

T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
DİLBİLİM ANABİLİM DALI
YABANCI DİL ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

İNGİLİZCE YAZMA BECERİSİNDE ETKİLEŞİMSSEL GERİBİLDİRİMİN
ANADİLİNDEN OLUMSUZ AKTARIM HATALARINI ALGILAMADAKİ
ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SEDA ERENOĞLU

Ankara-2020

T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
DİLBİLİM ANABİLİM DALI
YABANCI DİL ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

İNGİLİZCE YAZMA BECERİSİNDE ETKİLEŞİMSSEL GERİBİLDİRİMİN
ANADİLİNDEN OLUMSUZ AKTARIM HATALARINI ALGILAMADAKİ
ETKİSİ

Yüksek Lisans Tezi

Seda Erenoğlu

Tez Danışmanı

Prof. Dr. Dilek Peçenek

TEZ JÜRİSİ ÜYELERİ

Adı ve Soyadı

Prof. Dr. Dilek PEÇENEK

Prof. Dr. Nuray ALAGÖZLÜ

Yrd. Doç. Dr. Sıla AY

Ankara-2020

**T.C. ANKARA ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
MÜDÜRLÜĞÜ'NE**

Bu belge ile bu tezdeki bütün bilgilerin akademik kurallara ve etik davranış ilkelerine uygun olarak toplanıp sunulduğunu beyan ederim. Bu kural ve ilkelerin gereği olarak, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce ve sonuçları andığımı ve kaynağını gösterdiğimi ayrıca beyan ederim. (13/012020)



İÇİNDEKİLER

TERİMLER DİZİNİ	III
ÖNSÖZ	IV
BİRİNCİ BÖLÜM	1
1. GİRİŞ	1
1.1. Tezin Konusu	1
1.1.1. Tezin Amacı ve Önemi	2
1.2. Tezin Yöntemi	3
1.3. Tezin Sınırlılıkları	4
1.4. Tezin Sayıtları	4
İKİNCİ BÖLÜM	5
2. Kuramsal Çerçeve	5
2.1. Olumsuz Aktarım	5
2.1.1. Karşıtsal Çözümleme ve Dillerarası Etkileşim	11
2.1.2. Hata Çözümlemesi	14
2.2. Türkçenin ve İngilizcenin Genel Özellikleri	17
2.3. Yazma Dosyası	23
2.3.1. Yazma Dosyası Çeşitleri	24
2.3.2. Yazma Dosyası ve Geribildirim	25
2.4. Etkileşimsel Geribildirim	27
2.4.1. Etkileşimsel Geribildirim Türleri	29
2.5. Olumsuz Aktarım ve Hata Çözümlemesi Konusunda Türkiye’de Yapılan Çalışmalar	32
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	37
3. YÖNTEM	37
3.1. Araştırma Modeli	37

3.2. Çalışma Grubu	37
3.3. Veri Toplama Araçları ve Uygulama	38
3.4. Uygulama Süreci	39
3.5. Veri Çözümleme İşlemleri.....	46
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	47
4.1. Yazma Dosyası Sürecinde Öğrencilerin Yaptığı Olumsuz Aktarımlar ...	47
4.1.1. Ödünçlemeler	48
4.1.2. Yanlış Kökdeşler	52
4.1.3. Anlambilimsel Aktarımlar	52
4.1.4. Sözdizimsel Aktarımlar	53
4.2. Anadili Türkçe Olan Öğrencilere Uygulanan Yargı Testi- Ön Test ve Sonuçları.....	54
4.3. Yazma Dosyası Süreci Sonrasında Uygulanan Yargı Testi Sonuçları.....	60
4.4. Yazma Dosyası Sürecinde Gözlemlenen Olumsuz Aktarım Hataları ve Geribildirime İlişkin Değerlendirmeler	64
BEŞİNCİ BÖLÜM.....	68
5. DEĞERLENDİRME, SONUÇ VE ÖNERİLER	68
KAYNAKÇA.....	72
TABLO 1: Hata tablosu	78
TABLO 2: Ön test – Son test	81
ÖĞRENİCİ YAZMA DOSYASI ÖRNEKLERİ:.....	83
ÖZET	88
ABSTRACT	95

TERİMLER DİZİNİ

İkinci Dil Edinimi: SLA

Yazma Dosyası: Writing Portfolio

Olumsuz Aktarım: Negative Transfer

Öğrenici: Learner

Hata Çözümlemesi: Error Analysis

Karşıtsal Çözümleme: Contrastive Analysis

İşitsel Dilsel Yöntem: Audio-Lingual Method

Söz Yapımı: Coinage

Ödünçlemeler: Borrowing / Loan Words / Calques:

Ödünçleme

Sözlükbirim: Lexemes

Başsözcük: Lemma

Etkileşimsel Geribildirim: Interactional Feedback

Yanlış Kökdeşler: False Friends

Yargı Testi: Judgmental Task

ÖNSÖZ

Günümüzde Türkiye’de yabancı dil bilme oldukça önemli bir beceri olmuştur. Akıcı bir şekilde yabancı dil konuşma ve yazma hayat içerisinde önemli bir yer tutmaktadır. Yabancı dil olarak bütün dünyada en çok konuşulan dillerden biri olan İngilizce, çalışma hayatında sıkça kullanıldığı için, üniversiteler de İngilizce eğitime önem vermektedirler.

Yabancı dil olarak İngilizce öğrenme sürecinde pek çok sorun ve zorluk yaşanmaktadır. Bunların içerisinde en önemlilerinden biri anadilinden öğrenilen dile yapılan olumsuz aktarıdır. Bu nedenle bu hataların incelenmesi ve bu hatalardan yola çıkarak geribildirim verilmesinin öğrenme sürecini oldukça olumlu bir şekilde etkileyeceği düşünülmektedir.

Bu çalışmada öğrencilerin İngilizce öğrenme süreçleri içerisinde yaptıkları hatalar incelenmiş, bu hataların içinde olumsuz aktarım olanları saptanmaya çalışılmıştır. Yapılan hatalar çerçevesinde öğrencilerin yazma dosyalarına etkileşimsel geribildirim verilerek, hataların en aza indirilmesine çalışılmıştır.

Yapılan bu çalışma boyunca bana değerli görüşlerini ve bilgilerini aktaran, sürekli alanyazın içerisinde beni besleyerek, destekleyen sevgili danışmanım Prof. Dr. Dilek Peçenek’e teşekkürlerimi sunarım. Çalışmanın veri toplama aşamasında beni destekleyen Atılım Üniversitesi Yüksek Okul Müdürü Yrd. Doç. Dr. Abdullah Ertaş’a, bana desteklerini esirgemeyen iş arkadaşlarıma çok teşekkür ederim.

Özellikle tez dönemim boyunca beni destekleyen ve motive eden eşim Murat Erenoğlu’na, aileme, beni sürekli dinleyen, destekleyen ve bana yol gösteren arkadaşlarım Didem Bilen, Elif Ekşi ve İnci Sarız’a çok teşekkür ederim.

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

1.1. Tezin Konusu

Bu araştırmanın konusu, anadili Türkçe olan ve İngilizce öğrenen öğrencilerin, dil öğrenme süreçleri içerisinde yaptıkları olumsuz aktarım hatalarının incelenmesi, olumsuz aktarım türlerinin belirlenmesi ve bunun sonrasında öğrencilerin sürece dayalı öğrenim kapsamında yazma dosyası kullanılarak yaptıkları hataların etkileşimsel geribildirim ile en aza indirgenmesine ilişkindir.

Bu çerçevede olumsuz aktarım; Odlin'e göre, dil öğrenim kuramları ve ikinci dil öğrenim yaklaşımlarından daha önemli bir yere sahiptir (1989). Yabancı dil öğrenimi içerisinde oldukça önemli bir yer tutan olumsuz aktarımdan ilk olarak 1950'lerde söz edilmeye başlanmıştır. Fries ve Lado tarafından ortaya konan olumsuz aktarım kavramı, karşılaştırmalı dilbilim çerçevesinde ele alınmıştır (Odlin,1989). Öğrenilen diller arasında farklı olan yapıların öğrenilmesinin daha zor olduğunu belirten Lado (1957), bilinen dilin etkisiyle bilinçli ya da bilinçsiz bir şekilde aktarım yaptığımızı öne sürer. Eğer anadili ve ikinci yabancı dil özellikleri benzer ise ikinci dilin edinimi oldukça kolaylaşacaktır.

1950'lerde ortaya atılan diğer bir kavram ise karşıtsal çözümlemedir. Fries'a (Fries, 1946) göre karşıtsal çözümleme anadilin ve hedef dilin yapılarını karşılaştırarak, dillerin farklılıkları ve paralelliklerine odaklanmaktadır.

Yabancı dil öğrenimi sırasında yapılan hatalar öğrenim süreci içerisinde kaçınılmaz bir durumdur. Yapılan hataların pek çok sebebi olabilir. Sebeplerden biri de anadilinden, edinilen dile olan girişim, başka bir deyişle olumsuz aktarım olabilir. Krashen'e (1982) göre aktarım, yeni bilgide herhangi bir eksiklik olduğunda eski bilgiye başvurmaktır. Burada eski bilgi bireyin anadilidir. Bunun nedeni ise bireyin hazır olmadan ve gerekli kuralı edinmeden dili kullanmaya çalışmasıdır.

Dil öğrenme sürecinde öğrencilerin yaptıkları hatalar öğreticilere süreç hakkında bilgi verebilir. Hataların incelenmesi ve bu hataların nasıl düzeleceğinin öğrenciye gösterilmesi, öğrenmenin kalıcı olmasında önemli bir yer tutabilir.

Bu çalışmanın konu başlıkları arasında yazma dosyası ve etkileşimsel geribildirim yer almaktadır. Bu çerçevede, yazma dosyası ile sürece odaklanarak yazma çalışmaları yapılmıştır. Yazma dosyası, öğrencinin sistematik ve amaçlı bir şekilde yazma ürünlerinin bulunduğu dosyadır. Öğrenciler yazma görevlerini bitirdikten sonra, öğretmenlerden etkileşimsel geribildirim alırlar (Lam, 2018). Etkileşimsel geribildirim ise Lightbown ve Spada'nın da söylediği üzere, düzeltici geribildirim verilerek, öğrenciye dil çıktısının bir şekilde hatalı olduğunu gösterir (Lightbown ve Spada, 2006).

1.1.1. Tezin Amacı ve Önemi

İngilizce öğrenimi yıllardan beri Türkiye'de önemli bir yere sahip olmuştur. Özellikle üniversite seviyesindeki öğrencilerin yabancı dil olarak İngilizce öğrenmeyi seçmeleri, İngilizce eğitim veren üniversiteleri tercih etmeleri sıkça karşılaşılan bir durumdur. Dünyada yaygın bir şekilde konuşulması, iş dünyasında İngilizce ile iletişim kurulması bunun en büyük nedenlerinden biridir. Ayrıca İngilizce bilme yükseköğrenim eğitimi sonrasında aranılan ve istenilen en önemli becerilerden biri haline gelmiştir.

Dili öğrenme sürecinde öğrenciler hata yapmaktadırlar. Bu hataların pek çok nedeni olabilir. Bu nedenlerden biri ise anadilinden, İngilizceye yapılan olumsuz aktarım olabilir. Anadilin, öğrenilen dili etkileyerek dil öğrenimi sürecinde olumsuz aktarıma neden olduğu ileri sürülmektedir.

Tezin amacı, anadili Türkçe olan ve İngilizce öğrenen öğrencilerin yazma sürecinde yaptıkları hataların nedenlerinden biri olan anadilinden öğrenilen dile olan olumsuz aktarım hatalarının belirlenmesidir. Bu belirlemenin ardından, yapılan olumsuz

aktarım hatalarının indirgenmesinde etkileşimsel geribildirim etkinliğini değerlendirmek ise tezin diğer amacıdır. Bu amaç doğrultusunda hedef öğrenci kitlesine yazma dosyası süreçleri uygulanmış, yazma dosyası süreci içerisinde verilen geri bildirimler ile hataların en aza indirgenmesi değerlendirilmiştir.

Özet olarak çalışma, olumsuz aktarımın neden olduğu hataların bulunması, yazma dosyası içerisinde hataların incelenmesi ve etkileşimsel geribildirim verilerek değerlendirmeyi amaç edinmiştir.

Bu çerçevede aşağıda verilen araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

1. Anadili Türkçe olan öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecinde yaptıkları olumsuz aktarım hataları ve türleri nelerdir?
2. Yazma dosyası çalışması sürecinde verilen geribildirimlerin hatalara ilişkin farkındalık düzeyine katkısı var mıdır?

1.2. Tezin Yöntemi

Bu çalışmada eylem araştırması niteliğini taşımaktadır. Eylem araştırması, Altrichter, Posh ve Somekh 'in belirttiği ve Büyüköztürk'ten (2008) aktarıldığı üzere, sosyal bağlam içerisinde yer alan eylemlerin niteliğini geliştirme çalışmasıdır. Bu çalışmada yazma çalışmalarının kalitesinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Bu hedef doğrultusunda bulunan sosyal bağlam öğrenci, öğretmen ve yöneticilerden oluşmaktadır. Ortaya konulan hedef, eğitim sisteminin bir parçası olan yazma becerisinde oluşan hataları aza indirmektedir.

Ayrıca nicel sonuçlara ulaşmak için de sürecin başlangıcında ve sonunda yargı testi uygulanmış, sonuçları sayısal veriler ile açıklanmıştır.

1.3. Tezin Sınırlılıkları

Bu çalışmadaki sınırlılıklar aşağıda belirtilmiştir.

- Çalışma grubu Ankara'daki özel bir üniversitenin Temel İngilizce Bölümü, temel seviyede İngilizce öğrenen öğrencileri ile sınırlıdır.
- Araştırma verileri Şubat- Nisan 2019 tarihleri arasında toplanmıştır.
- Öğrencilerin yaptıkları olumsuz aktarım hataları sözcüksel ve dilbilgisel kategoriler kapsamında ele alınmıştır.
- Ulaşılan bulgu çalışma grubunda toplanan veri tabanı ile sınırlıdır ve bu tabana ilişkin genellemeleri içerir.

1.4. Tezin Sayıltıları

- Öğrencilerin yaptıkları hataların farklı kaynaklarının olabileceği varsayılmış ancak çalışma kapsamında olumsuz aktarım hatalarına odaklanılmıştır.
- Öğrencilerin, çalışma süresince olumsuz aktarım hatalarını düzeltmeye yönelik herhangi bir ek çalışma yapmadıkları varsayılmıştır

İKİNCİ BÖLÜM

2. Kuramsal Çerçeve

2.1. Olumsuz Aktarım

Dil aktarımı, ortaya atıldığı tarihten günümüze kadar devam eden oldukça tartışmalı bir konu olmuştur. Olumsuz aktarım uygulamalı dilbilimin, ikinci dil ediniminin ve dil öğretiminin temel konuları arasındadır. Odlin (1989), olumsuz aktarımın 1950'lerde dil öğrenim kuramları ve ikinci dil öğrenim yaklaşımlarından daha önemli olduğu söylemiştir.

Dil aktarımı hakkındaki tartışmalar 1940'lı ve 1950'li yıllarda özellikle Fries ve Lado tarafından ele alınmış, girişim veya aktarım terimleri karşılaştırmalı dilbilim çerçevesinde anlatılmıştır (Lado, 1957). Odlin, 1960'larda yaptığı çalışmalarda ise ikinci dil öğreniminde bireylerin yaptığı hataları olumsuz aktarım olarak değil, yaratıcı yapılandırma süreci olarak adlandırmıştır (Odlin, 1989).

Olumsuz aktarım ikinci dilin kurallarını yeterince bilmeyen bireylerde, hedeflenen dilbilgisi kurallarını öğrenememelerine neden olmaktadır. Lado'ya (1957) göre dili öğrenirken yapılan aktarım, anadilindeki dilbilgisi kurallarının ikinci dil ediniminde ortaya çıkmasıdır. Burada dil öğreniminde büyük bir zorluk ya da kolaylık ortaya çıkabilir. Farklı olan yapılar zorluk oluşturabilir. Lado aktarımı bilinden bir dilin, bilinmeyen dile farkında olarak ya da olmayarak olumlu ya da olumsuz bir şekilde etkisi olarak belirtmiştir.

Bunun yanı sıra, olumsuz aktarım Lado tarafından, dillerarası bilimsel ve karşılıklı bir ilişkiyi yasallaştıran ve dili öğrenirken kaçınılmaz bir özellik olarak ve ayrıca dilin içerisinde dilbilimsel, psikobilimsel ve sosyobilimsel bir olgu olarak tanımlanmıştır.

Davranışçı kurama göre, eski alışkanlıklar, beceriler ya da bilgiler yeni bilgilerin ya da alışkanlıkların edinilmesinde rol oynayabilir (Gass ve Selinker, 2001). Lado'ya göre eğer edinilen dil ile anadil benzerlikler gösteriyorsa ikinci dil kolay edinilir. Ayrıca eğer bir öğretici, dilde görülen zorlukların ya da kolaylıkların farkında ise öğrencilere daha iyi bir öğrenme ortamı yaratır (1957).

Caroll (2007) ise, aktarımın bir alışkanlık oluşturma sonucu ortaya çıkmadığını söylemiştir. Dahası aktarım olayında davranışçı ekol ile anadil etkileşimi ekolünün birbirinden oldukça farklı olduğunu belirtmiştir. Buna göre, aktarımda davranışçı ekol bireyin eski dil alışkanlıklarının yeni dil öğreniminde yerinin olduğunu söylerken, ikinci dil edinimi ekolü öğrencinin anadiline çok da önem vermez (akt. Odlin, 2002). Buna ek olarak da Odlin, aktarımın sadece dillerarası geçiş olmadığını, davranışçı ekol olsun ya da olmasın, aktarımın ikinci dil ediniminin bazı alanlarında uygulanabilir olduğunu belirtmiştir.

Corder anadili etkisini öğrenim sürecinde bilişsel bir öge olarak görmüş ve dil gelişimi olarak tanımlamıştır (Corder, 1973). Krashen'e (1983) göre ise, aktarım yeni bilgide herhangi bir eksiklik olduğunda eski bilgiye başvurmaktır. Burada eski bilgi bireyin anadilidir. Bunun nedeni ise bireyin hazır olmadan ve gerekli kuralı edinmeden dili kullanmaya çalışmasıdır.

Ellis (1997), anadili ile ikinci dilin benzerliğini olumlu aktarım, farklılıklardan oluşan durumları da olumsuz aktarım olarak belirtmiştir. Odlin (1993), olumsuz aktarımdan kaynaklı dört hata türü belirler:

Düşük Üretim (Underproduction): Öğrencilerin hedef dildeki yapının anadillerinden farklı olduğu durumlarda, söz konusu yapının kullanımından sakınma

Aşırı üretim (Overproduction): Sakınım nedeniyle benzer yapıların kullanılmaması, bunun yerine hedef dilde sıklıkla kullanılmayan yapıların fazla kullanılması

Üretim hataları (Production Errors): Yerine koyma ve ödünçleme olarak ikiye ayrılır. Yerine koyma hataları anadilindeki biçimlerin hedef dile aktarılmasıdır. Örn., İspanyolca *posible (olası)* yerine İngilizce *possible (olası)* kullanılması. Ödünçleme ise benzer yapıların hedef dile aktarılmasıdır.

Yanlış yorumlama (Misinterpretation): Anadilindeki yapıların hedef dildeki iletileri etkilemesi ve aktarılmak istenenden farklı bir ileti ortaya çıkması.

Olumsuz aktarım içerisinde özellikle sözcükbirimsel aktarımdan bahsedilmesi gerekmektedir. Sözcüksel aktarımın kapsamı, sesbilimsel ya da yazıbilimsel yapıları içine alır (Pavlenko 1999). Örnek vermek gerekirse, Pavlenko'ya göre (1999) *go* sözcüğü için nasıl telaffuz edildiği ve *going, went, goes, gone* gibi diğer biçimlerde nasıl hecelendiği öğrencinin sözcükbirimsel bilgisine dayanır. Ayrıca altbölümleme (subcategorizational transfer) aktarımları da sözcüksel aktarım kapsamında görülmektedir.

Sözcüksel (sözcükbirimsel) aktarım açısından Jarvis ve Pavlenko tarafından üç seviyede aktarımın olduğunu belirtmiştir (2008). Bunlar önsözcüksel aktarım, sözcükbirimsel aktarım ve kavram aktarımlarıdır. Kavramsal bilgiler, önsözcüksel ve sözcükbirimsel yapılardan farklı bir şekilde zihinde saklanır (Jarvis ve Pavlenko, 2008). Bu nedenle sözcüksel aktarım, önsözcüksel ve sözcükbirimsel olarak ele alınmıştır.

Sözcükbirimsel aktarım içerisinde yanlış kökdeşler (false friends) ise istenmeyen dil değişimleri gibi bölümlere ayrılır. Bunlarla ilgili olarak kökdeşlerin sürecini ve kökdeş olmayanların sürecinin nasıl ilerlediğini ikidilli bireyler üzerinde araştıran pek çok çalışma yapılmıştır. Öncelikle kökdeş sözcüğünün tanımını yapmak gerekirse;

Kökdeşler yazım özellikleri açısından, sesbilimsel ve anlambilimsel benzerlikler gösteren yapılardır (Pavlenko,1999).

Odlin'e göre bireyin anadilindeki sözcüğün anlamı ikinci dilde farklı bir anlam taşıyorsa bu bir hataya neden olabilir. Yanlış kökdeşler aynı şekle ve yapıya sahip olup diller arasında farklı anlamları olan sözcüklerdir (Odlin, 2003). Örn., İngilizcedeki *red* sözcüğü *kırmızı* (renk) anlamına gelirken, İspanyolca da bu sözcük *ağ*, *file* anlamına gelmektedir (Pavlenko, 1999).

Yanlış kökdeşlere ilişkin bir diğer belirleme ise Ringbom tarafından yapılmıştır. Bu kapsamda yapısal olarak aynı görünen fakat aynı anlamı taşımayan sözcükler yanlış kökdeşler olarak adlandırılır (Ringbom, 1987). Ringbom'un verdiği örnekte İsveççe ve İngilizcede var olan yanlış kökdeşler şu şekildedir. İngilizcede *kind* sözcüğü ile İsveç dilindeki *kind* sözcüğü yazılış olarak aynı fakat anlam olarak tamamen farklıdır. İngilizce de *tür* anlamına gelirken İsveç dilinde de *yanak* anlamına gelmektedir (Ringbom,1987).

Sözcüksel aktarımda bir diğer aktarım türü ise, istenmeyen dil değişimleridir. Ringbom'a (1987) göre istenmeyen dil değişimi, hedef dili konuşurken, konuşma sırasında anadilinden bir sözcüğü istemeden hedef dile yerleştirmektir. Örnek vermek gerekirse; anadili Flemenkçe olan biri İngilizce konuşurken *and then another one* diyeceğine *and then the **nog** one* diyebilir (Poulisse,1990). Burada *another* sözcüğü yerine anadilindeki *nog* sözcüğünü istemeden kullanmıştır. Poulisse'ye göre (1990) hatalı bir şekilde yapılan sözcük seçimleri, dil sürçmeleri olarak da adlandırılabilir. Poulisse yaptığı çalışmada ayrıca sıklıkla kullanılan anadili sözcüklerinin ve ikinci dilde yalancı kökdeşi bulunan anadili kullanıcılarının sıklıkla istenmeyen dil değişimlerini yaptıklarını belirtmiştir. Ayrıca eğer birey ikinci dilde daha iyi bir seviyeye geldiyse, istenmeyen dil değişimlerinin daha az olacağını da belirtmiştir. Ringbom tarafından

verilen başka bir örnek ise anadili İsveççe olan birinin İngilizce konuşurken yaptığı dil değişimidir. Örn., *I'm very **pigg** after the diet.* tümcesinde *pigg* sözcüğü İsveççede *yenilenmiş* anlamına gelmektedir (Ringbom,1987).

Sözcük yapımındaki aktarım (coinages) ise olumsuz aktarım sonucunda anadilinde ve hedef dilde benzerlik gösteren sözcüklerin birbiri ile karıştırılmasıdır (Jarvis ve Pavlenko, 2008). Örnek vermek gerekirse anadili İsveççe olan bir öğrenci Ringbom'un (1987) belirttiği üzere şu şekilde bir tümce kurmuştur: *We have the same **clothers**.* Burada öğrenci İsveççe *klader* sözcüğü ile İngilizce *clothes* sözcüklerini birbirine karıştırarak yeni bir sözcük oluşturmuştur.

Başsözcük aktarımı ise sözcüklerin anlambilimsel ve sözdizimsel özellikleriyle ilişkilidir. Ringbom'a (1987) göre başsözcükler ve kavramlar arasındaki çok anlamlılık gibi zihinsel çağrışımlar; eşseslilik, karşıt anlamlılık ve diğer sözcük çağrışımları için temel olgu olan bazı çağrışımlar başsözcük aktarımı için söz konusu olan anlambilimsel özelliklerdir (Ringbom, 2007). Jarvis'ten aktarılan ve Levelt tarafından yapılmış başka bir açıklamada ise başsözcük aktarımı, bir sözcüğün sözdizimsel ve anlambilimsel özelliklerine atıfta bulunulması olarak belirtilmiştir (Jarvis, 2009). Jarvis'in (2009) yaptığı diğer bir gözlem ise başsözcük aktarımı sözcüklerin sözdizimsel ve anlabilim özelliklerini göstermektedir. Sözcüksel aktarımın tam tersi olan başsözcüksel aktarım oldukça soyut bir kavramdır ve dört ana bölüme ayrılır; anlabilim uzantıları, ödünçlemeler, sözcüklerin birlikte kullanımları ve altbölümleme aktarımıdır.

Anlabilim uzantıları, Pavlenko'ya göre başsözcüklerin kavramlar ile birleşmesi sonucu oluşabilir (1999). Bu durumu daha da açıklamak istersek, anlam uzantıları çokanlamlılığın bir dilden diğerine daha farklı bir şekilde görülmesidir. Örnek vermek gerekirse; anadili Fince olan bir öğrenci, İngilizce bir yazı yazarken Fincede yaptığı gibi *spin* sözcüğünün anlamını genişletmiştir. Tümce şu şekildedir: *The cat*

climbs beside man and lies down as near to man as possible starting to spin. Burada *spin* sözcüğü yerine yazılması gereken sözcük: *purr* yani *mırıldamaktır*. Fakat Fincede *kehrata* sözcüğü hem *spin* (*dönmek*) hem de *purr* (*mırıldamak*) anlamına geldiği için çok anlamlı bir sözcüktür. Dili kullanan birey burada iki kavramı birbirine bağdaştırmış ve olumsuz bir aktarım yapmıştır (Merillainen, 2006). Bir diğer örnek ise Ringbom (1987) tarafından verilmiştir. Yine anadili Fince olan İngilizce öğrencisi, *he bit himself in the language*” tümcesini kurmuştur. Fincede *kieli* hem konuşulan *dil* hem de *organ olan dil* anlamına geldiği için kullanıcı bu şekilde bir olumsuz aktarım yapmıştır (Ringbom, 1987).

Ödünçlemeler ya da diğer adı ile ödünçleme çeviriler anadilinden ikinci bir dile sözcük sözcüğe yapılan çevirilerdir. Alanyazın içerisinde ödünçlemelere oldukça fazla karşı karşıya gelebiliriz (Pavlenko, 1999). Örn., İsveç dilindeki *ungkarl* sözcüğünün birebir çevirisi *genç adamdır*. Aslında *ungkarl* sözcüğünün gerçek anlamı *bekâr erkektir* (Ringbom, 2001). Bir diğer örnek ise Merillainen (2006) tarafından verilmiştir. Fincede, *veteriner* sözcüğünün birebir çevirisi *hayvan doktorudur*.

Sözcüklerin birlikte kullanımı (eşdizimler) pek çok araştırmacı tarafından ele alınmıştır. Pavlenko’dan aktardığı ve belirttiği üzere Biskup (1992), Hasselgren (1994), James (1998), Latkowska (2006) ve Merillainen (2006) bu konuda araştırmalar yapmışlardır. Eşdizim araştırmalarında öğrencilerin anadillerindeki başsözcük-başsözcük ilişkisini, öğrendikleri ikinci dile de taşıdıkları belirtilmiştir (Pavlenko, 1999). Örnek olarak anadili Fince olan birinin *there are people who want to get married, do children and build a nice house*. Tümcesindeki *do children* aslında İngilizcede *have children* şeklindeki birlikte kullanımdır. Burada öğrenci anadilinde *tehda* sözcüğü ile aynı anlama gelen İngilizce *do* sözcüğünü kullanmıştır (Merillainen, 2006). Fakat İngilizcedeki eşdizimlilikte *do children* şeklinde kullanılmaz, *have*

children şeklinde kullanılır. Burada olumsuz bir aktarım olduğu söylenebilir. Sjöhlölm'e (1995) göre eşdizimlere dillerde bulunan öbeksi eylemler de örnek verilebilir. Ayrıca anadilinde öbeksi eylem olmayan öğrencilerin de, öğrendikleri ikinci yabancı dilde bulunan öbeksi eylemleri kullanmaktan kaçındıkları gözlemlenmiştir.

Altbölümleme aktarımında ise temelde sözdizimsel hatalarla birlikte bir başşözcük (eylem ya da önad) ve onun tümlecini içerir. Pek çok altbölümleme aktarımı durumunda genelde yanlış tümleç seçilir (Pavlenko, 1999). Örnek vermek gerekirse, *She kissed **with** him* tümcesinde *with* ilgeci tümleçte yanlış bir şekilde kullanılmıştır. Doğru tümce *She kissed him* olmalıdır. Bir başka örnek ise Merillainen (2006) tarafından verilmiştir. Burada altbölümleme aktarımında yanlış tümleç değil de tümleç içerisinde yanlış ilgeç kullanımı vardır. Örn., *He was late **from** an appointment.* yerine *He was late **for** an appointment.* kullanımı doğrudur.

2.1.1. Karşıtsal Çözümleme ve Dillerarası Etkileşim

İlk olarak Fries tarafından 1945'lerde ortaya atılan karşıtsal çözümleme (contrastive analysis-CA), davranışçılık ve yapısalcılık kuramlarına dayandırılmıştır. Karşıtsal çözümleme anadili ve hedeflenen dilin yapılarını karşılaştırarak, dillerin farklılıkları ve paralelliklerine odaklanmaktadır (Fries, 1945). Birkaç yıl sonra ise Lado (1957), öğrenmede zorluklara neden olacak kalıpları ve zorluğa neden olmayacak olanları, sistematik olarak öğrenilecek dilin ve kültürün, öğrencinin anadili ve kültürüyle karşılaştırılmasını öngörerek tanımlayabileceğimizi belirtmiştir.

Gass ve Selinker'e (2001) göre karşıtsal çözümlemeye ilişkin kuram ilk dil öğrenme kuramı olmuştur. Lado'nun ileriye sürdüğü kurama göre eğer anadili ve ikinci yabancı dil özellikleri benzer ise, ikinci dilin edinimi oldukça kolaylaşacaktır. Eğer benzer değilse, ikinci dil edinimi oldukça zor olacaktır. Bu noktadan bakıldığında,

olabilecek gelişim hataları ve iletişim hataları önceden öngörölüp, önlenabilir ve ikinci dil edinimi oldukça başarılı bir şekilde sağlanabilir (Odlin 1989).

Karşıtsal çözümleme, belirtildiği üzere pek çok dil öğretim yöntemine zemin hazırlamış olan davranışsal yaklaşım ile ilişkilendirilmiştir. Sözelimi, İşitsel Dilsel Yöntemde (Audio Lingual Method), öğrenme bir alışkanlık oluşumu olarak görülmüştür. Tekrarlanan uyarın desenleri, pekiştireçler ile güçlendirildiğinde öğrenmenin gerçekleşeceği savunulmuştur. Eğer öğrenci yeteri kadar alıştırma ya da çalışma yaparsa daha etkili bir şekilde öğrenir. Bunu daha da açıklamak istersek, öğrenci ne kadar çok uyarana maruz kalırsa örneğin, cevabı beklenen bir soru ya da olumsuz çevrilmesi gereken bir tümce öğrenciye sağlanırsa, üstelik cevapladığı sorunun ya da yazdığı olumsuz tümcenin doğru olduğuna dair bir yanıt alırsa öğrenme davranış haline gelebilir (Gramley, 2008).

Bu bağlamda Gramley'e göre (2008), öğrencilerin doğru yapıları ve tümceleri tekrar etmeleri ile ayrıca dersi tasarlayan, notlandıran ya da materyalleri hazırlayan bireylerin çalışmaları ile olası hataların en aza indirilmesi sağlanabilir. Böylece hatalı bir kullanımda hemen geribildirim verilip olumsuz davranışlar önlenir.

Bazı dilbilimciler karşıtsal çözümlemede, hedef dilde nelerin öğrenildiğini ve öğrencilerin kaynak dili ve hedef dili karşılaştırdıklarını; böylece eğer benzerlik var ise, anadillerinin kurallarını ve yapılarını hedef dile aktarabileceklerini belirtmişlerdir (Antón-Méndez, 2010; Gass, Behney ve Plonsky, 2013).

Ancak Odlin'in (1989) açıkladığı üzere, o dönemde yapılan bazı deneysel çalışmalar bütün hataların ya da iletişim hatalarının diller arası etkileşim sonucunda olmadığını göstermiştir. Bunun sonucunda karşıtsal çözümlemesinin temelini oluşturan Davranışçı Kuram da yoğunluğunu kaybetmiştir.

Ellis'in (2008) bahsettiği üzere Chomsky'nin Evrensel Dilbilgisi ve Üretimsel Dönüşümlü Dilbilgisi Kuramları, davranışsal ekolün sorgulanmasına neden olmuştur. Chomsky'nin kuramından yola çıkarak Dulay ve Burt (1974)'te ikinci dil ediniminin, anadili edinimiyle aynı olduğunu ileri sürmüş böylece Evrensel Dilbilgisinin ikinci dil ediniminde uygulanabileceğini belirtmişlerdir. Selinker ise 1972 yılında Aradil Kuramını ortaya atmıştır. Bu kuramda gelişimsel hatalarında anadili etkileşiminin yeri vardır. Buna bağlı olarak da Selinker yapılan hataları dil öğreniminin bir parçası olarak kabul etmiştir (Selinker, 2001).

Aradilde; dillerarası etki, hedef dil ile anadilinde bulunan dil yapılarının dil öğrenim sürecinde karşılaştırılması olarak belirtilmiştir. Bu sürece dil yapıları ve biçimbilim, sözdizimi ve sözcük gibi dil unsurları girer (Weinwright, 1953).

Brown (2007), öğrenci dilinde gelişmenin dört ana aşamada tanımlanabileceğini öne sürmektedir. Bunlardan birincisi “ön sistematik aşama”, diğeri “ortaya çıkan aşama”, üçüncü olarak “sistematik aşama” ve dördüncüsü “post-sistematik aşamadır”.

Ön-sistematik aşama görünüşte rastgele hatalar, deneyler ve altyapı olmadan tahmin içerir. Ortaya çıkan aşama, dil öğreniminde basit kuralların içselleştirilmesini içerir. Dilde gerileme bu seviyede görülebilir. Öğrenciler ayrıca başa çıkamayacakları yapıların ve konuların kullanımından da kaçınacaktır. Bu aşamada öğrenciler, hatalarının birçoğu onlara gösterildiğinde düzeltemezler. Bu durum sistematik aşamada değişir. Sistematik aşamada, öğrenci dili daha içsel, tutarlı, hedef dil normlarına ve dil kuralları daha yakın hale gelir. Hatalarını kendilerine gösterdiklerinde düzeltebilecekleri daha olasıdır. Zamanla konuşma sırasında sağlanan dolaylı düzeltici geribildirimler yardımıyla bunu yapabilirler. Son aşamada, istikrar sağlanabilir. Öğrenci konuşması sınırlı bir ölçüde hatalıdır; genellikle, az veya çok anlam ifade eder. Konuşma az

akıcıdır ve genellikle anlaşılırdır. Öğrenici kendini düzeltmek için konuşma becerisine sahip görünmektedir.

2.1.2. Hata Çözümlemesi

Corder'e göre hata, öğrencinin öğrenme sürecinde yaptığı olumlu bilişsel katkılardır (1973). Hata çözümlenmesi olarak bilinen yaklaşım ise karşıtsal çözümlemenin eksiklikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Karşıtsal çözümleme, hataların sadece bir nedeni olduğunu, başka bir deyişle sadece anadilden etkilenecek oluştuğunu varsaymıştır. Karşıtsal çözümlemeyi benimseyen dilbilimciler, dillerarası etkileşime önem verdikleri için bu anlamda oldukça eleştirilmişlerdir. Çünkü dillerarası etkileşime çok fazla önem verip, diğer değişkenlerden hiç bahsetmemişlerdir. Bu değişkenler bireyin yaşı, dil edinilen ortam, ikinci ve üçüncü dil edinimi vb.dir. Dilde yapılan hataların tahmin edilebilirliği güvenilir olmadığı için karşıtsal çözümleme önemini kaybetmiş, bireylerin dil öğrenirken yaptıkları davranışlara başka bir deyişle dil öğrenenlerin hatalarına bakılmaya başlanmıştır. Böylelikle 'hata çözümlenmesi' kuramı ortaya çıkmıştır (Corder 1973). Hatalar, yanlış çeviriden, öğrenme zorluklarından ya da yöresel aksanlardan ortaya çıkabilmektedir. Karşıtsal çözümleme ile hata çözümlemesinin en önemli farkı ise anadildir. Karşıtsal çözümlemede anadil en önemli faktördür çünkü hatalar anadilden aktarım sonucu oluşur. Hata çözümlenmesinde ise daha farklı hata oluşumları göze çarpar. Odlin'e göre (1989) dil öğrencileri kuralları basitleştirerek ya da genelleyerek hata yapabilirler Basitleştirmede öğrenici, öğrenilen dilden bazı yapıları atarken, genelleme bir yapının çok fazla kullanılmasıdır.

1960'larda davranışçılık baskın bir dil öğrenme kuramı olmuştur ve bu kuramda dil öğrenilirken hata yapılmasına izin verilmemiştir. Fakat daha sonrasında

Chomsky'nin (1965) Evrensel Dilbilgisi Kuramı ile dil öğrenirken yapılan hatalar, dilde varsayım oluşum aracı olarak anlaşılmaya başlanmıştır (Farrokh, 2011). 1970'lerden başlayarak pek çok araştırmacı hata çözümlemesi hakkında belli bakış açılarını sunmuşlardır. 1992 yılında Richard ve Schmit hata çözümlemesi ile öğrencilerin öğrenme stratejilerinin bulanabileceğini, öğrencilerin hatalarını çözümleyerek yeni öğrenme ve öğretme materyalleri geliştirilebileceğini belirtmişlerdir (Richard ve Schmit, 1992).

Olumsuz aktarım çalışmalarının ardından diliçi ve dillerarası olan değişkenlerin de hataların üretilmesine neden olduğu ileri sürülmüştür. Örnek vermek gerekirse; İngilizce tümce yapısını edinme sürecinde bütün öğrenciler herhangi bir dil artalan bilgisine gereksinim duymadan aynı basamakları kullanmaktadırlar. Daha da detaylandırmak istersek, İngilizce olumsuzluk ekini ön olumsuzluk eki olarak kullanmaktadırlar. Örn., *No understand (anlamadım)*. Fakat ilginç olan durum şudur ki; anadili ön olumsuzluk eki taşıyan İspanyolca ve İtalyanca olan öğrenciler de İngilizce öğrenirken, ön olumsuzluk ekini, ön olumsuzluk eki taşımayan Almanca anadili konuşuru olan öğrencilerden daha uzun süre kullanmaktadırlar. Gelişimin daha sonraki sürecinde ise; bütün öğrenciler yardımcı eylemden sonra olumsuzluk ekini kullanmaktadırlar. Ancak bu seviyede de Alman öğrenciler kendi anadillerinin etkisi ile olumsuzluk kuralını genelleyerek, yardımcı eylemden sonra olumsuzluk ekini koymaktadırlar. Örn., *They come **not** home.* (Lightbown ve Spada, 2006).

Hata çözümlenmesini daha ayrıntılı olarak ele alan Brown, hata çözümlemesini; öğrencilerin yaptıkları hataların beyinlerinde çalışan dil sisteminde bir kuralı açığa çıkarmak için gözlenmesi, çözümlenmesi ve sınıflandırılması olarak belirtmiştir (Brown, 2007).

Ellis'e göre ise hata çözümlemesi bir öğrencinin diline ait örneklerin toplanmasını içeren işlem süreci, toplanan örnekteki hataları tanımlayan, bunları kendi

sınıflarına göre sınıflandıran varsayımsal nedenleri ve önemlerini değerlendirme işlemidir.

Hata çözümlemesi süreci, Corder (1974) tarafından beş aşamalı olarak açıklanmıştır . Bunlar;

Öğrenici dili örneklerinin toplanması: Hata çözümlemede kullanılan pek çok örnek, aynı tür eylem ya da değerlendirmelere cevap veren dil üreticisi verilerinin toplanmasını içerir. Bazı çalışmalar, ikinci dil keşfi ve yeterliğiyle artan hata varlığındaki değişim örneklerine karar vermek için, haftalar, aylar hatta yıllar süren, öğrenici verilerinden oluşan örnekleri kullanırlar.

Hataların tanımı: Çözümlemede ilk adım, öğrenici dilini hedef ikinci dilden ayıran özelliklere karar vermektir. Corder, hata çözümlemesinde bazı süreçsel hataları (süreç hatalarından kaynaklananlar) ve sistemli hataları (ikinci dil bilgisi eksikliğinden kaynaklananlar) birbirinden ayırmaktadır.

Hataların betimlenmesi: Hatalar, dilin düzlemine (hataların sesletimsel, biçimbirimsel ya da sözdizimsel olup olmadığı), genel kategorisine (Örn., yardımcı eylemler, edilgen tümceler, olumsuz cümle yapıları) ya da daha özel dil öğelerine (Örn., Tanımlıklar, ilgeçler, eylemler) göre sınıflandırılır.

Hataların açıklanması: Hataların nedenlerinin önemszenmesi ikinci dil edinimi sürecini anlamaya çalışmanın en önemli adımıdır. İkinci dil hatalarının iki olası sebebinden birincisi, olumsuz aktarımla sonuçlanan dillerarası faktörler (interlingual); ikincisi ise, dilsel bir etkiye neden olmayan diliçi (intralingual) faktörlerdir. Diliçi hataların gelişimsel hatalar olduğu düşünülür ve ikinci dilde kural oluşturmaları ve genelleştirmeleri, dili tamamladıklarının göstergesidir. Diliçi (intralingual) ve dillerarası (interlingual) hatalardaki fark, birinci ve ikinci dilbilgisini karşılaştırdığı için, karşıtsal çözümleme yaklaşımı üzerine kurulmuştur.

Hataların değerlendirilmesi: Hataların yapılma sıklıklarının belirlenmesi ve öğretim önerileri verilmesi aşamasıdır. Hata çözümlemesi çalışmaları, bazı hataların dil öğrencileri arasında yinelendiğini göstermiştir. Çeşitli anadili geçmişleri ve ilgili alt sistemin içsel zorluklarının hatalara neden olduğu da görülmektedir. Örnek vermek gerekirse; anadiliniz ne olursa olsun, yer yön ilgeçleri olsun ya da olmasın, İngilizce öğrenirken yer yön ilgeçlerinde hiçbir hata yapmamak neredeyse çok zor olabilir (Corder, 1974).

2.2. Türkçenin ve İngilizcenin Genel Özellikleri

Türkçe baş-son bir dildir; öbek yapılanmasındaki merkez öge (baş öge) tümleçlerin ardındadır. Örn., Kapıyı aç. (Eylem öbeğinde baş öge aç- tümleci izler). Bu özellik diğer öbeklerde de (ad öbeği, belirleyici öbeği vb.) aynı yolu izler. Sözcüksel kategoriler - içeriksel sözcükler - (adlar, eylemler, sıfatlar vb.) ve dilbilgisel kategoriler -işlev sözcükleri- (belirleyiciler, bağlaçlar ya da biçimbirimler) tümce içinde merkez ögeye göre yapılır. Türkçe, sağa doğru genişleyen eklemeli bir dil özelliğini taşır. Eylem ve adların kök ya da gövdelerine (tabana) biçimbirimlerin (eklerin) eklenmesi söz konusudur.

Örnek: Ev-ler-de

Genel olarak Türkçede sözdizimi özne-tümleç ve yüklem şeklindedir.

Örnek: Terzi elbisemi bitirmiş.

ÖZNE- TÜMLEÇ-YÜKLEM

Fakat tümce içerisinde ana öğelerin sıralanışında hareketlilik söz konusudur. (Göksel ve Kerlake, 2005). Örnek vermek gerekirse:

Evi Ali sattı.

Ali sattı evi.

Evi sattı Ali.

Sattı Ali evi.

Sattı evi Ali.

Belirteçler de, tümce içerisinde yer değiştirebilirler:

Örnek: Hasan kapıyı yavaşça açtı.

Hasan yavaşça kapıyı açtı.

Kapıyı Hasan yavaşça açtı.

Açtı kapıyı yavaşça Hasan. (Göksel ve Kerlake, 2005).

Türkçe baş-son ağırlıklı bir dil olduğu için yüklem tümcenin genellikle sonunda bulunur. Özne, tümce kurucusu ve yüklem konusudur. Yüklem ise çekimli bir eylem ya da kişi eki olarak yüklem biçiminde oluşmuştur. Kişi eki yargı oluşturduğu için yüklem türüne göre eylem tümcesi ve ad tümcesi olarak eylem türüne göre ikiye ayrılır (Bozkurt, 2017).

Örn: Ben koştum. (Eylem tümcesi)

Ben Türküm. (Ad tümcesi) (Bozkurt, 2017).

Türkçede ad tümcelerinde eylem yerine ol-mak koşacı kullanılır. TDK'ya göre koşaç ad tümlecinde özne ile yüklemi birleştiren, yükleme güçlü ihtimal, olumluluk, olumsuzluk, süreklilik, kesinlik kavramları veren -dır / -dir eki veya değil sözcüğüdür.

Zaman söylemleri tekrarlanmayan şimdiki zaman tümcelerinde açık bir şekilde koşul kullanılmaz.

Örn: Necla öğretmen.

Geçmiş zaman ya da kanıt belirten kiplerde koşul açık bir şekilde belirtilir.

Örn: Necla öğretmendi.

Örn: Necla ev-de-ymiş. (Göksel ve Kerlake, 2005)

Şimdiki zamanda kullanılan koşullar, isme şu şekilde eklenebilir:

1- -im	-üm	-ım	-um / evdeyim
2- -sin	-sün	-sın	-sun / evdesin
3- (dir/tir)	(-dür/tür)	(-dır/tır)	(-dur/tur) / evdedir

Çoğul adlarda ise;

1- -iz	-üz	-ız	-uz / hazırız
2- -sınız	-sünüz	-sınız	-sunuz / hazırsınız
3- -dir	-dür/türler	-dır/tırlar	-dur/turlar / hazırdırlar (Lewis, 1979).

Geçmiş zamanda ise kullanım şu şekilde olur:

1- idim	-ydım –evdeydım
2- idin	-ydın-evdeydin
3- idi	-ydi- evdeydi

Çoğul adlarda ise:

1- idik	-ydık-evdeydik
---------	----------------

- 2- idiniz -ydiniz- evdeydiniz
3- idiler -ydiler-evdeydiler (Lewis, 1979).

Türkçede dilbilimsel olarak adlar herhangi bir cinsiyetten yoksundur. 3. Tekil şahıs o bütün 3. Tekil şahısların işlevini görür. Örn: *O gelir* tümcesinde kadın/ erkek ya da herhangi bir hayvan kastedilebilir.

Ayrıca Türkçe çoğulluk – ler eki tekil adlara getirilerek yapılır.

Örn: bir polis / polisler

Türkçede kullanılan adların 6 çeşit hali vardır. En basit hali adın, yalın halidir. Örn: *Ev* satıldı. İ-hali ise; *evi aldık* şeklinde söylenir. E- hali; *eve geldim*. De- hali; *evde kaldım*. Den- hali ise *evden uzak* şeklinde söylenir. İyelik hali ise –in eki ile belirtilir.

Örn.: evin bahçesi –in haline örnektir (Lewis, 1979).

Sözcüksel kategoriler ise; bu bölümün başında belirtildiği gibi; adları, sıfatları ve eylemleri içerir. Pek çok sözcüksel öge-sözcük- belirlenen bu kategorilerden daha farklı şekilde ortaya çıkabilir. Örnek vermek gerekirse; *güzel* sözcüğü ad olarak *güzelim* şeklinde söylenebilir. *Güzel konuştu* şeklinde belirteç olarak görev yapabilir. Dahası, *güzel köpek* şeklinde de sıfat görevinde tümce içerisinde bulunabilir (Göksel ve Kerlslake, 2005).

İngilizce baş-ilk bir dildir çünkü öbekteki baş sözcük tümleçten önce gelir. Örn., *Open the door* (aç kapıyı). (Eylem öbeğinde baş öge **open** tümleçten önce gelir). Dilbilgisel ve işlevsel kategorilerin yapılanması da baş-ilk ilkesine göre belirlenir. Örn., *The picture is hanging on the wall* (Resim duvarda asılı.) (Mitchell ve Myles, 2004).

İngilizce sözdizimi, Özne + eylem + tümleç şeklinde oluşmaktadır.

He came home.

(O geldi eve)

ÖZNE+EYLEM+ NESNE (tümleç)

Her tümce bir özne ile başlamaktadır. Bu özne bir ad ya da adıl olabilir. Kullanılan bu özne yüklem ile bir uyum içerisinde olmalıdır. Örn., Bir tümce içerisinde, üçüncü tekil şahıs olan bir öznenin yüklemi de tekil olmalıdır (Bakshi, 2000).

Türkçenin aksine İngilizcede tümcenin öğeleri yer değiştiremez. İngilizcede sadece belirteçler tümce içerisinde hareketlilik gösterebilir. Belirteçler tümcenin önünde, ortasında ya da sonunda bulunabilir.

Örnek:

Quickly, I jumped over the hall.

I **quickly** jumped over the hall.

I jumped over the hall **quickly** (Bakshi, 2000).

İngilizcede koşaçlar tümcedeki özne ile tümleci birbirini bağlama görevini üstlenir. Bu tümleçler ad tümleci ya da sıfat tümleci olabilir. Ayrıca, alanyazın içerisinde sıklıkla *olmak eylemi (to be)*, bağlayan eylem (linking verb) olarak da tanımlanır.

Örn: Sakina is a nurse.

They are lawyers.

Bu örneklerde görüldüğü üzere *to be* eylemi şimdiki zamanda *am/ is/ ya da are* şeklinde, geçmiş zamanda ise *was/were* şeklinde kullanılır.

Örn: They were happy.

Ayrıca İngilizcede koşaçların hepsi öznenen sonra tümceye eklenmektedir.

Örn: That dog *is* dangerous (Bakshi, 2000).

İngilizcedeki sözcüksel bölümler ise; açık sınıflandırma ya da kapalı sınıflandırma bölümleri olarak ikiye ayrılır. Açık sınıflandırma bölümleri; adlar, önadlar, eylemler ve belirteçlerdir. Kapalı sınıf sözcüksel bölümler ise; yardımcı eylem, ilgeçler, bağlaçlar, nicelik belirleyicileridir (Christison ve Murray, 2019).

Adlar İngilizcede sayılabilir ya da sayılamayan adlar olarak ikiye ayrılırlar. Sayılabilenler hem tekil hem de çoğul halde kullanılırlar.

Örn: Book- books

Pen- pens

Sayılamayan adlar ise sadece tekil olarak kullanılırlar.

Örn: water, sugar, food...vb.

İngilizcede kullanılan ad ile eylem uyumlu olmak zorundadır.

Örn: A student wants to see you.

Water boils at 100 degrees. (Bakshi 2000)

Sıfatlar ise tümcedeki ad hakkında daha fazla bilgi sahibi olmamızı sağlarlar.

Örn: John is happy. Tümcesindeki *happy* sözcüğü John'un mutlu olduğu bilgisini bize verir.

Eylemler ise bir olayı, durumu ya da şartı açıklar. Geçişli ya da geçişsiz olarak ikiye ayrılırlar. Bazı eylemler ise, yine bu bölümde bahsedildiği gibi bağlayıcı eylem ya da koşaç olarak kullanılır.

İlgeçler ise yer, yön, zaman ve durum belirten göstergelerdir. İngilizcede ilgeçler adlardan ya da ad tümleçlerinden önce gelir.

Örn: in the room / on the desk. (Christison ve Murray, 2019)

2.3. Yazma Dosyası

Lam'e göre (2018) dosyanın tanımı; içerisinde düzenli olmayan kâğıtların, resimlerin, fotoğrafların olduğu bir dosya içerisinde saklanan bütün materyallerdir. Yazma dosyası ise yine Lam'e göre öğrencinin sistematik ve amaçlı bir şekilde yazma ürünlerinin bulunduğu dosyadır.

Daha geniş bir tanım vermek istersek; yazma dosyası öğretmen ve öğrenciyi kapsayan, öğrencinin süreç içerisinde ortaya çıkardığı ürünü inceleyerek öğrencinin gelişimini hedefleyen bir değerlendirmedir (Hancock, 1994). Bu süreç doğal olarak hedef dilin kullanım alanını özellikle de yazma becerisini genişletebilir. Burada öğrenci gelişimi için önemli olan diğer bir nokta da geribildirimdir.

Nunan (2000)'a göre edinilen ister anadili olsun, ister ikinci ya da üçüncü dil olsun, yazma becerisi en zor edinilen beceridir. “İyi bir yazı ürünü, iyi bir dilbilgisi kuralı, sözcük bilgisi, yeni fikirleri üretebilme becerisi, fikirleri tümcelerle birleştirme ve tümceleri ve paragrafları oluşturma bilgisini gerektirir.” (Nunan 2000). Yabancı dil sınıflarında, yazma oldukça zorlanılan ve öğrencilerin keyif almadan deneyimledikleri bir beceridir. Yıllarca devam eden yabancı dil öğretimi sürecinde yazma, öğrenmenin meydana geldiği bir beceri değil de, ondan ayrı bir beceri olarak işlenmiştir. Bunun nedeni ise sadece ürüne yönelik olan yaklaşımlar olabilir. Emig'e göre (1988) yazma becerisi kendi içinde bir öğrenme yöntemidir. Pek çok paragraf çeşidi ve yazma türü öğretilen öğrencilerden, bir ürün üretmeleri beklenir. Başka bir anlatımla da,

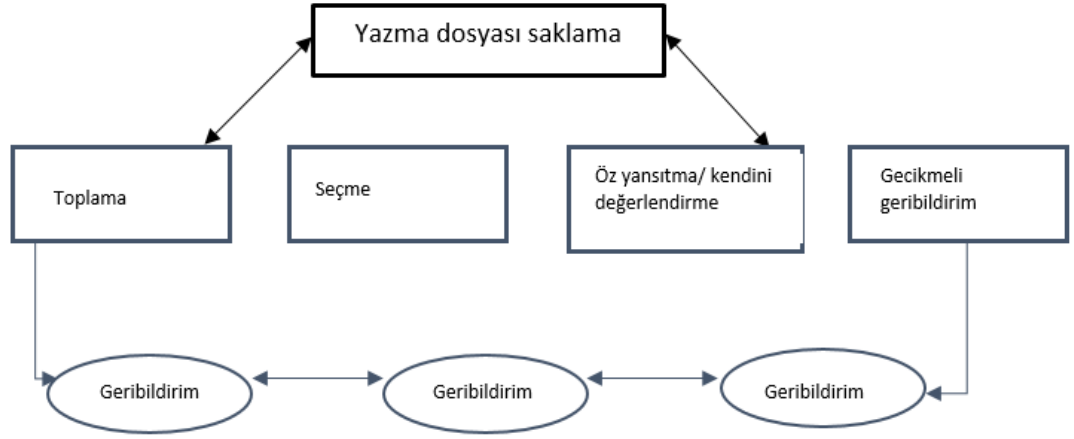
öğrencilerden dilbilgisi, tümce bilgisini kullanarak bir ürün çıkarmaları beklenir. Bu bilgilerin aktarılması, kullanılması ve bir araya getirilmesi öğrenci için zaman zaman zor olabilir. Yazma becerisi yabancı dil öğreniminde üç farklı etki yaratabilir. Birincisi, dilbilgisel yapıların kullanılması, deyimlerin ve öğrencilerin gördüğü sözcük kalıplarının pekiştirilmesi yazma becerisi esnasında gerçekleştirilebilir. İkinci olarak öğrenciler yazarken, yeni bir dil yapısı ya da sözcük keşfedebilir ve risk alabilirler. Üçüncü olarak ise yazma sürecinde yazma becerisi için zaman ayıran ve güç sarf eden öğrenci, dil ile iç içe bulunmak ve dili kullanmak zorunda olabilir (Raimes, 1983).

Yazma becerisi, sadece üründen oluşan bir beceri değil de sürece odaklanan bir beceri olduğunda öğrencide de olumlu bir yaklaşım oluşmaktadır. Raimes'e göre (1983) sürece dayalı yazma sayesinde, yazma becerisi öğretimi üründen çok yazma süreçlerine önem vermektedir.

2.3.1. Yazma Dosyası Çeşitleri

Yabancı dil öğretimi yapılan sınıflarda yazma dosyası sıklıkla kullanılmaktadır. Pek çok tanıma sahip olan yazma dosyası, alanyazın içerisinde genellikle üç ayrı bölüme ayrılmıştır. O'Malley'e göre üç çeşit farklı yazma dosyası vardır. Bunlar toplama dosyası, sergi dosyası ve değerlendirme dosyası olarak belirlenmiştir (1997). Toplama dosyası öğrencinin yaptığı bütün ürünleri kapsar. Sergi dosyası ise öğrencinin kendi seçtiği ürünleri koyduğu bir dosyayı kapsar. Son olarak değerlendirme dosyası öğrencinin ve öğretmenlerin yapılacak olan bütün öğrenme etkinliklerinin gösterildiği, öğrencinin gelişimini gösteren kazanımları da belirten bir dosyadır (Doğan, 2001).

Jenkis'e (1996) göre ise yine üç çeşit dosya vardır. Bunlar temel ölçüt (değerlendirme) dosyası, sergi dosyası ve işbirliğine dayalı dosyadır.



Şekil 1. : Yazma dosyası süreci (Jenkins, 1996)

Şekil 1’de belirtildiği gibi, yazma dosyası uygulandığı süreç boyunca geri bildirim içerisinde barındırır. Yazma dosyası toplandığı süreçte hem öğrenci kendini değerlendirme şansına sahiptir, hem de kendini eleştirme ve iyileştirme şansı vardır. Yazma dosyası süreci içerisinde öğrenci, yapılan geribildirimler ile yaptığı hataları kendini değerlendirerek düzeltme şansına sahiptir.

2.3.2. Yazma Dosyası ve Geribildirim

Yabancı dil öğrenmede çıktının başka bir deyişle ürünün önemi oldukça fazladır. Krashen’e göre birey ancak ve ancak dili ürettiği sürece ikinci dili edinebilir (Krashen, 1982). Bu bağlamda Krashen dil ediniminde konuşma ve yazma becerilerinin öğrenmenin bir nedeni değil göstergesi olduğunu belirtmiştir. Öğrenme gerçekleşirken, öğretmenler çıkan ürün üzerinden öğrenciler ile iletişime geçerler ve bu da öğrencilerin öğrendikleri ya da edindikleri bilginin geribildirimi olabilir.

Yazma dosyasının yabancı dil öğretiminde pek çok konuda yararlı olduğu söylenebilir. Yazma dosyası sürece bağlı gelişen, öğrenimi süreç içerisinde

değerlendiren bir araç olarak da görülebilir. Bu kapsam içerisinde, yazma dosyası uygulama sürecinde öğrenime katkı sağlayacak en etkili tekniklerden biri yazılı ürüne verilen geribildirim olabilir. Yazma becerisi, daha önce de bahsedildiği gibi oldukça zor olan becerilerden biri olduğu için geribildirim bu süreç içerisinde oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Öğrenciler, edindikleri bilginin doğruluğu ya da yanlışlığı hakkında, kendilerinden daha iyi bilen bir öğreticiden aldıkları dönütler ile öğrenimin meydana gelip gelmediğinin farkına varabilirler.

Geribildirim, sözcük anlamı olarak TDK'ya göre; gönderilen bilgi veya talimatın alıcıda yaptığı etkiye ilişkin edinilen bilgi, dönüt olarak tanımlanmıştır. Alanyazın içerisinde, yapılmış olan geribildirim tanımları ise şu şekilde verilebilir: Ur'a göre geribildirim, (1997) “öğrenciye bir öğrenme performansı hakkında, genellikle bu performansı geliştirmek amacıyla verilmiş olan bilgiler” olarak tanımlamıştır. Daha sonraki yıllarda Ferris tarafından yapılan bir diğer tanım ise; geribildirim sözcüğünü “öğretmen tarafından öğrencilerin yazılarını geliştiren bir tepki” olarak belirlemiştir (Ferris, 1997).

Ellis, Loewen ve Erlam, tarafından yapılmış bir diğer tanımda ise (2006) geribildirim “öğrencilerin hata içeren üretimine bir cevap biçimi” olarak belirtilmiştir.

Bitchener ve Knoch (2008), yazma becerisinde yapılacak olan geribildirimlerin, *doğrudan* ya da *dolaylı*, *odaklanmış* ya da *odaklanmamış geribildirimler* olarak da sınıflandırılabilirliğini belirtir. Bitchener ve diğ. (2008) yanlış yazılan bir sözcüğün üzerine çarpı atarak ve sonrasında doğrusunu yazarak örnekleme yoluyla doğrudan geribildirim verilebileceğini belirtmişlerdir. Ayrıca bazen yazma ürününün sonunda üst dilsel bir açıklama yapılabilir, hatanın üzerine dilbilgisi kuralları yazılarak düzeltilebilir. Öte yandan, dolaylı geribildirim, düzeltmeden hatanın belirtilmesi ve altını çizerek öğrencinin hatanın yapısını ve yerini belirlemesi için bırakılması anlamına gelmektedir.

Yazma ürününde geribildirim veren öğretici, bir hatayı daire içine almak, belirli bir satırın kenarındaki hataların sayısını kaydetmek yoluyla veya herhangi bir düzeltmenin olmadığı kodlarla hataların varlığını belirterek dolaylı olarak geribildirim verebilir (Mohebbi, 2013).

Bu tez içerisinde, araştırılmak istenilen nokta yazma dosyalarında kullanılan etkileşimsel geribildirim olduğu için bu konu üzerinde daha ayrıntılı durulmuştur.

Genel olarak alanyazın içerisinde etkileşimsel geribildirim, konuşma becerisinin geliştirilmesi sürecinde kullanıldığı görülmektedir. Fakat etkileşimsel geribildirimler yazma becerisi geliştirme amacıyla da kullanılabilir. Nassaji'ye göre (2007), öğrenciler yazma ürünü içerisinde hatalar yaparsa, öğretmenler etkileşimsel geribildirim ile bu hatalara geribildirim verebilirler. Yazma süreci içerisinde geribildirim, öğrenciler için yol gösterici ya da ışık tutan bir süreçtir. Munchie'ye (2000) göre, yazma öncesi aşamalarda ya da yazdıktan sonra yazanın fikirlerini netleştirmesinde geribildirim yardımcı olabilir. Bu aşamaları yazma öncesinde yapılan taslak süreci ya da yazma sürecinde ve sonrasında verilecek olan geribildirim olarak da tanımlayabiliriz.

2.4. Etkileşimsel Geribildirim

İkinci dil edinimi alanyazını içerisinde bazı araştırmacılar, anadili öğrenenler için geçerli olan pek çok önerinin ikinci dil öğrenenler için de geçerli olduğunu belirtmişlerdir. Bununla birlikte araştırmacıların çoğunluğu ikinci yabancı dil öğrenmenin, anadili ediniminden farklı olduğunu, ikinci dil edinenlerin anadili edinenler gibi olumlu kanıtlarla ya da dilbilgisel girdi modelleriyle dilin doğruluğuna sahip olmadığını belirtmişlerdir (Fotos ve Nassaji, 2007).

Long'un (1998) etkileşim kuramına göre, etkileşimin ikinci dil öğrenimine oldukça olumlu etkileri vardır. Bu etkiler öğrenci ve öğretici arasında geçen bir uzlaşma sürecinde meydana gelir. Long, anlam için uzlaşmanın, başka bir deyişle etkileşimsel geribildirim vermenin, ikinci dilin kazanımında kolaylaştırıcı olduğunu, çünkü “girdinin, içsel öğrenci kapasitelerini, özellikle seçici dikkat ve çıktıyı üretken yollarla birbirine bağladığını” belirtmiştir. Pica (1994) uzlaşmanın ikinci dil gelişimine üç şekilde destek verdiğini öne sürmüştür. İlk olarak uzlaşma ya da etkileşimsel geribildirim mesajı daha anlaşılır hale getirebilir. İkinci olarak; ikinci dil girdisini arttırarak, öğrencinin dile daha çok maruz kalmasını sağlar. Üçüncü olarak ise değiştirilmiş çıktının üretimini kolaylaştırarak öğrencinin dilbilgisi kuralını ya da sözcüğün anlamını anlayıp içselleştirmesine destek verir.

Benati (2015) Etkileşim Varsayımına (Processing instruction) göre dil öğrenimi esnasında oluşan etkileşiminin dil gelişimini olumlu yönde etkileyeceği belirtmiştir. Yapılandırılmış girdi ikinci dili edinme ya da öğrenmede yaşamsal bir öge olarak düşünülebilir. Yapılandırılan etkileşimsel girdi, öğrenci ile öğretici arasında gerçekleşen, iletişimsel bir değişimin olduğu etkileşim sırasında alınan girdi ya da geribildirimdir. Bunlar sınıf içi etkileşimleri ya da karşılıklı konuşmalar olabilir. Öğrenciler bu etkileşimlerle öğrenir ve yeni anlam ya da bağlam üzerinden düzeltmeler yapabilirler.

Etkileşim Varsayımında, anlaşılır girdi anadili konuşuru yetkinliğinde dilbilgisel edinç geliştirmek için yeterli olmayabilir. Bu nedenle öğrencilerin anlaşılır çıktıya gereksinimleri vardır. Öğrenciler “desteklenen çıktı”ya (yani dili doğru, kesin ve uygun olarak üretebilmek için konuşma ve yazma) gereksinimleri vardır. Dil üretimi, öğrenciyi, istediği anlamı başarılı bir şekilde aktarabilmek için gereksindiği ifade araçlarına dikkat etmede bir tetikleyici olabilir. Girdi, etkileşim, geribildirim ve çıktı Etkileşim Varsayımının temel bileşenleridir. Bu kapsamda etkileşimsel geribildirim

içerisinde verilen düzeltici geribildirim, Lightbown ve Spada'nın da (1999) söylediği üzere, öğrenciye ürettiği dil çıktısının bir şekilde hatalı olduğunu gösterir. Ayrıca düzeltici geribildirim İkinci Dil Edinimi alanyazını içerisinde, öğrenciye belirli bir dilin kuralları içerisinde neyin mümkün olup, neyin mümkün olmadığını söyleyen bilgiler olarak da belirtilmiştir.

2.4.1. Etkileşimsel Geribildirim Türleri

Etkileşimsel geribildirim farklı şekillerde ortaya çıkabilir. Nassaji (2007), genel olarak, etkileşimsel geribildirimi iki ayrı grupta ele alır. Bunlar, *yeniden düzenlenme* ve *çıkartım yapma* olarak belirlenebilir. *Yeniden düzenlemeler*, öğrencinin yaptığı hatalı üretimi değiştiren ve öğrenciye doğru biçimi sağlayan geri bildirim stratejileridir. Öte yandan, *çıkartım yapma* öğrencilere doğru yapıyı sağlamaz. Bunun yerine, öğrenciyi kendini düzeltmesi için doğrudan veya dolaylı olarak zorlarlar. Bu iki geribildirim kategorisine *girdi sağlama* ve *çıktı sağlama stratejileri* de denir (Ellis, 2008).

Etkileşimsel geribildirim, kapsamlı ya da yoğun bir şekilde sağlanabilir (Ellis, 2008). *Kapsamlı geribildirim*, çok çeşitli şekillerde sağlanan geribildirimi ifade eder. *Yoğun geribildirim* ise, önceden seçilmiş bazı biçimlerde sağlanan geribildirim anlamına gelir. Etkileşimsel geri bildirim, konuşmacının mesaj sorunlarıyla anlaşılır bir şekilde başa çıkmaya çalışabilir veya mesaj anlaşıldığı zaman pedagojik yaklaşım hata belirtilmeyebilir, ancak yine de öğrencinin hatasını düzeltmeye veya öğrenciyi daha resmi olarak doğru bir şekilde yönlendirmeye çalışıp daha uygun ifadeler kullanmasını sağlar. *Konuşmalı geri bildirim*, bir dinleyicinin, konuşmacının mesajının açık olmadığını belirten bir konuşmacıya işaret ettiği ve “sorunu çözme için dilsel olarak çalıştığı”, anlam uzlaşmasını içerir (Pica, 1992) . Van Den Branden, Nassaji'den alıntılıdığı üzere, *pedagojik geribildirim*, öğrencilerin dikkatini çekmede daha belirli girişimler olarak tanımlanan dilbilgisel yapı uzlaşmasını içerdiğini belirtmiştir (2008).

İkinci dil öğretiminde dikkat çeken bir etkileşimsel geribildirim türü de *yeniden yapılandırma*dır. Yeniden yapılandırma, öğrencinin hatalı ifadesinin tamamını veya bir kısmını yeniden şekillendiren ve genel anlamdaki odağı koruyarak doğru biçime dönüştüren ifadeleri içerir (Lightbown ve Spada, 2001). Yeniden yapılandırma, özellikle etkileşimsel geribildirimlerde oldukça fazla kullanılan bir geribildirim türüdür. Burada amaç yapıya dikkat çekerek, öğrenciye sadece doğru olanı sağlamakla kalmaz aynı zamanda öğrenciye ürettiği tümce ya da kullandığı kalıbın doğru olup olmadığı gösterilebilir. Başka bir deyişle, yeniden yapılandırma ile öğrencilerin dikkatini girdi ve çıktı arasındaki uyumsuzluklara çeker. Dolayısıyla öğrencinin öğrenmeye odaklanmasını sağlar. Bu nedenle yeniden yapılandırmalar potansiyel olarak etkili olabilir çünkü amaç bir biçime dikkat çekmek, iletişimsel bir görevden ayrılmak yerine öncelikle iletişimsel görevi anlaşılır hale gelmesini sağlamaktır (Long ve Robinson, 1998).

Nassaji'den örnek vermek gerekirse:

Örnek 1:

STUDENT: And they found out the one woman run away.

TEACHER: OK, the woman was running away. [Recast/ yeniden yapılandırma]

STUDENT: Running away.

(Nassaji, 2009, p. 429)

Örnek 2:

STUDENT: And she catched her.

TEACHER: She CAUGHT [added stress] her?

STUDENT: Yeah, caught her. (Nassaji, 2007)

Öğretici ile yapılan karşılıklı konuşma ve etkileşim dil özelliklerini öne çıkarır. Bu öğrencilerin başka zaman farkına varamadıkları dil özelliklerini fark etmeleri anlamına gelir. Farkına varabilme yeni bir dili edinmelerinde etkilidir. Farkındalık

çeşitli yollarla gerçekleşebilir. Öğreticinin verdiği geribildirimler biçimlendirilmiş girdi olarak öğrenciye verilir. Yapılan hatanın farkına varan öğrenci daha anlamlı ve doğru dil öğrenme sürecine sahip olabilir. *Etkileşimli biçimlendirme* teknikleri arasında:

- 1) Açıklama isteği (ne dedin?)
- 2) Onay kontrolü (... mu dedin?)
- 3) Anlama kontrolü (anlıyor musun?) oldukça yaygın tekniklerdendir.

Açıklama istekleri, öğretmenin ya da konuşan kişinin, öğrencinin ifadesini anlamadığı zamanlarda ortaya çıkar. Konuşmada anlaşılmayan bölümde, öğrencinin ifadesini başka bir şekilde değiştirmesini ister. Yapılan değişimler “affedersiniz”, “pardon” gibi soruları içerir. Verilen geribildirim öğrenciye tamamen doğru cevabı vermez fakat bu sorulan soru yardımıyla öğrenciye kendini düzeltme zamanı ve fırsatı verir.

Örnek: 3

STUDENT: I want practice today, today.

TEACHER: I’m sorry? [açıklama isteği]

(Panova & Lyster, 2002)

Üst dil işlevli geribildirim öğrenciye üst dil ile sağlanan geribildirimleri ifade eder. Bu geribildirimler dil hakkında yorumları içerebilir. Bu tarz geribildirimde, üst dil işlevleri hakkında ipuçları, hatanın niteliğine Örneğin, yapılan hatanın eylem ya da zarf olabileceğine dair ipuçlarını içerir. Bu ipuçlarının yanı sıra yapılan hata kodları içerisinde üst dil işlevli bir açıklama da içerebilir. Bazı okullarda hata kodları ile yapılan geribildirimler, üst dil işlevli geribildirimlerdendir.

Örnek: 4

STUDENT: I see him in the office yesterday.

TEACHER: You need a past tense. [Üst dil işlevli ipucu] (Nassaji, 2007).

Hatayı tanımlayan geri bildirim olarak bilinen *doğrudan düzeltme*, öğrenciye yaptığı hata hakkında doğrudan açıkça düzeltmeyi içerir. Doğrudan düzeltmede hatanın nasıl düzeltileceği konusunda net bir bilgi verilmektedir. Bu yöntemde öğrenciye kendi kendini düzeltme fırsatı verilmez. Lyster’a (1998) göre bu tarz geribildirim herhangi bir uzlaşa ya da öğrencinin kendini düzeltmesi için gerekli süreyi ve aktif katılımı içermez.

Örnek 5:

STUDENT: He has catch a cold.

TEACHER: Not catch, caught. [Direct correction / doğrudan düzeltme]

STUDENT: Oh, ok. (Nassaji ve Fotos, 2008)

Bu çerçevede, tezde yazma dosyası kapsamında yazma ürünlerine yazılı ve sözlü olarak etkileşimsel geribildirimler verilmiştir. Yazılan ürünlerin sonrasında öğretici hataları toplamış ve bu hatalarla ilgili etkileşimsel geribildirimleri yazılı ve sözlü olarak vermiştir.

2.5. Olumsuz Aktarım ve Hata Çözümlemesi Konusunda Türkiye’de Yapılan Çalışmalar

Bu bölümde Türkiye’de yazılan olumsuz aktarım ile ilgili makalelerden ve tezlerden bahsedilecektir.

Bazı araştırmalar, esas olarak hedef dilde bulunmayan seslerin bir sonucu olarak iki dilin sesbilim sistemindeki farklılıklar nedeniyle sesbilimsel aktarımın var olduğunu göstermiştir (Thompson, 2001). Türkçede de bazı seslerin olmayışı olumsuz aktarımı kaçınılmaz kılmıştır. Bu konuya örnek vermek istersek, Demirezen’in (2010) (schwa) ə sesinin Türk öğrenciler tarafından edinilmesini araştıran ve Türkçe sesbilim

sisteminin etkisinin, ünlü ve ünsüz eksikliğinden dolayı belirli İngilizce seslerin edinilmesi üzerinde güçlü bir etkisi olduğunu tespit eden çalışması vardır.

Hata çözümlemesi ve sözcük kullanımında anadili etkisi hakkında 2012 yılında Eskişehir Osmangazi Üniversitesinde bir çalışma yapılmıştır (Erkaya, 2012). 17 öğrencinin yazdığı paragraflara bakılarak, yaptıkları hatalar, hata çözümlemesinde Corder'ın belirttiği ve bu tezdeki kuramsal çerçevede de belirtilen beş basamaklı hata çözümlemesi yapılarak hatalar listelenmiştir

Erdoğan (2005) dilbilgisi aktarımı üzerinde yaptığı çalışmasında anadili Türkçe olan İngilizce öğrencilerinin, Türkçede sıfat tümceciği (relative clause) sisteminin bulunmaması nedeniyle, sıfat tümcesi kullanmaları sırasında çeşitli hatalar yaptıklarını tespit etmiştir. Yirmi lise 9. sınıf öğrencisi ile yapılan bu çalışmada, orta seviyede İngilizce bilen ve anadili Türkçe olan öğrencilerin, sıfat tümceciği (relative clauses) konusu sınıfta işlendikten sonra bu dilbilgisi yapısını kullanımları araştırılmıştır. Öğrencilere küçük bir sınav uygulanmış ve sınav kâğıtları incelenmiştir. Bu yapılanmanın Türkçede olmayışı nedeniyle, ilgili kuralı öğrenme sürecindeki özellikle virgül kullanımında ya da *that* gibi bazı sözcüklerin çıkarılması durumlarında, öğrencilerin çok fazla hata yaptığı görülmüştür. Sonuç olarak ise anadili etkisinin, ikinci dilin öğrenilmesi sürecinde ortaya çıktığı belirlenmesi yapılmıştır.

2016 yılında Atmaca tarafından yapılmış bir diğer olgu çalışmasında ise, bu tür çalışmalarda az olarak kullanılmış yazma ve geribildirim konuları ele alınmıştır. Atmaca, çalışmasında, hata çözümlemesi yapmış ve bunu İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen hazırlık sınıfı öğrencileriyle gerçekleştirmiştir. 4 ay süren bu olgu çalışmasında 32 öğrenci ile çalışılmıştır. İki çeşit veri toplama aracı kullanılmıştır. Birincisinde öğrencilerin yazma sınavlarından örnekler alınmıştır. İkincisinde ise; yazılı bir görüşme formu verilmiştir. Süreç içerisinde görülen hatalar çözümlenmiştir. Yapılan hatalarda en

çok yer yön belirten edatlarda sorun görülmüştür. Anlambilim açısından yapılan hatalar, tümce yapısındaki hatalar da bu çalışmada belirtilmiştir (Atmaca, 2016).

2012 yılında Elkılıç tarafından yapılan çalışmada, orta seviyedeki İngilizce hazırlık öğrencileri araştırmada yer almışlardır. Öğrencilerin yazma derslerinde yaptıkları hatalar çözümlenmiştir. Öğrenci sayısı 26 olarak belirlenmiştir. Sonuç olarak öğrencilerin, sözcük sözcüğe anadilinden öğrenilen dile çeviri yaptıkları gözlemlenmiştir.

2014 yılında Mede, Tural, Ayaz, Çalışır ve Akın'ın yaptığı bir çalışmada da anadili Türkçe olan ve İngilizce öğrenen öğrencilerin üretimlerinde olumsuz aktarımın etkileri araştırılmıştır. Çalışmada yer alan 19 katılımcı, bir üniversitenin hazırlık okuluna yeni kaydolmuş öğrencilerdir. Çalışma süresince toplanan veriler resim tanımlama ve dilbilgisi yargı testinden edinilmiştir. Sonuçlar, iki dil arasındaki farklı sözcük sırası düzenlerinden dolayı sözdizimsel aktarım için önemli bulguları ortaya koymuştur. Yapılan çalışmada İngilizce tümce dizimi ve İngilizce öğrencilerinde eylem yerleştirme üzerindeki olası anadili etkilerini araştırmak amaçlamıştır. Bu çalışma sonucunda, ikinci dil ediniminde diller arası etkinin yüksek olma olasılığı belirlenmiştir (Mede, Tural, Ayaz, Çalışır ve Akın, 2014).

Tekillik çoğulluk uyumu hakkında yapılan bir başka çalışmada da anadili alışkanlıklarının ikinci bir dili öğrenmeyi etkilediği gözlemlenmiştir. Örn., *many dogs* (birçok köpek) / *three books* (üç kitap) gibi sıfat sonrasında gelen adlar tekil kullanılır. Fakat bu durum İngilizcede farklıdır (Kırkgöz, 2010).

Bu bölümde şimdiye kadar aktarılan çalışmalar akademik makale olarak yazılmıştır. Türkiye'de olumsuz aktarım ya da anadili etkileşimi üzerine son yıllarda yapılan tezlerden biri, 2006 yılında Trakya Üniversitesinde yazılmıştır. Bu çalışmada yabancı dil kullanımında oluşan dilbilgisi hatalarının karşılaştırmalı olarak çözümlemesi

yapılmıştır. Elde edilen sonuçlarda hataların genellikle anadilinden kaynaklandığı bulunmuştur (Bostancı, 2006).

2008 yılında yazılan bir diğer tezde, 6., 7. ve 8. Sınıf öğrencileriyle bir durum çalışması yapılmış, öğrencilerin sınav kağıtları 3 yıl boyunca toplanmış ve çözümlenmiştir. Yapılan hata çözümlemesinde belirlenen hatalar incelenmiş, kategorilere yerleştirilmiş ve listelenmiştir (Sığıncı, 2008).

Bir diğer tez çalışması ise 2009 yılında Cigerci tarafından yapılmıştır. İlköğretim okullarına devam etmekte olan 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin, yabancı dil öğretiminin ana ilkeleri, amaçları, hedefleri ve uygulama esaslarının araştırılarak, İngilizce öğrenme sürecinde belirli soru türleri ve sözcük bilgisi düzlemlerinde başarı durumlarının saptanması amaçlanmıştır. Bu çerçevede hataların çözümlenmesi ve sınıflandırılması yapılmıştır. Yapılan bu hataların kaynağı; öğrencilerin yeterince tecrübe kazanmadan hedef dile ilişkin genellemeler yapmaları ya da öğrenim sürecinin etkili olmaması sonucu ortaya çıkan diliçi aktarım olarak görülmektedir (Cigerci, 2009).

Bilgiç, konuşma çözümlemesinin bulgularına dayalı olarak gündelik konuşmalar bakımından Türkçe ve İngilizce arasındaki fark ve benzerlikleri ortaya çıkarmaya çalışmıştır. İngilizce eğitimi alan Türk öğrencilerin üretimlerinde İngiliz dilindeki farklılıklardan oluşan olumsuz etkileri aza indirip Türkçe ile olan benzerliklerin olumlu etkilerini ise en üst düzeye çıkarmaya çalışmıştır (Bilgiç, 2010).

Pak (2010) tarafından yapılan bir diğer çalışmada da İngilizce ve Türkçedeki yer ve zaman ilgeçlerinin kullanımları, işlevleri ve anlamları benzerlik ve farklılıkları açılarından karşılaştırmalı olarak ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu sayede de öğrencilerin performanslarını şekillendirecek olası farklılıklar anlatılmaya çalışılmıştır. Sonuç olarak İngilizce ve Türkçede yer ve zaman ilgeç tümleçleri arasında benzerlikler olduğu gibi farklılıklar da vardır. Benzerliklerin yabancı dil öğrenimine katkı sağladığı (olumlu aktarım), farklılıkların da süreci zorlaştırdığı belirtilmiştir.

2017 yılında yapılan bir diğer çalışmanın amacı olumsuz aktarım bağlamında, İngilizce öğrencilerinin iyelik kullanımlarını incelemektir. Bu çalışmada, 50 öğrenciye bir anket, çoktan seçmeli bir test ve çeviri etkinliği uygulanmıştır. Araştırma sorularına cevap bulabilmek için karşılaştırılmalı çözümleme ile elde edilen veriler istatistiksel olarak çözümlenmiştir. Veriler çözümlenirken, nicel bir yaklaşım uygulanmıştır ve böylece betimsel istatistikler kullanılmıştır. Sonuçlar çoğu öğrencinin iyelik sıfatlarının kullanımının iyelik zamirlerinin kullanımından daha doğru olduğunu göstermiştir. Ayrıca, anadili kullanma eğiliminde olan öğrencilerin olumsuz aktarım yaptığı gözlemlenmiştir (Sofracı, 2017).

İngiltere’de Westminster Üniversitesinde yazılan bir tezde ise anadili aktarımı araştırmak ve bu aktarımın öğretme ve öğrenme süreci açısından etkilerini göstermek amaçlanmıştır. Çalışmada anadili Türkçe olan ve İngilizceyi ikinci yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler yer almışlardır. Çalışmada verileri toplamak için çocuk hikâyesinden alınan bir dizi resim kullanılmıştır. Katılımcılardan, resimlerden gösterilen hikâyeyi İngilizce olarak anlatmaları istenmiştir. Sonuç olarak, resimler tanımlanırken öğrencilerin yaptıkları olumsuz aktarımlar belirlenmiştir. Bu çalışmanın bulguları, sözcüksel ve sözdizimsel kategoriler düzeyinde olumsuz aktarımın olduğunu göstermiştir (Tat, 2013).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölümde yapılan çalışma süresince benimsenen araştırma yöntemi tanıtılacak, ayrıca çalışma için yapılan veri toplama teknikleri ve çözümleme süreçleri hakkında bilgi verilecektir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada eylem araştırması kapsamında; ön test- son test işlevli bir araç kullanılarak zayıf-yarı deneysel desen niteliği taşıyan bir uygulama yapılmıştır. Bu desenlerde deneysel işlemin etkisi tek bir grup üzerinde yapılan çalışmayla test edilir. Deneklerin bağımlı değişkene ilişkin ölçümleri uygulama öncesinde ön test, uygulama sonrasında ise son test olmak üzere aynı denekler ve aynı ölçme araçları kullanılarak elde edilir (Büyüköztürk, 2008). Yarı deneysel bir desene sahip olan bir çalışmada, araştırmanın geçerliliği ve güvenilirliğini artırma açısından hem nicel hem nitel yöntemlerin kullanılması oldukça önemlidir (Creswell, 2003)

3.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubunu özel bir üniversitenin hazırlık okulunda eğitim alan öğrencilerden oluşmaktadır. Buna göre, hazırlık sınıf belirleme sınavına göre, temel seviyede İngilizce bilen 112 öğrenci ile uygulama yapılmıştır. Öğrencilerin yazma dosyası sürecinde ürettikleri metinler ve yanı sıra yargı testine verdikleri yanıtlar çalışmanın veri tabanını oluşturmuştur.

3.3. Veri Toplama Araçları ve Uygulama

Çalışma kapsamında nicel ve nitel veri toplama teknikleri birlikte kullanılmıştır. Çalışmanın başlangıcında, ilk olarak öğrenciler ile bir yazma etkinliği yapılmıştır. Bu etkinlik sonrasında elde edilen ön veri ışığında bir yargı testi oluşturulmuştur. Yargı testi, Mede, Tural, Ayaz, Çalışır ve Akın'ın (2014) çalışmalarında uygulanan yargı testinden uyarlanarak hazırlanmıştır. Uyarlama ve kullanım için araştırmacılardan izin alınmıştır. Uyarlanan bu yargı testi iki alan uzmanı tarafından incelenmiştir. Testte hatalı ve doğru tümceler yer almıştır. 11 tümce hatalı 2 tümce de doğru olarak verilmiştir (bkz. Tablo 2). Yargı testi içerisinde sözdizim hataları, ödüncleme, koşaç kullanımda sakınma (underproduction), yazım hatası ve tekillik çoğulluk hataları öğrencilere sorulmak üzere konulmuştur. Bu hatalar olumsuz aktarım hataları olarak teste yerleştirilmiştir.

Nicel sonuçlara ulaşmak için yazma dosyası çalışmasının başında ve sonunda yargı testi 112 öğrenciye uygulanmış, sonuçlar doğru ve yanlış olarak gruplandırılarak sayısal veri ile açıklanmıştır. Ayrıca elde edilen veri, nitel gözlemlere de olanak tanımıştır.

Bu çalışmadaki diğer veri toplama tekniği, öğrencilerin ödevlerinin/yazma çalışmalarının toplamından oluşan yazma dosyası incelemeleridir. Yazma dosyası süreci boyunca öğrencilerin yaptıkları olumsuz aktarım hataları rastlantısal olarak seçilmiş ve bu çalışmaya örnek olarak konulmuştur. Öğrencilerin en çok tekrar ettikleri hata türlerinden olan ödünclemelerden 18 adet hata konulmuştur. Yazma dosyası içerisinde görülen bir diğer hata türü olan yanlış kökdeşlerden 2, anlambilimsel hatalardan 4, söz dizimsel olarak da 3 adet hata örneği verilmiştir. Öğrencilerin birebir Türkçeden yaptıkları çeviriler, koşaç kullanmada sakınma, anlambilimsel olarak yaptıkları hatalar bu kapsamda çalışmaya veri olmuştur.

Altı hafta süren yazma dosyası çalışması boyunca her hafta öğrencilere iki yazma görevi verilmiştir. Yazılı üretimlerdeki olumsuz aktarım hatalarına etkileşimsel geri bildirim alan öğrencilerin, yazma görevlerini verilen geribildirimle göre düzeltip (tekrar yazıp) geri vermeleri istenmiştir. Geribildirim iki şekilde verilmiştir. İlk olarak, hata kodlarının yer aldığı metinler öğrencilere tekrar verilmiş ve öğrencilerden metinlerini düzeltmeleri istenmiştir. Bu bildirim türü öğrencilerin hatalarını düzeltmelerinde yol gösterici rol oynamıştır. İkinci olarak süreçte etkileşimsel geribildirimlerde bulunulmuştur.

3.4. Uygulama Süreci

Çalışmanın başında, öğrenciler ile bir yazma çalışması yapılmıştır. Yapılan bu yazma çalışması öncesinde dilbilgisel izleni doğrultusunda planlanmış olan dilbilgisi konusu aktarılmıştır. Dilbilgisi konusu aktarıldıktan sonra öğrencilerden 30- 40 sözcükten oluşan bir paragraf yazmaları istenmiştir. *What do you do at the weekends?* (*Hafta sonları ne yaparsınız?*) konulu yazma çalışması sonucunda toplanan veri doğrultusunda hatalar incelenmiştir. Bu hatalar bir tablo içerisine hata çözümlemesi yapılarak yerleştirilmiştir (Bkz. Tablo 1) Yazma işlemi sonrasında söz konusu hatalar yargı testine yerleştirilmiştir. Testte, içinde hem olumsuz aktarımların olduğu hatalı tümceler, hem de doğru olan tümceler yer almıştır.

Öntest uygulaması ile eşzamanlı olarak yazma dosyası süreci de başlamıştır. Örnek vermek gerekirse, ilk olarak verilen *What do you do at the weekends?* (*Hafta sonları ne yaparsınız?*) konulu yazma görevi ile 30-40 tümcelik paragraflar yazmışlardır. Bu paragraflar, öğretici tarafından toplanmış ve hata kodları kullanılarak dolaylı geribildirim verilmiştir.

Hata kodları şu şekildedir:

WT- wrong tense- hatalı zaman kullanımı

WF- wrong form- hatalı yapı kullanımı

Prep- preposition- hatalı ilgeç

WW- hatalı sözcük

SP- spelling- heceleme hatası

RW: Rewrite- tümceyi tekrar yazma- düzeltme

Bu hata kodları, öğrencilerin kullandıkları öğrenme portallarına da yüklenmiştir.

Tümcelere verilen geribildirim örneği vermek gerekirse;

Öğrenci tümcesi: I **early** get up.

Öğretici geribildirimi: RW

Öğrenci tümcesi: I have **pasta** for breakfast.

Öğretici geribildirimi: WW

Öğrenci tümcesi: **Very slow car I drive.**

Öğretici geribildirimi: RW

Öğrenci tümcesi: I went to **haus.**

Öğretici geribildirimi: SP

Geribildirim, hata kodları ile yazılı olarak verildikten sonra, bir sonraki gün dersin ilk 10-15 dakikasnda, öğrencilere yazdıkları paragraflar geri verilmiştir. Hata kodlarını gören öğrencilere, ilk önce kendi kitaplarındaki, yapılan üniteyi ve dilbilgisi kuralına göre verilen tümceleri incelemeleri söylenmiştir. Tümceleri inceleyen öğrencilere bazen derste, bazen de ev ödevi olarak tekrar yazma görevi verilmiş, hatalarını düzelterek aynı metni yeniden yazmaları istenmiştir

Bu aşamanın ardından etkileşimsel geribildirim süreci başlatılmıştır. Hatalar konusunda geribildirimler sayesinde farkındalık kazanan öğrenciler, öğreticiye hataları konusunda sorular sormuşlardır. Yapılan bu soru yanıt etkinliğinde öğrencilerin farkına vardıkları ya da öğretici tarafından gözlemlenen sözdizim, sözcük anlamı, yazım ve dilbilgisi hataları öğrencilere etkileşimsel geribildirim verilerek düzeltme yoluna gidilmiştir.

Örnek:

Öğrenci tümcesi: **Very slow car I drive.**

Öğretici geribildirimi: RW

Öğretici: So, you drive a car very slowly (yeniden yapılandırma- Recast).

Öğrenci: Yes, I drive a car very slowly.

Öğrenci tümcesi: I went to **haus.**

Öğretici geribildirimi: SP

Öğretici: Bu tümcede yazım hatası vardır. H-O-U-S-E şeklinde hecelemelisin (doğrudan düzeltme).

Öğrenci tümcesi: **I early get up.**

Öğretici geribildirimi: RW (Tümce tekrar yazılacak- sözdizim hatası)

Öğretici: Do you get up early?

Öğrenici: Yes, I get up early (yeniden yapılandırma).

Öğretici: Look at your sentence. What's the problem?

Öğrenici: Early!

Yazma konuları diğer haftalarda öğrencilerin öğrendikleri dilbilgisi yapısına göre değişiklik göstermiştir. İkinci yazma konusu *What did you do yesterday? (dün ne yaptın?)* olmuştur. Yine öğrencilerden 40-60 sözcük içeren bir paragraf yazmaları istenmiştir. Bu paragraflardaki hatalar aşağıdaki örneklerdeki gibi etkileşimsel geribildirim ile düzeltilmiştir.

Öğrenici: We made the man from the snow.

Öğretici: Did you make a man from the snow or did you make a snowman?
(çıkartım yapma)

Öğrenici: snowman!

Öğretici: We made a snowman. (doğrudan düzeltme)

Bir diğer yazma konusu ise *What did you do at the weekend? (hafta sonu ne yaptın?)* olmuştur.

Öğrenici: There was a lightning in my head.

Öğretici: Bu tümcede 'past tense' kullanman çok doğru fakat sözcük seçiminde ve anlamda bir sorun var. (Üst dil işlevli geribildirim ve pedagojik geribildirim- yoğun geribildirim)

Öğretici: Bu tümcede ne demek istedin?

Öğrenici: Burada aklıma bir fikir geldi demek istedim.

Öğretici: O zaman ‘ I had an idea’ demelisin. (doğrudan düzeltme)

Bazı geri bildirimler bu şekilde Türkçe olarak da verilmiştir.

Yapılan bir diğer etkileşimsel geribildirim örneği ise şu şekildedir.

Öğrenici: After the accident we went to the black arm.

Öğretici: Altı çizili sözcüğe dikkat eder misin? Sence sorun nerede? (pedagojik düzeltme)

Öğrenici: Black arm

Öğretici: You went to the police station (doğrudan düzeltme).

Yapılan bir diğer etkileşimsel geribildirim örneği ise açıklama isteğidir:

Öğrenici: Close the lights!

Öğretici: Sorry? Do we use *close* for the lights? (açıklama isteği)

Öğrenici: Turn the lights.

Öğretici: Turn off the lights. (doğrudan düzeltme)

Aşağıdaki örnekte ise tekillik- çoğulluk açısından bir hata yapılmıştır ve çıkarım yapılarak etkileşimsel geribildirim verilmiştir. Öğrenici doğruyu bulamadığında ise doğrudan düzeltme yapılmıştır.

Öğrenici: I need a scissors.

Öğretici: pardon? Look at the ‘s’. Is it plural? (Çıkarım yaptırma)

Öğrenici: I need a scissor?

Öğretici: no, I need scissors. (doğrudan düzeltme)

Uygulama süresince etkileşimsel geribildirim oturumları öğrenciler ile örneklerde sunulduğu biçimde yapılmıştır.

Genel olarak yazma çalışmaları Geçmiş Zaman (Simple Past Tense) ve Geniş Zaman (Simple Present Tense) kullanılarak yapılmaya çalışılmıştır çünkü bu iki zaman, temel İngilizce grubunun 6 haftalık eğitim sürecinde verilmiştir. Sırasıyla sorulan konular dilbilgisel izleni kapsamında şu şekilde verilmiştir:

- 1- What do you do at the weekends? (Hafta sonları ne yaparsın?)
- 2- What do you do everyday? (Her gün ne yaparsın?)
- 3- What did you do at the weekend? (Hafta sonu ne yaptın?)
- 4- What did you do last summer? (Geçen yaz ne yaptın?)
- 5- What do you do every summer? (Her yaz ne yaparsın?)
- 6- What did you do last week? (Geçen hafta ne yaptın?)

Yapılan yazma çalışmaları süreci içerisinde destek isteyen öğrencilere, anlık geri bildirim verildiği de olmuş, bunun yanı sıra, dersine girilmeyen öğrencilere de, öğle arası belirlenen sınıflarda geribildirim oturumları yapıp, geribildirim verilmiştir. Bunun dışında yazma ürünleri hakkında detaylı geribildirim almak isteyen öğrenciler, öğretici ofisine de gelerek sorularını sormuşlardır.

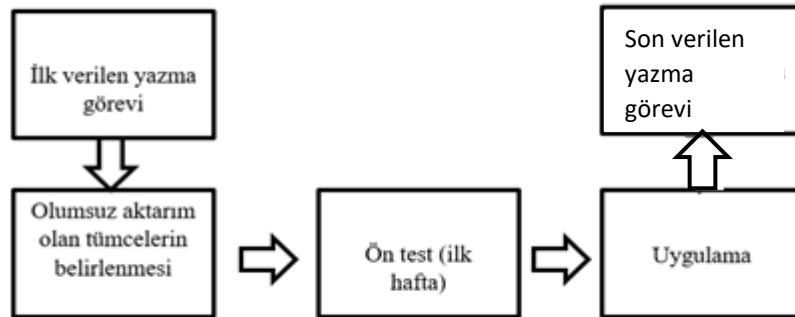
Altı hafta boyunca yazılı ve etkileşimsel geribildirim alan öğrencilere, altı haftanın sonunda, ön test olarak uygulanan yargı testi, son test olarak da uygulanmıştır.

Yapılan yazılı geribildirim (hem dolaylı hem de yazılı olarak verilen geribildirim) ve etkileşimsel geribildirim çalışmaları şema olarak şekil 2 de gösterilmektedir.



Şekil 2: Yazılı geribildirim ve etkileşimsel geri bildirim süreci

Ayrıca ön test- son test süreci de şema olarak şekil 3 de aşağıda gösterilmiştir.



Şekil 3: Ön test – Son test uygulama süreci

3.5. Veri Çözümleme İşlemleri

Yukarıda da belirtildiği üzere ilk olarak öğrencilerle yazma etkinliği yapılmıştır. Bu yazma görevi sonrasında yazılan ürünler incelenmiş ve sonrasında öğrencilerin yaptıkları olumsuz aktarım hataları bir liste haline getirilmiştir. Bu listedeki hatalı tümceler yargı testinde kullanılmıştır. Ön test niteliğindeki yargı testi sonrasında öğrencilerin yaptıkları hatalar grafiklerle nicel sonuçlara dökülmüştür. Öğrenci hatalarının hangi olumsuz aktarım türünden kaynaklandığı detaylı bir şekilde tümceler incelenerek saptanmaya çalışılmıştır. Altı hafta sonrasında da, son test olarak yargı testi tekrar uygulanmıştır. Öğrencilerin yanıtlarındaki değişim sayısal veriler ile belirtilmiştir.

Yazma dosyası süreci boyunca öğrencilerin ürettikleri tümceler incelenerek olumsuz aktarımdan kaynaklandığı düşünülen hatalı tümceler hata çözümlemesi yapılarak çözümlenmiştir. Her hafta toplam 224 metin incelenmiştir. 6 hafta sonunda 1344 adet metin incelenerek hatalar analiz edilmiştir. Ayrıca çalışmada yarı deneysel desen kullanıldığı için nitel gözlemlere de yer verilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu çalışmanın ilk aşamasında anadili Türkçe olan öğrencilerin, İngilizce öğrenme süreçlerinde yaptıkları hataların nedenlerinden biri olan diller arası etkileşimin, başka bir deyişle olumsuz aktarımın neden olduğu hataların belirlenmesi amaçlanmaktadır. Buna ilişkin olarak çalışmanın başlangıcında bir yazma görevi verilmiş ve öğrencilerin yaptıkları olumsuz aktarım hataları belirlenmiştir (Bkz. EK 1 Hata tablosu). Bu hatalar ön test ve son test olarak kullanılan yargı testine aktarılmıştır. Ardından yazma dosyası süreci başlatılarak öğrencilerin yaptığı olumsuz aktarım hataları gözlemlenmiştir. Yazma dosyası süreci boyunca verilen geri geribildirimlere dayalı olarak da süreç içerisinde hataların ne derecede düzeltildiği incelenmiş ve geribildirimlerin etkililiğine ilişkin değerlendirmeler yapılmıştır. Bu bölüm içerisinde, bu kapsam ve sıralama ile toplanan veri çözümlenerek bulgular sunulmuştur.

4.1. Yazma Dosyası Sürecinde Öğrencilerin Yaptığı Olumsuz Aktarımlar

Çalışmaya katılan 112 öğrencinin % 91'i çalışma sürecinin en başından itibaren olumsuz aktarım hatası yapmıştır. Grubun % 9'luk bölümünü oluşturan öğrencilerin ise olumsuz aktarım yapmadıkları gözlemlenmiştir. Öğrencilerin yazma örnekleri ekte (bkz. EK 3) sunulmuştur.

Verilen ilk testte, öğretilen dilbilgisi konusu (Geniş Zaman- Simple Present Tense) ile uyumlu olarak, hafta sonu rutinleri sorulmuş ve kullanabilecekleri sözcükler liste halinde öğrencilere sunulmuştur. Öğrencilerden bu konu ile ilgili bir paragraf yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin sözcük boyutunda ve tümce boyutunda yaptıkları olumsuz aktarım hatalarının bir bölümü alt başlıklar halinde verilmiştir. Bu çalışmada gösterilen örnekler sözcüksel ve dilbilgisel sınırlılık doğrultusunda seçilmiştir.

4.1.1. Ödünçlemeler

(a) Değişmeceli Anlam / Deyim

Örnek 1: *If I clean the house, my mother cries.*

(Eğer evi temizlersem, benim anam ağlar.)

Değişmeceli (mecaz) anlamda kullanılan *anam ağlar* deyimini aslında, çok yorulmak anlamına gelmektedir. Anlamsal olarak anadili etkisini gördüğümüz bu hata, olumsuz aktarım kapsamında değerlendirilebilir.

Örnek 2: *We have leave from humanity.*

(Biz insanlıktan çıkarız.)

Bu tümcede de anadili etkisini değişmeceli bir anlatımda görmekteyiz.

Örnek 3: *There was a lightning in my head.*

(Kafamda şimşek çaktı.)

Türkçede *kafada şimşek çakma* kalıbı deyim olarak kullanılmaktadır. *Birdenbire aklına bir şey gelmek* anlamına gelmektedir. Anadili etkisini gördüğümüz bu tümce, *I have an idea* şeklinde doğru olarak kurulabilir.

Örnek 4: *She had roses on her face.*

(Yüzünde güller açtı.)

Bu tümce içinde yer alan *yüzünde güller açmak* ifadesi doğrudan Türkçeden deyim aktarması ile oluşturulmuştur

Örnek 5: *I ate my lunch so fast. It came from my nose.*

(Yemeği çok hızlı yedim. Burnumdan geldi)

Bu tümcede yine, Türkçede deyim olarak kullanılan *burnundan gelmek* ifadesi, İngilizceye birebir çevrilmiştir. Anlamsal olarak anadili etkisi görülen tümcede olumsuz aktarım görülmüştür.

Örnek 6: ***There was noise. My head was swelling.***

(Gürültü çok fazlaydı. Kafam şişiyordu).

Türkçede deyim olarak kullanılan *kafam şişti* yapısı, İngilizceye anadilinde olduğu gibi çevrilmiştir. Anadili etkisi ile bu şekilde çevrilen tümcenin doğrusu *It was brain blowing* şeklinde yazılmalıdır.

Örnek 7: ***He jumped my nerve.***

(O benim sinirimi zıplattı.)

Bu tümcede edilgen çatı kuralı bilinmemektedir. Bunun yanı sıra, öğrenici Türkçede kullanılan yapıyı, İngilizceye birebir çevirmiştir. Ödünçleme, *to jump zıplamak*, bu tümcede de görülmüştür. Bu tümce doğru olarak *he made me nervous* şeklinde kurulmalıdır.

(b) Birebir çeviri ile gerçekte olan bir kavram için türetme yapma

Örnek 1: ***I will swim in White sea.***

(Ben Akdeniz’de yüzeceğim.)

Anadilinden öğrenilen dile birebir çevirinin yapıldığı bu tümcede, anadili etkisi görülmektedir. Asıl kullanılması gereken sözcük *Mediterranean* sözcüğüdür.

Örnek 2: ***We made the man from the snow.***

(Biz kardan adam yaptık.)

Bu tümcede de birebir anadilinden eviri yapılmıştır. Anadilindeki kullanımın şekilde aktarıldığı tümce aslında *we made a snowman* şeklinde kurulmalıdır.

rnek 3: ***After the accident we went to the black arm.***

(Kazadan sonra karakola gittik)

Bu tümcede de birebir anadilinden çeviri yapılmıştır. *Police Station* yerine *black arm* sözcükleri anadili etkisiyle kullanılmıştır.

rnek 4: ***In the desert you can see camel birds.***

(lde, deve kuşlarını grebilirsin.)

Bu tümcede *ostrich* szcğ yerine, anadilinden birebir eviri yapılarak *camel birds* sözcükleri kullanılmıştır. Anadili etkisi görülen tümcede olumsuz aktarım söz konusudur.

rnek 5: ***The World warm is too huge.***

(Küresel ısınma çok büyük.)

Global warming yerine *The World warm* yapısını kullanan öğrenici, birebir eviri yaparak tümceyi kurmuş ve olumsuz aktarım yapmıştır.

rnek 6: ***People should go to a physchiatrist when their spirit is bad.***

(İnsanlar ruhsal durumları kötü olduğunda psikiyatriste gitmeliler.)

Bu tümcede öğrenicinin sözcük gelişimi iyi olmadığı için *ruhsal durum* yerine *ruh* sözcüğünü kullanmıştır. Eksiltili olarak sözcük aktarımı görülmüştür.

(c) Yanlış eylem kullanma

rnek 1: ***Close the lights.***

(Işıkları kapat.)

Anadilinde kullanımı *kapatmak* eylemi ile olan tümcede, Kullanılması gerekli eylem *turn off*’dur. Yine bu tümcede de anadili etkisi anlamsal aktarım olarak görülmektedir.

Örnek 2: ***My sleep comes when I was outside.***

(Ben dışardayken uykum gelir.)

Bu tümce *I felt sleepy* şeklinde kurulmalıdır. Anadili etkisi anlamsal olarak tümcede açık bir şekilde görülmektedir.

. Örnek 3: ***I study play instruments.***

(Müzik aleti çalmaya çalışırım.)

Bu tümcede yine ödünçleme yapılmıştır. Tümcenin aslında *I try to play instruments* olması gerekirken olumsuz aktarım etkisiyle *to study* eylemi kullanılmıştır.

Örnek 4: ***I’ll blow out corn.***

(Mısır patlatacağım)

Buradaki *blow* sözcüğü *pop* sözcüğünün yerine kullanılmıştır. Anadili etkisi görülen tümce aslında; *I will pop some corn* şeklinde olmalıdır. İngilizce eylemi tam olarak bilmeyen öğrenci ödünçleme ile olumsuz aktarım yapmıştır.

Örnek 5: ***My country people doesn’t have a sleep short in the afternoon because they don’t have free time.***

(Benim ülkemdeki insanlar öğleden sonra kestiremezler çünkü boş zamanları yoktur)

Bu tümcede öğrenci *have a nap* eylem kalıbı yerine, Türkçede *kısa uyku* ya da *kestirme* dediğimiz sözcüğü anadili etkisi ile birebir çevirisini yaparak yazmıştır.

4.1.2. Yanlış Kökdeşler

 rnek 1: *My friend is very artist. He always wears casual clothes.*

(*Arkadaşım çok artisttir. O her zaman günlük kıyafet giyer.*)

Bu tümcede yanlış kökdeş olarak *artist* sözcüğü kullanılmıştır. Türkçede deyimsel olarak *hava atan* anlamına gelen *artist* sözcüğü İngilizcede de aynı anlamla kullanılmıştır.

 rnek 2: *I eat toast for breakfast.*

(*Ben kahvaltıda tost yerim.*)

Burada yine yanlış kökdeş olan *toast* sözcüğü kullanılmıştır. Türkçede tost sözcüğü peynir ve ekmekle yapılan sıcak bir sandvi tir. Fakat İngilizcede *kızarmış ekmek* anlamına gelmektedir. Anadilinden yapılan aktarım sonucunda, *toast* sözcüğü yanlış anlamda kullanılmıştır.

4.1.3. Anlambilimsel Aktarımlar

 rnek 1: *I play pool with my friends. I usually earn.*

(*Ben arkadaşlarımla bilardo oynarım. Ben genellikle kazanırım.*)

Bu tümcede anlambilimsel bir aktarım yapılmıştır. Bu aktarım *earn* sözcüğü nedeniyle meydana gelmiştir. Türkçede sadece *kazanmak* şeklinde kullanılan sözcük İngilizcede *earn- para kazanmak*, *win* sözcüğü ise *bir ma  veya ödül kazanmaktır*.

 rnek 2: *We eat egypt.*

(*Biz mısır yeriz.*)

Bu tümcede *corn* mısır ismi yerine ülke ismi olan *Mısır* sözcüğü kullanılmıştır. Anlambilimsel bir aktarım burada da söz konusudur.

rnek 3: ***His mother wins a lot of money.***

(Onun annesi çok para kazanır.)

Bu tümcede anlambilimsel bir aktarım yapılmıştır. *Win* sözcüğü İngilizcede *kazanmak* başka bir deyişle, *bir ödül kazanmak* anlamına gelmektedir. Fakat *para kazanmak* *earn* eylemidir. Anadilinde sadece *kazanmak* eylemi olduğu için Türkçeden İngilizceye yapılan bir aktarım söz konusudur.

rnek 4: ***I join.***

(Ben katılıyorum.)

Bu tümcede de birebir anadilinden eviri yapılmıştır. Aslında tümce *I agree with you* şeklinde olmalıdır. Anadili etkisini gördüğümüz tümcede, sözcük hatalı bir şekilde kullanılmıştır.

4.1.4. Sözdizimsel Aktarımlar

rnek 1: ***We early get up.***

(Biz erken uyanırız.)

Bu tümcede sözdizimsel bir aktarım yapılmıştır. Türkçede belirteç eylem öncesinde yer alabilir. Fakat İngilizcede belirteçler tümce içerisinde genellikle eylemden sonra kullanılır.

rnek 2: ***Very slow car I drive.***

(ok yavaş araba sürerim.)

Anadilindeki sözdizimsel yapılanmaya göre oluşturulan bu tümce, *I drive very slowly* şeklinde yazılmalıdır. Burada öğrencinin İngilizce belirteç yapısını kullanmakta bilgi eksikliği de olabilir.

Örnek 3: *He sometimes his family visit.*

(O bazen ailesini ziyaret eder.)

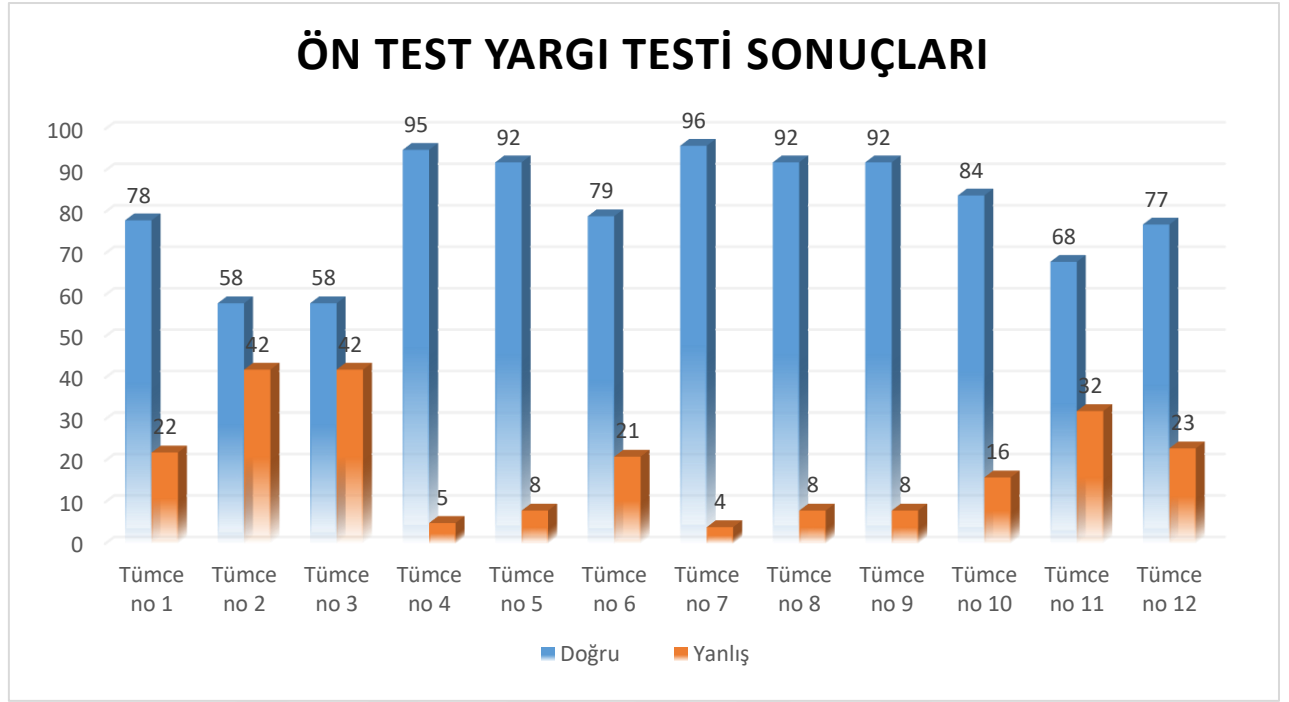
Anadili etkisi ile sözdizimi açısından hatalı olan bu tümcenin doğru şekli *He sometimes visits his family.* olarak kurulmalıdır. Ayrıca geniş zaman kuralı olarak eyleme konulması gereken ek de kullanılmamıştır. Bu nedenle bu tümcede olumsuz aktarımın yanı sıra kural eksikliği de görülmüştür.

4.2. Anadili Türkçe Olan Öğrencilere Uygulanan Yargı Testi- Ön Test ve Sonuçları

Yargı testi ile yapılan çalışmanın amacı öğrencilerin anadillerinden, öğrendikleri yabancı dile olumsuz aktarım yapıp yapılmadığını ve olumsuz aktarım türünü belirlemektir.

Yargı testinde verilen tümceler doğru ya da yanlış şekilde kategorilere ayrılmaktadır (Bkz. Tablo 2). Öğrencilere verilen tümcelerin doğru olup olmadığı sorulur. Öğrenciler eğer tümcenin doğru olduğunu düşünüyorlarsa doğru seçeneği, yanlış olduğunu düşünüyorlar ise yanlış seçeneğini işaretlemektedirler. Burada asıl amaç olumsuz aktarım içeren tümcelerin doğru olarak algılanıp algılanmadığını ortaya çıkarmaktır. Yapılan bu yargı testi içerisinde tablo 2’de daha detaylı bir şekilde gösterilen olumsuz aktarım içeren tümceler kullanılmıştır. Tabloda verilen tümcelerin hepsi, öğrencilere verilen yazma görevi sonucunda ortaya çıkan tümcelerden alınmıştır.

Aşağıda verilen çubuk grafikte de, öğrencilerin ön test olarak yaptıkları yargı testinin sonuçları yüzde olarak verilmiştir.



Grafik 1: Ön test olarak verilen yargı testinin sonuçları

Sorulan ilk soru, sözdizimsel bir hata içeren ve Türkçede *çok yavaş araba sürerim* anlamına gelen bir tümcedir. İngilizce sözdizim kuralları açısından bakıldığında yanlış bir tümcedir. 112 öğrenci içerisinde 87'si tümceyi doğru bulmuş, sadece 25 öğrenci bu tümceyi sözdizimsel olarak yanlış bulmuştur. Elde edilen sayısal veriyi yüzdeye dökmek gerekirse, öğrencilerin % 78'i tümceyi doğru olarak işaretlerken, sadece %22'lik kısmı tümcenin yanlış olduğunu belirtmiştir.

Tümce 1: *Very slow car I drive.*

(Çok yavaş araba sürerim.)

Tümce 2: ***He sometimes his family visit.***

(O bazen ailesini ziyaret eder.)

İkinci soruyu ise 112 öğrenciden 65'i doğru olarak belirlemiştir. 47 öğrenci ise tümcenin yanlış olduğunu belirtmiştir. Tümce İngilizce sözdizimi açısından incelendiğinde yanlış bir yapılanma oluşturmaktadır. Türkçe sözdizimi yapısı gereğince tümce doğru olarak görülebilir.. Yüzdelik olarak rakamları vermek istersek, öğrencilerin % 58'i doğru, yüzde 42'si ise yanlış olarak yanıtlamışlardır. Bu tümcede öğrencilerin anadilinden ikinci yabancı dile olumsuz aktarım yaptıkları gözlemlenmiştir. Sözdizimsel olarak Türkçedeki yapılanış öğrencileri tümceyi doğru olarak algılamaya yöneltmiştir.

Tümce 3: ***We yesterday there went.***

(Biz dün oraya gittik.)

Bu tümcede de İngilizcede yanlış bir sözdizimsel kuruluş söz konusudur. Anadili Türkçe olan öğrencilere göre bu tümce doğru olarak algılanabilir çünkü Türkçe sözdiziminde bu şekilde bir tümce kuruluşu vardır. *Biz dün oraya gittik* anlamına gelen tümce, dili tam olarak edinmemiş bireyler için doğru olarak algılanabilir. Tümcenin doğru ya da yanlış olup olmadığı sorulan 112 öğrenciden 78'i tümceyi doğru, 34'ü ise tümceyi yanlış olarak işaretlemişlerdir. Bu soruda ise yüzdeleri vermek istersek öğrencilerin, tümceyi % 65'i doğru olarak algılarken, % 47'si yanlış olarak algılamıştır.

Tümce 4: ***I have breakfast everyday.***

(Ben her gün kahvaltı yaparım.)

Bu tümce İngilizce sözdizimine göre doğru bir tümcedir. Öğrencilerin 93'i bu tümceyi doğru olarak işaretlemiştir. Geri kalan yüzde 7 öğrenci ise yanlış tümce olarak belirleme yapmıştır.

Tümce 5: ***We study car parking.***

(Biz arabayı park etmeye çalıştık.)

Bu tümcede yapılan olumsuz aktarım anlambilimsel başka bir deyişle sözlüksel aktarımdır. Burada İngilizcede çalışmak anlamına gelen *study* sözcüğü, Türkçeden aktarımla *arabayı park etmeye çalışmak* anlamında kullanılmıştır. Aslında kullanılması gereken eylem *practice* eylemidir. Fakat anadilinden, edinilen yabancı dile yapılan olumsuz aktarım sonucunda *study* sözcüğü kullanımı görülmüştür

112'i öğrenciden 102'si bu tümceyi doğru olarak işaretlemişlerdir. Yüzde olarak ise % 92 öğrenci doğru olarak işaretlemiştir.

Tümce 6: ***We everyday eat lunch.***

(Biz her gün öğle yemeği yeriz.)

Bu tümcede yine Türkçe sözdizim yapısına göre yanıtlanmış bir tümcedir. Türkçede zaman belirteçleri öznenin ardından sonra kullanılabilir. Fakat İngilizcede bu çeşit zaman belirten belirteçler ya tümce başında ya da tümcenin sonunda kullanılır. Tümce ortasında kullanılmazlar. Burada yine Türkçeden İngilizceye olumsuz aktarım yapılmıştır.

112 öğrenciden, 85'i bu tümceyi doğru, 27 öğrenci ise tümceyi yanlış olarak işaretlemiştir. Öğrencilerin yüzde 76'u doğru, yüzde 24 ise yanlış olarak işaretlemişlerdir.

Tümce 7: ***We drink soup.***

(Biz çorba içeriz.)

Verilen bu tümce anlambilimsel başka bir deyişle sözlüksel olumsuz aktarıma örnek olarak gösterilebilir. Türkçede *içmek* eylemi, *su* ya da *çorba* ile birlikte kullanılabilir. Fakat İngilizcede anlamsal olarak, *çorba içmek*, *to eat yemek yemek* eylemi ile kullanılır. Anadillerinden, İngilizceye olumsuz aktarım yapan öğrenciler bu tümcenin doğru olduğunu bildirmişlerdir. Çalışmaya katılan 112 öğrenciden 107'si bu tümcenin doğru olduğunu, 5'i ise bu tümcenin yanlış olduğunu belirtmiştir.

Tümce 8: ***The concert starts at 7pm.***

(Konser 7'de başlıyor.)

Bu tümce doğru olarak sormaca içerisinde verilen tümcelerdendir. Bu tümceyi 112 öğrenciden 103'ü doğru olarak belirlemiştir. 9 öğrenci ise yanlış olarak işaretlemiştir.

Tümce 9: ***I afraid of spiders.***

(Ben örümceklerden korkarım.)

Türkçede koşaçlar son ek olarak eylemsi ada eklenir. İngilizce de ise ad kökenli koşaç tümceleri, özneden sonra koşacın kullanılması ile oluşur. Bu tümcede yapılan aktarım düşük üretimdir (**underproduction**). Başka bir deyişle, öğrenilenlerin hedef dildeki yapının anadillerinden farklı olduğu durumlarda, söz konusu yapının kullanımından sakınma durumudur. Burada öğrenci farklı olan yapıyı hedef dilde kullanmamıştır. Öğrencilerin % 92'si bu tümceyi doğru olarak işaretlemişlerdir. Öğrenciler tarafından bu şekilde ifade edilen pek çok tümce olmuştur. Fakat seçkisiz bir şekilde örnek olarak bu tümce yazılmıştır.

Tümce 10: *I always excited about robots.*

(Ben her zaman robotlar hakkında heyecanlanırım.)

Bu tümcede yine koşaç olan *to be* eylemi kullanılmamıştır. Türkçede eylemsi ya da sıfat eyleme eklenen koşaç, İngilizcede öznenen sonra kullanılır. Bu kullanımda Türkçede İngilizceye yapılan olumsuz aktarım sonucunda *to be* koşacını kullanma gereği görmeyen öğrenciler, tümceyi doğru olarak işaretlemişlerdir. Sayısal olarak 112 öğrenciden 83'ü tümceyi doğru olarak işaretlemiştir. Yüzde olarak verileri vermek istersek, öğrencilerin % 86'ü doğru olarak yanıt vermiştir. % 14'si ise tümceyi yanlış olarak belirlemiştir. Düşük üretim bu tümcede de görülmüştür.

Tümce 11: *He chanced his clothes.*

(O kıyafetlerini değiştirdi.)

Bu tümcede sesin yazıya aktarılışıyla ilgili olarak yapılan bir olumsuz aktarım söz konusudur. Türkçe şeffaf bir dildir. Fakat İngilizcenin şeffaflık düzeyi başka bir anlatımla yazılışı ve sesletimi birbirinden farklıdır. *change* sözcüğünde /g/ sesi İngilizcede /dʒ/ başka bir deyişle Türkçedeki /c/ sesi gibi okunur. Sözcüğün Türkçedeki şeffaflığa gönderimle okunduğu gibi yazıldığını düşünen öğrenciler tümcenin doğru olduğunu söylemişlerdir. 112 öğrenciden, 76'sı tümceyi doğru olarak işaretlemişlerdir.

Yüzdelik olarak belirlemek istersek, katılan öğrencilerin yüzde 68'si doğru, yüzde 32'si ise yanlış olarak işaretlemiştir.

Tümce 12: *I need a scissors.*

(Benim bir makasa ihtiyacım var.)

Bu tümcede yapılan olumsuz aktarım tekillik- çoğulluk bakımından ele alınabilir. Türkçede *makas, pantolon, gözlük* gibi iki parçalı eşyalar İngilizcedeki gibi

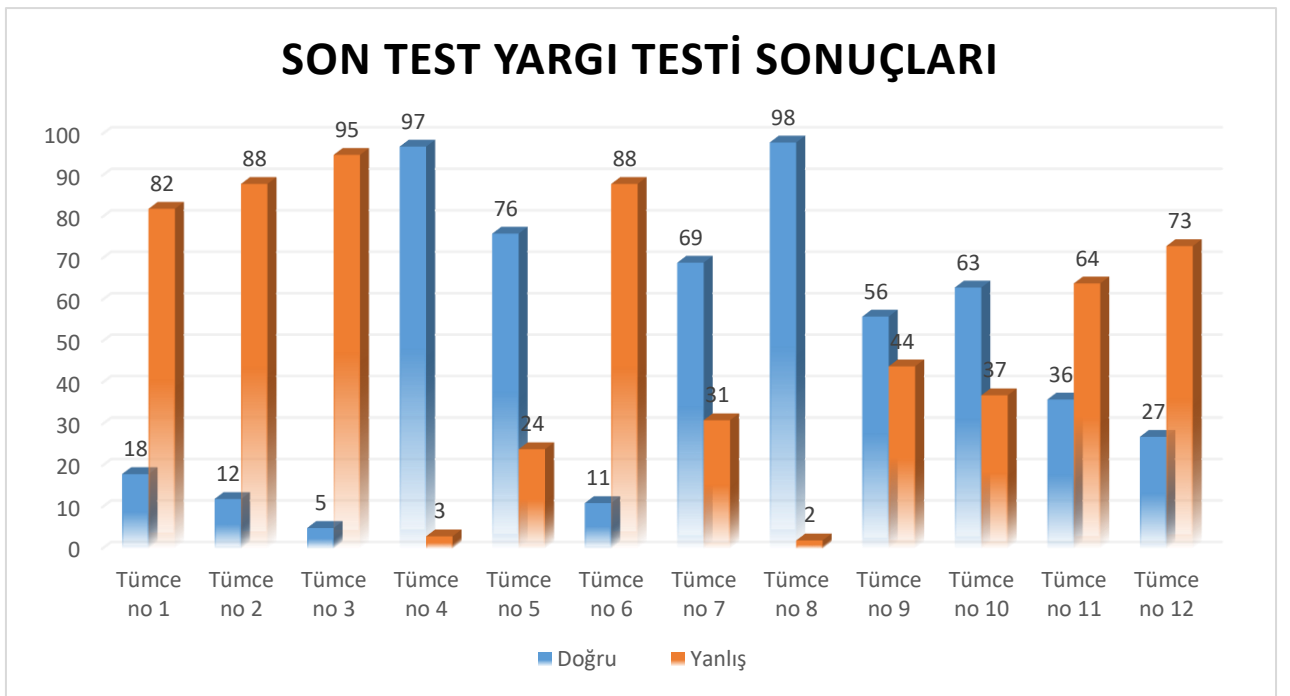
çoğul eki ile kullanılmaz. Bu nedenle öğrenciler bu tümceyi olumsuz aktarım etkisiyle doğru olarak işaretlemişlerdir. Burada bilgi eksikliği de söz konusu olabilir. Öğrenmenin tamamlanamadığı durumda anadilinin kuralları uygulanmış olabilir. 112 öğrencinin 95'i bu tümceyi doğru olarak belirlemiştir. 17 öğrenci ise yanlış olarak cevap vermiştir. Öğrencilerin yüzde 85'si tümceyi doğru olarak işaretlemiştir. Yüzde 15'i ise yanlış olarak belirlemiştir.

4.3. Yazma Dosyası Süreci Sonrasında Uygulanan Yargı Testi Sonuçları

Öğrencilerin altı haftalık öğretim programları başında yapılan yargı testi, öğretim programı sonucunda öğrencilere tekrar uygulanmıştır. Bu uygulama sonrasında öğrencilerin tümcelere verdikleri yanıtlar Şekil de gösterilen çubuk grafikte belirtilmiştir.

Bu yargı testi sonrasında, öğrencilerin ön testte sözdizimsel olarak yaptıkları hataları, altı hafta sonrasında yapmadıkları görülmüştür. Fakat yazma dosyası sürecinin başlangıcında yaptıkları ödünclemelerin hala devam ettiği gözlenmiştir. Son test ile ilgili grafiksel bilgi aşağıda gösterilmektedir.

Grafik 2: Son test olarak verilen yargı testinin sonuçları



Tümce 1: ***Very slow car I drive .***

İçinde sözdizim hatası olan bu tümceyi öğrencilerin %78'i Ön testte doğru olarak, % 22'si yanlış tümce olarak işaretlemiştir. Son testte ise; öğrencilerin % 82'si tümceyi yanlış olarak belirlemişlerdir. Yazma dosyası sonunda sözdizimdeki düzelme eğilimi son testte gözlemlenmiştir.

Tümce 2: ***He sometimes his family visit.***

Sözdizim hatası olan tümceyi, ön testte öğrencilerin % 58'i doğru, % 42'si ise hatalı olarak işaretlemiştir. Yazma dosyası sonunda yapılan son testte ise öğrencilerin % 88'i tümceyi yanlış olarak işaretlemişlerdir. Sözdizimdeki düzelme eğilimi bu tümcede de görülmüştür.

Tümce 3: ***We yesterday there went.***

Sözdizim hatası olan bu tümce de; ön testte öğrencilerin % 65'i tarafından doğru olarak belirlenmiştir. Fakat son test sonuçlarına bakıldığında aynı öğrencilerin %95'nin yazma dosyası sonucunda sözdizim hatasının farkına varıp, tümcenin hatalı olduğunu belirtmişlerdir.

Tümce 4: ***I have breakfast everyday.***

Dilbilgisi bakımından doğru bir tümcedir. Öğrencilerin % 93'ü tümceyi ön testte doğru olarak işaretlemişlerdir, geri kalan % 7 öğrenci ise hatalı olarak işaretlemiştir. Bunun nedeni olarak öğrencilerin dilbilgisi kuralını bilmemesi ya da kuralı eksik bilmesi olarak söylenebilir. Son testte ise öğrencilerin % 97'si doğru olarak belirlemiştir.

Tümce 5: ***We study car parking.***

Ödünçlemenin olduğu bu tümce, ön testte öğrencilerin % 92'si tarafından doğru olarak belirlenmiştir. Anlamsal olarak yapılan olumsuz aktarım sonucu oluşan bu tümce, son testte % 76 öğrenci tarafından doğru olarak işaretlenmiştir. Ancak anadili etkisi ile

oluşturulmuş bu tümce yanlıştır. Yazma dosyası sonucunda da ödünçlemede % 12’lik bir iyileşme görülmüştür.

Tümce 6: ***We everyday eat lunch.***

Sözdizimsel hata içeren tümce doğru olarak *we eat lunch everyday* şeklinde yazılmalıdır. Türkçe sözdizim özellikleri düşünülerek yazılmış bir tümcedir. Ön testte öğrencilerin %76’sı tümceyi doğru olarak işaretlemişlerdir. Yazma dosyası süreci sonunda verilen son testte ise, öğrencilerin % 11’i doğru, % 88’i ise yanlış olarak işaretlemişir. % 65’lik bir iyileşme bu tümcede de görülmüştür.

Tümce 7: ***We drink soup.***

Ödünçleme yapılan bu tümcede anadilinden hedef dile birebir çeviri yapıldığı görülmektedir. Ön testte öğrencilerin % 96’sı tümceyi doğru olarak işaretlemişlerdir. Tümce İngilizce kullanımında hatalıdır. *We eat soup* şeklindeki kullanımı doğrudur. Son testte ise öğrencilerin % 69’u tümceyi doğru olarak işaretlemişlerdir. Yazma dosyası sonucunda az oranda bir iyileşme görülmüş, fakat genel olarak ödünçlemelerde gözlemlenen hata eğilimi bu tümcede de gözlemlenmiştir.

Tümce 8: ***The concert starts at 7pm.***

Bu tümce dilbilgisi açısından doğru olarak verilen bir tümcedir. Ön test ve son testte doğru olarak belirleme oranı % 90’larda verilmiştir. Yanlış tümce olarak işaretleyen öğrencilerde, dilbilgisi kural eksiklikleri gözlemlenmiştir.

Tümce 9: ***I afraid of spiders.***

Koşaç kullanımını gerektiren bir tümcedir. Başka bir anlatımla İngilizce *to be* eylemi kullanılmalıdır. Ön testte öğrencilerin % 86’sı tümceyi doğru olarak belirlemişlerdir. Son testte ise öğrencilerin %56’sı tümceyi doğru olarak işaretlemişlerdir. Fakat İngilizce dilbilgisi açısından tümce yanlıştır. Türkçe sondan eklemeli bir dil olduğu için,

koşaçlar İngilizcedeki gibi kullanılmamaktadır. Yapılan bu hatanın iki dildeki farklı yapılanmadan kaynaklanan koşaç kullanım hatası ya da sakınım olduğu düşünülmektedir.

Tümce 10: ***I always excited about robots.***

Koşaç kullanımı hatası bu tümcede de gözlenmektedir. *Heyecanlı olmak* eylemi kullanılırken tümcede *to be* eylemi yer almalıdır. Ön testte öğrencilerin % 74'ü, son testte ise % 63'ü doğru olarak işaretlemişlerdir.

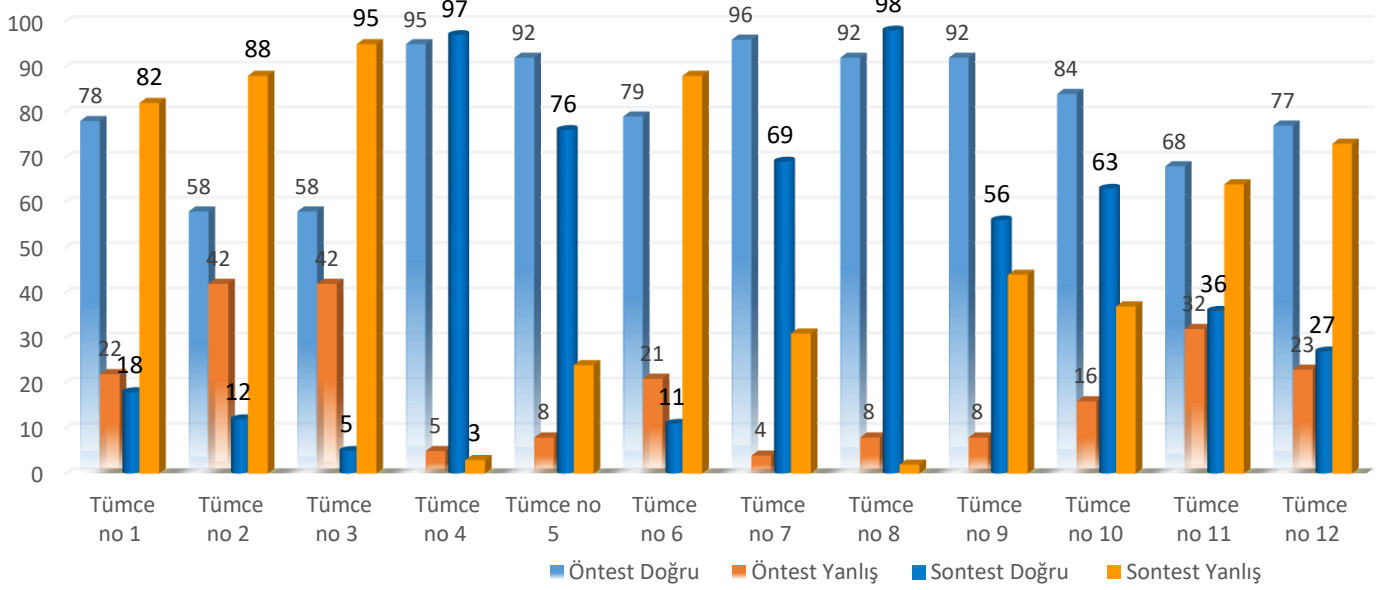
Tümce 11: ***He chanced his clothes.***

Ön testte öğrencilerin % 68'i tümceyi doğru olarak belirlemiş, son testte ise öğrencilerin % 36'sı doğru olarak işaretlemişlerdir.

Tümce 12: ***I need a scissors.***

Tekillik-çoğulluk kuralı bakımından, hatalı olarak teste aktarılan bir tümcedir. Türkçe dilbilgisi kuralları düşünüldüğünde *makas* tekil olarak kullanılmaktadır. Aksine İngilizcede, *scissors* (*makas*) sözcüğü çoğul kullanıma sahiptir. Bu tümcede de anadili etkisi görülmüş, ön test sonucunda öğrencilerin % 85'i, son testte ise % 27'si tümceyi doğru olarak belirlemişlerdir. Yazma dosyası sonucunda verilen geribildirimler nedeniyle bu oranın düştüğü gözlemlenmiştir. Aşağıda verilen grafik 3'te de yargı testinin ön test ve son test olarak ortaya çıkan sayısal sonuçları birlikte verilmiştir.

YARGI TESTİ ÖNTEST - SONTEST SONUÇLARI



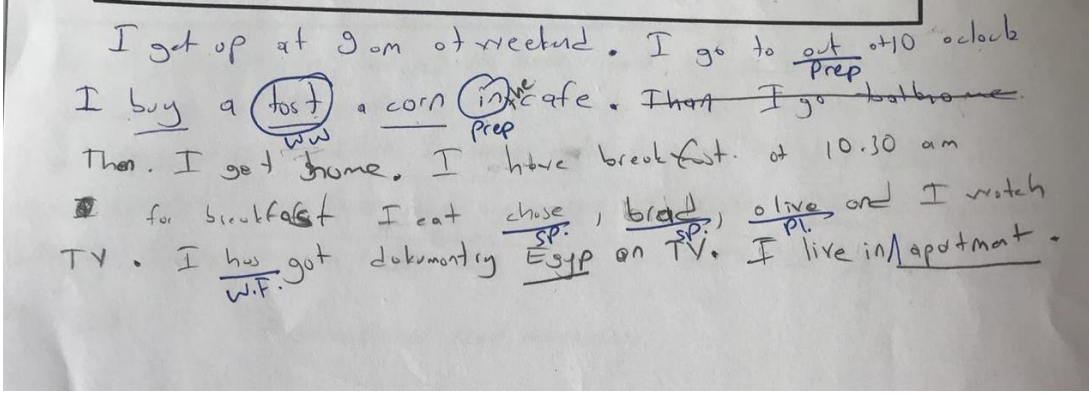
Grafik 3: Yargı testi olarak verilen ön test ve son test sonuçlarının bir arada verilmesi

4.4. Yazma Dosyası Sürecinde Gözlemlenen Olumsuz Aktarım Hataları ve Geribildirime İlişkin Değerlendirmeler

Yazma dosyası sürecinde nitel bir gözlem yapılmış, öğrencilerin hataları ve hatalarını indirgemelerindeki değişimler gözlemlenmiştir.

Genel olarak bakıldığında, öğrencilerin sözcükler ve sözcük kalıpları hakkında bilgilerinin olmadığı, bunun sonucunda da ödüncleme yoluyla olumsuz aktarım yaptıkları gözlemlenmiştir.

Yazma dosyası süresince verilen etkileşimsel geribildirimler sayesinde, öğrencilerin hatalarını fark ettikleri gözlemlenmiştir. Bu süreçle ilişkin bir örnek süreç ayrıntılarıyla aşağıda sunulmuştur



Resim 1 (Öğrenci hatası, yapılan sürece bir örnek)

Geribildirim öncesinde öğrenci tarafından yazılan bir paragrafta, hatalar öğretici tarafından hata kodları verilerek belirlenmiştir. Bu hata kodları (WW/ PREP/ SP/ PL/ WF) kısaltmalar şeklinde kullanılarak hatalı sözcük ya da tümcenin altına yazılmıştır.

Bu süreçten sonra hatalarının farkına varan öğrenci, ikinci yazma sürecine geçmeden önce, bu hata kodlarının ne şekilde düzelebileceği konusunda öğreticiden etkileşimsel bir biçimde yardım almıştır. Bu geribildirim süreci, dersin başında ya da öğle arası belirlenen sınıflarda yapılmış, öğrenciye (öğrencilere) etkileşimsel olarak geri bildirim verilmiştir.

Hatalar üzerinden sorular soran öğrenciye (öğrencilere), doğrudan düzeltme, yeniden yapılandırma ya da üst-dil işlevli geribildirim verilmiştir.

Resim 1’de paylaşılan ve yazılı olarak geribildirim verilen ürüne, öğretici etkileşimsel olarak şu şekilde bir geribildirim vermiştir.

Öğrenci Tümcesi: I go to out at 10 o’clock.

Öğretici Tümcesi: You go out at 10 o’clock?

Öğrenci Tümcesi: Yes, I go out at 10 o’clock.

Yukarıdaki örnekte yeniden yapılandırma yapılarak geribildirim verilmiştir. Daha sonra, ürün içerisinde yapılan sözcük ya da anlam hatalarını düzeltmek için doğrudan geribildirim verilmiştir.

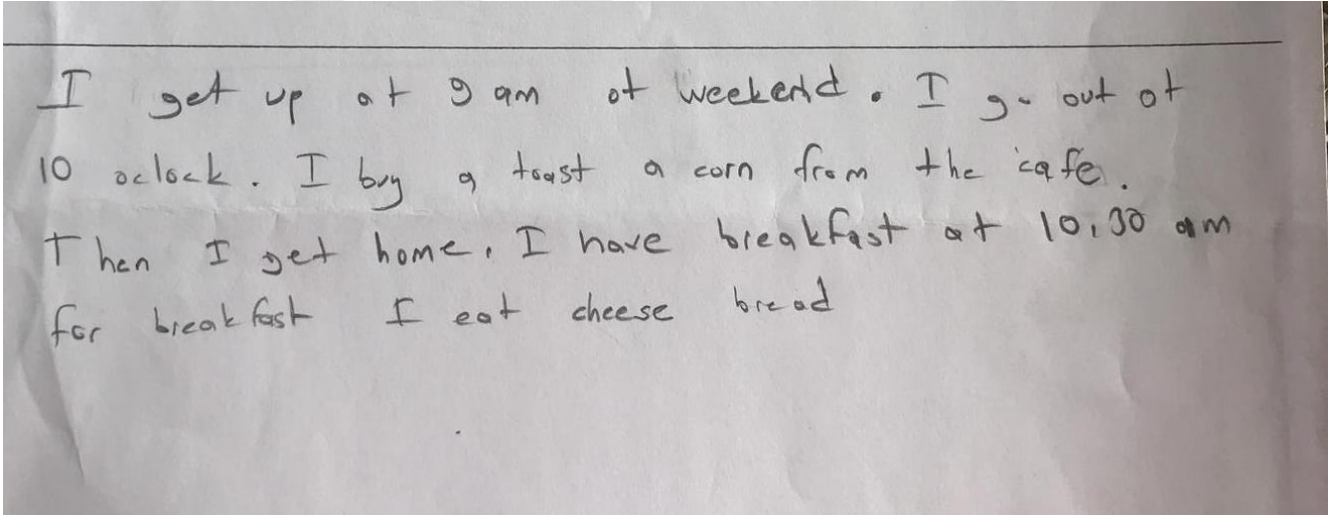
Resim 2’de görüldüğü gibi,

Öğrenici tümcesi: I buy a tost.

Öğretici tümcesi: Tost – Türkçede tost olarak kullandığımız sözcük, İngilizcede kızarmış ekmek anlamına gelir. Eğer kızarmış ekmek alacaksan, bu tümce doğru olur. (Doğrudan düzeltme)

Doğrudan düzeltme yapılan bu tümcede, öğrencinin kullanılan yanlış kökdeşin farkına varması sağlanmak istenmiştir.

Verilen bu geribildirimler sonucunda, ikinci kez aynı ürünü yazması istenilen öğrenci, düzelterek ürününü tekrar getirmiştir.



Resim 2 (Öğrenici metni geribildirim sonrasına bir örnek)

Geribildirimler başlangıçta hata kodları kullanılarak dolaylı ve ardından etkileşimsel olarak verilmiştir. Ek 2’de gösterilen ürünlerden örnek vermek istersek,

Öğrencilere hata kodları (WT, WF, WW, PREP vb..) kullanılarak verilen geribildirimler, hatanın ne olduğunu fark etmeleri açısından oldukça önemli bir unsur olmuştur. Hata kodlarının ne olduğunu sorgulayan öğrenciler, gördükleri dilbilgisi konusu bağlamında, defterlerindeki tümceleri ve kitaptaki tümceleri önce incelemişlerdir. Zaman zaman bu geri bildirim esnasında öğreticiye de soru soran öğrencilerin, kendi hatalarını düzeltmeye başladıklarında, doğru olan kullanımı pekiştirdikleri gözlemlenmiştir. Özellikle üçüncü olarak verilen yazma görevinde bu durum oldukça açık bir şekilde gözlemlenmiştir. İlk yazma görevinde geniş zaman (Simple Present Tense) kullanımını içeren bir görev farklı bir konu ile verilmiştir. Sonrasında ise geri bildirim verilerek, öğrencilerin hatalarına dikkat çekilmiş ve hataları düzeltmeleri geribildirim ile sağlanmıştır. İkinci yazma görevinde geçmiş zaman (Simple Past Tense) öğrencilere verilmiştir. Üçüncüde ise yine geniş zaman (Simple Present Tense) kullanımı olan fakat konu olarak farklı bir görev verilmiştir. Süreç içerisinde farklı konularda, aynı dilbilgisi konusunu hedefleyen görevler verilerek, öğrencilerin kullanımda hata yapıp yapmadıkları gözlenmiştir. Geribildirim sonrasında yapılan hataların ne derecede farkına vardıkları incelenmiştir. Altı hafta sonrasında öğrencilerin sözdiziminde yaptıkları olumsuz aktarımların farkına vardıkları gözlemlenmiştir. Verilen kâğıtlarda öğrencilerin çoğunluğunun özellikle sözdizimi hatalarını düzelterek geri vermişlerdir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. DEĞERLENDİRME, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu tezde, olumsuz aktarım üzerine yapılmış pek çok çalışmada olduğu gibi olumsuz aktarım konusu ayrıntılı olarak ele alınmış, alanyazın taraması yapılmış, ülkemizde yapılan ya da yurtdışında yapılmış çalışmaların ışığında yol alınmış ve bilgi toplanmıştır.

Tezin amacı gereği olumsuz aktarım kaynaklı hata çözümlemeleri yapılmıştır. Buraya kadar belirtilen noktalar, olumsuz aktarım konusunda yapılmış çalışmalar ile benzerlik göstermektedir.

Yapılan diğer çalışmalardan, bu çalışmanın farklı yönü olumsuz aktarımı en aza indirmede ve öğrenme süreci içerisinde hataları çözümlemek için kullanılan yazma dosyasıdır. Başka bir anlatımla yazma dosyasının kullanım amacı, öğrenmeyi süreç içerisinde değerlendirip, yapılan hataları da aynı şekilde süreç içerisinde çözümlemeyi, geribildirim vererek daha iyi bir öğrenme ortamı hazırlamaktır.

Diğer bir farklılık ise, öğrenci sayısıdır. Çalışma süresinde 112 öğrenci ile çalışılmış ve yazma dosyası süresince öğrenci hatalarına geribildirim verilmiştir. 6 hafta boyunca her hafta yapılan yazma çalışmasına etkileşimsel geribildirim verilmiştir. Rastlantısal olarak seçilmiş iki öğrencinin, altı adet yaptıkları yazma çalışmaları ek 2'ye konulmuştur (Bknz: Ek 2)

Bu çalışmanın başka bir farklı yönü ise etkileşimsel geribildirim ile olumsuz aktarımı birlikte ele alan bir çalışma olmasıdır. Yazma süreci çeşitli araştırmalardan da bilindiği üzere üretimsel açıdan öğrencilerin zorlandığı becerilerden biridir. Bu çalışma süresince verilen geribildirimler ile de öğrenciler bu süreçte yazma konusunda desteklenmeye çalışılmıştır.

Yapılan yazma dosyası ve geri bildirim sonrasında, öğrencilerin olumsuz aktarımdan kaynaklanan İngilizce sözdizimi hatalarını fark etmeye başlamışlardır. Türkçe sözdizimi birinci bölümde de anlatıldığı gibi öğelerin kolaylıkla yer değiştirebileceği bir özelliğe sahip iken İngilizce aynı şekilde bir öge oynaklığı kuralına sahip değildir.

İncelenen ürünlerde öğrencilerin olumsuz aktarım açısından en fazla ödünçleme yaptıkları gözlemlenmiştir. Anadili yapılarının, ikinci yabancı dil üretimi sürecinde ödünçleme yapılarak kullanılması diller arası bir etkileşimin sonucunda oluşur (Waxman ve Braun, 2005). Öğrenciler temel seviyede İngilizce bildikleri için sınırlı bir sözcük bilgisine sahiplerdir. Öğrencilerin anadilinden öğrendikleri dile ödünçleme yapmalarının nedeni bununla açıklanabilmektedir

Öte yandan, ikinci dili edinirken ödünçleme yapan bireylerin, iki dilli bilişsel kaynaklarını yaratıcı bir şekilde kullanarak dilbilimsel süreci harekete geçirdikleri belirtilmiştir (Matras, Sakel 2007 ve Matras, 2009). Farklı derecelerde farklı dillerin edinilmesini teşvik eden ve Avrupa'daki farklı dillerde farklı iletişim kaynaklarının kullanılmasını öngören Avrupa Konseyinin, 2007'de yayınladığı dil eğitimi politika kılavuzunda, ödünçlemeler ya da dillerarası geçişler hata yerine, etkili bir yabancı dil üretim stratejisi olarak görülmüştür. Bu görüşün hem sınıf içerisinde hem de geniş kitlelerce kabul edilmesi şu anda belki çok da mümkün olmayabilir fakat tek dilli bir modelden ve anadili konuşucusu düzeyini örtülü bir dil öğrenme amacı haline getirmekten uzaklaştığımız açık bir şekilde görülmektedir. Bu durum ikinci dil ediniminde ödünçlemelerin algılanmasını değiştirecektir (Merillainen, Riionheimo, Kuusi ve Lantto, 2016).

Bu bakış açısından yola çıkarsak aslında yapılan ödünclemeleri, ikinci bir dil edinme sürecinde yapılan üretim aşaması olarak adlandırabiliriz. Daha önce de belirtildiği gibi bu tarz üretim hatalarını en aza indirmek için, ikinci dil öğrenimi sürecinde, öğrenciyi daha fazla yabancı dile maruz bırakmak, sözcük bilgisi gelişmesinde oldukça faydalı olabilir. Çünkü sözcük bilgisi gelişmez ise aynı hataları tekrarlama olasılığı oldukça fazla olabilir. Merillainen'den aktarıldığı üzere (2010) öğrenciler eğer biçimsel ya da biçimsel olmayan bir öğrenme bağlamı içerisinde yabancı dile maruz kalırlarsa, olumsuz aktarım yapma olasılıkları daha da düşecektir. Örnek vermek gerekirse; eğer bir öğrenci sözcük bilgisini genişletmek istiyorsa internet ve sosyal medyaya bağlanarak İngilizceye daha çok maruz kalabilir. Bunun sonucunda da daha iyi bir sözcük bilgisine sahip olabilir (Kielo, 2013).

Bu kapsamda verilen etkileşimsel geribildirimlerin hatalı sözcükleri görme sıklığını ve olasılığını artırdığını söylemek de olasıdır. Benati'ye göre (2015) etkileşim, öğrenci ile öğretici arasındaki iletişimsel bir girdidir. Bu girdi sayesinde öğrenci yaptığı hataları fark eder ve bu hataları düzeltmek için bir bilinç edinir. Geribildirim ile biçimlendirilen girdi, öğrencilere daha anlamlı hale gelir. Süreç içerisinde verilen etkileşimsel geribildirimler sayesinde, genel olarak öğrencilerin hatalarının farkına vardığı, hataları düzeltme yönünde bilinç geliştirdikleri gözlemlenmiştir.

Sonuç olarak, hatalar dil öğrenme sürecinde kaçınılmazdır. Fakat etkileşimsel geribildirim sayesinde hataya karşı bilinç geliştiren ve hatanın farkına varan öğrencilerin hatalarını aza indirdiği gözlemlenmiştir. Bu nedenle yazma dosyası ya da yabancı dil öğrenme sürecinde öğrencilerin aldığı geribildirim, öğrencilerin hatalarının farkına varması hatta hatalar konusunda bilinç geliştirmesi için yabancı dil öğreticilerine önerilebilir.

Ayrıca süreç içerisinde verilen geribildirimler sayesinde, öğrencilerin sözdizim hatalarının farkına vardığı gözlemlenmiştir. Sürecin en başından itibaren en çok karşılaşılan hata türü olan ödünclemelerde ise çok az bir azalma görülmüştür. Buna ilişkin olarak, sözcüklerin bağlamlar içinde kalıp biçimler olarak sunulmasını içeren öğretim etkinlikleri ve farklı geribildirimlerle öğrenmenin desteklenmesini araştıran bir çalışma konusu önerilebilir.



KAYNAKÇA

- Antón-Méndez, I. (2010). **Gender Bender: Gender Errors In L2 Pronoun Production.** *Journal Of Psycholinguistic Research*, 39 (2), 119-139.
- Atmaca, Ç. (2016, April 17). **Error Analysis of Turkish EFL Learners: A case study.** *Science Direct*, s. 234-241.
- Bakshi, R. (2000). **A Course in English Grammar.** India: Orient Blackswan.
- Benati, A., & Vanpatten, B. (2015). **Key Terms in Second Language Acquisition.** Michigan: Bloomsbury Publishing.
- Bilgiç, F., (2010) **A Comparative and Contrastive Analysis of The Results of Conversation Analysis of English and Turkish Languages and Its Effects On Turkish Students Learning English,** (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Selçuk Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Bitchener, J. (2012). **Written corrective feedback for L2 development: current knowledge and future research.** *TESOL Quarterly*, 46 (4), 855-860.
- Bitchener, J., & Knoch, U. (2008). **The Value of Written Corrective Feedback for Migrant and International Students.** *Language Teaching Research*, 409-431.
- Bostancı, Ö. (2006). **Contrastive Analysis of Grammatical Errors in Foreign Language,** (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kırıkkale Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne
- Brown, H. (2007). **Principles of Language Learning.** London: Longman.
- Caroll, D. (2007). **Psychology of Language.** California: Cengage Learning.
- Chomsky, N. (1965). **Aspects of the Theory of Syntax.** Cambridge: MA: MIT Press.
- Ciğerci, A. E. (2009). **İngilizcenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Bağlamında Hata Çözümleme Denemesi.** (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ankara.
- Creswell, J. W. (2003). **Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches.** Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Demirezen, M. (2010). **The causes of the schwa phoneme as a fossilized pronunciation problem for Turks.** *Science Direct*, s. 1567-1572.

- Doğan, F. E. (2001). **A suggested portfolio development model for ELT students at Gazi University.** (Yayınlanmamış Master Tezi) Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Dulay, H., & Burt, M. (1974). **'Natural Sequences in Child Second Language Acquisition' in Language Learning** 24.
- Elkılıç, G. (2012). **Mother Tongue Traces of Turkish University Students on Composition Papers Written in English.** *Science Direct*, s. 656-664.
- Ellis, R. (1997). **SLA research and language teaching.** Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2008). **The study of second language acquisition.** Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2008). **The study of second language acquisition.** Oxford: Oxford University Press.
- Emig, J. (1988). **Writing as a Mode of Learning.** New York: Oxford University Press.
- Erdoğan, V. (2005) **The use of relative clauses by Turkish Learners: a study of errors.** *acarindex*. <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423874961.pdf> adresinden alındı
- Erkaya, O. R. (2012) **Vocabulary and L1 Interference- Error Analysis of Turkish Students' English Essays.** *Mextesol Journal*, s. 1-11.
- Farrokh, P. (2011). **Analysing of EFL Learners' Linguistic Errors: Evidence From Iranian Translation Trainees.** *Theory And Practice In Language Studies*, 1 (6), 676-680.
- Ferris, D. (1997). **The influence of teacher commentary on student revision.** *TESOL Quarterly*, 31, 315-339.
- Fries, C. C. (1945). **Teaching and Learning English as a Foreign Language.** Ann Arbor: MI: University of Michigan Press.
- Gass, S., & Selinker, L. (1983). **Language Transfer in Language Learning: Series on Issues in Second Language Research.** Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Gass, S., & Selinker, L. (2001). **Second Language Acquisition: An Introductory Course.** Mahwah, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates.

- Goksel, A & Kerslake, C. (2005). **Turkish: A Comprehensive Grammar**. New York: Routledge.
- Gramley, S. (2008). **Bielefeld Introduction to Applied Linguistics: A Course Book**. Aisthesis-Verlag.
- Gribbons, B., & Herman, J. (1997). **True and quasi-experimental designs**. Practical Assessment, Research & Evaluation: [http://PAREonline.net/getvn.asp?v=5&nadresinden alindi](http://PAREonline.net/getvn.asp?v=5&nadresinden%20alindi)
- Hancock, C. R. (1994). **Alternative assessment and second language study: What and why?** ERIC Digest. (Eric Document Reproduction Service No. ED 376695).
- Haznedar, B. (2007). **Crosslinguistic Influence in Turkish English Bilingual First Language Acquisition: The Overuse of Subjects in Turkish**. Proceedings of the 2nd Conference on Genetive Approaches to Language Acquisition, (s. 1-12). Somerville.
- Jakupec, V., & Garrick, J. (2000). **Flexible learning, human resource and organizational development: Putting theory to work**. D. Nunan içinde, Exploring the concept of flexibility (s. 47-66). London: Routledge.
- Jarvis, S., & Pavlenko, A. (2008). **Crosslinguistic influence in language and cognition**. Oxon: Routledge.
- Jenkins, J. B. (1996). **Inside the writing portfolio**. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Kırkgöz, Y. (2010). **An analysis of written errors of Turkish adult learners of English**. Procedia Social and Behavioral Sciences, Vol:2, 4352-4358.
- Krashen, P. (1982). **Principles and practice in Second language Acquisition**. http://www.sdkrashen.com/Principles_and_Practice/Principles_and_Practice.pdf adresinden alındı.
- Lado, R. (1957). **Excerpts from 'Linguistics Across Cultures'**. S. Gass, & L. Selinker. içinde
- Lam, R. (2018). **Portfolio Assessment for the Teaching and Learning of Writing**. Hong Kong: Springer Publications.
- Lewis, G. (1979). **Turkish Language**. London: Oxford University Press.

- Lightbown, P., & Spada, N. (2006). **How Languages are Learned**. London: Oxford University Press
- Long, M., & Robinson, P. (1998). **Focus on form: Theory, research and practice**. C. Doughty, & J. Williams içinde, Focus on form in classroom language acquisition (s. 15-41). Cambridge: Cambridge University Press.
- Mede, E. et. al. (2014). **The effects of language transfer in Turkish EFL learners**,. *ELT Research Journal*, 70-83.
- Merilainen, L. (2006). **Language Transfer In Written English of Finnish Students**. Joensuu: University Of Eastern Finland.
- Mitchell, R., & Myles, F. (2004). **Second Language Learning Theories**. Arnold Publications.
- Mohebbi, H. (2013). **Written corrective feedback in L2 pedagogy: Claims and counterclaims, recent finding, and future research directions**. *International Journal of Innovative Ideas*, 13(2), 29-36.
- Murray, D., & Christison, M. (2019). **What English Language Teachers Need to Know**. Utah: Routledge.
- Nassaji, H., & Fotos, S. (2007). **Teaching Grammar in Second Language Classrooms: Integrating Form-Focused Instruction in Communicative Context**. Oxon: Routledge.
- Nunan, D. (2000). **Exploring the concept of flexibility**. V. Jakupec, & J. Garrick içinde, *Flexible learning, human resource and organizational development: Putting theory to work* (s. 47-66). London. Routledge.
- Odlin, T. (1989). **Language transfer**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Odlin, T. (2002). **Language transfer and cross-linguistic studies: Relativism, universalism, and the native language**. R. B. Kaplan içinde, *The Oxford handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Odlin, T. (2003). **Cross-linguistic influence**. C. Doughty, & M. Long içinde, *The Handbook of Second Language Acquisition* (s. 436-486). Oxford: Blackwell.
- Odlin, T. (2005). **Crosslinguistic Influence and Conceptual Transfer: What are the Concepts?** *In Annual Review of Applied Linguistics*, Pergamon Press.

- O'mally, J. M. (1990). **Learning Strategies in Second Language Acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pak, M. (2010). **İngilizcede ve Türkçede Yer ve Zaman Edatlarının Karşılaştırılması**, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Fırat Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Panova, I., & Lyster, R. (2002). **Patterns of Corrective Feedback and Uptake in Adult ESL Classroom**. *Tesol quarterly* 36 (4), 573-595.
- Pavlenko, A. (1999). **New Approaches to Concepts in Bilingual Memory in Bilingualism**. *Language and Cognition* 2 (3), 209-230.
- Pica, T. (1996). **Do second Language Learners need Negotiation?** *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 34, 1-21.
- Poulisse, N. (1990). **The Use of Compensatory Strategies by Dutch Learners of English**. Berlin: Mouton De Gruyter.
- Raimes, A. (1983). **Techniques in teaching writing**. Oxford: Oxford University Press.
- Richards, J. C., Platt, J., & Platt, H. (1992). **Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics (2nd ed.)**. Harlow: Essex: Longman Group UK Limited.
- Ringbom, H. (1978). **The influence of mother tongue on the translation of lexical items**. *Interlanguage Studies Bulletin, Vol: 3*, 80-110.
- Ringbom, H. (1987). **The role of the first language in foreign language learning**. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ringbom, H. (2007). **Cross-linguistic similarity in foreign language learning**. Clevedon: Multilingual Matters.
- Rustipa, K. (2011). **Contrastive analysis, error analysis, interlanguage and the implication to language teaching**. *Ragam Jurnal Pengembangan Humaniora*, 11, 16-22.
- Sığınç, A. (2008). **Error Analysis in Writing Skill: A case study of Private Pamukkale Eğitim Vakfı within Five semesters from 6th to 8th grades**. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Pamukkale Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

- Sofracı, S. (2017). **The Use of Possesive Adjectives and Possesive Pronouns by Turkish Efl Learners by the Context of Language Transfer.** (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Balıkesir Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Svartvik, J. (1973). **The Elicitation of Interlanguage.** S. P. Corder içinde, *Errata: Papers in error analysis* (s. 36-48). Lund: CWK Gleerup.
- Tat, G. (2013). **Language Transfer in Written English of Turkish Speaking Learners of English,** (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Westminster Üniversitesi / Dilbilim ve İngilizce Bölümü, İngiltere.
- Thompson , S. (2001). **Transitivity, clause structure and argument structure.** j. v. Bybee içinde, *Frequency and the Emergence of Linguistic Structure* (s. 27-40). John Benjamins Publishing.
- Ur, P. (1996). **A course in language teaching; practice and theory.** Cambridge: Cambridge University Press.
- Weinreich, U. (1953). **Languages in Contact: Findings and Problems.** The Hauge: Mouton.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (5. Baskı).** Ankara: Seçkin Yayıncılık.

TABLO 1: Hata tablosu

Hata türü		Örnek
1. Sözdizimsel	a. Eylem tümcesi (özne- tümleç- yüklem)	Very slow car I drive. Çok yavaş araba sürerim. He sometimes his family visit. My father alone lives. We yesterday there went.
	b. Soru tümcesi	What, you go to the movie? Ne, sen gittin mi filme?
	c. Çatı	I born in Ankara
(SÖZLÜKSEL)	a.	We study car parking.
2. Anlambilimsel		

	b. ödünçleme	We drink soup. Their moral aren't broken.
3. Biçimbilimsel	a. Koşaç	I afraid of spiders. I always excited about robots.
Biçimbilimsel	b. çoğulluk	He bought two jean. I need a scissors.
4. Yazım hatası		He chanced his clothes.

Diger		I playing the guitar.



TABLO 2: Yargı testi / Ön test – Son test

How do these sentences sound to you? Circle ‘Right’ or ‘Wrong’.

Very slow car I drive.	Right	Wrong
He sometimes his family visit.	Right	Wrong
We yesterday there went.	Right	Wrong
I have breakfast every day.	Right	Wrong
We study car parking.	Right	Wrong
We everyday eat lunch.	Right	Wrong
We drink soup.	Right	Wrong

The concert starts at 7 pm.	Right	Wrong
I afraid of spiders	Right	Wrong
Athens is a big population.	Right	Wrong
I always excited about robots.	Right	Wrong
He chanced his clothes.	Right	Wrong
I need a scissors.	Right	Wrong

EK : 1

ÖĞRENİCİ YAZMA DOSYASI ÖRNEKLERİ:

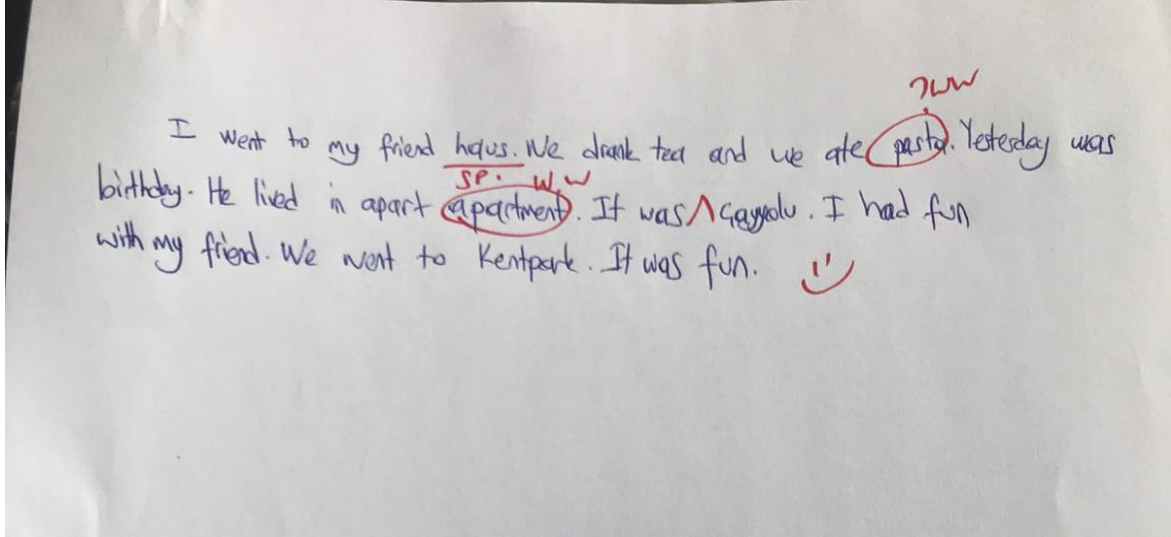
Geri bildirim öncesi:

my name is murat. I get up at 8:00 o'clock everyday.
I ~~have~~ have breakfast Posta and cake and drink tea.
I read books and watch TV at the weekend.
I have worked with friends over at the weekend
and ~~their~~ play instrument but There aren't moral at
broken. R.W
(I think you mean they feel good?)

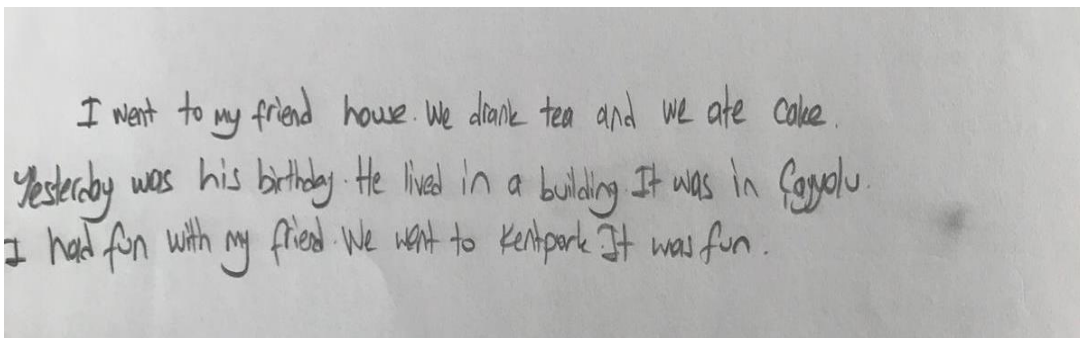
Geri bildirim sonrası:

my name is murat. I get up at 8:00 o'clock
everyday. I have breakfast and cake and drink tea.
I read books and watch TV at the weekend.
I have worked with friends over at the weekend
and play instrument but ~~He~~ is not feeling well.

Geri bildirim öncesi:



Geri bildirim sonrası:

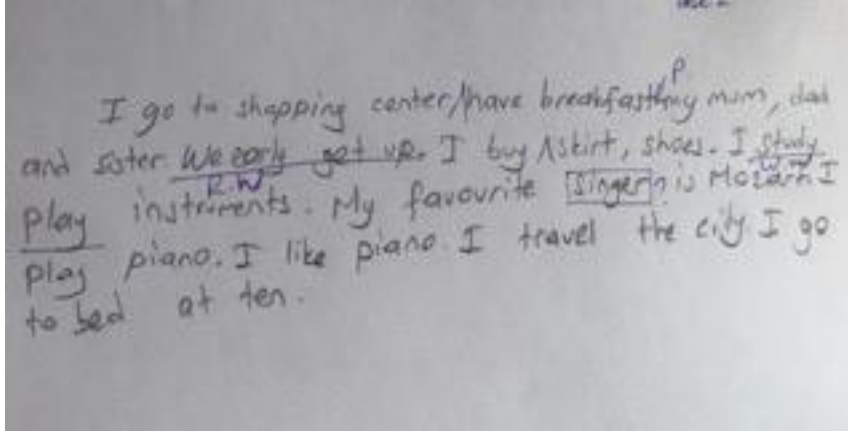


My friend's name is baran. Tomorrow is his birthday. We get up early at 10.00 today. After that we have breakfast, we eat cake, egg, bread but we doesn't eat toast, because we haven't got a toast machine. Then we drink eat or milk. We will go to shopping center. After that we buy new clothes. My friend is an artist. ^(Does he paint pictures?) he always wears casual clothes and he is really good at playing instruments. I want to tomorrow will be a good day because tomorrow is my best friend's birthday.

birthday. My friend's name is baran. Tomorrow is his birthday. We get up early at 10.00 a.m. today. After that we have breakfast, we eat cake, egg, bread but we don't eat toast, because we haven't got a toast machine. Then we drink eat or milk. We will go to shopping center. After that we buy new clothes. My friend is an artist. Does he point pictures. He always wears casual clothes and he is really good at playing instruments. I hope that tomorrow will be a good day because tomorrow is my best friend's birthday.

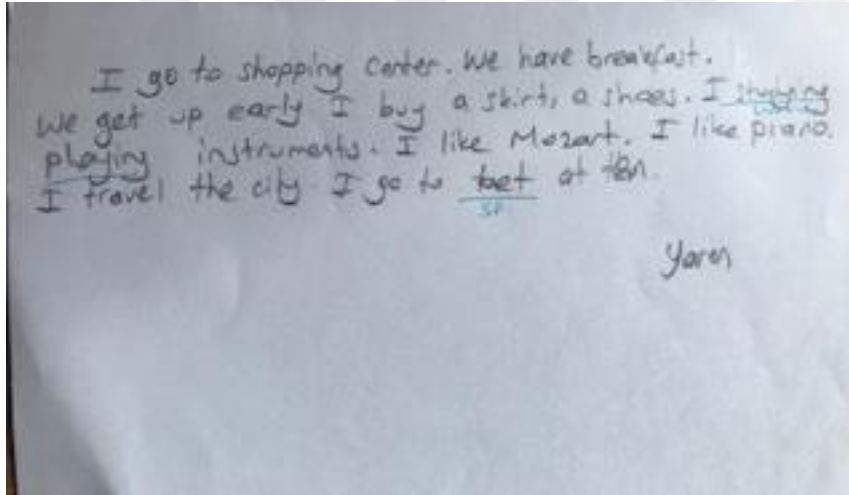
EK 2: RASTLANTISAL OLARAK SEÇİLMİŞ 2 ÖĞRENİCİ YAZMA DOSYASI ÖRNEĞİ

Öğrenici A: Birinci yazma görevi- Geribildirim öncesi



I go to shopping center/have breakfast^P my mum, dad
and sister ~~We early~~ get up. I buy A shirt, shoes. I study
play^{R.W} instruments. My favourite Singer is Mozart. I
play piano. I like piano. I travel the city I go
to bed at ten.

Geribildirim sonrası:



I go to shopping center. We have breakfast.
We get up early I buy a shirt, a shoes. I ~~study~~
playing instruments. I like Mozart. I like piano.
I travel the city I go to bed at ten.
Yaren

Öğrenci A: İkinci yazma görevi- Geribildirim öncesi

I get up early. I have a shower. I have breakfast
I go to school. I talk ^{to} my friends. I like
my friends. I go to my father's room. He sometimes
his family visit. My grandmother is ill. She is
very alzheimer
SP.

Geribildirim sonrası:

I get up early. I have shower. I have breakfast
I go to school. I talk with my friend. I go to
my father's office. He sometimes visit family. My
grandmother is ill. She is alzheimer
SP.

Öğrenici A: Üçüncü yazma görevi- Geribildirim öncesi

Task 3
I went to Kayseri. It's snow very cold. My friend's birthday. I ate manti. Manti was very very delicious. I bought a gift. Ayşe liked the gift. I bought a dress. The dress colour was red. Ayşe happy. She had roses on her face.
W.W. / K.W.

Geribildirim sonrası:

I went to Kayseri at the weekend. It was snow and very cold. My friend's birthday. I ate manti. Manti was very delicious. I bought a gift. Ayşe liked the gift. I bought a dress. Ayşe is happy. She has roses on her face.
C.W.

Öğrenici A: Dördüncü yazma görevi- Geribildirim öncesi

Task 4
I went to Trabzon. Trabzon had a sea too, I ate Kuyumak. I went to Uzungöl. It was great. Hotel was expensive. Very beautiful place Trabzon. I ate hamisi very delicious. I swam. I went to fishing.
W.P.

Geribildirim sonrası:

I went to Trabzon. Trabzon had a sea I ate Kuyumak I went to Uzungöl. It was great. Also Hotel was very expensive. Trabzon is a very beautiful place. I ate hamisi. Hamisi was delicious. I swam. I went to fish.
S.P.

Öğrenici A: Dördüncü yazma görevi- Geribildirim öncesi

Every summer ^S I always get up late. I have a shower.
I have breakfast ^{SP}. I eat toast ^{LN}. I watch T.V.
magazine ^{LN}. I go out with my friends. I swim in
the sea. I love summer.

Geribildirim sonrası:

Every summer I always [✓] get up late. I have a shower.
I have breakfast. I eat cheese and bread. I watch TV
programs. I go out with my friends. I swim in the
sea. I love summer.
y.
Thanks!

Öğrenici A: Altıncı yazma görevi- Geribildirim öncesi

My friend ^{LN} is birthday last week. We're
gonna celebrate. I bought postal ^{LN} cola
in ^{LN} the supermarket. I went to cinema.
Film was good. Then I ate iskender
with my friends. I love iskender.

Geribildirim sonrası:

My friend [✓] had birthday last week. We celebrate
I bought [✓] cake and cola from the supermarket.
I went to cinema. Film was good. Then I ate iskender
with my friends. I love iskender.

Öğrenici B: Birinci yazma görevi- Geribildirim öncesi

Task 1
I get up, have breakfast, have lunch. I go to the shopping mall. I watch TV, play Playstation. When come, we go to park. Park is good. I like park. I'm tired. My sleep comes when I outside.

Geribildirim sonrası:

I get up, have breakfast. I have lunch. I go to shopping Mall. I watch TV, play Playstation. We go to park. I like park. My first sleep.

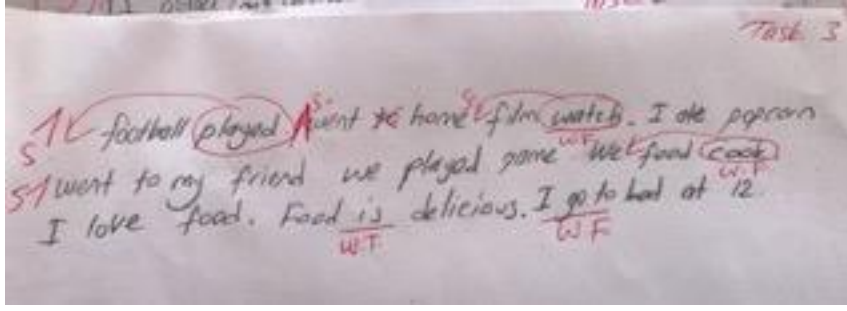
Öğrenici B İkinci yazma görevi- Geribildirim öncesi

I get up, eat breakfast. I go to school. I am a student. I like friends. I like Cemre and Misa. We drink coffee everyday. We go to Starbucks. We like Starbucks. I drink latte. I come home. I watch TV. I sleep.

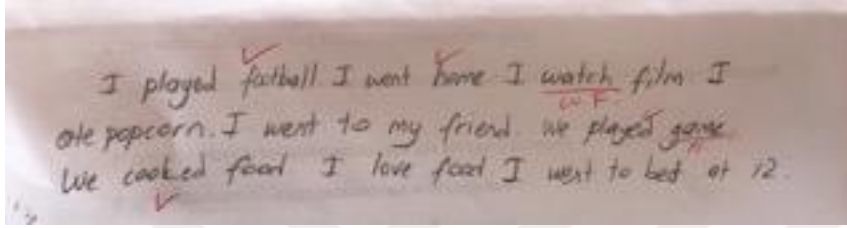
Geribildirim sonrası:

I get up. I eat breakfast. I go to school. I am a student. I like friends. I like Cemre and Misa. We drink coffee everyday. We go to Starbucks. I drink latte. I come home. I watch TV. I sleep.

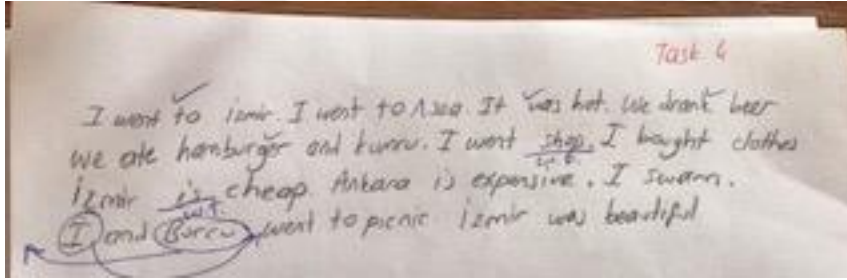
Öğrenici B: Üçüncü yazma görevi- Geribildirim öncesi



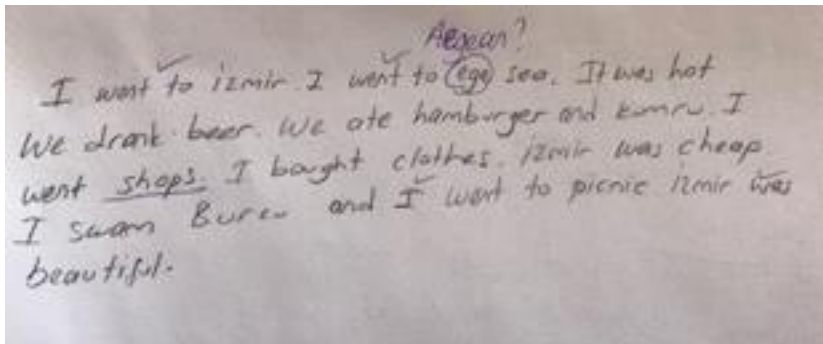
Geribildirim sonrası:



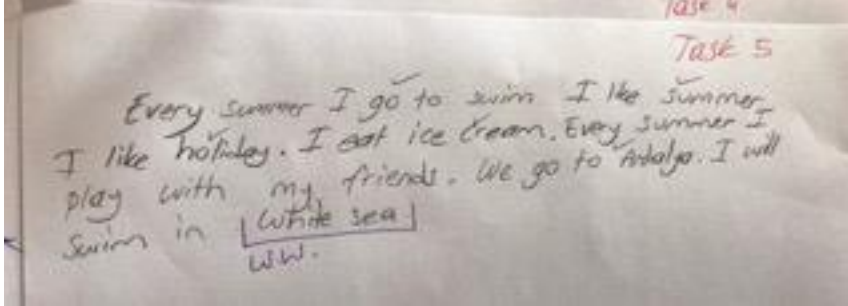
Öğrenici B: Dördüncü yazma görevi- Geribildirim öncesi



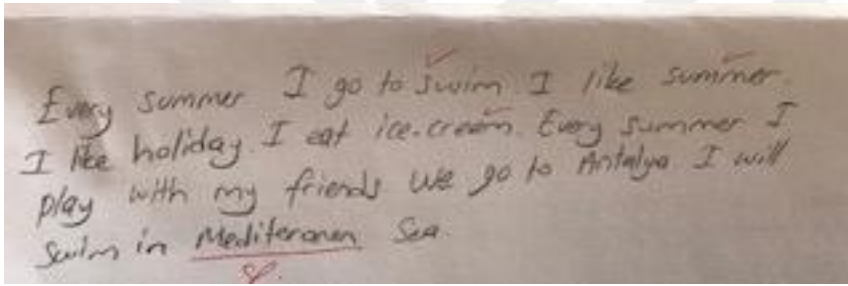
Geribildirim sonrası:



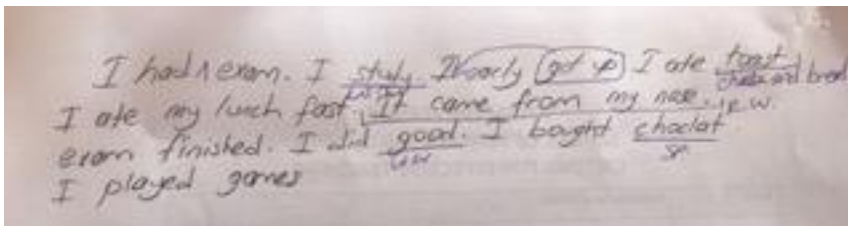
Öğrenici B: Beşinci yazma görevi- Geribildirim öncesi



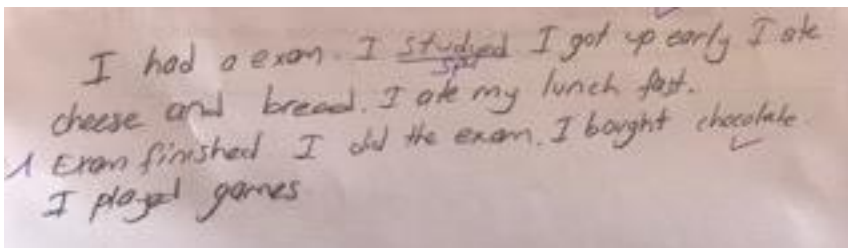
Geribildirim sonrası:



Öğrenici B: Altıncı yazma görevi- Geribildirim öncesi



Geribildirim sonrası:



ÖZET

Erenoğlu, Seda, Yabancı Dil Öğretiminde Yazma Dosyasının ve Etkileşimsel Geribildirim Olumsuz Aktarım Üzerindeki Etkileri, Yüksek Lisans Tezi, Danışman: Prof. Dr. Dilek Peçenek, 95 s

Bu çalışmanın amacı, anadili Türkçe olup ikinci yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin anadilinden, öğrendikleri dile yaptıkları olumsuz aktarımları tespit edip, yazma dosyası kullanılarak bu hataları en aza indirmeye çalışmaktır.

Yabancı dil öğrenme sürecinde hatalar yapan öğrencilere hem yazılı hem de etkileşimsel geri bildirim vermek, etkileşimsel geribildirim sürecinde hataları analiz etmek ve hataların etkileşimsel geribildirim ile fark edilmesini sağlamaktadır. Ayrıca etkileşimsel geribildirim etkinliğini de göstermek tezin bir diğer amacıdır. Çalışmada özel bir üniversitenin hazırlık bölümünde, temel seviyede İngilizce eğitimi alan 112 öğrenci ile uygulama yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak öğrencilerin yazma dosyası sürecinde ürettikleri metinler ve ayrıca olumsuz aktarım içeren tümceler ile hazırlanmış yargı testi kullanılmıştır. Öğrencilerin yargı testine verdikleri yanıtlar çalışmanın veri tabanını oluşturmuştur.

Uygulanan test, hem ön test hem de son test olarak öğrencilere verilmiş, sonuçlar grafiklerle belirtilmiştir. Ayrıca öğrencilerin yaptıkları olumsuz aktarımlar tablolarda belirtilmiş ve olumsuz aktarım türlerine göre bölümlere ayrılmıştır. Elde edilen bulgular içerisinde temel seviyede İngilizce öğrenen öğrencilerin sözdizim hatalarında geribildirim sayesinde hızlı bir ilerleme gösterdikleri görülmüş, fakat ne kadar geribildirim verilse de hala ödünçleme yaptıkları gözlemlenmiştir. Ödünçlemeleri en aza indirmek adına, sözcük öğretme sürecinde kalıplar halinde sözcükleri öğretmenin etkili olabileceği önerilmiştir. Verilen geribildirimler sayesinde de öğrencinin yaptığı hataları fark ettiği ve bu hataları düzeltmek için bilinçlendiği gözlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Olumsuz Aktarım, Etkileşimsel Geribildirim, Yazma Dosyası



ABSTRACT

Erenoğlu, Seda, The Effects of Writing Portfolio and Interactional Feedback on Negative Transfer in Foreign Language Teaching, Master's Thesis, Advisor: Prof. Dr. Dilek Peçenek, 96 p.

The purpose of the study is to analyse the negative transfer mistakes of the Turkish students who are learning English as a foreign language. It also aims to identify the types of these mistakes. Another purpose is to find out whether the feedback given during portfolio writing process helps the students realize and correct their mistakes. In this study, there were 112 students who were learning English at a private university in Ankara. They were all beginner learners. As a data collection tool, the writing products and grammaticality judgemental tasks were used. The answers that students gave to the judgemental tasks were the data base of this study and the tasks were given as a pre-test and a post-test. Also the results were shown in graphics. The negative transfers that students made were indicated in a table with the types of the negative transfer. The findings of the study specify that the syntax errors of the students have realized by the help of the interactional feedback. However, the borrowings taken from their mother tongue hasn't decreased at all in spite of the feedback.

By the help of the feedback that was given, the students became more aware of their mistakes.

Key words: Negative transfer- interactional feedback- writing portfolio