

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
DİLBİLİM ANABİLİM DALI
YABANCI DİL ÖĞRETİMİ PROGRAMI

İNGİLİZCENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE
EŞDİZİMLİ SÖZCÜK KULLANIMINDA
YAPILAN YANLIŞLARIN ÇÖZÜMLENMESİ

Doktora Tezi

SEVİL ALTIKULAÇOĞLU KAYAER

Ankara, 2023

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
DİLBİLİM ANABİLİM DALI
YABANCI DİL ÖĞRETİMİ PROGRAMI

İNGİLİZCENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE
EŞDİZİMLİ SÖZCÜK KULLANIMINDA
YAPILAN YANLIŞLARIN ÇÖZÜMLENMESİ

Doktora Tezi

SEVİL ALTIKULAÇOĞLU KAYAER

Tez Danışmanı

Prof. Dr. DİLEK PEÇENEK

Ankara, 2023

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
DİLBİLİM ANABİLİM DALI
YABANCI DİL ÖĞRETİMİ PROGRAMI

İNGİLİZCENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE
EŞDİZİMLİ SÖZCÜK KULLANIMINDA
YAPILAN YANLIŞLARIN ÇÖZÜMLENMESİ

DOKTORA TEZİ

Tez Danışmanı

Prof. Dr. DİLEK PEÇENEK

TEZ JÜRİSİ ÜYELERİ

Prof. Dr. Dilek PEÇENEK

Prof. Dr. Nuray ALAGÖZLÜ

Prof. Dr. Özgür AYDIN

Prof. Dr. Gonca EKŞİ

Doç. Dr. Elif ARICA AKKÖK

Tez Savunması Tarihi: 05.01.2023

T.C.

ANKARA ÜNİVERSİTESİ

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Prof. Dr. Dilek Peçenek danışmanlığında hazırladığım “İngilizcenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Eşdizimli Sözcük Kullanımında Yapılan Yanlışların Çözümlemesi (Ankara,2023)” adlı doktora tezimdeki bütün bilgilerin akademik kurallara ve etik davranış ilkelerine uygun olarak toplanıp sunulduğunu, başka kaynaklardan aldığım bilgileri metinde ve kaynakçada eksiksiz olarak gösterdiğimi, çalışma sürecinde bilimsel araştırma ve etik kurallarına uygun olarak davrandığımı ve aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul edeceğimi beyan ederim.

Tarih: 05.01.2023

Sevil ALTIKULAÇOĞLU KAYAER

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	iv
I. BÖLÜM	1
GİRİŞ	1
1.1. Tezin Konusu	1
1.2. Araştırma Sorunu	1
1.3. Tezin Amacı	4
1.4. Tezin Önemi	5
1.5. Tezin Yöntemi	7
1.5.1. Araştırmanın Modeli	7
1.5.2. Sayıtlılar	7
1.5.3. Araştırmanın Sınırlılıkları	8
1.5.4. Veri Toplama Teknikleri	9
1.6. Kavram ve Terimler	9
II. BÖLÜM	13
KURAMSAL ÇERÇEVE	13
2.1. Yabancı Dil Öğretiminde Eşdizimli Sözcükler	13
2.1.1. Sözcüksel Yaklaşım	13
2.1.2. Eşdizimliliğin Tanımı ve Eşdizimli Sözcüklerin Sınıflandırılması	19
2.1.3. Eşdizimli Sözcüklerin Yabancı Dil Öğretimindeki Önemi	25
2.1.4. Eşdizimli Sözcük Kullanımında Öğrencilere Güçlük Yaratın Etmenler... ..	27
2.1.5. Eşdizimli Sözcük Öğretiminde Kullanılabilecek Sınıf İçi Örnek Etkinlikler	33

2.2. Yabancı Dil Sınıflarında Karşılaştırmalı Çözümleme, Yanlış Çözümlemesi ve Ara Dil Kuramının Yeri	36
2.2.1. Karşılaştırmalı Çözümlemenin Amacı, Güçlü ve Zayıf Yönleri	36
2.2.2. Yanlış Çözümlemesinin Amacı, Güçlü ve Zayıf Yönleri	42
2.2.3. Ara Dil Kuramı	51
III. BÖLÜM	55
YÖNTEM	55
3.1. Çalışma Grubu	55
3.2. Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi ve Uygulanması	56
3.2.1. Yazılı Edimlerin Toplanması	57
3.2.2. Sözlü Edimlerin Toplanması	59
3.2.3. Boşluk Doldurma Alıştırması	61
IV. BÖLÜM	63
BULGULAR VE DEĞERLENDİRME	63
4.1. Yazılı ve Sözlü Edimlere İlişkin Bulgular	63
4.2. Boşluk Doldurma Alıştırmasına İlişkin Bulgular	68
4.3. Tüm Bulgulara İlişkin Genel Değerlendirme	79
4.4. Sıkça Yanlış Kullanılan Dilbilgisel Eşdizimli Sözcüklere İlişkin Değerlendirme	84
4.4.1. Yanlış İlgecin Kullanıldığı Dilbilgisel Eşdizimli Sözcükler	85
4.4.2. Gerekli İlgecin Kullanılmadığı Dilbilgisel Eşdizimli Sözcükler	93
4.4.3. İlgeç Kullanımını Gerektirmemesine Karşın İlgeç Kullanılan Dilbilgisel Eşdizimli Sözcükler	96
V. BÖLÜM	105
SONUÇ VE ÖNERİLER	105

5.1. Sonuç	105
5.2. Öneriler	108
5.2.1. Öneri Kapsamındaki Öncül Çalışma	109
5.2.2. Yabancı Dil Öğretmenlerine ve Araştırmacılara Öneriler	122
KAYNAKÇA	126
ÖZET	134
ABSTRACT	135
EKLER	136
EK 1. Sözlü Edimlerin Toplanmasında Kullanılan Rol Kartları	136
EK 2. Boşluk Doldurma Alıştırması	140
EK 3. Yapılan Yanlışların Hedef Dil ve Anadilindeki Doğru Kullanımlarıyla Ayrıntılı Gösterimi	143
EK 4. Veri Toplamak İçin Kurum İzni	164
EK 5. Etik Kurul İzni	165

ÖNSÖZ

2009-2010 akademik yılında Gazi Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Bölümü hazırlık öğrencileri ile İngilizcede yanlış kullanılan dilbilgisel eşdizimli sözcükler üzerine yaptığım doktora tezimi, söz konusu yıllarda bireysel nedenlerle savunmaya girip sonlandıramadım. Ancak, o yıllarda doktora tezi kapsamında yürüttüğüm bu çalışmanın bir bölümü, hakemli bir dergi olan Dil Dergisi'nde 2010 yılında yayımlandı. 2022 yılında çıkan öğrenci affı ile dönmek isteyip de aslında aradan geçen onca yıla rağmen sistemde hala aktif öğrenci olduğumu ve yasal tek bir yarı dönemim olduğunu öğrenince, mevcut çalışmamı sonlandırmak istedim. Aynı zamanda, araştırmacı merakı ile de, yürüttüğüm bu çalışmanın günümüzle ne derece ilişki içinde olduğunun saptanmasını da hedefledim. Ancak, araştırma koşulları bakımından koşut çalışma gerçekleştirme olanağı da bulamadım. Bu nedenle de araştırma önerisi kapsamında değerlendirilebilecek güncel bir çalışma gerçekleştirdim. Katılımcıların yazılı ve sözlü edimlerinde yanlış kullanıldığı tespit edilen İngilizce dilbilgisel eşdizimli sözcükleri, 2022-2023 akademik yılında yine aynı üniversitenin aynı bölümünde eğitim alan hazırlık öğrencileri için veri tabanı kabul ederek boşluk doldurma alıştırmalarını uyguladım ve de önerilerde yapılabilecek bir çalışmanın öncülü olarak sundum.

Öncelikle, bu çalışmanın her aşamasında beni yönlendiren, çalışmaya ara verdiğim onca yıldan sonra geri dönmek istediğimi söylediğimde, beni ilk günkü gibi yüreklendiren, geri dönme sürecimde benim dışımda gelişen ilginç ve zorlu süreçte desteğini hiç esirgemeyen, çok çok değerli hocam, tez danışmanım, Prof. Dr. Dilek Peçenek'e sonsuz teşekkür ederim. Kendisinden ders almak, tezde kendisinin öğrencisi olmak, çok değerli fikirlerinden, yorumlarından ve önerilerinden yararlanabilmek ayrıcalığına eriştiğim için kendimi hep çok mutlu, hep çok şanslı hissediyorum.

Tez izleme komitesinde ve savunma jürisinde yer alan ve yapıcı dönütler veren değerli hocalarım Prof. Dr. Özgür Aydın’a, Prof. Dr. Nuray Alagözlü’ye, Prof. Dr. Gonca Yangın Ekşi’ye ve Doç. Dr. Elif Arıca Akkök’e teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca, tüm sorularımı sabırla yanıtlayan ve düşüncelerini benimle paylaşan Pelin Doğan arkadaşım başta olmak üzere, süreçte benden desteğini esirgemeyen, beni olumlu düşünmeye teşvik eden ve bana inanan tüm arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Tezimin uygulama sürecinde gönüllü olarak katılımlarıyla katkı sağlayan tüm öğrencilerime teşekkür ederim.

Son olarak, manevi desteğini ve bana olan inancını hep hissettiğim canım aileme, kardeşim Sevilay Altıkulaçoğlu’na ve sevgili eşim Bekir Kayaer’e, çalışmaya geri döndüğümde, ‘Sen yaparsın anne, bence olacak’ diyen ve bana Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü’ne kadar eşlik ederek o ilk adımı attığımda destek olan altı yaşındaki bir tanecik kızım Zeynep Kayaer’e teşekkür ederim.

I. BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde sırasıyla tezin konusuna, araştırma sorununa, tezin amacına, önemine ve yöntemine değinilmiştir. Yöntem alt bölümünde ise araştırmanın modeli, araştırma sayıtları, araştırmanın sınırlılıkları ve veri toplama teknikleri konularında bilgi verilmiştir. Son olarak, tezde geçen konu başlıklarının içerdği temel kavram ve terimler yer almaktadır.

1.1. Tezin Konusu

Bu tezin konusu, anadili Türkçe olan öğrencilerin, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenme sürecinde, dilbilgisel eşdizimli sözcük kullanımında yaptıkları yanlışların belirlenmesine ve çözümlenmesine ilişkindir.

1.2. Araştırma Sorunu

Alanyazında, yabancı dil öğretimi konusunda yapılmış birçok çalışma yer almaktadır. Her bir çalışma, içeriği geniş bu konuyu herhangi bir yönüyle ele almakta ve bu süreçte de kimi zaman diğer çalışmaları desteklemekte, kimi zaman da başka çalışmaların değinmediği noktaları aydınlatmaktadır. Şu bir gerçek ki, her defasında yanıtı aranan sorular, ‘Yabancı dil nasıl daha iyi öğretilir / öğrenilir?’ sorusunun çatısı altında toplanmaktadır. Bu sorunun bir uzantısı olarak şu soru sorulabilir: ‘Bir dili bilmek’ demek, ne demektir? ‘Bir dili bilmek’ demek, en geniş tanımla, o dilde, iletişimi aksatmayacak biçimde doğru konuşabilmek, yazabilmek ve dinlediğini ya da okuduğunu doğru anlayabilmektir. Hiç kuşkusuz, burada adı geçen dört temel dil

becerisinin (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) içerdği birçok da alt beceri vardır. Yabancı dil öğrencilerinin ilgili hedef dili öğrenme amaçları birbirinden farklı olabilir ve bu durum onların, sözü geçen becerilerin hepsinde değil de, yalnızca birinde ya da ikisinde ileri düzey yetiye sahip olmalarını gerektirebilir.

Söz konusu durum hangisi olursa olsun, yabancı dil öğrenme sürecinde akla ilk gelenin, genellikle, o dilin dilbilgisi kurallarını öğrenmek olduğu gözlenmektedir. Dilbilgisi kuralları, bir dilin iskeletidir. Diğer bir deyişle, kurallar, ait oldukları dili ayakta tutar. Fakat sadece kurallara önem verilirse, öğrenenin elinde hedef dilin salt bilgisinden başka hiçbir şey olmaz. Bu bilgi, yukarıdaki benzetmede sözü geçen iskelet gibi zayıftır ve öğreneni, dil öğrenimi sürecinde çok ilerilere taşıyamaz. Bir dili asıl zenginleştiren unsurun, o dilin söz varlığı olduğu söylenebilir. Aslında, sözcük öğretimi, yalnızca sözcüğün anlamını vermek olmayıp, o sözcükle ilgili sesletim bilgisi, biçim bilgisi, sözdizimine ait bilgi ve kullanım bilgisini de vermeyi içerdği için, görüldüğü gibi çok kapsamlıdır ve dilbilgisi öğretimini de bünyesinde barındırmaktadır. Başka bir biçimde ifade etmek gerekirse, bir dilin dilbilgisine ait kuralları etkin bir biçimde kullanabilmek de, o dilin sözcüklerini uygun biçimde yan yana getirebilme becerisinin içinde yer almaktadır. En baştaki tanıma geri dönülecek olursa, küçük bir değişiklik yapılarak; ‘Bir dili, iletişimi aksatmayacak biçimde, doğru konuşmak, doğru yazmak ve dinlediğini ya da okuduğunu doğru anlamak için, o dilin sözcüklerinin etkin bir kullanıcısı olmak önemlidir’ denebilir. Sonuç olarak, yabancı dil derslerinde sözcük öğretimine önem verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Sözcük öğrenimi sürecinde yabancı dil öğrencilerinin en çok güçlük çektiği sözcük gruplarından birinin, eşdizimli sözcükler (collocations) olduğu gözlenmektedir. Eşdizimli sözcüklerin öğrencilere güç gelmesine neden olarak, Nesselhauf’un

(2003, s. 225) bu sözcük grubunun en yaygın kabul edilen bir özelliği biçiminde sözünü ettiği, ‘nedensizlik’ (arbitrariness) ölçütü gösterilebilir. Diğer bir deyişle, eşdizimli sözcükleri oluşturan öğeler arasındaki ilişki uzlaşımsaldır. Bu ‘nedensizlik’ ölçütünün öğrencilere güçlük yaşatmasının nedeni olarak da, yabancı dil öğrencilerinin hedef dili, o dilin anadili olarak konuşulduğu ortamdan uzakta, sınıf ortamında öğrenmeleri düşünülebilir. Çünkü bu durum, öğrencileri, sınıf dışında gerçekleştirebilecekleri doğal etkileşimden ve alabilecekleri doğal dil girdisinden çoğunlukla yoksun bırakmaktadır. Böylece, öğrencilerin hedef dile ait deneyimleri, ilgili ders kitabında işlenen konularla, o konularla bağlantılı sınıf içi etkinliklerle ve öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen-öğrenci etkileşimiyle sınırlı kalabilmektedir. Dolayısıyla, hedef dili içselleştiremeyen öğrenciler, o dile ait sezgisel bir bilgiye sahip olmamakta ve ayrı ayrı anlamını bildiği sözcüklerden anlamlı bütünler, ne yazık ki çoğu zaman, oluşturamamaktadır.

Bu noktada, sınıf içinde eşdizimli sözcük öğretimine çoğunlukla açık bir biçimde yer verilmemesinin, durumu daha da olumsuzlaştırdığına inanılmaktadır. Böylece, hedef dilde, o dilin anadili konuşucusunun edincinde (competence) önemli bir yere sahip olduğu düşünülen eşdizimli sözcüklerin bilgisinden yoksun kalan yabancı dil öğrencileri, konuşurken ya da yazarken, bilgi eksikliğini bir şekilde karşılamak amacıyla değişik yollara başvurabilmektedir. Bunu yaparken, örneğin, açıklama (paraphrasing) stratejisini kullandıkları, anadilinden aktarım (transfer) yaptıkları, kaçınım (avoidance) stratejisini uyguladıkları söylenebilir. Hiç kuşkusuz, tüm bu süreçte hedef dil basitleştirilmekte ve bunun sonucunda dilin doğallığından uzaklaşmaktadır. Sonuç olarak, hedef dilden sapan, öğrencinin kendisinin oluşturduğu, anadili ile hedef dilin arasında yer alan bir ara dil (interlanguage) ortaya çıkmaktadır. Aslında, ara dilin, öğrenme sürecinde yaşanan doğal bir olgu olduğu, başka bir biçimde ifade etmek gerekirse, tıpkı anadilini edinen çocuklar gibi, yabancı dil öğrencilerinin de

bir sistem kurdukları ve bu sistemde hedef dile ait deneyler yaptıkları söylenebilir. Önemli olanın, öğrencileri, oluşturdıkları ara dilden hedef dile doğru olabildiğince yaklaştırmak olduğu düşünülmektedir.

Sonuç olarak, öğrenciler, birbiriyle uyumlu sözcükleri bir araya getirebilir düzeye gelirlerse, diğer bir deyişle, eşdizimli sözcükler yabancı dil derslerinde açık bir biçimde öğretilirse, öğrencilerin hedef dilde iletişimi aksatmayacak biçimde doğru konuşmak, doğru yazmak ve dinlediğini ya da okuduğunu doğru anlamak yolunda büyük bir güçlüğü üstesinden geleceklerine inanılmaktadır. Kısacası, yabancı dil öğretiminde önemi yukarıda vurgulanan sözcük öğretimi içinde eşdizimli sözcüklerin yeri çok önemlidir ve bu konunun göz ardı edilmesi, hedef dilin doğru öğrenilmesini geciktiren veya engelleyen önemli sorunlardan biri olarak düşünülebilir.

1.3. Tezin Amacı

Bu çalışmanın genel amacı, eşdizimli sözcüklerde, özelinde dilbilgisel eşdizimli sözcüklerde yapılan yanlışların belirlenmesi ve çözümlenmesidir. Çalışmanın amaçları doğrultusunda, aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Anadili Türkçe olan öğrenciler, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenme sürecinde, dilbilgisel eşdizimli sözcüklerin kullanımında hangi yanlışları yapmaktadır?
 - 1.1. Yanlışların dağılımı nedir?
 - 1.2. Yanlışların tekrarlanma eğilimi nedir?
2. Sıkça yanlış kullanılan dilbilgisel eşdizimli sözcüklerin yanlış kullanılma nedeni / nedenleri nedir?

1.4. Tezin Önemi

Özellikle yurt içinde yapılan yüksek lisans ve doktora tezlerinde görüldüğü gibi, yabancı dil öğretiminde önemli yeri olan eşdizimli sözcükler üzerine çalışmalar 2000’li yıllardan sonra hız kazanmıştır. Bu çalışmanın da ilgili alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Ayrıca, söz konusu çalışmaların neredeyse hepsi sözcüksel eşdizimliliğe odaklanmıştır. Bu anlamda, yapılan çalışmalar yurt dışında nispeten daha önce yapılan çalışmalarla da uyumluluk göstermektedir. Araştırmacı da bu çalışmasının küçük bir kesiti niteliğini taşıyan makalesinde (bkz. Altıkulaçoğlu, 2010) söz konusu çalışma grubunun yazılı edimlerinde ne kadar az sözcüksel eşdizimli sözcük kullandığından ve anadilinin etkisinin ne ölçüde olduğu konusunda bahsetmiştir. Buna karşılık bu çalışmanın asıl odak noktası dilbilgisel eşdizimli sözcüklerdir ve nispeten daha az değinilen bir noktaya yoğunlaştığı için alana katkı sağlayacağına inanılmaktadır.

Hiç kuşkusuz, sözcüksel eşdizimli sözcüklerin daha az kullanılması ve bu sözcük grubunda yapılan yanlışlar, hedef dilde iletişim kurarken daha yapay bir dil kullanımına, dolayısıyla da anlam kaybına ve yanlış anlaşılmalara neden olmaktadır. Buna karşılık dilbilgisel eşdizimli sözcüklerde yapılan yanlışların daha az soruna neden olması, konunun daha az önemli olduğunu ortaya koymaz. Bu noktada dilbilgisel eşdizimli sözcüklerin, dilbilgisi ile aynı tutulmaması gerektiğini hatırlatmakta fayda vardır. Hedef dilde (bu bağlamda İngilizcede) örneğin bir eylemin eşdizimliliğinde olan bir ilgeç yerine başka bir ilgeç kullanıldığında, tamamen farklı bir anlam elde etmek mümkündür. Örneğin, İngilizcede ‘bir toplantıya katılmak’ anlamında ‘attend a meeting’ yerine, anadili Türkçe olan ve İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen biri

olumsuz aktarım yapıp ‘attend to a meeting’ derse yanlış yapmış olacaktır. İngilizcede ‘attend to’, ‘iş ile ilgili ya da kişisel meselelerle ilgilenmek’ veya ‘bir müşteriyle ilgilenmek’ anlamına gelmektedir. Kısacası, her ne kadar çoğu zaman bağlam, anlamın çıkarılmasında yardımcı olsa da, burada söylenmek istenen, dilbilgisel eşdizimli sözcüklerin de sözcüksel eşdizimli sözcükler kadar önemli olduklarıdır.

Çalışma grubunun İngilizce Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinden oluşması da bu araştırmayı önemli kılmaktadır. Bu öğrenciler, üniversite giriş sınavı sonrası aldıkları dil puanı ile öğrencisi oldukları bölümde okumaya hak kazanmışlardır. Hedef dili (İngilizceyi) yoğun olarak çalışacakları son aşama olan hazırlık aşamasındadırlar ve hazırlığı takip eden dört senelik eğitim sürecinde hedef dili çoğunlukla eğitimi aldıkları konuda (İngilizce öğretimi) araç olarak kullanacaklardır. Hazırlık sınıfı hariç dört sene içinde de mezun olup İngilizceyi öğretebilir konumda olduklarının kabul edileceği göz önünde tutulduğunda, ilgili grubun, sözcüksel eşdizimli sözcüklere oranla sınırları daha belirgin dilbilgisel eşdizimli sözcüklerde ne tür yanlışlar yaptıklarının ve en sık yapılan yanlışların nedenlerinin ortaya konması, bu çalışmayı önemli kılmaktadır. Dolayısıyla, çalışma grubunun anadili (Türkçe) ve öğrenme sürecinde bulunduğu hedef dil (İngilizce) açısından diller arası aktarım (anadilinden hedef dile olumsuz aktarım) ve hedef dil içinde yapılan genelleme temel alınarak yapılan yanlış çözümlemesinin fikir verici olup alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Kısacası, hedef dili yoğun bir biçimde çalışarak üniversiteye gelen bir öğrenci grubunun yanlışlarına ilişkin tespitlerin (sorunu belirlemenin ve onun temeline inmenin) söz konusu hedef dili öğrenme sürecinde olan başka Türk öğrencilerin de ihtiyaçlarını belirlemede yardımcı olacağına inanılmaktadır.

1.5. Tezin Yöntemi

Anadili Türkçe olan öğrencilerin, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenme sürecinde, hedef dilin dilbilgisel eşdizimli sözcük grubunda yaptıkları yanlışları ve sıkça yapılan yanlışların nedenini / nedenlerini belirlemek amacıyla güden bu çalışmanın veri toplama sürecinde, öğrencilere ait dil örnekleri ile oluşturulan veri tabanının tarama yöntemi ile incelemesi ve sıklık ile betimlemesi yapılmıştır.

1.5.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada çeşitleme deseni (triangulation design) kullanılmıştır. Diğer bir deyişle, anadili Türkçe olan çalışma grubunun yazılı ve sözlü edimleri incelenip, yanlış kullanılan dilbilgisel eşdizimli sözcükler belirlenerek veri tabanı oluşturulmuş, söz konusu yanlışların çalışma grubunun genelinde ne sıklıkla yapıldığına ilişkin sayısal veriyi elde etmek için boşluk doldurma alıştırması uygulanmıştır. Elde edilen sayısal veriler, anadilinden olumsuz aktarım ve hedef dil içinde yapılan genelleme açısından betimlenecek sıkça yanlış kullanılan dilbilgisel eşdizimli sözcüklerin belirlenmesinde yardımcı olmuştur.

1.5.2. Sayıtlar

Bu çalışma aşağıdaki noktalarda bazı sayıtlar içermektedir.

1. Anadili Türkçe olan öğrencilerin, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenirken, üst orta düzey öğrenciler bile olsalar, yazılı ya da sözlü edimlerinde, hedef dile ilişkin eşdizimli sözcük kullanımında, özelinde dilbilgisel eşdizimli sözcüklerde, güçlük çektikleri varsayılmıştır.

2. Söz konusu öğrencilerin, eşdizimli sözcük kullanımında, özelinde dilbilgisel eşdizimli sözcüklerde, benzer yanlışları yaptıkları varsayılmıştır.
3. Öğrencilerin yazılı edimleri sınav belgesi olduğundan, oradan elde edilen verilerin gerçekçi olduğu kabul edilirken, bizzat bu çalışma için yapılan sözlü kayıtlarda ve uygulanan boşluk doldurma alıştırmalarında ise öğrencilerin söz konusu çalışmaya katkı sağlamak için ilgili konuda edinçlerindeki bilgiyi samimi ve dolayısıyla olduğu gibi yansıttıkları varsayılmıştır.

1.5.3. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışma aşağıdaki noktalarda bazı sınırlılıklar içermektedir.

1. Çalışmaya yalnızca Türkiye’de bir devlet üniversitesi olan Gazi Üniversitesi’nin Yabancı Diller Yüksekokulu’nda eğitim alan İngilizce Öğretmenliği Bölümü hazırlık öğrencileri katılmıştır.
2. Çalışmanın veri toplama aşaması yalnızca 2009-2010 eğitim öğretim yılını içermektedir.
3. Yazılı edimler, çalışma grubunda yer alan öğrencilerin büyük bir çoğunluğundan alındığı halde, sözlü kayıt, bazı öğrencilerin gönüllü olmaması nedeniyle, her öğrenciyle gerçekleştirilememiştir.
4. Öğrencilerin yalnızca sıkça yanlış kullandığı dilbilgisel eşdizimli sözcükler irdelenmiştir.
5. Öğrencilerin sıkça yaptıkları yanlışların değerlendirilmesi, diller arası olumsuz aktarım (anadili Türkçeden hedef dil İngilizceye) ve hedef dil (İngilizce) içinde yapılan genelleme temel alınarak yapılmıştır.

1.5.4. Veri Toplama Teknikleri

Anadili Türkçe olan ve İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen İngilizce Öğretmenliği Bölümü üst orta düzey hazırlık öğrencilerinin hedef dilin dilbilgisel eşdizimli sözcüklerinde yaptıkları yanlışları belirleyip, sıkça yanlış kullandıkları dilbilgisel eşdizimli sözcüklerin yanlış çözümlemesini yapmak amacıyla, söz konusu öğrencilerin 2009-2010 akademik yılına ait ikişer yazılı edimi ve birer sözlü edimi incelenerek veri tabanı oluşturulmuş ve ardından yazılı ve sözlü edimlerde yanlış kullanılmış dilbilgisel eşdizimli sözcükler için boşluk doldurma alıştırması hazırlanıp uygulanarak sıkça yapılan yanlışlarla ilgili verilere ulaşılmıştır.

1.6. Kavram ve Terimler

Tezin değineceği konu başlıklarının içerdiği temel kavram ve terimler şunlardır:

Aktarım (language transfer): *Aktarım*, öğrencinin anadilinin, başka bir dilin öğrenilmesi üzerindeki etkisi anlamında kullanılmaktadır (Nunan, 1999, s.310). İki türünden söz edilebilir: *olumlu aktarım (positive transfer)* ve *olumsuz aktarım (negative transfer)*. Eğer önceki bilgi (anadiline ait bilgi), şu anda öğrenilecek konuya (hedef dile) doğru bir biçimde katılabiliyorsa, *olumlu aktarımın* gerçekleştiği, fakat önceden edinilmiş bilgi, yeni öğrenilecek durumla yanlış bir biçimde ilişkilendiriliyorsa, *olumsuz aktarımın* gerçekleştiği söylenebilir (Brown, 1994, s.90). *Olumsuz aktarım*, *anadilinden karışma (mother tongue interference)* biçiminde de kullanılmaktadır. Vardar (2002, s.103), *interference* sözcüğünün Türkçe karşılığını, *girişim* olarak vermektedir.

Anadili (mother tongue) / Birinci dil (first language): *Anadili*, kişinin “... içinde doğup büyüdüğü aile ya da toplum çevresinde ilk öğrendiği dil” anlamına gelmektedir (Vardar, 2002, s.17). Bu tanımda da geçtiği gibi, *anadili* sözcüğü, bazı bağlamlarda karşımıza *ilk dil* veya *birinci dil* olarak da çıkabilir. Fakat Stern’e (1983, s.11) göre, *birinci dil*, çocuklukta edinilen *ilk dil* anlamına geldiği gibi, *baskın olan dil* ya da *kullanımda tercih edilen dil* anlamına da gelmektedir. Bu bağlamda, *ilk dil* veya *birinci dil* sözcüğü, *anadili* sözcüğüyle eş anlamlı olarak kullanılacaktır.

Ara dil (interlanguage): *Ara dil*, hedef dilin öğrenilmesi sürecinde öğrenciler tarafından üretilen ve hedef dilden sapmalar olmasına karşın, kendi içinde tutarlılık gösteren dil anlamına gelmektedir (Nunan, 1999, s.309).

Edinç (competence) / Edim (performance): Vardar (2002, s.88-89), *edinç* sözcüğünü “... konuşucu-dinleyicilerin edinmiş oldukları ... dilsel bilgi” biçiminde tanımlarken, *edim* sözcüğünü de, “... edincin ... dilin kullanımı sırasında gerçekleştirilmesi” olarak açıklamaktadır.

Eşdizimli sözcük (collocation): Vardar (2002, s.94-95), *eşdizimliliği*, “iki ya da daha çok sayıda dil biriminin genellikle aynı dizimlerde yer alması” olarak açıklamaktadır. (Tezin ‘Kuramsal Çerçeve’ bölümünde daha ayrıntılı bir tanım yer almaktadır.)

Genelleme (generalization): Alanyazında *aşırı genelleme (overgeneralization)* ya da *aşırı kullanım (over-use)* biçiminde görülmektedir. Ancak bu çalışmada *genelleme* biçiminde ve hedef dil (İngilizce) içinde bir yapının kullanılması gereken durumlar dışındaki kullanımına gönderimde bulunmak amacıyla kullanılacaktır.

Karşılaştırmalı çözümleme (contrastive analysis): *Karşılaştırmalı çözümleme, karşılaştırmalı dilbilimin (contrastive linguistics) araştırma yöntemidir. Karşılaştırmalı dilbilim, “... iki ya da daha fazla dili birbirleriyle karşılaştırarak bunlar arasındaki ayrılıkları, karşıtlıkları ve benzerlikleri belirlemek, bunları çeşitli yönlerden irdelemek ...”* görevini üstlenir (Yücel ve Erişek, 2003, s.30).

Taşılma (fossilization): *Taşılma, yanlış yapıların, bireyin ikinci dil edincine kalıcı biçimde yerleşmesi olarak tanımlanabilir* (Brown, 1994, s.217).

Nedensizlik (arbitrariness): “Gösterenle gösterilen arasında doğal, zorunlu bir iç bağ bulunmaması durumu” (Vardar, 2002, s.146) biçiminde tanımlamak mümkündür *nedensizlik* kavramını.

Öğrenim (learning) / Edinim (acquisition): Kimi bağlamlarda, her ne kadar *öğrenme* sözcüğü, *edinim* sözcüğü yerine kullanılsa da, bu bağlamda, *öğrenme* sözcüğü, *yabancı dil* ya da *ikinci dil* sözcüğü ile birlikte kullanılacak ve sınıf ortamında gerçekleşen biçimsel eğitimi işaret edecektir. Buna karşılık, *edinim* sözcüğü, *anadili* veya *birinci dil* / *ilk dil* sözcüğüyle birlikte kullanılacak ve doğal süreci işaret edecektir.

Yabancı dil (foreign language) / İkinci dil (second language): *Yabancı dil*, ulusal sınırlar dışında bulunan bir dilsel topluluğa gönderimde bulunarak öğrenilen ve kullanılan dil anlamına gelirken, *ikinci dil*, anadili dışında öğrenilen ve ülke içinde kullanılan dil anlamındadır (Stern, 1983, s.16). Bu tanımın ışığında denebilir ki, *yabancı dilin*, öğrenildiği ülke içerisinde resmi bir rolü yoktur. Bazı kaynaklarda bu iki sözcük, yukarıda belirtilen ayrım göz önünde bulundurularak kullanılırken, bazı kaynaklarda da

eş anlamlı olarak kullanılmaktadır. Bu bağlamda, *ikinci dil*, *yabancı dil* sözcüğünün içerdiği anlamda kullanılacaktır.

Yanlış çözümlemesi (error analysis): Nunan (1999, s.307), *yanlış (error)* sözcüğünü, anadili konuşucusunun kullanımından bir şekilde ayrıldığı gözlenen, sözlü ya da yazılı edim olarak tanımlamaktadır. Bu durumda, *yanlış çözümlemesi*, ikinci dil öğrencilerinin dilini araştırmakla ilişkilidir (Corder, 1981, s.14).



II. BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde çalışmanın odak noktası olan eşdizimli sözcüklere ilişkin kuramsal bilgi verilmesi hedeflenmiştir. Ek olarak, çalışmayı ilgilendirdiği düşüncesi ile karşılaştırmalı çözümleme, yanlış çözümlemesi ve ara dil kuramı alt başlıklarına da yer verilmiştir.

2.1. Yabancı Dil Öğretiminde Eşdizimli Sözcükler

Bu bölümde genelden özele gidilerek değinilecek alt başlıklar şunlardır: eşdizimli sözcükleri de içeren Sözcüksel Yaklaşım (Lexical Approach), eşdizimli sözcüklerin bu çalışmada benimsenen ayrıntılı tanımı, sınıflandırılması, yabancı dil öğretimindeki önemi, öğrencilere güçlük yaratmasının nedenleri ve son olarak eşdizimli sözcüklerin öğretiminde kullanılabilecek sınıf içi etkinliklere ilişkin örnekler.

2.1.1. Sözcüksel Yaklaşım

Sözcüksel birimlerin, yabancı dil öğretimi alanında hak ettiği değeri en çok Sözcüksel Yaklaşım'da gördüğünü söylemek yanlış olmayacaktır. Michael Lewis tarafından 1990'larda geliştirilen bu yaklaşım, geleneksel yabancı dil öğretimi sürecine çok değişik bir bakış açısı getirmiştir. Aşağıda bu yaklaşımın temel ilkelerine yer verilmektedir. Hem Lewis'ın (2002a) görüşlerine hem de bu yaklaşımın içeriğine değinmenin, eşdizimli sözcük öğretiminin yabancı dil öğretimi içindeki önemini vurgulamak açısından yerinde olacağı düşünülmektedir.

Davranışçı Yaklaşım'ın (Behaviouristic Approach) öngördüğü biçimde gerçekleştirilen yabancı dil öğretimi sürecindeki, bilgiyi öğrenciye sunma (present), öğrenciye bu bilgiyi alıştırmalarda uygulatma (practice) ve daha sonra öğrenciden üretim yapmasını isteme (produce) aşamalarının tersine, öğrencilere gözlem yapma (observe), bu gözlemler sonucunda varsayımda bulunma (hypothesise) ve bu varsayımları da sınama (experiment) imkanını sunan bir görüş benimsenmektedir. İyi bir gözlem için, alıcı beceriler (receptive skills), özellikle dinleme becerisi çok önemli görülmektedir. Varsayımlarda bulunmak ve bunları sınamak için de, yanıtların değil, soru sormanın, diğer bir deyişle, sorgulamanın, açıklamaların değil, keşif yapmanın gerekliliği belirtilmektedir. Bu da, öğretmen merkezli değil, öğrenci merkezli bir sınıf ortamını doğurmaktadır.

Dilbilgisi kitaplarının daha çok yazılı dile dayandığı söylenmekte fakat buna karşılık, doğal dil çıktısının sözlü olduğu belirtilmektedir. Burada, üretici becerilerden (productive skills) özellikle konuşma becerisinin öğrenciye kazandırılması gerektiği anlaşılmaktadır. Vurgulanan çok önemli bir nokta, sözlü dilin, yazılı dilden farklı olduğu ama asla yazılı dilin bozuk ya da yetersiz bir biçimi olmadığı gerçeğidir.

Öğrenme, üretim odaklı değil, süreç odaklı olmalıdır görüşü benimsenmektedir çünkü öğrencinin yapacağı dilsel bir üretimin, bir sürecin sonucu olduğu vurgulanmaktadır.

Yanlış yapma, kaçınılması gereken bir durum olarak değil, öğrenme sürecinin gerekli bir parçası olarak görülmektedir. Gerçek yaşamda, Chomsky'nin modelinin aksine, ideal konuşucu ve dinleyicilerin olmadığı vurgulanmaktadır. Dilde kesin doğru ya da kesin yanlış yoktur düşüncesi savunulur. Dilin değiştiği ve yaratıcı biçimde

kullanıldığı görüşü ön plandadır. İletişim süreci, anlamın karşı tarafa iletilmesi temel alınarak, başarılı veya başarısız biçiminde ayrılmaktadır. Dolayısıyla, yanlışların, iletişimi aksatmadığı sürece, olumsuz görülmediği bir sınıf ortamında, öğrenciler daha rahat gözlem yapıp (girdiyle karşılaşp, onu fark etme), varsayımda bulunarak (girdiyi düzenleme), bu varsayımı sınavabileceklerdir. Lewis (2002a, s.168), bu konuda çok güzel bir örnek vermektedir. İngiltere’de İngilizce öğrenen, başlangıç düzeyinde bir öğrenciye, öğretmen “How did you come to England? Did you come by boat?” (İngiltere’ye nasıl geldin? Gemiyle mi geldin?) diye bir soru yöneltir. Öğrenci daha önce ‘fly’ (uçmak) sözcüğüyle karşılaşmıştır ve düzensiz bir eylem olduğundan şüphelenmektedir fakat yanlış yapma kaygısı yaşadığı için, soruyu “No, I came by plane.” (Hayır, uçakla geldim.) biçiminde yanıtlar. Bu yanıtta yanlış yoktur ama Lewis’e göre, öğrenme de yoktur. Öğrenci, kaçınım stratejisini kullanmıştır ve bunun sonucunda da, tam olarak bilmediği ‘fly’ (uçmak) eylemine ilişkin doğru bilgiyi de öğrenememiştir. Eğer, öğrencinin yaptığı yanlışlara, Sözcüksel Yaklaşım’ın öngördüğü biçimde bir tutum sergilenirse, öğrencinin kaygı düzeyi azalacak, öğrenci başarı hissini daha çok hissedecek ve bu da, yukarıda da belirtildiği gibi, oluşturulan varsayımların daha rahat sınavmasına imkan tanıyacaktır. Kısacası, Sözcüksel Yaklaşım, sınıf içinde yapılan yanlışları, gelişimle ilişkilendirmektedir. Ayrıca, Sözcüksel Yaklaşım açısından çoğu yanlış, öğrencinin söylemek istediği şeyi, hedef dilde hangi sözcüklerle ifade etmesi gerektiğini bilmemesinden kaynaklanmaktadır. Diğer bir deyişle, öğrenci, ihtiyacı olan sözcük donanımına ve bu sözcüklerin eşdizimliliğine ilişkin farkındalık ve bilgiye sahip değilse, yanlış yapar. Sonuç olarak, yabancı dil sınıfında sözcük öğretiminin, özellikle eşdizimli sözcüklerin, ön planda tutulması gereklidir. Bu konuyla ilişkili olarak, ders araç gereçleri içinde özellikle sözlüklerin etkin kullanımı vurgulanmakta ve sözlüklerin, öğrencilerin sıralarındaki anadili konuşucuları olduğu düşünülmektedir (Lewis, 2002a, s.132).

Bir dili bilmek, Widdowson'ın (aktaran Lewis, 2002a, s.11) da dediği gibi, doğru tümceler kurmayı bilmek olarak değil, bu tümceleri, iletişim sürecinde nasıl kullanacağını bilmek biçiminde tanımlanmaktadır. Diğer bir deyişle, akıcılık (fluency), doğruluğa (accuracy) karşı daha üstün görülmektedir. Dolayısıyla, İngilizce öğrenen bir öğrencinin, örneğin, 'present perfect'i, sessiz bir sınıf ortamında, boşluk doldurma alıştırmalarını yaparken değil, kayıp eşya bürosunda kullanabilmesinin gerekliliği belirtilmektedir. Bu da, gerçek yaşamın sınıf ortamına olabildiğince taşınması sonucunu doğurmaktadır.

Dil, toplumsal bir kimlik olmanın yanında, bireysel bir kimlik olarak görülmekte ve bireyin kendini ifade etmesinde, dış dünyayla mücadelesinde, dilin bir araç olduğu kabul edilmektedir. Bununla ilişkili olarak, Newmark'ın (aktaran Lewis, 2002a, s.45) söylediği gibi, dil öğretmenin başarısı da, öğrencilerinin söylemek istedikleri şeyi seçebilme becerisiyle ölçülmelidir. Kısacası, öğrenci özerkliği hedeflenmektedir.

Geleneksel yapısalcı bir yaklaşım, öğrencilerin önce dilin kurallarını öğrendiğini ve böylece doğru tümceler kurabildiğini ileri sürmektedir. Yapısalcılık açısından dil öğrenimi, o dilin en küçük parçalarını bir araya getirmek olarak kabul edilmektedir. Buna karşılık, bütüncül bir yaklaşım benimseyen Sözcüksel Yaklaşım'da ise, sözcüksel bileşimlerin, çözümlenmemiş bütünler (chunks) biçiminde üretilmesi, dil öğreniminin önemli bir parçası olarak görülmektedir. Öğrenci işte bu bütünlerden yola çıkarak, dilin yapısına, diğer bir deyişle, dilbilgisine ulaşmaya çalışır. Sözcüksel Yaklaşım, dilbilgisinin, sözcüksel bileşimleri birleştirebilmek için gerekli olduğunu savunur. Burada sözcüksel bileşimlerin, dilbilgisine üstünlüğü vurgulanmakta ve bu görüş, dilin sözcükselleştirilmiş dilbilgisinden değil, dilbilgiselleştirilmiş sözcüksel bileşimlerden oluştuğu sözleriyle dile getirilmektedir. Kısacası, sözcüklere daha fazla

rol verilmesini ilk önerenlerden biri olan Wilkins'ın (aktaran Lewis, 2002a, s.115) da belirttiği gibi, dilbilgisi olmadan çok az şeyin anlatılabileceği, sözcükler olmadan ise, hiçbir şeyin anlatılamayacağı düşüncesi, iletişim kurma sürecinde sözcüklere ne kadar ihtiyacımız olduğunu çok açık bir biçimde anlatmaktadır.

Sözcük öğretimindeki genel uygulama, sözcükleri, onları incelemek ve kaydetmek için, bağlamdan çıkarmaya odaklanmaktadır. Birçok durumda, sözcükleri bağlamdan çıkarmak, anlam kaybına neden olur ve bu durum, dilin doğasına ters düşer. Ayrıca, bir sözcüğü bilmek, o sözcükle gerçek yaşamdaki nesneler arasında birebir ilişki kurabilmekten çok daha fazlasını içerir. Bir sözcüğü kullanabilmenin başlıca yolu, dil öğrenme sürecinde çok önemli rolü olan sözcüksel bileşimler içinde eşdizimliliğe ve buna ilişkin sınırlılıkların farkındalığına ve bilgisine sahip olmaktır.

Dil, önceden hazırlanmış sözcük öbeklerini içerir ve bunlar içinde en önemlisi eşdizimli sözcüklerdir. Herhangi bir dilin anadili konuşucularının kullandığı gerçek dil çözümlendiğinde, bu kişilerin, düşünülenenden daha az özgün ve daha az yaratıcı olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu da, anadili konuşucularının zihninde, hazır sözcük öbeklerinin depolu olduğu görüşünü desteklemektedir. Bu durumun, konuşuculara, dili doğru ve akıcı kullanma sürecinde büyük yarar sağladığı gerçektir. Konuşucular, iletiyi çabuk anlamakta ve kendi söylemek istediklerini de oldukça kolay bir biçimde karşıya aktarabilmektedirler. Halihazırda bulunan sözcük öbeklerinin hatırlanması, anadili konuşucularının, yapıdan çok içeriğe odaklanmalarına yardımcı olmaktadır çünkü yukarıda da belirtildiği gibi, konuşucular, söylemek istedikleri her şey için, dilde yeni bir oluşumla vakit kaybetmemektedirler. Sözcük bilgisiyle ilgilenen bilim adamları da, dil üretiminin sözdizimsel bir süreç olmadığı, aksine, eşdizimli sözcük gibi uzun sözcük öbeklerinin hatırlanması süreci olduğu görüşünde birleşmektedir. Örneğin, Türkiye'de

Muğla Üniversitesi'nde yapılan bir yüksek lisans tez çalışmasında (Ördem, 2005), okuma dersinde sözcüksel yaklaşımın kullanılmasıyla, öğrencilerin, sözcüksel eşdizimli sözcükleri ('eylem + ad' ve 'sıfat + ad' yapındakileri) ne kadar hatırladıklarının ve kullandıklarının görülmesi hedeflenmiştir. Çalışma sonuçlarına dayanılarak, sözcüksel yaklaşımla eşdizimli sözcük öğretiminin, öğrenci gelişimine yardımcı olacağı ve iletişim sürecinde, eşdizimli sözcüklerin hatırlanıp kullanılacağı öngörülmüştür. Bu noktada belirtmekte yarar var ki, anadili konuşucularının, dil üretimi sırasında, sözcüklerini yeni baştan oluşturmak yerine, edinçlerinde halihazırda bulunan sözcük öbeklerini hatırlayıp kullandıkları gerçeğini, derlem (corpus) çalışmaları sunmuştur. Derlem, bir dile ait "... derlenmiş sözlü ya da yazılı örnekler, sözcükler bütünü"dür (Vardar, 2002, s.53). Bu durumda, derlem, doğal dile ilişkin önemli bir kaynak sunmaktadır. **(En bilinen derlem çalışmaları: COBUILD – The Collins-Birmingham University International Language Database, CEC – The Cambridge English Corpus (Öncesinde CIC (The Cambridge International Corpus) olarak biliniyordu) ve BNC – British National Corpus (2014))**

Sonuç olarak, Sheehan'a (2004, s.3) göre, sözcük, dil öğretiminin göz ardı edilen Cinderella'sıdır. Tercih her zaman iki kız kardeşten, dilbilgisi ve daha fazla dilbilgisinden yana olmuştur. Birçok dil öğretmeni, dilbilgisini vurgular çünkü dilbilgisi, kapalı bir sistemdir fakat aynı durum sözcükler için söz konusu değildir. Buna karşılık, derlem dilbiliminin ortaya koydukları göstermektedir ki, dil öğrencileri için öncelik, dilbilgisi yapılarını öğrenmek değil, sözcüksel edinç olmalıdır çünkü sözcüksel edinç, iletişimsel edincin kalbidir. Sheehan'ın bu sözlerinde de geçtiği gibi, bilgisayar teknolojisi ve derlem dilbilimindeki gelişmeler, yabancı dil öğretiminde sözcüğün rolünün tekrar gözden geçirilmesini gerekli kılmış ve 1970'lerin sonundan itibaren, sözcük öğretiminin gerekliliği birçok araştırmacı tarafından vurgulanmıştır. Bu

anlamda, 90'lı yılların Sözcüksel Yaklaşım'ı, Lewis'ın (2002a) sözleriyle, bir devrim olmamakla birlikte, yabancı dil öğretiminde sözcük bilgisinin ve özellikle eşdizimli sözcüklere ilişkin farkındalığın ve bilginin önemini açıkça vurgulamaktadır.

2.1.2. Eşdizimliliğin Tanımı ve Eşdizimli Sözcüklerin Sınıflandırılması

Sözcüksel ve / ya da sözdizimsel açıdan bir dereceye kadar nedensizce sınırlı ve birden fazla sözcükten oluşan sözcük bileşimleri biçiminde tanımlanabilen (Nesselhauf, 2005, s.1) eşdizimliliğin anlamı, F. de Saussure'ün, dil göstergesinin özelliklerini belirtirken söylediklerinde gizlidir. Saussure, dil göstergesinin özelliklerinden söz ederken, göstergenin çizgisel özelliğine değinir. Buna göre, iki tür çizgisellik vardır. Birincisi, yatay eksenindeki çizgisellik (syntagmatic level), ikincisi de, düşey eksenindeki çizgiselliktir (paradigmatic level). Diğer bir deyişle, ilki, dizimsel ilişki (birleştirme eksen), diğeri de, dizisel ilişkidir (seçme eksen). Dizimsel ilişkide (yatay eksen ya da birleştirme eksen), dil göstergelerinin, kendinden önceki ve sonraki diğeri dil göstergeleriyle kurduğu ilişki ön plandadır. Dizisel ilişkide de (düşey ya da seçme eksen), aynı işlevi yüklenen eşdeğer göstergelerin arasındaki değişim söz konusudur (Kıran, 2002, s.120).

Örneğin, Türkçede *ekmek kesmek / doğramak / dilimlemek* diyebiliriz. Bu üç eylemi, yatay ekseninde *ekmek* sözcüğü ile yan yana getirebiliriz ve düşey ekseninde de, bu üç eylemi seçmeli bir biçimde kullanabiliriz. Buna karşılık, *börek* sözcüğünün yanına, söz konusu eylemlerden yalnızca ikisini getirebilir ve *börek kesmek / dilimlemek* diyebilirken, *börek doğramak* diyemeyiz. Bu örnekteki durum, dildeki eşdizimliliğe göndermede bulunmaktadır. Saussure'ün, dil göstergesinin çizgisel özelliğinden bahsederken söyledikleri, eşdizimli sözcüklerin sınıflandırılmasına ilişkin önemli bir

bilgiyi de ortaya koymaktadır. Her sözcük yan yana gelemaz. Diğer bir deyişle, bazı sözcükler daha fazla sözcükle bir araya gelebilirken, bazı sözcükler de sınırlı sayıda sözcükle birlikte kullanılabilmektedir.

Alanyazında eşdizimli sözcüklere ilişkin çeşitli tanımlarla karşılaşmak mümkündür. Nesselhauf'a (2005) göre, başlıca iki görüş vardır. Bu görüşlerin birinde, eşdizimlilik, sözcüklerin belirli bir uzaklıkta karşılıklı oluşumları biçiminde kabul edilir. Bu yaklaşımın öncesi Firth'e kadar gitmektedir ve söz konusu yaklaşım daha sonra Halliday ve Sinclair tarafından geliştirilmiştir. Yukarıda sözü geçen 'belirli bir uzaklık' ifadesiyle söylenmeye çalışılan, örneğin, bir tümcede incelenen belirli bir sözcüğün hemen sağında ve solunda yer alan 4 sözcüktür ve bu sözcükler, incelemeye konu olan sözcüğün eşdizimliliği olarak kabul edilmektedir. Bazı sözcüklerin oldukça sık bir araya gelmeleri, Lewis'e (2002b, s.27) göre, eşdizimliliğe ilişkin doğru bir sonuç ortaya koymaz. Lewis bunu, insan ilişkilerine benzetir. Örneğin, her gün işe gidip gelirken, günde iki kez, haftada on kez, aynı yolu giden biriyle karşılaşp, yol arkadaşlığı yapabiliriz fakat bu arkadaşlık, yüzeysel olabilir. Buna karşılık, bir başkasıyla çok nadiren bir araya gelebiliriz ama bu kişi, bizim çok yakın bir arkadaşımız olabilir.

Sonuç olarak, eşdizimliliğe ilişkin ilk görüş 1957 senesinde Firth tarafından benimsenen ve sonrasında Halliday ve özellikle Sinclair tarafından geliştirilen Sözcüksel Birleşim Yaklaşımı'dır (Lexical Composition Approach). Bu yaklaşım, dil göstergesinin yatay eksenindeki çizgiselliğine, diğer bir deyişle, birleştirme eksenine (dizimsel ilişki) odaklanır. Eşdizimlilik, sözcüklerin belirli bir sıklıkta yan yana gelmeleri durumu biçiminde kabul edildiği için Sıklık Temelli Yaklaşım (Frequency Based Approach) olarak da bilinmektedir.

Diğer görüşte ise, eşdizimli sözcükler, sözcük bileşimleri olarak görülmektedir. Bu yaklaşımı destekleyenler arasında Cowie, Mel'cuk ve Hausmann gösterilebilir. Cowie'ye (1994) göre, iki tür sözcük bileşimi vardır. Birinci grupta, edimsel işlevi olan sözcükler bulunmaktadır. Bu durumda, *geçmiş olsun*, bu gruptaki sözcüklere örnek gösterilebilir. Diğer gruptaki sözcüklerin sözdizimsel işlevi vardır ve eşdizimli sözcükler bu gruba girmektedir. Lewis (2002a) da eşdizimli sözcüklerin, dil kullanıcısının ne yaptığı (şikayet etmek, açıklama yapmak vb.) ile değil, ifade ettiği şeyin içeriği ile ilişkilendirildiğini söyleyerek, eşdizimli sözcükleri, edimsel işlevi olan sözcüklerden ayırmakta ve Cowie'yi desteklemektedir. Bu noktada, eşdizimliliğe ilişkin diğer yaklaşımın daha anlam temelli (Semantic Approach) olduğu söylenebilir.

Sözdizimsel işlevi olan sözcük bileşimleri arasında ayırım yapabilmek için iki ölçütten söz etmek mümkündür. İlk ölçüt, saydamlılık (transparency) ölçütüdür. Saydamlılık, bileşimi oluşturan birimlerin ve bileşimin kendisinin gerçek ya da eğretilmeli anlam taşıyıp taşımadığına işaret eder. İkinci ölçüt de, bileşimde yer alan birimlerin, başka birimlerle yer değiştirebilirliği (substitutability) ölçütüdür ve eğer yer değişim söz konusuysa, bunun ne derece mümkün olduğuna işaret eder. Bu durumda, deyimler (idioms), birimlerin başka birimlerle yer değiştirmesine en az izin veren ve anlamsal açıdan da en zor anlaşılan grup olurken, bağımsız bileşimler (free combinations), birimlerin başka birimlerle yer değiştirmesini en çok olanaklı kılan ve anlamsal açıdan da en saydam grup olmaktadır.

Cowie, bu ikinci grupta, diğer bir deyişle, sözdizimsel işlevi olan sözcük grubunda yer alan eşdizimliliği, bazen sınırlı bileşimler için (deyimler dışında), bazen de bağımsız bileşimler için kullanmaktadır. Cowie ile benzer yaklaşımı destekleyen başka uzmanlar, eşdizimli sözcükleri diğer sözcük bileşimlerinden ayırt etmek için de bazı ölçütler

belirlemektedirler. Örneğin Hausmann (1989), nedensizlik ölçütünü, eşdizimli sözcüklerle bağımsız bileşimleri birbirinden ayırmak için başlıca etmen olarak kabul etmektedir. Eşdizimli sözcükleri deyimlerden ayırmak için de saydamlılığı ön planda tutmaktadır. Bir diğer örnek Aisenstadt (1979,1981) da, sınırlı eşdizimli sözcüklerle bağımsız eşdizimli sözcükleri, bileşimi oluşturan birimlerin başka birimlerle yer değiştirebilirliğine dayanarak ayırmaktadır. Sınırlı eşdizimli sözcükleri, deyimlerden ayırmak için de, hem bileşimi oluşturan birimlerin başka birimlerle yer değiştirebilirliğini hem de saydamlılığı temel almaktadır. Bu ölçütler, Mel’cuk (1998) için de geçerlidir. Bunu, Mel’cuk’ın eşdizimli sözcük tanımında görmek mümkündür. Mel’cuk’a göre, eşdizimli sözcükler iki birimden oluşur. Bu birimlerden biri, birimin anlamı temel alınarak, özgürce seçilirken, diğerinin seçimi, özgürce seçilene dayanmaktadır.

Nesselhauf’un (2005) yukarıdaki biçimde aktardığı, eşdizimli sözcüklere ilişkin ikinci yaklaşım, tekrar belirtmek gerekirse, eşdizimli sözcükleri oluşturan birimlerin sözdizimsel açıdan ilişki içinde olmalarını gerekli kılmaktadır. Bu durumda, eşdizimli sözcükler, iki sözcüksel birimden oluşabileceği gibi (sıfat + ad, ad + eylem, belirteç + eylem vb.) (Hausmann’a göre), bir sözcüksel birimden ve bir de dilbilgisel birimden (ilgeç) (Benson’a göre) oluşabilir. Böylece, iki sözcüksel birimden oluşanlar, sözcüksel eşdizimli sözcük, bir sözcüksel ve bir de ilgeçten ya da yapısal biçimden oluşanlar da dilbilgisel eşdizimli sözcük olarak kabul edilmektedir. Dilbilgisel eşdizimli sözcükler ‘ad + ilgeç’ (örn. a decrease in ...), ‘eylem + ilgeç’ (örn. approve of ...), ‘sıfat + ilgeç’ (örn. be good at ...), ‘ilgeç + ad’ (örn. in progress) ya da ‘eylem + mastar’ (örn. start to ... / deny Ving ...) biçiminde olabilir.

Yukarıda eşdizimli sözcükler konusunda alanyazında bulunan başlıca iki yaklaşıma değindikten sonra, özellikle ikinci yaklaşımın ışığında eşdizimli sözcüklere ilişkin şöyle bir özetin yapılmasının yerinde olacağı düşünülmektedir.

- Eşdizimli sözcükler, birden fazla (en az iki) sözcüğün birleşiminden oluşur.
- Eşdizimli sözcükleri oluşturan sözcüklerin hepsi sözcüksel olabileceği gibi, sözcüklerden biri sözcüksel, diğeri de dilbilgisel olabilir.
- Eşdizimli sözcükleri oluşturan birimler arasında belirli bir ilişki vardır. Bu ilişki, ilgili birimlerin birbirine bağlılığını gösterir. Bu, bir anlamda, birimler arası sözleşme biçimindedir. Örneğin McCarthy (1990, s.12), eşdizimliliği, sözcükler arasındaki evlilik sözleşmesi biçiminde tanımlar ve bazı sözcüklerin birbirine, diğerlerinden daha sıkı bağlı olduğunu söyler. Lewis (2002a, s.82), *altın fırsat* (golden opportunity) ve *güzel kazak* (nice sweater) eşdizimli sözcüklerini örnek vererek, *altın* ile *fırsat* sözcükleri arasındaki bağın, *güzel* ve *kazak* sözcükleri arasındaki bağdan daha güçlü olduğunu belirtir.
- Eşdizimli sözcüklerde en az bir birimin kullanımı sınırlıdır. Diğer bir deyişle, Lewis'ın (2002a) da belirttiği gibi, bir eşdizimli sözcüğü oluşturan birimler arasındaki bağ, her iki yönde eşit derecede güçlü olmaz. Örneğin Türkçedeki *özür dilemek* eşdizimli sözcüğündeki *özür* sözcüğü, *dilemek* eylemini gerektirir ama buna karşılık, *dilemek* eylemi, başka adlarla da kullanılabilir, örneğin, *şans dilemek*, *başarı dilemek*, *mutluluk dilemek* gibi.
- Eşdizimli sözcükleri oluşturan birimlerin birbirleriyle ilişkilendirilmesi ve en az bir birimin seçimindeki sınırlılık, nedensizlik ilkesine dayanmaktadır, diğer bir deyişle, uzlaşımsaldır.
- Eşdizimli sözcükleri oluşturan birimlerin arasındaki ilişki, deyimleri oluşturan birimlerin arasındaki ilişkiye göre, daha esnektir ve anlamsal açıdan da, eşdizimli sözcüklerin anlamı, deyimlerin anlamından daha saydamdır.

- Eşdizimli sözcük grubuna bağımsız bileşimler de dahil edilebilmektedir ama bağımsız bileşimleri oluşturan birimler arasındaki ilişki oldukça esnektir ve anlamsal açıdan en saydam sözcük grubu, bağımsız bileşimlerdir.

Örnek vermek gerekirse, Türkçedeki *Etekleri zil çalmak* (Büyük sevinç içinde olmak) deyimini, tıpkı birçok deyimde olduğu gibi, deyimdeki sözcüklerin sözlük anlamından yola çıkarak açıklanabilecek bir sözcük bileşimi değildir. Dolayısıyla deyimler, anlamsal açıdan en az saydam olan sözcük bileşimleridir. Deyimleri oluşturan sözcüklerin başka sözcüklerle yer değiştirmesi de imkansızdır. Örneğin, yukarıdaki deyimde yer alan sözcüklerin yerine başka hiçbir sözcüğün gelmesi mümkün değildir. Bu grubun tam karşısında yer alan sözcük grubu, bağımsız bileşimlerin bulunduğu gruptur. Örneğin, *su içmek* sözcüğünde mecaz anlam yoktur ve bileşimin anlamı, bileşimi oluşturan *su* ve *içmek* sözcüklerinin sözlük anlamından yola çıkarak anlaşılabilir. Diğer bir deyişle, bağımsız bileşimler, anlamsal açıdan en saydam gruptur. Birimlerin başka birimlerle yer değiştirmesi noktasında da en esnek grup, bağımsız bileşimlerdir çünkü *su* sözcüğü yerine *çay*, *içki*, *çorba* gibi sözcükler gelip, *çay içmek*, *içki içmek* ve *çorba içmek* denebileceği gibi, *içmek* sözcüğü yerine de *dökmek*, *doldurmak*, *taşımak* gibi sözcükler gelerek, *su dökmek*, *su doldurmak* ve *su taşımak* denebilir. Kısacası, *su* ile *içmek* sözcükleri arasındaki ilişki çok kuvvetli değildir.

Deyimler ile bağımsız bileşimler arasına eşdizimli sözcükler yerleştirilebilir. Örneğin, İngilizcedeki *make a decision* (karar vermek) eşdizimli sözcüğündeki *decision* (karar) sözcüğü, kendi anlamı temel alınarak seçilmekte fakat *make* (yapmak) sözcüğünün seçimi, özgürce seçilen *decision* (karar) sözcüğüne dayanmaktadır ve aradaki ilişki nedensizdir. Görüldüğü gibi, bu sözcüğün anlamı her ne kadar *su içmek*

sözcüğünde olduğu gibi açık olmasa da, *Etekleri zil çalmak* deyimindeki gibi de kapalı değildir. Birimlerin başka birimlerle yer değiştirmesi açısından bakıldığında, *make* (yapmak) yerine *do* (yapmak) sözcüğü gelemmez fakat *take* (almak), *come to* (gelmek) ya da *reach* (varmak, ulaşmak) sözcükleri gelebilir. Ama *take* (almak) ile *get* (almak), *come to / reach* (gelmek, varmak, ulaşmak) ile de *arrive* (varmak, ulaşmak) sözcüğü yer değiştiremez. Kısacası, eşdizimli sözcüklerdeki birimlerin başka birimlerle yer değişimi, deyimlerdeki kadar olmasa da sınırlıdır. Ayrıca, eşdizimli sözcükleri oluşturan birimlerin arasındaki bağın eşit yönde kuvvetli olmadığını da hatırlamak yararlı olacaktır. Diğer bir deyişle, *decision* (karar) sözcüğü *make* (yapmak) sözcüğünü gerektirmektedir fakat *make* (yapmak) sözcüğünün yanına *mistake* (yanlış), *progress* (ilerleme), *change* (değişiklik), *contribution* (katkı), *noise* (gürültü) gibi birçok sözcük getirilebilir.

Bu çalışmada, eşdizimli sözcükler, deyimler ile bağımsız bileşimler arasında yer alan, anlamsal ve yapısal olarak belli sıklıkta bir araya gelen ve sözcüksel ve dilbilgisel olmak üzere sınıflandırılan sözcük grubu olarak ele alınarak karma bir yaklaşım (Sözcüksel Birleşim Yaklaşımı + Anlamsal Yaklaşım) benimsenmiştir. Çalışmanın odak noktası dilbilgisel eşdizimli sözcüklerdir ve özelinde ilgeç kullanımına ilişkin yanlışlar üzerine yoğunlaşmıştır.

2.1.3. Eşdizimli Sözcüklerin Yabancı Dil Öğretimindeki Önemi

Nesselhauf (2005, s.2) eşdizimli sözcüklerin önemini şöyle belirtmektedir: Eşdizimli sözcükler, yaratıcı dil gelişiminin temeli olarak kabul edilmektedir. Eşdizimli sözcükler, sözlü ve yazılı dilde akıcılık için gerekli görülmektedir. Ruhdilbilim (Psycholinguistics), insan beyninin, işlemciliğe çok ezber için daha iyi bir donanıma

sahip olduğunu ortaya koyar. Önceden oluşturulmuş bileşimlerin çokluğu, dilin işlenmesi için gerekli gücü azaltmakta ve böylece, akıcı bir dili mümkün kılmaktadır. Eşdizimli sözcükler, anlamayı desteklemektedir. Alıcı, bir metinde yer alan her sözcükle ilgilenmek zorunda kalmadan, metni anlayabilir. Eşdizimli sözcükler, belirli bir dilsel gruba aitliği göstermeye hizmet eder. Başkaları gibi konuşma ve yazma isteğini gerçekleştirir.

Yabancı dil öğrencilerinin, etkili bir iletişimin bütününi oluşturan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinde, hedef dilin konuşucuları gibi doğal ve yaratıcı bir dil kullanımına erişebilmeleri için, eşdizimli sözcük bilgisine ihtiyaçları vardır. Türkiye’de Selçuk Üniversitesi’nde yapılan bir yüksek lisans tez çalışmasında (Balcı, 2006), sözcük öğretiminde, eşdizimli sözcüklerin ve klişelerin kullanılmasının, geleneksel yöntemlerin (sözcük tanımları, eş anlamlılık / karşıt anlamlılık, sözcüğün anadilindeki karşılığının verilmesi) kullanılmasından daha iyi sonuç verip vermediğinin bulunması amaçlanmıştır. Sonuçlar, sözcüklerin, eşdizim ve klişelerle öğretilmesinin, sözcük öğretiminde daha iyi olduğunu ve yeni sözcüklerin hatırlanmasında da kolaylaştırıcı rol oynadığını ortaya koymuştur. Ayrıca, Lewis (2002a, s.82) da, eşdizimliliğin, anlamın oluşturulmasında önemli bir rol oynadığını söylemektedir ve ‘havlamak’ sözcüğünün anlamını, ‘köpek’ sözcüğü olmaksızın açıklamanın neredeyse mümkün olmadığını belirterek, kendi görüşünü desteklemektedir.

Hill’a (2000) göre, okuduğumuz, yazdığımız, söylediğimiz ya da duyduğumuz her şeyin yaklaşık %70’ini eşdizimli sözcükler oluşturmaktadır. Yabancı dil öğrencileri, ifade etmek istediklerini tam olarak dile getirebilecek hazır bileşimleri, diğer bir deyişle, eşdizimli sözcükleri bilmediklerinde, dilbilgisi kurallarına dayalı uzun sözceler oluşturmak zorunda kalmaktadırlar. Bu da, konuşma ya da yazma sürecinde vakit

kaybına, iletişimin aksamasına ve yanlış anlaşılmaya neden olmaktadır. Benzer bir biçimde, söz konusu öğrenciler, eşdizimliliğe ilişkin farkındalığa sahip olmadıklarında, karşılaştıkları bir dinleme ya da okuma metnindeki sözcükleri ayrı ayrı değerlendirmeye almakta ve yine vakit kaybıyla, aksaklıklarla ve yanlış anlamayla karşı karşıya kalmaktadırlar. Bu durum, yabancı dil öğrencilerinin, ilgili hedef dili öğrenmek için verdikleri emekleri boşa çıkarmakta, bu emeğin karşılığını göremedikleri için de yabancı dil öğrenmeye ilişkin güdülerini olumsuz yönde etkilemektedir. Dolayısıyla, eşdizimli sözcük bilgisi, öğrencilerin, hedef dili anlama ve üretme sürecinde daha çabuk düşünmesine olanak tanımakta ve onların daha etkili iletişim kurmasına izin vermektedir. Sonuç olarak, yabancı dil öğretiminde, dil kullanımının %70'ini oluşturan eşdizimli sözcüklerin öğretime ağırlık verilmesinin çok önemli olduğu düşünülmektedir.

2.1.4. Eşdizimli Sözcük Kullanımında Öğrencilere Güçlük Yaratın Etmenler

Eşdizimli sözcüklerin zorluğu, her şeyden önce, onun doğasındaki nedensizlikten kaynaklanmaktadır. Yeni bir bilgiyle karşılaştığımızda, onu önceki bilgi ve deneyimlerimizle ilişkilendirerek anlamaya çalışırız. Lewis'e (2002a) göre, nedensizlik, bu sürece uymaz, mantıksız ve kontrol edilemez görünerek, tehdit edicidir ve kaygıyı artırır.

Bir dildeki eşdizimli sözcük sayısı oldukça fazladır ve bu da hangi eşdizimli sözcüklerin öğretilmesi gerektiği sorusunu doğurmaktadır. Bahns'a (1993) göre, öğrencinin anadili ile hedef dilde eşit olan eşdizimli sözcükler göz ardı edilebilir çünkü bu tür sözcükler, olumlu aktarıma izin verir. Yine Bahns ve Eldaw (1993), açıklamanın mümkün olduğu eşdizimli sözcüklere özel dikkat göstermeye gerek olmadığını

düşünmektedir. Nation (2001) da, sınıf içindeki sınırlı süreyi göz önünde bulundurarak, sıkça kullanılan eşdizimli sözcüklerin öğretilmesini önermektedir.

Bahns ve Eldaw (1993), eşdizimlilik bilgisinin, genel sözcük bilgisinin gerisinde kaldığını bulmuştur. Bu iki araştırmacı, ileri düzey öğrenciler için, eşdizimli sözcüklerin büyük bir sorun olduğunu ve bu nedenle de, eşdizimlilik bilgisinin, tek tek sözcüklerin bilgisiyle aynı oranda artmadığını ileri sürmektedir. Bu durumda, yukarıda da belirtildiği gibi, hedef dilde hiç değilse sıkça kullanılan eşdizimli sözcüklerin öğretimine odaklanmak yerinde olacaktır.

Eşdizimli sözcük bilgisinin, genel sözcük bilgisinin gerisinde kaldığını gösteren bir başka çalışma Duan ve Shi'ye aittir (2021). Duan ve Shi, anadili Mandarin olan, Çin'de üniversite öğrencisi 31 kişilik bir grupla boylamsal bir çalışma yapmıştır. Çalışma gereği öğrenci bütüncesini oluşturmak 2,5 sene sürmüştür. Diğer bir deyişle, her yarı dönem sonunda olmak üzere, her öğrenciden 5'er adet yazılı edim toplanmıştır. Bu yazılı edimler öğrencilerin dönem sonu sınavlarının yazma bölümüdür ve her biri 30 dakikada yazılmış, 200 sözcük civarı ve tartışmacı türdedir. Daha sonra söz konusu grubun içinden seçkisiz yöntemle (her 3 öğrenciden 1 öğrenci seçerek) 11 katılımcı seçilmiş ve bu öğrencilerin yazılı edimlerine dayanarak, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Çinli öğrencilerin eşdizimli sözcük kullanımındaki gelişimi saptanmaya çalışılmıştır. Sonuçlar, öğrencilerin eşdizimli sözcük kullanımının, sözcük dağarcığının gelişimiyle doğru orantıda olmadığını ortaya koymuştur. Diğer bir deyişle, aradan geçen zamana bağlı olarak eşdizimli sözcük kullanımında dikkat çekici bir değişim olmadığı gözlenmiştir. Öğrencilerdeki gelişim doğrusal olmayan (nonlinear) bir gelişimdir. Örneğin, eşdizimli sözcük kullanımı 3. yarı dönemin sonunda en çok artışı gösterirken, öncesi ve sonrası yarı dönemlerde artışlar da düşüşler de söz konusudur. Çalışmayı

yürüten araştırmacılar, bu gelişimi öğrencilerin güdülenmesiyle ilişkilendirmektedir çünkü katılımcılar 3. yarı dönemin sonunda, gelecekteki mesleki kariyerlerini etkileyecek ulusal bir sınava girmektedir.

Öğrencilerde hedef dile ait kültürel bilginin eksikliği, eşdizimli sözcük kullanımında sorun yaratmakta ve bunun sonucunda öğrenciler eşdizimli sözcükleri anadili konuşucularından hep daha az kullanmakta ya da yanlışları daha çok eşdizimli sözcüklerde yapmaktadırlar. Bu konuda özellikle anadili konuşucuları ile karşılaştırmalı yapılan çalışmalar bunu destekler niteliktedir. Örneğin, Waller (1993), İngiliz anadili konuşucuları ile bu konuşuculara yakın düzeydeki kişilerin yazmış olduğu metinleri toplamış ve bunları, yine bir grup İngiliz anadili konuşucusuna, yanlışları bulmaları için vermiştir. Bu grup, metinler üzerinde, sözdizimi, sözcük kullanımı, kültürel boyutlar, çeşitlilik, yoğunluk gibi açılardan yorum yapmıştır. Birçok durumda, değerlendirme yapan kişiler, iki gruptaki metinleri, birbirinden ayırt edememişlerdir. Sözcüklerdeki sorunlar içinde eşdizimsel yanlışların en büyük paya sahip olduğu görülmüştür. İlginç olanı, diğer tüm yanlış türlerine her iki grupta da rastlanmış olmasına karşın, eşdizimsel yanlışlar, anadili konuşucusuna yakın düzeydeki grubun metinlerinde bulunmuştur. Waller (1993, s.224), eşdizimliliğe ilişkin bu durumu, anadili konuşucusu olmayan bireylerin, yazıdaki yabancı aksanı biçiminde değerlendirmektedir. Howarth (1996) da yaptığı çalışmada benzer biçimde öğrencilerin, eşdizimli sözcükleri, anadili konuşucularından daha az kullandığını ortaya koymuştur (aktaran Nesselhauf, 2005).

Gonzalez ve Ramos (2013) yaptıkları çalışmayla Waller'i desteklemektedirler. Araştırmacılar, İspanyol anadili konuşucularının derlemi ile İspanyolca öğrenen öğrencilerin derlemini eşdizimsel zenginlik (collocational richness) açısından karşılaştırmıştır. Bu noktada 4 değişken göz önünde bulundurulmuştur. İlki eşdizimsel

yoğunluktur (collocational density) ve kullanılan tüm sözcüklerin içinde eşdizimli sözcük sayısına bakılmıştır. İkincisi, eşdizimsel çeşitlilik (collocational variety) ve kullanılan farklı eşdizimli sözcüklerin sayısına işaret eder. Üçüncüsü, eşdizimsel karmaşıklık (collocational sophistication) ve düşük sıklıktaki eşdizimli sözcükler (low-frequency collocations) en karmaşık olanlar olarak kabul edilmiştir. Son olarak, kullanılan tüm eşdizimli sözcükler içinde yanlış kullanılan eşdizimli sözcüklerin sayısına bakılmıştır. Çalışma, öğrencilerin de eşdizimli sözcük kullandığını fakat bu kullanımın çeşitlilik, karmaşıklık ve doğruluk açısından anadili konuşucularınıninkilerle aynı derecede olmadığını ortaya koymuştur.

Bir diğer çalışmada da (Demir, 2017), 20'si Türk, 20'si de İngilizcenin anadili konuşucusu tarafından yazılmış 40 adet makale sözcüksel eşdizimli sözcükler açısından incelenmiştir. Makaleler 2007 sonrası İngiliz Dili Öğretimi'nin (ELT) önde gelen dergilerinden seçkisiz yöntemle seçilmiştir. Makale seçimi yapılırken eşit uzunlukta olmalarına dikkat edilmiştir. Sonuçlar, İngilizcenin anadili konuşucusu yazarların çok daha fazla sözcüksel eşdizimli sözcük kullandığını ortaya koymuştur. (İngiliz yazarlar: 1548 – Türk yazarlar: 499)

Ayrıca, Aguinaga Echeverria (2018) da, doktora tezinde İspanyolca öğrenen orta ve ileri düzey öğrenciler ile anadili konuşucusu öğrencileri karşılaştırmış ve anadili konuşucusu olmayan öğrencilerin eşdizimli sözcükler açısından nispeten daha az bir edince sahip olduğunu ortaya koymuştur. Kısacası, anadili konuşucuları ile yabancı dil öğrencileri arasındaki en belirgin fark, eşdizimli sözcük kullanımında kendini göstermektedir.

Eşdizimli sözcüklerin sınıf içinde açıkça öğretiminin (explicit instruction) yapılmaması, öğrencilere güçlük çıkarmaktadır. Çünkü öğrencilerin dikkati tek sözcüklerin üzerinde yoğunlaşmakta ve öğrencilerde sözcük bileşimine ilişkin farkındalık oluşmamaktadır. Bunun sonucunda, öğrenciler, sözcüklerin anlamlarını ayrı ayrı bilmelerine karşın, o sözcükleri bir araya getirip, bütün halinde zihinlerinde depolamamakta, gereksinim duyduklarında da, o bütünü kendileri oluşturamamaktadırlar. Örneğin Channell (1980), İngilizce öğrenen ileri düzey öğrencilere, eşdizimli sözcükler sunmuş ve onlardan, kabul edilebilir eşdizimli sözcükleri işaretlemelerini istemiştir. Öğrenciler, İngilizcede mümkün olmayan bazı eşdizimli sözcükleri seçerek yanlış yapmışlardır. Bundan da önemlisi, öğrenciler, çok sayıda eşdizimli sözcüğün, bu sözcükleri oluşturan öğeleri ayrı ayrı bilmelerine karşın, kabul edilebilir olduğunu görememişlerdir.

Bir başka çalışmada da (Biskup, 1990) çeviri tekniği kullanılmıştır. Çalışmaya İngilizce öğrenen ileri düzey Polonyalı öğrenciler katılmıştır. Sonuçlar, hedef dilden anadiline yapılan çevirilerde, eşdizimli sözcüklerin her defasında doğru kullanıldığını, buna karşılık, aynı eşdizimli sözcüklerin anadilinden hedef dile çevirilişinde, öğrencilere güçlük çıkardığını ortaya koymuştur. Bu da, öğrencilere, eşdizimli sözcüklerin, anlama aşamasında değil, kullanım aşamasında güç geldiğini göstermektedir (aktaran Nesselhauf, 2005).

Türkiye’de Anadolu Üniversitesi’nde yapılan bir doktora tez çalışması da (Vural, 2010), eşdizimli sözcüklerin sınıf içinde açık öğretiminin önemini destekleyen bir çalışmadır. Bu çalışmada, yabancı dildeki eşdizimliliklerin biçimsel ve anlamsal yönlerinin öğrenilmesinde tasarlanmış ve rastlantısal öğretimin etkisi araştırılmış ve sonuçlar, tasarlanmış eşdizimlilik öğretiminin daha etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Öğrencilerin kişisel özellikleri, düzeyleri, maruz kaldıkları eğitim sistemi gibi etmenlere bağlı olarak kullandıkları stratejiler de (aktarım, kaçınım, açıklama, aşırı genelleme gibi), onların eşdizimli sözcük kullanımını etkilemektedir. Örneğin Biskup (1992), İngilizce öğrenen Polonyalı ve Alman üniversite öğrencileriyle bir çalışma yapmıştır. Çalışmaya katılan gruptan, kendilerine verilen sözcüksel eşdizimli sözcükleri, İngilizceye çevirmelerini istemiştir. Yanıtlar, üç İngiliz tarafından değerlendirilmiştir. Sonuçlar, Polonyalı öğrencilerin, zaman zaman hiç yanıt vermeyerek, risk almadıklarını, buna karşılık, Alman öğrencilerin, doğru yanıt bilmedikleri durumda, alternatif yollar (tanımlama, açıklama gibi) kullandıklarını göstermiştir. Biskup, kendi deneyimlerine dayanarak, bu durumu, Polonya'daki eğitim sisteminin doğruluğa, Almanya'daki eğitim sisteminin ise akıcılığa ve iletişime odaklandığı biçiminde açıklamaktadır. Aynı çalışmada, Polonyalı öğrencilerin, Alman öğrencilere göre, anadilinden daha çok aktarım yaptığı da gözlenmiştir.

Koya (2003) da, Japon öğrencilerin İngilizcenin eşdizimli sözcüklerine, özelinde 'ad + eylem' yapısındakilere ilişkin alıcı ve üretici bilgisine bakmış ve şaşırtıcı biçimde yüksek yetkinliğe sahip öğrencilerin anadilinden daha çok aktarım yaptığını ve buna karşılık düşük yetkinlikteki öğrencilerin kaçınım stratejisini kullandığını ortaya koymuştur.

Phoocharoensil (2013), İngilizce eşdizimli sözcüklerin öğreniminde öğrencilerin anadilinin etkisini araştırmıştır. Farklı yetkinlik düzeyindeki Taylandlı yabancı dil öğrencileriyle yürüttüğü çalışmada anadilinin büyük rolünü tespit etmiş ve anadilinden yapılan aktarımın öğrencilerin örneğin ilgeç kullanmama, gereksiz ilgeç kullanma, hedef dilde uygun olmayan sözcük seçimi gibi sorunlar yaşamasına neden olduğunu ortaya koymuştur. Yüksek yeterlilikteki grupta 37 adet ve düşük yeterlilikteki

grupta da 40 adet ilgeçlere ilişkin yapılan yanlışların diğer yanlışlar içinde ilk sırada yer alması dikkat çekici bir sonuçtur. Ayrıca, yüksek yetkinlikteki öğrencilerin anadilinden daha sık aktarım yaptığını belirterek Koya (2003) gibi araştırmacıların çalışmalarında ulaştıkları sonucu desteklemiştir.

2.1.5. Eşdizimli Sözcük Öğretiminde Kullanılabilecek Sınıf İçi Örnek Etkinlikler

Eşdizimli sözcükleri öğretirken, sınıfta bu sözcük grubuna ilişkin açık öğretimin gerçekleştirilmesi, bu sırada da, öğrencilerde farkındalık yaratmaya dikkat edilmesi, sözcük öbeklerinde neyin mümkün, neyin mümkün olmadığını karşılaştırılması ve öğrencilere gerektiği kadar tekrar etmeleri için imkan tanınması oldukça önemlidir. Örneğin, Mutlu ve Kaşlıoğlu'nun (2016) Türkiye'de İngilizceyi yabancı dil olarak öğreten bir grup öğretmenin ve İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen bir grup lise öğrencisinin eşdizimli sözcüklere ilişkin algıları üzerine yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin eşdizimli sözcük öğretimini her düzeyde önemli gördükleri ve derslerinde de eşdizimli sözcük öğretimine yer verdikleri sonucu ortaya çıksa da, ilgili çalışmaya katılan öğrencilerin çoğunluğu derslerde öğretmenlerinin bazen ya da nadiren eşdizimli sözcük öğretimine yer verdiğini belirtmiştir. Bu da eşdizimli sözcük öğretiminde ilk ve en önemli noktanın farkındalık oluşturarak, söz konusu sözcük grubuna ilişkin açık bir öğretimin gerekliliğini ortaya koyar niteliktedir.

Lewis (2002b), bu konuda farklı alıştırma türleri önermektedir:

- **Sözcüksel birimleri doğru biçimde fark etme:** Eşdizimliliğe ilişkin farkındalık, öğrencilerin yanlış yapma oranını azaltır. Sözlükler daha etkin kullanılır. Sözcüklerin sözcük defterine doğru biçimde kaydedilmesi ve daha da

önemlisi, sözcüklerin zihinde birimler olarak depolanması teşvik edilir. Dolayısıyla, öğrencide geliştirilecek farkındalık, öğrenmeye yardımcı olan temel bir beceri niteliğindedir.

- **Eşleştirme:** Örneğin, eşdizimli sözcüklerin parçaları eşleştirilebilir.
- **Tamamlama:** Sabit ifadeleri tamamlama biçiminde olabilir.
- **Silme:** Öğrenciler sık sık aşırı genelleme yaparlar ve bazı yanlışlar, bu türe ait muhtemel sorunlar tahmin edilerek önlenabilir. Örneğin, öğrencilere bir grup ad ve bir eylem verilerek, onlardan, o eylemle kullanılamayacak bir adı bulmaları istenebilir.

Eşdizimli sözcüklere ilişkin alıştırma türlerini yukarıda verilen örneklerle sınırlamak doğru değildir çünkü bu konuda çok değişik alıştırmalara rastlamak mümkün olabilir. Öğretmen, kendi alıştırmalarını da üretebilir. Örneğin, Vasiljevic (2008, s.46-49), eşdizimli sözcüklerin öğretime ilişkin sınıfta kullanılmak üzere, kendisinin de uygulayıp faydalı olduğunu gördüğü şu etkinlikleri önermektedir:

- Öğretmen, bir dizi sözcüğü, o sözcüklerle ilişkilendirilebilecek sözcük ve çeldiricilerle birlikte sunar. Öğrencilerden çeldiricileri bulmaları istenir. Bu etkinlik, bir okuma dersinin ardından, metinde karşılaşılan eşdizimli sözcüklere öğrencilerin dikkatini çekmek amacıyla kullanılabilir. Bunun yanı sıra, bir yazma dersinin başında, öğrencilerin yazacakları konu ile ilişkili sözcüklere odaklanmak amacıyla da aynı etkinlikten yararlanmak mümkündür.
- Öğrencilerin, anadili ve hedef dildeki eşdizimsel sınırlılıklara ilişkin farkındalığını artırmak amacıyla, öğrencilere bir grup tümce verilip, onlardan, eşdizimli sözcüklerdeki yanlışları bularak düzeltmeleri istenebilir. Bu etkinlik, öğrencilerin yazılı ürünlerine dönüt verilirken tercih edilebilir.

- Öğrencilere tümceler verilir, onlardan, bu tümceleri tekrar yazmaları istenebilir. Yeni yazacakları tümcelerde kullanmak üzere içinden seçim yapıp eşdizimli sözcükler oluşturabilecekleri, örneğin, eylemler ve adlar ya da sıfatlar ve adlar da öğrencilere sunulur.
- Öğrencilerin ders araç-gereçlerinde karşılaştığı sözcükleri tekrar etmeleri amacıyla, onlarla, 'bingo' oyunu oynanabilir. Öğrencilere, üzerinde hedef sözcüklerin yazılı olduğu 'bingo' kartı verilir. Öğretmen, bir dizi sözcük söyler ve öğrenciler, bu sözcüklerle ilişkilendirilebilecek hedef sözcüğü, 'bingo' kartından seçmeye çalışır.
- Öğrencilerden, anadilinden hedef dile çeviri yapmaları istenebilir ve bu da öğrencilerin, iki dil arasında bire bir denklik bulmaya çalışma eğilimini azaltır.

Alanyazındaki çalışmalara bakıldığında da eşdizimli sözcük öğretimine ilişkin fikir edinmek mümkündür. Örneğin, Türkiye’de Ankara Üniversitesi’nde yapılan bir doktora tez çalışmasında (Hamamcı, 2019), eşdizimli sözcük öğretiminde, özellikle de ‘ad + eylem’ yapısında olan eşdizimli sözcüklerde, Biçime Odaklanma ve Biçimlere Odaklanma Modellerin var olan öğretime kıyasla etkisi araştırılmıştır. Sonuçlar, söz konusu modellerin deney grubu öğrencilerinde olumlu etki yarattığını ortaya koymuştur.

Hiç kuşkusuz, eşdizimli sözcük öğretiminde neyin etkili olduğunu bilmek kadar neyin etkili olmadığını bilmek de önemlidir. Örneğin, Boers ve meslektaşları, İngilizcenin yabancı dil olarak öğretildiği en beğenilen 10 adet ders kitabını inceleyerek alıştırmaların %23,5’nin parçalanmış sözcük öbeklerini tekrar birleştirmek üzere tasarlandığını ortaya koymuş ve bunun da yabancı dil öğrencilerinin eşdizimlilik bilgisini artırmada en düşük etkiye sahip olduğunu belirtmiştir (aktaran Szudarski, 2017).

Sonuç olarak, hangi alıştırma türü kullanılırsa kullanılsın, hiç değişmeyecek temel ilke ya da bu konuda her zaman başlangıç olarak kabul edilecek nokta, yabancı dil öğrencisinde farkındalık geliştirmektir. Hill'ın da (2000) belirttiği gibi, öğrenciler ne kadar iyi kalitede girdi (input) alırlar ve dilin sözcüksel yapısına ilişkin farkındalık geliştirirlerse, dil öbeklerini o kadar fark edip ve sonunda kendileri üretirler. Schmidt (1995), öğrencilerin maruz kaldıkları tüm girdiler içinde yalnızca farkında olunanların öğrenciler tarafından içeri alındığını (intake) vurgulayarak açık öğretimin güçlü destekçilerinden biridir (aktaran Mahvelati, 2019). Yine benzer biçimde Boonyasaquan (2009), öğrencilerin sınıf içi ve sınıf dışında aldıkları girdide eşdizimli sözcükleri fark etme alışkanlığını geliştirmeye teşvik edilmelerini önermektedir. Bu da hiç kuşkusuz eşdizimli sözcüklerin açık öğretimi ile sağlanabilir. Philip Brown'ın (1994), tıpkı trafik kurallarındaki gibi, önerisi şöyledir: Bir sözcüğü gördüğünde, bildiğin bir sözcük bile olsa, dur, sağa bak, sola bak, tekrar sağa bak ve, emin olduğunda, ilerle (aktaran Lewis, 2002b, s.111).

2.2. Yabancı Dil Sınıflarında Karşılaştırmalı Çözümleme, Yanlış Çözümlemesi ve

Ara Dil Kuramının Yeri

2.2.1. Karşılaştırmalı Çözümlemenin Amacı, Güçlü ve Zayıf Yönleri

Fries'a (1945) göre, en etkili araçlar, öğrenilecek dilin, öğrenenin anadiliyle karşılaştırılarak yapılmış bilimsel tanımına dayalı olanlarıdır (aktaran Selinker, 1992:6). Çünkü Fries, temel sorunların, yeni dilin güçlüğünden değil, birinci dile ait davranışların oluşturduğu engelden ortaya çıktığına inanmaktadır (aktaran Odlin, 1989, s.15). Fries bu sözleriyle bir anlamda karşılaştırmalı çözümlemenin (contrastive analysis) temelini atmıştır.

Karşılaştırmalı çözümleme, karşılaştırmalı dilbilimin araştırma yöntemidir. Karşılaştırmalı dilbilimin amacı, “... iki ya da daha fazla dili birbirleriyle karşılaştırarak bunlar arasındaki ayrılıkları, karşıtıkları ve benzerlikleri belirlemek, bunları çeşitli yönlerden irdelemektir” (Yücel ve Erişek, 2003, s.30). Karşılaştırmalı dilbilimin bu amacı göz önünde bulundurulduğunda, karşılaştırmalı çözümleme ile Fries’in araç geliştirmeye ilişkin önerisi arasında bir ilişki kurmak çok zor gözükmemektedir. Bu ilişki, Lado’nun şu sözüyle daha da açık duruma gelebilir: Lado (1957), bireylerin, anadillerindeki yapıları, anlamları ve kendi kültürlerini, yabancı dile ve kültüre aktarma eğiliminde olduklarını söylemektedir (aktaran Selinker, 1992, s.6-7).

Lado’nun bu sözündeki en önemli anahtar sözcük, hiç kuşkusuz, ‘*aktarım*’dır. Yabancı dil öğrenen bir öğrenci, anadili edinimini tamamlamış, diğer bir deyişle, hedef dilin dışında bir dile egemen durumdadır. Bu da, Ergenç’in (1998, s.207) de belirttiği gibi, yabancı dil öğrenme sürecinde dillerin (anadili ile hedef dil) “... karşı karşıya gelmesi ...”ne neden olmaktadır. Aslında böyle bir karşı karşıya gelme durumunun altında, öğrencinin, henüz bilmediği ve alışma aşamasında olduğu duruma geçerken, bildiği ve alışık olduğu durumdan yola çıkma eğilimini göstermesi yatmaktadır. Başka bir biçimde ifade etmek gerekirse, yeni bir bilginin edinilmesi sürecinde başlangıç noktası, daha önce edinilmiş bilgidir. Böylece, yabancı dil öğrenme sürecinde öğrenenin çıkış noktası, kendisinde var olan sistem, diğer bir deyişle, anadili olmaktadır. Eğer önceki bilgi, şu anda öğrenilecek konuya doğru bir biçimde katılabiliyorsa, olumlu aktarımın (positive transfer) gerçekleştiği, fakat önceden edinilmiş bilgi, yeni öğrenilecek durumla yanlış bir biçimde ilişkilendiriliyorsa, olumsuz aktarımın (negative transfer) gerçekleştiği söylenebilir (Brown, 1994, s.90).

Öğrenci, aktarımı (olumlu ya da olumsuz), dilin ses, söz dizimi, sözcük ve kullanım düzeyinde yapabilir. Sonuç olarak, aktarımın, yabancı dil öğrenme sürecinde, öğrenenin bilgisinde boşluk olduğu veya doğru yapının daha önce öğrenilmiş olmasına karşın tamamen içselleştirilmediği durumlarda bilinçlice ya da bilinçsizce kullanılan bir iletişim stratejisi biçiminde ortaya çıktığı söylenebilir (Benson, 2002, s.69). Fakat aktarımın yalnızca iletişimde gerçekleşen bir ödünç alma süreci biçiminde düşünülmesinin, öğrencilerin ara diline yerleşen, anadiline ait taşılşmış (fossilized) yapıları nasıl açıklayabileceği belirgin değildir (Ellis, 2008, s.398). Lewis'e (2002b, s.65) göre, öğretmenin görevinin bir parçası, öğrencilerin, anadilin etkisine ilişkin farkındalığını artırmak ve böylece onların, yararlı etkilerden faydalanıp, yararlı olmayanlardan ise sakınmalarına yardımcı olmaktır. Ellis (2008, s.401), önceleri, anadilindeki bir yapıya benzeyen, hedef dile ait her yanlışın, aktarım sonucu olduğuna ilişkin inanıştan bahsetmekte ve bu yanlışların, gelişim yanlışları olmadığı görülmediği sürece, bu tür sonuçlara varmanın aldatıcı olacağını belirtmektedir. Kısacası, hedef dilde görülen bazı yanlışların, anadilindeki birimlerle benzerlik taşıyor olması, öğrencinin anadilinden olumsuz aktarım yaptığının kanıtı değildir her zaman. Bunun yanında, aktarımda duyuşsal etkenlerin de rol oynayabileceği unutulmamalıdır. Örneğin, öğrenci ikinci dili çok iyi öğrenirse, kimliğini kaybetme korkusunu duyabilir ya da hedef dili, anadilinden daha az saygın bir dil olarak düşünüyor olabilir.

Aktarım konusu ile ilişkili olarak, kaçınım ve aşırı kullanım (over-use) konularına da burada değinmenin yararlı olacağı düşünülmektedir. Anadili ile hedef dil arasındaki farklılıklar nedeniyle, öğrenciler, güç buldukları dilsel yapıları kullanmaktan kaçınırlar. E. Kellerman (1992), kaçınımın üç biçiminden söz etmektedir (aktaran Ellis, 2008, s.358):

Birincisine göre, kaçınım, öğrencilerin bir sorun olduğunu bildiklerinde ya da kestirdiklerinde ve hedef dile ait yapının nasıl olduğuna dair eksik bir fikire sahip olduklarında gerçekleşir.

İkincisine göre, kaçınım, öğrencilerin hedef yapının ne olduğunu bildiklerinde, fakat bu yapıyı bazı durumlarda kullanmakta güçlük çektiklerinde gerçekleşir.

Üçüncüsüne göre, kaçınım, öğrencilerin ne söyleyeceklerini ve nasıl söyleyeceklerini bildiklerinde, fakat kendi davranış biçimlerine aykırı düştüğü için, söz konusu ifadeyi açıkça dile getirmekte isteksiz olduklarında gerçekleşir. Bu noktada aktarım ile kaçınım arasındaki ilişki, diğer bir deyişle, kaçınım sürecinde birinci dilin etkisi, öğrencilerin yaptıklarında değil, yapmadıklarında belirgindir (Ellis, 2008, s.357).

Aşırı kullanım ise, dil içi süreçlerin sonucunda ortaya çıkabileceği gibi (Örneğin, İngilizce öğrenen Türk öğrencilerin, geçmiş zaman yapısını kullanırken, düzensiz eylemlere de ‘-ed’ ekini getirmeleri gibi, öğrencilerin ‘cost’ eylemini ‘costed’ biçiminde kullanma eğiliminde olmaları), bazı güç yapıların kullanımından kaçınılması sonucunda, aktarımdan da kaynaklanabilir. Örneğin, İngilizce öğrenen Japon öğrenciler, içinde sıfat cümlecikleri bulunan tümceleri, iki ayrı ana tümce biçiminde yazıp, bunları bir bağlaçla birleştirme konusunda teşvik edilip, basit tümceleri gereğinden fazla kullanma eğiliminde olabilirler (Ellis, 2008, s.358).

Karşılaştırmalı çözümleme konusuna geri dönecek olursa, bu görüşün öneme sahip olduğu 50’li yıllarda, eğer iki dil (anadili ile hedef dil), daha önce belirlenen konuda karşılaştırılırsa (Hiç kuşkusuz, kendi içinde yeterince karmaşık olan bir sistemi, yine aynı derecede karmaşık başka bir sistemle bire bir karşılaştırmak imkansız

görünmektedir.) ve ikisinin arasındaki benzerlik ve farklılıklar ortaya konursa, yabancı dil öğrencilerinin yaşayacağı güçlüklerin önceden belirlenebileceği ve bu doğrultuda gereken önlemlerin alınabileceği düşüncesi benimsenmiştir. Fries'ın da söylediği gibi, öğrencilerin anadili kaynaklı yaşayacağı güçlükler önceden belirlendiğinde daha etkili araçlar geliştirilebileceği düşüncesi, bu önlemlere örnek olarak verilebilir. İlk bakışta çok yarar sağlayacağı düşünülen bu görüş, elbette eleştirilerle karşılaşmıştır.

Yabancı dil öğrencileri, hedef dili öğrenme sürecinde, karşılaştırmalı çözümlemenin yordamaları ışığında önceden belirlenen güçlükleri yaşamayabilirler ya da ilgili konu başlıklarında yanlış yapmayabilirler. Whitman ile Jackson'ın (1972) yapmış oldukları bir çalışma bu duruma örnektir. Çalışmada, dört ayrı karşılaştırmalı çözümlemenin tahminleri doğrultusunda hazırlanan 40 maddelik bir dilbilgisi sınavı, İngilizce öğrenen 2500 Japon öğrenciye uygulanmıştır. Sınav sonuçlarının, dilbilimciler tarafından dikkatlice yapılan çözümlemenin tahminlerini desteklemediği görülmüştür (aktaran Brown, 1994, s.200).

Hedef dilde yapılan yanlışlar her zaman anadili kaynaklı mıdır? Örneğin, Cowan (1983, s.109), ikinci dil öğrencilerinin yaptığı yanlışların kaynağı olarak tek bir nedenin gösterilemeyeceğini söyler ve birkaç neden sıralar: anadilinden karışım, anadili edinimindekine benzer genel öğrenme stratejilerinin uygulanması (aşırı genelleme gibi), öğrenme ortamı, iletişim baskısıyla ilişkili olarak duygusal etmenler ve kaçınma stratejileri.

Bazı dilbilimciler, birinci dil ile ikinci dil ediniminin benzer biçimde ilerlediğini ve bundan dolayı ikinci dil ediniminin birinci dilden yapılan aktarımdan etkilenmediğini iddia ederek, dil öğrenme sürecini yaratıcı bir süreç olarak kabul ederler (Faerch ve

Kasper, 1987, s.111). Dulay, Burt ve Krashen bu görüşü destekleyen dilbilimcilere örnek verilebilir. Onlar, ikinci dil ediniminde ulaşılan başarıyla, anadili edinimindeki başarı arasında farklılık olduğunu kabul ederler fakat bunun, güdülenmeyle, yanlış yapma kaygısıyla, öğrenenin çevresiyle ve diğer etmenlerle ilişkili olduğunu düşünürler (Odlin, 1989, s.22).

Karşılaştırmalı çözümlemede yapılan yordamalarda birden fazla olasılığın bulunduğu durumlarda, yordamanın kuramsal gücü azalabilir çünkü çözümlemeyi yapan kişi, hangi olasılığın hangi durumlarda öğrenci tarafından seçileceğini gösterme yetisine sahip değildir (Selinker, 1992, s.229).

Sridhar (1981, s.219), karşılaştırmalı çözümlemeyi eleştirenlere karşılık şu noktalara dikkati çeker: Karşılaştırmalı çözümlemeyi destekleyenler, çözümlemenin, yabancı dil öğrenme sürecinde yapılan tüm yanlışları açıklamada yetersiz kaldığını kabul etmektedir. Yanlışların olmaması, yordamayı geçersiz kılmaz. Aksine, öğrencinin, sorunlu yapıları kullanmaktan kaçındığına kanıt sağlar. George (1972), dil öğrencilerinin yapmış olduğu yanlışların yaklaşık üçte birinin, anadili karışımından kaynaklandığını tahmin etmektedir. Bu durumda, Stockwell'in (1968) de söylediği gibi, dil öğrenimindeki başarı ya da başarısızlığa etkisi olan değişkenlerden biri, dil sistemleri arasındaki çatışma olduğu sürece, karşılaştırmalı çözümlemenin metodolojide yeri vardır. Yanlış çözümlemesi (error analysis) ve ara dil (interlanguage) çalışmaları, karşılaştırmalı çözümlemenin varsayımlarıyla iş birliği yapmaktadır.

Corder (1981, s.1), karşılaştırmalı çözümleme ile ilgili buraya kadar söylenenleri şöyle özetlemektedir: 60'lı yılların sonlarına kadar, ikinci dil öğrenme sorununa, davranışçı bakış açısından yaklaşmış, öğrenme, bir dizi yeni dil davranışlarını edinme

biçiminde ele alınmıştır. Böylece, yanlışlar da, bireyde mevcut anadili davranışlarının sonucu olarak kabul edilmiştir. Bu nedenle, uygulamalı dilbilimde yapılan araştırmaların önemli bir bölümü, öğrencilerin yaptıkları yanlışları yordamak veya açıklamak için, anadili ile hedef dilin karşılaştırılmasına adanmıştır. Göz ardı edilen nokta, bu yolla açıklanamayan yanlışlar olmuştur.

Sonuç olarak, karşılaştırmalı çözümleme ile ilgili Lado'nun düşüncesi dikkat çekicidir. Lado'ya (1957) göre, anadili ile yabancı dil arasında yapılan karşılaştırmanın sonucunda ortaya çıkan problemler listesi, bu problemler öğrencilerin gerçek edimleriyle kontrol edilip geçerlilik kazanıncaya kadar, varsayımsal problemler listesi olarak düşünülmelidir (aktaran Selinker, 1992, s.23). Selinker, bu sözde yer alan düşünceyi, kendisi için, ara dil çalışmalarının başlangıç noktası olarak kabul etmektedir.

2.2.2. Yanlış Çözümlemesinin Amacı, Güçlü ve Zayıf Yönleri

Yanlış çözümlemesi, karşılaştırmalı çözümlemenin önemini yitirdiği dönemde ortaya çıkmıştır ve 1960'lara dayanan bir geçmişe sahiptir. Yanlış çözümlemesinin en gözde olduğu dönem, 1960 ve 1970'lerdir. Yanlış çözümlemesinin en temel amacı, öğrencilerin, ikinci / yabancı dili (second / foreign language) nasıl edindiklerini / öğrendiklerini (acquisition / learning) araştırma sürecinde etkili bir araç olmaktır. Yanlış çözümlemesi denince akla gelen ilk isim S. Pit Corder'dır. Günümüzde yanlış çözümlemesi her ne kadar önemini yitirmiş olsa da, bilgisayar temelli yapılan çözümlemelerde tekrar gündeme gelmiştir.

Yabancı dil öğrencileri, hedef dili öğrenme sürecinde yanlış yapma konusunda aslında yalnız değillerdir fakat onların yaptıkları yanlışlara sergilenen tutum, ne yazık

ki, hep daha farklı olmuştur. Anadilini edinen çocukların yaptıkları yanlışlar, geçişsel / değişimsel yapılar (transitional forms) biçiminde ve yetişkin anadili konuşucularının yaptıkları yanlışlar, dil sürçmesi (slips of the tongue) biçiminde değerlendirilirken, yabancı dil öğrencilerinin yanlışları, istenmeyen yapılar (unwanted forms) olarak kabul edilmiştir (Ellis, 2008, s.46).

Corder (1974), yanlış çözümlemesinin beş aşamadan oluştuğunu belirtmektedir (aktaran Ellis, 2008, s.46):

Öğrenciye ait dil örneklerinin toplanması (collection of a sample of learner language): Yanlışların sayısı ve türü, farklı üretim süreçleriyle ilişkili olarak değişim göstermektedir. Bu nedenle, doğal örnekler tercih edilir. Fakat öğrenciler çok fazla sayıda üretim yapmadıklarından, Corder (1973), öğrencilerin yanlışlarını ortaya çıkarmaya yönelik iki türden bahsetmektedir (aktaran Ellis, 2008, s.46): Birincisinde, öğrenciler herhangi bir veri üretmeye yönlendirilir (clinical elicitation). Örneğin, öğrencilerle genel bir söyleşi yapılır ya da onlardan kompozisyon yazmaları istenir. İkincisi ise, araştırmacının incelemek istediği dilsel özellikleri içeren bir veriyi ortaya çıkaracak biçimde tasarlanmış özel araçların kullanımını gerektirir (experimental elicitation). Öğrenciye ait dil örnekleri toplanırken göz önünde bulundurulması gereken etmenler şunlardır (Ellis, 2008, s.47): **Öğrenci:** öğrencinin düzeyi (başlangıç, orta, ileri), öğrencinin bildiği diller (anadili ve diğer ikinci / yabancı diller), öğrencinin dil öğrenme deneyimi (sınıf ortamı, doğal ortam ya da ikisinin karışımı) **Dil örneği:** sözlü ya da yazılı, tür (karşılıklı konuşma, kompozisyon, mektup vb.), içerik (öğrencinin hakkında iletişim kurduğu konu) **Üretim:** planlanmamış, planlanmış.

Yanlışların belirlenmesi (identification of errors): Yanlışların belirlenmesi zordur ve bu zorluk birkaç nedenden kaynaklanmaktadır (aktaran Ellis, 2008, s.47-50): Birincisi, dilbilgisel doğruluk mu (grammaticality) yoksa kabul edilebilirlik mi (acceptability) ölçüt alınmalıdır? Genelinde kabul edilebilirlik ölçütü göz ardı edilse de, bu konuya artan bir ilgi bulunmaktadır. Örnek olarak J. Thomas (1983), G. Kasper ve R. Schmidt (1996) verilebilir. Ayrıca, sözlü ve yazılı dil için kuralların farklılaştığı da unutulmamalıdır. İkincisi, yanlış (error) ve hata (mistake) arasında ayrım yapılmalı mıdır? Corder'a göre, hatalar çözümlemenin dışında kalmalıdır. Fakat öğrencinin hedef yapıyı bazen doğru, bazen de yanlış kullanması, onun hedef yapıyı bildiği ve kullandığı yanlış yapının hata olduğu sonucunu ortaya çıkarmaz. Üçüncüsü, yanlışın açık (overt) ya da kapalı (covert) olması durumudur. Açık yanlışın belirlenmesi kolaydır. Fakat kapalı yanlış, görünüşte doğru yapıya sahiptir ama öğrencinin demek istediği anlamı taşımaz. Ayrıca, doğru bir sözce, şans eseri doğru olabilir. Öğrenci, halihazırda bulunan birimleri doğru kullanırken, içselleştirdiği kurallara dayanarak oluşturduğu sözcelerde başarısız olabilir. Dördüncüsü, dilbilgisel açıdan doğru ama hedef dilin anadili konuşucuları tarafından tercih edilen bir yapıda olmayan kullanımlar yanlış olarak kabul edilmeli midir? Bununla ilişkili olarak P. Lennon'ın (1991) '*yanlış*' tanımı ilgi çekicidir. Lennon'a göre yanlış, anadili konuşucuları tarafından, aynı bağlamda ve benzer üretim koşulları altında üretilmeyecek yapı ya da yapıların birleşimidir. Hiç kuşkusuz, böyle bir tanımı, eldeki veriye uygulamak kolay değildir. Corder (1974) bunun için ayrıntılı bir süreç önermekte ve üç türden bahsetmektedir. Birincisine göre, çözümlemeyi yapan kişi, hedef dilin kurallarını temel alarak, sözceye bir anlam yükler (normal interpretation). İkincisine göre, eğer uygunsa, araştırmacı, öğrenciye sözcenin ne anlama geldiğini sorabilir (authoritative interpretation). Üçüncüsüne göre, sözcenin bulunduğu bağlamdan yola çıkarak, makul bir yorum yapılır ya da tümce, öğrencinin anadiline çevrilir (plausible interpretation). Belki de yanlışların belirlenmesi

abartılmaktadır. L. Duskova'ya (1996) göre, yanlışın yapılıp yapılmadığına karar verme güçlüğüne yaşıldığı durumlar, incelenen tüm yanlışların %4'ünü aşmamaktadır.

Yanlışların tanımlanması (description of errors): Yanlışların tanımlanması, öğrencinin yanlış sözceleriyle, bu sözcelerin hedef dilde tekrar oluşturulmuş biçimlerinin karşılaştırılmasını içerir. Yanlışların sınıflandırılmasında, yüzey yapının nasıl değiştirildiğine ışık tutan bir sınıflandırma kullanılabilir (surface strategy taxonomy). H. Dulay, M. Burt ve S. Krashen'a (1982) göre, bu tür bir yaklaşım, öğrenci tarafından ikinci / yabancı dilin tekrar yapılandırılmasının altında yatan bilişsel süreçlere ilişkin bilgi sağlamaktadır. Fakat bu, şüpheli bir iddiadır çünkü öğrencilerin kendi yapılarını oluşturmaktan çok, hedef dilin yüzey yapısında işlemler yaptığını varsaymaktadır. Dulay, Burt ve Krashen'in önerdiği yaklaşımda dört tür sınıflandırma bulunmaktadır. Bunlar sırasıyla; doğru sözcede bulunması gereken bir birimin atılması (omission), doğru sözcede bulunmayan bir birimin eklenmesi (addition), yanlış biçimbirim ya da yapının kullanılması (misinformation) ve biçimbirim ya da biçimbirim grubunun, sözcede yanlış yere yerleştirilmesidir (misordering). Corder da (1974), yanlışların tanımlanması için başka bir çerçeve sunmaktadır. Corder, üç tür yanlıştan söz eder. Birincisi, öğrencinin, hedef dildeki belli bir kuralın varlığından habersiz olduğunda yaptığı yanlışlardır (pre-systematic errors). Bu yanlışlar rastgeledir. İkincisi, öğrencinin, bir kuralı keşfettiğinde ama yanlış keşfettiğinde yaptığı yanlışlardır (systematic errors). Üçüncüsü de, öğrencinin, hedef dildeki doğru kuralı bildiği fakat bunu yanlış kullandığında ortaya çıkan hatalardır (mistake) (post-systematic errors) (aktaran Ellis, 2008, s.50-52).

Yanlışların açıklanması (explanation of errors): Yanlışların açıklanması, yanlışın kaynağını, diğer bir deyişle, yanlışın neden yapıldığını belirlemeye yöneliktir.

Yanlışın kaynağı şu nedenlere bağlı olabilir (Ellis, 2008, s.53): İkinci / yabancı dile ait sistemin yapısı ve öğrencinin bu sistemi, üretim aşamasında kullanırken yaşadığı güçlükler (psycholinguistic sources). Öğrencinin, dilini sosyal bağlamla uyumlu olacak biçimde uyarlayamaması (sociolinguistic sources). Öğrencinin, dünya bilgisinden yoksun olması (epistemic sources). Öğrencinin, bilgiyi tutarlı bir metne dönüştürme sürecinde yaşadığı güçlükler (discourse sources). G. Abbott'a (1980) göre, yanlış çözümlemesinin amacı, yanlışlara ruhdilbilimsel açıklama sağlamaktır (aktaran Ellis, 2008, s.53). Diğer bir deyişle, yanlış çözümlemesi, yukarıda sözü geçen güçlüklerin ilkiyle ilgilenir. J. Richards (1971) üç tür yanlış belirlemiştir (aktaran Ellis, 2008, s.53): Anadilinden karışım sonucu yapılan yanlışlar (interference errors). Dil içi yanlışlar (intralingual errors). Örneğin, yanlış genellemeler, kuralların eksik uygulanması, kuralların hangi şartlar altında uygulanacağını öğrenmedeki başarısızlık. Gelişim yanlışları (developmental errors). Diğer bir deyişle, öğrencinin, sınırlı deneyimine dayanarak, hedef dile ait hipotez oluşturma girişimleri. Dulay ve Burt (1974) de yanlışları üç grupta toplamaktadır (aktaran Ellis, 2008, s.53). Yukarıdaki gruplamadan farklı olarak, bu grupta, dil içi yanlışlar yerine özgün (unique) yanlışlar bulunmaktadır. Özgün grupta yer alan yanlışlar, ne gelişim ne de anadilinden karışım yanlışlarıdır. Özgün yanlışların muhtemel bir kaynağı, öğretimdir. W. Flick'e (1979) göre, bir yanlışın hangi sınıfta yer aldığı konusu, bireysel yanlılığa ve araştırmacının bakış açısına bağlıdır (aktaran Ellis, 2008, s.55).

Yanlışların değerlendirilmesi (evaluation of errors): Yanlışların değerlendirilmesi, yanlışların, onları değerlendiren kişi ya da kişiler üzerinde bıraktığı etkinin göz önünde tutulmasını içerir. Yanlışların değerlendirilmesi bazı kararların alınmasını gerektirir (Ellis, 2008, s.56): Yanlışları kim değerlendirecek? Anadili konuşucuları mı? Anadili konuşucusu olmayan kişiler mi? Uzmanlar mı (dil

öğretmenleri)? Uzman olmayan kişiler mi? Değerlendirmeyi yapan kişi, hangi yanırları değerlendirecek? Dilbilgisel yanırları mı? Sözcüksel yanırları mı? Değerlendirmeyi yapan kişi, değerlendirmeyi nasıl yapacak? Yanlış tümcelerin anlaşılabilirliği mi değerlendirilecek? Yanlırların ne derece ciddi ya da doğal olduğu mu değerlendirilecek? Yanlırların, karşı tarafta oluşturduğu rahatsızlık mı değerlendirilecek? Değerlendirmeyi yapan kişi, yanırları düzeltip, nedenlerini belirtecek mi?

Yanlırların değerlendirilmesi, öğretmenleri, hangi yanırlara önem vermeleri gerektiği konusunda yönlendirir. Öğretmenler, en çok, iletişimi aksatan yanırlara dikkat etmelidir. Anadili konuşucularının, sözcüksel yanırları, dilbilgisel yanırlardan daha ciddi gördükleri gözlenmektedir. Yanlırın değerlendirilmesi, yanlırın bulunduğu bağlamdan etkilenir. Dolayısıyla, aynı yanlır, yanlırı yapana, yanlırın nerede, ne zaman ve nasıl yapıldığına bağlı olarak, farklı değerlendirilebilir.

Yukarıda da belirtildiği gibi, karşılaştırmalı çözümlemeye yöneltlen eleştiriler, yanlır çözümlemesini gündeme taşı mıştır. Corder (1981, s.1), öğrencilerin yanırları üzerinde çalışmanın önemi konusuna iki neden göstermektedir: Birinci neden, konunun eğitsel yönüyle ilişkilidir. Dil öğretiminde yeni teknikler ve araçlar geliştirmek için, bu tür bir bilgiye ihtiyacımız vardır. İkinci neden ise kuramsal boyutla ilişkilidir. Öğrencilerin yanırlarını incelemek, ikinci dil öğrenme sürecini anlamak için gereklidir. Daha ayrıntılı bir başka biçimde ifade etmek gerekirse, Corder'a (1981, s.10-11) göre, öğrencilerin yanırları, üç açıdan önemlidir. Yanlırlar ilk olarak öğretmen için önem kazanmaktadır çünkü öğretmene, öğrencinin hedefe ne kadar yaklaştığı ve dolayısıyla öğrencinin öğrenmesi gerekli nelerin kaldığı konusunda bilgi verir. İkincisi, yanırlar, dilin nasıl öğrenildiği ya da edinildiği ve öğrencinin dili keşfederken hangi stratejileri

kullandığı konularında araştırmacıya kanıt sağlar. Yanlışlar, üçüncü olarak, öğrenci açısından önemlidir çünkü öğrenme için bir araç niteliğini taşır.

Sonuç olarak, yanlış çözümlemesinin, karşılaştırmalı çözümlemenin aksine, değişik yanlış türlerini gün ışığına çıkarması, varsayımsal değil, gerçek veriler sağlaması, bazı bilim adamlarını, önceden bir çözümleme yapmanın gereksiz olduğu, yanlış çözümlemesinin tatmin edici, daha çok verimli ve daha az zaman alıcı olduğu düşüncesine itmiştir (Sridhar, 1981, s.223).

Tıpkı karşılaştırmalı çözümlemede olduğu gibi, yanlış çözümlemesi de eleştirilmiştir. Schachter (1983, s.355), bazı araştırmacıların (Lee, Ritchie, Gradman, Whitman ve Jackson gibi), karşılaştırmalı çözümlemenin ortaya koyduğu problemlerin (dilî özellikle söz dizimi bileşeninde) ortaya çıkmadığını ve dolayısıyla, eğer yordama yanlışsa, varsayımın kendinin de yanlış olacağını söyleyerek, uç bir görüş benimsediğini düşünmektedir. Karşılaştırmalı çözümlemeyi böyle eleştiren ve bir kısmının adı yukarıda verilen bu araştırmacılar, anlaşıldığı gibi, yanlış çözümlemesini desteklemektedir. Schachter de yaptığı bir çalışmayla, bu ‘uç’ biçiminde nitelendirdiği görüşü ya da bu tür bir desteklemeyi haksız çıkartmayı hedefler (1983, s.355-361). Çalışmada, Güney Kaliforniya Üniversitesi’nin Amerikan Dili Enstitüsü’nde okuyan Fars, Arap, Çinli ve Japon öğrencilerin kompozisyonlarının yanlış çözümlemesi yapılmıştır. Kompozisyonlar, her bir öğrenci grubu için, 25’i orta düzey ve 25’i ileri düzey olmak üzere, 50’şer tanedir. Bu kompozisyonlarda yalnızca sıfat cümleciklerinin kullanımındaki yanlışların çözümlemesi yapılmıştır. Yanlış çözümlemesinden önce, aynı konuyla ilgili, 40 dilde yapılmış araştırmanın yordamaları incelenmiştir. Ayrıca, Amerikalı 1. sınıf öğrencisi bir grup da (kompozisyon sınıfı öğrencileri) kontrol grubu olarak kullanılmıştır. Sonuçlar şöyledir:

	Doğru	Yanlış	Toplam	Yanlış Yüzdesi
Fars	131	43	174	25
Arap	123	31	154	20
Çinli	67	9	76	12
Japon	58	5	63	8
Amerikalı	173	0	173	—

Sonuçlara bakıldığında göze ilk çarpan, Fars ve Arap öğrencilerin daha çok yanlış yaptıklarıdır. Bu da, Çinli ve Japon öğrencilerin bu konuda daha az sorun yaşadıkları düşüncesini doğurabilir. Schachter'ın dikkati çekmek istediği asıl nokta, Fars ve Arap öğrencilerin sıfat cümleciklerini, Çinli ve Japon öğrencilerden daha fazla kullanmalarındır. Bunun nedeni, Fars ve Arap öğrencilerin, ilgili yapıyı kendi anadillerindeki yapıya benzer görmeleri ve sık sık kullanmalarındır. Anadillerinden aktarım yaptıkları için de yanlış yapmaktadırlar. Buna karşılık, Çinli ve Japon öğrenciler söz konusu yapıyı kullanmaktan kaçınmaktadırlar ve yalnızca doğru olduğundan tam olarak emin olduklarında kullanmaktadırlar. Sonuç olarak, bu çalışma, karşılaştırmalı çözümlemenin ortaya koyduklarını destekler niteliktedir. Diğer bir deyişle, öğrenci, anadiline ait bilgisine dayanarak, hedef dilde varsayımlarda bulunmakta, benzer durumlarda, anadilinden aktarım yapmakta, farklı durumlarda ise, ya yeni yapıyı reddetmekte ya da çok dikkatli kullanmaktadır. Karşılaştırmalı çözümleme, anlama ve üretme arasında tarafsızken, yanlış çözümlemesi, üretim üzerine dayalıdır. Oysa ki, eğer öğrenci hedef dilde bir yapıyı anlamazsa, onu kullanmaz. Kısacası, yanlış çözümlemesi, kaçınma durumunu açıklayamamaktadır.

Tüm bunların ardından, Schachter (1983, s.361), kaçınma durumunun neden daha çok dilin söz dizimi bileşeninde ortaya çıktığını, diğer bir deyişle, karşılaştırmalı

öz mlenenin ortaya koyduğu problemlerin neden dilin özellikle söz dizimi bileşeninde ortaya çıkmadığını ise şöyle açıklar: Söz diziminde, öğrencinin kullanmaktan kaçındığı yapıların yerine başka yapıları kullanma olasılığı vardır. Buna karşılık, eğer  ğrenci, hedef dildeki belirli bir sesi çıkarmakta zorlanırsa, öğrencinin bu sestten kaçınıp, bu sesin geçmediği ama yine aynı anlamı verebileceği sözcükleri bulma olasılığı düşüktür. Bu da, bir anlamda, Brown'ın (1994, s.200), karşılaştırmalı  z mlenenin nispeten başarılı olduğu tek alan olarak, dilin ses düzlemini göstermesini gerekçelendirmektedir. Karşılaştırmalı  z mlenenin özellikle dilin ses düzleminde başarı göstermesinin altında yatan bir diğer neden olarak, anadili edinimi sürecinde, tıpkı beynimiz gibi konuşma organlarımızın da gelişimini tamamlayıp, esnekliğini kaybetmesi ve özel bir ilgi ve yeti olmadığı sürece, yalnızca kendi anadilimizin seslerini çıkarabilir duruma gelmemiz ve dolayısıyla, bir başka dilin seslerinin sesletimini, o dilin anadili konuşucuları gibi yapamamamız ve aksanlı konuşmamız gösterilebilir.

Schachter, Celce-Murcia ile yazdığı bir başka yazısında, yine yanlış  z mlenesini eleştirmekte ve ikisi, birkaç madde sıralamaktadırlar (1983, s.276-281): İlk olarak, yapılan yanlışların sıklığından yola çıkararak varılan sonuçlar doğruyu yansıtmayabilir. Örneğin, tanımlık konusunda çok yanlışın yapılması, bu konunun, en sık rastlanan yanlış türlerinden biri olarak nitelendirilmesini gerektirmez çünkü bu yapı, öğrencilerin en çok kullanmak zorunda olduğu yapılardan biridir. İkincisi, yanlış  z mlenesinde, yanlışların kaynağını kesin olarak belirlemek güçtür. (Diller arası yanlış mı? – anadilinden hedef dile yapılan olumsuz aktarımlar gibi – Dil içi yanlış mı? – aşırı genelleme gibi – Gelişim yanlış mı? –  ocukların anadilini edinirken yaptıkları yanlışlar gibi) Dolayısıyla, belirlenen yanlışların doğru sınıflandırmasını yapmak güçleşmektedir. Ayrıca,  rnekleme süreci  n yargılı olabilir. Örneğin, iki dilli bir çocuktan, İngilizce ve Fransızca sözcüklerle ilgili veri toplanırken, çocuğun 'tavşan'

sözcüğünün Fransızca karşılığını hiç kullanmadığı görülmüştür. Oysaki çocuğun bir tavşanı vardır ve çocuk bu sözcüğün her iki dildeki karşılığını çok iyi bilmektedir. Fakat veri toplama sürecinde, sözcüğün yalnızca İngilizce karşılığını kullanmıştır. Eğer bu araştırmayı yapan kişi, çocuğu önceden tanımamış olsaydı, yanlış bir sonuca varıp, çocuğun ilgili sözcüğün Fransızcasını etkin bir biçimde kullanmadığını söyleyebilirdi.

Özet olarak, Duskova, Banathy, Madarasz, Richards, Schachter, Celce-Murcia ve diğerleri tarafından yapılan araştırmalar, karşılaştırmalı çözümlemenin ele almadığı yanlış türleri olduğu gibi, yanlış çözümlemesinde de ortaya çıkmayan durumların olduğunu göstermektedir (Sridhar, 1981, s.223). Sonuç olarak, yanlış çözümlemesinde elde edilen veriler, belirli tek bir dönemde toplandığı için, ikinci dil / yabancı dil edinimine / öğrenimine ilişkin oldukça durağan bir görünüm sergilemektedir. Zaman içine yayılan, gelişimin değişik dönemlerinde yapılan yanlışları dikkate alan bir yaklaşım benimsenmelidir (Ellis, 2008, s.61).

2.2.3. Ara Dil Kuramı

50'li ve 60'lı yılları meşgul eden karşılaştırmalı çözümlemenin ve yanlış çözümlemesinin ardından, alanyazın 70'li yıllarda (1972'de) Larry Selinker tarafından ortaya atılan bir kavramla, 'ara dil' kavramıyla tanışmıştır. Bu kavramla eş anlamlı kullanılan üç kavram daha mevcuttur. Bir tanesi, Türkçeye 'geçişsel edinç' biçiminde çevirilebilen ve İngilizce karşılığı 'transitional competence' olan, Corder'a ait bir kavramdır (Corder, 1981, s.10). Corder'ın geliştirdiği bu kavramın ışığında söylenebilir ki, öğrencilerin dil öğrenme sürecinde sahip oldukları bilgiler, diğer bir deyişle, edinçleri, muhtemelen hedef dile dönük bir biçimde, değişmeye açıktır. İşte bu noktada, Selinker, bu kavramın, 'ara dil' kavramıyla eş anlamlı kullanılmasına kesinlikle

karşıdır. Bunun nedeni, bu kavramın, tamamen taşılaşmış edinçleri göz ardı etmesidir. Selinker'a göre, hedef dile ait verilerle karşılaşılan ilk gün bile, taşılaşma mümkündür ve yaygındır (1992, s.225). 'Ara dil' kavramıyla eş anlamlı kullanılan bir diğer kavram Nemser'a aittir. İngilizcesi 'approximative systems' olan bu kavramı, Türkçeye 'yaklaşık sistemler' biçiminde çevirmek mümkündür. Selinker (1992, s.225), bu kavramda belirtilenin aksine, öğrencilerin gittikçe hedef dile daha da yaklaşan aşamalar yönünde ilerledikleri varsayımına karşı çıktığı için, 'yaklaşık sistemler' kavramının da 'ara dil' ile aynı anlamda kullanılmaması gerektiği düşüncesindedir. Alanyazında 'ara dil' kavramına eş kabul edilip kullanılan üçüncü kavram da yine Corder'a aittir. Corder (1981, s.15), öğrencilerin 'özel lehçeleri' (idiosyncratic dialects) olduğunu düşünmektedir. Burada dikkat edilmesi gerekli nokta, bu kavramın, 'bireysel dil' (idiolect) kavramıyla karıştırılmaması gerçeğidir. Corder'ın (1981, s.15) da belirttiği gibi, 'bireysel dil', onu kullanan bireye özgü olmakla birlikte, başka lehçelere ait kurallara sahiptir. Oysa ki, 'özel lehçeler'de kullanılan bazı yapılar, yalnızca o lehçeyi kullanan bireye aittir. Sonuç olarak, Sridhar (1981, s.227), 'ara dil' kavramının tarafsız olduğunu, buna karşılık, diğer kavramların, örtük bir biçimde, hedef dil merkezli bir bakış açısı sunduğunu söylemekte ve 'ara dil' kavramının daha uygun bir kavram olmasına bir başka neden olarak, bu kavramın, 'dil' kavramı üzerine odaklanıp, onu kuralları olan ve hiç değilse öğrencinin bakış açısından iletişimsel yeterliliğe sahip bir yapı biçiminde kabul etmesini göstermektedir.

Selinker (1974, s.35), birçok ikinci dil öğrencisine ait söylemin, hedef dilin anadili konuşucusunun aynı anlamı verme girişiminde bulunduğunda üreteceği söylemle bire bir aynı olmadığını söyleyip, öğrencinin hedef dilde bir üretim yapma girişiminin sonucunda ortaya çıkan gözlenebilir çıktıya dayanarak, ayrı bir dilbilimsel sistemin varlığından söz edilebileceğini ifade etmektedir. Burada hemen belirtmekte yarar var ki,

Selinker'a (1992, s.222) göre, öğrenme problemlerinin yordayıcısı olarak karşılaştırmalı çözümlemenin başlıca kusurlarından biri, yalnızca iki sistemden (anadili ve hedef dil) bahsedilmesidir. Selinker için, adlandırılmamış üçüncü bir sistem vardır. Selinker, işte bu üçüncü sistemi, diğer bir deyişle, öğrencide var olduğuna inandığı, öğrencinin anadili ile hedef dilin arasında yer alan bu dilbilimsel sistemi, 'ara dil' olarak adlandırır. Selinker (1992, s.31), ara dilin, bireyin hedef dilde bir şey ifade etme girişiminde bulunduğu anda başladığını düşünmektedir. Ara dile ilişkin bir diğer gerçek, Selinker'ın kendisi için ara dil çalışmalarının başlangıç noktası olarak kabul ettiği Lado'nun yukarıda geçen sözünde gizlidir. Lado, karşılaştırmalı çözümlemenin sonucunda ortaya çıkan problemleri, öğrenciler o konularda yanlış yapıncaya kadar, varsayımsal kabul etmektedir. Bunun nedeni şöyle dile getirilebilir: Aynı anadili konuşan ve aynı hedef dili öğrenen her öğrencinin, aynı güçlükleri yaşayacağını ve bunun sonucu aynı yanlışları yapacağını beklemek doğru olmaz. Lado'nun sözünde yatan ve Selinker'ı harekete geçiren bu gerçek, artık ortadadır: bireysel farklılıklar. Corder'ın, her öğrencinin kendine özgü, belki de başka hiç kimse tarafından kullanılmayan yapıları içeren bir lehçesi olduğunu söylemesinin altında da bireysel farklılıklar yatmaktadır ve buna bir de her öğrencinin, kimi zaman ne anadilinde ne de hedef dilde bulunan yapıları kullanmadan, dil öğrenme sürecinde ne derece yaratıcı olabileceği gerçeği eklenebilir.

Selinker (1974, s.37-40), ara dil davranışlarının altında yatan bilgiyi oluşturmada 5 tane sürecin varlığına dikkati çeker ve bunları şöyle sıralayıp örneklendirir:

- **Dil aktarımı (language transfer):** Öğrencinin, anadilinden yaptığı aktarımdır. Bu konuda daha önce gerekli açıklama yapıldığı için burada tekrar söz konusu edilmeyecektir.
- **Eğitim aktarımı (transfer of training):** Örneğin, İngilizce öğrenen Sırpça-Hırvatça konuşucuları, 3. tekil kişi için cinsiyet ayrımı yapmamakta ve hem

kadınlar hem de erkekler için ‘he’ adılını kullanmaktadır. Burada anadilinden yapılan bir aktarım söz konusu değildir çünkü 3. tekil kişi için cinsiyete göre farklı adılın kullanılması kuralı, bu öğrencilerin anadilinde de vardır. Bu durum doğrudan eğitim aktarımıyla ilişkilidir. Nedeni ise, öğretmenlerin ve ders kitaplarının, alıştırmalarda neredeyse her zaman ‘he’ adılını kullanmalarıdır.

- **İkinci dil öğrenme stratejileri (strategies of second language learning):**

Örneğin, hedef dili daha basit bir sisteme indirgeme, yaygın bir ikinci dil öğrenme stratejisidir. Selinker, Coulter’ın (1968) yaptığı bir çalışmadan, iki yaşlı Rus’un, İngilizce konuşurken tanımlık kullanmadığı örneğini verir.

- **İkinci dil iletişim stratejileri (strategies of second language communication):** Coulter’a göre, yukarıda sözü edilen durum, ikinci dilde iletişim stratejilerine bir örnektir. Çünkü bu iki konuşucunun geçmiş deneyimleri onlara, eğer dilbilgisi üzerinde düşünürlerse, konuşmalarının akıcı olmayacağını ve bunun da hedef dilin anadili konuşucularını sabırsızlandıracağını göstermiştir.

- **Aşırı genelleme (overgeneralization):** Örneğin, İngilizce öğrenen Hindistan’lı bir öğrencinin, ‘bisiklet sürmek’ eşdizimliliğini kullanırken, ‘ride a bicycle’ yerine ‘drive a bicycle’ dediği saptanmıştır. Burada öğrenci büyük olasılıkla ‘drive’ sözcüğünün kullanımında genelleme yapmakta ve bunu tüm taşıtlar için kullanmaktadır.

Selinker, ara dilde yer alan bilginin, sözünü ettiği süreçlerde taşılaşabilir olduğunu da belirtmektedir. Taşılaşmış yapılar, hedef dile ilişkin konularda ne kadar çok açıklama yapılırsa yapılsın, öğrencinin ara dilinde kalmaya devam eder ve öğrenci yeni ve güç bir konuyla karşılaştığında, kaygılı ve hatta tam tersi çok rahat olduğunda, bu taşılaşmış yapılar öğrencinin ediminde ortaya çıkar (1974, s.36).

III. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde, çalışma grubu ve katılımcılardan elde edilen verilerin toplanma sürecine ilişkin detaylı bilgi araştırma sorularının ışığında verilmiştir.

3.1. Çalışma Grubu

Çalışmaya Türkiye’de bir devlet üniversitesi olan Gazi Üniversitesi’nde 2009-2010 akademik yılında hazırlık eğitimi alan İngilizce Öğretmenliği Bölümü öğrencileri katılmıştır. Hazırlık öğrencilerinin zengin veri kaynağı sunabileceği düşünülmüştür. Araştırmacının ilgili kurumda çalışması ve ilgili akademik yılda da İngilizce Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin dersine giriyor olması çalışmayı daha rahat yürütmesini sağlayacağından, söz konusu öğrenci grubu çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Dolayısıyla, seçkisiz olmayan örnekleme yönteminin alt başlığı olan amaçlı örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Toplam öğrenci sayısı 135’tir. Tüm öğrencilerin anadili Türkçedir. Söz konusu öğrenci grubu, ilgili akademik yılda İngilizce Öğretmenliği Bölümü öğrencileri için seviye tespit sınavı yapılmamış olup, güz döneminde üst orta düzey ders kitabı okumuşlardır. Derslerde tasarlanmış eşdizimli sözcük öğretimi yapılmamaktadır. Çalışmaya katılan öğrencilere ilişkin bilgiler aşağıda Tablo 1’de de verilmektedir.

Tablo 1. Katılımcı Bilgileri

Gazi Üniversitesi
Yabancı Diller Yüksekokulu
2009 – 2010 Akademik Yılı İngilizce Öğretmenliği Bölümü Hazırlık Öğrencileri
135 öğrenci
Öğrenci Düzeyi: Üst orta
Eşdizimli Sözcük Öğretimi: Yok

3.2. Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi ve Uygulanması

Araştırmada verilerin toplanması sürecinde çalışma grubunun yazılı ve sözlü edimleri incelenmiş ve boşluk doldurma alıştırmaları hazırlanıp uygulanarak çeşitleme deseni tercih edilmiştir. Diğer bir deyişle, araştırma soruları ve her sorunun yanıtlanması için tercih edilen veri toplama aracı şu şekildedir;

1. Anadili Türkçe olan öğrenciler, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenme sürecinde, dilbilgisel eşdizimli sözcüklerin kullanımında hangi yanlışları yapmaktadır?

1.1. Yanlışların dağılımı nedir?

1.2. Yanlışların tekrarlanma eğilimi nedir?

Araştırmanın bu ilk sorusu ve alt soruları için, çalışma grubunun yazılı ve sözlü edimleri incelenmiştir.

2. Sıkça yanlış kullanılan dilbilgisel eşdizimli sözcüklerin yanlış kullanılma nedeni / nedenleri nedir?

Araştırmanın ikinci sorusunu yanıtlamak için, çalışma grubu içinde sıkça yanlış kullanılan dilbilgisel eşdizimli sözcüklere odaklanılmıştır. İlgili sözcüklerin belirlenmesi için de söz konusu grubun yazılı ve sözlü edimlerinin incelenmesi sonucu

ortaya çıkan yanlışlara dayalı olarak hazırlanmış olan bir boşluk doldurma alıştırması uygulanmıştır. İlgili sözcüklerdeki yanlışların nedeni / nedenleri de çalışmaya katılan grubun anadili (Türkçe) ve öğrenmekte olduğu hedef dil (İngilizce) göz önünde bulundurularak, diller arası aktarım (anadilinden hedef dile olumsuz aktarım) ve dil içi genelleme temel alınarak yanıtlanmaya çalışılmıştır. Veri toplama araçları ile ilgili ayrıntılar aşağıda açıklanmaktadır.

3.2.1. Yazılı Edimlerin Toplanması

Çalışma grubuna ait incelenen yazılı edimler, söz konusu öğrencilerin ilgili akademik yılın güz döneminde girdikleri yazma sınavlarına aittir. Diğer bir deyişle, veri toplama sürecinde yapılan belge incelemelerinin yazılı belge kısmında herhangi bir araç geliştirilmemiş, var olan araç olduğu gibi kullanılmıştır. Öğrenciler bu yazma sınavları öncesinde film izlemişler ve sınavda da kendilerine izledikleri film ile ilgili tek bir soru sorularak öğrencilerden belli bir sözcük limitinde bir adet paragraf yazmaları istenmiştir. Seçilen filmler, ardından yapılan yazılı sınavların içeriği, tarihi ve uygulanma biçimi çalışmanın yapıldığı okulun programı ve işleyişiyle ilişkilidir.

Öğrenciler ilk olarak Hayatımın Çalım (Bend It Like Beckham) adlı bir film izlemiş ve hemen ardından, 12.10.2009 tarihinde yazma sınavına girmiştir. Bu sınavda öğrencilere tek bir soru sorulmuş ve kendilerinden, filmin başkahramanı olan Hint asıllı bir kızın (Jess'in), futbolcu olmak için ailesine karşı verdiği mücadeleyi anlatan, 100 ile 150 sözcük arasında bir paragraf yazmaları istenmiştir.

Bu uygulamadan 2 ay sonra, aynı grup, Uçurtma Avcısı (The Kite Runner) adlı bir film izlemiş ve hemen ardından, 24.12.2009 tarihinde yazma sınavına girmiştir. Bir

öncekinde olduğu gibi, öğrencilere tek bir soru sorulmuş ve kendilerinden, filmin kahramanı Amir'in Afganistan'a dönmesinin ardında yatan nedeni, filmde örnekler vererek, 130 ile 150 sözcük arasında bir paragrafta anlatmaları istenmiştir.

Bu iki sınavın ardından tüm paragraflar toplanmış ve incelenmiştir. Diğer bir deyişle, her öğrenciye ait 2 adet yazılı metnin incelenmesi hedeflenmiştir. Toplamda 135 öğrenci olduğu için, 270 adet paragraf incelenmesi gerekirken, sınavlardan 1.sine ya da 2.sine girmeyen toplam 8 adet öğrenci bulunduğundan, 262 adet paragraf incelenebilmiştir. Tüm paragraflarda kullanılan toplam sözcük sayısı, 41.090'dır. Çalışmanın amacı doğrultusunda, bu 41.090 adet sözcük içinde, yalnızca dilbilgisel eşdizimli sözcüklerde yapılan yanlışlara dikkat edilmiştir. İncelenen yazılı edimlerde yanlış kullanılan dilbilgisel eşdizimli sözcüklerin kontrolü için başvuru kaynağı olarak belirlenmiş üç sözlükten (Oxford Advanced Learner's Dictionary - 1995, Macmillan English Dictionary for Advanced Learners – 2002 ve Longman Dictionary of Contemporary English for Advanced Learners - 2009) yararlanılmıştır. Çalışmanın odak noktası sözcüksel eşdizimli sözcükler olmayıp dilbilgisel eşdizimli sözcükler olsa da hedef dilin derleminden (British National Corpus – İngiliz Ulusal Derlemi) yardım alınmıştır (<https://www.uwe.ac.uk/study/library/databases/a-z/british-national-corpus>). İncelenen metinler sınav evrakı olduğu için, inceleme sürecinin ardından ilgili okulun sınav bürosuna teslim edilmiştir. Yazılı edimlerin toplanmasına ilişkin bilgi aşağıda Tablo 2'de de verilmektedir.

Tablo 2. Yazılı Edimlerin Toplanması

İzlenilen film: Hayatımın Çalımı (Bend It Like Beckham)	İzlenilen film: Uçurtma Avcısı (The Kite Runner)
Tarih: 12.10.2009	Tarih: 24.12.2009
Yazma Konusu: Filmin başkahramanı Hint asıllı Jess'in futbolcu olmak için ailesine karşı verdiği mücadele	Yazma Konusu: Filmin başkahramanı Amir'in Afganistan'a dönmesinin ardında yatan neden
Sözcük limiti: 100 – 150	Sözcük Limiti: 130 – 150
Toplam incelenen yazılı metin sayısı: 262	
Tüm paragraflarda kullanılan sözcük sayısı: 41.090	
Yanlış kullanılan dilbilgisel eşdizimli sözcüklerin kontrolü için kullanılan kaynak: Sözlük (Oxford, Macmillan ve Longman) ve İngiliz Ulusal Derlemi	

3.2.2. Sözlü Edimlerin Toplanması

Yazılı edimlerin incelenmesinin yanı sıra, öğrencilerin sözlü edimleri de kayıt edilmiş, kayıtlar dinlenerek yazıya geçirilip incelenmiştir. Sözlü edimlerin toplanması ilgili akademik yılın hem güz hem de bahar dönemine denk gelmiştir ve Aralık (18.12.2009), Ocak (11.01.2010), Şubat (23.02.2010) ve Mart (17.03.2010) aylarını içermektedir. Bu tarihler tamamen okulun programında boşluk bulunması ve katılımcının uygun olması ölçütlerine göre seçilmiştir. Birinci kayıt ile ikinci kayıt arasında geçen süre 24 gündür. Araya yarıyıl tatili girmiş ve üçüncü kayıt ile dördüncü kayıt arasında geçen süre de 22 gündür. Öğrencilere rol kartları verilmiş ve öğrenciler ikiyeşerli olarak konuşturulmuştur. Rol kartlarının kullanılma nedeni, bu tür bir etkinliğin gerçek yaşamı daha çok yansıttığının düşünülmesi ve çalışmanın yapıldığı okuldaki yoğun programdan dolayı, kayıt için daha az vakit harcanmasının amaçlanmasıdır. Az sayıda görevin kullanılma nedeni ise, aynı görevi daha fazla öğrencinin yapmasını sağlayarak, aynı bağlamda farklı öğrencilerin nasıl bir üretim yapacağını gözlemlemek ve dilbilgisel eşdizimli sözcük kullanımında benzer yanlışların yapılıp yapılmayacağını

ortaya çıkarmaktır. Bağlamın, ilgili görevi yapan her öğrenci için aynı olması amaçlandığından, öğrencilere verilen rol kartları üstüne ipuçları yazılmış fakat öğrenciler, dilbilgisi ve sözcük kullanımında serbest bırakılmışlardır. İpucu vererek, konuşma sürecinde, öğrencilere üretim yapabilmeleri için fikir vermek de hedeflenmiştir. Kayıta kullanılan görevler, çalışmanın yapıldığı okulun sınav bürosundaki kaynaklardan seçkisiz yöntemle seçilmiş ve bu çalışma için uyarlanmıştır. Uyarlama yapılırken, öğrencilere günlük yaşama ilişkin benzer bağlamlar sunulmaya çalışılmış ve ilgili görev için anlamlı olacak biçimde eşit görev dağılımına (görevi yapan her iki öğrencinin de soru sorması ve yanıtlaması gibi) dikkat edilmiştir. Sözlü edimlerin kaydında kullanılan görev kartları ekler bölümünde yer almaktadır (bkz. EK 1).

Sözlü kayıtlar yalnızca bu çalışma için yapıldığından, dolayısıyla öğrencilere not verilmediğinden ve öğrenciler kayıt işlemine alışık olmadıklarından, bu uygulamaya öğrencilerin bir kısmı gönüllü olmuştur. Toplam 35 adet kayıt yapılmıştır. 1. göreve ait 8 kayıt, 2. göreve ait 9 kayıt, 3. göreve ait 10 kayıt ve 4. göreve ait 8 kayıt bulunmaktadır. 35 adet kayıta, toplam 70 öğrenci görev almıştır ve toplamda 135 öğrencinin olduğu düşünüldüğünde, sözlü kayıtlardaki katılım oranının %51 olduğu görülmektedir. Sözlü kayıtlarda incelenen sözcük sayısı 7282'dir. Yazılı metinlerde olduğu gibi, bu 7282 adet sözcük içinde, yalnızca dilbilgisel eşdizimli sözcüklerde yapılan yanlışlara dikkat edilmiştir. İncelenen sözlü edimlerde yanlış kullanılan dilbilgisel eşdizimli sözcüklerin kontrolü için başvuru kaynağı olarak belirlenmiş üç sözlükten (Oxford Advanced Learner's Dictionary - 1995, Macmillan English Dictionary for Advanced Learners – 2002 ve Longman Dictionary of Contemporary English for Advanced Learners - 2009) yararlanılmıştır. Çalışmanın odak noktası sözcüksel eşdizimli sözcükler olmayıp dilbilgisel eşdizimli sözcükler olsa da hedef dilin

derleminden (British National Corpus – İngiliz Ulusal Derlemi) yardım alınmıştır (<https://www.uwe.ac.uk/study/library/databases/a-z/british-national-corpus>). Sözlü edimlerin toplanmasına ilişkin bilgi aşağıda Tablo 3’de de verilmektedir.

Tablo 3. Sözlü Edimlerin Toplanması

Toplam görev sayısı: 4
Toplam kayıt sayısı: 35 (Görev 1: 8 kayıt) (Görev 2: 9 kayıt) (Görev 3: 10 kayıt) (Görev 4: 8 kayıt)
Sözlü edimi toplanan öğrenci sayısı: 70
Kayıt tarihleri: 18.12.2009 / 11.01.2010 (yarıyıl tatili) 23.02.2010 / 17.03.2010
Sözlü edimlerde kullanılan toplam sözcük sayısı: 7282
Yanlış kullanılan dilbilgisel eşdizimli sözcüklerin kontrolü için kullanılan kaynak: Sözlük (Oxford, Macmillan ve Longman) ve İngiliz Ulusal Derlemi

Yazılı edimlerle karşılaştırma yapıldığında, öğrencilerin sözlü edimlerinde eşdizimli sözcük kullanma eğiliminde olmadığı gözlenmiştir. Bu noktada, öğrencilerin sözlü edim sürecinde düşünme sürelerinin çok daha az olmasının, eşdizimli sözcük kullanımını olumsuz etkilediği düşünülmektedir. Kullanılan eşdizimli sözcüklerin çoğunu, aynen yazılı edimlerde olduğu gibi, dilbilgisel eşdizimli sözcükler oluşturmaktadır. Yapılan yanlışlar, yazılı edimlerde karşılaşılan yanlışlarla benzerlik göstermektedir.

3.2.3. Boşluk Doldurma Alıştırması

Yazılı ve sözlü edimlerin incelenmesinin sonucunda yanlış kullanıldığı ortaya çıkan dilbilgisel eşdizimli sözcüklerin çalışma grubunun genelinde ne sıklıkta yanlış kullanıldığının görülebilmesi için boşluk doldurma alıştırması hazırlanmış ve 18.05.2010 tarihinde, tek bir oturumda uygulanmıştır. Bu uygulamaya toplam 112

öğrenci katılmıştır. Çalışmanın odak noktası dilbilgisel eşdizimli sözcükler olduğu için boşluk doldurma alıştırması hazırlanırken öğrencilere sunulan tek cümlelik bağlamlarda ilgili sözcüğün yalnızca dilbilgisel boyutuna ait olan ilgeç (preposition) kısmı boşluk bırakılmıştır. Söz konusu cümleler araştırmacı tarafından ve çalışmaya katılan öğrencilerin yazılı ve sözlü edimlerinde ilgili sözcükleri kullandıkları bağlam göz önünde tutularak yazılmıştır. Bu uygulamada, çoktan seçmeli sorular ya da yargı testi tercih edilmeyerek öğrencilerin ilgeç kullanımında yapabilecekleri tüm yanlışların görülmesi de hedeflenmiştir. Yazılı ve sözlü edimlerin incelenmesi sonucunda yanlış kullanıldığı ortaya çıkan dilbilgisel eşdizimli sözcükler üç grupta toplanmıştır; yanlış ilgecin kullanıldığı sözcükler, gerekli ilgecin kullanılmadığı sözcükler ve ilgeç kullanımını gerektirmemesine karşın ilgeç kullanılan sözcükler. Boşluk doldurma alıştırmasının hazırlanması sürecinde boşluklar bu üç grup yanlış göz önünde tutularak bırakılmıştır. Boşluk doldurma alıştırmasının içine sözcükler seçkisiz olarak yerleştirilmiştir. Söz konusu alıştırma ekler bölümünde yer almaktadır (bkz. EK 2).

Boşluk doldurma alıştırma uygulandıktan sonra, 112 öğrencinin her birinin 89 soruya verdiği yanıt, yazılı ve sözlü edimler incelendikten sonra yanlış kullanıldığı ortaya çıkan dilbilgisel eşdizimli sözcüklerle eşleştirilmiştir. Sonuç olarak, 2009-2010 akademik yılının sonunda uygulanan boşluk doldurma alıştırmasının sonuçları ile aynı akademik yıl içinde toplanıp incelenen yazılı ve sözlü edimlerde yanlış kullanılmış dilbilgisel eşdizimli sözcükler arasındaki benzerliğin dikkat çekici olduğu düşünülmektedir. Veri içerik çözümlemesi ile çözümlenmiştir.

IV. BÖLÜM

BULGULAR VE DEĞERLENDİRME

Bu bölümde, araştırma sorularının ışığında uygulanan veri toplama araçlarından elde edilen bulgulara ve bu bulguların değerlendirilmesine yer verilmiştir.

4.1. Yazılı ve Sözlü Edimlere İlişkin Bulgular

Yazılı ve sözlü edimlere ilişkin bulgular, araştırmanın ilk sorusunu yanıtlamaya yöneliktir. Diğer bir deyişle, *‘Anadili Türkçe olan öğrenciler, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenme sürecinde, dilbilgisel eşdizimli sözcüklerin kullanımında hangi yanlışları yapmaktadır?’* sorusunun yanıtı, söz konusu bulgularda ortaya çıkmıştır.

Çalışma grubundan toplanan yazılı ve sözlü edimlerde görülen dilbilgisel eşdizimli sözcüklerdeki yanlışlar, yanlışların tekrarlanma sayısı ve söz konusu dilbilgisel eşdizimli sözcüklerin doğru biçimleri aşağıda verilmiştir. Yanlış dilbilgisel eşdizimli sözcüklerin doğru biçimleri için başvuru kaynağı olarak belirlenmiş üç sözlükten (Oxford Advanced Learner’s Dictionary - 1995, Macmillan English Dictionary for Advanced Learners – 2002 ve Longman Dictionary of Contemporary English for Advanced Learners - 2009) yararlanılmıştır. Bu sözlüklere ek olarak, her ne kadar çalışmanın odak noktası sözcüksel eşdizimli sözcükler değil de dilbilgisel eşdizimli sözcükler olsa da, hedef dilin derleminden (British National Corpus – İngiliz Ulusal Derlemi) yardım alınmıştır (<https://www.uwe.ac.uk/study/library/databases/a-z/british-national-corpus>). Yanlışlar üç gruba ayrılmıştır; yanlış ilgecin kullanıldığı dilbilgisel eşdizimli sözcükler, gerekli ilgecin kullanılmadığı dilbilgisel eşdizimli

sözcükler ve gereksiz yere ilgeç kullanılmış dilbilgisel eşdizimli sözcükler (bkz. Tablo 4, Tablo 5 ve Tablo 6). Tablolarda sıralama yapılırken, yanlışın tekrarlanma sayısı göz önünde tutulmuş ve sıkça yapılan yanlıştan başlanmıştır. Aynı sayıda yanlışın yapıldığı dilbilgisel eşdizimli sözcüklerin sıralamasında ise herhangi bir ölçüt bulunmamaktadır, diğer bir deyişle, seçkisizdir. Her tablonun altında sırasıyla her sözcüğün boşluk doldurma alıştırmalarında ölçüldüğü soru numarası verilmiştir. Bazı soru numaraları tekrar etmektedir çünkü boşluk doldurma alıştırmalarında bazı sözcükler anlam / yapı olarak benzer / eş değer olmaları nedeniyle aynı cümlede ölçülmektedir. Söz konusu bulgulara ilişkin genel bir değerlendirme, boşluk doldurma alıştırmalarının uygulanmasından elde edilen bulguların ardından yapılmaktadır.

Tablo 4. Yanlış İlgecin Kullanıldığı Dilbilgisel Eşdizimli Sözcükler

Yanlış İlgeç	Doğru İlgeç	Yanlışın Tekrarlanma Sayısı
to help somebody for something	with	3
to have experience about something	in / of	3
to be a reason of something	for	2
to take revenge from somebody	on / against	2
to have problems about somebody / something	with	1
to get angry to somebody	with / at	1
to be fascinated from somebody / something	by / with	1
to convince somebody about something	of	1
to persuade somebody with something	of	1
to be indifferent against somebody / something	to	1
to supply something for somebody	to	1
to be good on (doing) something	at	1
to thank to something	for	1
to get in a plane	on	1

*Boşluk doldurma alıştırmadaki soru numaraları: 26-48-53-65-47-24-34-16-16-15-49-2-50-74

Tablo 5. Gerekli İlgecin Kullanılmadığı Dilbilgisel Eşdizimli Sözcükler

Yanlış	Doğru	Yanlışın Tekrarlanma Sayısı
to go (back) somewhere	to go (back) <u>to</u> somewhere	88
to say something somebody	to say something <u>to</u> somebody	36
to come (back) somewhere	to come (back) <u>to / from</u> somewhere	26
to lie somebody	to lie <u>to</u> somebody	25
to listen somebody / something	to listen <u>to</u> somebody / something	10
to give somebody / something somebody	to give somebody / something <u>to</u> somebody	8
to search somebody / something	to search <u>for</u> somebody / something	8
to speak somebody	to speak <u>with / to</u> somebody	6
to talk somebody	to talk <u>with to</u> somebody	6
to return somewhere	to return <u>to / from</u> somewhere	4
to look somebody / something	to look <u>at</u> somebody / something	4
to fight somebody	to fight <u>with / against</u> somebody	4
to agree somebody	to agree <u>with</u> somebody / something	3
to show somebody / something somebody	to show somebody / something <u>to</u> somebody	3
to move somewhere	to move <u>to / from</u> somewhere	2
to allow somebody do something	to allow somebody <u>to</u> do something	2
to fall in love somebody	to fall in love <u>with</u> somebody	2
to shout somebody	to shout <u>at</u> somebody	2
to approve somebody / something	to approve <u>of</u> somebody / something	2
to be good (doing) something	to be good <u>at</u> (doing) something	1
to be bored (doing) something	to be bored <u>of / with</u> (doing) something	1
to get angry somebody	to get angry <u>with / at</u> somebody	1
to provide somebody something	to provide somebody <u>with</u> something	1
to struggle somebody / something	to struggle <u>with / against</u> somebody / something	1

to send somebody / something somebody / somewhere	to send somebody / something to somebody / somewhere	1
to sell something somebody	to sell something to somebody	1
to devote oneself somebody	to devote oneself to somebody	1
to decide do something	to decide to do something	1
to introduce somebody somebody	to introduce somebody to somebody	1
to compensate something	to compensate for something	1
to escape somewhere	to escape from somewhere	1

*Boşluk doldurma alıştırmadaki soru numaraları: 12 ve 51-13-35 ve 62-4-3-43-60-23-23-56-19-68-5-39-27-31-8-40-30-2-1-24-76-11-42-77-83-84-89-59-88

Tablo 6. İlgeç Kullanımını Gerektirmemesine Karşın İlgeç Kullanılan Dilbilgisel Eşdizimli Sözcükler

Yanlış	Doğru	Yanlışın Tekrarlanma Sayısı
to want to somebody / something	to want somebody / something	30
to go to there	to go there	16
to let somebody to do something	to let somebody do something	14
to meet with somebody	to meet somebody	9
to marry with somebody	to marry somebody	7
to allow to somebody	to allow somebody	7
to leave from somewhere	to leave somewhere	6
to rape to somebody	to rape somebody	6
to tell to somebody	to tell somebody	5
to accept to something	to accept something	4
to help to somebody	to help somebody	3
to need to somebody / something	to need somebody / something	3
to let to somebody	to let somebody	2
to offer to somebody	to offer somebody	2
to see to somebody / something	to see somebody / something	2
to make somebody to do something	to make somebody do something	2

to mention <u>about</u> somebody / something	to mention somebody / something	2
to go <u>to</u> out / inside	to go out / inside	2
to go <u>to</u> home	to go home	2
to come <u>to</u> home	to come home	2
to return <u>to</u> home	to return home	1
to bring somebody / something back <u>to</u> home	to bring somebody / something back home	1
to go <u>to</u> abroad	to go abroad	1
to love <u>to</u> somebody / something	to love somebody / something	1
to promise <u>to</u> somebody	to promise somebody	1
to convince <u>to</u> somebody	to convince somebody	1
to refuse <u>to</u> somebody / something	to refuse somebody / something	1
to respect <u>to</u> somebody / something	to respect somebody / something	1
to irritate <u>to</u> somebody	to irritate somebody	1
to follow <u>to</u> somebody / something	to follow somebody / something	1
to admire <u>to</u> somebody / something	to admire somebody / something	1
to meet <u>to</u> somebody	to meet somebody	1
to support <u>to</u> somebody / something	to support somebody / something	1
to open <u>to</u> something	to open something	1
to find <u>to</u> somebody / something	to find somebody / something	1
to damage <u>to</u> something	to damage something	1
to phone <u>to</u> somebody	to phone somebody	1
to protect <u>to</u> somebody / something	to protect somebody / something	1
to defend <u>to</u> somebody / something	to defend somebody / something	1
to disappoint <u>to</u> somebody	to disappoint somebody	1
to take <u>to</u> somebody / something	to take somebody / something	1
to enter <u>to</u> somewhere	to enter somewhere	1
to join <u>to</u> something	to join something	1
to join <u>in</u> something	to join something	1
to hit <u>to</u> somebody / something	to hit somebody / something	1
to give <u>to</u> somebody something	to give somebody something	1

to show to somebody something	to show somebody something	1
to fancy to something	to fancy something	1
to bring to somebody / something	to bring somebody / something	1
to forget to somebody / something	to forget somebody / something	1
to injure to somebody / something	to injure somebody / something	1
to slander to somebody	to slander somebody	1
to attend in something	to attend something	1
to contain of something	to contain something	1
to hate from somebody / something	to hate somebody / something	1

*Boşluk doldurma alıştırmadaki soru numaraları: 6-21-**9-14**-17-**31**-45-61-38-25-**26**-64-**9**-29-10-81-71-36-**57-57-57-57**-41-7-20-**16**-44-73-22-28-32-**14**-37-54-55-82-63-52-66-67-69-70-**18**-18-86-72-78-79-80-85-87-58-33-46-75

4.2. Boşluk Doldurma Alıştırmalarına ilişkin Bulgular

Boşluk doldurma alıştırmalarına ilişkin bulgular, araştırmanın ikinci sorusunu yanıtlama sürecinde önemli bir yere sahiptir. Diğer bir deyişle, ***‘Sıkça yanlış kullanılan dilbilgisel eşdizimli sözcüklerin yanlış kullanılma nedenleri nedir?’*** sorusu yanıtlanırken, çalışma grubunun çoğunluğu (en az %51’i) tarafından yanlış kullanılan dilbilgisel eşdizimli sözcüklere odaklanılmıştır.

Yazılı ve sözlü edimlerin incelenmesinin sonucunda yanlış kullanıldığı ortaya çıkan dilbilgisel eşdizimli sözcüklerin çalışma grubunun genelinde ne sıklıkla yanlış kullanıldığını ortaya koymak amacıyla hazırlanan ve uygulanan boşluk doldurma alıştırmalarına ait bulgular aşağıda yer almaktadır. Öğrenciler tarafından verilen yanıtlar, söz konusu cümlelerdeki eylem ya da sıfatların eşdizimliliğine uygun olduğu sürece doğru kabul edilmiştir. Takibinin kolaylığı açısından, önceki gruplandırma ve her grup içinde de önceki tablolardaki yanlış dilbilgisel eşdizimli sözcüklerin sıralaması göz önünde tutulmuştur (bkz. Tablo 7, Tablo 8 ve Tablo 9). Dikkat çekmesi açısından da

çalışma grubunun çoğunluğu tarafından yanlış kullanılan dilbilgisel eşdizimli sözcüklere ilişkin sayısal verilerin altı çizilmiştir. Tablolarda bazı sözcüklerin yanında sayısal veri olmamasının nedeni, boşluk doldurma alıştırmalarında bu sözcüklerin anlam / yapı olarak benzer / eş değer olmaları nedeniyle aynı cümlede ölçülmeleridir.

Tablo 7. Yanlış İlgecin Kullanıldığı Dilbilgisel Eşdizimli Sözcükler

Yazılı ve sözlü edimlerde yanlış ilgecin kullanıldığı dilbilgisel eşdizimli sözcükler ve söz konusu yanlışların tekrarlanma sayısı	Boşluk doldurma alıştırmalarında yapılan yanlışlar ve yanlış yapan öğrenci sayısı	Boşluk doldurma alıştırmalarını yapan toplam 112 öğrenci içinde			
		yanlış veren sayısı	yanıt öğrenci sayısı	doğru veren sayısı	yanıt öğrenci sayısı
to help somebody <u>for</u> something: 3	<u>for: 43</u> boş: 23 about: 9 to: 9 on: 5 in: 4	93		19	
to have experience <u>about</u> something: 3	<u>about: 33</u> with: 11 at: 10 boş: 7 on: 6 for: 4 to: 1	72		40	
to be a reason <u>of</u> something: 2	<u>of: 38</u> boş: 11 about: 2 at: 1 in: 1	53		59	
to take revenge <u>from</u> somebody: 2	<u>from: 46</u> of: 36 boş: 11 for: 8 to: 3 with: 3 in: 1	108		4	

to have problems <u>about</u> somebody / something: 1	<u>about: 38</u> boş: 9 in: 5 on: 5 for: 1 at: 1 of: 1	<u>60</u>	<u>52</u>
to be fascinated <u>from</u> somebody / something: 1	boş: 11 to: 10 from: 5 of: 5 about: 5 at: 2 in: 2 for: 1	41	71
to convince somebody <u>about</u> something: 1	boş: 34 about: 26 to: 21 for: 16 with: 5 in: 4 on: 2 from: 1	<u>109</u>	<u>3</u>
to persuade somebody <u>with</u> something: 1			
to be indifferent <u>against</u> somebody / something: 1	from: 68 boş: 12 with: 6 in: 3 of: 1	<u>90</u>	<u>22</u>
to supply something <u>for</u> somebody: 1	<u>for: 31</u> boş: 14 with: 10 from: 9 of: 3 in: 3 at: 1	<u>71</u>	<u>41</u>
to be good <u>on</u> (doing) something: 1	for: 4 in: 1	5	107
to thank <u>to</u> something: 1	<u>to: 22</u> boş: 5	27	85
to get <u>in</u> a plane: 1	boş: 46 in: 13 to: 12 into: 3	<u>74</u>	<u>38</u>

Tablo 8. Gerekli İlgecin Kullanılmadığı Dilbilgisel Eşdizimli Sözcükler

Yazılı ve sözlü edimlerde gerekli olduğu halde ilgeç kullanılmayan dilbilgisel eşdizimli sözcükler ve söz konusu yanlışların tekrarlanma sayısı	Boşluk doldurma alıştırmalarında yapılan yanlışlar ve yanlış yapan öğrenci sayısı	Boşluk doldurma alıştırmalarını yapan toplam 112 öğrenci içinde	
		yanlış veren öğrenci sayısı	doğru veren öğrenci sayısı
to go (back) somewhere: 88	<u>boş: 44</u> from: 8 in: 3 down: 2	<u>57</u>	<u>55</u>
to say something somebody: 36	<u>boş: 12</u>	12	100
to come (back) somewhere: 26	<u>boş: 74</u> for: 5 at: 3 in: 3 on: 2 up: 1 with: 1 down: 1	<u>90</u>	<u>22</u>
to lie somebody: 25	<u>boş: 29</u> on: 1	30	82
to listen somebody / something: 10	<u>boş: 3</u>	3	109
to give somebody / something somebody: 8	<u>boş: 25</u>	25	87
to search somebody / something: 8	<u>boş: 26</u> about: 7 in: 6 of: 5 to: 3 on: 2 with: 1 from: 1 at: 1	52	60
to speak somebody: 6	<u>boş: 22</u> on: 1	23	89
to talk somebody: 6			
to return somewhere: 4	<u>boş: 33</u> in: 2	35	77

to look somebody / something: 4	<u>baş: 12</u> to: 4 up: 3 on: 1	20	92
to fight somebody: 4	<u>baş: 26</u> to: 2 for: 2 across: 2 from: 1 at: 1 out: 1	35	77
to agree somebody / something: 3	<u>baş: 3</u>	3	109
to show somebody / something somebody: 3	<u>baş: 17</u> for: 3 of: 1	21	91
to move somewhere: 2	<u>baş: 10</u> in: 2 at: 1 up: 1 on: 1	15	97
to allow somebody do something: 2	<u>baş: 7</u> for: 3 in: 1	10	102
to fall in love somebody: 2	<u>baş: 19</u> in: 1 for: 1 to: 1	22	90
to shout somebody:2	<u>baş: 12</u> to: 4 in: 1	17	95
to approve something:2	<u>baş: 42</u> to: 3 with: 2 for: 1 in: 1	49	63
to be bored (doing) something: 1	<u>baş: 9</u> from: 2 about: 2 at: 2 in: 2 to: 1	18	94
to get angry somebody: 1	<u>baş: 11</u> to: 5 about: 3	19	93

to provide somebody something: 1	<u>boş: 66</u> to: 7 for: 4 about: 4 from: 3 of: 2 in: 1	<u>87</u>	<u>25</u>
to struggle somebody / something: 1	to: 9 boş: 8 for: 5 from: 2	24	88
to send somebody / something somebody / somewhere: 1	<u>boş: 23</u>	23	89
to sell something somebody: 1	<u>boş: 26</u> in: 1 off: 1 for: 1	29	83
to devote oneself somebody: 1	for: 12 boş: 11 from: 6 up: 1 in: 1 of: 1	32	80
to decide do something: 1	on: 2 boş: 1	3	109
to introduce somebody somebody: 1	<u>boş: 19</u> with: 15 of: 2 in: 2 about: 2 from: 2 at: 1	43	69
to compensate something: 1	<u>boş: 17</u> with: 10 of: 6 from: 5 about: 5 to: 3 in: 3 on: 1	50	62
to escape somewhere: 1	<u>boş: 2</u> in: 1 of: 1	4	108

Tablo 9. İlgeç Kullanımını Gerektirmemesine Karşın İlgeç Kullanılan Dilbilgisel Eşdizimli Sözcükler

Yazılı ve sözlü edimlerde ilgeç kullanımına gerek olmadığı halde ilgeç kullanılan dilbilgisel eşdizimli sözcükler ve söz konusu yanlışların tekrarlanma sayısı	Boşluk doldurma alıştırmalarında yapılan yanlışlar ve yanlış yapan öğrenci sayısı	Boşluk doldurma alıştırmalarını yapan toplam 112 öğrenci içinde			
		yanlış veren sayısı	yanıt öğrenci sayısı	doğru veren sayısı	yanıt öğrenci sayısı
to want <u>to</u> somebody / something: 30	<u>to: 42</u> in: 1	43		69	
to go <u>to</u> there: 16	<u>to: 26</u> in: 1	27		85	
to let somebody <u>to</u> do something: 14	<u>to: 42</u> for: 2 in: 1 down: 1	46		66	
to meet <u>with</u> somebody: 9	<u>with: 16</u> to: 1 in: 1	18		94	
to marry <u>with</u> somebody: 7	to: 55 with: 31	<u>86</u>		<u>26</u>	
to allow <u>to</u> somebody: 7	<u>to: 12</u>	12		100	
to leave <u>from</u> somewhere: 6	<u>from: 17</u> in: 1 at: 1	19		93	
to rape <u>to</u> somebody: 6	<u>to: 6</u> of: 5 at: 2 out: 1 about: 1 up: 1 for: 1 on: 1	18		94	
to tell <u>to</u> somebody: 5	<u>to: 9</u>	9		103	
to accept <u>to</u> something: 4	<u>to: 23</u> for: 1 in: 1	25		87	
to help <u>to</u> somebody: 3	<u>to: 2</u>	2		110	
to need <u>to</u> somebody / something: 3	<u>to: 20</u> for: 1	21		91	
to let <u>to</u> somebody: 2	to: 1 on: 1	2		110	

to offer <u>to</u> somebody: 2	<u>to: 45</u>	45	67
to see <u>to</u> somebody / something: 2	to: 1 with: 1	2	110
to make somebody <u>to</u> do something: 2	<u>to: 12</u>	12	100
to mention <u>about</u> somebody / something: 2	<u>about: 44</u> to: 9 of: 4 for: 1 in: 1 with: 1 on: 1	<u>61</u>	<u>51</u>
to go <u>to</u> out / inside: 2	<u>to: 5</u> on: 1	6	106
to go <u>to</u> home: 2	<u>to: 45</u> in: 1	46	66
to come <u>to</u> home: 2			
to return <u>to</u> home: 1			
to bring somebody / something back <u>to</u> home: 1			
to go <u>to</u> abroad: 1	<u>to: 38</u> on: 4 in: 1	43	69
to love <u>to</u> somebody / something: 1	<u>to: 3</u> with: 2 in: 1	6	106
to promise <u>to</u> somebody: 1	<u>to: 48</u> for: 2 from: 1 of: 1	52	60
to convince <u>to</u> somebody: 1	<u>to: 12</u> of: 2 with: 1 in: 1	16	96
to refuse <u>to</u> somebody / something: 1	<u>to: 36</u> in: 1	37	75

to respect to somebody / something: 1	to: 66 for: 14 of: 11 with: 1 at: 1 from: 1	94	18
to irritate to somebody: 1	to: 18 with: 10 from: 2 in: 1 for: 1 of: 1	33	79
to follow to somebody / something: 1	to: 17 with: 5	22	90
to admire to somebody / something: 1	to: 24 of: 11 for: 4 with: 4 at: 2 about: 1 on: 1	47	65
to support to somebody / something: 1	to: 26 from: 1 for: 1	28	84
to open to something: 1	to: 5 up: 4 in: 1	10	102
to find to somebody / something: 1	Yanlış yok	0	112
to damage to something: 1	to: 52 of: 2 in: 2 by: 1 with: 1 on: 1 for: 1	60	52
to phone to somebody: 1	to: 43 at: 1 on: 1	45	67
to protect to somebody / something: 1	to: 9 from: 9	18	94

to defend <u>to</u> somebody / something: 1	<u>to: 21</u> of: 13 on: 11 for: 9 in: 2 from: 2 against: 1	<u>59</u>	<u>53</u>
to disappoint <u>to</u> somebody: 1	with: 21 of: 18 to: 13 at: 11 about: 5 in: 4 for: 3 from: 3	<u>78</u>	<u>34</u>
to take <u>to</u> somebody / something: 1	<u>to: 9</u> off: 2 over: 1 out: 1 with: 1	14	98
to enter <u>to</u> somewhere: 1	<u>to: 28</u> in: 11 into: 5 from: 1	45	67
to join <u>to</u> something: 1	<u>to: 24</u> in: 18 with: 5 into: 2 at: 1 on: 1	51	61
to hit <u>to</u> somebody / something: 1	<u>to: 13</u> in: 2 at: 2 with: 1 up: 1 off: 1	20	92
to give <u>to</u> somebody something: 1	<u>to: 15</u>	15	97
to show <u>to</u> somebody something: 1	<u>to: 17</u> with: 1	18	94
to fancy <u>to</u> something: 1	with: 38 about: 19 of: 11 to: 2 at: 2 for: 1 in: 1	<u>74</u>	<u>38</u>

to bring to somebody / something: 1	to: 12 about: 4 for: 3 along: 2 in: 1	22	90
to forget to somebody / something: 1	to: 4	4	108
to injure to somebody / something: 1	from: 13 in: 8 with: 5 of: 4 at: 3 to: 1 on: 1	35	77
to slander to somebody: 1	to: 27 with: 11 at: 2 of: 2 for: 2 on: 1	45	67
to attend in something: 1	to: 64 in: 5	69	43
to contain of something: 1	of: 14 in: 8 with: 4 to: 2 about: 2 on: 1	31	81
to hate from somebody / something: 1	from: 8 to: 5 in: 1 of: 1	15	97

4.3. Tüm Bulgulara İlişkin Genel Değerlendirme

Araştırmanın ilk sorusu olan ‘**Anadili Türkçe olan öğrenciler, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenme sürecinde, dilbilgisel eşdizimli sözcüklerin kullanımında hangi yanlışları yapmaktadır?**’ sorusunun yanıtı, yukarıdaki tablolarda da görüldüğü gibi, öğrencilerin üç tür yanlış yaptıkları biçiminde verilebilir. Bu yanlış türleri, yanlış ilgecin kullanıldığı dilbilgisel eşdizimli sözcükler, gerekli ilgecin kullanılmadığı dilbilgisel eşdizimli sözcükler ve ilgeç kullanımını gerektirmemesine karşın, ilgeç kullanılan dilbilgisel eşdizimli sözcüklerdir. Araştırmanın ilk sorusunun birinci alt sorusu olan ‘**Yanlışların dağılımı nedir?**’ sorusunun yanıtı için, yukarıda adı geçen üç tür yanlış grubu içinde yanlışların en yoğun olduğu gruptan yanlışların en az yoğun olduğu gruba doğru şöyle bir sıralama yapılabilir; ilgeç kullanımını gerektirmemesine karşın ilgeç kullanılan dilbilgisel eşdizimli sözcükler (elli sözcük), gerekli ilgecin kullanılmadığı dilbilgisel eşdizimli sözcükler (yirmi dokuz sözcük) ve yanlış ilgecin kullanıldığı dilbilgisel eşdizimli sözcükler (on iki sözcük). Araştırma sorusunun ikinci alt sorusu olan ‘**Yanlışların tekrarlanma eğilimi nedir?**’ sorusunun yanıtı için öğrencilerden toplanan yazılı ve sözlü edimlerden elde edilen yanlışların tekrarlanma sayısına bakmak gerekmektedir. Bu sayısal değerler, üç yanlış türü için tablolar yapılırken, yanlış kullanılan dilbilgisel eşdizimli sözcüklerin sıralamasında belirleyici olmuştur.

Araştırmanın ikinci sorusu olan ‘**Sıkça yanlış kullanılan dilbilgisel eşdizimli sözcüklerin yanlış kullanılma nedeni / nedenleri nedir?**’ sorusunu yanıtlamak için boşluk doldurma alıştırmasında çalışma grubu tarafından sıkça yanlış kullanılan dilbilgisel eşdizimli sözcüklere odaklanmadan önce, öğrencilerin yazılı ve sözlü edimlerinden elde edilen bulgularla, boşluk doldurma alıştırmasından elde edilen

bulguların genel bir karşılaştırmasını yapmanın, resmin bütünü görmek adına önemli olduğu düşünülmektedir.

Yanlış ilgecin kullanıldığı sözcük grubunda, yedi adet sözcükte, yazılı ve sözlü edimlerde yanlış kullanılan ilgeç ile boşluk doldurma alıştırmalarında sıkça yanlış kullanılan ilgecin aynı olduğu göze çarpmaktadır. Diğer bir deyişle, bu gruptaki yanlış dilbilgisel eşdizimli sözcüklerin toplamı göz önüne alındığında (on iki sözcük), öğrencilerin bu gruptaki yanlışlarında %58.33 oranında aynı yanlış ilgeçlerin çok kullanımı söz konusudur.

Gerekli ilgecin kullanılmadığı sözcük grubunda, yirmi altı adet sözcükte gerekli ilgeci kullanmama eğilimi, boşluk doldurma alıştırmalarında söz konusu yirmi altı sözcükte yapılan yanlışlar içinde de ilk sırada yer almıştır. Diğer bir deyişle, bu gruptaki yanlış dilbilgisel eşdizimli sözcüklerin toplamı göz önüne alındığında (yirmi dokuz sözcük), öğrencilerin bu gruptaki yanlışlarında %89.65 oranında sıkça görülen yanlış, gerekli ilgecin kullanılmamasıdır.

Gereksiz ilgeç kullanılan grupta da, kırk bir adet sözcükte, yazılı ve sözlü edimlerde gereksiz kullanılan ilgeç ile boşluk doldurma alıştırmalarında sıkça gereksiz kullanılan ilgeç aynıdır. Diğer bir deyişle, bu gruptaki yanlış dilbilgisel eşdizimli sözcüklerin toplamı göz önüne alındığında (elli sözcük), öğrenciler aynı ilgeçleri gereksizce sık kullanma eğiliminde %82 benzerlik göstermektedir.

Kısacası, yazılı ve sözlü edimlerde yapılan yanlışlar ile bu yanlışlar doğrultusunda hazırlanan ve uygulanan boşluk doldurma alıştırmalarında yapılan yanlışlar çoğunlukla

aynıdır. Dolayısıyla, söz konusu çalışmaya katılan öğrencilerin, hedef dili öğrenme sürecinde, benzer bir süreçten geçtiği düşünülmektedir.

Toplamda on iki sözcükte yanlış ilgeç kullanıldığı, yirmi dokuz sözcükte gerekli ilgecin kullanılmadığı ve elli sözcükte de gereksiz ilgeç kullanıldığı göz önünde bulundurulduğunda, grup içinde bazı öğrencilerde abartılı kural kullanımı dikkati çekmektedir. Diğer bir deyişle, bazı öğrenciler, gerekli olmayan yerlerde de ilgeç kullanma eğilimi göstermektedirler.

Grubun tümü göz önünde bulundurulduğunda ise toplam on dokuz sözcükte grubun çoğunluğu yanlış yapmıştır. Bunların sekizi yanlış ilgecin kullanıldığı grupta, üçü gerekli ilgecin kullanılmadığı grupta ve sekizi de gereksiz ilgeç kullanılan grupta yer almaktadır. Bu durumda, boşluk doldurma alıştırmadaki soru sayısı dikkate alındığında ve grubun %50'sinden daha fazlasının yanlış kullandığı on dokuz dilbilgisel eşdizimli sözcük hariç tutulduğunda, grubun genelindeki başarı oranı %78.65'tir. Sıkça yanlış kullanılan dilbilgisel eşdizimli sözcükler içinde yanlış ilgeç kullanımı ile gereksiz ilgeç kullanımı eşittir ve dolayısıyla grubun genelinde abartılı kural kullanımı dikkat çekicidir. Grubun çoğunluğu tarafından yanlış kullanılmış bu on dokuz sözcüğe ilişkin diller arası olumsuz aktarım (anadili Türkçeden hedef dil İngilizceye) ve hedef dil (İngilizce) içinde yapılan genelleme göz önünde bulundurularak yapılan değerlendirme bir sonraki bölümde yer almaktadır.

İlgeç kullanımını gerektirmemesine karşın ilgeç kullanılan sözcüklere bakıldığında, özellikle 'to' ilgecinin kullanımına ilişkin sorun göze çarpmaktadır. Kısacası, öğrencilerin, gerekli olmayan yerde de aşırı kullanma eğiliminde olduğu ilgeç 'to' ilgecidir. Bu noktada, öğrencilerin 'to' ilgecine ilişkin yaşadığı bu sorunun nedeni

olarak, söz konusu ilgecin hedef dilin içinde, dilbilgisi kuralları da dahil olmak üzere, yaygın kullanımı düşünülebilir. Diğer bir deyişle, sıkça karşılaşılan ve dolayısıyla da sıkça sözü geçen bir yapı, öğrendiklerini içselleştirmeye yeterince fırsat ve vakit bulamayan öğrencilerde, bu yapının kullanımına ilişkin bir karışıklığa neden olmaktadır denebilir.

Son olarak, çalışma grubunun genelinde sıkça yanlışın yapıldığı sözcüklerin hedef dildeki kullanım sıklıklarını görmek amacıyla başvuru kaynağı olarak belirlenen üç sözlük (Macmillan English Dictionary for Advanced Learners – 2002, Oxford Advanced Learner’s Dictionary - 2005, ve Longman Dictionary of Contemporary English for Advanced Learners - 2009) ve İngiliz Ulusal Derlemi (<https://www.uwe.ac.uk/study/library/databases/a-z/british-national-corpus>) yardımıyla yapılmış karşılaştırma sonuçlarını vermenin, yanlış kullanılan bu sözcüklerin hedef dilde aslında ne kadar temel sözcükler olduğunu ortaya koyması açısından önemli olduğu düşünülmektedir (bkz. Tablo 10). İlgili sözlüklerde ve İngiliz Ulusal Derlemi’nde tabloda koyu olan anahtar sözcüklere bakılmıştır. Sözcükler tabloya yerleştirilirken, önceki tablolardaki gruplamalara ve her grubun içindeki sıralamaya sadık kalınmıştır.

**Tablo 10. Çalışma Grubu Tarafından En Sık Yanlış Kullanılan Dilbilgisel Eşdizimli
Sözcüklerin Hedef Dildeki Kullanım Sıklığı**

* Macmillan: *** (en temel sözcüklerden biri)

** Oxford: ➡ (öncelik verilmesi gereken sözcüklerden biri)

*** Longman: S1-S2-S3 (konuşma (spoken) dilinde ilk 1000/2000/3000 sözcükten biri)

W1-W2-W3 (yazı (written) dilinde ilk 1000/2000/3000 sözcükten biri)

**** İngiliz Ulusal Derlemi: <https://www.uwe.ac.uk/study/library/databases/a-z/british-national-corpus>

	Macmillan English Dictionary for Advanced Learners (2002)	Oxford Advanced Learner's Dictionary (2005)	Longman Dictionary of Contemporary English for Advanced Learners (2009)	İngiliz Ulusal Derlemi'ne Göre Sıklık (1 Milyon Sözcükteki Örnek Sayısı)
to help sb with sth	***	➡	S1 W1	439,738
to have experience in / of sth	***	➡	S1 W1	311,119
to take revenge on / against sb	*			7,821
to have problems with sth	***	➡	S1 W1	112,107
to convince / persuade sb of sth	***	➡	S3 W3 / S3 W2	6,952 / 10,429
to be indifferent to sb / sth				6,083
to supply sth to sb	***	➡	S3 W2	79,952
to get on a plane	***	➡	S1 W1	19,119
to go (back) to somewhere	***	➡	S1 W1	583,131
to come (back) to somewhere	***	➡	S1 W1	440,607
to provide sb with sth	***	➡	S1 W1	214,655
to marry sb	***	➡	S1 W2	29,548
to mention sb / sth	***	➡	S1 W1	45,191
to respect sb / sth	**	➡		69,524
to damage sth	***	➡	S3 W3	47,798
to defend sb / sth	***	➡	S3 W3	26,940
to disappoint sb	**	➡	W3	2,607

to fancy doing sth	**	↔	S2	17,381
to attend sth	***	↔	S2 W2	33,024

4.4. Sıkça Yanlış Kullanılan Dilbilgisel Eşdizimli Sözcüklere İlişkin Değerlendirme

Bu bölümde, araştırmanın ikinci sorusu; diğer bir deyişle, ‘*Yapılan yanlışların nedeni / nedenleri nelerdir?*’ sorusu, çalışma grubu tarafından sıkça yanlış kullanılan dilbilgisel eşdizimli sözcüklerin belirlenmesi için hazırlanıp uygulanan boşluk doldurma alıştırmalarının ortaya koyduğu bulgular ışığında, katılımcıların çoğunluğunun yanlış kullandığı dilbilgisel eşdizimli sözcüklerin değerlendirilmesi yapılarak yanıtlanmaya çalışılmıştır. Söz konusu değerlendirme yapılırken de çalışmaya katılan grubun anadili (Türkçe) ve öğrenmekte olduğu hedef dil (İngilizce) göz önünde bulundurularak, diller arası aktarım (anadilinden hedef dile olumsuz aktarım) ve hedef dilde yapılan genellemeler temel alınmıştır.

Yazılı ve sözlü edimlerde yanlış kullanıldığı belirlenen dilbilgisel eşdizimli sözcüklerin çalışma grubunun genelinde ne sıklıkla yanlış kullanıldığını belirlemek için hazırlanıp uygulanan boşluk doldurma alıştırmalarının ortaya koyduğu bulgular, toplam on dokuz adet dilbilgisel eşdizimli sözcükte yanlış yapan öğrenci sayısının daha fazla olduğunu göstermektedir. Bu on dokuz adet sözcükten sekizini yanlış ilgecin kullanıldığı sözcükler, üçünü gerekli ilgecin kullanılmadığı sözcükler ve sekizini de gereksiz ilgecin kullanıldığı sözcükler oluşturmaktadır. Kısacası, öğrenciler genel olarak ilgeç kullanma eğilimi göstermektedir. Aşağıda, bu on dokuz sözcük için, diller arası (anadilinden hedef dile) olumsuz aktarım ve hedef dilde yapılan genellemeler temel alınarak yapılan değerlendirme yer almaktadır. Söz konusu sözcüklerin sıralamasında

yine önceki gruplandırma ve her grubun içinde takip edilmiş olan sıralama dikkate alınmıştır. Değerlendirme yapılırken, bağlamın yardımcı olacağı düşünüldüğünden, boşluk doldurma alıştırmadaki soruya da yer verilmiştir. Boşluk doldurma alıştırmasında bazı sorularda iki boşluk bulunmaktadır fakat değerlendirme sürecinde karışıklık yaratmamak için değerlendirmesi yapılan ilgece ait boşluk dikkate alınmıştır.

4.4.1. Yanlış İlgecin Kullanıldığı Dilbilgisel Eşdizimli Sözcükler

Yazılı ve sözlü ürünlerde yanlış ilgecin kullanıldığı eşdizimli sözcükler ve söz konusu yanlışların tekrarlanma sayısı	Boşluk doldurma alıştırmasında yapılan yanlışlar ve yanlış yapan öğrenci sayısı	Boşluk doldurma alıştırmasını yapan toplam 112 öğrenci içinde			
		yanlış veren sayısı	yanıt öğrenci sayısı	doğru veren sayısı	yanıt öğrenci sayısı
1) to help somebody <u>for</u> something: 3	<u>for</u> : 43 boş: 23 <u>about</u> : 9 <u>to</u> : 9 <u>on</u> : 5 <u>in</u> : 4	93		19	

Birine bir şey icin / bir konuda da yardım etmek (to help somebody with something)

(for) (about/on/in)

Can you help me _____ my homework?

(Boşluk doldurma alıştırmadaki 26. soru)

Yanlış kullanılan bu eşdizimli sözcüğün Türkçe karşılığına bakıldığında, ‘Ödevim icin (for) bana yardım eder misin?’, ‘Ödevim le ilgili (about) bana yardım eder misin?’, ‘Ödevim de (on / in) bana yardım eder misin?’ anlamlarını verebilmek için, öğrencilerin anadilinden etkilendikleri ve olumsuz aktarım yaptıkları akla gelmektedir. İlgili sözcüğü, ‘birine bir konuda yardım etmek’ biçiminde düşünen öğrencilerin ise, özellikle ‘bir konuda’ kısmına odaklanarak, Türkçedeki ‘konu’ sözcüğünün İngilizce

karşılığı olan ‘topic’ ya da ‘subject’ sözcükleri ile kullanılan ‘on / in’ ilgeçlerini (‘to speak / write on the topic of ...’ (... konusunda konuşmak / yazmak), ‘to be on the subject of ...’ (... konusunda olmak), ‘in every subject’ (her konuda) örneklerinde olduğu gibi) tercih ederek hedef dilin içinde genelleme yapmış olabilecekleri de akla gelmektedir. Son olarak, ‘to’ ilgecini kullanan öğrencilerin de ilgili soruyu, ‘Ödevime yardım eder misin?’ biçiminde düşünüp, ‘ödevime’ sözcüğündeki eki, hedef dildeki ‘to’ ile karşılayarak anadilinden olumsuz aktarım yaptıkları söylenebilir.

Yazılı ve sözlü ürünlerde yanlış ilgecin kullanıldığı eşdizimli sözcükler ve söz konusu yanlışların tekrarlanma sayısı	Boşluk doldurma alıştırmalarında yapılan yanlışlar ve yanlış yapan öğrenci sayısı	Boşluk doldurma alıştırmasını yapan toplam 112 öğrenci içinde			
		yanlış veren sayısı	yanıt öğrenci	doğru veren sayısı	yanıt öğrenci
2) to have experience <u>about</u> something: 3	<u>about</u> : 33 with: 11 at: 10 boş: 7 on: 6 for: 4 to: 1	72		40	

Bir konu hakkında / bir konu ile ilgili deneyim sahibi olmak (to have experience in / of something)

(about)

(about)

She doesn't have much experience _____ foreign language teaching.

(Boşluk doldurma alıştırmadaki 48. soru)

Yanlış kullanılan bu eşdizimli sözcük için, ilk bakışta anadilinden etkilenme vardır denilebilir. Anadili etkisinde yapılan bir yanlış olsaydı, anadilindeki bir öğeye karşılık, hedef dilde bulunan birden çok öğe arasından, öğrencilerin aklına ‘in’ ilgecinin de gelmesi beklenirdi. Böyle bir durumda öğrencilerin yanıtı doğru olurdu ve de söz

konusu sözcüğün kullanımında anadilinden olumlu aktarım yapılmış denebilirdi. Oysaki burada, hedef dildeki başka sözcüklerin anlamından ve yapısından karışım olduğu ve dolayısıyla da hedef dil içinde genelleme yapıldığı düşünülmektedir. Böyle bir karışıma, ‘to have an idea about something’ (bir şey hakkında fikri olmak) ve ‘to have knowledge about something’ (bir şey hakkında bilgisi olmak) sözcüklerinin neden olduğuna inanılmaktadır. Tabloya bakıldığında, ‘in’ ilgecinin aksine, ‘at’ ve ‘on’ ilgeçlerinin yer alması ve ‘at’ ilgecinin daha çok tercih edilmiş olması dikkat çekicidir. Öğrencilerin bu iki ilgecin kullanımında da ‘bir konuda deneyimi olmak’ sözcüğünü ‘bir konuda uzman olmak’ sözcüğüyle ilişkilendirip, İngilizcedeki ‘to be an expert at / on / in something’ sözcüğünden etkilenmiş olabilecekleri akla gelmektedir. Durum böyle bile olsa, söz konusu öğrencilerin neden ‘in’ ilgecini tercih etmedikleri açık değildir.

Yazılı ve sözlü ürünlerde yanlış ilgecin kullanıldığı eşdizimli sözcükler ve söz konusu yanlışların tekrarlanma sayısı	Boşluk doldurma alıştırmalarında yapılan yanlışlar ve yanlış yapan öğrenci sayısı	Boşluk doldurma alıştırmalarını yapan toplam 112 öğrenci içinde			
		yanlış veren sayısı	yanıt öğrenci sayısı	doğru veren sayısı	yanıt öğrenci sayısı
3) to take revenge from somebody: 2	from: 46 of: 36 boş: 11 for: 8 to: 3 with: 3 in: 1	108		4	

Birinden den öç almak (to take revenge **on / against** somebody)

(from)

They took revenge _____ the enemy.

(Boşluk doldurma alıştırmadaki 65. soru)

Yanlış kullanılan bu eşdizimli sözcüğün Türkçe karşılığına bakıldığında, öğrencilerin anadilinden yardım aldıkları ve dolayısıyla da olumsuz aktarım yaptıkları söylenebilir.

Yazılı ve sözlü ürünlerde yanlış ilgecin kullanıldığı eşdizimli sözcükler ve söz konusu yanlışların tekrarlanma sayısı	Boşluk doldurma alıştırmalarında yapılan yanlışlar ve yanlış yapan öğrenci sayısı	Boşluk doldurma alıştırmalarını yapan toplam 112 öğrenci içinde			
		yanlış veren sayısı	yanıt öğrenci sayısı	doğru veren sayısı	yanıt öğrenci sayısı
4) to have problems <u>about</u> something: 1	<u>about: 38</u> boş: 9 in: 5 on: 5 for: 1 at: 1 of: 1	60		52	

Bir konuda da / şey ile ilgili sorunu olmak (*to have problems with something*)

(*about/in/on/at*)

I've been having some problems _____ my computer.

(Boşluk doldurma alıştırmadaki 47. soru)

Yanlış kullanılan bu eşdizimli sözcüğün Türkçe karşılığına bakıldığında, ‘about’ (*ile ilgili*) ilgecini kullanan öğrencilerin anadilinden etkilendiği ve bunun sonucunda da olumsuz aktarımın gerçekleştiği söylenebilir. ‘In’ ve ‘on’ ilgeçlerini kullanan öğrencilerin tercih nedeni olarak, anadilindeki bir öğeye karşılık, hedef dilde birden çok ögenin bulunması gösterilebilir. Özellikle ‘on’ ilgecinin, ‘to have a problem’ (*problemi olmak*) sözcüğünün eşdizimliliğinden bağımsız olarak, ‘computer’ (*bilgisayar*) sözcüğünün eşdizimliliğine göre tercih edilmiş olması da mümkündür çünkü İngilizcede ‘bilgisayarda’ anlamı ‘on computer’ sözcüğü ile verilmektedir. Görüldüğü gibi, ‘at’ ilgeci, söz konusu diğer ilgeçlerle karşılaştırıldığında, en az kullanılan, neredeyse hiç tercih edilmeyen bir ilgeçtir. Bunun nedeni olarak, ‘at’ ilgecinin buradaki ‘in’ ve ‘on’

ilgecine oranla, hedef dildeki kullanım sıklığının daha az olması gösterilebilir. Diğer bir deyişle, öğrencilerin, ilgeçleri hedef dil içinde karşılaşma sıklıklarına bağlı olarak daha çok ya da daha az kullandıkları akla gelmektedir.

Yazılı ve sözlü ürünlerde yanlış ilgecin kullanıldığı eşdizimli sözcükler ve söz konusu yanlışların tekrarlanma sayısı	Boşluk doldurma alıştırmalarında yapılan yanlışlar ve yanlış yapan öğrenci sayısı	Boşluk doldurma alıştırmalarını yapan toplam 112 öğrenci içinde			
		yanlış veren sayısı	yanıt öğrenci sayısı	doğru veren sayısı	yanıt öğrenci sayısı
5) to convince somebody <u>about</u> something: 1	boş: 34 about: 26 to: 21 for: 16 with: 5 in: 4 on: 2 from: 1	109		3	
to persuade somebody <u>with</u> something: 1					

Birini bir konuda ikna etmek (*to convince/persuade somebody of something*)

(*about/in/on*)

Birini bir şeye / bir şey için ikna etmek

(*to*)

(*for*)

Firstly, you have to convince/persuade me _____ your innocence.

(Boşluk doldurma alıştırmadaki 16. soru)

Birçok öğrenci, bu sözcüğün kullanımında ilgeç tercihinde bulunmamış ve söz konusu soruyu boş bırakmıştır. Bunun en önemli nedeni olarak, ilgili sözcüğün yapısına ilişkin öğrencilerin bilgi sahibi olmamaları söylenebilir. Soruyu boş bırakan öğrenci sayısını, anadilinden etkilenip, olumsuz aktarım yaptığı düşünülen öğrencilerin sayısı takip etmektedir. Yine hedef dilde, anadilindeki bir ögeye karşılık, birden çok öge

bulunduğu için, söz konusu tercihler artmaktadır. Burada da yine, aynı anlamı karşılamasına rağmen, ‘at’ ilgecinin kullanımı, hedef dildeki kullanım sıklığının diğerlerine oranla daha az olması sebebiyle, yer almamaktadır.

Yazılı ve sözlü ürünlerde yanlış ilgecin kullanıldığı eşdizimli sözcükler ve söz konusu yanlışların tekrarlanma sayısı	Boşluk doldurma alıştırmalarında yapılan yanlışlar ve yanlış yapan öğrenci sayısı	Boşluk doldurma alıştırmalarını yapan toplam 112 öğrenci içinde			
		yanlış veren sayısı	yanıt öğrenci sayısı	doğru veren sayısı	yanıt öğrenci sayısı
6) to be indifferent <u>against</u> somebody / something: 1	from: 68 boş: 12 with: 6 in: 3 of: 1	90		22	

Birine / bir şeye (**karşı**) kayıtsız kalmak (*to be indifferent to somebody / something*)

(**against**)

He is always indifferent _____ his friends.

(Boşluk doldurma alıştırmadaki 15. soru)

Burada söz konusu olan sözcüğü, yazılı ya da sözlü edimlerin içinde tek bir öğrencinin kullandığı görülmektedir. Bu öğrencinin hedef dildeki bir ögeye karşılık, anadilindeki birden çok öge içinde yanlış tercih yaparak, anadilinden kısmen etkilendiği akla gelen ilk düşüncedir. Fakat sözü geçen öğrencinin bu sözcüğün anlamını bildiği açıktır. Buna karşılık, boşluk doldurma alıştırmalarının sonuçları, bu araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunun, bu sözcüğün anlamına ya da yapısına ilişkin hiç bilgi sahibi olmadıklarını ortaya koymaktadır. Hemen belirtmekte yarar var ki boşluk doldurma alıştırmalarında söz konusu sözcük için oluşturulan bağlam yeterince açık değildir, diğer bir deyişle, öğrenci sözcüğün anlamını bilmediği sürece, bu sözcüğün anlamı kendiliğinden bağlamdan çıkarılamamaktadır. Dolayısıyla, öğrencilerin, bu soruyu,

'different' (farklı) sözcüğünün anlamıyla ilişkilendirip, ilgili sözcüğün eşdizimliliğinden (different from) etkilenecek yanıtladıkları düşünülmektedir. Bu durumda öğrencilerin, hedef dilin içinde bir genelleme yaptıkları söylenebilir.

Yazılı ve sözlü ürünlerde yanlış ilgecin kullanıldığı eşdizimli sözcükler ve söz konusu yanlışların tekrarlanma sayısı	Boşluk doldurma alıştırmalarında yapılan yanlışlar ve yanlış yapan öğrenci sayısı	Boşluk doldurma alıştırmalarını yapan toplam 112 öğrenci içinde			
		yanlış veren sayısı	yanıt öğrenci sayısı	doğru veren sayısı	yanıt öğrenci sayısı
7) to supply something for somebody: 1	for: 31 boş: 14 with: 10 from: 9 of: 3 in: 3 at: 1	71		41	

Birine / biri **icin** bir şey sağlamak (to supply something **to** somebody)

(for)

He supplies stationary _____ university students.

(Boşluk doldurma alıştırmadaki 49. soru)

Bu sözcüğün kullanımında, öğrencilerin anadilinden olumsuz aktarım yaptıklarını söylemek mümkündür. Aynı zamanda hedef dilde de aynı yapının bulunması akla hedef dilin içinde genellemeyi de getirmektedir. Diğer bir deyişle, İngilizcede 'supply' (sağlamak) sözcüğü ile aynı anlama gelen 'provide' sözcüğünün yapısı 'to provide something for somebody' (biri için bir şey sağlamak) biçimindedir ve dolayısıyla da öğrencilerin hedef dilin içinde de bir genelleme yaptıkları düşünülebilir.

Yazılı ve sözlü ürünlerde yanlış ilgecin kullanıldığı eşdizimli sözcükler ve söz konusu yanlışların tekrarlanma sayısı	Boşluk doldurma alıştırmalarında yapılan yanlışlar ve yanlış yapan öğrenci sayısı	Boşluk doldurma alıştırmalarını yapan toplam 112 öğrenci içinde			
		yanlış veren sayısı	yanıt öğrenci sayısı	doğru veren sayısı	yanıt öğrenci sayısı
8) to get <u>in</u> a plane: 1	boş: 46 in: 13 to: 12 into: 3		74		38

Uçağa binmek (to get on a plane)

(in/to/into)

He was the first to get _____ the plane.

(Boşluk doldurma alıştırmadaki 74. soru)

Hedef dilde, örneğin, ‘işe / okula gitmek için bir araca binmek’ anlamında, ‘to get a taxi / bus / train to go to work / school’ sözcükleri kullanılabilir. Dolayısıyla, öğrencilerin, yukarıda sözü geçen cümlede, bu bilgidan yararlanıp, diğer bir deyişle, hedef dil içinde genelleme yaparak, ilgeç kullanmadıkları ve ilgili sözcükte yanlış yaptıkları söylenebilir. Ayrıca, hedef dilde, ‘arabaya binmek’ anlamında ‘to get in a car’ ve ayakta durulabilen taşıtlardan söz ederken de, ‘otobüse, trene, uçağa binmek’ anlamında ‘to get on a bus / train / plane’ sözcükleri kullanılabilir. Kısacası, ilgili sözcükte ilgeç kullanmayarak yanlış yapan çoğu öğrenciyi, ‘in’ ilgecini kullanıp yanlış yaparak takip eden öğrencilerin de, hedef dil içinde genelleme yaptıkları düşünülebilir. ‘To’ ilgecini kullanan öğrencilerin ise, anadilinden doğrudan etkilenip, olumsuz aktarım yaptıkları akla gelebilecek ilk düşüncedir. Buna ek olarak, İngilizcede ‘get to’, ‘varmak’ anlamında kullanılmakta ve günlük konuşma dilinde yine ‘varmak’ anlamına gelen ‘arrive’ sözcüğünden daha çok tercih edilmektedir. Bu durumda ‘to’ ilgecini kullanan öğrencilerin ilgili cümleyi ‘Uçağa varan ilk kişiydi’ biçiminde yorumlamış / anlamış

olması da muhtemeldir. Bu da açıkçası dilbilgisi açısından doğru ama anlamsal açıdan bakıldığında olası bir cümle gibi gözükmemektedir çünkü ‘bir şey’e değil, ‘bir yer’e varılır.

4.4.2. Gerekli İlgecin Kullanılmadığı Dilbilgisel Eşdizimli Sözcükler

Yazılı ve sözlü ürünlerde gerekli olduğu halde ilgeç kullanılmayan eşdizimli sözcükler ve söz konusu yanlışların tekrarlanma sayısı	Boşluk doldurma alıştırmalarında yapılan yanlışlar ve yanlış yapan öğrenci sayısı	Boşluk doldurma alıştırmalarını yapan toplam 112 öğrenci içinde	
		yanlış veren öğrenci sayısı	doğru veren öğrenci sayısı
1) to go (back) somewhere: 88	boş: 44 from: 8 in: 3 down: 2	57	55

Bir yere (geri) gitmek (*to go (back) to somewhere*)

I think she will go _____ the USA this summer.

“When will you go back _____ your country?” he asked.

(Boşluk doldurma alıştırmadaki 12. ve 51. sorular)

Yazılı ve sözlü ürünlerde gerekli olduğu halde ilgeç kullanılmayan eşdizimli sözcükler ve söz konusu yanlışların tekrarlanma sayısı	Boşluk doldurma alıştırmalarında yapılan yanlışlar ve yanlış yapan öğrenci sayısı	Boşluk doldurma alıştırmalarını yapan toplam 112 öğrenci içinde	
		yanlış veren öğrenci sayısı	doğru veren öğrenci sayısı
2) to come (back) somewhere: 26	boş: 74 for: 5 at: 3 in: 3 on: 2 up: 1 with: 1 down: 1	90	22

Bir yere / den (geri) gelmek (*to come (back) to / from somewhere*)

I have lots of guests coming _____ my house tonight.

Mary is on holiday now. She will come back _____ London next week.

(Boşluk doldurma alıştırmadaki 35. ve 62. sorular)

Hiç kuşkusuz, 'go' ve 'come' sözcükleri, hedef dilde ilk öğrenilen ve sıkça kullanılan sözcükler arasındadır. Bu iki sözcük, birçok ilgeçle bir araya gelerek, değişik anlamlarda kullanılabilmektedir. Söz konusu sözcüklerin en temel anlamına bakıldığında, 'bir yere gitmek / bir yere gelmek' anlamı çıkar karşımıza. İlgili sözcükler bu anlamda kullanılırken, sonrasında, örneğin, 'home' (ev) gibi istisna bir sözcük olmadığı sürece, yapısal doğruluğu da sağlamak için, 'to' ilgeci gerekir. Türkçedeki kullanım da aynıdır. Başka bir biçimde belirtmek gerekirse, öğrenciler, bu iki sözcüğün kullanımında anadilinden etkilenmiş olsalar, onlardan yönelme ekinin yerini tutan 'to' ilgecini her zaman kullanmaları beklenir ve bunun sonucunda da anadilinden olumlu aktarım yapıldığı söylenebilir. Fakat öğrencilerin yazılı ve sözlü edimleri ve de boşluk doldurma alıştırmadaki yanıtları göstermektedir ki öğrenciler bu iki sözcük için de ilgeç kullanmama eğilimindedirler. Dolayısıyla, bu noktada anadilinden aktarım söz konusu değildir. Ayrıca, hedef dil içinde de genelleme yapıldığı görülmemektedir. Bu durumda, öğrencilerin, yazarken ya da konuşurken, iletişimi sağlayan sözcüklere odaklandıkları ve anlamı etkilemediği düşünülen yapısal ayrıntıları göz ardı ettikleri söylenebilir. Bir diğer neden olarak da öğrencilerin hedef dili öğrenme sürecinde ilgeç kullanımına ilişkin güçlük çekmesi gösterilebilir. Özellikle son yıllarda yapılan çalışmalar, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Türk öğrencilerin dilbilgisine ilişkin yanlışlarında, ilgeç kullanımıyla ilgili yanlışların ya ilk sırada ya da ilk üçün içinde yer aldığını göstermektedir (bkz. Demirel, 2017; Kazazoğlu, 2020; Kırmızı ve Karcı, 2017; Sürüş Şen ve Şimşek, 2020; Taşçı ve Aksu Ataç, 2018; Terzioğlu ve Bensen Bostancı, 2020).

Yazılı ve sözlü ürünlerde gerekli olduğu halde ilgeç kullanılmayan eşdizimli sözcükler ve söz konusu yanlışların tekrarlanma sayısı	Boşluk doldurma alıştırmalarında yapılan yanlışlar ve yanlış yapan öğrenci sayısı	Boşluk doldurma alıştırmalarını yapan toplam 112 öğrenci içinde	
		yanlış veren öğrenci sayısı	doğru veren öğrenci sayısı
3) to provide somebody something: 1	boş: 66 to: 7 for: 4 about: 4 from: 3 of: 2 in: 1	87	25

Birine / biri için bir şey sağlamak (*to provide somebody with something*)

The eyewitness provided the police _____ a lot of clues.

(Boşluk doldurma alıştırmadaki 76. soru)

Yanlış kullanılan bu eşdizimli sözcüğün Türkçe karşılığına bakıldığında, öğrencilerin anadilinden yardım aldıkları ve dolayısıyla da olumsuz aktarım yaptıkları söylenebilir. Buna karşılık, aynı anlam, ‘*to provide something for somebody*’ yapısıyla verildiğinde, öğrencilerin yanlış yapma olasılığı azalmaktadır çünkü bu yapıdaki sözcük dizilimi ile Türkçe karşılığındaki sözcük dizilimi (*biri için bir şey sağlamak*) birbirini karşılamakta ve öğrenciler de ilgeç kullanma eğilimi göstererek, anadilinden olumlu aktarım yapıp, ‘*for*’ ilgecini tercih etmektedir.

4.4.3. İlgeç Kullanımını Gerektirmemesine Karşın İlgeç Kullanılan Dilbilgisel

Eşdizimli Sözcükler

Yazılı ve sözlü ürünlerde ilgeç kullanımına gerek olmadığı halde ilgeç kullanılan eşdizimli sözcükler ve söz konusu yanlışların tekrarlanma sayısı	Boşluk doldurma alıştırmalarında yapılan yanlışlar ve yanlış yapan öğrenci sayısı	Boşluk doldurma alıştırmalarını yapan toplam 112 öğrenci içinde	
		yanlış veren sayısı	yanıt veren öğrenci sayısı
1) to marry <u>with</u> somebody: 7	to: 55 with: 31	86	26

Biri ile evlenmek (*to marry somebody*)

(*with*)

The day she married _____ Tom was the happiest day of her life.

(Boşluk doldurma alıştırmadaki 17. soru)

‘*Marry somebody*’ sözcüğünün, Türk öğrencilerinin anadilinden olumsuz aktarım yaparak yanlış kullandığı sözcükler arasında belki de en çok karşılaşılan sözcük olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla, bu sözcüğün doğru kullanımı genellikle çok vurgulanır. Buna karşın, yukarıdaki tabloda da görüldüğü gibi, öğrenciler söz konusu ‘*marry*’ sözcüğü ile ilgeç kullanma eğilimindedirler. Yukarıda sunulan bilginin ışığında, ilgeç kullanma eğilimi gösteren öğrencilerin bir kısmının, anadilinden olumsuz aktarımı sürdürürken, çoğu öğrencinin de hedef dilin içinde genelleme yaptığına inanılmaktadır. Çünkü ‘*marry*’ eyleminin, ‘*be married*’ (evli olmak) olan sıfat türü, ‘*be married to somebody*’ (biriyle evli olmak) biçiminde kullanılmaktadır.

Yazılı ve sözlü ürünlerde ilgeç kullanımına gerek olmadığı halde ilgeç kullanılan eşdizimli sözcükler ve söz konusu yanlışların tekrarlanma sayısı	Boşluk doldurma alıştırmalarında yapılan yanlışlar ve yanlış yapan öğrenci sayısı	Boşluk doldurma alıştırmalarını yapan toplam 112 öğrenci içinde	
		yanlış veren sayısı	yanıt öğrenci sayısı
2) to mention <u>about</u> somebody / something: 2	<u>about: 44</u> to: 9 of: 4 for: 1 in: 1 with: 1 on: 1	61	51

Birinden / bir şeyden söz etmek (*to mention somebody / something*)

(*about*) (*about*)

Did he mention _____ it?

(Boşluk doldurma alıştırmadaki 71. soru)

Bu sözcüğün yanlış kullanımının, hedef dil içinde yapılan genellemeden kaynaklandığı söylenebilir. Çünkü söz konusu sözcük, anlamsal açıdan, '*speak*' (*konusmak*) ve '*talk*' (*konusmak*) sözcüklerine yakındır ve genellikle de bu iki sözcükten sonra öğrenilir. Dolayısıyla, '*speak / talk*' sözcüklerinin yapısı gereği, '*about*' ilgecini kullanmayı öğrenen öğrencilerin, söz konusu ilgecin, '*mention*' sözcüğünün kullanımında da gerekli olduğunu düşündükleri, diğer bir deyişle, hedef dil içinde genelleme yoluna gittikleri söylenebilir.

Yazılı ve sözlü ürünlerde ilgeç kullanımına gerek olmadığı halde ilgeç kullanılan eşdizimli sözcükler ve söz konusu yanlışların tekrarlanma sayısı	Boşluk doldurma alıştırmalarında yapılan yanlışlar ve yanlış yapan öğrenci sayısı	Boşluk doldurma alıştırmalarını yapan toplam 112 öğrenci içinde			
		yanlış veren sayısı	yanıt öğrenci sayısı	doğru veren sayısı	yanıt öğrenci sayısı
3) to respect <u>to</u> somebody / something: 1	to: 66 for: 14 of: 11 with: 1 at: 1 from: 1	94		18	

Birine / bir şeye saygı duymak (*to respect somebody / something*)

(to) (to)

I've always respected _____ him.

(Boşluk doldurma alıştırmadaki 73. soru)

Yanlış kullanılan bu eşdizimli sözcüğün Türkçe karşılığına bakıldığında, öğrencilerin anadilinden yardım aldıkları ve dolayısıyla da olumsuz aktarım yaptıkları söylenebilir. Burada ‘for’ ilgeci her ne kadar bu tabloda yanlış ilgeç olarak karşımıza çıksa da aslında ‘respect’ (saygı) sözcüğünün eşdizimliliğinde yer almaktadır. ‘Birine saygı duymak’ anlamı İngilizcede ‘to have respect for someone’ sözcüğü ile de verilebilir. Fakat burada dikkat edilmesi gereken nokta boşluk doldurma alıştırmadaki ‘respect’ sözcüğü, ‘saygı duymak’ anlamında iken, yukarıdaki örnekteki ‘respect’ sözcüğü ‘saygı’ anlamındadır. Diğer bir deyişle, söz konusu sözcük birinde eylem, diğerinde addır ve eylem durumunda ilgeç kullanımı gerektirmemekte, ad durumunda gerektirmektedir. Kısacası, ‘for’ ilgecini tercih eden öğrencilerin hedef dil içinde genelleme yaptığını akla getirmektedir.

Yazılı ve sözlü ürünlerde ilgeç kullanımına gerek olmadığı halde ilgeç kullanılan eşdizimli sözcükler ve söz konusu yanlışların tekrarlanma sayısı	Boşluk doldurma alıştırmalarında yapılan yanlışlar ve yanlış yapan öğrenci sayısı	Boşluk doldurma alıştırmalarını yapan toplam 112 öğrenci içinde	
		yanlış veren sayısı	yanıt veren öğrenci sayısı
4) to damage to something: 1	to: 52 of: 2 in: 2 by: 1 with: 1 on: 1 for: 1	60	52

Bir şeye zarar vermek (*to damage something*)

(*to*)

The storm damaged _____ many buildings.

(Boşluk doldurma alıştırmadaki 82. soru)

Yanlış kullanılan bu eşdizimli sözcüğün Türkçe karşılığına bakıldığında, öğrencilerin anadilinden yardım aldıkları ve dolayısıyla da olumsuz aktarım yaptıkları söylenebilir. Aynı zamanda hedef dilin içinde yapılan bir genelleme de söz konusu olabilir. ‘Damage’ sözcüğü hem ‘zarar vermek’ hem de ‘zarar’ anlamında kullanılabilir. Diğer bir deyişle, eylem ve ad hali aynıdır. Ancak, ad durumunda iken ‘zarar vermek’ anlamında kullanılmak istenirse, sözcüksel olarak ‘do’ sözcüğü ile aynı eşdizimlilikte yer alır ve dilbilgisel açıdan da ‘to’ ilgeci ile eşdizimlilik oluşturur. Kısacası, ‘to do damage to something’ sözcüğü, ‘bir şeye zarar vermek’ anlamında kullanılabilen doğru bir İngilizce eşdizimli sözcüktür. Dolayısıyla, ‘to’ ilgecini kullanan öğrencilerin, ‘damage’ sözcüğü için bir genelleme yapıp, ad durumunda kullanılması gereken ilgeci, eylem durumundayken de kullanarak hedef dil içinde genelleme yapmış olabileceklerinden söz edilebilir.

Yazılı ve sözlü ürünlerde ilgeç kullanımına gerek olmadığı halde ilgeç kullanılan eşdizimli sözcükler ve söz konusu yanlışların tekrarlanma sayısı	Boşluk doldurma alıştırmalarında yapılan yanlışlar ve yanlış yapan öğrenci sayısı	Boşluk doldurma alıştırmalarını yapan toplam 112 öğrenci içinde	
		yanlış veren sayısı	yanıt veren öğrenci sayısı
5) to defend <u>to</u> somebody / something: 1	<u>to</u> : 21 of: 13 on: 11 for: 9 in: 2 from: 2 against: 1	59	53

Birini / bir şeyi korumak / savunmak (*to defend somebody / something*)

Lots of soldiers defend _____ this country.

(Boşluk doldurma alıştırmadaki 66. soru)

Yanlış kullanılan bu eşdizimli sözcüğün Türkçe karşılığına bakıldığında, öğrencilerin anadilinden aktarım yapmamış olduğu düşünülebilir. Burada, hedef dil içinde bir genelleme yapılmış olması da söz konusu gözükmemektedir çünkü hedef dilin içinde benzer ya da aynı anlama gelen ‘protect’ veya ‘save’ sözcüklerinin yapısında da ilgeç kullanımı yer almamaktadır. Buna karşın, ilgili sözcüğü, ‘birine / bir şeye sahip çıkmak’ anlamında yorumladığı düşünülen öğrencilerin, ‘to’ ilgecini tercih etmelerine neden olarak, anadilinden olumsuz aktarım gösterilebilir.

Yazılı ve sözlü ürünlerde ilgeç kullanımına gerek olmadığı halde ilgeç kullanılan eşdizimli sözcükler ve söz konusu yanlışların tekrarlanma sayısı	Boşluk doldurma alıştırmalarında yapılan yanlışlar ve yanlış yapan öğrenci sayısı	Boşluk doldurma alıştırmalarını yapan toplam 112 öğrenci içinde			
		yanlış veren sayısı	yanıt öğrenci sayısı	doğru veren sayısı	yanıt öğrenci sayısı
6) to disappoint <u>to</u> somebody: 1	with: 21 of: 18 to: 13 at: 11 about: 5 in: 4 for: 3 from: 3	78		34	

Birini hayal kırıklığına uğratmak (*to disappoint somebody*)

I will never disappoint _____ you.

(Boşluk doldurma alıştırmadaki 67. soru)

İlgili sözcüğün kullanımında, ‘*with / at / about / in*’ gibi ilgeçleri tercih eden öğrencilerin, söz konusu sözcüğün sıfat durumundaki kullanımından etkilenecek (*to be disappointed with / at / about / in something / someone*), hedef dilin içinde genelleme yaptıkları düşünülebilir. Aslında böyle bir durumda, ‘*by*’ ilgeci de tercih edilebilirdi ama genellikle ‘*by*’ ilgeci ‘*tarafından*’ anlamı ile daha çok edilgen (*passive*) yapı ile ilişkilendirildiğinden ve buna karşılık boşluk doldurma alıştırmadaki cümle etken (*active*) yapıda olduğundan, söz konusu ilgeç öğrenciler tarafından tercih edilmemiştir denebilir. Tabloda yanlış ilgeçler arasında yer alan ilgeçlerden bazıları da ilgili sözcük ad durumunda iken kullanılmaktadır. Örneğin, ‘*disappointment with / at something*’ (*bir şey ile ilgili hayal kırıklığı*) ve ‘*disappointment to somebody*’ (*birine / biri için hayal kırıklığı*) sözcükleri İngilizcede doğru eşdizimli sözcüklerdir. O halde burada yanlışların nedenlerinin iç içe geçmiş olabileceği de akla gelebilir. Diğer bir deyişle, öğrenciler önce hedef dil içinde genelleme yapıp, ilgili sözcüğün sıfat ya da ad durumunda

gerektirdiği ilgeçleri, eylem durumunda da kullanmışlardır ve bunu yaparken anadilinden olumsuz aktarım yapıp, örneğin, ‘for’ ilgecini kullanarak, boşluk doldurma alıştırmalarının ilgili cümlesinde ‘*Senin için asla hayal kırıklığı olmayacağı*’ anlamını verdiklerini düşünmüş olabilirler.

Yazılı ve sözlü ürünlerde ilgeç kullanımına gerek olmadığı halde ilgeç kullanılan eşdizimli sözcükler ve söz konusu yanlışların tekrarlanma sayısı	Boşluk doldurma alıştırmalarında yapılan yanlışlar ve yanlış yapan öğrenci sayısı	Boşluk doldurma alıştırmalarını yapan toplam 112 öğrenci içinde			
		yanlış veren sayısı	yanıt öğrenci sayısı	doğru veren sayısı	yanıt öğrenci sayısı
7) to fancy <u>to</u> something: 1	with: 38 about: 19 of: 11 to: 2 at: 2 for: 1 in: 1	74		38	

Bir şeyi (yapmayı) sevmek / istemek (*to fancy (doing) something*)

I fancy _____ the idea of walking in the rain.

(Boşluk doldurma alıştırmadaki 79. soru)

Yanlış kullanılan bu eşdizimli sözcüğün Türkçe karşılığına bakıldığında, çoğu öğrencinin ‘with’ ilgecini neden kullandığı hemen anlaşılamamaktadır. Diğer bir deyişle, burada, anadilinden olumsuz aktarım yapılmış olma olasılığı yok gözükmemektedir. Söz konusu sözcük için, boşluk doldurma alıştırmasında soru yazarken, Macmillan English Dictionary for Advanced Learners (2002:502) sözlüğünün, ilgili sözcüğün yukarıda geçen anlamı için vermiş olduğu ‘*I quite fancy the idea of lazing around*’ (*Etrafta tembellik yapma fikrini oldukça severim / Etrafta tembellik yapmayı isterim.*) örneğinden fikir alınmış ve bu örnek, ‘*I fancy the idea of walking in the rain*’ (*Yağmurda yürüme fikrini severim / Yağmurda yürümeyi isterim.*) biçiminde

uyarlanmıştır. Çoğu öğrencinin bu soruda, ‘fancy’ (sevmek / istemek) sözcüğünün anlamını ya da yapısını göz önünde bulundurmayıp, aksine, ‘idea’ (fikir) sözcüğünün yapısından etkilendiği ve hedef dilin içinde genelleme yaptığı düşünülmektedir. Çünkü hedef dilde, ‘amacıyla / niyetiyle’ anlamına gelen, ‘with the idea of doing something’ yapısı bulunmaktadır.

Yazılı ve sözlü ürünlerde ilgeç kullanımına gerek olmadığı halde ilgeç kullanılan eşdizimli sözcükler ve söz konusu yanlışların tekrarlanma sayısı	Boşluk doldurma alıştırmalarında yapılan yanlışlar ve yanlış yapan öğrenci sayısı	Boşluk doldurma alıştırmalarını yapan toplam 112 öğrenci içinde			
		yanlış veren sayısı	yanıt öğrenci sayısı	doğru veren sayısı	yanıt öğrenci sayısı
8) to attend <u>in</u> something: 1	to: 64 in: 5	69		43	

Bir şeye katılmak (*to attend something*)

(to)

Will you attend _____ the meeting in the afternoon?

(Boşluk doldurma alıştırmadaki 33. soru)

Yanlış kullanılan bu eşdizimli sözcüğün Türkçe karşılığına bakıldığında, öğrencilerin anadilinden yardım aldıkları ve dolayısıyla da olumsuz aktarım yaptıkları söylenebilir. Burada aynı zamanda, her ne kadar bağlam yanlış anlaşılmaya izin vermese de, ‘attend to’ kullanımıyla anlam değişikliği de ortaya çıkmaktadır. İngilizcede ‘attend to something’, ‘iş ya da kişisel meselelerle ilgilenmek’ anlamına gelirken, ‘attend to somebody’ sözcüğü de ‘bir mağaza ya da restoranda müşteri ile ilgilenmek’ anlamına gelmektedir. ‘In’ ilgecini kullanan öğrencilerin de ‘attend’ (katılmak) sözcüğünden bağımsız olarak ‘meeting’ (toplantı) sözcüğüne odaklanıp, ilgili sözcüğün öncesinde yer alabilecek ‘in / at’ ilgeçlerinden yine hedef dilde kullanım

sıklığına bağılı olarak ‘in’ ilgecini tercih ederek dil içi genelleme yaptıkları akla gelmektedir.

Sonuç olarak, bu bölümde araştırmanın ikincisi sorusu (Yapılan yanlışların nedeni / nedenleri nelerdir?), diller arası (anadili Türkçeden hedef dil İngilizceye) olumsuz aktarım ve hedef dil (İngilizce) içinde yapılan genelleme temel alınarak yanıtlanmaya çalışılmıştır. İlgili sorunun yanıtı için, öğrencilerin yazılı ve sözlü edimlerinin incelenmesi sonucu yanlış kullanıldığı belirlenen dilbilgisel eşdizimli sözcüklerin çalışma grubunun genelinde ne sıklıkla yanlış kullanıldığını ortaya koymak amacı ile hazırlanıp uygulanan boşluk doldurma alıştırmalarından elde edilen bulgularda sıkça yanlış kullanılan dilbilgisel eşdizimli sözcüklere odaklanılmıştır. Bu sözcüklerdeki yanlışların nedenleri tartışılırken, yalnızca öğrencilerin yanıtları içinde sıkça tekrarlanan yanlış yanıtı değil, söz konusu sözcüklere verilen diğer yanlış yanıtlara da açıklama getirilmeye çalışılmıştır.

V. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç

Bu çalışmada, başlıca iki soru yanıtlanmaya çalışılmıştır. Bu sorulardan ilkinin yanıtlamak için, anadili Türkçe olan ve İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dilbilgisel eşdizimli sözcüklerde ne tür yanlışlar yaptıklarına odaklanılmıştır. Söz konusu öğrencilerin, İngilizcenin dilbilgisel eşdizimli sözcüklerinde üç tür yanlış yaptığı ortaya çıkmıştır. Bu yanlışlar, yanlış ilgecin kullanılması, gerekli ilgecin kullanılmaması ve gereksiz ilgeç kullanımı biçiminde gruplanmıştır. Yanlış kullanılan dilbilgisel eşdizimli sözcüklerin, gereksiz ilgeç kullanımına ilişkin grupta yoğunlaştığı dikkati çekmiştir. Bu da öğrenciler tarafından yapılan yanlışların dağılımı konusunda fikir verici olmuştur ve öğrencilerde abartılı bir kural kullanımı olduğu sonucuna varılmıştır. Her yanlış kullanılan dilbilgisel eşdizimli sözcüğün, yazılı ve / ya da sözlü edimlerde tekrarlanma eğilimi de incelenmiştir. Diğer bir deyişle, herhangi bir yanlış kaç öğrencinin yaptığı ve yine herhangi bir yanlışın o yanlış yapan öğrenci(ler) tarafından kaç kez yapıldığının bilgisinden bağımsız olarak, söz konusu yanlışların yazılı ve / ya da sözlü edimlerde tekrarlanma sayısına bakılmış ve elde edilen sayısal bulgulara göre üç tür yanlış grubundaki dilbilgisel eşdizimli sözcükler, sıkça tekrarlanan yanlış dilbilgisel eşdizimli sözcükten en az sıklıkta tekrarlanan yanlış dilbilgisel eşdizimli sözcüğe doğru sıralanmıştır. Aynı sayıda tekrarlanma eğilimi gösteren yanlış dilbilgisel eşdizimli sözcükler seçkisiz olarak listelenmiştir (bkz. Tablo 4, Tablo 5 ve Tablo 6).

Araştırmanın yukarıda sözü geçen ilk sorusunun yanıtı için elde edilen veriler, söz konusu katılımcılara ait yanlış dilbilgisel eşdizimli sözcüklerin olduğu veri tabanı niteliğini taşımaktadır. Sonrasında bu veri tabanında yer alan yanlış dilbilgisel eşdizimli sözcüklerin hangilerinin çalışma grubunun çoğunluğu (en az %51'i) tarafından sıkça yanlış kullanılan dilbilgisel eşdizimli sözcükler olduğu belirlenmiştir. Bu noktada elde edilen bilgi, araştırmanın ikinci sorusunun yanıtlanmasında önem taşımıştır. Diğer bir deyişle, söz konusu veri tabanında sıkça yanlış kullanıldığı bulgularan dilbilgisel eşdizimli sözcüklerin yanlış kullanılma nedeni / nedenleri irdelenmiştir. Burada başlıca iki nedene odaklanılmıştır; anadili Türkçeden hedef dil İngilizceye olumsuz aktarım ve hedef dil İngilizce içinde yapılan genelleme. Sonuç olarak, anadilinden olumsuz aktarım da hedef dil içinde yapılan genelleme de benzer biçimde öğrencilerin sıkça yanlış kullandığı dilbilgisel eşdizimli sözcüklerde gözlenmiştir.

Araştırmanın ilk sorusunun yanıtı verilirken ortaya çıkan üç tür yanlış gruplamasının ilki olan yanlış ilgecin kullanıldığı gruba odaklanıldığında, yanlış kullanıldığı belirlenen on iki dilbilgisel eşdizimli sözcükten sekizi, araştırmanın ikinci sorusu yanıtlanırken, çalışma grubunun sıkça yanlış kullandığı sözcükler biçiminde karşımıza çıkmaktadır. Bu, ilgili sözcüklerin, çalışma grubu tarafından yazılı ve / ya da sözlü edimler sırasında yanlış kullanımının (sözcükleri yanlış kullanmış öğrenci(ler)den bağımsız, grubun geneli göz önünde bulundurularak), örneğin, bir dikkatsizlik sonucu değil de (mistake), gerçekten bir bilgi eksikliği (error) sonucu olduğu düşüncesini doğurmaktadır. Ek olarak, söz konusu sekiz sözcük içinde, yazılı ve sözlü edimlerde yanlış kullanılan ilgeçlere bakıldığında, beş sözcükte grubun genelinin aynı yanlış ilgeci sıklıkla kullanma eğilimi gözlenmiştir (bkz. Tablo 7). Bu durumda, söz konusu ilgeçlere de özel dikkat gerekmektedir.

Araştırmanın ilk sorusunun yanıtı verilirken ortaya çıkan üç tür yanlış gruplamasının ikincisi olan gerekli ilgecin kullanılmadığı gruba bakıldığında, yanlışların yazılı ve / ya da sözlü edimlerde tekrarlanma eğilimine göre sıralandığı listenin en başında yer alan birinci ve üçüncü sözcüklerin, araştırmanın ikinci sorusu yanıtlanırken, çalışma grubunun geneli tarafından gerekli ilgeçlerin kullanılmadığı biçiminde belirlenen üç sözcükten ikisi olduğu gözlenmiştir. Dolayısıyla, ilgili yanlış dilbilgisel eşdizimli sözcüklerin, yazılı ve / ya da sözlü edimlerde tekrarlanma eğilimindeki çokluk, aynı sözcüklerin çalışma grubunun geneli tarafından sıkça yanlış kullanımıyla örtüşmüştür. Ek olarak, gerekli ilgecin kullanılmadığı yanlış dilbilgisel eşdizimli sözcüklerin grubuna bakıldığında, çalışma grubu tarafından sıkça yanlış kullanılan sözcükler olsa da olmasa da, verilen yanlış yanıtlar içinde eğilimin, ilgeç kullanmama eğilimi biçiminde ilk sırada yer aldığı gözlenmiştir (bkz. Tablo 8). Bu durumda, söz konusu sözcüklere özel dikkat gerekmektedir.

Araştırmanın ilk sorusunun yanıtı verilirken ortaya çıkan üç tür yanlış gruplamasının üçüncüsü olan gereksiz ilgeç kullanılan gruba bakıldığında, yanlışların yazılı ve / veya sözlü edimlerde tekrarlanma eğilimi ile araştırmanın ikinci sorusu yanıtlanırken çalışma grubunun sıkça gereksiz ilgeç kullanma eğilimi gösterdiği gözlemlenen yanlış dilbilgisel eşdizimli sözcükler arasında göze çarpan bir ilişki görülmemiştir. Ancak, yazılı ve / ya da sözlü edimlerde gereksiz ilgeç olarak sıkça gözlemlenen ‘to’ kullanımı, araştırmanın ikinci sorusunu yanıtlamak için çalışma grubunun geneline bakıldığında, gereksiz ilgeç kullanılan grupta yine ‘to’ ilgecinin sıklıkla tercih edilmesi biçiminde dikkati çekmiştir (bkz. Tablo 9). Sonuç olarak, ‘to’ ilgecinin gereğinden fazla kullanımı söz konusudur ve özel dikkat gerektirdiği düşünülmektedir.

Buraya kadar, çalışmanın ortaya koyduğu sonuçlar, araştırma soruları ile bağlantılı olarak ve ilgili tablolara gönderme yapılarak verilmeye çalışılmıştır. Varılan en genel sonuç, söz konusu çalışma grubundaki öğrencilerin, İngilizcenin dilbilgisel eşdizimli sözcük öğrenimi sürecinde benzer yanlış kullanımları sergilemeleri açısından benzer bir süreçten geçtikleri yönündedir. Daha sağlıklı sonuçlar için, yanlış çözümlemesinin zamana yayılan bir süreç olması gerektiği düşünülmektedir ve bu konuda yapılan öncül bir çalışmaya da öneriler bölümünde yer verilmiştir. Son olarak, bu çalışmaya katılan öğrencilerin yanlış kullandığı dilbilgisel eşdizimli sözcüklerin (Grubun geneli tarafından sıklıkla yanlış kullanılan dilbilgisel eşdizimli sözcükler sarı renkte gösterilmiştir (bkz. EK 3)), bu sözcüklerin hedef dil İngilizcede ve anadili Türkçede doğru kullanımlarının ve söz konusu sözcüklerde öğrencilerin yaptıkları yanlışların (sıklıkla yapılan yanlıştan en az sıklıkta yapılan yanlışla doğru sıralanmış biçimiyle) ayrıntılı gösteriminin yer aldığı EK 3'teki listenin de çalışmanın sonuçları açısından önemli bilgiler sunduğu düşünülmektedir.

5.2. Öneriler

Bu çalışmada, anadili Türkçe olan ve İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin eşdizimli sözcüklerde, özelinde dilbilgisel eşdizimli sözcüklerde, sıklıkla yanlış kullandıkları sözcüklerin yanlış çözümlemesi yapılmıştır. Hiç kuşkusuz, yanlış çözümlemesi yapılırken zamana yayılan bir yaklaşım benimsenirse, daha sağlıklı sonuçlar elde edilebilir. Bu nedenledir ki, araştırmacı merakıyla da, öncül bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu bölümde, ardıl çalışma önerisinin öncül çalışması niteliğindeki araştırmaya yer verilmiş ve yabancı dil öğretmenlerine ve konuyla ilgilenen araştırmacılara da ardıl çalışmalar için önerilerde bulunulmuştur.

5.2.1. Öneri Kapsamındaki Öncül Çalışma

2009-2010 akademik yılında Gazi Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Bölümü hazırlık öğrencilerinden toplanan yazılı ve sözlü edimlerde yanlış kullanıldığı belirlenen İngilizce dilbilgisel eşdizimli sözcüklerin söz konusu yılda çalışmaya katılan grubun genelinde ne sıklıkla yanlış kullanıldığını belirlemek amacıyla hazırlanan ve uygulanan boşluk doldurma alıştırması, 2022-2023 akademik yılında, önce bir uzman görüşü alınarak, yine Gazi Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Bölümü hazırlık öğrencilerine yine aynı amaçla uygulanmıştır. Aşağıdaki tabloda 2022-2023 akademik yılına ait katılımcı bilgileri yer almaktadır.

Tablo 11. Katılımcı Bilgileri (2022-2023)

Gazi Üniversitesi
Yabancı Diller Yüksekokulu
İngilizce Öğretmenliği Bölümü Hazırlık Öğrencileri
105 öğrenci
Öğrenci Düzeyi: A1 – A2 – B1
Eşdizimli Sözcük Öğretimi: Yok

12 yıl öncesi ve sonrasının çalışma grubu bilgileri karşılaştırıldığında, birçok bilginin aynı olduğu göze çarpmaktadır. Öğrenci sayıları da birbirine yakındır. Tek fark, söz konusu öğrenciler geçmişteki uygulamanın aksine seviye tespit sınavına girerek farklı düzeylere ayrılmaktadırlar.

Bu aşamada, çalışmanın bugünüden bir kesit görünümünde olan ve ardıl çalışma önerisinin öncül çalışması niteliğindeki araştırmaya ilişkin katılımcı sayıları ve bu katılımcılardan elde edilen bulgular düzeylere göre tablolar halinde sunulmuştur (bkz. Tablo 12, Tablo 13, Tablo 14 ve Tablo 15). Bulgular, uygulanan boşluk doldurma alıştırmadaki sorular ile aynı sırada verilip, öğrencilerin verdiği yanıtlar, söz konusu düzeyde çalışmaya katılan öğrencilerin ilgili yanıtı verme sayısına göre en çoktan en aza doğru sıralanmıştır. Her soru için öncelikle ilgili sorunun doğru yanıtı / yanıtları ve söz konusu yanıtı / yanıtları veren öğrenci sayısı belirtilmiştir (yeşil renkte olanlar). Öğrenciler tarafından verilen yanıtlar, söz konusu cümlelerdeki eylem ya da sıfatların eşdizimliliğine uygun olduğu sürece doğru kabul edilmiştir. Doğru ve yanlış yanıtların belirlenmesinde başvuru kaynağı olarak belirlenen üç sözlükten (Macmillan English Dictionary for Advanced Learners – 2002, Oxford Advanced Learner’s Dictionary - 2005, ve Longman Dictionary of Contemporary English for Advanced Learners - 2009) yararlanılmıştır. Bu sözlüklere ek olarak, her ne kadar çalışmanın odak noktası sözcüksel eşdizimli sözcükler değil de dilbilgisel eşdizimli sözcükler olsa da, hedef dilin derleminden (British National Corpus – İngiliz Ulusal Derlemi) yardım alınmıştır (<https://www.uwe.ac.uk/study/library/databases/a-z/british-national-corpus>). Öğrenciler alıştırmayı yaparken boşluğu birden fazla yanıtla doldurmuşlarsa, ilk yazdıkları yanıt değerlendirmeye alınmıştır.

Tablo 12. 2022-2023 Akademik Yılına Ait Katılımcı Sayıları (Boşluk Doldurma Alıştırmaları)

Katılımcı Sayısı: 81/105		
<u>A1</u>	<u>A2</u>	<u>B1</u>
13/23	58/72	10/10

Tablo 13. A1 Düzeyindeki Katılımcılara Ait Bulgular

1. of: 4 boş: 4 at: 2 in: 2 from: 1	2. at: 13	3. to: 12 boş: 1	4. to: 13	5. with: 10 to: 3	6. boş: 6 to: 7
7. boş: 12 to: 1	8. with: 10 to: 1 at: 1 boş: 1	9. boş-boş: 6 boş-to: 4 to-boş: 2 boş-for: 1	10. boş: 13	11. with: 12 boş: 1	12. to: 13
13. to: 13	14. boş: 4 with: 8 to: 1	15. to: 7 from: 2 with: 2 boş: 2	16. boş-of: 1 boş-to: 4 on-to: 1 on-about: 1 boş-about: 1 in-to: 1 to-boş: 1 with-for: 1 boş-with: 1 boş-boş: 1	17. boş: 2 to: 8 with: 3	18. boş: 6 to: 3 with: 2 in: 1 at: 1
19. at: 12 to: 1	20. boş: 7 to: 6	21. boş: 8 to: 5	22. boş: 10 to: 3	23. to: 10 with: 3	24. with: 7 at: 3 boş: 2 to: 1
25. boş: 9 to: 4	26. boş-with: 7 boş-for: 2 boş-boş: 1 with-for: 1 to-boş: 1 boş-at: 1	27. to: 11 on: 1 at: 1	28. boş: 11 to: 2	29. boş: 9 to: 4	30. of: 3 boş: 10
31. boş-to: 9 to-boş: 4	32. boş: 6 to: 5 of: 1 by: 1	33. boş: 3 to: 10	34. by: 6 with: 4 from: 3	35. to: 9 at: 2 boş: 1 with: 1	36. boş: 12 to: 1
37. boş: 11 to: 2	38. boş: 10 to: 2 that: 1	39. to: 13	40. at: 10 to: 3	41. boş: 10 to: 3	42. to: 10 for: 1 from: 1 boş: 1
43. to: 13	44. boş: 13	45. boş: 13	46. boş: 10 in: 2 with: 1	47. with: 8 at: 2 on: 1 in: 1 of: 1	48. in: 6 at: 5 on: 2

49. to: 6 for: 3 boş: 2 with: 1 in: 1	50. for: 11 to: 2	51. to: 13	52. boş: 9 to: 2 from: 1 with: 1	53. for: 4 of: 6 to: 2 boş: 1	54. boş: 11 to: 2
55. boş: 13	56. to: 13	57. boş: 7 to: 5 at: 1	58. boş: 9 with: 2 at: 1 to: 1	59. for: 3 boş: 5 of: 2 from: 1 to: 1 with: 1	60. for: 5 boş: 6 about: 1 of: 1
61. boş: 11 to: 1 from: 1	62. to: 12 from: 1	63. boş: 7 to: 6	64. boş: 9 to: 4	65. from: 8 boş: 2 of: 1 at: 1 to: 1	66. boş: 8 to: 2 for: 2 in: 1
67. boş: 6 about: 1 for: 1 at: 1 by: 1 to: 1 with: 1 in: 1	68. against: 1 with: 1 boş: 9 to: 2	69. boş: 13	70. boş: 5 to: 5 in: 2 into: 1	71. boş: 9 about: 2 from: 1 in: 1	72. boş: 9 to: 4
73. boş: 5 to: 6 for: 1 from: 1	74. on: 2 to: 5 in: 3 boş: 3	75. boş: 11 from: 1 with: 1	76. with: 4 boş: 9	77. to: 12 by: 1	78. boş: 13
79. boş: 7 with: 4 from: 1 of: 1	80. boş: 12 by: 1	81. boş: 6 to: 7	82. boş: 9 to: 4	83. to: 11 for: 2	84. to: 13
85. boş: 1 about: 1 to: 11	86. boş: 9 to: 4	87. boş: 10 from: 1 with: 1 in: 1	88. from: 10 boş: 3	89. to: 9 by: 2 with: 1 boş: 1	

Tablo 14. A2 Düzeyindeki Katılımcılara Ait Bulgular

1. of: 31 with: 8 boş: 10 from: 5 at: 3 in: 1	2. at: 54 on: 1 with: 1 for: 1 boş: 1	3. to: 56 boş: 2	4. to: 56 at: 1 boş: 1	5. with: 53 to: 2 boş: 2 on: 1	6. boş: 14 to: 43 all: 1
7. boş: 57 to: 1	8. with: 54 in: 2 for: 1 boş: 1	9. boş-boş: 20 boş-to: 35 to-for: 1 to-about: 1 in-boş: 1	10. boş: 58	11. with: 54 to: 3 boş: 1	12. to: 58
13. to: 57 boş: 1	14. boş: 21 with: 37	15. to: 33 from: 14 with: 8 boş: 2 among: 1	16. boş-of: 5 boş-boş: 12 boş-about: 11 boş-for: 10 boş-to: 8 to-boş: 4 boş-with: 3 to-about: 1 to-with: 1 to-for: 1 with-for: 1 in-boş: 1	17. boş: 9 with: 31 to: 18	18. boş: 31 to: 20 in: 4 at: 3
19. at: 52 to: 2 boş: 2 on: 1 up: 1	20. boş: 32 to: 25 of: 1	21. boş: 45 to: 13	22. boş: 43 to: 12 for: 2 with: 1	23. to: 40 with: 13 boş: 4 from: 1	24. with: 36 at: 8 to: 12 boş: 2
25. boş: 49 to: 5 with: 2 at: 1 for: 1	26. boş-with: 32 boş-for: 8 boş-about: 4 boş-to: 4 boş-at: 3 boş-boş: 3 to-with: 2 to-for: 1 boş-on: 1	27. to: 53 from: 1 on: 3 boş: 1	28. boş: 52 to: 6	29. boş: 42 to: 16	30. of: 12 boş: 38 with: 6 to: 2
31. boş-to: 48 to-to: 4 boş-boş: 2 boş-for: 1 to-for: 1 to-boş: 1 with-to: 1	32. boş: 38 to: 13 of: 3 for: 2 at: 1 with: 1	33. boş: 14 to: 44	34. with: 26 by: 19 from: 3 about: 3 of: 3 boş: 2 for: 1 in: 1	35. to: 51 boş: 5 in: 1 from: 1	36. boş: 55 to: 3

37. boş: 53 to: 3 with: 2	38. boş: 48 to: 10	39. to: 54 boş: 2 with: 1 at: 1	40. at: 51 on: 2 boş: 2 of: 1 up: 1 from: 1	41. boş: 25 to: 33	42. to: 53 for: 2 boş: 2 of: 1
43. to: 57 boş: 1	44. boş: 52 to: 4 of: 2	45. boş: 52 from: 2 to: 2 at: 1 in: 1	46. boş: 51 with: 4 of: 3	47. with: 50 at: 4 boş: 3 about: 1	48. in: 12 of: 1 at: 15 about: 10 with: 10 for: 5 on: 4 boş: 1
49. to: 24 from: 3 for: 16 boş: 11 with: 2 in: 2	50. for: 42 to: 16	51. to: 57 boş: 1	52. boş: 53 to: 3 on: 1 for: 1	53. for: 24 behind: 1 of: 28 to: 3 with: 1 boş: 1	54. boş: 54 to: 3 at: 1
55. boş: 56 to: 1 out: 1	56. to: 52 from: 2 boş: 4	57. boş: 29 to: 29	58. boş: 35 with: 10 to: 8 at: 1 about: 1 for: 1 from: 1 by: 1	59. for: 25 boş: 17 with: 7 of: 4 to: 3 from: 1 about: 1	60. for: 34 boş: 19 about: 2 in: 2 of: 1
61. boş: 49 to: 6 of: 2 for: 1	62. to: 53 from: 1 boş: 4	63. boş: 24 to: 31 on: 1 at: 1 from: 1	64. boş: 46 to: 12	65. on: 1 from: 38 of: 9 to: 4 for: 2 boş: 2 in: 1 with: 1	66. boş: 44 to: 5 of: 4 for: 2 on: 2 up: 1
67. boş: 38 of: 6 to: 5 with: 5 at: 3 on: 1	68. with: 37 against: 7 boş: 9 to: 4 at: 1	69. boş: 51 of: 3 on: 1 with: 1 up: 1 for: 1	70. boş: 22 to: 32 in: 4	71. boş: 33 about: 14 with: 4 to: 3 for: 2 on: 1 of: 1	72. boş: 43 to: 15

73. boş: 24 to: 29 of: 2 with: 2 for: 1	74. on: 2 to: 34 boş: 12 in: 4 off: 3 into: 1 by: 1 from: 1	75. boş: 52 from: 3 to: 2 at: 1	76. with: 21 boş: 25 to: 5 of: 2 for: 2 from: 1 about: 1 by: 1	77. to: 46 boş: 4 by: 2 from: 2 for: 1 at: 1 up: 1 out: 1	78. boş: 49 to: 9
79. boş: 25 with: 14 about: 5 of: 5 to: 4 for: 2 on: 1 at: 1 by: 1	80. boş: 52 to: 3 in: 1 with: 1 along: 1	81. boş: 33 to: 24 hit: 1	82. boş: 32 to: 22 for: 1 from: 1 of: 1 with: 1	83. to: 47 for: 6 with: 3 boş: 2	84. to: 57 with: 1
85. boş: 40 about: 13 to: 5	86. boş: 39 to: 16 on: 1 of: 1 at: 1	87. boş: 48 from: 7 at: 2 of: 1	88. from: 46 boş: 8 to: 2 of: 1 in: 1	89. to: 45 boş: 6 by: 4 with: 2 from: 1	

Tablo 15. B1 Düzeyindeki Katılımcılara Ait Bulgular

1. of: 8 with: 1 from: 1	2. at: 10	3. to: 10	4. to: 10	5. with: 8 to: 1 on: 1	6. boş: 9 to: 1
7. boş: 10	8. with: 10	9. boş-boş: 5 boş-to: 5	10. boş: 10	11. with: 10	12. to: 10
13. to: 10	14. boş: 2 with: 8	15. to: 5 from: 2 with: 1 among: 1 along: 1	16. boş-to: 4 boş-boş: 3 boş-for: 1 boş-about: 1 to-about: 1	17. boş: 1 with: 5 to: 4	18. boş: 6 to: 2 in: 2
19. at: 10	20. boş: 9 to: 1	21. boş: 9 to: 1	22. boş: 8 to: 1 with: 1	23. to: 8 from: 1 boş: 1	24. at: 5 with: 4 to: 1
25. boş: 9 to: 1	26. boş-with: 7 boş-about: 2 boş-boş: 1	27. to: 9 on: 1	28. boş: 8 to: 1 after: 1	29. boş: 10	30. of: 3 boş: 7
31. boş-to: 9 to-about: 1	32. boş: 9 in: 1	33. boş: 3 to: 7	34. by: 5 with: 4 of: 1	35. to: 10	36. boş: 10
37. boş: 9 to: 1	38. boş: 9 to: 1	39. to: 10	40. at: 10	41. boş: 9 to: 1	42. to: 9 from: 1
43. to: 10	44. boş: 9 in: 1	45. boş: 9 from: 1	46. boş: 8 of: 1 about: 1	47. with: 8 about: 2	48. in: 4 about: 5 with: 1
49. to: 4 for: 3 from: 1 boş: 1 in: 1	50. for: 8 to: 1 about: 1	51. to: 9 from: 1	52. boş: 9 to: 1	53. for: 7 of: 2 to: 1	54. boş: 10
55. boş: 10	56. to: 9 boş: 1	57. boş: 5 to: 4 back: 1	58. boş: 7 to: 2 at: 1	59. for: 4 boş: 3 with: 2 about: 1	60. for: 5 about: 3 boş: 2
61. boş: 10	62. to: 9 from: 1	63. boş: 7 to: 3	64. boş: 10	65. on: 1 against: 1 from: 5 of: 3	66. boş: 7 to: 1 for: 1 with: 1
67. boş: 8 at: 1 in: 1	68. with: 7 against: 1 boş: 2	69. boş: 9 out: 1	70. boş: 6 in: 3 to: 1	71. boş: 5 about: 4 on: 1	72. boş: 8 to: 2

73. boş: 7 to: 2 with: 1	74. on: 2 to: 6 in: 1 boş: 1	75. boş: 9 at: 1	76. with: 5 boş: 4 for: 1	77. to: 9 by: 1	78. boş: 8 to: 2
79. boş: 7 with: 1 to: 1 of: 1	80. boş: 9 out: 1	81. boş: 7 to: 2 by: 1	82. boş: 8 to: 2	83. to: 6 for: 2 boş: 1 about: 1	84. to: 8 from: 1 boş: 1
85. boş: 9 about: 1	86. boş: 9 to: 1	87. boş: 9 on: 1	88. from: 9 boş: 1	89. to: 8 by: 1 boş: 1	

Yukarıda sunulan bulguların ardından, bu bölümde, genel bir değerlendirme yapılması uygun görülmüştür. Bu öncül çalışmada, yalnızca ilgili bölümün hazırlık öğrencileri tarafından 12 yıl önceki yanlışların aynılarının yapılıp yapılmadığının görülmesi hedeflendiği için, sıkça yanlış kullanılan dilbilgisel eşdizimli sözcüklerin her biri için diller arası olumsuz aktarım (anadili Türkçeden hedef dil İngilizceye) ve hedef dil (İngilizce) içinde yapılan genelleme bağlamında bir değerlendirme yapılmamıştır. Tablolara bakıldığında dikkati çeken noktalar aşağıda maddeler halinde listelenmiştir.

Öncelikle, düzeyler arası bir karşılaştırma, katılımcı sayıları birbirine denk ya da yakın olmadığı için mümkün gözükmemektedir. Ancak, birkaç noktaya değinmek faydalı olacaktır. Diğer düzeylerden farklı / bağımsız olarak;

- A1 düzeyindeki öğrencilerin yarısından çoğu, 1, 18, 32, 60, 67, 68, 81 ve 85. sorulara yanlış yanıt vermiştir.
- Ayrıca, A1 düzeyindeki öğrencilerin hiçbiri 65. soruya doğru yanıt verememiştir.
- A2 düzeyindeki öğrencilerin yarısı, 57. soruya yanlış yanıt verirken, diğer yarısı doğru yanıt vermiştir.

- A2 düzeyindeki öğrencilerin yarısından çoğu, 63. ve 79. sorulara yanlış yanıt vermiştir.
- Son olarak, B1 düzeyindeki öğrencilerde de 9, 15, 57, 60, 71 ve 76. sorulara doğru / yanlış yanıt verme durumu eşittir.
- Daha fazla soruyu yanlış yanıtlayan katılımcılar A1 düzeyinde iken, daha fazla soruyu doğru yanıtlayan katılımcılar da B1 düzeyindedir. Bu da ilgili dilbilgisel eşdizimli sözcükleri yanlış kullanma durumunun, her düzeydeki katılımcı sayısının denk olmamasına karşın, öğrenci düzeyi ile doğru orantıda olduğu fikrini vermektedir.
- Sorulara en fazla alternatif yanıtın A2 düzeyi öğrencileri tarafından yazıldığı göze çarpmaktadır ve bunda da söz konusu düzeydeki katılımcı sayısının çok daha fazla olması bir etmen olarak gösterilebilir.

Tüm grup (81 kişi) dikkate alındığında;

- 10 ve 12. sorular katılımcıların hepsi tarafından doğru yanıtlanan sorulardır.
- 16, 17, 30, 33, 48, 65 ve 74. sorular, A1, A2 ve B1 düzeyi öğrencilerin çoğu tarafından yanlış yanıtlanmıştır. Aslında A2 düzeyi öğrenciler tüm grup içinde ilgili sorularda tek başına çoğunluğu sağlamaktadır.
- 14, 49 ve 59. sorular, A1, A2 ve B1 düzeyi öğrencilerin çoğu tarafından yanlış yanıtlanmıştır. Aslında A1 ve A2 düzeyi öğrenciler birlikte tüm grup içinde ilgili sorularda çoğunluğu sağlamaktadır.
- 6. soru, A1 ve A2 düzeyi öğrencilerin çoğu tarafından yanlış yanıtlanmıştır. Aslında A2 düzeyi öğrenciler tüm grup içinde ilgili soruda tek başına çoğunluğu sağlamaktadır.
- 9, 53, 70, 73 ve 76. sorular, A1 ve A2 düzeyi öğrencilerin çoğu tarafından yanlış yanıtlanmıştır.

- Yanlış yanıtlar içinde ilk sırada daha çok ‘to’ ilgecinin yer aldığı tüm grup genelinde dikkati çekmektedir. Burada söz konusu ilgecin, 12 sene önce de olduğu gibi abartılı bir kullanımı söz konusu denebilir.
- Özellikle kendisinden sonra gelen eylemden önce araya ‘to’ alan eylemlerden sonra ad kullanılması durumunda da öğrencilerde araya ‘to’ yerleştirme eğilimi gözlenmiştir.

Aşağıda 2022-2023 akademik yılında boşluk doldurma alıştırmasını yapan katılımcıların çoğunluğu tarafından yanlış kullanıldığı belirlenen dilbilgisel eşdizimli sözcükleri ve bu sözcüklerin İngilizcedeki kullanım sıklığını görmek mümkündür (bkz. Tablo 16). Söz konusu sözcüklerin tablodaki listelenişi, ilgili boşluk doldurma alıştırmasındaki soru numaralarının sırası göz önünde tutularak yapılmıştır. Altı çizili sözcükler, çalışmanın 12 sene öncesindeki katılımcıların çoğunluğu tarafından yanlış kullanıldığı belirlenen İngilizce dilbilgisel eşdizimli sözcüklerle ortaklığı göstermektedir. Çalışma grubunun genelinde sıkça yanlışın yapıldığı sözcüklerin hedef dildeki kullanım sıklıklarını görmek amacıyla başvuru kaynağı olarak belirlenen üç sözlükten (Macmillan English Dictionary for Advanced Learners – 2002, Oxford Advanced Learner’s Dictionary - 2005, ve Longman Dictionary of Contemporary English for Advanced Learners - 2009) ve İngiliz Ulusal Derlemi’nden yardım alınmıştır (<https://www.uwe.ac.uk/study/library/databases/a-z/british-national-corporus>).

Tablo 16. Çalışma Grubu (2022-2023) Tarafından En Sık Yanlış Kullanılan Dilbilgisel Eşdizimli Sözcüklerin Hedef Dildeki Kullanım Sıklığı

* Macmillan: *** (en temel sözcüklerden biri)

** Oxford: ➔ (öncelik verilmesi gereken sözcüklerden biri)

*** Longman: S1-S2-S3 (konuşma (spoken) dilinde ilk 1000/2000/3000 sözcükten biri)

W1-W2-W3 (yazı (written) dilinde ilk 1000/2000/3000 sözcükten biri)

**** İngiliz Ulusal Derlemi: <https://www.uwe.ac.uk/study/library/databases/a-z/british-national-corpus>

	Macmillan English Dictionary for Advanced Learners (2002)	Oxford Advanced Learner's Dictionary (2005)	Longman Dictionary of Contemporary English for Advanced Learners (2009)	İngiliz Ulusal Derlemi'ne Göre Sıklık (1 Milyon Sözcükteki Örnek Sayısı)
to want sb / sth (A1-A2)	***	➔	S1 W1	470,155
to let sb do sth (A1-A2)	***	➔	S1 W1	265,929
to meet sb (A1-A2-B1)	***	➔	S1 W1	144,262
<u>*to convince / persuade sb of sth</u> (A1-A2-B1)	***	➔	S3 W3 / S3 W2	6,952 / 10,429
<u>*to marry sb</u> (A1-A2-B1)	***	➔	S1 W2	29,548
to approve of sb / sth (A1-A2-B1)	***	➔	S3 W2	4,345
<u>*to attend sth</u> (A1-A2-B1)	***	➔	S2 W2	33,024
<u>*to have experience in / of sth</u> (A1-A2-B1)	***	➔	S1 W1	311,119

<u>*to supply sth to sb</u> (A1-A2-B1)	***	→	S3 W2	79,952
to be a reason for sth (A1-A2)	***	→	S1 W1	140,786
to compensate for sth (A1-A2-B1)	**		AC	9,560
<u>*to take revenge on / against sb</u> (A1-A2-B1)	*			7,851
to enter a place (A1-A2)	***	→	S2 W1	43,452
<u>*to respect sb / sth</u> (A1-A2)	**	→		69,524
<u>*to get on a plane</u> (A1-A2-B1)	***	→	S1 W1	19,119
<u>*to provide sb with sth</u> (A1-A2-B1)	***	→	S1 W1	214,655

Bu durumda;

- 16 sözcük, 2022-2023 akademik yılındaki katılımcıların çoğunluğu tarafından yanlış kullanılmıştır.
- Söz konusu 16 sözcüğün 11 tanesi 3 düzeyde de (A1-A2-B1) sıkça yanlış kullanılırken, kalan 5 sözcük de 2 düzeyde (A1-A2) sıkça yanlış kullanılmıştır.
- 2009-2010 akademik yılındaki katılımcıların çoğu tarafından yanlış kullanıldığı belirlenen 19 sözcükle, 2022-2023 akademik yılındaki katılımcıların çoğu tarafından yanlış kullanıldığı belirlenen 16 sözcüğün 9 tanesi ortaktır. (Altı çizili olanlar)

- Tablonun geneline bakıldığında, yanlış kullanılan dilbilgisel eşdizimli sözcüklerin hedef dilde aslında sık sık karşılaşılan ve kullanılan sözcükler olduğu dikkat çekicidir.
- Tablonun geneline ve özellikle 12 yıl öncesi ve sonrasına ait sıkça yanlış kullanılan ortak 9 dilbilgisel eşdizimli sözcüğe bakıldığında, anadilinden ve olumsuz aktarımın ve hedef dil içinde yapılan genellemenin rolünün benzer olduğu gözlenmiştir.

Sonuç olarak, 12 yıl öncesi ve sonrasına ilişkin tüm yanlışlara genel olarak bakıldığında, yapılan yanlışlardaki benzerlikler gerçekten dikkat çekicidir.

5.2.2. Yabancı Dil Öğretmenlerine ve Araştırmacılara Öneriler

Çalışmanın buraya kadar olan kısmı ortaya koymaktadır ki anadili Türkçe olan yabancı dil öğrencileri, İngilizce öğrenme sürecinde hedef dilin dilbilgisel eşdizimli sözcüklerinde benzer yanlışları yapmaktadır. Bu durum onların benzer bir süreçten geçtiğini göstermektedir. Dolayısıyla, sürece dahil olan tüm öğrencilere yönelik ve tabi ki öğretmene de ders programında eşdizimli sözcük öğretimi olmasa bile esneklik sağlayan bir eşdizimli sözcük öğretimi önerisinde bulunulabilir. Bu da hiç kuşkusuz, öğrencilerin derste öğretilmesi hedeflenen sözcüklerin eşdizimliliğine açıkça dikkatini çekmektir. Diğer bir deyişle, öğrencilerde farkındalık yaratmak çok önemlidir. Bu nedenle, yabancı dil öğretmenlerinin hedef dilde sözcük öğretimi sürecinde aşağıdaki maddelerde değinilen noktaları göz önünde bulundurmasının faydalı olacağına inanılmaktadır;

- Öğrencilerin yaşayabilecekleri güçlükleri belirlemede yardımcı olması açısından anadilinin rolünü göz ardı etmeden, sözcüklerin tek tek değil de, sözcük grupları halinde, diğer bir deyişle, her sözcüğün, içinde geçtiği bağlama bağlı kalınarak,

anlamsal ve / ya da yapısal açıdan eşdizimliliğinde yer alan diğer sözcüklerle kalıplar halinde öğretilmesi yabancı dil öğrencilerine çok yardımcı olacaktır.

- Hedef dilin içinde genellemelerin önüne geçmek adına, derste öğretilmesi hedeflenen sözcüklerin farklı türlerine de vurgu yapmanın faydası olacaktır. (Derste hedef sözcüğün eylem biçimi geçiyorsa ve ilgili sözcüğün, örneğin, ad biçiminin kullanımında belirgin bir farklılık varsa, derste her ikisinin de eşdizimliliğine ilişkin bilgi verilmesi gibi)
- Bu durumda, hedef sözcüğü cümle içinde kullanmak isteyen öğrenci, ilgili sözcüğün önüne arkasına ne gelmesi gerektiği ile uğraşmayacak ve özellikle daha yetkin olduğu anadilinden daha az sıklıkta yardım alma ihtiyacında olacaktır.
- Süreç içinde bu tür bir öğrenme yöntemini içselleştiren öğrencinin farkındalığı artacak ve zamanla kendine yeni karşılaştığı bir sözcük için şu soruyu sorabilir duruma gelecektir; ‘Acaba bu sözcük cümle içinde nasıl kullanılıyor / kullanılır?’
- Bu soruyu sorabilen bir öğrenci, hedef dilde hazırlanmış sözlükleri ve özellikle eşdizimli sözcükler için hazırlanmış sözlükleri kullanmayı ve daha da önemlisi hedef dilin derleminden faydalanmayı tercih edecektir. Bunu yaparken anadili ile benzerlikler keşfederse, ilgili sözcüğe ilişkin kullanımı tabi ki daha çabuk ve kalıcı öğrenecektir. Kısacası, yabancı dil öğretmenleri öğrencilerine hedef dilin tüm sözcüklerini öğretemezler. Önemli olan, öğrencilerde farkındalık oluşturmak ve onlara sözlük kullanma ve hedef dilin derlemine başvurma alışkanlığı kazandırmaktır.
- Öğrenci zamanla okuduğu ve dinlediği metinlerde kalıplara; diğer bir deyişle, eşdizimli sözcüklere odaklanmayı öğrenecek ve daha özerk bir öğrenci olacaktır.

Özerk olmayı başaramamış bir öğrenci için öğrenme, bilinçli, uzun süreli ve kalıcı bir eylemdir.

Yukarıdaki maddelerde geçen ve anahtar sözcük niteliğinde olan ‘farkındalık’ ile ilgili alanyazında da çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin, Türkiye’de Anadolu Üniversitesi’nde yüksek lisans tezi kapsamında yapılan bir çalışmada (Gençer, 2004), İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin, bilindik adlara ait eşdizimsel bilgilerini genişletmek için, onların, ‘eylem + ad’ yapısındaki eşdizimli sözcüklere ilişkin farkındalık düzeylerinin öbekleme yoluyla artırılması amacıyla, örnek bir çalışma yapmıştır. Ön ve son test sonuçlarında, deney grubunun daha başarılı olduğu ortaya çıkmıştır. Yine Türkiye’de, Marmara Üniversitesi’nde, yüksek lisans tezi kapsamındaki bir başka çalışmada (Baturalp Avcı, 2006), eşdizimli sözcük öğretiminin ardından, deney grubu ile kontrol grubu arasında **1)** sözcük öğrenimi, **2)** daha iyi yazı yazma ve **3)** eşdizimli sözcüklere ilişkin farkındalık kazanma konularında belirgin farklılıklar olup olmadığının görülmesi amaçlanmıştır. Sonuçlar, deney grubunun, paragraf yazarken daha çok eşdizimli sözcük kullanır duruma geldiğini göstermiştir. Ayrıca, Türkiye’de, Bilkent Üniversitesi’nde, yüksek lisans tezi kapsamında yapılan bir diğer çalışmada da (Koç, 2006), öğrencilerde eşdizimsel farkındalık geliştirmeye yönelik bir çalışma yapılmış ve iki soruya yanıt aranmıştır: **1)** Eşdizimli sözcüklerin farklı tekniklerle açık öğretimi, öğrencilerin eşdizimlilik farkındalığını ne derece geliştirmektedir? Ve **2)** Eşdizimli sözcüklerin farklı tekniklerle açık öğretiminin, sözcüklerin bellekte tutulmasında olumlu etkisi var mıdır? Sonuç olarak, eşdizimli sözcüklerin farklı tekniklerle açık öğretiminin, öğrencilerin eşdizimlilik farkındalığını geliştirdiği ve bu biçimin, sözcüklerin bellekte tutulması üzerinde de olumlu etkileri olduğu görülmüştür.

Yukarıdaki maddelerde bir diğer önemli nokta da öğrencilerin hedef dilin derlemine başvurmaları konusunda teşvik edilmeleridir. Alanyazında bunu destekleyen çalışmalar vardır. Çok da uzak olmayan bir geçmişte, Shuangling (2017), derlemin kullanılmasının öğrencilerin akademik yazmada eşdizimsel edinçlerindeki rolünü araştırmış ve bir grup Çin lisansüstü öğrenci ile çalışmıştır. Öğrencilerin İngilizce kompozisyonlarını eşdizimli sözcük kullanımı açısından, özelinde ‘eylem + ilgeç’ yapındakileri incelediğinde, deney grubundaki öğrencilerin eşdizimli sözcük kullanımında gözle görülür biçimde ilerleme kaydettiğini ortaya koymuş ve derlem kullanımının öğrencilerde farkındalık oluşturmaya yardımcı olduğu sonucuna varmıştır.

Son olarak, ardıl çalışmalarda, konu ile ilgilenen araştırmacılar da, bu çalışmanın ortaya koyduğu sonuçlar doğrultusunda bir araç geliştirebilir, bu aracı uygulayabilir ve aracın etkilerini gözlemleyebilir. Ayrıca, araştırmacılar, bu çalışmada yabancı dil öğretmenlerinin sözcük öğretiminde benimsemesi gereken yaklaşıma ilişkin yukarıda sunulan önerilerin işlevselliğini görmek amacıyla da bir çalışma yürütüp, elde ettikleri sonuçların, bir kısmına bu bölümde yer verilmiş alanyazındaki diğer çalışmaların sonuçlarını ne derece desteklediğini bulmayı hedefleyebilir.

KAYNAKÇA

- Aguinega Echeverria, S. (2018). Building Fluency: A Contrastive Analysis of Formulaic Speech in Students of Spanish as a Second Language and Native Speakers. *Doktora Tezi*, University of California.
- Altıkulaçoğlu, S. (2010). Yabancı Dil Sınıflarında Eşdizimli Sözcük Öğretimi ve Anadilinin Rolü. *Dil Dergisi*, (148), 37-52.
- Bahns, J. (1993). Lexical Collocations: A Contrastive View. *ELT Journal*, (47), 56-63.
- Bahns, J. ve Eldaw, M. (1993). Should we teach EFL students collocations? *System*, 21(1), 101-114.
- Balcı, Ö. (2006). Teaching Vocabulary Through Collocations and Cliches in EFL Classes. *Yüksek Lisans Tezi*, Konya:Selçuk Üniversitesi.
- Baturalp Avcı, G. (2006). Yazma Çalışmaları İle Desteklenen Eşörüntüleme (Collocations) Öğretiminin Öğrencilerin Kelime Edinimine Etkileri. *Yüksek Lisans Tezi*, İstanbul:Marmara Üniversitesi.
- Benson, C. (2002). Transfer/Cross-linguistic Influence. *ELT Journal*, 56(1), 68-70.
- Biskup, D. (1992). L1 Influence on Learners' Renderings of English Collocations: A Polish / German Empirical Study. P. J. L. Arnaud ve H. Bejoint (ed.), *Vocabulary and Applied Linguistics*, 85-93, Macmillan.

- Boonyasaquan, S. (2009). The Lexical Approach: An Emphasis on Collocations. *Journal of Humanities*, 28(1), 99-108.
- Brown, H. D. (1994). *Principles of Language Learning and Teaching* (3. baskı). Prentice Hall Regents.
- Channell J. (1980). Applying Semantic Theory to Vocabulary Teaching. *ELT Journal*, 115–122.
- Corder, S. P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford University Press.
- Cowan, J. R. (1983). Toward a Psychological Theory of Interference in Second Language Learning. B. W. Robinett ve J. Schachter (ed.), *Second Language Learning - Contrastive Analysis, Error Analysis, and Related Aspects*, 109-119, The University of Michigan Press.
- Demir, C. (2017). Lexical Collocations in English: A Comparative Study of Native and Non-Native Scholars of English. *Journal of English and Linguistic Studies*, 13(1), 75-87.
- Demirel, E. T. (2017). Detection of Common Errors in Turkish EFL Students' Writing through a Corpus Analytic Approach. *English Language Teaching*, 10(10), 159-178.

Duan, S. ve Shi, Z. (2021). A Longitudinal Study of Formulaic Sequence Use in Second Language Writing: Complex Dynamic Systems Perspective. *Language Teaching Research*, 1-34.

Ellis, R. (2008). *The Study of Second Language Acquisition* (2. baskı). Oxford University Press.

Ergenç, İ. (1998). Yabancı Dil Öğretimi ve Olumsuz Aktarım. *Anadilinde Çocuk Olmak*, 206-216, İstanbul: Papirus Yayınları.

Ersen, V. (2010). Explicit and Incidental Teaching of English Verb-Noun Collocations in an EFL Context. *Doktora Tezi*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Faerch, C. ve Kasper G. (1987). Perspectives on Language Transfer. *Applied Linguistics*, 8(2), 111-136.

Gençer, B. B. (2004). Raising EFL Learners' Awareness of Verb-Noun Collocations Through Chunking to Extend Their Collocational Knowledge of Familiar Nouns. *Yüksek Lisans Tezi*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Gonzalez, A. O. ve Ramos, M. A. (2013). A Comparative Study of Collocations in a Native Corpus and a Learner Corpus of Spanish. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 95, 563-570.

Hamamcı, Z. (2019). İngilizce Öğretiminde Biçim Odaklı Modellerin Eylem-Ad Eşdizimli Sözcük Öğretimine Etkisi. *Doktora Tezi*, Ankara: Ankara Üniversitesi.

- Hill, J. (2000). Revising Priorities: From Grammatical Failure to Collocational Success. M. Lewis (ed.), *Teaching Collocation*, 47-67, Language Teaching Publications.
- Kazazoğlu, S. (2020). The Impact of L1 Interference on Foreign Language Writing: A Contrastive Error Analysis. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 16(3), 1177-1188.
- Kıran, Z. (2002). *Dilbilime Giriş* (2. baskı). Ankara: Seçkin.
- Kirmizi, O. ve Karci B. (2017). An Investigation of Turkish Higher Education EFL Learners' Linguistic and Lexical Errors. *Educational Process International Journal*, 6(4), 35-54.
- Koç, G. (2006). Developing Collocational Awareness. *Yüksek Lisans Tezi*, Ankara: Bilkent Üniversitesi.
- Koya, T. (2003). A Study of Collocation in English and Japanese Noun-verb Combinations. *Intercultural Communication Studies*, 12(1), 125-145.
- Lewis, M. (2002a). *The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward*. Language Teaching Publications.
- Lewis, M. (2002b). *Implementing the Lexical Approach*. Language Teaching Publications.

Mahvelati, E. H. (2019). Explicit and Implicit Collocation Teaching Methods: Empirical Research and Issues. *Advances in Language and Literary Studies*, 10(3), 105-116.

McCarthy, M. (1990). *Vocabulary*. Oxford University Press.

Mutlu, G. ve Kaşlıoğlu Ö. (2016). Turkish EFL Teachers' and Learners' Perceptions of Collocations. *Sakarya University Journal of Education*, 6,(3), 81-99.

Nation, I.S.P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge University Press.

Nesselhauf, N. (2003). The Use of Collocations by Advanced Learners of English and Some Implications for Teaching. *Applied Linguistics*, 24(2), 223-242.

Nesselhauf, N. (2005). *Collocations in a Learner Corpus*. John Benjamins Publishing Company.

Nunan, D. (1999). *Second Language Teaching and Learning*. Heinle and Heinle Publishers.

Odlin, T. (1989). *Language Transfer – Cross-linguistic Influence in Language Learning*. Cambridge University Press.

- Ördem, E. (2005). Retention and Use of Lexical Collocations (verb + noun and adjective + noun) by Applying Lexical Approach in a Reading Course. *Yüksek Lisans Tezi*, Muğla: Muğla Üniversitesi.
- Phoocharoensil, S. (2013). Cross-linguistic Influence: Its Impact on L2 English Collocation Production. *English Language Teaching*, 6(1), 1-10.
- Schachter, J. ve Celce-Murcia, M. (1983). Some Reservations Concerning Error Analysis. B. W. Robinett ve J. Schachter (ed.), *Second Language Learning - Contrastive Analysis, Error Analysis, and Related Aspects*, 272-284, The University of Michigan Press.
- Schachter, J. (1983). An Error in Error Analysis. B. W. Robinett ve J. Schachter (ed.), *Second Language Learning - Contrastive Analysis, Error Analysis, and Related Aspects*, 354-362, The University of Michigan Press.
- Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in Language Teaching*, Cambridge University Press.
- Selinker, L. (1974). Interlanguage. J. C. Richards (ed.), *Error Analysis – Perspectives on Second Language Acquisition*, 31-54, Longman.
- Selinker, L. (1992). *Rediscovering Interlanguage*. Longman.
- Sheehan, A. (2004). Making Sense of Words. *English Teaching Forum*, 42(1), 1-11.

- Shuangling, L. (2017). Using Corpora to Develop Learners' Collocational Competence. *Language Learning and Technology*, 21(3), 153-171.
- Sridhar, S. N. (1981). Contrastive Analysis, Error Analysis and Interlanguage: Three Phases of One Goal. J. Fisiak (ed.), *Contrastive Linguistics and the Language Teacher*, 207-241, Oxford: Pergamon Press Ltd.
- Stern, H. H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford University Press.
- Sürüç Şen ve Şimşek, A. (2020). An Analysis of Turkish Students' Written Errors: A Case of an EFL Context. *Journal of Language Research*, 4(1), 58-68.
- Szudarski, P. (2017). Learning and Teaching L2 Collocations: Insights from Research. *TESL Canada Journal*, 34(3), 205-216.
- Taşcı, S. ve Aksu Ataç, B. (2018). Written Grammatical Errors of Turkish Adult Learners of English. *Journal of International Social Sciences Education*, 4(1), 1-13.
- Terzioğlu, Y. ve Bensen Bostancı, H. (2020). A Comparative Study of 10th Grade Turkish Cypriot Students' Writing Errors. *SAGE Open*, 10(1), 1-19.
- Vardar, B. (2002). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Multilingual Yabancı Dil Yayınları.

Vasiljevic, Z. (2008). Developing Collocational Competence of Second Language Learners. *The East Asian Learner*, 4(1), 46-50.

Vural, E. (2010). Explicit and Incidental Teaching of English Verb-Noun Collocations in an EFL Context. *Doktora Tezi*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Waller T. (1993). Characteristics of Near-Native Proficiency in Writing. H. Ringom (ed.), *Near-Native Proficiency in English*, 183–293, Abo.

Yücel, F. ve Erişek, Ö. (2003). Karşılaştırmalı Dilbilim ve Yabancı Dil Dersi. *Dil Dergisi*, (118), 30-33.

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, anadili Türkçe olan, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenenlerin İngilizcenin dilbilgisel eşdizimli sözcüklerinde en sık yaptıkları yanlışları ortaya çıkarmaktır. Çalışma, 2009-2010 akademik yılında Türkiye – Ankara’da yer alan Gazi Üniversitesi’nde hazırlık eğitimi alan İngilizce Öğretmenliği Bölümü öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin yazılı ve sözlü edimlerindeki dilbilgisel eşdizimli sözcüklere ilişkin yanlışlar belirlenmiştir. Sonrasında, bu yanlışlara dayanarak, bir boşluk doldurma alıştırması hazırlanmış ve yine aynı katılımcılara grubun çoğunluğu tarafından sıkça yapılan yanlışları belirlemek amacıyla uygulanmıştır. Daha sonra, sıkça yapılan yanlışların anadilinden hedef dile yapılan olumsuz aktarım ve hedef dilin içinde yapılan genelleme açısından yanlış çözümlemesi yapılmıştır. Sonuçlar, katılımcıların İngilizcede çok sık kullanıma sahip dilbilgisel eşdizimli sözcükler de bile yanlış yaptığını ve olumsuz aktarım ile genellemenin katılımcıların ediminde benzer etkiye sahip olduğunu göstermektedir. 2022-2023 akademik yılında, araştırmacı merakıyla, çalışmanın üçüncü veri toplama aracı olan boşluk doldurma alıştırması aynı üniversitenin yine hazırlık eğitimi alan İngilizce Öğretmenliği Bölümü öğrencilerine uygulanmıştır. Neredeyse aynı yanlışların bugün de yapıldığı ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak, yabancı dil öğrencilerine hedef sözcüklerin sözcük öbekleri halinde öğretilmesi gerektiği; diğer bir deyişle, yabancı dil öğretmenlerinin, eşdizimli sözcüklerde farkındalık oluşturmak ve öğrencilerinin daha çok sözlük ve hedef dilin derlemine kullanma alışkanlığında olan özerk öğrenciler olmalarını sağlamak adına, yeni sözcükleri, birlikte gerektirdikleri yapılarla öğretmeleri önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: eşdizimli sözcükler, dilbilgisel eşdizimli sözcükler, yanlış çözümlemesi, olumsuz aktarım, genelleme

ABSTRACT

The aim of this study is to discover the common mistakes made in grammatical collocations of English by foreign language learners whose mother tongue is Turkish. The study was conducted at Gazi University in Ankara, Turkey with ELT (English Language Teaching) preparatory class students in 2009-2010 academic year. The mistakes made in grammatical collocations of English were identified in the students' paragraphs and speaking performance. Next, depending on the mistakes, a gap-fill exercise was devised and given to the same participants to determine the common mistakes made by the majority of the group. Later, an error analysis of these common mistakes was conducted in terms of negative transfer from the mother tongue to the target language and generalization within the target language. The results have displayed that the participants make mistakes even in grammatical collocations which have high frequency in the target language and both negative transfer and generalization have a similar effect on the performance of the participants. In 2022-2023 academic year, the same gap-fill exercise, which is the third data collection tool in the study, was given to the ELT preparatory class students of the same university out of the researcher's curiosity. It has been discovered that almost the same types of mistakes are made even today. Consequently, it is suggested that foreign language learners should be taught target words in chunks; in other words, foreign language teachers should teach new words with the structure those words require to raise awareness in collocations and to enable their students to become more autonomous learners who are in the habit of using dictionaries and the corpus of the target language more and more.

Key Words: collocations, grammatical collocations, error analysis, negative transfer, generalization

EKLER

EK 1. Sözlü Edimlerin Toplanmasında Kullanılan Rol Kartları

GÖREV 1

Role Card A

You are a university student in the USA. You are going to see a person who runs a dormitory with accommodation for students coming from other countries. You are looking for a room to stay while you attend university. Find out some information about the dormitory.

Find out about

- the features of rooms including bathrooms
- the other students staying in the dormitory
- meals and meal times
- smoking
- visitors
- cost

Role Card B

You run a dormitory with accommodation for university students coming from other countries. A university student is coming to talk to you about this dormitory. Answer his/her questions about the following topics:

- the features of rooms including bathrooms
- the other students staying in the dormitory
- meals and meal times
- smoking
- visitors
- cost

GÖREV 2

Role Card A

You are a university student in the USA. You are staying in an apartment and looking for a home mate to share the house. One of your friends has a candidate and you are talking to that person. Ask him/her some questions and answer his/her questions.

Find out about

- his/her country/hometown
- his/her department and university
- his/her likes and dislikes

Answer his/her questions about the following topics:

- the rent
- special features of the apartment
- visitors

Role Card B

You are a university student in the USA. You are staying in a dormitory but you want to share a house with somebody. One of your friends has told you that they know somebody who is looking for a home mate. You are a candidate and you are talking to that person. Answer his/her questions and ask him/her some questions.

Answer his/her questions about the following topics:

- your country/hometown
- your department and university
- your likes and dislikes

Find out about

- the rent
- special features of the apartment
- visitors

GÖREV 3

Role Card A

You are a working mother. You have a daughter aged 4 and a son aged 11. You are interviewing a candidate for a job as a babysitter. Ask him/her some questions and answer his/her questions.

Find out about

- age
- education
- experience
- his/her available days and hours

Answer his/her questions about the following topics:

- the number of children you have
- gender and age of the children
- his/her duty
- the pay

Role Card B

You are a university student in the USA. You are a candidate who is going to an interview for a job as a babysitter. Answer the interviewer's questions and ask the necessary questions.

Answer her questions about the following topics:

- age
- education
- experience
- your available days and hours

Find out about

- the number of children she has
- gender and age of the children
- your duty
- the pay

GÖREV 4

Role Card A

You work at an employment agency at university. A student comes in and tells you he/she wants to have a part-time job. Ask him/her some questions and suggest a few jobs.

Find out about

- age
- department
- the kind of job he/she wants
- experience
- his/her available days and hours

Suggest the following jobs:

- waiter/waitress
- babysitter
- secretary
- other???

Role Card B

You are a university student in the USA. You want to have a part-time job so you go to the employment agency at your university. Answer the agent's questions about the following topics and select one job among the ones suggested by the agent:

- age
- department
- the kind of job you want
- experience
-
- your available days and hours

Suggested jobs are the following:

- waiter/waitress
- babysitter
- secretary
- other???

EK 2. Boşluk Doldurma Alıştırması

* Aşağıdaki cümleleri dikkatlice okuyunuz ve boşlukları uygun bir 'preposition' ile doldurunuz. 'Preposition' kullanımını gerektirmeyen cümlelerdeki boşluklara 'X' işareti koyunuz.

1. Tom is planning to change his job because he is bored _____ his job.
2. Michael is good _____ playing football.
3. "Why don't you listen _____ me?" she asked angrily.
4. I can't forgive him because he lied _____ me.
5. Whatever he says, she never agrees _____ him.
6. Do you still want _____ these old books?
7. Jill loves _____ her little son a lot.
8. As soon as David saw Jane, he fell in love _____ her.
9. Her father didn't let _____ her _____ come with us.
10. I saw _____ him with his girlfriend yesterday.
11. Mary had to struggle _____ her parents in order to be an actress.
12. I think she will go _____ the USA this summer.
13. "Call me when you arrive," she said _____ me.
14. When I was in Paris last month, I met _____ some of my old friends.
15. He is always indifferent _____ his friends.
16. Firstly, you have to convince / persuade _____ me _____ your innocence.
17. The day she married _____ Tom was the happiest day of her life.
18. You can join _____ our group.
19. "Turn and look _____ my face," he said.
20. Her husband promised _____ her that he would repair the computer.
21. "Why did you go _____ there?" she asked.
22. His words irritated _____ her.
23. He had better talk / speak _____ his boss before he resigns.
24. When she realized that he had broken her vase, she got angry _____ him.
25. She won't accept _____ his offer.
26. Can you help _____ me _____ my homework?
27. If he changes his job, we will move _____ London.
28. She walked and I followed _____ her.
29. He offered _____ me a bar of chocolate.
30. I don't approve _____ her decision.
31. They didn't allow _____ him _____ smoke.

32. I always admire _____ his technical skills.
33. Will you attend _____ the meeting in the afternoon?
34. We were fascinated _____ her paintings.
35. I have lots of guests coming _____ my house tonight.
36. He got angry and went _____ out.
37. I support _____ her plan.
38. She told _____ me that she was going to retire.
39. Why don't you show your paintings _____ me?
40. The old woman shouted _____ the boys furiously because they made a lot of noise and disturbed everybody.
41. He went _____ abroad for his holiday.
42. Did you send the letter _____ her?
43. "Give it _____ me," he said.
44. Why did you refuse _____ his offer?
45. They left _____ home very early.
46. That large box contains _____ some old toys.
47. I've been having some problems _____ my computer.
48. She doesn't have much experience _____ foreign language teaching.
49. He supplies stationary _____ university students.
50. "Thanks _____ your help. Otherwise, I could have failed," she said.
51. "When will you go back _____ your country?" he asked.
52. "Protect _____ your sister in case of attack," the mother said.
53. What is the reason _____ this rude behavior?
54. She opened _____ the package.
55. She couldn't find _____ her keys.
56. He returned _____ Turkey two years ago.
57. He went _____ home very late.
58. She complained about the reporters who slandered _____ her husband.
59. He should compensate _____ his mistake.
60. They searched _____ the survivors of the accident for a long time.
61. He was arrested because of raping _____ that little girl.
62. Mary is on holiday now. She will come back _____ London next week.
63. As soon as he arrived, he phoned _____ his wife.
64. "Don't leave me alone. I need _____ you," he said.
65. They took revenge _____ the enemy.
66. Lots of soldiers defend _____ this country.
67. I will never disappoint _____ you.
68. He had to fight _____ the thieves.

69. Taking _____ his keys with him, he started to run.
70. He entered _____ the building so as not to be seen.
71. Did he mention _____ it?
72. He didn't give _____ me his address.
73. I've always respected _____ him.
74. He was the first to get _____ the plane.
75. She hates _____ liars.
76. The eyewitness provided the police _____ a lot of clues.
77. The house was sold _____ an old woman.
78. Shall I show _____ you the stuff I have just bought?
79. I fancy _____ the idea of walking in the rain.
80. Do you think I can bring _____ the children with me?
81. She made her son _____ do his homework.
82. The storm damaged _____ many buildings.
83. Mothers always devote themselves _____ their children.
84. She decided _____ admit what she had done.
85. She couldn't forget _____ her husband.
86. While playing football, he hit _____ his friend deliberately.
87. While doing exercise, she injured _____ her back.
88. He tried to escape _____ prison.
89. She was introduced _____ his parents.

Katılımınız için teşekkür ederim.

EK 3. Yapılan Yanlışların Hedef Dil ve Anadilindeki Doğru Kullanımlarıyla Ayrıntılı Gösterimi

1. to be bored **of / with** something

bir şey - **den** sık - (i)l - mak

Tom is planning to change his job because he is bored _____ his job.

boş
from
about
at
in
to

2. to be good **at** something

bir şey - **de** iyi ol - mak

Michael is good _____ playing football.

for
in
on

3. to listen **to** someone

biri - si - n - **i** dinle - mek

“Why don’t you listen _____ me?” she asked angrily.

boş

4. to lie **to** someone

biri - si - n - **e** yalan söyle - mek

I can’t forgive him because he lied _____ me.

boş
on

5. to agree **with** someone

biri - si **ile** aynı fikir - de ol - mak

Whatever he says, she never agrees _____ him.

boş

6. to want something

bir şey - i iste - mek

Do you still want _____ these old books?

to
in

7. to love someone

biri - si - n - i sev - mek

Jill loves _____ her little son a lot.

to
with
in

8. to fall in love with someone

biri - si - n - e aşık ol - mak

As soon as David saw Jane, he fell in love _____ her.

boş
in
for
to

9. to let someone do something

biri - si - n - e bir şey yap - ma - sı icin izin ver - mek

Her father didn't let _____ her _____ come with us.

to
on
to
for
in
down

10. to see someone

biri - si - n - i gör - mek

I saw _____ him with his girlfriend yesterday.

to
with

11. to struggle with / against someone

biri - si - n - e karşı mücadele et - mek

Mary had to struggle _____ her parents in order to be an actress.

to
boş
for
from

12. to go to somewhere

bir yer - e git - mek

I think she will go _____ the USA this summer.

boş
from
in
down

13. to say to someone

biri - si - n - e söyle - mek

“Call me when you arrive,” she said _____ me.

boş

14. to meet someone

biri - si ile bul - (u)ş - mak

When I was in Paris last month, I met _____ some of my old friends.

with
to
in

15. to be indifferent to someone

biri - si - n - e karşı kayıtlı - sızsız ol - mek

He is always indifferent _____ his friends.

from
boş
with
in
of
against

16. to convince / persuade someone **of** something

biri - si - n - **i** bir şey - **e** ikna et - mek

Firstly, you have to convince / persuade _____ me _____ your innocence.

to	boş
of	about
with	to
in	for
	with
	in
	on
	from

17. to marry someone

biri - si **ile** ev - le - n - mek

The day she married _____ Tom was the happiest day of her life.

to
with

18. to join something

bir şey - **e** kat - (ı)l - mak

You can join _____ our group.

to
in
with
into
at
on

19. to look **at** something

bir şey - **e** bak - mak

“Turn and look _____ my face,” he said.

boş
to
up
on

20. to promise someone

biri - si - n - e söz ver - mek

Her husband promised _____ her that he would repair the computer.

to
for
from
of

21. to go there

ora - y - a git - mek

“Why did you go _____ there?” she asked.

to
in

22. to irritate someone

biri - si - n - i kız - dır - mak

His words irritated _____ her.

to
with
from
in
for
of

23. to talk / speak with / to someone

biri - si ile konuş - mek

He had better talk / speak _____ his boss before he resigns.

boş
on

24. to get angry with / at someone

biri - si - n - e sinir - le - n - mek

When she realized that he had broken her vase, she got angry _____ him.

boş
to
about

25. to accept something

bir şey - i kabul et - mek

She won't accept _____ his offer.

to
for
in

26. to help someone with something

biri - si - n - e bir şey icin yardım et - mek

Can you help _____ me _____ my homework?

to
for
boş
about
to
on
in

27. to move to / from somewhere

bir yer - e / yer - den taşı - n - mak

If he changes his job, we will move _____ London.

boş
in
at
up
on

28. to follow someone

biri - si - n - i takip et - mek

She walked and I followed _____ her.

to
with

29. to offer someone something

biri - si - n - e bir şey teklif et - mek

He offered _____ me a bar of chocolate.

to

30. to approve of something

bir şey - i onay - la - mak

I don't approve _____ her decision.

boş
to
with
for
in

31. to allow someone to do something

biri - si - nin bir şey yap - ma - sı - n - a izin ver - mek

They didn't allow _____ him _____ smoke.

to boş
for
in

32. to admire something

bir şey - e hayran ol - mak

I always admire _____ his technical skills.

to
of
for
with
at
about
on

33. to attend something

bir şey - e kat - (ı)l - mak / git - mek

Will you attend _____ the meeting in the afternoon?

to
in

34. to be fascinated **by / with** something

bir şey - **den** et - ki - le - n - mek

We were fascinated _____ her paintings.

boş
to
from
of
about
at
in
for

35. to come **to** somewhere

bir yer - **e** gel - mek

I have lots of guests coming _____ my house tonight.

boş
for
at
in
on
up
with
down

36. to go out

dışarı - y - **a** çık - mak

He got angry and went _____ out.

to
on

37. to support something

bir şey - **i** destek - le - mek

I support _____ her plan.

to
from
for

38. to tell someone

biri - si - n - e söyle - mek

She told _____ me that she was going to retire.

to

39. to show something to someone

biri - si - n - e bir şey göster - mek

Why don't you show your paintings _____ me?

boş
for
of

40. to shout at someone

biri - si - n - e bağır - mak

The old woman shouted _____ the boys furiously because they made a lot of noise and disturbed everybody.

boş
to
in

41. to go abroad

yurt dış - ı - n - a git - mek

He went _____ abroad for his holiday.

to
on
in

42. to send something to someone

biri - si - n - e bir şey gönder - mek

Did you send the letter _____ her?

boş

43. to give something **to** someone

bir şey - i biri - si - n - **e** ver - mek

“Give it _____ me,” he said.

boş

44. to refuse something

bir şey - **i** red - d - et - mek

Why did you refuse _____ his offer?

to
in

45. to leave somewhere

bir yer - **den** ayrır - (i)l - mak

They left _____ home very early.

from
in
at

46. to contain something

bir şey - **i** iç - er - mek

That large box contains _____ some old toys.

of
in
with
to
about
on

47. to have a problem **with** something

bir şey - **de** sorun yaşa - mak

I've been having some problems _____ my computer.

about
boş
in
on
for
at
of

48. to have experience in / of something

bir şey - de dene - y - im sahip - i ol - mak

She doesn't have much experience _____ foreign language teaching.

about
with
at
boş
on
for
to

49. to supply something to someone

biri - si - n - e bir şey sağla - mak

He supplies stationary _____ university students.

for
boş
with
from
of
in
at

50. to thank for something

bir şey için teşekkür et - mek

"Thanks _____ your help. Otherwise, I could have failed," she said.

to
boş

51. to go back to somewhere

bir yer - e geri git - mek

"When will you go back _____ your country?" he asked.

boş
from
in
down

52. to protect someone

biri - si - n - i koru - mak

“Protect _____ your sister in case of attack,” the mother said.

to
from

53. to be a reason **for** something

bir şey - in sebep - i ol - mak

What is the reason _____ this rude behavior?

of
boş
about
at
in

54. to open something

bir şey - i aç - mak

She opened _____ the package.

to
up
in

55. to find something

bir şey - i bul - mak

She couldn't find _____ her keys.

to

56. to return **to / from** somewhere

bir yer - e / yer - den dön - mek

He returned _____ Turkey two years ago.

boş
in

57. to go home

ev - e git - mek

He went _____ home very late.

to
in

58. to slander someone

biri - si - n - e iftira et - mek

She complained about the reporters who slandered _____ her husband.

to
with
at
of
for
on

59. to compensate for something

bir şey - i telafi et - mek

He should compensate _____ his mistake.

boş
with
of
from
about
to
in
on

60. to search for someone

biri - si - n - i ara - mak

They searched _____ the survivors of the accident for a long time.

boş
about
in
of
to
on
with
from
at

61. to rape someone

biri - si - n - e tecavüz et - mek

He was arrested because of raping _____ that little girl.

to
of
at
out
about
up
for
on

62. to come back to / from somewhere

bir yer - e / yer - den geri gel - mek

Mary is on holiday now. She will come back _____ London next week.

boş
for
at
in
on
up
with
down

63. to phone someone

biri - si - n - e telefon et - mek

As soon as he arrived, he phoned _____ his wife.

to
at
on

64. to need someone

biri - n - e ihtiyaç duy - mak

“Don’t leave me alone. I need _____ you,” he said.

to
for

65. to take revenge **on / against** someone

biri - si - n - **den** öç al - mak

They took revenge _____ the enemy.

from
of
boş
for
to
with
in

66. to defend something

bir şey - i koru - mak

Lots of soldiers defend _____ this country.

to
of
on
for
in
from
against

67. to disappoint someone

biri - si - n - i hayal kır - ık - lık - ı - n - a uğrat - mak

I will never disappoint _____ you.

with
of
to
at
about
in
for
from

68. to fight **with / against** someone

biri - si **ile** kavga et - mek

He had to fight _____ the thieves.

boş
to
for
across
from
at
out

69. to take something

bir şey - **i** al - mak

Taking _____ his keys with him, he started to run.

to
off
over
out
with

70. to enter somewhere

bir yer - **e** gir - mek

He entered _____ the building so as not to be seen.

to
in
into
from

71. to mention something

bir şey - **den** bahis - et - mek

Did he mention _____ it?

about
to
of
for
in
with
on

72. to give someone something

biri - si - n - e bir şey ver - mek

He didn't give _____ me his address.

to

73. to respect someone

biri - si - n - e say - gı duy - mak

I've always respected _____ him.

to
for
of
with
at
from

74. to get on a plane

uçak - a bin - mek

He was the first to get _____ the plane.

boş
in
to
into

75. to hate someone

biri - si - n - den nefret et - mek

She hates _____ liars.

from
to
in
of

76. to provide someone **with** something

biri - si - n - **e** bir şey sağla - mak

The eyewitness provided the police _____ a lot of clues.

boş
to
for
about
from
of
in

77. to sell something **to** someone

biri - si - n - **e** bir şey sat - mak

The house was sold _____ an old woman.

boş
in
off
for

78. to show someone something

biri - si - n - **e** bir şey göster - mek

Shall I show _____ you the stuff I have just bought?

to
with

79. to fancy something

bir şey - **i** sev - mek / iste - mek

I fancy _____ the idea of walking in the rain.

with
about
of
to
at
for
in

80. to bring someone

biri - si - n - i getir - mek

Do you think I can bring _____ the children with me?

to
about
for
along
in

81. to make someone do something

biri - si - n - e bir şey yap - tır - mak

She made her son _____ do his homework.

to

82. to damage something

bir şey - e zarar ver - mek

The storm damaged _____ many buildings.

to
of
in
by
with
on
for

83. to devote oneself to someone

kendi - n - i biri - si - n - e ada - mak

Mothers always devote themselves _____ their children.

for
boş
from
up
in
of

84. to decide **to** do something

bir şey yap - ma - y - **a** karar ver - mek

She decided _____ admit what she had done.

on
boş

85. to forget (**about**) someone

biri - si - n - **i** unut - mak

She couldn't forget _____ her husband.

to

86. to hit someone

biri - si - n - **e** vur - mak

While playing football, he hit _____ his friend deliberately.

to
in
at
with
up
off

87. to injure something

bir yer - i - n - **i** incit - mek

While doing exercise, she injured _____ her back.

from
in
with
of
at
to
on

88. to escape **from** somewhere

bir yer - **den** kaç - mak

He tried to escape _____ prison.

boş
in
of

89. to introduce someone **to** someone

biri - si - n - **e** biri - si - n - i tanı - t - mak

She was introduced _____ his parents.

boş
with
of
in
about
from
at



EK 4. Veri Toplamak İçin Kurum İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 24.10.2022-E.490794



**T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Yabancı Diller Yüksekokulu Müdürlüğü**

Sayı : E-39701152-299-490794
Konu : Akademik Çalışma

24.10.2022

**Sayın Öğr. Gör. Sevil ALTIKULAÇOĞLU KAYAER
Yabancı Diller Yüksekokulu Müdürlüğü - Öğretim Görevlisi**

İlgi : 19.10.2022 tarihli, Bila sayılı ve Dilekçe (Sevil ALTIKULAÇOĞLU KAYAER) konulu yazı

İlgi dilekçenizdeki, doktora teziniz kapsamında Yüksekokulumuz İngilizce Öğretmenliği Programı öğrencilerinden veri toplama talebiniz Yüksekokulumuzca uygun görülmüştür.
Bilgilerinizi rica ederim.

**Öğr. Gör. Mustafa Akın GÜNGÖR
Yüksekokul Müdürü**

EK 5. Etik Kurul İzni

ANKARA ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ALT ETİK KURULU KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi : 14/11/2022

Toplantı Sayısı : 19

Karar Sayısı : 232

232-Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü, Dilbilim Anabilim Dalı, Yabancı Dil Öğretimi Bölümü doktora öğrencisi Öğr. Gör. Sevil ALTİKULAÇOĞLU KAYAER'in "Eşdizimli Sözcük Kullanımında Yapılan Yanlışların Çözümlemesi ve Bir Öğretim Modeli Önerisi" başlıklı tezi ile ilgili 25.10.2022 tarihli "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelendi.

Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü, Dilbilim Anabilim Dalı, Yabancı Dil Öğretimi Bölümü doktora öğrencisi Öğr. Gör. Sevil ALTİKULAÇOĞLU KAYAER'in "Eşdizimli Sözcük Kullanımında Yapılan Yanlışların Çözümlemesi ve Bir Öğretim Modeli Önerisi" başlıklı tezi ile ilgili araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.