



IJERs

International Journal of Educational Research

An interactive journal sponsored
by Turkish Educational Research Association



Owner

EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION
TURKEY
2009

Chief Editor

Mustafa Yunus ERYAMAN
Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey

Associate Editors

Prof. Dr. Bünyamin BACAK
Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey

Assist. Prof. Dr. Fatih KANA
Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey

Assist. Prof. Dr. Gürkan ERGEN
Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey

Assist. Prof. Dr. Enver YOLCU
Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey

Levent ÇETİNKAYA
Turkish Educational Research Association

Assistant Editor

Tayfun TAŞBİLEK
THDSOFT Company, Turkey

Ulaş YABANOVA
Dumlupınar University, Turkey

IJERs is refereed journal published every four months.

Researches about education language, linguistics, language teaching and literature are included in IJERs

All the liability, in terms of language, science and law, of the articles published belong to the authors but Turkish Educational Research Association has the copyrights of the articles.

Indexing/Abstracting

Academic Keys Index

Open Academic Journal Index

The Cite Factor

Scientific Indexing Service

New Jour Indexing

Ulrichs Web Index

Research Bible Index

Directory of Research Journal Indexing

World Cat Indexing

Sjournals Index

Türk Eğitim İndeksi

İslam Araştırmaları Merkezi

ASOS Sosyal Bilimler İndeksi

Araştırmamax Bilimsel Yayın İndeksi

Editorial Board

Alejandro J. Gallard Martínez	Florida State University, USA
Aysun Yavuz	Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey
Bertram C. Bruce	University of Illinois, USA
Carol Gilles	University of Missouri-Columbia, USA
Claude Charpentier	L'université de Picardie-Jules Verne, France
Cushla Kapitzke	Queensland University of Technology, Australia
Eralp Altun	Ege University, Turkey
Fatih Kana	Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey
Fernando Galindo	Universidad Mayor de San Simón, Bolivia
Hamdullah Baltabayev	Uzbekistan National University, Uzbekistan
Jan Bouman	Hogeschool IPABO, Netherlands
Julie Matthews	University of the Sunshine Coast, Australia
Johannes Bilstein	Hochschule Essen, Germany
Juny Montoya	Universidad de Los Andes, Bogotá, Colombia
Kwok Keung Ho	Lingnan University, Hong Kong
Musa Doğan	Middle East Technical University, Turkey
Mustafa Yunus Eryaman	Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey
Mustafa Safran	Gazi University, Turkey
Necati Cerrahoğlu	Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey
Peggy Placier	University of Missouri-Columbia, USA
Susan Matoba Adler	University of Hawaii, USA
Todor Shopov	Sofia University, Bulgaria
Tony Lynch	Edinburgh University, UK
Yang Changyong	Southwest China Normal University China

Reviewers

Abdi Yaşar SERİN	Cumhuriyet University
Ali Rıza ERDEM	Pamukkale University
Arif SARIÇOBAN	Hacettepe University
Arif Ziya TUNÇ	Dokuz Eylül University
Asuman Seda SARACALOĞLU	Adnan Menderes University
Atılgan ERÖZKAN	Muğla University
Ayhan AYDIN	Eskişehir Osmangazi University
Aylin KÖYALAN	İzmir Ekonomi University
Aysel MEMİŞ	Zonguldak Karaelmas University
Aysun YAVUZ	Çanakkale Onsekiz Mart University
Aytekin ERDEM	Namık Kemal University
Binnaz Kıran ESEN	Mersin University
Birsen TÜTÜNİŞ	Istanbul Aydın University
Cevdet Yılmaz	Çanakkale Onsekiz Mart University
Çavuş ŞAHİN	Çanakkale Onsekiz Mart University
Dilek ÇELİKLER	Ondokuz Mayıs University
Ece Zehir Topkaya	Çanakkale Onsekiz Mart University
Eralp Altun	Ege University
E. Rüya Güzel ÖZMEN	Gazi University
Ebru TEMİZ	Niğde University
Ercan KOCAYÖRÜK	Çanakkale Onsekiz Mart University
Esra Özay KÖSE	Atatürk University
Fatih KANA	Çanakkale Onsekiz Mart University
Fatma SUSAR KIRMIZI	Pamukkale University
Feride BACANLI	Gazi University Gazi
Feryal CUBUKCU	Dokuz Eylül Üniversitesi
Firdevs SAVİ	Mehmet Akif Ersoy University
Gökhan Özsoy	Aksaray University
Gülden İLİN	Cukurova Üniversitesi
Gürcan UZAL	Namık Kemal University
Hakan Şevki AYVACI	Karadeniz Teknik Üniversitesi
Hakan UŞAKLI	Sinop University

Reviewers

Hamza AKENGİN	Marmara University
Harun ŞAHİN	Mehmet Akif Ersoy University
Hasan Basri GÜNDÜZ	Sakarya Üniversitesi
Hasan Basri MEMDUHOĞLU	Yüzüncü Yıl University
Hasan BOZGEYİKLİ	Selçuk University
Hülya HAMURCU	Dokuz Eylül University
İbrahim Hakkı ÖZTÜRK	Çanakkale Onsekiz Mart University
İlke EVİN GENÇEL	Çanakkale Onsekiz Mart University
İsmail ÖNDER	Sakarya University
İsmail ŞAHİN	Gazi University
Kaya YILDIZ	Abant İzzet Baysal University
M. Engin DENİZ	Selçuk University
Mehmet TURAN	Fırat University
Melek DEMİREL	Hacettepe University
Mustafa DOĞAN	Selçuk University
Mustafa DOĞRU	Akdeniz University
Mustafa DURMUŞÇELEBİ	Erciyes University
Mustafa SÖZBİLİR	Atatürk University
Muzaffer ÖZDEMİR	Çanakkale Onsekiz Mart University
Nevide AKPINAR DELLAL	Muğla Sıtkı Koçman University
Nilgün YENİCE	Adnan Menderes University
Nursen AZİZOĞLU	Balıkesir University
Ömer Faruk ŞİMŞEK	İzmir Ekonomi University
Özden TAŞĞIN	Karamanoğlu Mehmetbey University
Özgül KELEŞ	Aksaray University
Rauf YILDIZ	Çanakkale Onsekiz Mart University
Sebahattin DEVECİOĞLU	Fırat University
Sevinç SAKARYA MADEN	Trakya University
Sezgin VURAN	Anadolu University
Sibel Özsoy	Aksaray University
Soner POLAT	Kocaeli University

Reviewers

Şukran Yalcin ÖZDİLEK	Çanakkale Onsekiz Mart University
Şenol BEŞOLUK	Sakarya University
Tahsin AKTAŞ	Gazi University
Tuncay SARITAŞ	Balıkesir University
Tuncay TUNÇ	Aksaray University
Türkan ARGON	Abant İzzet Baysal University
Zeha YAKAR	Pamukkale University
Zülal ERKAN	Mersin University

Table of Contents

Ali Şükrü Özbay - Tuncer Aydemir & Yasemin Atasoy <i>Extroversion - Introversion in the Context of Foreign Language Learning.....</i>	1-21
Mehmet Demirezen <i>Auditory Recognition of English Problem-Causing Vowels Creating Pronunciation Fossilization for Turkish English Majors</i>	22-31
Ali Şükrü Özbay & Sümeyye Bozkurt <i>Tertiary Level EFL Learners' Use of Complex Prepositions in KTUCLE, TICLE versus LOCNESS.....</i>	32-41
Ayşe Dağ Pestil & Mehtap Özden <i>A Narrative Research About Reflections of Experiences on Teaching Turkish As a Foreign Language Abroad.....</i>	42-53

Extroversion - Introversion in the Context of Foreign Language Learning

Ali Şükrü Özbay¹
Tuncer Aydemir²
Yasemin Atasoy³

Abstract

An understanding of personality type can help teachers explain why students approach tasks differently: Some are successful, while some fail to participate in class activities (Oxford & Ehrman, 1990); Wilz, 2000, (as cited in Marefat, 2006, p.116). Many research studies, accordingly, have been done so far in an attempt to measure the level of success in language learning between outgoing students and their reserved counterparts. The results of these studies often turned out to be inconsistent, some showing a clear correlation between extroversion and success in learning a language, and others failing to demonstrate that there is a positive correlation between being extrovert and foreign language proficiency. The current study aimed at discovering the relationship, if any, between learner personality types and their successes in foreign language learning. The researchers administered the Myers-Briggs Type Indicator (MBTI) as a reliable instrument to determine the personality type for each subject. Thirty-two male and sixty-eight female intermediate level prep students studying in a middle size university in the north of Turkey participated in this study with, selected on a purposive sampling methodology. The average of each learner's scores on reading, writing, speaking and listening courses served as an index of their success in language learning. The participants were also asked to fill out the MBTI questionnaire with two options for each item. Individuals were classified on the basis of their self-reported preferences. Analysis of data indicated that there is not a statistically significant relationship between learner personality type and success in language learning.

Keywords: Foreign language learning, extroversion, introversion, Myers-Briggs Type Indicator (MBTI)

¹Karadeniz Technical University, Faculty of Letters, TRABZON. alisukruozbay@gmail.com

²Karadeniz Technical University, Faculty of Letters, TRABZON. tunceraydemir28@gmail.com

³Karadeniz Technical University, TRABZON. yaseminatasoy88@hotmail.com

1. INTRODUCTION

Today, it is still a common view that active and outgoing students are more successful in language learning compared to anti-social or introverted ones. Kezwer (1987) argues that the misbelief is caused by the fact that the extrovert people feel more confident to join or start new conversations in a target language; thus, they tend to learn faster or improve their language skills positively. Therefore, the focus of the study is extrovert and introvert personalities of EFL learners. Second Language Acquisition is defined as the learning and adopting of a language that is not one's own language (Gass, 2008). Considering all individuals have different personalities, behaviours, ideas and abilities, they all may have different attitudes towards learning a foreign language. This process is a complex one and it is influenced by many factors, one of the most important of which is the personality. Sharp (2003) defines personality as a feature of individual differences which enters almost every area of life. It is a complicated aspect which is affected by different factors such as ethnic background, culture, environment, etc. Wilz (2000, p.29; as cited in Marefat, 2006), on the other hand, emphasises the necessity of the awareness about the students' personalities by the language teachers:

An awareness of student personality types allows teachers to have a better understanding of the classroom dynamics and to be better able to determine what kinds of classroom activities and strategies would be most effective with a majority of students in the class (p. 29).

Personality is one of the most important factors that have an influence on foreign language learning and extroversion and introversion are the two out of four pairs of personality types which have a prior importance in language learning studies. Different personality types can be observed in students' developing different learning styles for themselves, which indicate the fact that there is a close connection between the personality of students, the style and the strategy that they develop in order to learn and to success (Erton, 2010). In this case, foreign language teachers should learn more about the students and increase awareness regarding the personal differences in language classrooms. This will help them understand and appreciate the fact that not a personality type is more beneficial than the other and that providing a successful instruction is only possible through identifying and understanding their students' individual differences.

Keefe (1979) defines the learning style as the composite of characteristic cognitive, affective, and physiological factors which help the learner to perceive, interact and respond so that learning style is about how the learner prefers to learn instead of what they learn. Furthermore, Krashen (1997, p. 39) states the insubstantial characteristics of EFL (English as Foreign Language), comparing to ESL (English as Second Language), in three points: (1) there are few opportunities for using target language outside the classroom; (2) teachers are often non-native speakers of the target language; (3) there is little time for foreign language instruction.

Extroversion and introversion are two of the most examined dimensions of personality that have an influence on language learning. Carlyn (1977) notes that the Extroversion-Introversion (E-I) index was designed to measure the person's preferred orientation to life. Generally, an extrovert is defined as a person who is sociable which makes him take full advantage of language use opportunities (Zafar, 2011). This makes most to believe that extroverts are more advantageous in language learning. An introvert, on the other hand, is defined as a person who is restricted to his own thoughts and feelings (Zafar, 2011). Their behaviour is associated with shyness, though this is only because of the fact that most are not knowledgeable about the characteristics of this type. There are a number of studies about this issue that argue that students with extrovert personality are better at learning a foreign language while the others defend the opposite view in that there is no clear correlation between personality and success in learning a second or foreign language.

Table 1. Characteristic Behaviours of Extroverts and Introverts (Eysenck, 1965)

	Extroversion	Introversion
Sociability/Interaction	Like parties; need to have people to talk to	Reserved and distant except to intimate friends
Excitement	Crave excitement; act on the spur of the moment	Do not like excitement; distrust the impulse of the moment
Expenditure of energies	Carefree, easy-going, optimistic; like to 'laugh and be merry'; altogether their feelings are not kept under tight control	Reliable, take matters of everyday life with proper seriousness; pessimistic; quiet, retiring sort of person
Risk-taking/planning	Take chances; generally like change	Plan ahead; 'look before they leap'; like a well-ordered mode of life
Interest in external events	Do not like reading or studying alone	Fond of books rather than people

Skehan (1989) draws attention to the complex nature of second language acquisition process and further asserts that it is not possible to make a comparison between extroversion and introversion in terms of acquisition since they both have positive features. There seems to be need for this reason for language teachers to be more aware and knowledgeable about this reality and instead of relying on such intuitive feelings, they should provide introvert students with plenty of comprehensible input as well as with chances to practice expressing themselves in the new language. In this way only, it is possible that they can come to the understanding and appreciation that there is not an advantageous group in language learning, instead, the methods and the strategies the teachers employed in the classroom make one group superior to others.

2. METHODOLOGY

As stated above, many foreign language teachers believe that the students with the extrovert personality are more advantageous in language learning since they are capable of creating more situations for themselves to engage in conversation in the target language. This enrichment of opportunities to speak the new language, they think, will positively affect the development of the student's proficiency in it. Although correct to some extent, it is not more than an intuitive feeling and this constitutes the aim of this study to make it clear that there is not an advantageous student group in language learning. It is possible that when the equal chances are provided through teaching methods and so on, all the students will perform almost equally. With the aim of finding out the relationships between the personality traits (Extroversion-Introversion dimension is the concern of this study) and Foreign Language Learning, the following procedure was employed.

The study was done in the English Department of a middle size university in the north- eastern part of Turkey. The participants in this study were 100 intermediate level prep students (32 males and 68 females) aged between 18 and 20 from different regions of Turkey, selected according to purposive sampling methodology. The students were studying four skills in their English language classes; listening, speaking, reading and writing, as separate classes at the time of study.

In order to answer the below research questions, Myers-Briggs Type Indicator (MBTI) questionnaire was conducted in this study. The MBTI was used to describe different personality types and the different ways individuals with these traits approach a task. It can be used as an aid in counselling, communication, motivation, management and so on. Four bipolar scales are used: Extroversion-Introversion, Sensing-Intuition, Thinking-Feeling, and Judging-Perceiving (Sharp, 2003). Furthermore, as cited in (Hauser, 2005), (Myers, 1998, p. 173) note:

"The internal consistency of the four MBTI scales is quite high in all samples available to date, whether computed using logical split-half, consecutive item split-half, or coefficient alpha... [Additionally] test-re-test reliabilities of the MBTI show consistency over time, with levels of agreement much greater than by chance. When subjects report a change in type, it is most likely to occur in only one preference and in scales where the original preference clarity was low" (p. 173).

The quantitative data which were obtained through the MBTI questionnaire were processed into the computer software, SPSS 16.0, in order to perform the statistical procedures. The questionnaire data were analysed using descriptive statistical techniques such as frequencies and percentages. For further analysis, a descriptive technique known as the Chi-Square test was used.

2.1. Research Questions

This study attempts to find answers to two main research questions:

1. Are there any relationships between personality and foreign language achievement in non-native students of English language?
2. Is there a more beneficial personality type in foreign language learning?

3. RESULTS AND DISCUSSION

The results which were obtained from the analysis of the data collected in this study were presented on the Chi-Square test table below with its the discussions with the aim of finding out whether there is a significant relationship between the students' grades and their extrovert/introvert tendencies.

Table 2. The Results of Chi-Square Test of Each Item

Questionnaire Item	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Answer Choice A (%)	Answer Choice B (%)
Item 1	8,890	5	,114	16	84
Item 2	1,336	5	,931	58	42
Item 3	8,512	5	,130	57	43
Item 4	2,806	5	,730	23	77
Item 5	3,329	5	,649	54	46
Item 6	6,406	5	,269	78	22
Item 7	8,751	5	,119	63	37
Item 8	6,508	5	,260	85	15
Item 9	4,481	5	,482	41	59
Item 10	3,818	5	,576	18	82
Item 11	2,411	5	,790	64	36
Item 12	5,444	5	,364	62	38
Item 13	1,707	5	,888	76	24
Item 14	1,908	5	,862	58	42
Item 15	7,137	5	,211	53	47
Item 16	8,724	5	,121	30	70
Item 17	3,347	5	,647	51	49
Item 18	4,004	5	,549	42	58
Item 19	2,806	5	,730	77	23
Item 20	3,133	5	,679	79	21
Item 21	2,902	5	,715	20	80
Item 22	6,682	5	,245	40	60
Item 23	5,462	5	,362	83	17
Item 24	3,295	5	,655	75	25
Item 25	2,917	5	,713	64	36
Item 26	6,736	5	,241	48	52
Item 27	3,520	5	,620	78	22
Item 28	1,602	5	,901	44	56
Item 29	4,019	5	,547	50	50
Item 30	7,255	5	,202	69	31
Item 31	14,277	5	,014	47	53

Item 32	4,702	5	,453	61	39
Item 33	9,386	5	,095	50	50
Item 34	1,900	5	,863	29	71
Item 35	2,107	5	,834	74	26
Item 36	2,751	5	,738	74	26
Item 37	3,330	5	,649	66	34
Item 38	4,681	5	,456	62	38
Item 39	9,635	5	,086	51	49
Item 40	2,829	5	,726	70	30

A typical extrovert is the one who takes chances and creates situations for himself to engage in conversation in the target language. An introvert, on the other hand, needs to be provoked to speak by the teacher. The first question asks the students what their attitudes towards the classroom discussions are; whether they create chance to speak or wait the teacher to ask them a question. 16% of the students stated that they are willing to speak almost all the time while the rest 84% stated that they do not prefer to speak till it is really necessary.

Item 1: *In classroom discussions;*

A) *It is me who speaks most of the time.* (16%)

B) *I speak only when necessary.* (84%)

The second question is related to the preferences of the students toward the types of interactions in a classroom environment. As it is known, a student with an extrovert personality does not like studying alone while the opposite is true for a student with an introvert personality. 58 out of 100 students stated that they prefer to do a project with their classmates through discussing their opinions, while the rest 42 preferred to do it on their own. This finding indicates that 58% of the students showed an extroverted tendency and 42% showed an introverted tendency which is almost equal to each other.

The third question asks the students if they are keen on initiating a conversation with the people they see for the first time or they prefer to wait until others speak to them. 57% of the students stated that it does not matter for them to speak first and the other 43% stated that they wait others to speak to them. Extrovert students can take risks and answer the questions without much thinking. Introvert students, however, need some time to be sure about the answer to the question. Only 23% of the students stated they prefer quick answers, while 77% of them do not answer a question unless they are not sure.

The fifth question asks the students what they prefer to do when they are not in their moods. They want to spend time with others (this can be a close friend or a family member and so on.) or prefer to be alone. It seems that the answer rates of the students are very close to each other.

Item 5: *When I am not in my mood;*

A) *I prefer to be together with my friends.* (54%)

B) *I prefer to be alone.* (46%)

The sixth question asks the students if they consider themselves a social person or a reserved person who likes to spend time on their own. 78% of the students stated that they are sociable while the 22% answered that they are a retiring sort of person. On the other hand, question 7 asks the students if they are good at expressing their feelings or they prefer to keep everything inside them. 63% answered that they tend to speak while the 37% stated they do not very much like speaking. Extrovert people naturally have more friends and they need to have people to talk to. Introverts are, on the other hand, introspective and fond of books rather than people.

Question 8 aims at figuring out what the students feel when they are with other people. 85% of them stated that they are happy with being around other people while only a small proportion (15%) claimed that they feel tired around others and want to be away from such environments. As it is stated in the

fourth question, an extrovert takes risks and he does not afraid of making mistakes which makes him use trial and error method effectively. An introvert, however, is prudent and takes his steps cautiously.

In question 9, 41% of the students stated that they can use trial and error method effectively and the 59% of them stated that understanding something comes first. As it is the case in the fourth and the ninth questions, extroverts are quick in answering the questions since they are not afraid of making mistakes. Introverts, however, need to be sure of the answers to not to make a mistake. For question 10, 18% of the students chose the first option, while most of them (82%) preferred to choose the second option "to answer a question or express their ideas".

Like the sixth and seventh questions, question 11 also aims to figure out the basic characteristics of extrovert/introvert personalities: being social/keen on speaking or being quiet and reserved. 64% of the students stated that they like talking while the rest 36% expressed that they prefer to be quiet. A typical extrovert craves excitement and something that proceeds slowly bores them. Introverts are, however, looks for calm to be able to concentrate on their work. Question 12 measures the characteristic features of these types. 62% of the students chose A while the other 38% chose B. This shows that the number of the students who have extroversion tendencies is twice as much as the number of the students who have introversion tendencies.

Item 12: *Which of the following comes closest to describing how you usually feel or act?*

A) *I seek for dynamism and diversity.* (62%)

B) *I seek for calm where I engross in my work.* (38%)

As social people, extroverts are, in almost all occasions, the initiator of the speeches. The introverts, however, wait others to tell them something thus a conversation will occur. Question 13 is included for this purpose. 76% of the students stated that it takes not much time to get to know them while the 24% stated vice-versa. As stated previously, the extroverts do not like studying by themselves; they require cooperating with others. The introverts, on the other hand, prefer to work on their own than in groups. 58% of the students stated that they like group interactions and the other 42% stated that they prefer to work on their own. There is a need for language teachers to consider these results with caution since the rates are quite close to each other, and they should provide all of the students with the activities that are appropriate to their personalities.

The extroverts tend to act on the spur of the moment, not spending time thinking or making plans. The introverts, however, like to plan ahead because they do not trust the impulse of the moment. It is clear that the rates for question 14 is also very close to each other (53%-A). One other characteristic of the people with an extrovert personality is the tendency towards speaking to somebody rather than writing to him. The opposite of this situation is true with introverts. Such a preference of both types is also valid for the tests applied in the schools, that is, a student with an extrovert personality prefers oral tests while a student with an introvert personality prefers written tests. For question 15, 30% of the students stated that they prefer oral tests, and the other 70% stated that they prefer written tests. The difference seems to be big in between and the language teachers should also consider this factor.

Item 15: *I consider myself;*

A) *to be more of a spontaneous person*

B) *to be more of an organized person*

Question 16 measures the same characteristic of the personality types with the previous question. What is different here is that the concern is not only the preferences of the students toward the exams, but also toward the classroom environment in general. The results show that the huge difference in the rates of question 15 seems to have decreased in this question to 51% level for students choosing A, and the rest 49% B in case of the preference of oral tests versus written tests. Another question (17) attempted to figure out the preferences of the students toward the kind of classroom interaction. 42% stated that they prefer studying in groups; while 58% answered that they like one teacher-one student classes.

As it is stated several times throughout the previous questions, extroverts are social people and they are good at initiating conversations. They are talkative, so, they need people to talk to. Introverts, on the other hand, are quiet people and they need to be provoked to speaking. When we consider this in terms of a classroom environment, a teacher should not ignore the quiet students assuming that they do not know the answer; instead they should provoke such students to take part actively in classroom activities.

Item 18: *Which of the following comes closest to describing how you usually feel or act?*

A) *I prefer group classes which include student interaction.* (42%)

B) *I prefer 1 teacher - 1 student classes.* (58%)

77% of the students chose A and the rest 23% B for question 19. Although the rate of those who stated that they need to be provoked to speaking is a small one, the teacher should do his best to help these students.

Item 19: *Which of the following comes closest to describing how you usually feel or act?*

A) *I often must restrain myself from speaking to let other people speak.*

B) *I need to be provoked to speaking.*

As it is stated before, it is easy to get to know extrovert people since they can easily share information about themselves with others in contrast to the introverts who do not speak no matter what the issue is. For question 20, 79% of the students stated that they can easily talk about themselves with others while the 21% of them stated vice-versa.

The extroverts like to act on the spur of the moment, as stated earlier; they do not plan things ahead; the introverts, however, plan ahead and want to know what they will be doing when the time comes. The awareness of this characteristic will help teachers in giving time to their students, because the time the students need differs from each other. One fifth of 100 students stated in question 21 that they prefer to know ahead of time what they will be doing in most days while 80% of them answered that they do not want to plan things ahead.

Question 22 aims to figure out resembles to that of the previous one. An extrovert craves excitement and often sticks his neck out; he likes last-minute events. An introvert, on the other hand, tends to take step within the compass of a plan. 40% of the students stated that they like emergency that makes them work against time. 60% of the students stated that they do not like working under pressure.

The typical extrovert is sociable; he likes parties and such occasions where he meets lots of people. The typical introvert, however, fond of books rather than people; he tends to be alone most of the time because this gives him energy. For question 23, 83% of the students stated that they like such environments, which shows that they feel happy around other people while the rest 17% stated that they give importance to privacy, that is, they do not feel comfortable around other people.

The extroverts are those who have good relationships with others; they are sociable and talkative, while the introverts are retiring sort of people; they do not like speaking if they are not provoked by others. Three fourths of the students chose A, and the other one fourths (25%) chose B for question 24.

Item 24: *Which of the following comes closest to describing how you usually feel or act?*

A) *I am usually a 'good mixer'*

B) *I am usually quiet and reserved.*

Question 25 shows one of the differences between introverts and extroverts in work styles. As stated in the question, an extrovert can concentrate not only on his work but also on what is going around. This is possibly because of the fact that a person with an extrovert personality cannot concentrate on something for a long time, instead he looks for diversity. An introvert, on the other hand does not pay attention to what is going on and concentrate on his work. 64% of the students stated that they can concentrate on both their work and what is going around them while 36% explained that the work itself matters much more for them.

In question 26, the concern is if the students are spontaneous or organized when they have something to do. 48% of the students stated that they do not like to make plans; rather they want to find out the necessities of that job as they go along. The remaining 52% answered that they prefer to organise their job before they start. Question 27 also measures the participants' preference toward socializing or being alone. 78% of the students stated that they like to be with other people while the remaining 22% stated vice-versa. As stated earlier, the extroverts find it difficult to concentrate on the same thing for a long time and it is easy for them to concentrate on both their work and what is going on. What the introverts need is a quiet environment. What is going around does not interest them. Contrary to other question that measures the same thing, here the rate of A has lower while the rate of B is higher. That is, 44% of the students stated that they look for inspiration outside themselves to be able to do a job while the other 56% stated that they do not pay attention to other things except for their work.

Another question (29) emphasizes the talkativeness of an extrovert person versus reserved attitude of an introvert person. The result an interesting one: 50% of the students chose A stating that they usually introduce other when the time comes, while another 50% stated that they prefer to be introduced by others. The typical extroverts are talkative and they usually show their energy or enthusiasm when they communicate with others. The typical introverts are, on the other hand, retiring sort of people and can usually not show their energy or enthusiasm if they speak to someone whom they do not know well. For question 30, 69% of the students stated that they can easily communicate and also show their energies while communicating. The remaining 31% stated that only when they speak to someone whom they know well can they show their energy.

This question is about the decision-making process of both types; the extroverts like open discussions and they prefer to talk the issue with others when they have a decision to make. The introverts, however, are more to the point if they think the decision through on their own. 47% of the students stated that in the process of decision making, they prefer to talk it over with others while the remaining 53% answered that they prefer to make a decision on their own. As a result of the test, this is the only question that shows a relationship between the students' personalities and their language learning success ($p=0.014$, ' $p> 0.05$ ').

Item 31: *When I have a decision to make;*

A) *I like to talk it over with other people.* (47%)

B) *I like to think it through on my own.* (53%)

Because the extroverts are full of energy and enthusiasm especially when they are with other people, to speak lots of people at the same time is a source of happiness and energy for them. The introverts, however, prefer to talk to one person at a time since they do not like being in the centre of attention. 61% of the students stated in question 32 that it does not matter for them to speak either one or many people. 39% of the students, however, stated that they feel more comfortable in case they speak only one person at a time. The typical extroverts enjoy emergency that makes them work against time. The typical introverts, on the other hand, need time and space to complete the tasks; they get stressed when they have to work under pressure. Again an interesting result occurs here in question 33: 50% of the students chose A by stating that they prefer their work to proceed quickly while the other 50% declared that they need enough time and space to complete a task, otherwise they feel disturbed.

The people with extrovert personality do not spend time thinking before they speak; instead, they speak and think. The introvert people, however, think carefully before speaking since they are quite cautious in speaking as well as all the other cases. For question 34, 29% of the students stated that they first speak and think while the remaining 71% stated vice-versa. This question also aims at measuring the distinction between sociability and reservedness of the participants. 74% of the students stated in question 35 that other people think of them as lively and outgoing while the remaining 26% declared that they are seen as calm and reserved. The extroverts do not like making mistakes and this makes them try different methods to solve the problems. The introverts, on the other hand, need a relaxed atmosphere to concentrate and thus solving the problems. For question 36, 74% of the students stated that they need different methods to solve tasks while the remaining 26% stated that what they need to solve tasks is a relaxed atmosphere to be able to calm to concentrate. Extroverts tend to cooperate with

others, discussing their ideas with other people, help them by coming up with creative ideas. Introverts, however, prefer to be alone to come up with different ideas and solutions because they need a relaxed environment to calm and think. For question 37, 66% of the students stated that group discussion appeals to them while the remaining 34% stated that they need to be alone to be able to come up with ideas.

As stated throughout the previous questions, extroverts like the things that make them work against time; they crave excitement and tend to act on the spur of the moment. Introverts, on the other hand, are organised people; they tend to plan things ahead thus they won't work under pressure. 62% of the students chose A for question 38 by stating that they like last-minute events while the rest 38% stated that they prefer to act according to their plans. Since extroverts are not afraid of making mistakes they do not spend time thinking before making a judgment. Introverts, however, need to be sure before making a judgment or expressing an opinion and so on. The results of question 39 are quite close to each other. 51% of the students chose A while the other 49% chose B. As stated earlier, extroverts are social people and they get energised around other people, so they do not miss such occasions. Introverts, on the other hand, find the energy inside themselves and prefer to be alone; to be away from such environments. Finally, for question 40, 70% of the students stated that they enjoy social gatherings where they can meet lots of people while the remaining 30% of them answered that they prefer to have time to themselves.

4. CONCLUSION

Due to the common belief among the practitioners that an understanding of personality type can help teachers explain why students approach tasks differently; some are successful while some fail to participate in classroom activities, the main objective of this study was to investigate the relationship, if any, between learner personality type and his success in language learning. It was also aimed at this study to discover the relationship between the students' successes and their personality type: extroversion vs. introversion. 40-item questionnaire was conducted with 100 intermediate level prep students studying at Karadeniz Technical University. The questionnaire that was applied to participants was Myers-Briggs Type Indicator, a reliable inventory in identifying personality types. In fact, the questionnaire includes 93 items; however, only 40 questions were included in the questionnaire for this study, since the main focus was on the extroversion/introversion dimension of personality. The quantitative data which were obtained through questionnaires were entered into the computer and SPSS 16.0 package was used to perform statistical procedures. The questionnaire data were analysed using descriptive statistical techniques such as frequencies and percentages. For further analysis, a descriptive technique known as the Chi-Square test was used.

This study intended to investigate the relationship, if any, between the learner personality type and his success in foreign language learning. Personality is one of the most important factors that have an influence on foreign language learning. Extroversion and introversion are two out of four pairs of personality types which have a prior importance in language learning studies. There are differences between these types in terms of the activities they enjoy, the teaching methods they require and so on. In this case, it can be claimed that not all skills appeal on the same level to both extroverts and introverts at the same time, that is, the skills at which the extroverts are better at are not same as the ones the introverts are.

As to the answers to the research questions, the findings reported in the previous section indicate that there is not a statistically significant relationship between non-native students' personalities and their foreign language achievement; accordingly, it seems that both of the personality types have their own benefits to some extent so that it is not possible to make a comparison by considering the general language proficiency of the EFL learners. Instead, language skills should be examined separately as in the previous studies.

It can be argued that one limitation with such studies may be that the students' cumulative scores they got from the four skills; reading, writing, speaking and listening are taken as an index of their success in learning a foreign language. As it is stated earlier in the study, the students with an extrovert personality are good at speaking and listening while the students are with an introvert personality are

more successful in writing and reading. To use the cumulative scores of these four skills as an indicator of success in language learning did not work because the scores equalised each other. For example; speaking and listening grades of an extrovert student pushed up his reading and writing grades. The vice-versa was also experienced in the introvert students' grades. To prevent such equalisation, the writer should have used independent variables such as writing course grades or speaking course grades which are the courses in which the introverts and extroverts are more successful respectively. Finally, they should not be contented with only one type of data collection instruments instead they should use a variety of instruments that investigate the personality from different dimensions.

REFERENCES

- Carlyn, M. (1977). An assessment of the Myers-Briggs Type Indicator. *Journal of Personality Assessment*, 41 (5), 12-31.
- Erton, İ. (2010). Relations between personality traits, language learning styles and success in foreign language achievement. *H. U. Journal of Education*, 38, 115-126.
- Eysenck, H. J. (1965). *Smoking, Health and Personality*. New York: BASIC BOOKS, Inc., Publishers.
- Gass, S. M. (2008). *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. New York: NY: Routledge.
- Hauser, R. W. (2005). An investigation into the Myers-Briggs personality types and Keirsey temperaments of elementary school teachers and elementary school teacher/support providers. . (Doctoral dissertation). Caperlla University.
- Keefe, J. W. (1979). Learning Style: An Overview. In *Student Learning Styles Diagnosing and Prescribing Programs*. Reston: VA: NASSP.
- Kezwer, P. (1987). The extroverted vs. the introverted personality and second language learning. *TESL Canada Journal*, 5 (1), 45-57.
- Krashen, S. D. (1997). *Foreign language education: The easy way*. Culver City: CA: Language Education Associates.
- Marefat, F. (2006). Student Writing, personality type of the student and the rater: any interrelationship? *The Reading Matrix* 6 (2), 116-124.
- Myers, I. B. (1998). *MBTi'Manual: A guide to the development and use of the Myers-Briggs Type Indicator*. Palo Alto: CA: Consulting Psychologists Press.
- Sharp, A. (2003). Language learning and awareness of personality type in Chinese settings. *Asian EFL Journal*, 6 (2), 1-7.
- Shekan, P. (1989). *Individual Differences in Second Language Learning*. London: Edward Arnold.
- Zafar, S. &. (2011). A study on the relationship between extroversion-introversion and risk-taking in the context of second language acquisition. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 1(1), 33-40.

APPENDIX

Myers-Briggs Type Indicator (MBTI) questionnaire:

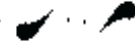
	A	B
1. In classroom discussions; A. It is me who speaks most of the time. B. I speak only when necessary. Other:		
2. When we are to do a project as a homework; A. I do it better with a group through discussing my opinions. B. I do it better on my own. Other:		
3. At the beginning of the school term; A. I tend to speak first with others. B. I wait till someone speaks to me. Other:		
4. When the teacher asks a question; A. I want to answer it quickly. B. I want to answer it when I know it for certain. Other:		
5. When I am not in my mood; A. I prefer to be together with my friends. B. I prefer to be alone. Other:		
6. Which of the following does correspond you best? A. I am a social person. B. I am a retiring sort of person. Other:		
7. Which of the following does correspond you best? A. I am an expressive person. B. I am a reserved person. Other:		
8. Which of the following does correspond you best? A. I feel lively and energetic around other people. B. Since I feel tired around other people, I prefer to be away from such an environment. Other:		
9. Which of the following does correspond you best? A. I use trial and error method effectively. B. Before trying anything, I prefer to understand it thoroughly. Other:		
10. Which of the following does correspond you best? A. I make up my mind quickly and answer the questions. B. I think broadly before answering the questions or expressing an opinion. Other:		
11. Which of the following does correspond you best? A. I am usually a talkative person. B. I am usually a quiet person. Other:		
12. Which of the following does correspond you best? A. I seek for dynamism and diversity. B. I seek for calm where I engross in my work Other:		
13. People think that; A. I am easy to get to know. B. I am hard to get to know. Other:		

14. In classroom environment; A. I prefer group interaction. B. I prefer working by myself. Other:		
15. I consider myself; A. to be more of a spontaneous person B. to be more of an organized person Other:		
16. Which of the following does correspond you best? A. I prefer oral tests. B. I prefer written tests. Other:		
17. In classroom environment; A. I prefer speaking to writing to somebody. B. I prefer writing to somebody to speaking. Other:		
18. Which of the following does correspond you best? A. I prefer group classes which include student interaction. B. I prefer 1 teacher - 1 student classes. Other:		
19. Which of the following does correspond you best? A. I often must restrain myself from speaking to let other people speak. B. I need to be provoked to speaking. Other:		
20 Which of the following does correspond you best? A. I easily share information about myself with others. B. I do not like sharing information about myself with others. Other:		
21. In planning a trip; A. I want to do whatever I feel like that day. B. I want to know ahead of time what I'll be doing most days. Other:		
22. In my daily work; A. I rather enjoy an emergency that makes me work against time. B. I usually plan my work so I won't need to work under pressure. Other:		
23. At parties (or any other gatherings); A. I always have fun. B. I sometimes get bored. Other:		
24. Which of the following does correspond you best? A. I am usually a 'good mixer' B. I am usually rather quiet and reserved Other:		
25. Which of the following does correspond you best? A. I can concentrate on both my work and what is going on around me. B. I concentrate more on the work itself than on the world around. Other:		
26. When I have a special job to do; A. I like to find out what is necessary as I go along. B. I like to organize it carefully before I start. Other:		
27. Which of the following does correspond you best? A.I usually prefer to mingle with people. B.I usually prefer to be alone.		

Other:		
28. Which of the following does correspond you best? A. I look for inspiration outside myself. B. I engross in my work and I do not pay attention to other things. Other:		
29. In a large group; A. I more often introduce others. B. I more often get introduced. Other:		
30. When I communicate; A. I usually show my energy and enthusiasm. B. I usually do not show my energy unless I speak to somebody whom I know well. Other:		
31. When I have a decision to make; A. I like to talk it over with other people. B. I like to think it through on my own. Other:		
32. Which of the following does correspond you best? A. It is easy for me to talk to one person as well as to many people. B. I prefer to talk to one person. Other:		
33. Which of the following does correspond you best? A. I am bored when my work proceeds slowly and monotonous. B. I am irritated when I am disturbed and hurried. Other:		
34. Which of the following does correspond you best? A. I tend to speak before I think. B. I tend to think before I speak. Other:		
35. People view me; A. as lively and outgoing. B. as calm and reserved. Other:		
36. Which of the following does correspond you best? A. I seek for different methods to solve tasks. B. I seek for calm to concentrate. Other:		
37. Which of the following does correspond you best? A. I come up with different ideas during discussions. B. I come up with ideas while I am alone. Other:		
38. Which of the following does correspond you best? A. I prefer to do things on the spur of the moment. B. I prefer to do things according to my plans. Other:		
39. Which of the following does correspond you best? A. I usually make snap judgments B. I usually delay making judgements Other:		
40. Which of the following does correspond you best? A. I enjoy social gatherings where I can meet lots of new people. B. I enjoy being home alone and having time to myself. Other:		

Auditory Recognition of English Problem-Causing Vowels Creating Pronunciation Fossilization for Turkish English Majors

Mehmet Demirezen¹



Abstract

English vowels cause major problems to Turkish English majors because Turkish and English vowel inventory do not match to a great extent. Turkish phonetic and phonological system has a significant impact on the perception and production of English individual vowels and vowel contrasts. In this respect, vowels, which carry the heart of syllables and words, fossilization in pronunciation and intonation get to be inescapable. The paper aims to find out the auditory difficulty of the order of the problem-causing English vowel phonemes for the Turkish-English majors and to determine to what rate can the non-native speaking participant distinguish such vowel sounds and match them with their IPA signs when heard in isolation within given oral stimuli. This research was designed to identify auditory perception rates of Turkish-English majors on English problem-causing vowel segmental phonemes by 39 heterogeneous pre-intermediate English freshmen majors whose basic background on English was different in a private university in Ankara, Turkey. A pre-test was constructed wherein English problem-causing vowel phonemes were used as auditory stimuli in isolation, and the participants were asked to match the IPA signs and phonemes articulated by the researcher. Since the participants had serious perception and phonetic coding difficulties of vowels in the pre-test, a three-hour teaching treatment was administrated to them. After waiting two weeks, the same pre-test was administrated as a post-test, the results of which were submitted to SPSS 20 to determine the difficulty rates of English problem-causing vowel phonemes for pre-intermediate Turkish-English majors. The rate of the order of difficulty signaled that the vowel phonemes of English inventory that did not exist in Turkish were problematic for Turkish English majors: [ɪ], with a perception rate of 66, 67% [ɑ]; with a perception rate of 48,72%, and [ə], with a perception rate of 48,72%. The results of the present study give supporting evidence to the SLM of Flege (1995) in relation to categorical sound perception and discrimination pattern.

Keywords: auditory recognition, categorical perception, IPA symbols, vowel phonemes, fossilization, phonetic coding ability [ɪ, ɑ, ə].

Özet

İngilizce ünlü harfler Türk İngiliz dili öğretmenliği öğrencileri için önemli sorunlar doğurur, ve bu durum Türkçe ve İngilizce ünlü dökümlerinin büyük ölçüde eşleşmemesinden kaynaklanır. Türkçe'nin fonetik ve fonolojik sistemi İngilizce'de ünlü harf ve ses uyumu algısı ve sesletimi üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bu anlamda, hecelerin ve kelimelerin odağını taşıyan ünlü harflerin telaffuz ve tonlamasında kemikleşme kaçınılmaz olur. Bu çalışma, Türk İngiliz dili öğretmenliği öğrencileri için sorunlu İngilizce ünlü harflerin düzeninin işitsel zorluğunu bulmayı ve anadili İngilizce olmayan katılımcıların verilen sözlü uyacılarda bu ünlü harfleri ayrı bir şekilde duyduklarında hangi oranda ayırt edebileceklerini ve Uluslararası Fonetik Alfabe (IPA) gösterimleri ile eşleştirebileceklerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu araştırma, Ankara'da özel bir üniversitede İngilizce temel alt yapıları farklı olan orta seviye heterojen bir grup (n=39) birinci sınıf İngiliz dili öğretmenliği öğrencisinin İngilizce'de problem yaratan ünlü parça sesbirimlerin işitsel algılarını belirlemek amacıyla yapılmıştır. İngilizce'de problem yaratan ünlü sesbirimlerinin işitsel uyarıcıların ayrı olarak kullanıldığı bir ön test yapılmış ve katılımcılardan araştırmacının telaffuz ettiği bu sesbirimlerini IPA gösterimleri ile eşleştirmeleri istenmiştir. Katılımcılar ön testte ünlü harflerle ilgili ciddi algılama ve fonetik kodlama sorunu yaşadığından, öğrencilere üç saatlik bir öğretim uygulanmıştır. İki haftanın ardından, aynı ön test bu kez son test

¹Prof. Dr. Ufuk University, Faculty of Education, Foreign Language Teaching. mehmet.demirezen@ufuk.edu.tr

olarak uygulanmış ve alt orta seviye Türk İngiliz dili öğretmenliği öğrencileri için İngilizce'de problem yaratan ünlü sesbirimlerin zorluk oranlarını belirlemek için sonuçlar SPSS 20 paket programına girilmiştir. İngilizce dökümünde Türkçe'de bulunmayan ünlü sesbirimlerinin zorluk sırası oranları bu seslerin Türk İngiliz dili öğretmenliği öğrencileri için problemli olduğunu göstermiştir: Sıralamada yüzde 66,67 algılanma oranı ile [ɪ], yüzde 48,72 ile [a]; ve yüzde 48,72 algılama oranı ile [ə] ünlüsü gelmektedir. Bu çalışmanın sonuçları, kategorik ses algısı ve ayırım modeli ile ilişkili olarak, Flege'in (1995) Konuşma Öğrenme Modelini (The Speech Learning Model) destekleyici kanıtlar sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: İşitsel algılama, kategorik algı, IPA gösterimleri, ünlü sesbirimleri, kemikleşme, fonetik kodlama yeteneği [ɪ, a, ə]

1. INTRODUCTION

The present study investigates whether Turkish English majors have problems in their audition of North American English vowels / through given oral stimuli. It also aims to determine whether vowel inventory and vowel acoustic properties are equally good predictors of listeners' cross-language perception difficulty or lack thereof. A great majority of non-native English majors cannot hear the difference between English vowel phonemes and sounds, and therefore they cannot categorically discriminate them due to perceptual narrowing. In this research, the categorical audition of English vowels by Turkish-English majors will be investigated.

Many studies on non-native speech and second language (L2) perception relationship suggest that a second language learner hears with an L1 accent when listening to or perceiving the sounds of the L2 (Strange, 1995, 2007; Escudero, 2005). It is well-established that the learners' native or first language creates phonetic impacts on how they hear and categorize L2 sounds (e.g., Best & Tyler, 2007; Bohn & Jang, 1997; Escudero, 2005; Flege, 1995; Flege). Having the similar vowels in L2 and L1 facilitates auditory vowel discrimination.

2. LITERATURE REVIEW

2.1. A Comparison of English and Turkish vowel charts

English has 13 vowel phonemes while Turkish has only 8 vowels. In this respect, Iverson and Evans (2007) stated that learning an L2 vowel system may be fundamentally different for individuals with a larger and more complex vowel system than for those with a smaller and simple vowel system.

		Front		Central	Back	
		Tense	Lax		Tense	Lax
High		[i] beat	[ɪ] bit		[u] boot	[ʊ] put
Mid		[e] bait	[ɛ] bet	[ə] sun	[o] boat	
Low		[æ] bat		[ɑ] hot	[ɔ] bought	

Adapted from Lane (2005: 2)

	Front		Back	
	Unrounded	Rounded	Unrounded	Rounded
Open	e	ö	a	o
Close	i	ü	ı	u

English Vowel chart

Turkish vowel chart

Source: Göksel, A. & Kerslake, C. (2005). *Turkish: A comprehensive Grammar*. Routledge.

English has 12 vowels and the four basic parameters for vowel description in English are front-back, high-low, lip position (rounded-unrounded), and the added dimension tense/lax. Turkish has 8 vowels that have two tongue heights, and this situation creates an audition problem for Turks.

A structural comparison of English vowels and Turkish vowels can be exhibited as follows:

English vowel phonemes	Turkish vowel phonemes	English vowel phonemes	Turkish vowel phonemes
i:	none	u:	none
ɪ	ɪ	ʊ	u
e:	e	o:	o
ɛ	none	ɔ	none
æ	none	none	y (ü)
ə	u	none	ø (ö)
ɑ	a	ʌ	none

With consonant sounds one can physically demonstrate the articulation of vowels by looking at a mirror how to form the mouth to make the sounds in the mouth (oral cavity) wherein most of the vowels come into being in there doesn't really look any different from each other in the languages of the world. Many studies on non-native speech and second language (L2) perception relationship suggest that a second language learner hears with an L1 accent when listening to or perceiving the sounds of the L2 (Strange, 1995, 2007; Escudero, 2005). It is well-established that the learners' native or first language creates phonetic impacts on how they hear and categorize L2 sounds (e.g., Best & Tyler, 2007; Escudero, 2005; Flege, 1995; Flege, Bohn & Jang, 1997). Having the similar vowels in L2 and L1 facilitates auditory vowel discrimination.

2.2. Hearing the Vowel phonemes in L1 and L2

When many non-native learners hear the target language phones or phonemes that do not exist in their mother tongue, they typically perceive such sounds through fused perception in a way closer to phonemes or sounds that exist in their mother tongue. From a second language teaching (SLT) point of view, this issue can have both practical and theoretical implications. Theoretically, the teacher could look for the conditions that facilitate the development of the second language student's ability to differentiate the new phonetic categories. So, **categorical perception** is a phenomenon in which labeling limits discrimination. This allows the listeners to recognize such sounds according to the phonemic categories of their language and ignore unessential variations within a category. In practice, the teacher can foresee the difficulties the students may experience distinguishing certain phonetic contrasts in the second language.

2.3. Models of Sound Perception

There is a significant body of evidence suggesting that L1 and L2 speech sounds do emit particular impacts over each other during the sound production.

2.4. Speech Learning Model (SLM)

Mother tongue influence has often been argued as one major contributor to learner difficulties of L2 phonemes, which means that L2 sounds that are different from the L1 sounds are often difficult to perceive and produce. This fact is proven by Flege (1995) in his Speech Learning Model (SLM) by saying that L2 learners are likely to judge L2 sounds as realizations of an L1 category due to their lack of detection of the differences between L1 and L2 phonemes. If non-native L2 learners can become aware of the phonetic and phonemic differences between an L2 sound and the nearest L1 sound, then they can perceive the L2 sound more easily. If not, problems will certainly arise. SLM claims that similarities, rather than differences, between the native and target languages are thus seen as the main contributor to learner difficulties in terms of phonemes and phonetics.

The results of the present study give supporting evidence to the SLM of Flege (1995) in relation to categorical sound perception and discrimination pattern, regarding native phonological influence and learners' perception of non-native phones in terms of their L1 phonological categories are not to be falsified.

2.5. Perceptual Assimilation Model (PAM)

Another well-known model which is called Perceptual Assimilation Model (PAM), developed by Best (1994), is an example of a feature-based model for sound discrimination for non-native speech sounds. It makes predictions as to how one's native language influences the discrimination of two non-native

sounds. It involves the attributions of L2 learners' discrimination problems to the phonetic similarity between L1 and L2 sounds are the PAM. This an example of a feature-based model for sound discrimination for non-native speech sounds because it makes use of native sound and target sounds contrasts. PAM proposes that non-native sound and phonemic contrasts are perceived in terms of their phonetic similarity to the phonological categories present in a non-native learners' native language (Harnsberger, 2001). It postulates that "non-native speech perception is strongly affected by listeners' knowledge (whether implicit or explicit) of native phonological equivalence classes, and that listeners perceptually assimilate non-native phones to native phonemes whenever possible, based on detection of commonalities in the articulators, constriction locations and/or constriction degrees used" (Chan, 2013: 182; Best, 1993; cited in Best, McRoberts, & Goodell, 2001: 777). The correspondence between the native and target languages is seen as a vitally factor governing foreign language speech perception because the degree of articulatory gestural similarity controls the equalization and sound assimilation between native phoneme categories and non-native phones.

According to the PAM, only some non-native contrasts are difficult for mature listeners (phonologically sophisticated listeners) to discriminate, whereas others should be easy to discriminate even without prior training or exposure (Chen, 2013: 82). Apparently, PAM, firstly, assumes strong phonological influence from the L1, and secondly, it suggests that the perceptual variations depend on the differences in the gestural similarities and discrepancies between the non-native contrasts and the native phonemes. "According to the PAM, only some non-native contrasts are difficult for mature listeners (phonologically sophisticated listeners) to discriminate, whereas others should be easy to discriminate even without prior training or exposure". Chan, 2013: 83). For non-assimilable contrasts between L1 and L2, discrimination performance depends on how similarly the two sounds are perceived to be non-speech sounds. The pattern of performance they obtained with adult listeners across several experiments with non-native speech contrasts, as Best (1993), Best, McRoberts, & Goodell, 2001) discovered, had been consistent with this prediction.

2.6. The Second Language Linguistic Perception (L2LP) model

Escudero (2005) proposed that the learners' linguistic background predicts difficulty in learning new L2 sounds. The models explain that when the non-native learners of a tongue are introduced to a new speech sound, they filter and categorize it according to the sounds already present in their native language. Escudero's L2LP model states that a listener's native sound perception should closely match the same sounds that are produced in the listener's native language (Escudero, 2005; Escudero, Simon & Mitterer, 2012; Escudero & Williams, 2012). The model thus proposes an alternative way of predicting non-native perception difficulties thorough acoustic comparisons of the native and target language. In this respect, Kingston (2003) in terms of PAM, researched the ability of American English learners to categorize German non-low vowels. Kingston (2003) found that pairs of vowels contrasting minimally for the same feature in German often would not assimilate in the same way to English vowels, so some instances of the same contrast between German vowels were more easily discriminated than others. In addition, Imsri (2003) have found supporting evidence for the assertions or basic premises of the PAM, found that inexperienced learners perceived non-native sounds according to their L1 inventory. Likewise, Pilus (2002) pointed to learners' better perception abilities than production abilities in his data. But Proctor (2004) in his investigation of the production and perception of Australian English vowels by Vietnamese and Japanese ESL speakers, he stated that PAM was useful at explaining some aspects of L2 phonology, but it fell short in account for other issues such as temporal transfer (the transfer of skills in the perception of duration). Strange, Akahane-Yamada, Kubo, Trent, Nishi and Jenkins (1998) and Strange, Akahane-Yamada, Kubo, Trent and Nishi (2001) pointed out that identification and discrimination of L2 vowels diverged significantly as a function of the settings in which they were produced and presented.

Chan & Li (2000, pp. 80-81) and Stibbard (2004) indicated that, pertaining to the learning of vowel length of English vowel phonemes, while some of the Chinese learners whose mother tongue is Cantonese use a short vowel for a long one, some others produce a long vowel for a short one, and some others produce a vowel sound which is somewhere in between the long and short vowels when pronouncing either one. The audition problems of English vowels are often explained in terms of the

inventory gaps between L1 and L2. L2 sounds non-existent in the native language are more difficult than those shared by both the native and target phoneme inventories. The substitution sounds from the target language often bear some articulatory and acoustic resemblance to the closest L1 sounds.

3. THE STUDY

In Brown (1995) argued that training with minimal pairs was far less useful. Perlmutter (1989) carried out a study in which ESL learners were given language instruction with a special emphasis on pronunciation, and the findings showed that the students' intelligibility improved. Derwing, Munro, and Wiebe (1998) showed that long-term ESL individuals' pronunciation can improve significantly in a 12-week program emphasizing global production skills.

The present research addressed the following research questions:

1. Is there a meaningful difference between the pre and posttests?
2. What is the order of problematic vowel sounds for Turkish English majors after the pre-test?
3. Which vowel are sounds still problematic for Turkish English majors even after the post- test?
4. Do the participants need a further treatment?

3.1. The aim of the study

The aim of the present research was to see if there were significant results in training the first year English majors with pre-intermediate backgrounds to differentiate contrasting vowel sounds in a regular ESL classroom condition. Another goal of the study was to see to what extent it is a good practice to exercises in training First year English pre-intermediate majors to perceive such vowel contrasts. One final goal was to investigate the rate the audition and differentiation of vowels categorically and contrasting vowel sounds English in terms of categorical perception.

3.2. Participants

39 native speakers of Turkish (30 females and 9 males) at the pre-intermediate proficiency level in a full-time English Teacher Education 4-year program in a Foundation University participated in the research in Ankara, Turkey. Did they range in age from 17 to 32 with a mean age of 24? All of them are reported as normal hearing participants. They took place in this research on a purposeful voluntary basis.

The participants had a heterogeneous group because they had state school backgrounds, coming from a variety of 3- year high schools, such as Anatolian High Schools, Anatolian Teachers' High Schools of Industry and Tourism, and State High Schools. None of them had a residency in an English speaking country before.

Before the pre-test, as an educational training, they had a course titled ELT 108 Listening and Articulation in which the perception, pronunciation, and transcription of English consonants, vowels, and diphthongs from the present researcher who was also their pronunciation coach in that course. During the exercises, cell phones, tape recorders, electronic dictionaries, dialogues in audio were utilized.

3.3. Stimuli

According to Hyde et al. (2010), sound or phoneme presentation with oral stimuli cues facilitates auditory processing both in infants and adults. The stimuli used in the pre and posttests were oral, made by the pronunciation coach. In the oral presentation process, each question item was articulated one by one by the researcher three times within five-second intervals. The test items were clearly and distinctly articulated in forms of oral stimuli by the researcher one by one by three times within three-second intermissions. The participants were asked to match the each oral vowel production with its correct IPA symbol written on paper in five alternative multiple choice tests. Since the researcher was the pronunciation coach of the participants that speakers' voice matters in discriminating and identifying speech as well (Pisoni, 1992) and thus Psychoacoustic differences can be controlled.

3.4.Procedure

A pretest-posttest design was administrated to the participants to assess the categorical perception of English vowel phonemes. In other words, a categorical discrimination audition test used in this paper is different from Best at al. (2001) was conducted to investigate the participants' discrimination of phonemes in isolation in the target language. In the classroom environment with no noise, the pretest was administrated to the participants, who were asked to identify and then match the IPA symbol of each vowel phoneme uttered by the researcher who was also their pronunciation coach.

After the assessment of the pretest, a three-hour intense training period took place; the students attended audition, perception, and pronunciation sessions given by an instructor at a Foundation University in Ankara, Turkey. The exercises varied among sessions, but in all cases, the students were presented with tasks, recognition and production drills, which were very similar to the ones included in the pre-test. Some more of the types of the practices which were utilized for auditory-perceptual training of Turkish-English majors for three hours can be summarized as follows:

Vowel chart comparisons were made to perceive and hear the phonemic differences between L1 and L2.

The minimal pair test aimed at mature the participants' ability to differentiate English minimal pairs in L2 vowel inventory.

Listen and repeat – practice: Listening and repeating was a repetitive and mechanical exercise that was targeted to train the learners to make the right English sounds in the right sequence.

Isolation of phonemes in words as a practice: This was supposed to be a purely auditory activity, not a spelling activity because the participants were training their brains to hear the sounds not focusing on the letters involved in making those sounds.

Copying the speech of native speakers seemed to the best way to improve one's audition ability and pronunciation pertaining to connected speech so as to **copy the speech of native speakers**.

Listening to and repeating are nonsense words: It is often more useful if the sentences they were listening to and repeating were nonsense. They just need to **pay attention to the sound, not to the meaning** of what they're saying.

4. RESULTS AND DISCUSSIONS

Data accumulated from the pre-test and post-tests were submitted to SPSS 20 statistical analysis. General findings, based on the data analysis, can be presented in accordance with the research questions as follows:

4.1. Is there a meaningful difference between the pre and post-tests?

In order to find out whether there is a statistically significant difference between pre- and post-test scores of the students, the Paired Samples T-Test is conducted assuming that the case for this sample group requires parametric tests in use. Accordingly, the Paired Samples T-Test indicates that the post-test scores ($M= 9.46/12$) are statistically significantly higher than pre-test scores ($M= 7.44/12$); $t(38)=-4.380$, $p < .05$ as given in the table below:

Table 1: Paired Samples Test Scores for Pre- and Post-tests

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	Qtot - Ptot	2.0256	2.88815	.46247	-2.96187	-1.08941	-4.380	38	.000
		4							

4.2. What is the order of problematic vowel sounds for Turkish English majors after the pre-test?

In order to find out the most problematic vowels, descriptive statistics is implemented regarding the scores of the pre-test. Accordingly, taking 70 as the passing grade, the most problematic vowels are noted as [ʌ], [ʊ], [ə], [ʌ] and [ɪ] respectively.

Table 2: Descriptives for the most problematic vowels (pre-test results)

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Percentage
[ʌ]	39	.00	1.00	.5641	.40907	56.41%
[ʊ]	39	.00	1.00	.8974	.30735	30.75%
[æ]	39	1.00	1.00	.9744	.16013	97.44%
[oʊ]	39	.00	1.00	.9744	.16013	97.44%
[ɔ]	39	.00	1.00	.8205	.38878	82.05%
[ɜ:]	39	.00	1.00	.7692	.42683	76.92%
[u:]	39	.00	1.00	.9487	.22346	94.87%
[ə]	39	.00	1.00	.4359	.50236	43.59%
[ɪ]	39	.00	1.00	.6923	.46757	69.23%
[ɑ]	39	.00	1.00	.2564	.44236	25.64%
[e:]	39	.00	1.00	.7692	.42683	76.92%
[i:]	39	.00	1.00	.8718	.33869	87.18%
Valid N (listwise)	39					

4.3. Which vowel are sounds still problematic for Turkish English majors even after the post-test?

In order to find out the most problematic vowels which stand still even after the post-test, descriptive statistics is implemented embracing the scores of the post-test. Accordingly, taking 70 as the passing grade, the most problematic vowels are noted as [ə], [ɑ], and [ɪ] respectively. However, it is to be noted that the cases for [ʌ] and [ʊ] seem to be cured, as they have the percentages above the average by the post-test results given.

Table 3: Descriptives for the most problematic vowels (post-test results)

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Percentage
[ʌ]	39	.00	1.00	.7949	.40907	79.49%
[ʊ]	39	.00	1.00	.7949	.40907	79.49%
[æ]	39	.00	1.00	1.0000	.00000	100.00%
[oʊ]	39	.00	1.00	.9744	.16013	97.44%
[ɔ]	39	.00	1.00	.8718	.33869	87.18%
[ɜ:]	39	.00	1.00	.8205	.38878	82.05%
[u:]	39	.00	1.00	.9487	.22346	94.87%
[ə]	39	.00	1.00	.4615	.50504	46.15%
[ɪ]	39	.00	1.00	.6667	.47757	66.67%
[ɑ]	39	.00	1.00	.4872	.50637	48.72%
[e:]	39	.00	1.00	.8205	.38878	82.05%
[i:]	39	.00	1.00	.9487	.22346	94.87%
Valid N (listwise)	39					

4.4. Do the participants need a remedial treatment?

As seen in the table above given, it is confirmed that the participants still need a further treatment because the cut-off point is 70 points out of 100.

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Percentage
[ɪ]	39	.00	1.00	.6667	.47757	66.67%
[ɑ]	39	.00	1.00	.4872	.50637	48.72%
[ə]	39	.00	1.00	.4615	.50504	46.15%

There is a problematic issue concerning the English language vowels [ɪ], [ɑ], and [ə], even after the posttest. Therefore, as a recommendation, the participants should undergo a further treatment of three hours or more, which deserves to be another research of this type.

5. CONCLUSIONS

This research happens to be a pioneering study of its kind, which was carried out taking into consideration the findings of other studies, and at the same time giving a little bit of more reality to what Turkish English majors would face in hearing the categorical perception of vowels. One of the main objectives of the study was to see if there was a significant improvement as a result of training Turkish English majors in the perception of English vowel sounds classrooms. The fact that all the trained students showed a significant improvement in the percentage of correct responses, with the inadequate perception rates of [ɪ] (66, 67 %), [ɑ] (48,72%), and [ə] (46, 15%) phonemes in English, between the pretest and the posttest demonstrated that although recovery of sensitivity is very difficult in Turkish-English majors, there are practical and economical ways to try to remedy this situation. The findings showed that a perceptual training procedure was effective in training Turkish English majors to perceive novel vowel sounds in English. Findings signal to categorical perception where sounds close to a native-language vowel types facilitate perception and discrimination. Some studies have shown that when adults are trained to discriminate novel phonetic and phonemic contrasts that are not distinctive in their native language, their performance identifying the correct sounds in the target language can improve (Bradlow & Pisoni, 1997; Rochet, 1995). So, this research goes in line with the previously discovered results.

REFERENCES

- Best, C. T. (1993). Emergence of language-specific constraints in perception of non-native speech: A window on early phonological development. In B. de Boysson-Bardies, S. de Schonen, P. Jusczyk, P. MacNeilage, & J. Morton (Eds.), *Developmental neurocognition: Speech and face processing in the first year* (pp. 289-304). Dordrecht: Kluwer Academic.
- Best, C. T., McRoberts, G. W., & Goodell, E. (2001). Discrimination of non-native consonant contrasts varying in perceptual assimilation to the listener's native phonological system. *Journal of the Acoustical Society of America*, 109, 775-794. doi:10.1121/1.1332378
- Best, C. T., & Tyler, M. D. (2007). Nonnative and second-language speech perception: Commonalities and complementarities. In M. J. Munro & O.-S. Bohn (Eds.), *Secondlanguage speech learning: The role of language experience in speech perception and production*, (pp. 13-34). Amsterdam: John Benjamins.
- Bradlow, A. R., Pisoni, D. B., Akahane-Yamada, R., & Tohkura, Y. (1997). Training Japanese listeners to identify English /r/ and /l/: Some effects of perceptual learning on speech production. *Journal of the Acoustical Society of America*, 101, 2299-2310.
- Brown, J. D. (1995). *The elements of language curriculum*. Boston, Massachusetts: Newbury House.
- Chan, A. Y. W. (2013). The Discrimination of English Vowels by Cantonese ESL Learners in Hong Kong: A Test of the Perceptual Assimilation Model. *Open Journal of Modern Linguistics* 2013. Vol.3, No.3, 182-189.
- Derwin, T., Munro, M. and Wiebe, G. (1998). Evidence in Favor of a Broad Framework for Pronunciation Instruction. *Language Learning*, 48, 1998.

- Escudero, P. (2005). *Linguistic perception and second language acquisition: Explaining the attainment of optimal phonological categorization*. PhD dissertation, Utrecht University: LOT Dissertation Series 113.
- Escudero, P., Simon, E., & Mitterer, H. (2012). The perception of English front vowels by North Holland and Flemish listeners: Acoustic similarity predicts and explains crosslinguistic and L2 perception. *Journal of Phonetics*, 40(2), 280-288.
- Escudero, P., & Williams, D. (2012). Native dialect influences second-language vowel perception: Peruvian versus Iberian Spanish learners of Dutch. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 131(5), EL406-EL412.
- Flege, J. E. (1995). Second language speech learning theory, findings, and problems. In W. Strange (Ed.), *Speech perception and linguistic experience: issues in cross-language research* (pp. 229-273). Timonium, MD: York Press.
- Flege, J. E., Bohn, O.-S., & Jang, S. (1997). Effects of experience on non-native speakers' production and perception of English vowels. *Journal of Phonetics*, 25, 437-470.
- Göksel, A. & Kerslake, C. (2005). *Turkish: A comprehensive Grammar*. Routledge.
- Harnsberger, J. D. (2001). On the relationship between identification and discrimination of non native nasal consonants. *Journal of the Acoustical Society of America*, 110(1), 489-503. doi:10.1121/1.1371758
- Hyde, D. C., Jones, B. L., Porter, C.L., and Flom, R. (2010). Visual stimulation enhances auditory processing 3-month-old infants and adults. *Developmental Psychobiology*. 52(2), 181-189. doi:10.1002/dev.20417
- Imsri, P. (2003). The perception of English stop consonants by Thai children and adults. Doctoral Thesis, Newark, DE: University of Delaware.
- Kingston, J. (2003). Learning foreign vowels. *Language and Speech*, 46.2-3, 295-349. doi:10.1177/00238309030460020201
- Iverson, P., & Evans, B. G. (2007). Learning English vowels with different first-language vowel systems: Perception of formant targets, formant movement, and duration. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 122(5), 2842-2854.
- Lane, L. (2005). *Focus on Pronunciation 3*. London: Longman Pearson.
- Perlmutter, M. (1989). Intelligibility rating of L2 speech pre- and post intervention. *Perceptual and Motor Skills*, 68, 515-521.
- Pilus, Z. (2002). Second language speech: Production and perception of voicing contrasts in word-final obstruents by Malay speakers of English. Doctoral Thesis, Madison, WI: University of Wisconsin-Madison.
- Pisoni, D. B. (1992). Some comments on talker normalization in speech perception; In Tohkura, Vatikiotis-Bateson, Sagisaka, *Speech perception, production and linguistic structure*, (Ohmsha, Tokyo 1992), 143-151.
- Proctor, M. (2004). Production and perception of AusE vowels by Vietnamese and Japanese ESL learners. *2004 Australian Linguistic Society Annual Conference*. Sydney: University of Sydney.
- Rochet, B. L. (1995). Perception and production of L2 speech sounds by adults. In TRANGE, W. *Speech perception and linguistic experience: Issues in cross language research*. Timonium, MD: York Press,
- Strange, W., Akahane-Yamada, R., Kubo, R., Trent, S. A., & Nishi, K. (2001). Effects of consonantal context on perceptual assimilation of American English vowels by Japanese listeners. *Journal of the Acoustical Society of America*, 109.4, 1691-1704. doi:10.1121/1.1353594
- Strange, W., Akahane-Yamada, R., Kubo, R., Trent, S. A., Nishi, K., & Jenkins, J. J. (1998). Perceptual assimilation of American English vowels by Japanese listener. *Journal of Phonetics*, 26, 311-344. doi:10.1006/jpho.1998.0078
- Strange, W. (1995). Cross-language study of speech perception: a historical review. In W. Strange (Ed.), *Speech Perception and Linguistic Experience: Issues in Cross-Language Research* (pp. 3-45). Timonium, MD: York Press.

Strange, W. (2007). Cross-language phonetic similarity of vowels: Theoretical and methodological issues. In O.-S. Bohn & M. Munro (Eds.), *Language experience in second language speech learning: In honor of James Emil Flege* (pp. 35-55). Amsterdam: John Benjamins.

APPENDIX

PRETEST AND POSTTEST

DEPARTMENT OF ENGLISH LANGUAGE EDUCATION

ELT 107 Listening and Articulation I

Prof. Dr. Mehmet DEMİREZEN

Identify the IPA sign of the articulated English speech sound by your pronunciation coach:

- 1.....
a) [a] b) [ə] c) [ʌ] d) [ɑ] e) [æ]
- 2.....
a) [oo] b) [u:] c) [ɔ] d) [o] e) [w]
- 3.....
a) [ɜ:] b) [ə] c) [ʌ] d) [ɑ] e) [æ]
- 4.....
a) [oo] b) [a] c) [ɑ] d) [ə] e) [ɔ]
- 5.....
a) [oo] b) [ɔ] c) [u:] d) [o] e) [a]
- 6.....
a) [o:] b) [w] c) [ɔ] d) [oo] e) [ɜ:]
- 7.....
a) [i:] b) [æ] c) [ɛ] d) [u:] e) [a]
- 8.....
a) [ʌ] b) [ə] c) [o] d) [ɔ] e) [ɪ]
- 9.....
a) [ɪ] b) [h] c) [j] d) [i:] e) [eɪ]
- 10.....
a) [ʌ] b) [æ] c) [ɑ] d) [a] e) [ə]
- 11.....
a) [e:] b) [æ] c) [ɑ] d) [ɛ] e) [ɜ:]
12.
 b) [h] c) [j] d) [i:] e) [eɪ] a) [ɪ]



<http://www.eab.org.tr>

Educational Research Association
The International Journal of
Educational Researchers 2017, 8(3): 32-41
ISSN: 1308-9501



<http://ijer.eab.org.tr>

Tertiary Level EFL Learners' Use of Complex Prepositions in KTUCLE, TICLE versus LOCNESS

Ali Şükrü Özbay¹
Sümeyye Bozkurt²

Abstract

The purpose of this study is to investigate the competence level of tertiary level Turkish EFL students in terms of using complex prepositions in their expository argumentative essays. Yet, another aim is to find out the extent of which they are successful in using these prepositions in their argumentative essays. Local learner corpus KTUCLE (Karadeniz Technical University Corpus of Learner English) data was used in this study in order to investigate the preposition use and the findings were compared with the findings of a native corpus LOCNESS (The Louvain Corpus of Native English Essays) in an attempt to contrast the usages and reveal overuse and underuse patterns in both corpora. This comparative interlanguage analysis of complex prepositions existing in the range of the corpus data mainly searched for overused and underused or misused prepositions. Prepositions in the semantic field of “reference” and “aboutness” in native English presented different colligational and collocational contexts and environments but the degree of this variety is further enhanced in learner corpora used in the study. Findings also suggested that overuse and underuse patterns of the prepositions in the scope of the study presented various levels of divergence when compared with the native corpus. Implications of this for English language teaching were also added to the end of the study.

Keywords: complex preposition, learner corpora, underuse, overuse

¹ Karadeniz Technical University, Faculty of Letters, TRABZON. alisukruozbay@gmail.com

² Karadeniz Technical University, Faculty of Letters, TRABZON. smb119@hotmail.com

1. INTRODUCTION

Analysis and description of written and spoken forms of language with various genre categories can be done through corpus and corpus tools. Basically described as a compilation of the "performance" data, corpus is generally known as the naturally occurring language examples of learners that are stored and accessed on computer. This huge amount of authentic data enables the investigations on the expression of meaning in written and spoken forms by concentrating on data compiled according to real life authentic examples. So, corpus as a rich and effective tool gives an opportunity to discover the patterns of language use of non-native and native speakers. "Learner corpora", a component of Corpus Linguistics serves to explore the lexical, grammatical and discourse developments of learners through the analysis of the findings which creates an opportunity for solutions of the problems faced in teaching and learning and understanding the SLA. With this in mind, the aim of the study is to examine the development and the use of complex prepositions in the written production of KTU DELL students. The cooperation between the findings in learner corpus and their contributions to Foreign Language Teaching is considered as vital in this study. Technology and its developments make it possible to obtain and store, access and use objective data automatically for analysis purposes.

Computer learner corpora (CLC), for the Sinclair (1996), are:

“...the electronic collections of authentic FL/SL textual data assembled according to explicit design criteria for a particular SLA/FLT purpose. They are encoded in a standardized and homogeneous way and documented as to their origin and provenance (p.2)”.

It is argued that systematic computerized collections of written texts belonging to the various types of learners of language may have a crucial role in foreign language teaching (Leech, 1998; Aston, 2000). The exploration of hardships that learners of another language experience is significant for EFL learners for various reasons. In the identification of the problems, there is need to analyse and compare the EFL learners' use of language with the native speakers' language use, which is called as Contrastive Analysis Hypothesis (CAH).

The problem area that this study focused on is the use of prepositions such as “concerning” and “regarding” by EFL learners. Our empirical knowledge tells us that such prepositions are not given sufficient amount of focus in reference or pedagogical materials widely used for EFL learners. The contention is that more information is needed to deal with the use of this lexical items and to monitor their distribution in native and non-native English since divergence between the usage of target forms by non-native and native speakers are not so clear.

Being an in- house learner corpus, KTUCLE (Karadeniz Technical University Corpus of Learner English) is used to examine the written productions of EFL students with the aim of studying the distribution of complex prepositions. Turkish International Corpus of Learner English (TICLE) as a sub-corpus of ICLE (International Corpus of Learner English) is also employed in this study to see whether the use of “concerning” and “regarding” cause problems in general for L1 Turkish speaking English learners or not. ICLE is one of the large reference corpora and its Turkish sub-corpus (TICLE) is used in this investigation. Adding such a significant corpora to the study makes the pedagogical insights available for other learner population for further studies and pedagogical developments which is depicted as "delayed pedagogical use" by Granger(as cited in Aijmer, 2009,p.13). Thus, using KTUCLE, in-house learner corpora as a complement to larger corpus study makes it possible for in house data to highlight specific language use in learner corpora.

The use of two learner corpora KTUCLE and TICLE and the reference corpora LOCNESS (The Louvain Corpus of Native English Essays) helps to reveal the differences between the non-native and native production. Quantitative and qualitative comparison of the collocational and colligational distribution of complex prepositions underlines the specific areas in which learner usage diverges from target native usage. Also, a native reference corpus makes it possible to establish the norms of native production. The corpus study may serve to highlight specific issues and the results can be utilized to develop pedagogical materials subsequently.

1.1. Prepositions for Non-native Learners

Prepositions are the lexical items which reflect the relations between two grammatical elements, prepositional complement, and the object. Three features of prepositions which are semantic, morphological and syntactic features are introduced by Borjars, K. & Burridge, K. (2001). Considering *Semantic features* Borjars, K. & Burridge, K. (2001) illustrates that the prepositions are the most difficult elements to spot by structural criteria. Relationships between things and events are expressed through the majority of the prepositions whose basic sense is spatial.

It is largely believed that prepositions are difficult for ESL learners (Jarvis & Odlin 2000, p. 554). Sinclair (1991, p. vii) notes that “one of the most common errors that learners make while learning English is to use the wrong preposition”. According to Yates (1999) prepositions pose more problems for the non-native speaker or learner of English than any other part of speech. Prepositions are acknowledged as simple words yet learning them is complex for most learners and this complexity largely remains in written and spoken communication. The existence of highly unpredictable and language specific usages of prepositions supports the perception of difficulty in learning prepositions (Celce-Murcia and Larsen-Freeman, 1999).

The definition and descriptions of prepositions regarding its forms and meanings are some of the reasons behind the problems involving prepositions. The differences between the use of prepositions in English and in the mother tongue of the ESL users also create complexity. Multiple meanings accompanying the definitions could create confusion on the part of the learners. Being able to use prepositions properly in communication takes more time for EFL learners because of the extension of meanings to time, direction and such although space, place or location are seen as the interests that prepositional meanings have been looked into.

Noun, verb and adjective complement prepositions may be understandable for second language teachers. However, second language learners may have difficulty in finding the relation between prepositions and their complements. Being aware of which words in the category of noun, verb and adjective could be used with certain prepositions is significant for both teachers and learners. The complexity of the descriptions of prepositions regarding its forms and meanings was referred by in Swan (2001) in his words on which prepositions could create problems also to ESL learners, which include “vocabulary problems, word order, -ing forms, prepositions before conjunctions and prepositions and adverb particles” (p. 436).

The main focus of the collocation studies made so far was on the “core” prepositions and their usage patterns. According to the results of the study conducted by Abushihab (2014) the participants made 179 grammatical errors of which 50 errors in the use of prepositions, 52 errors in the use of articles in their written productions. Prepositions have the second highest rank after the articles in the categorized errors. It is argued by the author that this result is caused by the fact that English prepositions have different functions when they are compared with Turkish ones. In Turkish language users treat prepositions as suffixes attached to words, while English users acknowledge them as separate words. This causes complexity for Turkish learners. Therefore, it is expected that Turkish learners could commit such errors. The study conducted by Köroğlu (2014) also reveals that the prepositional errors are at the second rank after the articles. Her study reflects that prepositions are a problematic area for the participants and the results of this study revealed that most of the learners misused prepositions, omitted necessary prepositions or added unnecessary prepositions in their persuasive essays. According to Hermet and Desilets (2009), preposition choice is responsible for 17.2% of all errors. Each language has its own peculiar rules so the situation varies from one language to another language. In writing mostly the preposition errors create a misunderstanding of the message conveyed by the language user and it causes communication gaps. The study of Elkılıç (2012) reveals that Turkish students who are learners of English misuse the prepositions by either omitting or overusing or changing them.

There are also some corpus studies which specifically investigate prepositions or include prepositions in wider studies of learner corpus data. These could indicate that prepositions are problematic for learners of English. In his corpus based study (Yuan, 2014), the effect of L1 over the L2 in written

productions of learners of English has been investigated by exploring preposition misuses and L1 effect. The results show that EFL learners use L1 characteristics in their L2 writings unconsciously and frequently misuse prepositions which are *by, at, in, to, for, on, about, of, with, and as* (Yuan, 2014). Arjan et.al. (2013) conducted a corpus-based study to analyse the use of prepositions of place, *in* and *on* in the students' argumentative essays, The Malaysian Corpus of Students Argumentative Writing (MCSAW) was employed. There were three aspects which had been discussed: the mastery levels, the developmental patterns and the common errors are discussed and the findings have revealed that the learners face some difficulties in using these prepositions of place in their argumentative essays.

Rankin and Schnitners' study revealed the fact that *concerning* and *regarding* are problematic for learners because they overuse these prepositions and there is a constant inappropriate use of these prepositions in various semantic and colligational environments even in higher levels. Reference and aboutness of the semantic field creates difficulties for learners. This situation is explained by illustrating the equivalents of *concerning* in German language with no peculiar distinction existed in materials as the range of this semantic class of German prepositions are seen as equal to *concerning* with no distinct colligational and collocational restrictions. *Concerning* is also overused as a topic prominent device of a new discourse in the learner corpora although it serves to reintroduce a previous information or event (Rankin & Schiffner, 2009).

According to the contrastive interlanguage analysis over- and underuse of complex prepositions exist in all learner corpora. There are some variations and significant overuses of "*concerning*" and an underuses of "*in terms of*" across all learner corpora when it is compared to the reference corpora BNC. *Regarding* is overused too by all learner population but, the result is more striking in the use of *concerning* (Rankin & Schiffner). Based on their L1 language the usage patterns of learners differs. Usage of *concerning* as a topic fronting device carries the traces of L1 transfer for Dutch and German learners. The study illustrates that all groups have difficulties in employing the appropriate prepositions in the 'aboutness' semantic class in collocational and colligational environments. Again, *concerning* is especially problematic in this study and its overuse can be overcome by employing a different preposition (often a 'core' preposition) which would be more appropriate (Rankin & Schiffner, p. 20).

1.2. Complex Prepositions

English prepositions can be simple prepositions, single words, or complex prepositions consisting of more than one word. There is not much clear information of the wider class but they are used in many different ways similar to prepositions and at the same time having relations with other lexical classes like verbs or adverbs (Quirk et al., 1985, p. 667). Complex prepositions may be subdivided into two- and three-word sequences. In two-word sequences, an adverb, adjective, or conjunction can be first words, and the second word can be a simple preposition (usually *for, from, of, to, or with*). In the strictest definition a complex preposition is a sequence that is indivisible both in terms of syntax and in terms of meaning which is similar to prepositions (Quirk et al., 1985, p.669).

This study examines the range of prepositions belonging to this class; *in regard to, with regard to, in reference to*. The full list of prepositions investigated in this study is given in methodology section. The kinds of prepositions under study are used in various ways and one usage is with noun phrases (NP). They are also used as topic fronting device in the initial clause position. To see the extent of explicit attention given to those prepositions as a separate grammatical and lexical class, several grammar reference books used in the English Department of in Karadeniz Technical University were consulted, only to see that these lexical items don't take place in these reference books as a separate grammatical and lexical class.

2. THE STUDY

A corpus-based lexical approach is employed to investigate both NS and NNS corpora in terms of the use of complex prepositions in academic writing. It is expected that through a close examination of L1 and L2 writers' use of complex prepositions, the result can be used as an indicator of L2 learners' language competence in prepositional use.

As mentioned before usage of prepositions in a non-target way was observed in a middle-size university in the north east of Turkey and it was decided to conduct a study by using data from KTUCLE which is made up of written productions of students following degree programs in English Language and Literature Department. Data was sampled at Level 1 as KTUCLE-0 and Level 2 as KTUCLE-1. Taking part in the Department of English Language and Literature degree program necessitates the learners' achieving the Oxford Placement Test held by Karadeniz Technical University. Learners at Level 0 ranged as “intermediate” while learners at Level 1 is “Upper Intermediate”. Given that the learner corpora in KTUCLE are relatively restricted in size, the Turkish component of ICLE/TICLE is employed with the purpose of providing additional reference point for Turkish speaking learners. The information about the make-up of the learner corpora is given in Table 1.

Table 1. The learner corpora used in the study

Corpora	No. of Texts/ Participants	Number of Tokens
KTUCLE – 0	193	32.657
KTUCLE – 1	243	120.381
TICLE	280	203.923
LOCNESS	306	326.093
Total	1.022	683.054

The LOCNESS (326,093 tokens) corpus was used as the native corpus for comparison. This makes contrastive interlanguage analysis possible through the analysis of the distribution and use of prepositions in various learner corpora by comparing them with the usage in native corpus. The variation, overuse and underuse patterns between the native and non-native usages in certain contexts were identified.

Table 2. The list of prepositions under investigation

No	Complex Prepositions	Complex Prepositions
1	concerning	
2	regarding	
3	in terms of	
4	in reference to	with reference to
5	with regard to	in regard to
6	in respect to	with respect to
7	in respect of	

The full list of prepositions investigated was given in Table 2 above. Concordances of these prepositions were extracted from the learner corpora using AntConc 3.2.2.1w (Laurence, 2008). Occurrences were also found in reference corpus LOCNESS. Then, with the aim of identifying usages of complex prepositions concordances were sorted out manually.

Firstly, grammatical distributions of the prepositions were investigated. It was possible that learners and native speakers used prepositions in different colligational environments. Concordances were given codes according to the grammatical use of complex prepositions. Other grammatical uses were coded according to the lexical class of the phrases that are post-modified by the prepositions such as NP, VP, AdjP, etc. Then, the collocational study of the prepositions was handled by examining the set of occurrences where a preposition post modify a NP and head nouns were divided into semantic categories. It was anticipated that native speakers may have specific collocational choices for the semantic class of nouns followed by complex prepositions and these choices may not exist in the learner data.

3. RESULTS

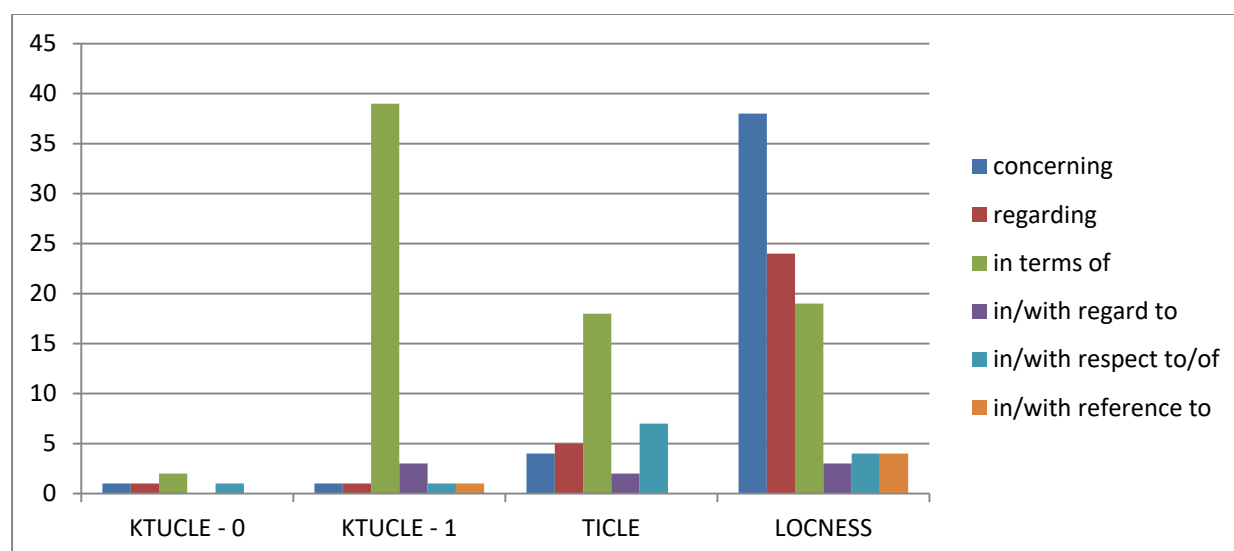
The results of the study revealed some interesting patterns of underuse in all three learner corpora. When the use of complex prepositions in KTUCLE0 and KTUCLE1 is compared, the use of *regarding* and *concerning* remains the same and the usage of them doesn't increase in KTUCLE1, which is an

upper intermediate corpus. The usage of *regarding* is slightly higher than *concerning* in TICLE and the two prepositions have higher percentages than KTUCLE 0-1. Complex prepositions *In/with regard to* and *in/with reference to* are absent in intermediate KTUCLE0 while they exist in KTUCLE1 at the same rank with *concerning* and *regarding*. *In / with reference to* also doesn't exist in TICLE. As Figure 1 indicates there is a development in KTUCLE data considering the use of prepositions. Apart from *in terms of* the underuse of prepositions is revealed through this study with a comparison to the LOCNESS.

There is a striking overuse of a complex preposition “*in terms of*” in KTUCLE1 and TICLE. This complex preposition seems to have been used more than any other complex prepositions in all three learner corpora and it is even higher than the reference corpora when it is compared to KTUCLE1.

In the LOCNESS, the overall occurrence of the six prepositions examined is 2.82 per 10,000 words. The occurrence of the prepositions in all learner corpora except from KTUCLE1 is lower in each of the learner corpora examined. In the Turkish component of the ICLE has an overall occurrence of six prepositions is 1.76. Normalized frequency of KTUCLE0 ranks lowest with 1.53. KTUCLE 1 ranks as the first before LOCNESS with a frequency of 3,82 .

Figure 1. Frequency of the complex and marginal prepositions studied per 10,000w



The distribution was statistically investigated by employing log-likelihood measures and can be seen in Table 3 below.

Table 3. Distribution of prepositions (per 10,000 words) and statistical significance

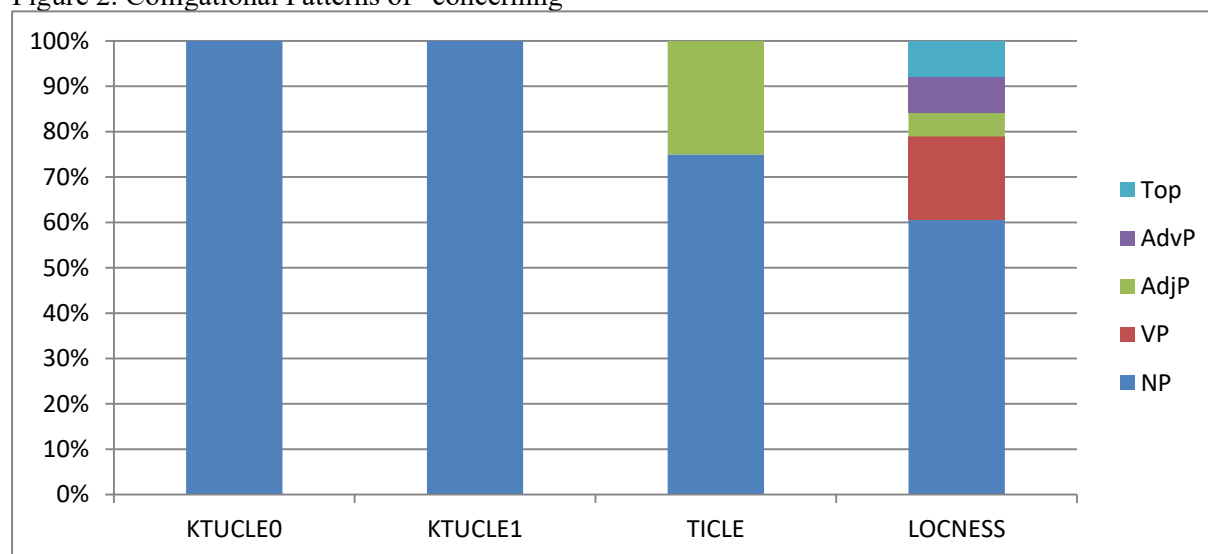
	KTUCLE 0	KTUCLE1	TICLE	LOCNESS
Concerning	2.75	17.20	18.14	1.16
Regarding	0.98	9.31	4.75	0.73
In terms of	0.00	40.81	1.58	0.58
In/ with regard to	0.57	1.43	0.00	0.09
In/ with respect to/of	0.55	0.13	2.84	0.12
In/ with reference to	0.76	0.13	3.89	0.12

3.1. Colligation Patterns for “concerning”, “in terms of” and “regarding”

Figure 2 shows the preposition “concerning” which is mostly used to post modify NPs in 28 sentences among 43 sentences involving this preposition, as for example “*problems concerning*” or “*arguments concerning*”. The usage of “concerning” as a topic fronting device was seen in only three sentences among 43. “Concerning” which has a very restricted usage when it is used as a topic fronting device should be employed just to refer the instances in previous discourses. This structure is only traced in the essays in reference corpora LOCNESS. Unlike the study conducted by Rankin and Scifftner’s (2009) “concerning” was not used by the students in L2 learner corpora to topicalize a situation

appropriately or inappropriately. This usage is strikingly missing in all of the learner corpora while overuse is revealed in Rankin and Schnitner's study and their usages cannot be considered as proper.

Figure 2. Colligational Patterns of “concerning”



In all learner corpora *concerning* also wasn't used as a topic- fronting device unlike the study conducted by Green et al. (2000). His study revealed that Chinese learners of English overuse this marginal preposition as a topic fronting device to depict a new information rather than referring to previous discussion or events. The sentences including “concerning” as a topic fronting device carry the traces of previous referents as follows;

Concerning foster care, many children are bounced from home to home, with no means for stability in their life. (LOCNESS)

Concerning vital issues like the running of the country, and foreign policy, the government should continue to have the last say and not let the European Communities’ institutions decide. (LOCNESS)

Concerning some matters the same laws will have to apply throughout Europe to make this market effective. (LOCNESS)

In KTUCLE 1 “in terms of” is used as a topic fronting device to refer previous information as follows;

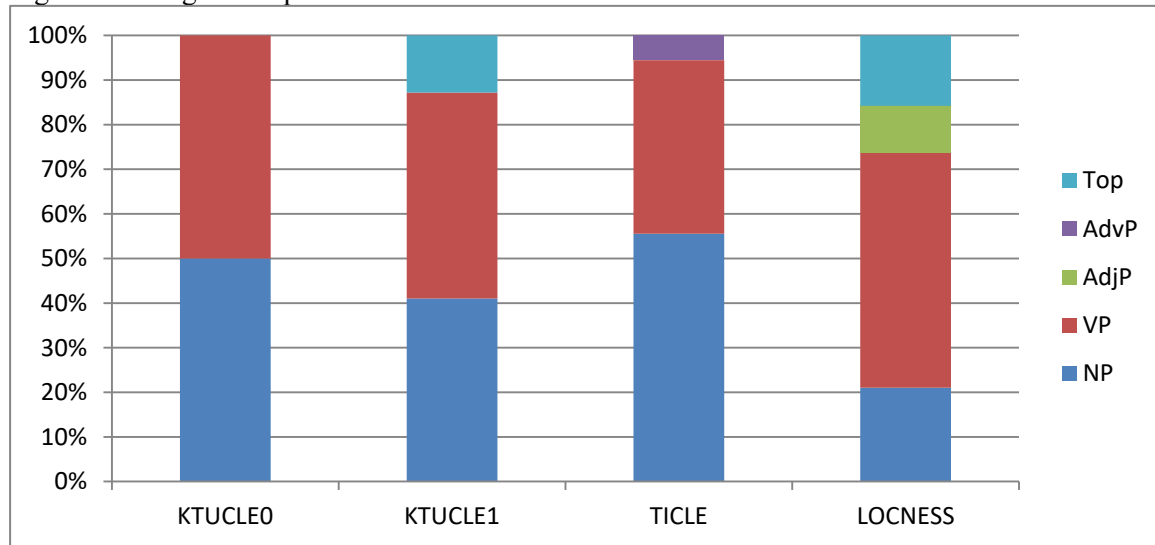
From creating world to now, there are always bad things and good things.*In terms of* good and bad (harms or benefits for humankind), world is changing day by day, so one question is in my mind because I am worried about future of world.

Improvement of technology is a necessary and beneficial...*In terms of* phone technology, social web sites, computer technology, a new world was created.

Internet is also useful thing for students’ parents. *In terms of* internet, for instance, student is in İstanbul and his/her parents are in Kastamonu, it seems that they have to miss each other.

But, after I had considered benefits, I could not help myself thinking about harms. This thought directs me a question is that I now need to consider what can be harm(s) of internet. *In terms of* my observations, I determined that there are three harms of internet which are lazing, wasting time, and danger of destruction of our social values.

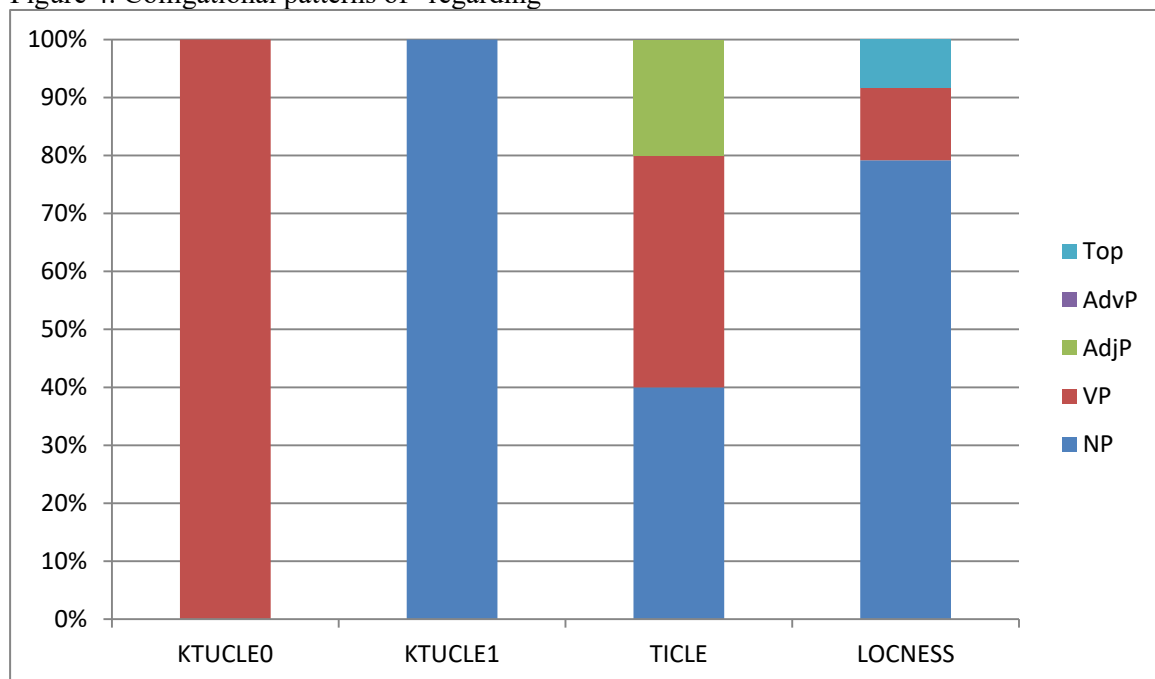
Figure 3. Colligational patterns of “in terms of”



Underuse of concerning may be prevented by focusing on its value as an element to refer previous information instead of *in terms of* which is frequently used to reintroduce previous information. Only the last sentence from KTUCLE1 is topicalizing new information with the help of “*in terms of*”.

“*Regarding*” or “*in terms of*” would be more appropriate for the contexts in which an element or situation introduced to learners as discourse new information. But in all learner corpora the usage of regarding as a topic fronting device is missing too, while it is employed in the essays in reference corpus all the way similar to “*concerning*”.

Figure 4. Colligational patterns of “regarding”



In LOCNESS regarding is used as a topic fronting device to topicalize the information as follows;

Regarding Algeria, presidential supremacy was quickly established. De Gaulle made important decisions without consulting his minister or Prime Minister. (LOCNESS)

Regarding Europe too he was autocratic. Apprehensive ministers would learn at the same time as the rest of the world at De Gaulle press conferences any change of French policies. (LOCNESS)

Interchangeability of complex prepositions as topic fronting devices which are semantically related are not permitted because the usage of “concerning” is appropriate only when it is used to reintroduce the information in the previous discourse. So, it is more appropriate to use “*in terms of*” and “*regarding*”.

Divergence of structural usage of the prepositions “*concerning*” and “*regarding*” isn't observed in KTUCLE0 and KTUCLE1 and they are used as VPs or NPs not as top or other structures. Yet *in terms of* has more diverse usage structurally and it is the only topic fronting device in KTUCLE0/1 and TICLE. All three prepositions are used as *tops* in reference corpora.

4. CONCLUSION

The wide ranging belief that Turkish EFL learners have problems with using the propositions appropriately is confirmed by the findings of this study. The findings revealed underuse and overuse patterns over a limited number of propositions on certain contextual situations and misused prepositions in sentences which are not intended to carry these specific propositions when compared with the reference corpus LOCNESS. Especially, the use of complex prepositions in the semantic field of “reference” and “aboutness” presented problems for the users. Complex prepositions “*concerning*”, “*regarding*” and “*in terms of*” were the selected propositions on which the study was done and it was observed that these prepositions continued to be used in a non-target way throughout different proficiency levels. The other propositions were observed to be having relatively low frequency in the non-native corpora (KTUCLE and TICLE) and they were excluded from the initial analysis of the study.

The use of non-native corpora as research tool for this study constitutes an important milestone in the development of English proposition research in Turkey. This comparative investigation towards the non-target usages of the complex prepositions “*concerning*”, “*regarding*” and “*in terms of*” in learner corpora hinted important data related to the overuse and underuse and even misuse patterns of the prepositions. The L1 tertiary level Turkish EFL learners in this study seemed to have continuously underused the prepositions (*regarding* and *concerning*) in all levels when compared to their native partners.

The striking overuse of a complex preposition “*in terms of*” in KTUCLE 1 and TICLE compared to the reference corpus can be due to the several reasons. This complex preposition seems to have been used more than any other complex prepositions in all three learner corpora and it is even higher than the reference corpora when it is compared to KTUCLE 1. The first reason may be that “*in terms of*” is very similarly used with its Turkish equivalent “*açısından, yönünden, bakımından*” in writing and for this reason it may have been overextended to include English texts in similar ways by Turkish EFL learners. Another reason may be that

Finally, the researchers' contention is that there is a clear need to integrate proposition teaching into the language teaching programs through explicit instruction, which may help raise EFL learners' awareness towards the lexical and structural limitations and variations in English language in an attempt to achieve greater understanding and appreciation for the complicated structure of English propositions while writing.

REFERENCES

- Abushihab, I. (2014). An analysis of grammatical errors in writing made by Turkish learners of English as a Foreign Language. *International Journal of Linguistics* (6)4, 213-223.
- Aijmer, K. (2009). Corpora and second-language acquisition. In K. Aijmer (Ed.), *Corpora and language teaching* (p. 13). Amsterdam: John Benjamins.
- Anthony, L. (2012). AntConc (version 3.2.4) [Computer software]. Tokyo, Japan: Waseda University
- Arjan et.al. (2013). A Corpus-Based Study on English Prepositions of Place, in and on. *English Language Teaching*; Vol. 6, No. 12
- Aston, G., (2000). “Corpora and Language Teaching” in L. Burnard and T. McEnery (Eds.), *Rethinking Language Pedagogy from a Corpus Perspective* (7–17), Frankfurt: Lang
- Borjars, K. & Burridge, K. (2001). *Introducing English Grammar*. London: Arnold Publishers

- Celce-Murcia, M., & Larsen-Freeman, D. (1999). *The Grammar Book: An ESL/EFL Teacher's Course*. Boston: Heinle and Heinle.
- Elkılıç, G. (2012). "Mother tongue traces of Turkish university students on composition papers written in English". *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 47, 656 – 664.
- Green, et al. (2000). "The incidence and effects on coherence of marked themes in interlanguage texts: a corpus-based enquiry". *English for Specific Purposes*, 2000, 19, 99-113.
- Hermet, M., Désilets, A. (2009). Using First and Second Language Models to Correct Preposition Errors in Second Language Authoring. In proc. of the 4th Workshop on Innovative Use of NLP for Building Educational Applications, Boulder, Co, USA, June 5, 2009.
- Jarvis, S. & Odlin, T. (2000). "Morphological type, spatial reference, and language transfer". *Studies in Second Language Acquisition*, 22 (4), 535–556.
- Kilimci, A., Can, C. (2009). TICLE: Uluslararası Türk Öğrenici İngilizcesi Derlemi. M. Sarıca, N. Sarıca ve A. Karaca (Ed.), XXII. Ulusal Dilbilim Kurultayı Bildirileri, 1- 11, Ankara: Yüzüncü Yıl Üniversitesi Yayınları.
- Koroglu, Z.C., (2014). An Analysis on Grammatical Errors of Turkish Efl Students' Written Texts. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. Volume 9/12 Fall 2014, p. 101-111, ANKARA-TURKE.
- Leech, G., (1998). 'Preface', in Granger, S. (ed.), *Learner English on Computer*. London and New York: Addison Wesley Longman.
- Mehdi, M.F. (1981). *The Interference of Arabic in the Use of English Prepositions*. Unpublished doctoral dissertation, *The University of Texas at Austin*
- Quirk, et al., (1985). *A Comprehensive Grammar of English language*. Harlow: Longman
- Rankin, T. and B. Schiffner. (2009). "Using learner corpora as a resource to inform tertiary language teaching". *Bridging the Gap between Theory and Practice in English Language Teaching. Conference Proceedings*. Centre for English Language Teaching, University of Vienna. 26-28 February 2009. Special online issue of *IEWS* 18/3, 216-218.)
- Sinclair, J. (1991). *Corpus, Concordance, Collocation*, Oxford University Press, Oxford.
- Sinclair, J. (1996), "The search for units of meaning", *Textus*, 9, 75-106.
- Swan, M. (2001). *Practical English Usage*. Oxford: Oxford University Press.
- Yates, J. (1999). *The ins and outs of prepositions: A guidebook for ESL students*. New York: Barron's Educational Series.
- Yuan, H.C. (2014). A Corpus-based Study on the Influence of L1 on EFL Learners' Use of Prepositions. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(12), 2513-2521. doi:10.4304/tpls.4.12.2513-2521

A Narrative Research About Reflections of Experiences on Teaching Turkish As a Foreign Language Abroad

(Yabancı Dil Olarak Türkçenin Yurtdışında Öğretimi Tecrübelerinin Alana Yansımaları Üzerine Bir Anlatı Araştırması)

Ayşe Dağ Pestil¹
Mehtap Özden²

Abstract

The history of teaching Turkish as a foreign language dates back hundreds of years. Individual studies and formal projects in the field of teaching Turkish as a foreign language have gradually increased worldwide and in Turkey especially in recent years. When it is compared with the studies on the other languages widely spoken all over the world and considering the popularity of learning Turkish as a foreign language, it is estimated that the works must be replaced on a professional level. In the process of teaching Turkish as a foreign language, there are not only the cooperation problems in institutionalization but also the problems about the lack of academicians and professionals and especially the capacities of the programs organized to compensate this deficiency of academicians and professionals on the field. In the study, the evaluations on the efforts made over the recent years in the process of teaching Turkish as a foreign language and the obtained results are presented. The experiences of the academicians who were employed in the process of teaching Turkish as a foreign language abroad and their contributions to the field were analyzed and 'narrative research' which is one of the qualitative research methods were used to obtain the data.

Key Words: Teaching Turkish as a foreign language, Teaching Turkish as a foreign language abroad, narrative research.

Özet

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi geçmişi yüzyıllar öncesine uzanır. Geçmişten günümüze Türkiye’de ve dünyada özellikle son yıllarda Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında resmi ve bireysel çalışmalar giderek artmıştır. Dünya üzerinde yaygın konuşulan diğer dillerle ilgili yapılan çalışmalarla kıyaslandığında ve yabancı dil olarak Türkçe öğreniminin bu günkü popülerliği göz önüne alındığında, bu alana yönelik çalışmaların profesyonel platforma oturtulması gerektiği düşünülmektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde bir taraftan kurumsallaşmada iş birliği sorunları devam ederken diğer taraftan özellikle alana yönelik yetiştirilmiş uzman öğretmen, akademisyen eksikliği ve eksikliği kapatmak için düzenlenen programların kapasiteleri de dikkat çekmektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi sürecinde son yıllarda gösterilen çabalar ve sonuçta elde edilen kazanımlar üzerinde değerlendirmeler bu çalışmada sunulmuştur. Türkçenin yurtdışında yabancı dil olarak öğretimi sürecinde görev almış akademisyenlerin tecrübelerinin Türkçe öğretimine katkıları araştırılmış, verileri elde etmek üzere nitel araştırma yöntemlerinden ‘anlatı araştırması’ deseni kullanılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, yabancı dil olarak Türkçenin yurtdışında öğretimi, anlatı araştırması.

¹ Okutman, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Modern Diller Bölümü.

² Yrd. Doç. Dr, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı.

Giriş

Türkiye’de ve dünyada özellikle son yıllarda Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında resmi ve bireysel çalışmalar nitel ve nicel özellikleri ile artarak günümüze kadar gelmiştir. 11. Yüzyılda Kaşgarlı Mahmud tarafından yazılan Divan-ı Lügat-it Türk ile başladığı kabul edilen Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi; bugün Türkiye ve dünyanın birçok ülkesinde yayınlanmış pek çok eserle çeşitlenmiş, konu ile ilgili bilimsel incelemeler, makaleler ve bildirilerle derinlik kazanmıştır. Basılı eserler yabancı dil olarak Türkçe öğrenen özellikle değişik uluslardan öğrenciler esas alınarak hazırlanmış olmakla birlikte, her ulustan öğrenciye hitaben hazırlanmış genel çalışmaları da içermektedir. Ancak günümüzde Türkiye’de akademik platformda yabancılara Türkçe öğretimi uzmanlık alanı altyapısının yetersiz olması, yurtdışında ve içinde alanda deneyimli öğretim elemanlarının olmaması, son zamanlarda her ne kadar bilimsel çalışmalar yoğun olsa da sürecin henüz başında olduğumuzu da göstermektedir.

Diğer taraftan, öğretimin en temel ve en önemli ögesi olan ve öğretimde aktif rol alan kişileri, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi konusunda yetkin ve uzmanlaşmış öğretim elemanı olarak yetiştirmek üzere Türkiye’deki üniversiteler bünyesinde yüksek lisans ve doktora programları açılmıştır. Ancak sayıları ve içerikleri yetersizdir. Programların dışında Türkçe eğitimi bölümlerinde okutulan ‘yabancı dil olarak Türkçe öğretimi’ dersinin etkisiz olduğu düşünülmektedir. Yurtdışında görevlendirilen öğretmenler tarafından eğitimleri sırasında alınan ‘Yabancılara Türkçe Öğretimi Kursu’ kifayetsiz ve yetersiz uygulama olarak değerlendirilebilmektedir. Buna ek olarak, öğretmenler mesleki gelişimde en büyük payın öğretmenlik deneyimleri olduğuna da inanmaktadırlar (Kuşçu, 2014).

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Tarihi

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin tarihi, ancak konuyla ilgili yazılan eserlerin kronolojik incelemesiyle ortaya konabilmiştir. Yabancılar için Türkçe eserler tarih sürecinde genellikle sözlükler, konuşma kılavuzları ve dilbilgisi kitapları şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Her zaman ilk örnek olarak anılan; Kaşgarlı Mahmud tarafından Arapların Türkçeyi öğrenmesi amacıyla 1072-1074 yılları arasında yazılmış ‘Türk Dilleri Sözlüğü – Divan’ı Lügati’t Türk’ adlı sekiz kitaptan oluşan eserdir. Her bir kitap fiiller ve isimler olarak iki bölüme ve bu bölümlerde kendi içinde alt bölümlere ayrılarak eserde sistemli bir çalışma ortaya konmuştur. Araplarla Türklerin tarih sürecinde karşılaşmaları, aralarında gelişen olay ve olguların yol açtığı iletişim ihtiyaçları gereği Araplara Türkçe öğretmek üzere yazılan bir diğer eser ise Memlükler döneminde, 13. Yüzyılda yazarı ve yazıldığı yeri tam olarak bilinmeyen ve bugün orijinali Floransa’daki ‘Medicea Bibliotheca Laurenziana’ kütüphanesinde bulunan ‘Türk Dilinin Parlayan İncisi’ anlamına gelen Ed-Dürretü’l-Mudiyyefi’l-Lügati’t Türkiyye adlı sözlüktür. (Zorbaz 2013 alıntı Toparlı 2003). Memlükler döneminde yazılmış bir diğer eser ‘Türklerin Dilini Anlama Kitabı’ anlamına gelen Kitabü’l-İdrak li-Lisani’l-Etrak adlı Esirü’l-din Ebu Hayyan tarafından 14.yüzyılda kaleme alınmıştır. Bu dönemde önümüze çıkan diğer bir eser İtalyan tüccarlar ve Alman rahipler tarafından 13. – 14. yüzyıllarda yazıldığı anlaşılan ‘Codex Cumanicus’ – Kuman Kitabı - adlı eserdir. Bu alanda örnekleri çoğaltmak mümkündür.

Yabancılara Türkçe konusunda Latince kaleme alınmış eserler de tarihi süreçte yerini almıştır. Örneğin, açıklamaları Latince olan bir Türkçe dilbilgisi kitabı ‘Institutionum Linguae Libri Quatuor’ – Dört Bölümde Türk Dilinin Esasları adı ile 17. yüzyılda Hieronymus Megiser tarafından yazılmıştır. Diğer bir eser, 17. yüzyılda Tunus’ta Türkler arasında altı yıl tutsak olarak kalan ve bu sürede Türkçeyi öğrenen Pietro Ferraguto tarafından Grammatica Turchesca (Türkçe Dil Bilgisi) adı ile kaleme alınmıştır. 16. yüzyılda bugün Floransa Merkez Milli Kütüphanesi’nde bulunan Regola Del Parlare Turcho Et Vocabulario De Nomı Et Verbi (Türkçe Konuşma Kuralları ve İsim-Fiil Sözlükçesi) adlı eser Filippo Argeiti tarafından yazılmıştır (Zorbaz 2013 alıntı Dilaçar 1970). 1800 lerde William Redhouse tarafından Erzurum’da tercüman olarak görev yaptığı sırada Fransızlara Türkçe öğretmek amacı ile yazılmış ‘Grammaire Raisonnee de la Langue Ottomane’ Osmanlı Dilinin Gerekçeli Dilbilgisi adlı kitap bu alana sunulmuş bir diğer eserdir. Fransızlara Türkçe öğretiminin dönüm noktalarından biri olarak görülen, batılı anlamda ilk eser olarak kabul edilen Jean Denny ‘nin 1920 de yazdığı, daha sonraki çalışmalar için klasik bir kaynak halini alan ‘Grammaire De Langue Turque’ Türkçenin Dil Bilgisi adlı eserdir.

Osmanlı-Fransız ilişkileriyle Fransızların Türkçeyi öğrenmesi amacıyla yazılmış birden çok eserin yanı sıra İngilizlerin Türkçe öğrenmesi amacıyla da yazılmış birçok eser vardır. Örneğin babası Halep'te konsolosluk yaparken, orada doğmuş bir İngiliz oryantalisti olan William Burckhardt Barker, 1800 lü yıllarda 'A Reading Book of the Turkish with a Grammar and Vocabulary (Dil Bilgisi ve Sözlüklü Türkçe Okuma Kitabı) adlı eseri kaleme almıştır. Yine tarihi olay ve olgular çerçevesinde gerçekleşen iletişim ihtiyacından ortaya çıkan ve İngilizlerin Türkçe öğrenmesini sağlamayı amaçlayan bir diğer eser ise, William Redhouse tarafından hazırlanmış konuşma dili kılavuzudur. Eser 'The Turkish Campaigner's Vade-Mecum of Ottoman Colloquial (Türk Seferine Gideceklere Osmanlı Türkçesinin Konuşma Dili Kılavuzu) adıyla, 1800 lü yıllarda kaleme alınmıştır.

İngilizlere Türkçe öğretimi tarihinde daha başka eserlerin de bulunmasının yanı sıra, Fransızlar gibi İngilizler de Türkçe öğretimini kurumsallaştırmış ve 1814 yılından itibaren 'dil oğlanı' yetiştirmeye başlamışlardır (Zorbaz 2013).

Tüm bunların dışında farklı milletlere Türkçeyi öğretmek amacıyla daha birçok eser kaleme alınmıştır. Örneğin; Yunanlara Türkçe öğretmek amacıyla 1812 Aleksandriades, Almanlara 1829 da Artin Hindoglou, Ruslara yine 1829 da Senkovskiy, Macarlara 1875 te Blaint Türkçe öğretmek amacıyla eserler kaleme almışlardır (Özçam 1997).

Büyük coğrafyalara hükmeden bir milletin karşılaştığı milletlerle olan ilişkisi sürecinde, o milletler tarafından dilinin öğrenilmesi ihtiyacının, ortaya değerli eserler çıkardığı görülmektedir. Yabancılar Türkçe öğretiminde cumhuriyet döneminde Türkiye kaynaklı şu eserler karşımıza çıkmaktadır ;1965 yılında Kenan Akyüz'ün yazdığı 'Yabancılar için Türkçe Dersleri Konuşma, Okuma', 1969 yılında H. Aytaç ve M. Agah Önen'in 'Yabancılar İçin Açıklamalı Uygulamalı Türkçe', 1979 da S.S. Uysal'ın Yabancılar Türkçe Dersleri, 1981 de K. Can'ın 'Yabancılar İçin Türkçe İngilizce Açıklamalı Türkçe Dersleri', 1982 de M.Hengirmen - N.Koç'un ' Türkçe Öğreniyoruz', ve diğer kitaplar. Her gün bir yenisi eklenen bu tür eserlerin niteliği de giderek artmaktadır.

Tüm bu yapıtların devamı olarak, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi geçmişten günümüze uzanan süreçte özellikle son yıllarda gittikçe gelişmiş, çok çeşitli bilimsel çalışmalarla zenginleşmiş ve Türkiye'de artık Milli Eğitim Bakanlığı ve Yunus Emre Enstitüsü çalışmalarıyla kurumsallaşma yoluna gidilmiştir.

2.2 Günümüzde Yurtiçi ve Yurtdışında Yabancılar Türkçe Öğretimi

Dil öğretiminde; kullanılan materyaller, bu materyallerin nitelik ve nicelikleri kadar, öğretmenin nitelikleri de çok önemlidir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde, yabancılar Türkçe öğretecek yetkin bilgiye sahip uzman ihtiyacı, dünya üzerinde Türkçe öğrenme talebi ile doğru orantılı olarak her geçen gün artmaktadır. Öğretimin en temel ve en önemli ögesi olan ve öğretimde aktif rol alan kişileri, doğrudan yabancılar Türkçe öğretimi üzerine yetkin ve uzmanlaşmış öğretim elemanı olarak yetiştirmek amacıyla, Türkiye'deki çeşitli üniversitelerin bünyesinde sınırlı sayıda yüksek lisans ve doktora programları bulunmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi üzerine herhangi bir lisans programı ise henüz bulunmamaktadır. Yüksek lisans ve doktora programlarına ek olarak, yabancılar Türkçe öğretimi sürecinde uzmanlaşmak isteyenlere üniversitelerde TÖMER aracılığıyla ve çoğu kez de Yunus Emre Enstitüsü'nün üniversitelerle yaptığı iş birliği ile Yabancılar Türkçe Öğretimi Sertifika Programları düzenlenmektedir. Bu sertifika programlarına dil, dil edebiyat, dilbilim bölümü gibi lisans mezunları katılabilmektedirler.

İlk olarak 1984 yılında Ankara Üniversitesi bünyesinde açılan Türkçe Öğretimi Araştırma Merkezi'nde başlayan yabancılar Türkçe öğretimi çalışmaları, zamanla Türkiye'deki diğer üniversitelere de yayılmıştır. Genellikle Türkçe Eğitimi bölümlerinin bir alt çalışma alanı olarak işlev gören Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi çalışmaları, üniversitelerde TÖMER (Türkçe Öğretimi Araştırma ve Uygulama Merkezi) birimlerinde gerçekleştirilmiştir. Günümüzde Türkiye'deki üniversitelerin bünyesinde birçok açıdan standart bir program izlemeseler de faaliyet gösteren toplam 85 TÖMER birimi bulunmaktadır (Boylu ve Başar, 2016).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi uygulamaları Türkiye merkezli olarak iki ana koldan yapılmaktadır. Bunlardan birincisi yurtdışından Türkiye'ye eğitim almak üzere gelen yabancılara, yurtiçinde üniversitelerde, Türkçe Öğretimi Merkezlerinde (TÖMER) verilen yabancılara Türkçe eğitimi etkinlikleri, ikincisi ise yurtdışında, farklı ülkelerde çeşitli üniversitelerde bulunan Doğu Dilleri ya da Türkoloji bölümlerinde, ya da Yunus Emre Kültür Merkezlerinde Türkiye'den görevli olarak gönderilen uzmanlar ve akademisyenler tarafından yapılan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi etkinliklerini içermektedir.

Bugün Türkiye Cumhuriyeti Devleti, Bakanlıklar Arası Ortak Kültür Komisyonu ve 2009 yılında kurulan Yunus Emre Enstitüsü'nün resmi çalışmalarına bağlı olarak, anadili Türkçe olan uzmanların, yurtdışında Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği üniversite, bölüm ve merkezlerde görevlendirilmeleri ile yurtdışında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimini kurumsal ve resmi düzeyde yürütmektedirler. Yurtdışında bu alanda görev yapan uzmanlar, görev yaptıkları ülkelerde karşılaştıkları durumlarla ilgili yaşadıkları olumlu olumsuz tüm tecrübeleri Türkçe öğretimi sürecine yardımcı olacak şekilde bilimsel verilere ve çalışmalara dönüştürmektedirler. Ancak aynı alanda hizmet veren bu iki kurum arasındaki koordinasyon eksikliği, hem de akademik alt yapı yetersizlikleri ortadayken yurtdışına uzman olarak gönderilen öğretim elemanı profili ve sonuçta ortaya çıkan çalışmalar hakkındaki altyapının niteliği üzerine önemli veriler de sunmaktadır.

3. Çalışmanın Amacı

Tüm bu çalışmalar incelendiğinde, bugüne kadar Yabancılara Türkçe öğretimi ile ilgili birçok çalışma yapılmasına rağmen, anlatı araştırması deseni bu tecrübelerin sürece birebir yansımaları ile ilgili birinci ağızdan verilerin olmadığı görülmüştür. Çalışmanın amacı kullanılan araştırma deseni de öngördüğü şekilde birinci ağızdan verileri sınıflandırmak bilimsel alana dolaysız olarak aktarmak ve mümkün olduğunca nesnel veri ve sonuçlara ulaşmaktır. Bu da çalışma deseni bize sunduğu, verilerin elde edilmesinde güvenilirlik ve geçerlilik kaygılarının diğer yöntemlere göre düşük seviyede olduğu, en büyük avantajlardan biridir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma, 'anlatı' modeli benimsenerek gerçekleştirilmiştir.

Anlatı Araştırması nedir?

Tecrübeleri anlamanın ve anlamlandırmanın bir yoludur anlatı araştırması. Araştırmacı ve katılımcı(lar) arasında farklı sosyal etkileşim ortamlarında, farklı yer ve zamanlarda gerçekleşen bir süreçtir. (Clandinin ve Connelly, 2000 alıntı Saban ve Ersoy, 2016). Doğrudan insanların deneyimlerine odaklanması nedeniyle 'anlatı' modeli; eğitim, sağlık, sosyoloji, psikoloji, örgütsel çalışmalar gibi birçok alanda kullanılmaktadır.

Anlatı araştırmasının eğitimde kullanılmasını belirleyen sebeplerinden biri insanların, bireysel ve sosyal olarak hikayelere dönüştürebilecekleri deneyimler yaşamasıdır. Araştırmacı, anlatılan hikayenin bir yerinden tutup onu derlemektedir. Aslında insanların bireysel deneyimlerini, gözlemlerini, konuşmalarını veya duygularını aktarma yolu olarak hikâye, önceki kuşaklar tarafından günümüze kadar ulaşan bir yöntemdir (Saban ve Ersoy, 2016). Anlatı araştırması modelinde hikayeden deneyimlere uzanılır ve bu deneyimler araştırmanın analiz sürecinde, araştırmanın amacına uygun olarak farklı açılardan değerlendirmeye tabi tutulmaktadır.

Anlatı araştırmalarında araştırmacı en çok katılımcının deneyimlerini keşfetmekle ilgilenmektedir. Bu deneyimler *sosyal* ve *bireysel* olarak ikiye ayrılabilir. Sosyal deneyimler katılımcının diğerleriyle etkileşimi sonucu, bireysel deneyimler ise kendi başına edindiği tecrübelerden ortaya çıkmaktadır. Anlatı araştırması analizinde izlenmesi gereken süreç sırası ile *bireysel deneyimler*, *deneyimlerin kronolojik sıralaması*, *bireysel hikayelerin toplanması*, *yeniden hikayeleştirme*, *temalar için kodlama*, *bağlam ya da ortam*, *katılımcılarla iş birliği* gibi adımları içermektedir (Saban ve Ersoy, 2016).

Anlatı araştırması hakkında yapılan incelemelere bakıldığında konu ve konunun detayı ile ilgili çeşitli görüşlerin ileri sürüldüğü görülmektedir. Örneğin Beşeri Bilimler için Anlatı Yöntemleri'nde

Catherine Kohler Reissman (2005) anlatı araştırması ve analizinde;

1. Araştırmaya katılan katılımcı tarafından anlatılan hikaye. (anlatı)
2. Araştırmacı tarafından bu hikayenin yorumlanması (anlatının anlatısı)
3. Okuyucunun hikayeyi algılaması yada kendi dünyasında yeniden yapılandırması (anlatının anlatısının anlatısı) şeklinde üç aşama olduğunu belirtmektedir.

Aşağıda bir örneği sunulan anlatı araştırması tüm bu aşamaları içermektedir. Araştırmada katılımcının konu hakkında *bireysel* ve *sosyal deneyimleri* keşfedilmeye çalışılmakta, anlatı; *zaman*, *mekan* ve *etkileşim* bağlamında analize tabi tutulmaktadır.

4.3 Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada ‘anlatı araştırması yöntemi’ ile elde edilen verilerin analizi, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi tecrübelerinin, sürece nasıl yansıdığı sorusuna cevap vermektedir. Araştırma; soruya yetkin cevap bulmak ve açıklama getirebilmek için önceden hazırlanmış, yönlendirmesi araştırmacı tarafından belirlenmiş açık uçlu soruların yurtdışında görev alarak yabancılara Türkçe öğretimi hakkında tecrübe kazanmış kişilere yöneltilmesi ile yapılmış görüşmeleri içermektedir. Analizi yapılacak hikaye ve deneyimlere ulaşmak üzere görüşmeciye yönlendirilen sorular şu şekildedir;

- *Branşınız Nedir?*
- *Neden Yurtdışında görev almak istediniz, görev tecrübenizin yeri ve süresi nedir?*
- *Görev sürecinde yurtiçi ve yurtdışında yaşadığınız olumlu tecrübeleri başlıklar halinde sıralar mısınız?*
- *Görev sürecinde yurtiçi ve yurtdışında yaşadığınız olumsuz tecrübeleri başlıklar halinde sıralar mısınız?*
- *Görev sürecinde konu ile ilgili yaptığınız bir çalışma oldu mu? Olduysa nelerdir?*
- *Sizce yurtdışı görevinizin mesleki gelişiminize ve kariyerinize katkıları oldu mu? nelerdir?*
- *Sizce yurtdışı tecrübelerinizin Türkçe öğretimi sürecine ve sonrasına genel anlamda yansımaları nasıl olmuştur, açıklar mısınız?*
- *Görev sürecinde ya da sonrasında yaptığınız bilimsel akademik çalışmalar oldu mu? Nelerdir?*
- *Görev süresince edindiğiniz tecrübeler ışığında, Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin bugünkü konumunu ve durumunu değerlendirir misiniz?*

Veri Toplanan Araştırmacı Özellikleri

Çalışma 2013 ve 2016 yıllarında iki ayrı coğrafyada yer alan farklı eğitim sistemlerine sahip iki ülkede, farklı alanlarda eğitim aldıkları sırada yabancı dil olarak Türkçe öğrenen üniversite öğrencileri ile bu süreci yöneten akademisyenden oluşmaktadır. Öğretim sürecindeki tecrübelerini anlatan katılımcı, akademisyen; Türkiye’nin güneyinde bulunan bir üniversitede uzun süredir anadili Türkçe eğitimi alanında görev yapan, doktora derecesini halk bilimi alanında almış, iki farklı ülkede belli sürelerle yabancılara Türkçe öğretimi alanında resmi olarak görev yapmıştır. Çalışma, Kasım 2016 da hala yurtdışında yabancılara Türkçe öğretimi görevini sürdürürken, ağ üzerinden kendisiyle yapılan röportajını ve bu süreçle alakalı anlattığı tecrübelerini içermektedir.

Veri, Analiz ve Yorumlar

Anlatı:

Branşım Türk Dili ve Edebiyatı.

Neden Yurtdışında görev almak istediniz, görev tecrübenizin yeri ve süresi nedir? Neden Yurt dışında görev almak istedim; çünkü yabancılara Türkçe öğretimi çok keyifli bir iş olduğunu düşünüyorum. Daha önceden bir yurtdışı tecrübem olmuştu ama orada öğrenciler zaten Türkçeyi öğrenmişlerdi o nedenle bu tecrübeyi çok, hmmm.. Türkçeyi yabancılara yabancı dil olarak öğretme anlamında çok yaşayamamıştım, zaten kısa süre kalmıştım. Keyifli olduğunu anlamamın sebebi İstanbul’da Yunus Emre Enstitüsü iş birliği ile bir sertifika programına katıldım, Ocaktan Şubat ayına kadar bir ay olmak

üzere. İstanbul Üniversitesi Dil Merkezinde bir kurs gördüm ve bu kursta hem teorik bilgiler hem pratik, uygulamaya dayalı bilgiler aldım ve orada ders anlattım. Ders anlatırken ve izlerken oradaki hocaları ve öğrencileri, yabancı bir kültürle tanışmanın çok keyifli bir iş olduğunu, karşılıklı olarak bu anlamda kültürlerarası bir iletişim sağlamak çok keyifli diye düşündüm ve o nedenle bu görevi burada yerine getiriyorum ve çok da güzel bir tecrübe. Görev tecrübemin süresi henüz altı ay oldu ve ne kadar süreceği konusunda henüz bir bilgim yok.

Yurtdışında farklı zamanlarda iki farklı ülkede yabancılara Türkçe öğretmekle görevlendirilen akademisyen Türk Dili ve Edebiyatı üzerine ihtisas yapmıştır. Türkiye’de ise Türk Dili Okutmanı olarak görev yapmakta ve anadili olarak Türkçe öğretmektedir. Yurtdışında ikinci kez görev almak istemesinin başlıca sebebinin yabancılara Türkçe öğretiminin çok keyif aldığı bir iş olduğunu düşünmesi olduğunu belirtmiştir. Fakat bunun keyifli bir iş olduğunu düşünmesi, yurtdışında ilk defa görev almasının ardından oluşan bir düşünce olmadığı dikkat çekmektedir. Bu sürecin keyifli olduğunu düşünmesine yol açan olay katıldığı bir sertifika programı olmuştur. Bir ay süre ile katıldığı sertifika programı İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi’nde Yunus Emre Enstitüsü iş birliği ile gerçekleşen bir kurstur. Kursta aldığı teorik bilgiler ve sonrasında aktif olarak anlattığı örnek ders ve diğer katılımcılarında örnek ders uygulamalarını izlemesi kendisinde bu düşüncenin oluşmasına yol açmıştır. Kendisinde bu düşüncenin oluşmasının ardından görev aldığı ikinci ülkede aynı duygu ve düşünceleri devam etmiştir ve bu görevin çok güzel bir tecrübe olduğunu düşünmektedir. İlk görev yerinde, oradaki öğrencilerin Türkçeyi zaten bilmesinden kaynaklandığını düşündüğü yabancılara Türkçe öğretimi çalışmalarından zevk alamaması durumu, bu ilk görevinin konuyla alakalı olarak kendisinde fark ettiği bir etkileşim, gelişim ve farkındalık oluşturmadağını göstermektedir.

Görev sürecinde yurtiçi ve yurtdışında yaşadığınız olumlu tecrübeleri başlıklar halinde sıralar mısınız ? Yurt içi ile ilgili bir, mmm... şu anda bir konu yok, yurtdışında görev yaptığım için. Olumlu tecrübelerim şunlar; mm... burada benim de onlarla birlikte Türk diline ait bir şeyler öğrendiğimi, yeni tecrübeler edindiğimi fark ediyorum. Bir sözcüğü anlatırken, ya da bir konuyu anlatırken aynı zamanda buradaki konuşulan Fransızca yabancı dil, onunla kıyaslama şansım oluyor. Türkçenin zenginliğini bir daha fark ediyorum. Bir sözcüğün birçok anlama geldiğini ve ne kadar da zengin bir söz dağarcığımızın olduğunu bir kere daha fark edip, mmm dilim.. Türkçemizle gurur duyuyorum. Mmm.. olumlu tecrübeler... sınıf içerisinde ben de bir şeyler öğreniyorum. Etkinlikler yapma yoluna gidiyorum. Bir şeyleri öğretmek için kendimi geliştirmek zorunda olduğumu fark ediyorum. Hmmm.. materyaller geliştiriyorum. Yeni materyaller bulmaya çalışıyorum. Taktikler geliştiriyorum. Dersi daha eğlenceli hale getirmeye çalışıyorum. Ve biz dersin sonunda çok keyifli olarak ayrılıyor, bunun da farkına varıyorum.

Katılımcı; görev süresince yurt içinde olumlu tecrübe olarak değerlendirebileceği bir şey yaşamadığını çünkü yurtdışında görevde olduğunu belirtmiş ve bu yurtdışı görevinin kendisinde bireysel ve sosyal bağlamda ve ek olarak mesleki açıdan birçok etkileşime yol açtığını anlatmıştır. Olumlu tecrübe olarak kazanımları; daha önce uzun sayılabilecek meslek hayatı boyunca yaşamadığı yeni deneyimler edindiğini fark etmesi olmuştur. Nedir bu deneyimler? Mesela öğretimini yaptığı kendi anadili ile orada farklı anadile sahip öğrencilerle iletişimi sürecinde iki dil arasında kıyaslama yapabilme olanağı bulmuştur. Bu kıyas kendisinde anadili Türkçe ile ilgili daha önce tam olarak bilemediği veya fark edemediği bir durumu net olarak anlamasına yol açmış ve kendisinde kendi dili ile alakalı özellikle kelime hazinesi ve anlam zenginliği konusunda bir takım pozitif düşünceler oluşturmaya başlamıştır.

Yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde edindiği olumlu tecrübelerden bir diğeri ise kendisinin bireysel ve mesleki gelişimine dair olmuştur. Sınıf içinde yapılan öğretim sürecinde öğrencilerle olan etkileşimi sonucu yeni şeyler öğrendiğini belirtmiştir. Yaşadığı olay sürecinde bu etkileşimler kendisini yeni eğitim öğretim etkinlikleri yapmaya yöneltmiş, kendisini geliştirmesi için güdülemiş, zorlamış ve bunun sonucunda da katılımcı, öğretim sürecinde yeni materyaller bulmak, yeni materyaller ve taktikler geliştirmek, dolayısıyla dersi daha eğlenceli hale getirmek için çabalamıştır. Bireysel ve mesleki olarak deneyimin kendisine kazandırdığı bu gelişimler, öğretim süreci sonunda,

süreci yaşadığı kişilerle birlikte alınan ortak bir zevke dönüşmüş ve katılımcı bu yaşadığı bu zevkin farkına varmıştır. Farkındalığının ve mesleki doyumunun bu noktada arttığı görülmektedir.

Olumsuz tecrübeler ise, soru dört; mmm.... Olumsuz tecrübeler neler... mm... mm.. burada mm.. öncelikle göreve başlamadan önce bir yerleşme problemi yaşıyoruz ve bir yurt edinene kadar, bir ev edinene kadar, bir çevre edinene kadar, mm... bir çok zorluktan geçtim. Hmm... Tek başıma her şeyle başa çıkmak zorunda kaldım. Bu benim için çok daha zor ve uzun bir süreç oldu, yerleşme süreci, tek başıma kaldığım için. Ama aynı zamanda mm.. her şeyi burada tek başıma da yapabileceğim ve bunun devamını da getirebileceğim kanısını oluşturdu bende, daha bir güven, daha bir cesaret verdi. Mm... bunun dışında, bir olumsuz tecrübe yaşamadım. Hmm.... Tabi ikinci dil olarak bir dil bilmekte önemli diye düşünüyorum en azından öğrencilere hitap etmek açısından, elementeri (ingilizce elementary kelimesi) seviyesinde, ilk seviye aşamasında, burada konuşulan dili de bilmenin önemli olduğunu fark ediyorum. hmmm.... tam olarak tabi, hakim olunmasa da bir anlamda iletişim kurabilecek yeterlilikte, bir düzeyde, bir ikinci dilin varlığı sınıf içerisindeki iletişimi sağlama anlamında önemli diye düşünüyorum. İlk aşamalar için tabi ki bunu düşünüyorum. Bir süre sonra A1 seviyesindeki öğrenci mm... en azından kendini ifade edebilecek duruma geldiğinde belki artık sadece Türkçe olarak ifade etmek gerekebilir bazı şeyleri.

Katılımcının yurtdışında yabancılara Türkçe öğretiminde görev alması sürecinde yaşadığı olumsuz tecrübeleri olmuştur. Bu tecrübeler çoğunlukla göreve fiilen başlamadan önceki süreçle ve bir kısmı da görev sırasında yaşanan fark edilen olaylarla ilgili olmuştur.

Göreve başlayana kadar yaşadığı en büyük sorunun gittiği ülkede ikamet etme, yer, yurt bulma sorunu olduğunu belirtmiş, hatta kedine ait çevresinin, tanıdık, bildik kişilerin olmamasının bu durumu daha da kötüleştirdiğini söylemiştir. Daha önce hiç bulunmadığı ve ilk kez göreve gönderildiği zaman deneyimlediği ülke koşulları ve sisteminin, yerleşme ve göreve başlama döneminde, tek başına başa çıkmak zorunda kaldığı çok zorlu ve uzun bir süreci kapsadığını ifade etmiştir. Bu süreçte yaşadığı tüm olumsuzluklar her şeyi tek başına yapabileceği ve hatta bunun devamını da getirebileceği kanısını kendisinde oluşturmuştur. Burada yaşanan kötü ve üzücü olaylar psikolojik yıpranma, zorlanma, farklı ortamlarda çok farklı sorunlarla başa çıkmaya çalışma, bir bakıma yaşam mücadelesi verme süreci, aynı zamanda kendisinde duygusal ve psikolojik açıdan birtakım kazanımlara da yol açmıştır. Kendisine olan güveni artmış, cesareti güçlenmiş ve daha iyisini ve fazlasını da yapabileceğini hissetmiştir. Bir taraftan kaybettiği enerji ve psikolojik dinamikleri başka bir taraftan kazanç olarak hanesine eklemiştir. Bedel ödeyerek bazı duygusal kazanımlara elde etmiştir.

Bu süreçte katılımcının kendisinde fark ettiği olumsuz bir taraf ise, kendi ana dili dışında en azından A2-B1 seviyesinde gittiği ülkenin dilini bilmemesinden kaynaklı yaşadığı iletişim sorunları olmuştur. Yaşadığı olay sonucu ikinci bir dil bilme ihtiyacını kesinlikle hissetmiş ve bu konunun elzem olduğunu düşünmüştür. Hatta görev yaptığı ülkenin dilini belli oranda bilmenin, hitap ettiği öğrenci kitlesinin Türkçe seviyesini A1-A2 ye getirene kadar öğretim sürecini kolaylaştıracağını, öğrenciyle arasındaki özellikle sınıf içi iletişimi güçlendireceğini ifade etmiştir.

Mmm.. beşinci soru; Görev sürecinde konu ile ilgili yaptığınız bir çalışma oldu mu? Olduysa nelerdir? Herhangi bir, böyle bir çalışmam olmadı.

Katılımcı görev sürecinde, yabancılara Türkçe öğretimi ile ilgili herhangi bir çalışmasının olmadığını belirtmiştir. Bu tür çalışmalar için belki de henüz yeterli süre ve seviyede deneyim edinmemiş olduğu düşünülmektedir.

Sizce yurtdışı görevinizin mesleki gelişiminize ve kariyerinize katkıları oldu mu? nelerdir? Evet mutlaka: mesleki gelişimime ve kariyerime katkıları olduğunu düşünüyorum. Çünkü Türkiye'ye döndüğümde bu işi yapma şansım olursa, yani yabancılara Türkçeyi öğretme gibi bir görevim olursa, bunu çok daha büyük bir rahatlıkla yapabileceğimden eminim. Hmmm... ve belki bu alanda başka çalışmaların da kapılarını açacaktır diye düşünüyorum.

Yurtdışında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde görev alan katılımcı, bu görevin kendi kişisel ve mesleki gelişimine katkıları olduğunu düşünmektedir. Çünkü bu görev tecrübesi ona bu alana daha yetkin hale geldiğini hissettirmiş ve Türkiye’de böyle bir görevi yapma durumunda olursa kendisini çok daha rahat hissedeceğini, sürecin kendisini çok fazla zorlamayacağını düşündürmüştür. Bu deneyimlerinin kendisini bu alanda ileride bazı akademik çalışmalar yapmaya götürebileceğini de düşünmektedir.

Sizce yurtdışı tecrübelerinizin Türkçe öğretimi sürecine ve sonrasına genel anlamda yansımaları nasıl olmuştur, açıklar mısınız? Hmmm... bu soru ile ilgili sanıyorum az önce yanıt vermiş oldum.

Yurtdışı öğretim deneyimlerinin Türkçe öğretimi süreci ve sonrasına genel anlamda yansımaları ile ilgili olarak, katılımcı mesleki gelişim ve kariyere katkıları dışında bir konuyu kapsamadığını söylemektedir. Katılımcının kendisi mesleğine ve kariyerine olan katkılarının yanı sıra, kazandığı tecrübelerin ve bu tecrübeler ışığında ya da yaptığı/ yapacağı çalışmaların Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi alanına ve sürecine nasıl ve ne kadar bir katkı sağlayacağı konusunda herhangi bir düşünce belirtmemiştir.

Görev sürecinde ya da sonrasında yaptığınız bilimsel akademik çalışmalar oldu mu? Nelerdir? Şu anda böyle bir çalışma içerisinde olmak bir başvuru, başlangıcı yapmaya çalışıyorum. Burada yaşayan Türklerin mm... konuşmak mm... yani konuşması gerektiği dillerle ilgili bir çalışma yapıyorum. Türkçe ile ilgili değil ama burada konuşulan ulusal dillerle ilgili Türklerin yeterlilikleri konusunda ve neler yapılması konusunda bir çalışma yürüteceğim, eğer olursa.

Katılımcı bu soru için yapmayı düşündüğü başlangıç aşamasında olan akademik bir çalışmadan bahsetmiştir. Bahsettiği çalışma yaptığı görev ile doğrudan alakalı değildir. Görev yaptığı ülkenin şartlarına göre orada daha kolay akademik çalışma yapabileceği, kendisi için elverişli olabilecek, ülkenin orada yaşayan Türk nüfusu ile ilgili sorunlarına eğilen bir konu üzerinde çalışma yapmayı planlamaktadır. Bu bağlamda, yabancılara Türkçe öğretimi deneyimlerini içeren bir çalışma yapmaması / yapamaması alan için bir kayıp olarak değerlendirilmektedir. Bu noktada yabancılara Türkçe öğretimi bu ülkede Türkçe, Türkiye ve Türkler ile ilgili üzerinde çalışılabilecek önemli konular sıralamasında çok üst sıralarda görünmemektedir. Ülkedeki Türk nüfusunun ülke dilleri ile ilgili sorunları katılımcının kişisel gündemi, bakışı ve kendisi için işlevselliği bağlamında daha üst sıralarda yer almaktadır.

Görev süresince edindiğiniz tecrübeler ışığında, Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin bugünkü konumunu ve durumunu değerlendirir misiniz? Mm... bence bulunduğum ülkede herhangi bir Türkoloji kürsüsü olmadığından yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminin çok çok burada önemli olduğunu düşünüyorum. Mmm... gerek burada Türklerin varlığı dolayısıyla gerekse yabancılara Türkçeye karşı ilgileri dolayısıyla mm... bu... Türkçeyi burada öğretmek çok önemli. Çünkü bir talebin, merakın olduğunu fark ediyorum. Türk kültürünün çok kapsamlı çok geniş alanlara yayıldığını da düşünecek olursak, coğrafi alanlara, mm... merak edilen bir toplumun aslında ve farklı bir kültürümüz var. Bu kültürle de iç içe geçmiş tabii ki bir dilimiz var. Bu dili anlatmak aynı zamanda Türk kültürünü de doğru anlamda burada anlatmak anlamına geliyor. Kültürlerarası bir bağ kurulmuş, bir köprü kurulmuş oluyor. Bu nedenle mm... buradaki üniversitelerde bir Türkoloji kürsüsünün olması gerektiği kanısı, kanaatindeyim. Bu şekilde. Teşekkür ediyorum.

Katılımcı daha önce görev yaptığı üniversitede bulunan ve birçok ülkedeki üniversitelerde bulunan Türkoloji kürsüsünün burada olmayışından hareketle, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin bu ülkede desteklenmesini çok önemli bir nokta olarak görmektedir. Kürsü yoksa bu derslerin varlığı çok önem arz ediyor o halde demıştır. Üstelik ülkedeki Türk nüfusu ve yabancılara Türkçeye olan ilgilerine bakıldığında bu ülkede Türkçe öğretiminin göz ardı edilemeyecek çok önemli bir nokta olduğunu düşünmektedir. Ülkede çevresinde fark ettiği Türkçe öğrenmeye olan talep ve merak bu düşüncesini beslemektedir. Bu merakın ve talebin, Türklerin farklı bir kültüre sahip olması, Türk kültürünün geniş

coğrafyalara yayılması gibi sebeplerden kaynakladığını düşünmektedir. Dil ve kültürün birbirinden ayrılmaz bir konumu olduğundan dil öğretiminin bir anlamda kültür öğretimi olduğuna dikkat çekmektedir. Dolayısıyla buradaki yabancı dil olarak Türkçe öğretimi aslında kültürümüzü de anlatmak ve kültürümüz hakkında bilinen yanlış bilgileri ve önyargıları da düzeltmek adına bir fırsat ve şans olarak değerlendirmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi dersleri yoluyla kurulabilecek kültürlerarası bir bağ, bir köprü, kendimizi ve kültürümüzü doğru anlatma ve aktarma çabalarına destek olabilecek bir süreç olarak algılanmaktadır. Çünkü ülkede Türkler hakkında oluşmuş olumsuz kanıları olumluya çevirmek gerektiğini hissetmektedir katılımcı. Türkçe öğrenmeye olan talep, kültürümüzü doğru aktarma kaygıları, kültürlerarası bir bağ oluşturma ihtiyacı katılımcı düşüncesinde burada bir Türkoloji kürsünün oluşturulmasının elzemliğini ortaya koymaktadır.

5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Anlatı araştırması sürecinde tanımlanan problem ya da olgu; yurtdışında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi tecrübelerinin Türkçeye katkıları ve yansımalarının neler olduğu üzerinedir. Tanımlanan bu durum için yurtdışında bu alanda iki farklı ülkede görev almış bir öğretim elemanı amaçlı olarak seçilmiştir. Seçilen bireyin süreçteki tecrübelerini, yaşadıklarını ve bu yaşadıklarından kendisinde oluşan kişisel yansımalarını hikayeleştirerek anlatması, aktarması ve bu anlatıların toparlanması sağlanmıştır. Sonraki adımda anlatılan hikayeler araştırmacı tarafından analiz edilerek, yeniden yorumlanmıştır. Katılımcının geçmiş yaşantısı, tecrübeleri ve bugünü ile ilgili bilgiler işbirliği içerisinde hikayeye destek olacak noktalarda toplanmış ve sonuç olarak bu bölümde bu deneyimlerle ilgili bütüncül bir hikaye oluşturulmuş ve rapor çıkarılmıştır.

Saban ve Ersoy (2016) anlatı araştırmasının eğitim alanında kullanılması konusunda şu açıklamayı yapmaktadır:

Eğitimde anlatı bir yeniliğin uygulamaya yansıtılmasında, bir sorunu ya da durumu deneyimleyen öğretmenin bakışıyla sorunun anlaşılmasında, başarılı öğretmenlerin kişisel ve eğitimsel geçmişlerini incelemede, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini iyileştirmede vb. konularda gerçekleştirilebilmektedir.

Bu anlatı araştırması ve anlatının analizinde, durumu deneyimleyen öğretim elemanının bakış açısından alana yansıttıkları, hikayede durumun içerisinde barındırdığı olumlu ve olumsuz taraflar, katılımcı ve alan bağlamındaki kazanımlar, mesleki ve kişisel gelişim gibi konular değerlendirilmeye tabi tutulmuştur. Sonuçta anlatı analiz süreci; olay, hikaye ve ortam açılarından aşağıdaki şekilde incelenmiştir;

Olaylar, hikayeler ve ortam;

Olay-hikaye örgüsü: Türkiye’de bir üniversitede Türk dili okutmanı olarak görev yapan bir öğretim elemanının, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yabancılara Türkçe öğretimi alanında görev yapmak üzere yurtdışında 2013 ve 2016 yıllarında, farklı coğrafya ve sistemde yer alan iki ülkede görevlendirilmesi ve bu süreçte öğretim elemanının yaşadıklarıdır. Öğretim elemanı bu süreçteki deneyimlerini, hikayesini kendi süzgecinden geçirerek konuya odaklı yönlendirilmiş sorulara, sözlü olarak cevap vermiş, açıklamalar getirmiştir. Öğretim elemanının deneyimleri, görevlendirilme süreci ve görev sürecinde yaşadıkları ve bu yaşadıklarının kendisinde oluşturduğu düşünce, değişim ve farkındalıklar hikaye ile aktarılmıştır. Katılımcı, sunulan sorulara cevap verirken oluşturduğu hikayesinde ilk görev yaptığı ülke ile şu anda görev yaptığı iki ülkeyi düşüncesinin arka planında kıyaslamakta, bu da hikayedeki ortamın anlatıya zenginlik katmasına, anlatının daha geniş açıdan bir bakışla oluşturulmasına yol açmaktadır. Daha önce kısa süreliğine de olsa başka bir ülkede aynı görevi yapmış olması olayın sentezine yardımcı olmuştur.

Görevlendirme aşaması: Katılımcı öğretim elemanı görevlendirme sürecini iki kez yaşamıştır. Farklı sistemlerle idare edilen ve farklı coğrafyalarda bulunan iki ülkede görev alırken karşılaştığı problemler genel başlıklar altında ortak ancak ayrıntılarında farklıdır. İkinci ülkede göreve atanmasından sonra yaşadığı, ülkede yerleşme problemi birinci ülkeye nazaran çok daha çetin ve zorlu geçmiştir. Yabancı bir ülkede ilk kez görev yapma sürecini deneyimlemiş ve bu deneyim kendisinde olumlu olumsuz bir takım düşünceler oluşmasını sağlamıştır, ancak deneyim tektir ve kıyaslama imkanı olmamıştır. İlk

deneyimi sırasında kendisinde oluşan düşünceler; bulunduğu yabancı ülkede ülke insanı ile iletişim, görev yapacağı üniversite ortamı ve yaklaşımı, ülkede bulunan Türkiye Cumhuriyeti vatandaşları, resmi görevli öğretim elemanları ile yardımlaşma, ülkede bulunan Türkiye Cumhuriyeti resmi temsilcisi konumundaki Büyükelçilik ve konsoloslüğün süreçteki rolü ve sürece katkısı şeklinde sınıflandırılmıştır. Olayın zamansal bağlamında ilk deneyimi ile ikinci deneyimi arasında olgunlaşma süreci geçirmiş olabileceği muhtemeldir. Birinci deneyimi ikinci deneyimine hazırlık basamağı aşaması olarak değerlendirilmiştir. Bu durumda ikinci ve ya üçüncü deneyimlerin olaylara daha güçlü ve bilinçli şekilde yaklaşım oluşturmaları, psikolojik ve duygusal olarak hazırlanması ve öğretim elemanının kendisinin de ifade ettiği gibi 'daha kendine güvenli ve cesaretli' olarak göreve adım atmasına yardımcı olması açısından çok daha önemli olmuştur. Buna uzmanlaşma süreci de denebilir.

Bu uzmanlaşma ve tecrübe kazanma sürecinde önceki deneyimler sonraki yaşantılar için öğretici ve destekleyici konumdadır. Her kazanılan bilginin bir sonrakine zemin hazırlaması yapılandırmacı yaklaşım açısından ele alınmıştır. Vygotsky' ye göre yapılandırmacılık bir anlamlandırma sürecidir ve karşılıklı etkileşimle gerçekleşir. J. Dewey'e göre kişiler bilgiyi geçmiş yaşantılarıyla yapılandırırlar. Bu nedenle bilgi, deneysel ve özeldir. Bilgiye ulaşmada herkes için ortak bir yol yoktur. Bireyler geçmişteki yaşantılarla yeni yaşantıları birleştirip kendi analizlerini yaparak, öğrenmeyi zihinlerinde yapılandıkları biçimiyle oluştururlar. Sahip olduğu ile yeni öğrendikleri arasında bağ kurup onları kendi potasında sentezleyip bütünleştirerek yeni olana ulaşırlar. Mücadeleci, meraklı, sabırlı olmak yapılandırmacı öğrenmenin özellikleridir. Öğrenenler bilgiyi keşfederek, yaşayarak, yorumlayarak ve çevre ile iletişim kurarak yapılandırır. İçerik ve süreci eşzamanlı olarak öğrenilmiş olur. Bilgi, öğrenenin var olan değer yargıları ve yaşantıları tarafından üretilir. Böylece bireyin etkin öğrenme, eleştirel düşünme, problem çözme becerileri gelişir. (Şaşan, H.H. 2002). Uzmanlaşma sürecinde öğretim elemanının yaşadıkları yapılandırmacı temele tam olarak oturmaktadır.

Görev süreci: Ortam; *Dil*; katılımcının görev yaptığı ilk ülkede Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin Türkçe dil seviyeleri yüksektir çünkü Türkiye ülkesi ve dili bölümü öğrencileridir ve Türkçe hazırlık okumuşlardır veya okumaktadırlar. Türkçeyi neredeyse C1-C2 seviyesinde bildiklerinden öğrencilere A1-A2, B1-B2 seviyelerinde Türkçe bilgisi değil, ileri seviye bir Türkçe öğretimi yapılmıştır. Öğretim elemanı görev yaptığı ikinci ülkede Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmekte olan öğrencilere bu kez A1-A2 gibi daha temel seviyede Türkçe öğretimi yapmıştır. Öğrenciler Türkçeyi yabancı dil dersi olarak almaktadırlar ve farklı bölümlerde okumaktadırlar. Bu iki deneyimde yaşadıkları farklıdır. İlk deneyimde ülke insanı ile iletişimde ülke dilini hiç bilmemesinden kaynaklı sorun yaşamış ancak öğrenci hedef kitlesi ile iletişimde sorun yaşamamıştır ve dolayısıyla Türkçe öğretme konusunda yabancılara Türkçe öğretiminde zorlanmamış ancak ne öğreteceği konusunda materyal eksikliği yaşamıştır. Çünkü özellikle yabancılara Türkçe öğretimi konusunda ileri seviye için hazırlanmış eserlerin sayısı az, temel seviyede materyallerin daha çok olduğu görülmektedir.

İkinci görev yapılan yerde öğretim elemanı, ülkede konuşulan üç resmi dilden ikisini hiç bilmediği üçüncüsüne ise ancak A1 seviyesinde hakim olduğundan ülke insanı ile ama en çokta öğrenci kitlesi ile arasında dil problemi yaşamıştır. Çünkü ülkede bulunan Türk nüfusu bir anlamda sosyal çevrede iletişimini kolaylaştırmıştır. Ancak sınıf içinde öğrencilere Türkçeyi anlatırken anlaşılmayan, anlamakta zorlanılan noktalarda öğrencilerin dilini temel seviyede konuşmadığından problem yaşamış, deneyimlediği durumdan görevlendirilen öğretim elemanlarının en azından A2 seviyesinde bir dil bilinmesinin özellikle sınıf içi iletişimde çok önemli olduğu sonucunu çıkarmıştır. Tabi bu A2 seviyesi konuşma becerisini mutlaka içeren bir yeterliliği işaret etmektedir.

Dil, Görevlendirme üzerine

Yabancılara Türkçe öğretimi için yurtdışında görevlendirilen öğretim elemanlarından istenen, yurtdışında görev alması için gerekli dil yeterliliği sınav puanı, konuşma becerisini gösteren bir puan olmadığından, bu tür ulusal sınavlar ise konuşma becerisini ölçmediğinden ve yansıtmadığından, puan olarak gerekli kriterleri sağlasa da içerik olarak ihtiyaca cevap vermemektedir. Sonuçta yurtdışına dil puanı kriterleri karşıladığı için gönderilen öğretim elemanları gerçekle yüzleştiklerinde sorunun önemini daha iyi kavramaktadırlar. Bu durum görevlendirmeyi yapan kurumlarca gözden geçirilmeli

ve yurtdışında yabancılara Türkçe öğretimi görevlendirmesi sürecinde de daha profesyonelce adımlar atılmalıdır. Ayrıca görevlendirilen öğretim elemanları mümkünse o ülkenin dilini bilenler arasından seçilmelidir. Bir dili bilip ancak görevlendirilecek ülkenin dili ile ilgili hiçbir bilgisi olmayan adaylar seçilmemelidir.

Ayrıca, yabancılara Türkçe öğretiminde görev yapmayı düşünen öğretim elemanlarının, yurtdışına çıktıklarında içinde bulunacakları uluslararası ortam ve öğrencilerle paylaşacakları öğretim sürecindeki iletişim problemlerini azaltmak adına, en az bir yabancı dile ve yine en az A2 seviyesinde konuşma becerisine sahip olmaya özen göstermeleri gerekmektedir.

Mesleki ve kişisel gelişim

Öğretim elemanının iki görev sürecinde de kişisel ve mesleki gelişim yaşadığı anlaşılmıştır. Özellikle ikinci görev yeri yaşadığı zorluklar açısından kişisel, duygusal gelişimine, karşılaştığı öğretim ortamı kapsamında da mesleki gelişimine büyük katkılar sağlamıştır. Öğretim elemanı yabancılara Türkçe öğretimi alanındaki eksiklikleri hem kendi açısından hem de bulunduğu ülke açısından yaşayarak farketmiş ve bu durumu içselleştirmiştir. Yurtiçi ve yurt dışında bu alanda görev yapmaya devam ederse alana artık faydalı çalışmalar sağlayabileceğini, daha özgüvenle öğretim yapabileceğini düşünmektedir. Bu düşüncesinin başlangıcı ikinci görev yerine gitmeden önce katıldığı ‘Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi’ sertifika programı olmuştur. Bu aşamada içerik açısından nitelikli sertifika programlarının yabancılara Türkçe öğretimi çalışmalarına katkısı olduğu düşünülmektedir. Alana profesyonel katkı sağlayacak diğer bir durum ise tecrübeli öğretim elemanlarına sahip olmaktır. Görevlendirmelerde bu hususların da dikkate alınması gerekmektedir.

Öğretim elemanı yurtdışında bulunduğu sürede sosyal etkileşimler yoluyla, yıllardır kendi ülkesinde öğretimini yaptığı kendi anadili ve kültürü ile ilgili yeni farkındalıklar kazanmıştır. Yurtdışı deneyimleri bir anlamda kendi kendini keşfetme sürecini oluşturmaktadır. Yurtdışında öğretim programında etkin rol alması katılımcının kendi dilini yeni açılardan keşfetmesine, kendi içinde yolculuğa çıkmasına da yol açmıştır. Bu açıdan oldukça faydalı olduğu düşünülmektedir.

Tüm bu deneyimlerin Türkçeye yansımaları şüphesiz olumlu olmaktadır. Bu tür deneyimlerin Türkçe ile ilgili yeni çalışmaları beraberinde getireceği öngörülmektedir. Her öğretim elemanı kendi bakış açısından deneyimleri ışığında yabancılara Türkçe öğretimine yeni açılar kazandırmaktadır. Bu nedenle oluşturulan materyallerin bu alanda tecrübe kazanmış akademisyenlerce hazırlanması alana ayağı yere basan eserler ve materyaller sunmaktadır.

Alanla ilgili farklı problemler mevcuttur. 2010 yılında Milli Eğitim Bakanlığı’nca Marmaris’te düzenlenen ‘Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi ve Öğretmenliği Çalıştayı’ nın sonuç raporunda; mevcut lisans programlarının (Türk Dili ve Edebiyatı, Türkçe Eğitimi Bölümü vb.) yabancılara, Türk soylu ve akraba topluluklara ya da yurt dışında yaşayan Türklere Türkçenin öğretilmesi amacıyla kurulmadığı, Türkiye’de Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında herhangi bir lisans programı bulunmadığı, bulunan çok az sayıdaki lisansüstü programlarının içerik ve kapsam açısından birbirlerinden farklı olduğu, yurtdışında Türkçe öğretmek için Bakanlıkça görevlendirilen öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimin yetersiz kaldığı, bu konuda hizmet veren kurumlar arasında işbirliği ve eşgüdüm bulunmadığı belirtilmektedir (MEB, 2010:152).

Yabancılara Türkçe öğretimi konusunda alan uzmanı yetiştirecek tam teşekküllü lisans ve lisansüstü programların henüz olmadığı görülmektedir. Özellikle bu alan için belirlenmiş amaç, yöntem, teknik ve programlar henüz açılmamıştır. Özellikle bu alanda yetişmiş akademisyen yoktur; uzmanlaşan ve uzmanlaşmaya çalışan akademisyen ve öğretmenler Türk dili ve edebiyatı, Türkçe öğretmenliği, yabancı diller eğitimi veya dilbilim bölümlerinden bu alana yönelmişlerdir. Bu açıdan bakıldığında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi tam anlamıyla profesyonelce hizmet veren bir birim henüz olamamıştır ancak profesyonelleşme sürecinde ilerlemektedir. Bu süreçte yabancı dil öğretim sürecinin özelliklerini bilen, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi metodolojisini bilip uygulayabilen, dil öğretimi yöntem ve tekniklerinden anlayan, öğrenci kitlesine göre dil öğretimi planı hazırlayabilecek, Türkçeyi anlam, biçim, ses, köken, dilbilgisi bakımından iyi bilen Türkçe öğretmenlerinin yetiştirilmesi gerekmektedir.

Yukarıda üzerinde durulan eksikliklerin giderilmesi ve yabancılara Türkçe öğretiminde bağımsız bir alanın oluşturulması çok önemlidir ancak şunu da eklemek gerekir ki alanda görevlendirilen kişilerin Türkçe eğitimi, dilbilim, yabancı diller eğitimi, Türk dili ve edebiyatı eğitimi gibi konuyla yakından alakalı alanlardan seçilmesi alandaki çalışmalara ve yaklaşımlara büyük zenginlik ve yetkinlik katacağı ve çok daha geniş açılardan ve birçok koldan yabancılara Türkçe öğretimine kazanımlar sağlayacağı öngörülmektedir.

Kaynakça

- Boylu, E. ve Başar, U. (2016). *Türkçe Öğretim Merkezlerinin Genel Durumu ve Standartlaştırılması Üzerine*, 309-324, ASOS Journal, Mart 2016, Sayı 24.
- Göçer, A. (2013). Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı, (Ed.) M. Durmuş, A. Okur, *Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretimi*, 171-179. Grafikler Yayınları; Ankara.
- Kuşçu, S. (2014) Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi, Sayı 1. *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğretmen bilişi ve öğrenci inanışları*, 111-121. Ankara; Hacettepe Üniversitesi. http://www.turkiyat.hacettepe.edu.tr/huydotad/huydotad_1sayi.pdf
- MEB. (2010). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi ve Öğretmenliği Çalıştayı Sonuç Raporu. Marmaris.
- Riessman, C.K. (2005). Narrative Analysis in N.Kelly, C. Horrocks, K. Milness, B. Roberts & D. Robinson (Eds.), *Narrative , memory and everyday life*, 1-7. Huddersfield: University of Huddersfield.
- Şaşan, H. H. (2002).. Yapılandırmacı Öğrenme. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 74-75, 49-52. <http://talimterbiye.mebnet.net/ogrenci%20merkezli%20egitim/yapilandirmaciogrenme.pdf>
- Saban, A. ve Ersoy, A. (2016). Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri, Anı Yayıncılık; İstanbul
- Zorbaz, K. Z. (2013). Yabancılara Türkçe Öğretiminin Tarihi Seyri Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı, (Ed.) M. Durmuş, A. Okur, *Grafiker Yayınları*; Ankara, 159-169.