikinci dönüt türü de üstdilsel dönüttür. Birçok durumda, öğretmenler öğrencilerin hatalarına üstdil kullanarak değinmişlerdir. Üstdil de dil ve dilbilgisini betimlemek için kullanılan dilbilimsel terminolojiye denmektedir. Alttağı örneklerde, öğretmenler öğrencilerin dikkatlerini hataya çekerken "past tense" (geçmiş zaman), "silent 'l'" (sessiz 'l') ve "plural" (çoğul) gibi terimleri kullanmışlardır.

- (3). Öğrenci: He wants to live in the forest. (Ormanda yaşamak istiyor.)
 Öğretmen: Past tense. (Geçmiş zaman)

- (4). Öğretmen: Forget the 'l's. 'l's are silent. ('l'leri unutun, 'l'ier sessiz)

- (5). Öğrenci: ...there are many church in Kiev. You can visit them.
 (Kiev'de çok kilise var. Onları gezebilirsiniz)

Öğretmen: very beautiful English, but try this. Many churches. Many. Plural. (Çok güzel İngilizce, ama şunu dene. Çok Kilise(ler). Çok. Çoğul.

Gözlemlenen üçüncü düzeltici dönüt *yeniden biçimlendirmedir*. Yukarıda da belirtildiği gibi *yeniden biçimlendirme* öğrencinin hatasını düzeltmesini sağlamak için farklı şekilde tekrarlamayı esas alan örtük dönütlerdir. Öğretmen düzgün yapıyı verebilir ama hata olduğunu belirtmez. Belirtirse o açık düzeltmeye girer.

- (6). 1. Öğrenci: How much does it cost? (Ne kadar tutuyor?)
 2. Öğrenci: Will you buy it? (Alacak mısınız?)

1. Öğrenci: Not buy it...to...to...made...to...to... (Almak değil.. yap.. yap.. yaptımak... yap... yap...)

Öğretmen: How much does it cost to make it? (Bunu yapmak ne kadar tutuyor?)

Üstteki örnekte, hata olduğunu belirtmiyor. Bunun yerine, öğrencinin kullanmayı başaramadığı yapıyı yeniden biçimlendiriyor ki böylece öğrenci sorunu görebilsin ve hatasını düzeltebilsin.

Diğer bir düzeltici dönüt *arkadaş tarafından* düzeltilmedir. Bazı durumlarda öğretmen doğru yanıt alana kadar aynı soruyu diğer öğrencilere sorar. Daha sonra onay veren ifadeler kullanır ki böylece öğrenciler önceki ifadelerin yanlış olduğunu anlayabilsinler.

Beşinci tür hata düzeltme stratejisi de *açıklama isteğidir*. Öğretmen bazı öğrencilere anlamadığını belirtir ve öğrencinin söylediğini tekrar etmesi ya da farklı şekilde ifade etmesini bekler.

(7). Öğretmen: In Tucson, you can visit the Grand Canyon?" (Tucson'da Büyük Kanyon'u ziyaret edebilirsin?)

Öğrenci: No, not in Tucson; in Arizona. (Hayır, Tucson'da değil, Arizona'da)

Sadece bir durumda bir öğretmen *çeviri* kullanmıştır. Meksikalı bir öğrenci "todo" (İspanyolca'da hepsi) kelimesini kullanmıştır. Öğretmen de "todo"nun ne demek olduğunu bilmediğini söylemiş ama öğrenci İngilizce kelimeyi bulamayınca öğretmen İngilizce karşılığını "'ali" kelimesini kullan" diyerek vermiştir. Bu araştırmada farklı bir kategori daha ortaya çıkmıştır. Diğer birçok düzeltici dönüştürten farklı olan bu tür, hatanın oluşmasından önce düzeltme esasına dayanmaktadır. Birebir görüşmelerde öğretmenler belli dilleri konuşan öğrencilerin ne tür hata yapacaklarını öngörebildiklerinden bahsetmişlerdir. Sınıflardaki gözlemlerde, buna uygun örnekler rastlanmıştır, yani öğretmen, öğrenciler kullanmayı denemeden önce, bazı tümceleri kendisi model olarak tekrarlamıştır. Bu, öğretmenin bazı öngörülen hataların gerçekleşmeden ortadan kaldırılmasına yönelik bir çabasıdır. Bu tür, *öngörülü düzeltme* olarak adlandırılmıştır.

(8). Öğretmen: You should /şud/visit Cancun (Cancun'u gezmelisiniz)

Öğrenci: You should /şuld/visit Cancun.

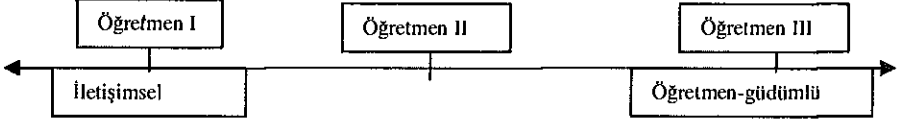
Öğretmen: You should /şud/visit Cancun. Say again. (Tekrar edin)

Öğrenci: You should /şud/visit Cancun.

Gözlemler ve öğretmenlerle yapılan birebir görüşmeler sonucunda, her öğretmenin öğretim ve öğretmen rolüne karşı yaklaşımlarının farklı olduğu sonucu çıkmıştır. Öğretmen I iletişimsel yöntemi benimsemiştir. Onun görüşüne göre ders öğrenciler için iletişimsel olanakları aramalıdır. İletişimsel yöntem dayalı sınıfta, öğretmenin görevi dikte edenden çıkıp kolaylaştırıcıya dönüşür. Öğrencileri yönlendirirken onların sözünü çok kesmemeye çalışmaktadır. Bu da öğrenci ve öğretmenin iletişim sorumluluğu paylaştığı demokratik sınıfı doğurmaktadır.

Öğretmen II öğretmen güdümlü ve iletişimsel yöntem arasında denge kuran bir yaklaşıma sahiptir. Onun derslerinde, onu konuşurken çok sık görebilirken, öğrencilerin de hedef dilde iletişim kurabilecekleri çok grup etkinliği de yapılmaktadır. Onun rolü de sonuç olarak hem dikte eden hem de kolaylaştıran nitelermelerine uyabilir. Söz alma ve söz vermeyi sağlarken dikte eden konumuna geçerken, bazı diğer durumlarda ise, özellikle öğrencileri gruplara ayırdığında kolaylaştırıcı rolünü üstlenir.

Diğer taraftan, öğretmen III dikte edene yakın bir sorumluluğu olması gerektiğine inanır. Yaklaşımı çoğunlukla öğretmen güdümlüdür. Deneyimi olduğunu ve sınıfta neyin işleyip neyin işlemeyeceğini bildiğini söyleyen Öğretmen III böylece sınıftaki otorite rolünde gözlemlenmiştir.



Şekil: 1

Tablo III. Hata Düzeltme Şekilleri

Öğretmen I	Öğretmen II	Öğretmen III
<ul style="list-style-type: none"> • Açık Düzeltme • Üstüsel düzeltme • Arkadaş tarafından düzeltme • Yeniden biçimlendirme 	<ul style="list-style-type: none"> • Açık düzeltme • Üstüsel düzeltme • Tekrarlama • Açıklama isteği • Çeviri • Öngörülü düzeltme 	<ul style="list-style-type: none"> • Açık düzeltme • Üstüsel düzeltme

Öğretmenlerin farklı yaklaşımları değişik hata düzeltme şekillerini kullanmalarını doğurmuştur. Öğretmen I, iletişimsel yaklaşım ve demokratik sınıf ortamına inanarak kolaylaştırıcı rolünü almaktadır. Bu yüzden, birçok iletişimsel etkinlikte, sınıf içi iletişimin devam edebilmesi için öğrencilerin yaptıkları hatayı göz ardı etmektedir. Bu sebeple, onun derslerinde hata düzeltme sınırlı sayıda ve türde gerçekleşmektedir. Bununla birlikte, hataları düzeltmek zorunda olduğunu düşündüğü zamanlarda da dört tür düzeltme kullanmıştır: açık düzeltme, üstdilsel düzeltme, arkadaş tarafından düzeltme ve yeniden biçimlendirme. Aslında, bu öğretmen arkadaş tarafından düzeltme ve yeniden biçimlendirme türlerini kullanan tek öğretmen olmuştur. Bu da iletişimsel yöntem uygulamasındandır.

Öğretmen II'nin ortada bir yaklaşımı vardır. O ne salt bir dikte eden ne de salt bir kolaylaştırıcıdır. İkisinin de özelliklerini taşımaktadır. Bu yüzden, onun sınıfları daha fazla hata düzeltme türlerinin görülebileceği sınıflar olmaktadır. O derslerinde altı değişik tür hata düzeltme kullanmıştır: açık düzeltme, üstdilsel düzeltme, tekrarlama, açıklama isteği, çeviri ve öngörülü düzeltme. Tamamen dikte eden durumda olmadığı için, öğrenci merkezli aktivitelere yer vermektedir, ve böylece normal bir öğretmen güdümlü sınıfta olabileceğinden çok öğrenci girdisi olmaktadır. Buna rağmen, tamamen iletişimsel yöntem standartlarına uymadığı için, iletişimsel yöntem uygulayan öğretmenlerden çok hata düzeltmektedir. Sonuç olarak hem Öğretmen I hem de Öğretmen III'ten çok düzeltme kullanmıştır.

Öğretmen III, öğretmen güdümlü dersler uygulamaktadır. Bunun sonucu olarak da, öğrenci girdisi için çok fırsat olmamaktadır, ve doğal olarak düzeltme sınırlı olmaktadır. Hata düzelttiği zaman da, açık düzeltme ya da üstdilsel düzeltme uygulamaktadır. Bunun gösterdiği önemli noktalardan biri de öğretmenin sahip olduğu öğretim felsefesinin hata düzeltme gibi öğretim unsurlarındaki kararlarına direk olarak yansımadır.

VI. SONUÇ

Genel olarak, üç öğretmenin de sahip olduğu öğretim yaklaşımı öğrencilerin sınıfa getirdikleri kültüre duyarlıdır. Öğretim yöntemlerinin kültürel farklılıklara dayanmadığını söyleseler de, öğretim etkinliklerinde kültürü dikkate aldıklarını gösteren birçok örnekle karşılaşmıştır. Aynı ülkelerden gelen öğrencilerin yaptığı öngörülür hataları farklı şekilde ele almışlardır ve bazı öğrencilerin yaptığı böyle hatalara daha fazla dikkat etmişlerdir. Kültüre duyarlı olan bu yaklaşım bürünbirimlerin ve sesbirimlerin öğretiminde belirginleşmiştir. Bazı sesleri, ritmi, tonlamayı ve vurguyu öğretirken, bazı olgulara normalden çok değinmişlerdir. Bir öğretimde dikkati çeken bir düzeltme öngörülü hata

düzeltilmez ve bunun uygulanması kültürel farkındalığa dayanmaktadır. Bunu bazı uluslardan gelen öğrencilere özgü olan hataların önlenmesi için kullanmıştır. Ancak, bu stratejinin dışında diğer hata düzeltme stratejilerinde kültürel farkındalığın oynadığı bir rol gözlenmemiştir. Bunun yanında, öğretmenlerin benimsedikleri öğretim yaklaşımı ve öğretmen rolleri hata düzeltmenin gerçekleşmesinde etkili olmuştur. Yukarıda görüldüğü gibi iletişimsel yaklaşımdaki ve kolaylaştırıcı rolünü üstlenen Öğretmen I, sınırlı sayıda hata düzeltilmiş ve hata düzeltme şekillerinde arkadaş tarafından düzeltme ve yeniden biçimlendirmeye yer vermiştir. Ortada bir yaklaşımı olan Öğretmen iki de doğal olarak hataları en çok ve en çeşitli şekilde düzelten öğretmen olmuştur. Bunun yanında öğretmen güdümlü dersler uygulayan Öğretmen III'ün derslerinde de öğrenci girdisi sınırlı sayıda gerçekleştiğinden hata düzeltme az olmuş ve bunlarda da öğretmen merkezli yaklaşımda daha çok ortaya çıkabilen açık düzeltme ve üstdilsei düzeltme tercih edilmiştir. Sonuç olarak, sınıfların demografik yapısı ve öğretmenlerin benimsedikleri yaklaşım ve roller, hata düzeltme uygulamalarında etkilidir.

KAYNAKÇA

- Bitchener, J., S. Young & D. Cameron (2005). 'The Effect of Different Types of Corrective Feedback on ESL Student Writing', *Journal of Second Language Writing* 14, 191-205.
- Conle, C., D. Blanchard, K. Burton, A. Higgins, M. Kelly, L. Sullivan, J. Tan (2000). 'The Asset of Cultural Pluralism: An Account of Cross-Cultural Learning in Pre-service Teacher Education, *Teaching and Teacher Education*, 16, 365-387.
- Havranek, G. (2002). "Chapter 2: When is Corrective Feedback Most Likely to Succeed?" *International Journal of Educational Research* 37, 255-270
- Lochtman, K. (2002). "Chapter 3: Oral Corrective Feedback in the Foreign Language Classroom: How It Affects Interaction in Analytic Foreign Language Teaching", *International Journal of Educational Research* 37, 271-283.
- Omeri, A, P. Malcolm, M. Ahem, B. Wellington (2003). "Meeting the Challenges of Cultural Diversity in the Academic Setting", *Nurse Education in Practice*, 3, 4-22.
- Panova, I & R. Lyster (2002). "Patterns of Corrective Feedback and Uptake in an Adult ESL Classroom", *TESOL Quarterly*, 36/4, 573-595(23)

- Richards, J. C. & T. S. Rodgers (2001). **Approaches and Methods in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Santoro, N., A. Allard (2005). "(Re)Examining Identities: Working with Diversity in the Pre-Service Teaching Experience", **Teaching and Teacher Education** 21/863-73
- Tatar, M., G. Horencyk (2003). "Diversity-related Burnout Among Teachers", **Teaching and Teacher Education**, 19, 397-408

EK: Öğretmenlere sorulan sorular**A. Kültür/Cinsiyet**

- 1) Değişik öğrenci gruplarına ders verirken dikkate aldığınız kültürel farklılıklar var mıdır?
- 2) Öğrenciler arasında ne türlü iletişimler görmektesiniz? Öğrenciler genel olarak kültürel olarak kendi kabuklarına çekiliyor mu ve eğer çekilmiyorsa ne tür gruplar oluşturuyorlar? Öğrencilerin dil yetisi ve sınıfın seviyesine göre şekillenen bir gruplaşma oluyor mu?
- 3) Arizona Daily Star gazetesinde şu an İDOİM'de bulunan bazı Afgan bayanlara dikkat çekilmişti. Makalenin bir bölümü Amerikan okullarıyla ABD dışındaki okullar arasındaki farklılığa ayrılmıştı. Öğrenciler Amerikan eğitim sistemine alıştırmak için ne tür öğretim yöntemi uygulanmakta? Bir örnek Afgan öğrencilerinin sınıfta söz aldığı anda ayağa kalktığı ve diğer öğrencilerin onlara "otur" dedikleri şeklindeydi.
- 4) Sınıfınızda bayan ve erkek öğrenciler arasında öğrenme ve derse katılım yönüyle farklılıklar görüyor musunuz? Bunun ne kadarı sizce kültürel olarak belirlenmekte?
- 5) Sınıfınızda arkadaş tarafından düzeltmenin ve öğrenciler arasındaki iletişimin İngilizce öğrenimine ne denli faydası olduğunu düşünüyorsunuz? Öğrencilerin grup etkinliklerine katılımında ve birbirlerini düzeltmede isteklilikleri ve rahat olmalarında kültürel farklar görüyor musunuz?

B. Pedagoji

- 1) İkinci Dil olarak İngilizce sınıflarındaki Psikolojik ve duygusal etkenler göz önüne alındığında, rahat bir ortamda öğrenmeye hangi yaklaşım, yöntem ve tekniklerin faydalı olduğunu düşünüyorsunuz?
- 2) *Kültürel farklılıkları ele almak için çeşitli yöntem, yaklaşım, ve teknik bilgilerinizde nasıl küçük değişikliklere gidersiniz?*
- 3) Öğrenci merkezli sınıfla kıyaslanınca öğretmen merkezli sınıfın öğrenmeye etkileri nedir?
- 4) Yukarıdaki soruyla ilgili olarak, sizce en iyi uygulama demokratik sınıf mıdır ya da öğretmeni uzman olarak kabul etmek en iyi yöntem midir?

- 5) Sizin öğretme etkinliğinizin ne kadarı içgüdüseldir? Kendi inandığınız pedagojik kurama sıkı sıkıya sarılı mısınız yoksa öğrenci hoşnutsuzluğu veya negatif tepkilere göre değişiklikler yapar mısınız?

C. Hata Düzeltme

- 1) Hangi dil öğrenim kuramına inanıyorsunuz?
- 2) İkinci Dil olarak İngilizce Öğretimi yapılan sınıflarda öğrencilerin yaptığı hataların nasıl düzeltilmesi gerektiğini düşünüyorsunuz?
- 3) Sınıfınızda ne türlü hata düzeltme stratejilerini uyguluyorsunuz? Bu tercihlerinizde etkili olan nedenler nelerdir?
- 4) Sınıfınızda öğrencilerinizin hata düzeltmeye karşı cevabı, tepkisi ve yaklaşımı nasıl olmaktadır?
- 5) İkinci Dil olarak İngilizce sınıflarında hata düzeltmenin yeri nedir?