

İÇİNDEKİLER

KISALTMA LİSTESİ	iv
ŞEKİLLER LİSTESİ	v
TABLolar LİSTESİ	vi
ÖNSÖZ	vii
ÖZET	viii
ABSTRACT	ix
1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Gerekçesi	3
1.2. Araştırmanın Amacı	7
1.3. Araştırma Soruları	8
1.4. Araştırmanın Önemi	8
1.5. Tanımlar	9
1.6. Araştırmanın düzenlemesi	10
2. İLGİLİ KURAMLAR VE ARAŞTIRMALAR	13
2.1. Yanılgı	13
2.1.1. Yanılgı Sebepleri	14
2.1.1.1 Dikkatsizlik	14
2.1.1.2.Birinci Dilin Girişimi	14
2.1.1.3. Çeviri	15
2.1.1.4. Örneksemeler	17
2.1.1.5. Karşıtsal Çözümleme	17
2.1.2. Yanılgı Çeşitleri	18
2.1.2.1 Girişim	18
2.1.2.1.1. Girişim Çeşitleri (Types of Linguistic Interference)	18
2.1.2.1.1.1. Aktarım (Borrowing)	19
2.1.2.1.1.2. Düzenek Değişirimi (Codeswitching)	19
2.1.2.1.1.2.1. Tümcesel Düzenek Değişirimi	20
2.1.2.1.1.2.2. Tümce içi Düzenek Değişirimi	20
2.1.2.1.1.2.3. Eklenti (Sembolik)Düzenek Değişirimi	20
2.1.2.1.1.3. Düzenek Değişirimi ile Aktarımın Ayrımı	21
2.1.2.2 Dil içi Yanılgılar	21
2.1.2.2.1. Aşırı Genelleme	21

2.1.2.2.2. Kural Sınırlamalarının Bilgisizliğinden Oluşan Yanılgılar (Ignorance of Rule Restrictions)	24
2.1.2.2.3 Kuralların Eksik Uygulanmasından Doğan Yanılgılar (Incomplete Application of Rules)	24
2.1.2.3. Gelişimsel Yanılgılar	25
2.1.2.3.1. Yanlış Kavramlardan Varsayımlar Oluşturmadan Kaynaklı Yanılgılar	25
2.2. Yabancı Dil Öğrenme Kuramları	26
2.3. Dil İncelemeleri	29
2.3.1. Sözcük ve Biçimbirim (Word and morpheme)	29
2.3.2. Sözdizim (Syntax)	33
2.3.2.1. Sözdizimsel Birimler	33
2.3.2.1.1. Tümce	34
2.3.2.1.2. Tümcecik	34
2.3.2.1.3. Sözce	36
3. ARAŞTIRMANIN MODELİ VE VERİ TOPLAMA YÖNTEMLERİ	37
3.1. Sormaca	38
3.1.1. Sormacada Yer Alan Maddeler ve Amaçları	38
3.2. Araştırmanın Uygulandığı Kurum	41
3.2.1. Araştırmanın Uygulandığı Evren Hakkında Ayrıntılı Bilgi	43
3.3. Araştırmanın Uygulandığı Örneklem	47
4. BULGULARIN İNCELENMESİ	49
4.1. Araştırmanın Uygulandığı Evreni Tanımlamada Kullanılan Sormacanın Değerlendirilmesi	49
4.1.1. Sormacanın 4. (İngilizce düzeyinin belirlenmesi) ve 6. (Üniversite İngilizce hazırlık sınıflarından bağışık olunması) Bölümlerinin İncelenmesi	50
4.1.2. Sormacanın 5. (İngilizce Kullanım Alanları) Bölümünün İncelenmesi	51
4.1.3. Sormacanın 7. (İngilizce bilgisi eksikliğinin yarattığı sıkıntı öğelerinin belirlenmesi) Bölümünün İncelenmesi	53
4.1.4. Sormacanın 8. (İngilizce öğrenim amaçları) Bölümünün İncelenmesi	54
4.1.5. Sormacanın 9. (Fransızca ve İngilizce dil bilgisi öğelerinin etkileşiminin incelenmesi) Bölümünün İncelenmesi	56
4.1.6. Sormacanın 10. (İngilizce eğitiminin verimini artırma yöntemlerinin belirlenmesi) Bölümünün İncelenmesi	58
4.1.7. Sormacanın Açık Uçlu Sorusuna Verilen (11. Bölüm – Ekleme istenilen	

noktaların belirtilmesi) Yanıtların İncelenmesi	60
4.2. Araştırmanın Uygulandığı Örneklem	65
4.2.1. Araştırmaya Katılan Katılımcılar	65
4.2.1.1. Katılımcı A	65
4.2.1.2. Katılımcı B	66
4.2.1.3. Katılımcı C	66
4.2.1.4. Katılımcı D	67
4.3. Araştırmanın Konusunun Katılımcılarla Değerlendirilmesi	68
4.3.1. Katılımcıların Yabancı Diller Arasında Kurdukları Etkileşimin İncelendiği Sormaca	68
4.4. Araştırmada İncelenen Yanılgılar	71
4.4.1. Katılımcı Yanılgılarının Değerlendirilmesi	71
4.4.1.1. Katılımcı A Yanılgılarının Değerlendirilmesi	71
4.4.1.2. Katılımcı B Yanılgılarının Değerlendirilmesi	80
4.4.1.3. Katılımcı C Yanılgılarının Değerlendirilmesi	87
4.4.1.4. Katılımcı D Yanılgılarının Değerlendirilmesi	94
4.4.1.5. Tüm Katılımcıları Yapmış Olduğu Yanılgıların Genel Değerlendirmesi	102
5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER	103
5.1. Araştırma Sorularının Yanıtlanması	103
5.2. Öneriler	107
KAYNAKLAR	108
EKLER	114
EK – 1: Araştırmanın uygulandığı evreni tanımlamada kullanılan sormaca.....	114
EK – 2: Katılımcıları tanımada kullanılan sormaca.....	119
EK – 3: Fransızca bilgisinin İngilizce öğrenme sürecine etkisini belirlemede kullanılan sormaca.....	120

KISALTMA LİSTESİ

FCE	: First Certificate in English (Birinci Düzeyde İngilizce Yeterlilik Belgesi)
GSL	: Galatasaray Lisesi
GSÜ	: Galatasaray Üniversitesi
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MEGSB	: Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı
MGK	: Milli Güvenlik Kurulu
ÖOD	: Özel Okullar Derneği
T.C.	: Türkiye Cumhuriyeti
TOEFL	: Test of English as a Foreign Language (Yabancı Dil Olarak İngilizce Sınavı)
YADEM	: Yabancı Dil Eğitimi Geliştirme Merkezi

ŞEKİLLER LİSTESİ

2. Bölüm

Şekil 2.1: Edinim – Öğrenim	27
Şekil 2 2: Düzeltili Yaklaşım Modeli	28

TABLÖLAR LİSTESİ

2. Bölüm

Tablo 2.1: Fransızcada ve İngilizcede ‘olmak’ fiilinin geniş zamanda çekimi	32
---	----

3. Bölüm

Tablo 3.1: Sormacada Ölçülen Özellikler	40
---	----

4. Bölüm

Tablo 4.1: Sormacada 4. soruyu yanıtlayanların yüzdelerik dağılımı	49
Tablo 4.2: Sormacada 6.soruyu yanıtlayanların yüzdelerik dağılımı	49
Tablo 4.3: Sormacada 5. soruyu yanıtlayanların yüzdelerik dağılımı	51
Tablo 4.4: Sormacada 7.soruyu yanıtlayanların yüzdelerik dağılımı	53
Tablo 4.5: Sormacada 8.soruyu yanıtlayanların yüzdelerik dağılımı	54
Tablo 4.6: Sormacada 9.soruyu yanıtlayanların yüzdelerik dağılımı	56
Tablo 4.7: Sormacada 10. soruyu yanıtlayan öğrencilerin yüzdesi	58
Tablo 4.8: Sormacada 10. soru yanıtlarının kişi sayısına göre ve yüzdelerik dağılımı	69
Tablo 4.9: Yanılgıların Genel Değerlendirilmesi	102
Tablo 4.10: Fransızca Etkileşimli Yanılgıların Dağılımı	102

ÖNSÖZ

Bu çalışmanın amacı, birden fazla yabancı dilin öğretildiği kurumlara öğrencilerin bir dili öğrendikten sonra ikinci yabancı dil eğitimi verildiğinde öğrencilerin yaşadığı diller arası etkileşimi dilbilgisi bakımından incelemek ve bu etkileşimden dolayı ortaya çıkan yanlışları incelemektir. Bu amaçla, öğretim izlencesinde yoğunluklu olarak Fransızca, daha az oranda İngilizce, İtalyanca ve Latincenin öğretildiği bir kurumdaki bir sınıfta ve bu sınıfın dört öğrencisi ile araştırma sormacalar ve katılımcılardan toplanan yazılı metinlerle yürütülmüştür. Elde edilen nitel ve nicel veriler yorumlamacı bir yaklaşımla çözümlenmiştir.

Çalışmanın birinci bölümünde araştırmanın gerekçesi, amacı, soruları ve önemi yer almaktadır. İkinci bölümde yabancı dil öğretiminde yanlışın yeri, kaynakları, çeşitleri, yabancı dil öğrenme kuramları ve dil incelemeleri tarihsel gelişim sürecinde incelenmiştir. Üçüncü bölümde araştırmanın modeli ve veri toplama yöntemleri incelenmiştir. Dördüncü bölümde araştırmanın uygulandığı evren ve örneklemin tanımlanmasında kullanılan sormacalardan elde edilen ham bulgular ile katılımcılardan toplanan yazınsal metinlerdeki yanlışlar incelenmiştir. Beşinci bölümde araştırmanın soruları yanıtlanmış, elde edilen sonuçlar yorumlanmış ve genel bir değerlendirme yapılarak, bundan sonra yapılacak araştırmalara ve öğretmenlere yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Çalışmanın bilimsel ilkelere uygun gerçekleşmesi için her durumda yardımına koşan, destekleyen ve cesaretlendiren danışman hocam Yrd.Doç.Dr. Sayın Suzan KAVANOZ'a , daha iyi bir öğretmen ve araştırmacı olunması yolunda bilgi ve deneyimlerini aktararak büyük emeği geçen ders hocalarım Yrd.Doç.Dr. Sayın Hülya BARTU, Yrd.Doç.Dr. Sayın Nesrin BAKIRCI ve Yrd.Doç.Dr. Sayın Aybars ERÖZDEN'e teşekkür ederim.

Yüksek Lisans çalışması yapmam için beni sürekli teşvik eden ve her aşamada desteğini esirgemeyen başta meslektaşım Didem TUNA olmak üzere, Galatasaray Lisesi İngilizce Zümresi öğretmenlerine, GSL öğrencilerine, Fatih ZEYBEK'e, Özge DAĞLIOĞLU'na, her daim moral ve destek veren arkadaşım Ceren ARSEVEN'e, Cansu ÖLCE'ye şükranlarımı sunarım. Ayrıca onlarsız gerçekleşmeyecek bu çalışmada her türlü desteği sağlayan, varlığını her zaman içimde hissettiğim babam Halit PEKİN, ailem Feride, Alp, Bahar PEKİN; Nilüfer, Bedrettin İPEKLİ'ye ve de en çok hayat arkadaşım, destekçim Can İPEKLİ'ye teşekkürlerimi sunarım.

ÖZET

İKİNCİ YABANCI DİL OLARAK İNGİLİZCE ÖĞRENİMİNİN BİRİNCİ YABANCI DİL İLE DİLBİLGİSİ BAKIMINDAN ETKİLEŞİMİ

Aslı PEKİN İPEKLİ

Yabancı Dil (İngilizce) Öğretimi, Yüksek Lisans Tezi

Bu çalışmada, ikinci yabancı dil olarak İngilizce öğreniminin, birinci yabancı dil ile dil bilgisi bakımından etkileşimi araştırılmıştır. Araştırma, Galatasaray Lisesindeki bir sınıfta bulunan öğrencilerin, yazılı metinlerde yapmış oldukları yanlışların incelenmesi ile yürütülmüştür. Elde edilen bulgular doğrultusunda diller arası etkileşimin sebepleri ve bu sebeplerin yüzdelik oranları sunulmuştur.

Nitel veri toplanan bu çalışmada araştırmaya katılan dört gönüllü öğrenciye iki ay süresince farklı zamanlarda altı defa derste işlemiş oldukları bir kitap üzerinden bileştirme sınavı uygulanmış ve bu uygulamadan elde edilen toplam 24 girdide bulunan 124 yanlış çözümlenmiştir. Tüm veriler yorumlamacı bir yaklaşımla çözümlenmiştir.

Araştırmanın sonuçlarına göre katılımcıların yaptıkları yanlışlarda Fransızcanın etkisi görülmüştür. Dört katılımcıdan elde edilen 124 yanlışın Fransızca etkileşimli yanlış sayısı oldukça fazladır (%56). Türkçe ile etkileşimden doğan yanlış sayısı ise Fransızcaya kıyasla düşüktür (%3). Diğer (bilgi eksikliği, dikkatsizlik, aşırı genelleme v.b.) kaynaklı yanlışlar da Fransızcaya kıyasla (%41) azdır. Fransızca etkileşimli yanlışlar da çeşitlerine göre incelenmiştir. Bu yanlışlar Fransızcadan sözcük aktarımı (%71) ve kural aktarımı (%29) kaynaklı olarak tespit edilmiştir.

Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, yanlış çözümlemesi ile katılımcıların gerçekleştirdiği hataların kaynakları bulunmuştur. Çokdilde eğitimi destekleyen kurumlarda öğrenim gören öğrencilerde diller arası etkileşim kaynaklı yanlışların ortaya çıkabileceği yargısına varılmıştır.

ABSTRACT

GRAMMAR INTERACTION OF LEARNING ENGLISH AS A SECOND FOREIGN LANGUGAE WTIH THE FIRST FOREIGN LANGUAGE

Aslı PEKİN İPEKLİ

English Langugae Teaching, M.A. Thesis

In this research study, the grammar interaction of learning English as a second foreign language with the first foreign language was conducted at Galatasaray High School where medium of education is French. The research was evaluated with the analysis of written documents collected from the freshman students at Galatasaray High School. After the data were collected, the resources of the interaction and their reasons were presented with the percentages.

In this qualitative research, four participant students were given the same writing exam about a book, which has been read in their class. The essays written by the participants were collected. 124 errors were evaluated out of 24 inputs. All the data was analyzed with an interpretive approach.

In the light of the results of the research, the effect of French was found in the interaction process. Among 124 errors collected from four participants, it was found that the effect of French is relatively high (56%). Compared with the interaction of French, the errors caused by the interaction of Turkish (mother tongue) is lower (3%). Other errors caused by various reasons (lack of knowledge, slip of pen, carelessness, overgeneralization etc.) are also relatively low when compared with the French interaction caused errors. The errors caused by French, are also evaluated in details and divided into two groups: Errors caused by the borrowing of words (71%) and rules (29%).

After the data of the research were evaluated with the error analysis, the reasons for participants' errors were found. It was concluded that learners in multilingual education providing schools, might come up with some errors caused by the interaction of foreign languages.

1. GİRİŞ

Dil bir iletişim aracıdır. Bir toplumda yaşayan bireyler birbirleriyle aynı dili konuşarak iletişim kurarlar. Bugün hızla gelişen ve değişen dünyamızda diğer uluslarla da iletişim sağlaması gerekmektedir. Başka bir deyişle, diğer ülkelerle her alanda bilgi alışverişi yapabilmek, ekonomik ilişkileri yürütebilmek ve düşünceleri ifade edebilmek için anadilden başka en az bir yabancı dili bilmek gereklidir.

Günümüzde ekonomik ve teknolojik gelişmeler sonucunda, İngilizce neredeyse tüm ülkelerde kullanılan “dünya dili” haline gelmiştir. Bu nedenle Türkiyede de yabancı dil öğretimi daha çok İngilizce öğretimi üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu, üzerinde uzun yıllardan beri titizlikle durulan bir konudur.

Küreselleşmenin gereği olarak çağı yakalamak, çağdaş olabilmek, diğer ülkelerle teknolojik, ekonomik ve ekinsel açıdan iletişim sağlayabilmek için İngilizce öğretiminin iyi eğitilmiş ve alanında yeterli bilgisi olan uzmanlarca yürütülmesi gerekmektedir.

Yabancı dil öğretimi son yirmi yıldır özellikle Avrupa’da önemli ölçüde yeniden canlanmıştır. Bu canlanmanın pek çok sebebi vardır. Bunlardan bazıları Avrupa birliğinin politik, sosyolojik ve ekinsel gelişimi, Avrupa Birliği ile Doğu Avrupa ülkelerinin güçlenen ilişkileri ve İngilizcenin uluslararası iletişim ve batılılaşma anlamındaki önemidir(Cedoz ve Jessner,200; Weiss,1991). Discroll’a göre, Avrupalı öğrenciler sosyal ve ekonomik açıdan değişim sürecinde olan Avrupa’ya ayak uydurabilmek için her bakımdan yetkin olmalıdırlar.(1999:9)

Avrupa Birliği’ndeki pek çok ülkede eğitim politikalarına karar veren konumdaki idareciler yabancı dil eğitiminin erken yaşlarda başlamasını, dolayısıyla ilköğretimin başlangıç aşamasından itibaren yabancı dil eğitiminin de içinde bulunduğu bir eğitim izlencesinin uygulanmasının öğrencilerin iletişim ve kültürlerarası yetkinliğini

arttıracağına inanmaktadırlar(Cenoz ve Lindsay, 1994; Driscoll ve Frost, 1999; Kubanek-German, 1998; Rixon, 1992).

Avrupa Birliği Komisyonu Bildirisinde (The European Commission's White Paper Teaching and Learning: Towards the Learning Society,1995) Avrupa vatandaşlarının öncelikle üç topluluk dilinde usta düzeyde olması konusuna değinmekte ve bu üç dilde ilköğretim seviyesinde uzmanlaşma sağlanmasını, orta öğretim düzeyinde diğer yabancı dillerin eğitime eğilimesi amacıyla tamamlanmasını hedeflemektedir. Yabancı dil eğitime İlköğretim seviyesinde başlanması toplamda öğrencinin karşılaşmakta olduğu dilin oranını şüphesiz arttırmaktadır ancak araştırmalar erken yaşta yabancı dil eğitime başlamanın dil yeterliliğini arttırdığına dair yeterli kanıt sağlayamamıştır (Blondin ve diğerleri, 1998; Burstall, 1975; Cenoz, 2003; Edelenbos ve Johnston, 1996; Muñoz, 2000).

Ana dili İngilizce olan ülkeler dışında Avrupa ülkelerinde genellikle İngilizce birinci yabancı dildir. Almanca ve Fransızca ise en yaygın ikinci yabancı dil olma eğilimindedir(Ammon, 1996). Hoffman'ın (1997) da değindiği gibi, Avrupa Birliği içerisindeki ülkeler arasında bile İngilizceye verilen önem değişiklik göstermektedir. Örneğin, İskandinavya, Belçika ve Hollanda'da İngilizce öğretiminin varlığı diğer batı ülkelerine göre çok daha önemlidir. Weiss (1991:20) bunu yabancı dil öğretimine olan yaklaşımların ülkenin büyüklük ölçüsüne yani küçük ülkelerin büyük ülkelere kıyasla çok daha önceden eğitim izlencelerine eklemiş olmalarıyla açıklar.

Okul bağlamında birden çok yabancı dil öğrenmek Avrupa'da yaşayan pek çok çocuk için olağan bir durumdur. Hatta Avrupa'da yer alan pek çok ülke eğitim dilini, yabancı dil olarak seçmiştir(Baetens Beardsmore, 1993; Baker ve Jones, 1998; Hoffmann, 1997).

Okul bağlamında üçüncü dil edinimi evde, içinde yaşadığı toplumun dilinden farklı bir dil konuşan ve okulda yaşadığı toplumun dili ve bundan başka bir dil de öğrenen çok dilli sınıflarda da yer alabilir. Bu tür bir durum son yıllarda göç alma oranı artan Avrupa ülkelerinde sıklıkla gerçekleşmektedir (Extra ve Gorter, 2001).

Okul bağlamı içerisinde üçüncü yabancı bir dilin edinimi yeni bir olgu değildir ancak çok erken yaşta yabancı bir dil eğitime başlanması ve ilköğretimin sonlarında ikinci bir yabancı dil öğretimin başlamasıyla daha da yaygın hale gelmiştir.

Bu tezin amacı, farklı yabancı diller öğrenen öğrencilerin diller arası oluşturdıkları aktarımlar ve etkileşimlerin bir değerlendirmesini yapmaktır. Bu amaçla öğrenilen birinci yabancı dil ile ikinci yabancı dil arasındaki etkileşimler incelenerek, birbirlerine olumlu ve olumsuz etkileri araştırılacaktır.

Yabancı dilde eğitim veren bir kurumda yürütülecek olan araştırma, öğrencilerle yapılacak olan görüşmelerden, sormaca uygulamalarından ve yazılı metinlerdeki yanlışların incelenmesi üzerinden kurgulanacaktır. Elde edilen bulgular neticesinde benzer biçimde çok dilde eğitimi hedef edinmiş kurumlarda yaşanan benzer etkileşimlerin sebepleri açıklanarak, bu yanlışlar gerçekleşmeden önüne geçilmesi sağlanabilecektir.

1.1. Araştırmanın Gerekçesi

1983 yılında kabul edilen 14-10- 1083 tarihli ve 2923 sayılı Yabancı Dil Eğitim ve Öğretim Kanunu Türkiye'deki yabancı dil öğretiminin temellerini atmıştır. Bu kanunun amacı eğitim ve öğretim kurumlarında okutulacak yabancı diller ile yabancı dille eğitim ve öğretim yapan okulların tabi olacağı esasları düzenlemektir. Bu kanuna göre ilk, orta ve yaygın eğitim kurumlarında Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Türk Dili ve Edebiyatı, Tarih, Coğrafya, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri ve Türk Kültürü ile ilgili diğer dersler; yabancı dille okutulamaz ve öğretilemez. Öğrencilere, eğitim ve öğretimleri süresince bu derslerle ilgili araştırma görevleri ve ödevler Türkçeden başka hiçbir dille yapılamaz. İlk ve orta öğrenim kurumlarında öğretilecek yabancı dil konusunda MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) karar alır. Türkiye'deki eğitim ve öğretimi yapılacak yabancı diller, Milli Güvenlik Kurulunun görüşü alınarak Bakanlar Kurulu Kararıyla tespit edilir.

Türkiyede yabancı dil eğitiminin daha etkili yapılabilmesi için son yıllarda yapılan en önemli değişiklik basamaklı kur sistemine geçilmesiyle gerçekleşmiştir. Milli Eğitim

Bakanlığı 1988-1989 öğretim yılında yabancı dil öğretiminde ‘Basamaklı Kur Sistemi’ uygulamasına geçilmesini karar altına almıştır.

Basamaklı kur sistemi ile ilgili ana ilkeler aşağıdaki gibi belirlenmiştir.

1. Sistem altı basamaktan oluşur. Her basamağın süresi bir öğretim yılıdır.
2. Birinci basamak zorunlu, diğer basamaklar isteğe bağlıdır.
3. Her sene sonunda başarılı olan öğrencilere sertifika verilir.
4. Sistemde dil değiştirmek mümkündür.
5. Sistemde haftalık ders saati sayısı beştir. Yabancı dil derslerinde sınıf mevcudu en az 8, en çok 25’tir.
6. Öğrenci başarısı, yılsonu başarı notu ve merkezi sistemle yapılan sınavlarla tespit edilir. Yapılan sınavda, 100 puan üzerinden 70 alanlar başarılı olur.
7. Sistemle ilgili uygulama esasların tamamı bir yönerge ile tespit edilir.

Basamaklı kur sistemi uygulamasının başarılı olması, yabancı dil öğretmenlerinin hizmet içinde yetiştirilmesi, program geliştirme ve öğretim materyallerinin hazırlanması amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı Talim terbiye Kurulu Başkanlığına bağlı ‘Yabancı Dil Eğitimi Geliştirme Merkezi (YADEM)’in kurulması kararlaştırılmış ve 1988 yılında ülke genelinde uygulama çalışmalarına başlanmıştır.

Sistemin uzun dönem hedefine ulaşabilmesi için öğrenci, öğretmen, öğretim programları, kitap, araç-gereç, mevzuat, bütçe ve okul binası-derslik gibi faktörlerin bir sistem bütünlüğü içinde ele alınması öngörülmüştür. Ancak uygulamadan kaynaklanan sorunların çözülememesi nedeniyle, basamaklı kur sistemi uygulaması 1989-1990 öğretim yılı başında son bulmuş ve tekrar eski uygulamaya geçilmiştir (Demirel, 2003 : 16).

Türkiyede 1988 yılına kadar 6. sınıfa başlarken öğrencilere en yaygın üç Batı dilinden birisi seçtirilmekteydi; yani öğrenci İngilizce, Fransızca veya Almanca dillerinden birini seçmek zorundaydı. Bu ders zorunlu ders statüsünde idi ve 11. sınıf sonuna kadar her dönem bu dersten sınav vermek zorunlu idi. 1988-1989 Eğitim ve Öğretim yılında yabancı dil dersleri normal liselerde zorunlu ders olma statüsünden çıkarılıp seçmeli ders statüsüne getirildi. Bu kararın alınmasında yabancı dille eğitim yapacak liseler

açma projesinin etkisi büyüktü. Devlet yabancı dil eğitimini nitelikli hale getirmek istiyordu. Bu amaçla 80’li yılların ortasında tüm Türkiye çapında yabancı dilde eğitim yapacak “Anadolu Lisesi” adıyla yeni liseler açılmağa başladı. Bu okullarda normal liselerden farklı olarak bazı dersler (Matematik, Fizik, Kimya, Biyoloji) İngilizce görülmekteydi. 1986-1987 yılında ise 103 Anadolu Lisesinde toplam 40.715 öğrenci ve 2.845 öğretmen eğitim ve öğretime devam etmekteydi (Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı, 1986).

Zamanla elit liseler olarak bilinen Anadolu Liseleri’nin oldukça fazla sayıda ve çok yerde açılması ile bu liselere duyulan ilgi azalmağa başladı. Çok sayıda olması sebebiyle bu liselerde yabancı dil derslerini ve yabancı dille okutulan dersleri verecek dil bilen öğretmen bulunamaması sorunu ortaya çıkmıştı. Anadolu liselerinde 6. sınıftan önce bir yıl İngilizce hazırlık programı uygulanıyordu ve 6. sınıftan itibaren yine yabancı dil eğitimi devam ediyordu. 1997 yılında öğretim sekiz yıla çıkartılmış ve yabancı dille eğitim yapan Anadolu liselerinin altıncı sınıf öncesi hazırlık sınıfları kaldırılmıştır. 9. sınıftan önce 1 yıllık hazırlık programı uygulamaya başlamıştır. Böylece eğitimin 8 yıla çıkarılması ile 6. sınıftan önceki 1 yıllık hazırlık sınıfı kaldırılmış oluyordu. 6. 7. ve 8. sınıflardaki yoğun yabancı dil dersleri de bu yüzden azalmış oldu.

Yabancı dil öğretimi üzerinde oluşan bu olumsuz duruma öncelikle özel okullar ile yabancıların açtıkları okullar olumsuz yaklaştı. Çünkü 5. sınıftan sonra hemen başlayan yabancı dil eğitimi 8 yıllık eğitim ile 9. sınıfa kadar sekteye uğruyordu. Her ne kadar 9. sınıftan önce 1 yıllık hazırlık sınıfı konulsa da öğrenciler 9. sınıftan itibaren hızlı bir şekilde çok zor olan üniversite sınavına hazırlandıkları için yabancı dile yeterince yoğunlaşamıyorlardı. Yabancı dil öğretimi açısından oluşan bu boşluğu gidermek amacıyla yabancı dil öğretimine ilkokulların dördüncü sınıfından başlanmasına karar verilmiştir. Bu uygulamaya 1997–1998 öğretim yılında geçilmiştir. Böylece ilköğretim okullarında yabancı dil dersleri 4–8. sınıflara yayılmış olup ve beş yıllık süreyi kapsamaktadır. Türk Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Genel Müdürlüğü 2002 yılında 2000’i aşkın öğretmen ve müfettişle bir anket düzenledi. Anket sonucunda yabancı dil eğitiminin daha erkene çekilmesi konusunda olumlu sonuçlar çıktı. Bu anketten sonra MEB İlköğretim Genel Müdürlüğü yabancı dil eğitimi konusunda hazırlanan bir raporla

yabancı dil eğitiminin 1. sınıftan itibaren başlamasını, 1., 2. ve 3. sınıflarda yabancı dil konularına ağırlık verilmesini tavsiye etti. Bu raporda bahsedilen sınıflarda öğrencilerin ilgi ve isteklerine göre yabancı dil için belli bir zaman ayrılmasının yararlı olacağı görüşü belirtilmiştir.

Özellikle son yıllarda dünyadaki gelişmelere ayak uydurarak okullarda bir yabancı dilin yanında ikinci hatta üçüncü bir yabancı dilin eğitimine önem verilmektedir. Bu şekilde eğitim veren pek çok okuldan mezun olan öğrenciler, diğer öğrencilere kıyasla farklılık göstermekte ve iki ya da üç yabancı dil bilen bireyler olarak ülkelerine hizmet eden nitelikli insan gücünü oluşturmaktadırlar(Özel Okullar Derneği, 2003:8).

Yabancı dil eğitimi ile ilgili Avrupa’da da birtakım gelişmeler gerçekleşmiştir. Bu amaçla Avrupa Konseyi çalışmalara başlamıştır. Avrupa Konseyi fikri, Winston Churchill tarafından ortaya atılmış ve 1946 yılında Zürih’ de “Avrupa Birleşik Devletleri” konulu bir konuşmasında “Avrupa Konseyi” kavramını dile getirmiştir. Churchill’in bu konuşmasında tam üç yıl sonra 5 Mayıs 1949 yılında 10 Avrupa ülkesinin (Belçika, Danimarka, Fransa, Hollanda, İngiltere, İrlanda, İsveç, İtalya ve Norveç) kurucu üye olarak katıldığı Avrupa Konseyi örgütünün merkezi Fransa’nın Strasbourg şehri olmuştur. Türkiye, Avrupa Konseyine 1950 yılında katılan ilk ülkelerden biri olmuş ve Konseyin tüm çalışmalarına kesintisiz katılmıştır. Şu anda Konseyin 41 asil ve altı gözlemci olmak üzere toplam 47 üyesi bulunmaktadır(Demirel, 2003: 17).

Bu konseyde yabancı dil üzerine birtakım programların uygulanması kararı alınmıştır. Topluluk programlarının genel amacı; üye ülkeler arasında işbirliğini arttırmak, Avrupa’nın gelecekteki yöneticileri olacak gençlerin Avrupa boyutuyla yetiştirilmelerini sağlamak, vatandaşların birbirlerini daha yakından tanımalarıyla farklı kültür, dil ve anlayışlar arasında karşılıklı etkileşimi geliştirerek dil, din, ırk ve cinsiyet ayrımı yapmadan bir Avrupa bilinci benimsetmek ve karşılıklı olarak başarılı uygulamaları ve deneyimleri paylaşmaktır.

Avrupa Konseyi’nin Eğitim ve Kültür Genel Müdürlüğü’nce yürütülen eğitim ve gençlik programları 1999 yılında Türkiye’ye açılmış bulunmaktadır. Bu programlara

katılabilmek için gerekli bazı şartları karşılıklı yerine getirmek gerekmektedir(Atabay, 2002 : 1).

Yukarıda anlatılanlar doğrultusunda Türkiye’de yabancı dil öğretiminin gelişimi ve bunun önemi bir kez daha açıkça ortaya konmuştur.

1.2. Araştırmanın Amacı

Çok dilli (*polyglot*) insanların dilsel davranışlarını incelemek için pek çok neden vardır. Bu çalışmada çok dilli kimseler iki veya daha fazla dil bilen kişi olarak tanımlanacaktır.

Dünya nüfusuna bakıldığında iki veya çok dilli insanların sayıca, tek dil bilen insanlara göre çok daha fazla olduğu tahmin edilmektedir (Hammarberg, 2001: 21). İki dillilik üzerine çalışmalar yapmış pek çok yazar bunu iddia etseler de, henüz herhangi bir belge ile kesinlik kazanmamıştır (örn: Grosjean, 1982: vii; Hakuta, 1986: 4– 6; Cook, 1992: 578; De Bot, 1992: 2) . Her insanın birden fazla dil öğrenebilme becerisi olduğu çok açıktır. Hatta iki dil veya daha fazla dil bilen insanların sayısı da artık azımsanmayacak orandadır.

Kuramsal olarak iki veya daha fazla dil bilen, dilbilimsel anlamda yetişkin bir kimse amacına uygun dili seçerek kullanabilmektedir. Bu kişiler, karşısındaki kimsenin hangi dili konuştuğunu anlayabilir ve aynı dilde iletişim kurma çabasına girebilmektedir. Bu kişiler iki veya üç farklı dil bilgisini birbirlerinden ayrı tutabildiği gibi, zaman zaman karıştırabilmekte veya etkilenebilmekte, dolayısıyla her dilde farklı yetkinlik düzeyinde olabilmektedir. Bu anlamda dil edinim sürecinde, karmaşık düzeydeki yapılarda çok dilli kimsenin diller arası etkileşimi sağlayabilmesi oldukça ilgi çekicidir.

Bu çalışmada incelenecek olan konu ise öğrencinin üçüncü bir dili öğrenme sürecindeyken, birinci ve ikinci dillerin bu sürece etkisidir. Bu etkileşimin en somut kanıtlarını sağlayabileceğine inanılan yanılgılar incelenecektir.

Dil eğitimi konusunda tarihi bir önem taşıyan bir kurumda, ikinci yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerden toplanacak olan yazılı metinler incelenecektir. Bu

metinlerdeki yanlışlar ayrı ayrı değerlendirilecektir. İncelenen yanlışların kaynakları yanlışın sebep olduğuna inanılan Fransızca diliyle ve ana dil olan Türkçe ile karşılaştırmalar sunarak incelenecek, yanlışların doğruları sağlanacak, doğrular ve yanlışlar arasındaki benzeşimlere ve ayrımlara da değinilerek yorumlar sunulacaktır.

1.3. Araştırma Soruları

Bu çalışmada yabancı dil öğrenen kişilerde diğer sonradan öğrenilmiş olan dillerin etkisi ile ilgili aşağıda verilen sorulara yanıt bulunabilmesi amaçlanmıştır.

1. Birinci yabancı dil olarak Fransızca öğrenmiş olan öğrencilerin ikinci yabancı dil olarak İngilizce öğrenme süreciyle benzerlikleri var mıdır? Varsa hangi yöndedir?
2. Öğrenilmiş olan bir yabancı dilin (Fransızca) ikinci yabancı dildeki yazılı metinlere yansması ne biçimde olmaktadır?
3. Yazılı metinlerde metinlerde yapılan yanlışların sınıflandırılması ne kaynaklıdır ve ne orandadır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Çok dillilik pek çok yönüyle bu güne kadar incelenmiş olmasına karşın öğrenilen diller arasındaki etkileşim Türkiye’de çok az kaynağın bulunduğu bir konudur.

Öğrencilerin yabancı dil derslerinde başka bir dilden ki bu ana dili veya diğer bir yabancı dil olabilir, alıntı yaparak iletişimi devam ettirme çabaları çok dilde eğitim veren okullarda çalışan öğretmenlerin sıklıkla karşılaştıkları bir durumdur. Öğrencilerin zihninde aynı nesneye, tümceye veya yapıya ait birden fazla kelimenin bulunması birinin eksikliğinde diğerinin tamamlaması yoluyla ortaya çıkmaktadır. 20.yüzyılın ikinci yarısında dil ve beyin araştırmalarındaki çalışmaların büyük aşamalar kaydetmesiyle, dilin zihinde nasıl ve nerede canlandırıldığına dair sorular gündeme gelmiştir. Zihinsel sözlük araştırmaları, tek dillilerde dilin zihinde nasıl canlandırıldığına (*mental representation*) dair sorulara açıklama getirmeye çalışırken, iki ve çok dillilerde bu konuya başka bakış açısından bakmak gerektiği anlaşılmıştır. Kendine özgü farklı kural ve sistemlerine ve sözlük birimlerine sahip farklı diller,

konuşma ve yazma sırasında o anda kullanılan dile karışmadan nasıl etkinliğini yitirebilmektedir ve etkinliğini yitirdikten sonra neden bir dili kullanırken bilinçsiz olarak diğer dil(ler)den öğeler o anda konuşulan dile geçebilmektedir?

Araştırmanın bir başka önemi de, Türkiyede sınıf ortamında yapılan ilk çalışmalardan birisi olmasıdır. Yapılacak olan araştırmadan, katılımcılara benzerlikleri nedeniyle başta ikinci yabancı dil olarak İngilizce eğitim veren okullarda görev alan öğretmenler olmak üzere tüm yabancı dil öğretmenlerinin yaralanabileceği düşünülebilir. Öğrencilerin yazdıkları yazılı metinler incelenecek ve somut veriler elde edilecektir. Bu anlamda öğretmenler sınıf ortamında sıklıkla karşılaştıkları öğrenci yanlışlarının gerekçelerini öğrenebilirler.

1.5. Tanımlar

Öğrenme: Sözlük anlamıyla öğrenme “çalışma ve okumayla kazanılan derin ve geniş bilgidir” (Longman, 1978:623; Chambers, 1995:721)¹. Holec (1987:146) ise, öğrenmeyi bazen çalışmaya, bazen edinime ve bazen de her iki kavramı içine alan tek bir sürece benzetir ve öğrenme sürecini iki ayrı grupta ele alır: 1) Öğrenme için dilbilimsel ve edimbilimsel bir birleşim süreci olan öğrenme süreci; 2) çeşitli öğrenme yollarının uygulanması olarak öğrenme süreci.

Öğrenme davranış veya bilginin kısa süreli bilinçli ya da bilinçsizce yapılan çalışma sürecinden sonra değişmesidir. Yeni bilgi veya davranış kazanma ve gerektiğinde bunu kullanabilme yeteneğidir.

Anadil: Kişinin doğduğu andan itibaren yaşamakta olduğu ülkenin sahip olduğu ve kişinin edindiği dil. Bu araştırmada anadilin Türkçe olduğu varsayılmıştır.

Tek dillilik (*Unilingual / Monolingual*): Bireyin yalnızca bir dilde etkin biçimde yazma ve konuşma becerileri, edilgen biçimde dinleme ve okuma becerileri ile iletişim kurma becerisidir.

¹ Tez içerisinde yapılan tüm çeviriler araştırmacı tarafından yapılmıştır.

Çok dillilik: (multilingualism) Çok dillilik, en geniş ifadesiyle, kişinin etkin biçimde yazma ve konuşma becerileri, edilgen biçimde dinleme ve okuma becerileri aracılığıyla birden fazla dilde iletişim kurabilme becerisidir.

Öğrenci (student) ve öğrenici (learner) : Öğrenci ile öğrenici kavramları birbirleriyle aynı görünseler de aslında farklıdır. Öğrenci, öğrenmeyi gerçekleştiren kişidir ve daha ok toplumsal bir kimlik ya da mesleki bir kavram, öğrenici ise öğrenmeyi gerçekleştiren ya da bunu başarmaya çalışan, öğrenme etkinliği içinde bulunan bireylerdir ve bu sözcük daha çok eğitimsel bir kavramdır. Bu nedenle, metin içerisinde uygun şekilde her iki kavramdan da yararlanılmıştır.

Yanlış: Öğrencinin daha önceden öğretilmiş olmasına karşın, bir dil öğrenimin öğrenememiş olması ve sürekli aynı yanlışın terarlanması durumu. Yanlışın kaynağı edinimdeki başarısızlık veya bilgi eksiği kaynaklıdır ve dizgeli bir şekilde ortaya çıkarlar (Gower,Phillips, Walters, 1995:164).

Yanlış: Öğrencinin bir dil birimini doğru olarak biliyor olmasına karşın zaman zaman yanlışla düşme durumudur ve bu yanlış, öğretmen veya diğer öğrenciler tarafından düzeltilebilir.

1. 6. Araştırmanın düzenlemesi

Araştırma Türkiyede dil eğitimi açısından büyük önem ve tarihi bir geçmişe sahip olan Galatasaray Lisesi'nde yürütülmüştür. tarihi bakımdan önemi yadsınamaz büyüklükte olan bir kurumda, küçük yaşlardan itibaren ana dili Fransızca olan öğretmenler tarafından eğitim görmüş öğrenciler üzerinde yapılan bu araştırmada en önemli amaç ikincil ve çok daha az sürede öğrenilen İngilizcenin birinci yabancı dil ile etkileşimini incelemektir. Bu incelemenin yapılmasında daha somut veriler sağlaması açısından sormacalar uygulanacaktır ve öğrencilerden yazmış oldukları kompozisyonlar toplanacak ve yanlışları incelenecektir. Yanlışların iki dil arasındaki etkileşim sürecinde en doğru bilgiyi sağlayabileceği düşünülmüştür.

Araştırmanın yapıldığı kurum olan Galatasaray Lisesi'nde yabancı dilin önemi oldukça büyüktür. Okul, amaçları doğrultusunda hazırlamış olduğu eğitim izlencesine öncelikli ve ağırlıklı olarak Fransızca, ikinci yabancı dil olarak İngilizce, üçüncü yabancı dil olarak İtalyanca ve yardımcı dil olarak Latince derslerini eklemiştir. Dolayısıyla kurumun genel amaçlarından birinin çok dilli öğrenciler yetiştirmek olduğu söylenebilir. Araştırmanın amacına en uygun örnekleme oluşturabilecek öğrencileri seçmek için kurumda seçilerek bir sınıfa öğrencilerin İngilizce öğrenim amaçları tespit edilecektir. İncelen kurumda eğitim dili Fransızcadır ve tüm öğrenciler Fransızca diline okula başladıkları seneden itibaren yoğun bir Fransızca eğitim görmektedirler.

Okulun yabancı dile olan yaklaşımı araştırmacı tarafından incelenecek ve somut veriler sunulacaktır. GÜDÜLENME, amaçlar, dil birimleri, öğretim uygulamaları, yönetsel düzenlemeler ve diğer şeklinde altı ana başlıkta öğrencilerin İngilizce eğitimi değerlendirmesi incelenecektir. Bu ana başlıkların alt başlıkları şu şekildedir: GÜDÜLEME başlığının altında, güdülemenin varlığı, araçsal güdüleme varlığı, birleşimci güdüleme varlığı, güdüleme yokluğu alt başlıklar halinde incelenecektir. İkinci olarak amaçlar incelenecektir. Bu ana başlığın alt başlığı olarak İngilizce öğrenme amaçları, mesleki İngilizce, İngilizcenin anadil ortamında kullanımı, yeterlik sınavları, çeviri ve amaçsızlık alt başlıkları incelenecektir. İncelenecek olan bir diğer öge dil birimleridir. Bu başlığın altında ilk olarak dil becerileri, dinleme, konuşma okuma ve yazma becerileri ayrıntılı olarak sorgulanacaktır. Diğer alt başlıklar, dil bilgisi, sözcük öğretimi ve sesletimdir. Öğretim uygulamaları incelenecek bir diğer ana başlıktır. Bu bölümde, ödevler ve ders dışında yönlendirme konuları incelenecektir. Yönetsel uygulamaların incelendiği ana başlığın altında ise ders saatleri, öğretmenler ve ders programına ait bilgiler toplanmıştır. Son olarak bu ana başlıkların altında bulunmayan diğer bölümde konular, kitap ve malzemeler, görsel işitsel yardımcı araç gereçler ile dil – toplum alt başlıkları incelenmiştir. Bunların incelenmesi sonucunda toplanan bilgiler doğrultusunda öğrenciler hakkında daha fazla ve ayrıntılı bilgiye ulaşılmış, böylece araştırmanın örneklemini en iyi oluşturabilecek katılımcılar seçilmiştir. Katılımcıların tamamını daha ayrıntılı tanımak, geçmişlerini öğrenmek amacıyla on sorudan oluşan ve geçmişten gelen dil bilgilerini değerlendirmeleri istenen bir sormaca uygulanmıştır. Sormacanın neticesinde katılımcıların göstermiş oldukları bilgisel boyuttaki benzerlikten ötürü araştırmaya dört öğrenci seçilecektir. Öğrencilerin tamamı yedi

yaşından itibaren yoğun bir biçimde Fransızca dersi görmüş, dolayısıyla kurumun diğer öğrencilerine oranla daha fazla dile maruz kalmaları göz önünde tutularak katılımcılar seçilmiştir.

Araştırma için seçilen katılımcılara öncelikle Fransızca ve İngilizce dil bilgisi kurallarının ayrıntılı bir biçimde karşılaştırıldığı bir sormaca uygulanmıştır.

Katılımcılara dört seçenekli (olumlu, olumsuz, hem olumlu hem olumsuz, etkisiz şıkları içeren) 30 dilbilgisi ögesini içeren bir sormaca uygulanmıştır. Uygulanan bu sormaca neticesinde katılımcıların iki dil arasındaki benzerlik ve farklılıklar hakkındaki bilinç düzeyleri artırılması ve her yapı için ayrı ayrı bir yorum getirmeleri istenmiştir.

Buradan elde edilecek olan bilgilere göre katılımcıların öğrenmekte olduğu dil bilgisi öğelerinde Fransızcanın etkisini görmek amaçlanmıştır.

Öğrencilerden toplanan bu dönütler doğrultusunda seçilecek olan katılımcılara ders içerisinde işlenen bir kitap hakkında bir kompozisyon sınavı uygulanmıştır. Bu sınav katılımcılara farklı zamanlarda tekrarlanarak verilecektir. Bu yazılı metinlerden toplanan girdilerde Fransızcanın İngilizce öğreniminde etkisi yanılgılar üzerinden incelenecek ve sebepleri araştırılmıştır.

2. İLGİLİ KURAMLAR VE ARAŞTIRMALAR

Bu çalışmanın amacı birden fazla yabancı dilde eğitim gören öğrencilerin yazma etkinlikleri sırasında yaptıkları hatalardan yola çıkarak bu yanlışların diller arası etkileşime bağlı olarak ortaya çıkıp çıkmadığını incelemektir. Bunun için öncelikle yanlışlıkların çözümlemesi yapılmıştır.

2.1. Yanılgı

Yanılgı çözümlemesi yıllardır öğretmenlerin ilgisini çekmiştir. Öğretmenler, öğrencilerin tekrarlanan hatalarını incelemiş, sınıflara ayırmış, ders hazırlığının temeli olarak kullanmış ve bu hataları düzeltmek için ders araç gereçleri hazırlamışlardır.

Richards (1971) bu alanı şöyle anlatır: “ Yanılgı çözümlemesi bir dili konuşmayı öğrenenlerin konuştuğu dil ile o dili ana dil olarak konuşanların kullandığı dil ile arasındaki farklılıklardır” (Oller ve Richards 1973:114).

Richards (1971) yanlışları üç şekilde sınıflandırır:

1. Girişim Yanılgıları
2. Diliçi Yanılgılar
3. Gelişimsel Yanılgılar

Girişim yanlışları ana dilin veya başka bir yabancı dilin etkisinden dolayı erek dilde ortaya çıkan yanlışlardır.

Dil içi yanlışlar İngilizcenin yapısından kaynaklanan yanlışlardır. Karmaşık olan kural öğrenme davranışı genellikle aşırı genelleme, kuralların yetersiz uygulanması, kuralların uygulanacağı durumların öğrenilememesi olarak tanımlanır. İngilizcenin karmaşık olan yapısı böyle öğrenme sorunlarına eklenince, öğrenciler geçmişte öğrendiği dillerde benzer hata yapma eğiliminde olacaklardır (Schachter ve Celce-Murcia 1983: 274) .

Gelişimsel yanlışlar ise öğrencinin dil edinimindeki gen güdümsel yanlışlarını yansıtır. Bu yanlışlar öğrencinin ana dilinden bağımsız bir biçimde erek dile sınırlı derecede maruz kalmasından kaynaklı yanlış varsayımlar yaptığını gösterir. Gelişimsel yanlış olarak adlandırılmasında alınan ölçüt bir çocuğun ana dil edinirken yaptığı yanlışlara olan benzerliğidir (Schachter ve Celce-Murcia 1983: 274).

Bu çalışmada öğrencilerin yanlışlarına bakılarak öğrendikleri yabancı diller arasındaki etkileşim ortaya konulacaktır. Buradan yola çıkarak bu bölümde yanlışın sebepleri ve yanlış çeşitleri incelenecektir.

2.1.1. Yanlış Sebepleri

2.1.1.1 Dikkatsizlik

Yanlışın tek sebebinin dikkatsizlik olmadığı bir gerçektir ancak bu sıklıkla karşılaşılan bir durumdur. Dikkatsizlik genellikle güdülenme eksikliğiyle ilişkilendirilir. Pek çok öğretmen öğrencinin dikkatini kaybetmesinin sebebinin yalnızca kendisi olmadığını belki kullanılan araç, gerecin veya sunum biçimini kendine uymamasından kaynaklandığını iddia edecektir. Öğretmenler sık sık öğrencilerin neden dikkatsiz olduklarını sorgularlar. Dikkatsizlik sadece güdüme eksikliğinden kaynaklanmamaktadır ve bunun sebebi sadece öğrencinin kendisi değildir. Eğer öğrenci ilgisini çekmeyen ders aracı ile karşılaşır ya da dersin sunuş şeklinden sıkılırsa ya da kendisine uygun olmadığını düşünürse dikkatsizlik örneği sergiler ve doğal olarak da yanlış yapar. Bu sorunu gidermenin yolu da, öğrencilerin birbirlerinin yanlışlarını düzeltmelerini istemek olabilir (Norris,1983:21).

2.1.1.2.Birinci Dilin Girişimi

Yakın bir zamana kadar bir dil öğrenmenin (yabancı dil veya ana dil) bir alışkanlık oluşturma sorunu olduğuna inanılmaktaydı. Öğrencinin ürettiği sözceler zamanla öğrendiği dile göre şekillendiği düşünülüyordu. Örneğin bir çocuk anadildekine benzer sesler kullandığında anadil pekiştiriliyor ve ebeveynlerin onayı şeklinde de

ödüllendiriliyordu. Bu ister ebeveynin ilgisini toplamak için isterse kendi isteğiyle olsun sözceler tekrarlanıyor böylece dilbilgisel alışkanlık kazanılmış oluyordu(Skinner, 1957). Skinner'in (1957) davranışçı dil öğrenme kuramında ana dilin girişimi şu biçimde açıklanır: Eğer dil aslında davranışların bir bileşkeniyse, yeni alışkanlıklar eskileriyle etkileşecek dolayısıyla girişeceklerdir. Sınıf içerisinde eski alışkanlıkların çıkarılmasına yeni tepkilerin öğrenilmesine çalışılmalıdır. Anadil veya birinci dil girişiminin öğrencinin yabancı dildeki yanlışlarıyla olan ilişkisine insanların nasıl dil öğrendiğine ilişkin kuramlardan özellikle Skinner'in davranışçı dil bilim kuramı katkıda bulunmuştur (Norrish, 1983: 22). Açık ve seçik olarak ifade etmek gerekirse dil öğreniminde davranışçılıktan da söz etmek gerekir (Norrish,1983:22; Skinner,1957' ten alıntı) .

Bu; anadilin yabancı dil öğrenimine karışması ya da sürekli müdahalesi anlamına gelmektedir.Sınıfta eski alışkanlıklar unutturulmalı ve öğrencilere yeni tepkiler kazandırılmalıdır (Norrish, 1983: 22). Yabancı dil öğreniminde ortaya çıkan yanlışlar anadil ile olan etkileşimden kaynaklanmakta ve bu da bir insanın herhangi bir dil öğrenirken sergilediği davranış hakkında bilgi vermektedir.

2.1.1.3. Çeviri

“Neden öğrenciler yanlış yapar?” Bu soruya verilen en sık cevaplardan birisi öğrencinin doğrudan çeviri yapmasıdır. Anadilden sözcük sözcük çevrilen deyimler büyük yanlışlara sebep olmaktadır. Örneğin, Almanlar “I don't mind” yerine “ It makes me nothing out “ gibi doğrudan bir çeviriyle bir dil yanlışına düşmektedirler(Norrish, 1983:26). Sınıflarda öğrencinin ana diliyle aynı ana dili paylaşan öğretmen için çeviri kaynaklı yanlışlığı fark etmek hiç de zor değildir. Eğer öğretmen için erek dil ana dil ise (ana dil konuşucusu-native speaker) bu tür yanlışlar ayırt edilemeyebilir.

Anadilden her sözcüğün birebir çevrildiği durumlarda ortaya çıkan gülünç durumlar sıradan çeviri yanlışlarıdır. Çeviri bilinçli yapılır ancak anadilin müdahalesi bilinçsiz olarak gerçekleşir. Norrish (1983:26) bu durumu şu şekilde açıklar, öğrenci iletişim kurmak ister ancak kullanmak istediği dil yapısının doğru şeklini bilmediğinin

farkındadır ve iletişimi yarıda bırakmamak için kendisine tanıdık olan ana diline yönelerek doğrudan çeviri yoluna başvuracaktır. Çeviri yönteminin öğrenme ve öğretmede uygulanan bir yol olmasına karşın, burada kullanılan ara dilin öğrencide yer etmemesi için bu tür çeviriler desteklenmemelidir.

Türkçede bir sınavın sonuçlarına ulaşmak için “*okumak*” fiili kullanılırken, İngilizcede sınavı değerlendirmek anlamı taşıyan “*grade*” fiili kullanılır. Çok dilli sınıflarda ise bu çeviri farklı diller arasında olabilmektedir. Örneğin Fransızcanın yoğunlukla kullanıldığı bir okulda İngilizce dersinde sınavı okumak veya değerlendirmek fiili yerine düzeltmek fiili olan “*corriger*” fiilini çevirisi yapılarak “*correction*” fiili kullanılabilir. Eğer öğrencinin zihinsel sözlüğünde birden fazla kavram varsa, bu kavramlardan herhangi birini seçerek çeviri yapabilmektedir.

Bu noktada öğrencilerin hata yapmasına sebep olan birinci dilden girişim veya çeviri kabul edilebilir. Girişim genellikle öğrencinin zihninde bilinçsiz bir şekilde yer alır. Bilindiği gibi yeni di alışkanlıklarının oluşmasıyla eskileriyle karışabilir. Girişim ile çeviri arasındaki temel fark çeviri bilinçli bir şekilde yapılırken, aktarım bilinçsiz bir süreçtir.

Öğrencinin kendi dilindeki veya bildiği başka bir dildeki ifadeyi öğrenmekte olduğu dile çevirmesinin olası sebeplerine bakıldığında en olağan durum öğrencinin iletişime geçmesinin istendiği durumlardır. Örneğin yazma sırasında uygun ifadeyi veya yapıyı bilmiyor olabilir hatta uygun bir ifadenin var olduğundan bile emin olmayabilir. Doğal olarak, kendi fikirlerini ifade etmek istediği için, aşikâr olduğu dilin yapısını kullanmaya yönelecektir. Bu anadil veya herhangi bir diğer dil olabilir.

Çevirme yanlışının sıklıkla görüldüğü diğer benzer bir durum da öğrencilerin bildiriye (ifade etmek istedikleri şeye) düzenekten (code) (örn: dil) daha fazla yoğunlaştığı tartışmalardır. Daha teknik terimleri kullanmaktansa, bilinçli veya bilinçsiz çevirinin kullanımı iletişim gen güdümü (strategy) olarak sayılabilir. Böylece hem erek dil hem de kendi dili arasında bir ara dil kullanarak kendini ifade etmiş olur. Bu tamamıyla karşı çıkılan bir görüngü değildir çünkü çok az bir veri hata yapmanın yanlış yapılar

öğrenmeye neden olacağını kanıtlar. Her koşulda, bu tür bir çalışma, değiştirilemez hatalı yapılara sebep olmayacaktır (Norrish, 1983: 27).

2.1.1.4. Örneksemeler

“Öğrenirken yalnızca sınama yanılma yolundan yararlanılmaz. Öğrenci başkalarının yaptıklarını örnek alarak onları yineleyebilir ya da duyduklarına gözlediklerine benzer işlemlere başvurabilir. Böylece daha önceki deneyimlere başvurarak, ve/veya başkalarının uygulamalarına bakarak kendince yeni örnekler üretebilen kişinin kullandığı öğrenme yoluna “örnekseme” (anology) denir. Örneğin anadilini öğrenen bir çocuk duyduğu “*kapkara*”, “*sapsarı*” örneklerine benzeterek “*kupkuru*” örneğini kendisi türetirse örnekseme yapmış olur (Demircan, 1990:104).”

Ancak bu örneksemeler zaman zaman dil yanlışlarına ya da yanlışlıklarına dönüşebilir. Bu yüzden Demircan, sınıfta yapılan alıştırımların açık ve kolay anlaşılır olması gerektiğini savunmakta aynı zamanda yanıltıcı öğeler bulunmaması gerektiğini söylemektedir. Örneksemede geribildirim ya başta verilen örnekle sağlanmakta ya da öğretmenden beklenmektedir. Bu yüzden yapılan çalışmalarda doğru cevap öğrenciye bildirilmeli ve yanlışlığa düşmesi engellenmelidir.

2.1.1.5. Karşıtsal Çözümleme

Politzer 1967 yılında en az sorgulanan ve az sorgulanılabilen dil bilimi uygulamasının karşıtsal çözümleme olduğunu iddia etmiştir. Lado’ya (1964) göre karşıtsal çözümleme kaynak dil ile erek dilin farklılıklarından doğan öğrenme sorunlarını ortaya koyarken, aynı zamanda kaynak dildeki bilinmeyen dilbilimsel yapıları da ortaya koyar. Ana dil ve erek dilin dilbilgisel yapılarının karşılaştırılmasının, zorluk yaratan alanların dolayısıyla da yanlışlıkların belirlenmesine katkıda bulunulacağı düşünülüyordu. Bu kuramın girişim kavramıyla ilişkili olduğu düşünülmektedir. Beklenilenin aksine, iki dil sistemi arasındaki farklılıkların tümü yanlış oluşumuyla sonuçlanmamış öte yandan hiç beklenmeyen alanlarda yanlış oluşumu gerçekleşmiştir. Karşıtsal çözümlemelerde görülen temel sorun, iki dilin sistemi benzesin benzesin, bunlar ne öğrencinin öğrenmeyi nasıl gerçekleştirdiği ne de birinci dili farklı dilsel geçmişlerden gelmiş olan kişilerde aynı hataların oluşmasına dair gerçek veriler sunmaz. Ana dili çok farklı olan öğrencilerin “bilmek” eylemi olan “*to know*” fiili ile benzer hataların yaptığı bilinmektedir.

“Does he know to find the way?”

“Does she know to play hockey?”

Karşıtsal çözümlemenin hataları tahmin etmekten muhtemelen daha büyük olan başarısızlığı iki dilde yazma görevinin önemidir. Kuramsal boyutta, her iki dilde de yapısal bakımdan bütün bir açıklamaya gerek duyulur. Yapısal anlamda karşılaştırma yapabilmek için bu gerçekten de gereklidir. Bu zor bir işlemdir çünkü karşıtlıklara dayanan tutarlı bir sistem uyarlamak neredeyse imkânsızdır. İngilizceden Türkçeye çevrilmiş bir tümcede bunu örnekleyebiliriz.

I forgot the books which are on the desk.

Ben unutmak (geçmiş zamanda) (belirtili) kitaplar ki olmak (çoğul) üstünde (belirtili) masa.

Bu örnekten de anlaşılabilceği gibi iki dil arasından yapısal pek çok farklılık bulunmaktadır. Bu sınırlı örnekte de görüldüğü gibi iki dil arasında karşıtsal çözümleme yapmak çok zor olmakla beraber çok az çalışmanın bulunduğu bir alandır. Stockwell, Bowen ve Martin (1965) İngilizce ve İspanyolca yapılarında karşıtsal çözümleme konusunda çalışmalar yürütmüşlerdir (Norrish, 1983: 30).

2.1.2. Yanılgı Çeşitleri

2.1.2.1 Girişim

2.1.2.1.1. Girişim Çeşitleri (Types of Linguistic Interference)

Muysken’e (1995:188) göre, birden fazla dilin yakın etkileşim halinde bulunduğu topluluklarda çeşitli girişim türleri görülebilir. Bu girişim sözcüksel aktarım, düzenek değiştirimi (codeswitching), ikinci veya üçüncü yabancı dil öğreniminde diğer dillerin girişimi, anlamsal aktarım, yansıma veya yakınsama şeklinde görülebilir. Muysken’e göre, “Neyin ne olduğunu her zaman önceden kestirilemediği için her durumu birbirinden ayrı tutmak ve bu ayrımı çeşitli yapılar kurarak kendine özgü şekilde değerlendirmek gerekmektedir”.

2.1.2.1.1.1. Aktarım (Borrowing)

Haugen'i (1950:212), takip ederek bu çalışmada aktarım “ önceden başka bir dilde bulunan yapıların başka bir dilde yeniden oluşturulması” olarak ele alınacaktır. Dilbilimciler çoğunlukla sözcüksel aktarım ile yapısal veya dilbilimsel aktarımı birbirinden ayırmışlardır.

Haugen sözcüksel aktarımı şu şekilde ayırır:

- 1) “Aktarma Sözcük” (aktarılmış sözcükler, örn: Fransızcadaki *rouge*(*Türkçesi: kırmızı*) İngilizceye aktarılmıştır.),
- 2) Aktarım Kaynaştırmaları (Felemenkçedeki *software huis* sözcüğünün İngilizcedeki *software house* sözcüğünden oluşturduğu melez sözcükler gibi),
- 3) “Aktarım Değişmesi” (İngilizcedeki *weekend*(*Türkçe: hafta sonu*) kelimesinin her birinin birebir çeviri yapılarak Fransızcaya *fin de semaine* olarak aktarılması gibi) Bu tür aktarımlar çeşitli yazınlarda “aktarım çevirisi” olarak da görülebilmektedir.

Daha yakın tarihli çalışmalar incelendiğinde Shana Poplack'in (Poplack, Sankoff ve Miller 1988) yerleşmiş aktarım sözcükleri ile (örn: aktarım yapılan dile sözlüksel olarak tamamıyla yerleşmiş kelimeler) duruma özel katarım sözcükleri (örn: aktarım yapılan dile yerleşmemiş ancak yalnızca durumun gerektirdiği için kullanılan kelimeler) arasında bir ayrım yapar. İşlevsel olarak bunların ayrımı bütüncü içerisinde kullanılma oranları ve dağılımına bakılarak yapılabilir.

2.1.2.1.1.2. Düzenek Değiştirimi (Codeswitching)

Aktarım, kaynak dilden erek dile geçerken bir uyarlama yapmayı gerektirirken, düzenek değiştirimi bir veya daha fazla dilin konuşma içerisinde kullanılmasıdır. Diğer bir deyişle, düzenek değiştirimi birden fazla dilin yapı, kelime veya dilbilgisel çeşitliliğinin aynı konuşmacı tarafından bir konuşma, söyleşi veya sözce içerisinde kullanılmasıdır

(Callahan, Laura 2004:5). Düzenek değişimi “*tümcesel*” (bir veya daha fazla tümce), “*tümce içi*” (en az bir sözcükten oluşan tümce parçacıkları) ve “*eklenti*” (veya sembolik) değişimi şeklinde tümce sonlarında yer alarak üç alt başlığa ayrılabilir.

2.1.2.1.1.2.1. Tümcesel Düzenek Değişirimi

King (2000:5) tümcesel düzenek değişimini yürüttüğü çalışmadan aldığı şu örneklerle açıklamıştır:

(1) *Oui, c'est ça. It's just an outing. I enjoy it because I enjoy outside.*

yes that is it it's just an outing I enjoy it because I enjoy outside

J'aime être dehors dans l'hiver...

I like to-be outside in the winter

“Yes, that's it. It's just an outing. I enjoy it because I enjoy outside. I like to be outside in winter.”

2.1.2.1.1.2.2. Tümce içi Düzenek Değişirimi

King (2000:5) tümce içi düzenek değişimini yürüttüğü çalışmadan aldığı şu örneklerle açıklamıştır:

(2) *Ils font pretty good cette année.*

they are-doing pretty good this year

“They are doing pretty good this year.

2.1.2.1.1.2.3. Eklenti (Sembolik) Düzenek Değişirimi

King (2000:5) eklenti (sembolik) düzenek değişimini yürüttüğü çalışmadan aldığı şu örneklerle açıklamıştır:

(3) *Ils ont pas mal de la misère, I guess.*

they have NEG bad PART the trouble I guess

They had a lot of problems, I guess.”

2.1.2.1.1.3. Düzenek Değiştirimi ile Aktarımın Ayrımı

Aktarım ile düzenek değiştirimi arasında özellikle sözcük bakımından (örn: aktarma sözcükler) yüzeysel benzerlik olmasına karşın, genellikle aktarım dil içi etkenler tarafından belirlenirken, düzenek değiştirimi dil dışı etkenler tarafından belirlenir (Beardsmore 1991:75). İki yapının ayrımı çok belirgin gibi gözükmemektedir. Düzenek değiştiriminde iki dilbilgisinden doğan bir yanlış oluşurken, aktarımda yalnızca bir dilbilgisinden sözedebiliriz. Çok kelimededen oluşan belirtilerde düzenek değiştirimini açıkça görülür, ancak tek kelimededen oluşan belirtilerde ise aktarım veya düzenek değiştirimi olma ihtimali bulunmaktadır.

Düzenek değiştirimi ile aktarım arasındaki ayrımın önemli olup olmadığı alanda önemli bir tartışma konusudur. Muyksen (1987), Poplack(1993), Poplack ve Meechan (1995) ve Poplack, Sankoff ve Miller (1988) bu iki yapının ayrıştırılması gerektiğine inanmaktadırlar. Öte yandan, Bentahila ve Davies (1991) ve Myers-Scotton (1993) aksi bir görüşten yanadır. Myers-Scotton'a (1993:182) göre her iki oluşumda da dil üretimi esnasında birbirine benzeyen biçimsel-sözdizimi (morphosyntactic) işlemi gerçekleşmektedir ve bu sebeple bir ayrım yapmak gereksizdir. Myers-Scotton (1993:182) bu iki süreci ayırtmaz ancak yapıların zihinsel sözlükte farklı girişleri olduğunu kabul eder. Bu iddiaya karşılık olarak Poplack ve Meechan (1995) Batı Sudan dili ve Fransızcanın kullanıldığı iki dilli söylemlerde düzenek değiştirimi ve aktarımın aslında biçimsel-sözdizimi olarak ayrı olduğunu kanıtlayıcı nicel bulgular sunmuşlardır.

Aktarım, her zaman olmasa da, sıklıkla aktarılan dilde sesbilimsel, biçimbilimsel ve tümce bilimsel olarak bütünleşik bir halde bulunurlar (King, 2000:87) .

2.1.2.2 Dil içi Yanılgılar

2.1.2.2.1. Aşırı Genelleme

Dil içi yanılgıların çoğunluğu birinci dil ediniminde gözlemlenen aşırı genelleme sürecindeki yanılgılarla aynıdır.

Littlewood’a göre (1989:23) genelleme elbette yalnızca dil öğreniminde değil her alanda gerekli olan bir gen güdumdür. Kişiler etrafta olup bitenleri anlamlı kılmak adına öğeleri kümelere ayırır, her öğenin nasıl davranacağını tahmin eden kurallar oluşturur. Bazen bu tahminler iki sebepten ötürü yanlış olabilir.

- a) Öğeler uygun kümeye yerleştirilmiş olmasına karşın bir sebepten kural uygulanamaz. Bu sebeple genel kuralların uygulanamadığı kural dışı durumları da öğrenilmelidir.
- b) Öğeler farklı bir kümeye aittir ve başka bir kural tarafından kapsanmaktadır. Bu sebeple bu öğeyi ya başka bir kümeye yerleştirmeli ya da ona uygun olan bir kural kümesi yaratılmalıdır.

Her iki durumda da temel hata, kuralın aşırı genellemesidir ve bu da yanlış bir çıkarıma sebep olmuştur.

Littlewood (1989:24) aşırı genellemeyi dilbilimsel bağlamın dışında şu şekilde örneklendirir; İnsan zihninde hayvanları sahip oldukları ortak davranış değerleri çerçevesinde belirli kümelere ayırırız. Örneğin, kuş kümesi uçmanın da dâhil olduğu ortak davranışlar içerir ve yeni bir tür ile karşılaşıldığında bu “kurallar” aynı davranışlara sahip olduğu çıkarımında bulundurulur. Ancak eğer karşılaşılan bu yeni kuş türü bir penguen ise, çıkarım hatalı olacaktır. Burada kural, aşırı genellenmiştir ve kuraldışı olan öğeler öğrenilmelidir. Diğer benzer bir yapı ise yarasadır. Yarasalar uçabilme becerisi ile kuşlara benzer bir davranış gösterir. Buna dayanarak yumurta bırakmak gibi diğer kuş benzeri davranışlar göstermesi beklenilebilir ve aşırı genellemeden ötürü hata yapmış oluruz. Bu sefer kural dışı bir durum yoktur ancak bu sefer yarasa bambaşka kurallarla sahip olan “memeli” kümesine ayrılmalıdır.

Dil öğrenimi bağlamında bu yanlışların eşdeğerliliği şunlardır:

İngilizce öğrencisi bir nesneyi çoğul yapma kuralını öğrenir. Çoğul yapıyı kelime sonuna –s takısı getirerek yapmayı öğrenir. Ancak “We saw two mouses” (İki fareler gördük) ise kuralın aşırı genellenmesinden ötürü yanlışlığa sebep olur. Kuraldışı olan “*Mouse*” (fare) sözcüğünün çoğul halde “*Mice*” (fareler) olduğunun öğrenilmesi gerekmektedir. Benzer bir yanlış geçmiş zamanda fiillerin sonuna getirilen –ed ekinden farklı bir küme içerisinde yer alan “go” (gitmek) ve “come” (gelmek) fiillerinin “went”

ve “came” gibi ayrı kurallarla oluşturulması yerine “goed” ve “comed” aşırı genellemesi ile oluşabilir.

Richards’a göre (1980:174) aşırı genelleme fazlalıkların azaltılmasıyla ilişkilidir. Bu tür yanlış genelleme genellikle dilbilgisel açıdan karşıtlık oluşturmamasına karşın öğrenci için belirgin bir karşıtlık oluşturmaması durumunda ortaya çıkar. İngilizcedeki -ed belirticisi anlatısal (narrative) veya geçmişe ilişkin diğer bağlamlarda herhangi bir anlam taşımaz çünkü geçmiş zamanda olma durumu hikâyelerde genellikle sözcüksel olarak belirtilir ve anlatıdaki kavramların sırası geniş zamanda da eşdeğerli olarak verilebilir.

Örn: *Yesterday I go to the University and I meet my new professor.*

Dün ben giderim (-e yönelme eki) üniversiteye ve buluşurum benim yeni profesörüm.

Böylece öğrenici tümce üretimine ait görevleri azaltmış olur. Ervin ve Tripp’e (2000: 120) göre yabancı veya ikinci dil öğrencilerinin biçimbilimsel ve tümce bilimsel yalınlaştırma eğilimleri aynı dili öğrenen çocukların (örn. ana dil öğrencileri) genellikle uyguladığı yalınlaştırmalarla örtüşür.

Demircan (1990) ise aşırı genellemeyi şu şekilde açıklar:

“Benzer birçok örnekle karşılaşan çocuk ya da yetişkin bu örneklerin ortak özelliklerine ilişkin bir yargıya varabilir. Bu işleme “genelleme” denir. Ondan sonra bütün benzer görülen örneklere aynı işlem uygulanacaktır. Örneğin, İngilizcede adların /-s/ ekiyle çoğul yapıldığı kuralına varan öğrenci, her ada bu eki ekleyecektir : trees, houses, boys, books, ..., *childs, *foots, *mans, Ancak her genelleme aşırı genellemeye dönüşme eğilimindedir. O nedenle öğrencinin ürettiği son üç çoğul biçim yanlıştır. Sürekli olarak geribildirim almayacak olan öğrencilere her konu ilk önce topluca sunulmalı, ondan sonra özel açıklamalara gidilmelidir. Yoksa öğrenim biçimi aşırı genellemeye her zaman açık bırakılmış olur, yanlışlıklar yapılır. Yabancı dilde, her düzeyde kural dışı birimler bulunduğundan bunların öğrenciyi yanıltacağı ortadadır. Öyleyse gerek örneklemelerin gerekse genellemede yanlışlıkların önlenmesi için “püf” noktalarının kural dışılıklarının öğrenciye belki de, ilk başta öğretilmesi zorunludur.” (Demircan, 1990:105)

2.1.2.2.2. Kural Sınırlamalarının Bilgisizliğinden Oluşan Yanılgılar (Ignorance of rule restrictions)

Olağan dışı yapıların genellenmesinden kaynaklı yanılgılara çok benzeyen bir durum da mevcut yapıların sınırlandırıldığı durumların fark edilememesi halinde ortaya çıkar.

Bu tür hatalar da bir çeşit genelleme veya aktarma olduğu söylenebilir çünkü öğrenci daha önceden öğrendiği bir kuralı yeni bir durumda kullanmaya çabalamaktadır. Bazı kural sınırlandırmalarının bilgisizliğinden doğan yanılgılar örnekseme olarak sayılabilirken, bazıları kuralların ezberlenmesi sonucunda oluşabilir.

Örnekseme edatların yanlış kullanılmasında temel etkenlerden birisidir. Öğrenci, bir edatı bir fiil çeşidi ile özdeşleştirip, örnekseme ile benzer fiillerle aynı edatı kullanma eğilimi gösterebilmektedir.

Tanımlık kullanımının sınırlandırmalarının fark edilememesi de örneksemeden kaynaklanabilmektedir. Öğrenci önceki deneyimlerine dayalı olarak normal ölçülerin dışında bir kullanımı mantıklı hale getirerek yanılgıya düşebilmektedir. Bu yanılgılar anadil ile erek dilin birbirine benzerlik gösterdiği durumlarda bile ortaya çıkabilmektedir.

2.1.2.2.3 Kuralların Eksik Uygulanmasından Doğan Yanılgılar (Incomplete Application of Rules)

Bu ulamda sapmaların ortaya çıktığı yapıların varlığından söz edebilir. Bu da kuralların anlamlı kabul edilebilir sözceler oluşturacak kadar geliştiğinin bir göstergesidir. Örneğin, artalan diller arasında soru oluşturma esnasında dizgesel bir sorun olduğu gözlemlenebilmektedir. Düz tümce bir soru olarak kullanılırken, bir dizi içindeki dönüşümler çıkartılabilmektedir veya bir soru kelimesi düz tümceye eklenebilmektedir. Hem soru hem de düz tümcelerin kapsamlı bir şekilde öğretilmesine karşın dilbilgisel soru yapısı ikinci dilde edinç halini asla alamayabilir. Artık bilgi bu konuda açıklayıcı bir etken olabilir.

İkinci dil öğrencisi özellikle iletişime yoğunlaşmış, soru kullanımının basit yapısında bile uzmanlaşmadan iletişimini oldukça iyi bir düzeyde sağlayabiliyor olabilir. İletişimi sağlamayı başarmak amacını sağlayan güdülenme, dilbilgisel açıdan doğru tümceler oluşturmayı da hızlandırabilir.

Soru kullanımı sıradan bir öğretim aracıdır. Genellikle sorular bir şeyi bulmak için değil tümce kurulmasını sağlamak amacıyla kullanılır. Buna eşil olarak, düz tümce yapısı aktarım çalışmalarıyla soru elde etmek için kullanılabilir. Sınıf gözlemleri soru kullanımının oluşturmaya çalıştığı beceriler ile ilişkisiz olabildiğini göstermektedir. Bir tümce kurulmasını sağlamak için sorulduğunda, cevap sıklıkla etkisinin yitmesini sağlayacak şekilde öğretmen tarafından düzeltilmektedir.

Bazı ders kitapları tamamıyla sorular üzerinden ilerlerken, diğerleri istenilen tümceyi belirteçler sağlayarak soruların aşırı kullanımından kaçınmaktadır. Bu da oluşturulabilecek yanlış tümce üretimini engelleyebilmektedir.

2.1.2.3. Gelişimsel Yanılgılar

Çeşitli seviyelerde oluşabilen kuralların yanlış öğrenilmesinden kaynaklı dil içi yanılgıların yanı sıra erek dildeki ayrımların yanlış algılanmasından kaynaklı gelişimsel yanılgılar da bulunmaktadır.

2.1.2.3.1. Yanlış Kavramlardan Varsayımlar Oluşturmadan Kaynaklı Yanılgılar

Bu tür yanılgılar bazen öğretilecek olan yapının yanlış aşamalandırılmasından (gradation) doğabilmektedir. Örneğin “*was*” (*geçmiş zamanda “olmak” fiili*) yapısı, geçmiş zamanın bir belirtici olarak yorumlanabilir ve “*is*” (*geniş zamanda “olmak” fiili*) yapısı da geniş zamanla örtüşen bir yapı olarak anlaşılabilir. Şöyle ki;

One	day	it	was	happened.
Bir	gün	o	oldu	gerçekleşti.
He	is	speaks	French.	
O	olmak	konusur	Fransızca.	

Öğrenici geçmiş zamanla özdeşleştirmiş olduğu “was” yapısını fiil bulunmasına ve fiili geçmiş zamanda kullanmasına karşın eklemektedir ve bunu geniş zamanda da aynı şekilde yapmaktadır.

Pek çok ders kitabında tipik olmayan fiil kullanımlarının ortaya çıkmasının sebebi dil öğretiminde karşıtsal yaklaşım kullanmalarından kaynaklıdır.

2.2. Yabancı Dil Öğrenme Kuramları

İnsanlar her düzeyde (bireysel, kurumsal, ulusal) farklı alanlarda (ticaret, ekonomi, siyaset, askerlik, bilim, çalışma, turizm, eğitim, kültür, sanat, haberleşme) iki dil kullanılmaktadır. Günümüzde çoklu dillerin öğrenilmesi her türlü ilişkinin yürütülmesi açısından önem kazanmıştır. Bu dillerin uluslar arası olmasını belirleyen farklı etmenler olmuştur. Bunlar arasında ekonomi, bilim, teknoloji, askerlik ve din öğeleri yer alır.

Dil ile uygulanışı yerine geçen sözün ayrımı Sassure (1915) tarafından ortaya konduktan sonra, çalışmalar sözün betimlenmesi üzerine yoğunlaşmış ve Chomsky (1957) konuşucu veya dinleyicin söz üretiminde kullandığı düzeni saptamaya yönelik araştırmalara yönelmiştir. Bunun ardından bireyin dil yetisi/edinci ile bunun kullanımı/edimi ayrılmıştır.

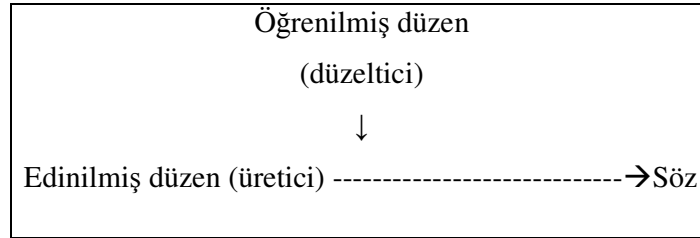
Hymes(1966) “iletişimsel edinç” ve “iletişimsel yeterlik” dil öğretim ölçütünü tanımlamıştır. Chomsky (1957:51; 1965:30-33; 1966:20) bilinçaltında gerçekleşen anadil öğrenimini “edinme”, sınıf ortamındaki öğrenmeyi “öğrenme” biçiminde tanımlamıştır. Tüm çevresiyle etkileşim halindeyken anadilini edinmekte olan çocuk, sınıf ortamında öğretmen-öğrenci ilişkisi dahilinde parçaları birleştirerek yabancı dili öğrenmektedir.

Lenneberg (1976) dil edinme yeteneğinin bir süre sonra –ki bu en geç ergenlikte – yitirilen bir yetenek olduğunu ve bu dönemden sonra meydana gelen durumun ancak öğrenmek olabileceğini öne sürer. Ancak, edinim yaratıcı bir dil kullanımı için gereklidir çünkü öğrenilenler böyle bir dil etkinliğinde doğrudan kullanılamazlar.

Dolayısıyla, etkileşim ve dilin yaratıcı kullanımı açısından dil edinimine uygun bir ortam ve etkinlikler gereklidir. Yetişkinlere bakıldığında, karşılaşılan en büyük sorun yabancı bir dili edinip edinemeyecekleridir.

Krashen (1975-) yabancı dil yetisinin gelişmesi üzerine yeni bir yorum öne sürmektedir. Krashen (1981:1) yabancı dilde birbirinden bağımsız ancak belli biçimde bağlantılı olan, biri bilinçsizce edinilmiş, ötekisi ise bilinçli olarak öğrenilmiş olan iki ayrı düzenin yetişkinler tarafından geliştirildiğini iddia eder. Krashen’a göre yetişkin etkileşimde edindiği düzeni kullanarak etkileşime girer ve tümcelerini söyler; bilinçli olarak öğrendikleri aracılığıyla ancak yaptığı tümcelerin anlatmak istediğine uygun olup olmadığını denetleyebilir; yapacağı, yapması gerekli düzeltmeler için uyarıları alır.

Bu süreç (Demircan, 1990: 244) şu biçimde gösterilmektedir.



Şekil 2.1: Edinim – Öğrenim

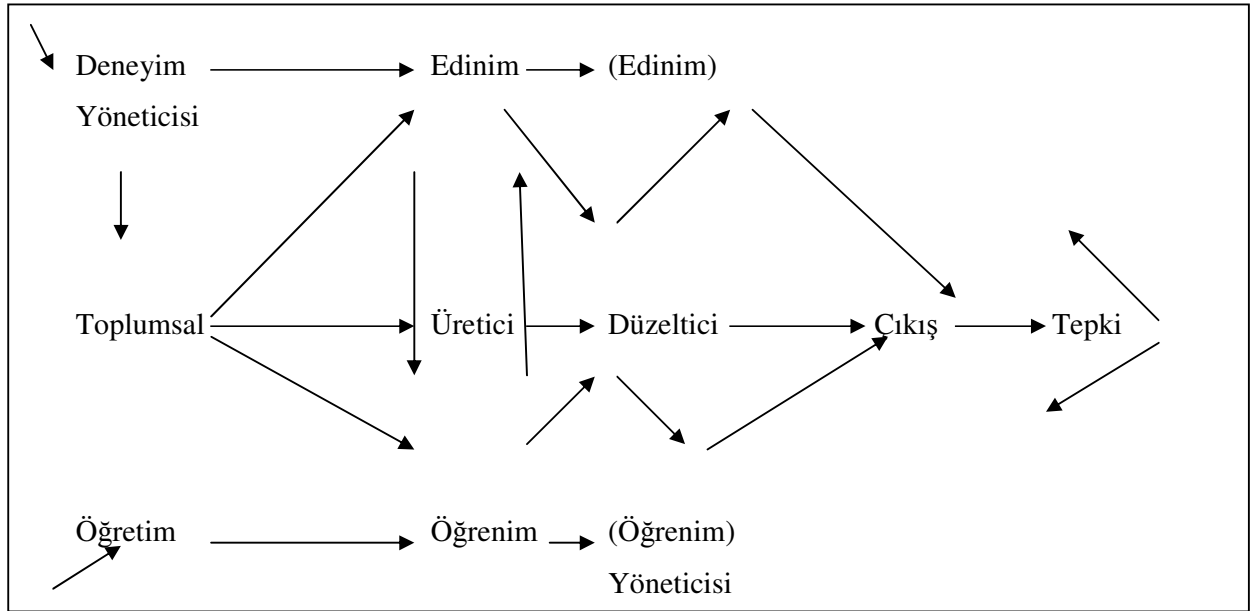
Krashen dil kullanımında düşünmeye bilinçli olarak kural uygulamaya zaman kalmamasına karşın öğrenilen düzeni kullanmak için kişinin zamana gereksinimi duyduğunu belirtmektedir. Kuralın bilinmesi, yanlışsız uygulama ve dikkatin bildiriden çok biçim üzerinde toplanması açısından zorunludur ve bu üç koşul çok nadir bir arada bulunabileceğinden, yerini “dilbilgisellik sezisi” alır (Demircan, 1990:244).

Demircan (1990:245) bu durumu şu biçimde özetler;

- (1) Düzelticiyi çok kullananlar kural bilmek zorunluluğunu duyarlar, yanlış yapmaktan korkarlar;
- (2) Düzeltici düzeni az kullananlar dil bilgisi yanlış yaparlar;
- (3) Düzeltici düzeni gerektiği zaman kullananlar ise bildirişimi aksatmayacak biçimde düzeltme yaparlar.

Sözün doğruluğunu etkileyen düzelticiden (monitor) başka bir kaynaktan “edinim deposu” (acquisition store). Bunu “deneyim”, “toplumsal güçler” ve öğretimden

üreticiye, buradan da gerek edinim, gerekse öğrenimden etkilenen bir yöneticiden geçerek oluşan “söz”e gösterilen tepkiden geri bildirim sağlanmaktadır.



Kaynak: Demircan: 1990:245; Stevick 1980:227den alıntı

Şekil 2 2: Düzeltili Yaklaşım Modeli

2.3. Dil İncelemeleri

2.3.1. Sözcük ve Biçimbirim (The Word and morpheme)

Sözcüğün tanımı konusu dilbilimdeki en gözde bulmacalardan birisidir. Lodge ve diğerlerinin (1997:33) de belirttiği gibi, bağlantılı konuşmada sözcük sınırları belirli olmadığından ve konuşmanın akışı süreklilik gösterdiğinden dolayı, kendine yeterli ses dizimi gibi ses uyumu bağlamında sözcüğün gösterişli bir açıklamasını oluşturmak oldukça zordur. Açıkça tanımlanabilir sözcük vurgusu ve dolayısıyla sözcük sınırı olan dillerde ayrıcalıklar bulunabilir ancak bunlar oldukça seyrek görülür.

Benzer olarak, sözcüğü grafik semboller sırası olarak tanımlayan bir söylem ise yazılı bir sistemleri olan azınlık dillerde yazarların bu sıraları bölme kararını nasıl verecekleri sorusunu ortaya çıkarır. Bunun yanı sıra anlamsal tanım bağlamında sözcüğü, aşağıda göreceğimiz gibi anlam birimleri, sözcük seviyesinin hem alt hem de üst basamaklarında bulunduğundan dolayı ‘anlam birimi’ olarak tanımlayamayız.

Sözcüğün en doyurucu tanımı dilbilgisi özelliğine bağlıdır ve sözcüğün içsel bağlılık ile uzamsal devinime sahip olduğunu belirtir veya Lodge’un (1997 :35) abartılmış uğraş dilini kullanırsak, bir sözcük; içsel bağlılık ve uzamsal devinim taşıyan bir anlam birimi veya sırasıdır. Anlam birimi söylemini aşağıda tartışılmıştır ama bu arada hoşnutsuzluk veren bu uğraş dili ile ne söylenilmek istendiği ve çeviri işlemi ile nasıl ilişkilendirildiği şu şekilde açıklanabilir.

Bir sözcüğün içsel bağlılığı dendiğinde, basit olarak bölünemeyeceğini veya arasına başka dilbilim ögesi eklenemeyeceği belirtilir. Bu özellik sözcüğün tümce gibi daha büyük anlam birimlerinden ayırt edilmesini sağlar. Bu sebeple “le garçon” (*erkek çocuk*) bir anlam birimi olmasına karşın, “le jolie garçon” (*yakışıklı erkek*) gibi bir sıfat onun içsel bağımlılığını bozabileceğinden, bu tanıma dayanarak onu bir sözcük olarak tanımlanmaz. En azından İngilizce ve Fransızca da ‘abso-bloody-lutely’ gibi, güldürü etkisi dışında, sözcükler bölünemez. Bu şekildeki bir kullanımın tek şakacı olmayan

örneği olarak ‘another’ (*diğer*) sözcüğünün ‘‘that is a whole nother’ (*bambaşka*) gibi bölgesel bir kullanımını aykırı kabul edilmez.

Uzamsal devinim özelliği ise sözcüğü, anlam birimi üst basamağının alt seviyesinde tanımlar. Böylelikle bir sözcüğün tümce içerisinde ‘the man bit the dog’ (*adam köpeği ısırıldı*), ‘the dog bit the man’ (*köpek adamı ısırıldı*), ‘the man gave the dog a bone’ (*adam köpeğe kemik verdi*) örneklerinde olduğu gibi dağıtılabilmesi, onun devinim özelliğini gösterir.

Sözcük sıralamasının dilbilim işlevini belirttiği Fransızca ve İngilizce dillerinde olduğu gibi bu örnekler göstermektedir ki, bir sözcük dilbilimsel işlevini gösterecek şekilde, ‘dog’ (*köpek*) sözcüğü bir tümce içerisinde birinci örnekte dilbilimsel özne, ikinci örnekte nesne, üçüncü örnekte ise dolaylı özne görevi yaparak değişik yerlerde bulunabilir.

En alt dilbilimsel birim olan anlam birimi her zaman bu şekilde devinimli değildir. Bu aşamada anlam biriminin değişik şekillerinin ayırt edilmesi gerekmektedir. Temel olarak anlam birimleri hür ve bağımlı olarak ayırt edilirler.

Hür anlam birimlerinde; ‘house’ (*ev*), ‘girl’ (*kız*), ‘beer’ (*bira*) vb. gibi basit sözcükler daha küçük ve anlam taşıyan birimlere bölünemeyeceğinden, anlam birimi ile sözcüğün seviyeleri örtüşür.

Bu örneklemeler, anlam birimlerinin yeni sözcükler oluşturacak şekilde birleştirilebildiği ‘privatize’ (*özelletirmek*), ‘redraw’ (*yeniden çizmek*), ‘accepting’ (*kabullenim*) gibi sözcüğün tam anlamıyla sonsuz sayılabilecek çoklu biçimbilimsel sözcükler ile karşıtlık oluşturmaktadır. Bu üç sözcük hür ve bağımlı anlam birimlerinin aralarındaki farklılıkları göstermek açısından iyi örnekler oluşturmaktadır.

Bu üç sözcüğün anlambilimsel çekirdeğini oluşturan hür öğeler sırasıyla ‘private’ (*özel*), ‘draw’ (*çizmek*) ve ‘accept’ (*kabullenmek*) sözcükleridir. Bu sözcükler (veya daha fazla çözümlenemedikleri için anlam birimleri) ; bağımlı olmama bağlamında hürdürler, tek başlarına var olabilirler, devinimlidirler ve bu sebeple İngilizcede bulunan ‘-ise’, ‘re-’ ve ‘-ing’ gibi sözcük olmayan anlam birimleri (son ekleri) ile karşıtlık gösterirler. Bu

sebeple bazı sözcükler tekil anlam birimleridir, bütün anlam birimleri sözcük değildir ve bazı sözcükler anlam birimi sıralarından oluşmaktadır.

İngilizcede bulunan ‘again’ (tekrar) ve ‘continuous action’ (sürekli eylem) örneklerinde olduğu gibi ‘-ise’, ‘re-’ ve ‘-ing’ örnekleri bize bağımlı anlam birimlerinin belirsiz bilgi taşıdığını gösterir. Tartıştığımız anlam birimleri türetilmiş veya sözlüksel türdekilerdir. Bu şekilde bağımlı olan anlam birimleri ek olarak adlandırılırlar ve örneklerin gösterdiği şekilde türetilmiş anlam birimleri bir sözcüğün önünde (önek) veya arkasında (sonak) olarak yer alabilirler. Yukarıda söz edildiği şekilde ekler, hür olarak varolabilme bağlamında bağımlıdır, buna karşın bazıları kendilerine sahip olan sözcükten – I’ll see you at eight, then –ish (*Saat sekiz gibi görüşürüz*) şeklinde başıboş halde uzaklaşabilirler.

Türetilmiş anlam birimleri sözcük özelliklerini değiştirerek yeni sözcükler yaratma özelliğine sahiptir ve bu sayede ‘private’ (özel) sıfatı ‘privatize’ (özelletmek), ‘deprivatize’ (özelleşimin geri alınması), ‘reprivatize’ (yeniden özelletmek) gibi fiillerden, ‘privatisationist’ (özelleşimci), ‘antiprivatisation’ (özelleşim karşıtı) gibi isimlere kadar pek çok şekle dönüşebilir.

Yukarıda belirtildiği şekilde bu, İngilizce, Fransızca veya herhangi bir başka dilde ne kadar sözcük bulunduğunu söylemenin, dillerin sözcük varlıklarını yenilemede yapısal dilbilimdeki türetme gibi sonsuz kaynaklara sahip olmalarından dolayı olanaksız olmasının nedenidir. Düşgele olarak dilde en uzun kelime bulunmamasının nedeni de budur. Değersiz olduğunu kestirimde bulunma huyu veya durumu anlamını taşıyan ‘floccinaucinihilipilification’ sözcüğü sözlükte bulunan en uzun sözcüklerden birisidir. 29 harf ile daha tanıdık bir sözcük olan ‘antidisestablishmentarianism’ den daha uzundur. Önceki sözcük, türetme ekleri eklenerek büyük oranda genişletilmiş olmasına karşılık daha fazlasını ekleyebileceğimiz tasarlandığında elbette verilen ilk örnek kolaylıkla hatırı sayılır bir genişleme ile ‘floccinaucinihilipilificationalism’ durumuna gelecektir.

Bununla birlikte dikkat dağılmasına sebep olduğundan dolayı sözcük varlığında bulunan çok uzun sözcükler önemli bir varlık oluşturmazlar. Gerçekte en uzun sözcük

araştırması hiçbir zaman yapılmamıştır. Sözcük varsılığı ile uğraşan üretimsel veya sözcüksel anlambilimi, yapıbilimi ile uğraşan çekimsel anlambilimi ile zıtlasmaktadır.

Çekimsel anlambilimi sözcükleri üretimsel anlambilimi gibi yaratmaz ama dilde bulunan ve aşağıda örneği görülen ‘çekimsel örnekleme’ den sorumludur.

Tablo 2.1: Fransızcada ve İngilizcede ‘olmak’ fiilinin geniş zamanda çekimi

“etre” (olmak fiilinin Fransızcada geniş zamanda çekimi)	“to be” (olmak fiilinin İngilizcede geniş zamanda çekimi)
<i>je suis</i>	<i>I am</i>
<i>tu es</i>	<i>You are</i>
<i>il / elle / on est</i>	<i>He/She/It is</i>
<i>nous sommes</i>	<i>We are</i>
<i>vous êtes</i>	<i>You are</i>
<i>ils / elles sont</i>	<i>They are</i>

Bu listede bulunan fiil durumundaki sözcüklerin, çekimsel anlambilimi ile bağlantılı olarak tartışılan sözcükler ile bağlantılı olmadıkları sezilir. Bu sezgimiz “suis, es, est vb.” sözcüklerin, sözlüklerde ayrı bir madde olarak verilmeyip, “etre” (*olmak*) ana başlığı altında toplanmış olmasıyla kuvvetlenmektedir.

Başka türlü olsa idi bu sözlükleri sözlüklerin fiil listelerinde bulunabilirdi. Buna benzer olarak yeni bir fiil oluşturulsaydı, nesne ve kavramlara ilişkin olanları, basit zaman, şimdiki zaman veya geçmiş zaman gibi bu fiilin belirli şekilleri, yeni sözcükler olarak algılanabilirdi, örneğin ‘pacse’ sözcüğü Oxford-Hachette sözlüğünde ayrı bir girdi olarak ele alınır. Bu fiil şekilleri, isim ve adıl olarak konuşmanın diğer taraflarında da işlevsel olduklarından, sözcük konumlarını korumaktadır. Bir fiilin anlambilimi yönünden işlevselliğini gösteren bükümleri, sonsuz halinde saklıdır. O halde Fransızca “sont” (*Fransızcada üçüncü tekil için olmak fiili*) ; être (*olmak fiili*) sözcüğünün yapıbilimsel özellikleri çözümleme gerektiren, üçüncü kişi, çoğul, şimdiki zaman ve

belirleyici olarak bükülmüş şeklidir. Bu yüzden bükümsel anlambilimi; isim durumu ele alındığında, İngilizcedeki ‘-s’ çoğulluğu belirtirken, Fransızcadaki ‘-e’ nin dişiliği simgelemesi gibi, fiil şekillerinin anlamsal özelliklerini göstermekten sorumlu olduğu görülür.

Bu örnekler bize İngilizce ve Fransızca da bükümsel anlam biriminin son söz olduğunu göstermektedir.

2.3.2. Sözdizim (Syntax)

Dilbiliminde, yapıbilimsel seviye alışılmış olarak anlambilimi (sözcüklerin anlam birimlerinden oluşturulması) ve sözdizim (sözcüklerden tümce oluşturulması) konularını kapsar. Sözdizimi (*syntax*) adlandırması eski Yunancadan gelmektedir ve yaklaşık olarak birlikte dizimlendirme anlamındadır. Matthews’ın (1981: 1) belirtildiği gibi sözdizimi; sözcüklerin tümce içerisindeki bağlantılarını gösterecek şekilde açıklayan yapıbilimsel daldır.

Sözdizimi seviyesinde güçlükleri ele alındığında, Fransızca ve İngilizcenin değişik sözcük sıralaması kullandığını göz önüne alınırsa, asıl dildeki boşlukların çeviri dili tarafından tekrar yapım ve hatta değişik bir dilbilimsel seviyedeki eşdeğerliliğin kullanımı ile doldurulmasını hoş görmek gereklidir. Özgün sorunları çözümlemeye başlamadan önce, sözdizimindeki bazı anahtar adlandırmalar açıklanacaktır.

2.3.2.1. Sözdizimsel Birimler

Bu başlık altında sözdiziminin tümce, yantümce ve sözce gibi temel birimleri çözümlenecektir. Bunların çözümlemeleri, İngilizce-Fransızca farklılıklar hakkındaki yorumlarla birlikte sunulacaktır.

2.3.2.1.1. Tümce (Sentence)

Tümcenin değişik çözümlemeleri öne sürülmüştür. Örneğin; bir tümce ‘tümce, sözdiziminin tanımlanabilen en uzun birimidir’ şeklinde büyüklüğüne bağlı olarak tanımlanmıştır. Buradaki sorun ‘she went’ (*o (dişil) gitti*) örneğinde görüldüğü gibi yantümce veya sözceden daha kısa bir tümcenin kolaylıkla kurulabilme olasılığıdır.

Tümcenin daha kullanışlı bir çözümlemesi ise yapısal özerkliği ele almaktadır. Bu da tam anlamayı sağlayabilmek amacı ile yandaş tümcelere başvurmak gerekli olsa bile tümcenin çözümleme ve açıklama bağlamında özerk bir yapıda olduğunu betimlemektedir.

Yukarıda verilen örnekleme bu zorunluluğu tam anlamı ile kapsamaktadır. Tümcenin daha ileri bir tanımlaması ise işlevsel çözümleme veya tümcenin değişik öğelerinin ne yaptıkları ile ilgilenmektedir. Bu bağlamda tümcenin en azından bir özne ve yüklemi olması gerektiği söylenebilir.

Üst taraftaki tanımlama tümce içeriğindeki bir ögenin özne hakkında bir şeyler betimlediğini söylemektedir. Yine ‘she went’ (*o (dişil) gitti*) tümcesi bu bakış açısından geçerli iken ‘she’ (*dişil ‘o’*) ögeyi kendi başına geçerli değildir.

2.3.2.1.2. Tümcecik (Clause)

Tümcecik sözce ile tümce arasında yer alan bir sözdizimi birimidir. Bazı tümcecikler, örneğin “Marie quitta la maison” (*Marie evden ayrıldı*) gibi tümceye benzer bir şekilde sözdizimsel olarak özerklikle işlev görebilirler. Böyle bir ‘ana’ tümcecik “lorsque le taxi arriva” (*Taksi ulaştığında*) gibi bağımlı veya alt basamaktaki bir tümcecik ile desteklenebilir.

O halde oldukça açık olarak bir ana tümceciğin de bir tümce olduğu ve dolayısı ile özerkçe davranabileceği, buna karşılık yan tümceciğin bağımlı olduğu sıralama duygusunu tamamlama amacıyla sürekli olarak akılda tutulmalıdır. Diğer bir deyişle ana

tümcecik ile yan tümcecik arasında ilkinin ikincisi olmadan işlevselliğini sürdürebileceği ancak tersinin geçerli olmadığı tek taraflı bir ilişki bulunmaktadır.

Bu söylem de ‘These being admissions from the old-fashioned people of the provinces’ (*Kasabalardaki eski tür insanların bulunması*) tümcesinin neden bir yan tümcecik sayıldığıının bir başka açıklamasıdır.

Tümcecikler arasındaki bir başka olası ilişki de yan tümceciklerin ‘June walked and John ran’ (*June koştu ve John koştu*) tümceciğinde olduğu gibi birbirlerine bağımlı olmaktan öte eşdeğer konumda olmaları ile belirginleşen eşgüdümSELLİKTİR. Burada iki tümce birbirlerine ‘and’ (*ve*) veya ‘while’ (*-iken*) eşgüdüm bağlacı ile bağlanmışlardır.

Dil öğeleri içinde bulunan yan tümceciğin diğer bir şekli ise ‘that’ (*-ki*), ‘which’ (*-ki o*), ‘whose’ (*-ki onun*), ‘qui’ (*Fransızcada -ki*) gibi göreceli adılar ile ortaya konulan göreceliliktir. İşlevsel bakış açısı ile ana ayırım eşgüdüm ve yan durumunda bulunmaktadır. Bu son ilişkide göreceli yantümceciğin içeriğinin şekli ile bağlaçlar ile belirlenen yan tümcecik olma durumu arasında sıralı bir farklılık bulunmaktadır.

İncelediğimiz sorun yan tümcecik ve eşgüdüm tümceciğinin İngilizce ile karşılaştırıldığında Fransızcadaki iki tam durumadaki sıklıklarından kaynaklandığından, ana tümcecik ile yan tümceciği tanımlamak amacı ile dilbilim ipuçlarının farkında olunması (edinimlere veya ortak akla uygun olmayarak) önem kazanmaktadır. Bu konu sonlu bir yüklem veya özerklik taşımayan ‘These being admissions ...’ sıralamasına bağlı olarak incelendiğinden bağlayıcı bir açıklamanın kullanılmasına gerek görülmemiştir. Eğer sonlu bir yüklem kullanımı ile ‘These being admissions...’ sıralaması bir tümce şekline dönüştürülseydi, sözdizimi bağlamında tümce özerk olmasına karşın metin içerisindeki başka bir tümceye atıf yapmak anlambilim bağlamında zorunlu olacaktı. Doğaldır ki bu işlem bir önceki tümceyi gösteren bağlantı sözcüğü ‘these’ (*bunlar*) kullanılarak gerçekleştirilebilirdi.

2.3.2.1.3. Sözce (Utterance)

Sözdizimsel birimler içerisinde üç birimin en küçüğü sözcedir. Sözce; daha büyük bir yapıda (yantümce veya tümce) bir yapı taşı veya bir uğraş dilinin içeriği olarak işlev gören bir sözcük (Marie) (*özel isim*) veya sözcük topluluğudur (le type que j'ai vu hier) (*dün gördüğüm adam*). Bir sözce, tümce veya yantümce gibi bir tipik bir özne-yüklem yapısı taşımadığından özerk değildir. Sözceler değişik türlerde olduklarından yönetenlere bağlı olarak tanımlanırlar. Bunlar yantümcelerin vazgeçilemez öğeleridirler.

3. ARAŞTIRMANIN MODELİ VE VERİ TOPLAMA YÖNTEMLERİ

Bu bölümde araştırmanın modeli ve veri toplama yöntemleri, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanmasında kullanılan yöntem, araştırmanın uygulandığı kurum ve örneklem ile araştırmanın uygulanma öyküsü anlatılmıştır.

Bu araştırma birden fazla yabancı dil öğrenmiş ve/ya öğrenmekte olan öğrencilerin birinci yabancı dil olarak öğrendikleri Fransızcanın ikinci yabancı dil olarak öğrendikleri İngilizcedeki etkisi yanılığlar üzerinden incelemektir.

Bu araştırma nitel araştırma üzerine kurgulanmıştır. Nitel araştırmayı, “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma” olarak tanımlamak mümkündür (Yıldırım ve Şimşek 1996:35).

Wiersma’ya (2000: 198-199) göre nitel araştırmanın temel özellikleri şunlardır:

1. Nitel araştırmada araştırmanın konusunu oluşturan olgu ya da olay bütüncül olarak incelenmektedir. Olay ve bulgular birbirinden bağımsız alt birimlere ya da parçalara ayrılamaz.
2. Araştırmacı araştırdığı olgu ya da olayı, oluşturdukları doğal ortamda incelemelidir.
3. Nitel araştırmalarda tümevarım yöntemi hakimdir.
4. Sosyal olguların karmaşıklığından ötürü en baştan sınırlamalar konulamaz. Olasılıklar ve ortaya konulmak istenen sonuçlar araştırma ilerledikçe değişebilir.
5. Nitel çalışmalarda önemli olan incelenen kişilerin algılarıdır. Gerçeği elde etmek için bu algılara mümkün olduğunca ulaşmak gerekir. Anlam, araştırmada incelen kişilerin algıladıkları ya da yaşadıkları şekildedir, araştırmacı tarafından baskı uygulanamaz.

Bu araştırmada belgesel taramanın bir türü olan içerik çözümlemesi ve sormaca olmak üzere iki veri toplama aracı kullanıldı. Öğrencilerden toplanan metinler incelenmiş ve bu metinlerdeki hataları araştırmanın verilerini oluşturmuştur. Ayrıca yardımcı veri

toplama aracı olarak katılımcılara uygulanan sormacayla katılımcıların hangi işlevleri gerçekleştirmek için yabancı dili öğrendiklerini bulmak amaçlanmıştır. Sormaca uygulandıktan sonra olgu çalışmasında en çok faydalı olabilecek öğrenciler belirlenmiş ve inceleme katılımcıların gönüllü yardımlarıyla gerçekleşmiştir.

Karasar'a göre (2000:184) içerik çözümlemesi, belli bir metnin, kitabın belgenin belli özelliklerini sayısallaştırarak belirleme amacı ile yapılan taramadır. Belgelerdeki belli bakış açıları, felsefeler, dil, anlatım vb. özellikler, derinliğine ve belli ölçütlere göre yapılacak çözümlemelerle anlaşılabilir.

3.1. Sormaca

Sormaca belli bir amaç ve plana göre düzenlenmiş “soru listesi”dir(Yıldırım, 1996: 91). Bu araştırmada sormacının amacı örneklemin yapılamasına yardımcı olacak çalışma evrenin tanımlamasıdır. Örneklemin başlangıç yeri, araştırmanın amaçları doğrultusunda sonuçların genellemek istendiği evrenin sınırlandırılıp çalışma evreninin tanımlanmasıdır (Karasar 2000: 116). Bir doktora tezinden (Erözden, A., 2000) uyarlanarak hazırlanan sormaca olgu çalışmasının yapılacağı evreni tanımlamak için kullanılmıştır. Seçilen soruların katılımcıların bulundukları evreni, dile olan yaklaşımları, kendilerine göre seviyelerini belirlemeleri, yabancı dil öğrenme amaçlarını ve hedeflerini öğrenmek bakımından faydalı olabileceği düşünülmüştür. Sormacanın amaçları altı bölümde kodlanmıştır; güdülenme varlığının sorgulanması, yabancı dil öğrenim amaçları, dil birimlerinin ölçülmesi, öğretim uygulamalarının değerlendirilmesi ve yönetsel uygulamaların değerlendirilmesi ve diğer. Sormacada kullanılan soruların amaçları şu şekilde belirlenmiştir.

3.1.1. Sormacada Yer Alan Maddeler ve Amaçları

Sormacanın ilk bölümünde katılımcıların isim, soyisim ve yaşı sorularak katılımcıların araştırmanın yanılıgı çözümlemesi bölümünün yürütüleceği katılımcıların seçilmesi hedeflendi.

İlk üç kısımda aynı hedefle katılımcıların eğitimini gördüklerini yabancı dilleri başlama sırasına göre ve başlama yaşları, İngilizce eğitimi aldıkları süre içerisinde

haftalık ders saatleri ve İngilizce eğitimine hangi kurumda başladıkları açıklamaları istenmiştir.

Öğrencilerin kendi düzeylerini değerlendirmeleri amacıyla 4. bölüm soruları hazırlanmıştır. Bu bölümde yabancı dile ait genel yetilerini değerlendirmeleri amacıyla 4 düzey seçeneği sunulmuş ve duyduğunu anlama, okuduğunu anlama, konuşma ve yazma becerilerini bu dört seviyeden birini seçerek değerlendirme yapmaları istenmiştir.

5.bölümde kullanmakta oldukları İngilizcenin hangi alanlar olduğunu saptamak amacıyla çeşitli seçenekler sunulmuştur.

6. bölümde tüm öğrencilerin hedefi olan üniversitede, mevcut ve edinecekleri bilgiler ile hazırlık sınıflarından başışık olmalarına yetip yetmeyeceğine dair kendi güvenlerinin ölçülmesi amaçlanmıştır.

7. bölümde öğrencilerin eksikliğini duydukları şeyler sorulmuştur. Seçeneklerde yabancı dil derslerinde başarı sağlanmasına yardımcı olan bazı yetiler sunulmuştur.

8. bölümde öğrencilerin İngilizce öğrenmelerindeki bireysel amaçları sorulmuştur. Bu bölümde İngilizce öğrenmenin amaç ve/ya araç olarak görüp görmeleri sorgulanmıştır.

9. bölümün amacı ise öğrencilerin başlangıçta çok daha yoğun olarak gördükleri, halen İngilizce dersine kıyasla yoğunlukla görmekte oldukları Fransızca bilgilerinin, bildikleri ve/ya öğrenmekte oldukları İngilizce diline olumlu ve/ya olumsuz etkilerinin farkındalıkları sorgulanmıştır. Son bölümde ise öğrencilerin var olan derslere eleştirel bir yaklaşım getirmeleri hedeflenerek derslerin daha verimli hale getirilmesine yönelik seçenekler sunulmuş ve istekleri sorgulanmıştır.

Son olarak 10. bölümde bulamadığı veya eklemek istedikleri öğeleri yazmaları hedeflenerek yoruma açık bir soru olarak eklenmiştir.

Tablo 3.1: Sormacada Ölçülen Özellikler

ÖLÇÜLEN ÖZELLİKLER:	SORU NO:
<u>GÜDÜLENME</u>	
Güdülenme Varlığı	
Araçsal Güdülenme Varlığı	8c, 8d, 8e, 8f
Birleşimci Güdülenme Varlığı	5g, 8b, 8a
Güdülenme Yokluğu	
<u>AMAÇLAR</u>	
İngilizce Öğrenme Amaçları	8c, 8d, 8e, 8f, 8g, 8i, 8h
Mesleki İngilizce	8f, 8e
İngilizcenin Anadil Ortamında Kullanımı	8g, 5a, 5b, 5c, 5d, 5f, 5g, 7c
Yeterlik Sınavları	8h, 6a
Çeviri	7a, 7b
Amaç Yok	
<u>DİL BİRİMLERİ</u>	
Dil Becerileri	
a. Dinleme	7f, 7k, 5e, 5d, 4a
b. Konuşma	7c, 7d, 5a, 4b,
c. Okuma	7j, 5b, 5c, 4c
d. Yazma	7e, 7i, 4d
Dil Bilgisi	11b
Sözcük Öğretimi	10b
Sesletim	4c, 10d
<u>ÖĞRETİM UYGULAMALRI</u>	
Ödev	10n
Ders Dışı Yönlendirme	10o
<u>YÖNETSEL DÜZENLEMELER</u>	
Ders Saatleri	10a
Öğretmen	10d
Ders Programı	10e

<u>DİĞER</u>	
Konular	10j
Kitap ve Malzemeler	10l
Görsel-İşitsel Yardımcı Araç- Gereç	10p
Dil-Toplum	8g

3.2. Araştırmanın Uygulandığı Kurum

Araştırmanın yürütülmesi için araştırmacının beş öğretim yılı görev yapmış olduğu ve bu araştırmanın kaynağını oluşturan Galatasaray Lisesi seçilmiştir. Araştırmada yer alan, araştırmanın evrenini tanımlamak için uygulanan sormacanın birinci bölümü 1 Şubat 2007 Perşembe günü Galatasaray Lisesinde 9A sınıfında yürütülmüştür. Galatasaray Lisesi'nin en önemli hedeflerinden birisi çok dil bilen kendini her anlamda iyi yetiştirmiş öğrenciler yetiştirmektir. Galatasaray Lisesi 14 Nisan 1992 tarihinde Türkiye Cumhuriyeti Hükümeti ile Fransa Cumhuriyeti Hükümeti arasında imzalanıp Bakanlar Kurulunun 4 Mayıs 1992 tarih ve 92/2991 sayılı kararıyla onaylanarak yürürlüğe girmiş olan anlaşmaya göre kurulan Galatasaray Eğitim ve Öğretim Kurumu, “Galatasaray Üniversitesi’ne” dönüştürülmüştür.

Kurumun ilköğretim okulu ve lisesinde yine 14 Nisan 1992 tarihli İkili Anlaşma'nın Fransızca yapılmasının öngörüldüğü dersler ile (Fransızca, Matematik, Geometri, Fizik, Kimya, Biyoloji, Felsefe, Sosyoloji, Psikoloji) ikinci mecburi yabancı dil (İngilizce) ve diğer yabancı dil dersleri (İtalyanca, Latince) dışındaki dersler Türkçe yapılır. Bu yabancı dillerdeki eğitimle zorluk çekebilecek öğrencilere, başka okullara nakil imkânı sunulur. Okulun İngilizce öğretim amaçları belirli bir yazılı belgeye dayandırılmamakla beraber İngilizce Zümresi'ni oluşturan öğretmenler tarafından belirlenmektedir.

İkinci yabancı dil olarak öğretilen İngilizce, çağımızın gereksinimleri gereği Fransızcanın zaman zaman önüne geçebilmekte ve bu da zümre olarak hedef çizgisini oldukça yukarı çekmektedir. Öğrenciler Galatasaray Lisesi'nde iki yıl Fransızca hazırlık sınıfı okumakla yükümlüdürler. Türkiye’de eğitim veren pek çok üniversitenin İngilizce hazırlık sınıfı bulunmaktadır ve bu genellikle bir yıllık bir eğitim dönemini kapsar.

Öncelikli hedef öğrencilere sınırlı saatte verilmeye çalışılan İngilizceyi en iyi şekilde edindirmek ve bu şekilde gelecekteki akademik çalışmalarında kolaylık sağlamaktır.

Hedeflerin belirlenmesinde öğretmenlere düzenli bir sıralama oluşturan kaynak şüphesiz ders kitabıdır. 2005-2006 Eğitim yılının sonunda İngilizce zümresi ortak kararı ile 2006-2007 eğitim yılında şu ders kitaplarının okutulması kararı alınmıştır.

Dooley,J. ve Evans, V. 1999, Expreess Publishing, New Greenham Park, Newbury

Hazırlık Sınıfları: Grammarway 1, Upstream 1

9. Sınıflar: Grammarway 3, Upstream 2

10. Sınıflar: Grammarway 4, Upstream 3

11.Sınıflar Grammarway 5, Upstream 4

Araştırmanın yürütüldüğü kurumda yer alan öğrencilerin geçmiş profilleri incelendiğinde okula kabul edilen öğrencilerin farklı geçmişlerden gelebilmekte olduğu gözlemlenmiştir. Bu araştırmanın yürütüldüğü evren gelmiş oldukları okullar veya ölçülendirilmiş sınav ölçütlerine göre şu şekilde belirlenebilir.

Galatasaray Lisesi'ne iki biçimde öğrenci kabul edilmektedir.

1) Lise Giriş Sınavı ile Galatasaray Lisesi'ne girmeye hak kazanan öğrenciler:

Bu öğrenciler Anadolu Lisesi konumundaki Lise Giriş Sınavlarında en yüksek puan alan öğrencilerdir. Galatasaray Lisesi halen en yüksek puanla öğrenci kabul eden bir eğitim kurumudur. Bu şekilde 100 öğrenci okula kabul edilir. Fransızca eğitim veren bir ilköğretim okulundan mezun olan ve Galatasaray Lisesi'nde okumaya hak kazanan öğrencilere Fransızca seviye tespit sınavı uygulanır ve başarılı olmaları halinde 9.sınıfa devam edebilirler.

2) Galatasaray İlköğretim Okulu'na kurra ile girmeye hak kazanmış ve 8 yıllık ilköğretim eğitimini tamamlayan öğrenciler:

1993 yılında yeniden açılan Galatasaray İlköğretim Okulu, 50 adet öğrenciyi her sene Haziran ayında yapılan kurra ile tespit etmektedir. Bu öğrenciler ilköğretim süresince Türkçe verilen dersler dışında tüm dersleri Fransızca görmekte ve 6.sınıftan itibaren haftada 2 saatten oluşan İngilizce eğitimine başlamaktadırlar.

İlköğretimi tamamlayan öğrencilerden Lise Giriş Sınavlarına giren ve Galatasaray Lisesi'ni doğrudan kazanan öğrencilere 9.sınıfa devam etme hakkı tanınırken, diğer ilköğretim öğrencilerine bir yıl hazırlık okumak zorunluluğu getirilmiştir. Hazırlık sınıfında bu öğrencilerin tümüne 6 saat İngilizce dersi verilmektedir. Bir senelik hazırlık sınıfından sonra uygulanan sınavların sonucunda bir üst sınıfa devam etmek hakkını kazanan öğrenciler, Liselere Giriş Sınavı ile gelen öğrencilerle birleştirilerek 9.sınıfa devam edebilirler. Sınavlarda başarı sağlayamayan hazırlık öğrencilerine bir yıl tekrar hakkı verilir. Bu tekrar hakkında da başarı ile sınıfını geçemeyen öğrenciler diğer okullara nakil edilir.

3.2.1. Araştırmanın Uygulandığı Evren Hakkında Ayrıntılı Bilgi

Hazırlık sınıflarında öğrenciler farklı yapılarıdaki okullardan gelmektedir. Özel okul veya yabancı dil eğitimi İngilizce olan ilköğretim okullarından gelen öğrencilerle, yabancı dil seviyesi düşük olan öğrenciler, İngilizce Zümresinin hazırladığı bir seviye tespit sınavı ile ayrılmaktadır. Öğrencinin bu sınavdan başarılı sayılabilmesi için bu sınavdan en az 70 alması gerekmektedir. Bu sınav 9. sınıfta verilecek olan bilgilerin temelini oluşturan konuları temel alınarak hazırlanır. Eğer öğrenci bu bilgileri önceki senelerde edindiyse, hazırlık sınıfında İngilizce dersinden bağışık sayılmak suretiyle, haftada 5 saatini seçmeli müzik, resim, sanat tarihi, doğru konuşma sanatı gibi derslerle düzenleyebilir. Eğer öğrenci bu sınavda 70 barajının altında bir not almışsa, bu 5 saatte İngilizce dersi almak zorundadır. Bu çalışmadaki hedef, 9.sınıfta kolej ve diğer yabancı dil ağırlıklı eğitim veren okullardan gelen öğrencilerle birleşecek olan bu öğrencilerin zorluk çekmelerini engellemektir.

Hazırlık sınıflarında öğrencilere İngilizce eğitimi başlangıç seviyesinden verilmez. Eğitim, öğrencilerin geldikleri ilköğretim okullarında temel bilgileri edindiği varsayılarak “Elementary” (*Başlangıç*) seviyesinden başlatılır.

Sene sonunda öğrencilere, sene başında uygulanan seviye tespit sınavı tekrarlanır. Bu sınav sonucunda sonuçlar öğrencileri bile şaşırtmaktadır. Öğrencilerden alınan dönütlere göre, 9.sınıfta konuşma bakımından olmasa da, anlatılanları anlamak konusundaki korkularını hazırlık sınıfındaki eğitimin büyük ölçüde azalttığı belirtilmiştir.

9. Sınıf için belirlenen hedef öncelikle İngilizce öğrenmeye yeni başlayan öğrencilerin dil bilgisini, kelime bilgisi açısından desteklemek; önceki senelerde İngilizce eğitim almış olan öğrencilerin geçirdikleri bir sene boyunca tekrar etmedikleri İngilizceyi tekrarlarla hatırlatmak ve yeni bilgiler eklemektir. Bu hedef doğrultusunda 9. sınıf öğrencileri haftada 4 saat İngilizce dersi görmektedirler.

10. Sınıf için öngörülen temel amaç ise önceki yıllarda kazanılan bilgilerin daha detaylı bir şekilde incelenmesi ve kullanılmasıdır. Kullanılan kitaplar bir seri olduğu için kullanılan ders içi yöntemler aynıdır.

Ders kitabının en temel özelliklerinden birisi çok seviyeli sınıflarda rahatlıkla kullanılabilmesidir. Bunu sağlayan en önemli öge, derslerin dil bilgisi ağırlıklı değil, konuşma etkinliklerine yönelik çalışmalar içermesidir. Konuşma becerisini geliştirmeye yönelik çalışmalar, öğrencinin kendi bilgisine dair özgüvenini kazandırırken, herhangi kesin bir doğruya uymak zorunda kalmaksızın özgürce kendini ifade edebilme rahatlığını sağlamaktadır. Çoklu seviyeli sınıflarda işlenen ders kitabının önemi yadsınamaz. Önceki yıllarda kullanılan *Enterprise* ders kitabı öğrencilerin ilgisini çekmemekle beraber, konuşmaya yönelik çalışmalar konusunda çok yetersiz kalmakta olduğu belirtilmiştir. Öğrenci mevcutta az bildiği dil bilgisi konularının üzerine, yeni ve daha karmaşık konularla karşılaşınca, hata yapma kaygısı ile içine kapanmakta ve bilgi yüklemesi altında “ezilme” hissine kapılmakta olduğu açıklanmıştır.

Upstream kitabında öğrencilerin ilgisini çeken pek çok bölüm bulunmaktadır. Bu bölümlerde, öğrenciyi konuşturmaya, kendini ifade etmeye yönelik pek çok çalışma yer almaktadır. Her öğrencinin kendini ifade edebileceği basit çalışmalar yanında, günlük dilde karşılaşacakları ifadelerde öğretilmektedir. Bu ifadeler ileriki konularda okuma

parça içerisinde ve/ya dinleme bölümlerinde tekrar edilmekte ve bu sayede farkında olmadan ğrenci kelimeyi “edinmektedir”.

Kitapta konuya genellikle bir sormaca veya ilginç gerçek bilgilerin verilmesiyle giriş yapılır. Bu kısmı okuduktan sonra, öğrenciler kendileri hakkındaki yorumlarını sınıfla paylaşır. Bu yorumlar için öğrencilere gerekli sorular kitap tarafından sağlanır.

Bu bölümün ardından dinleme bölümü gelir ve farklı kişilikler tarafından yapılan ilginç yorumlarla gerçekleşir. Öğrencilerden kendilerine sağlanan tabloyu doğru bir şekilde doldurmaları beklenir.

Yazma alışmaları ise düzenli olarak her üniteye dağıtılmıştır. Doğru yazı yazma kuralları parçalar halinde her ünite de örneklerle açıklanır ve öğrenciler aynı şekilde yazmaya yönlendirilir. Hataları bulmaya yönelik çalışmalar sunulur. İlgili konularda kısa parçalar yazmaları beklenir. Son nitelerde ise öğrencilerin önceki bölümlerde verilen yönergeler doğrultusunda bir bütüne ulaşmaları hedeflenir.

Dil bilgisine ait yapılar ünitenin başlangıç bölümlerinde kullanılır, ancak kuralların incelenmesi, ünite ortasında renkli bir kutu içinde özetlenir ve önceki bölümlerde kullanılan tümcelerle örneklendirilir.

nite içinde konuşmaya yönlendiren çalışmalar da bulunmaktadır. Bu alışmalar tümcenin başlangıcının verilmesi ve tamamlanılması beklenen açık sonlu tümcelerden oluşur. Her ğrencinin kendisi hakkında bir tümce kurabileceği şekilde düzenlenen bu tümceler, öğrencinin kendini ifade edebilme yetisini geliştirmeye yönelik etkinliklerdir.

nitenin son bölümünü ise okuma parçaları oluşturur. Genellikle konu ile ilgili gazete makaleleri veya köşe yazılarından oluşun bu parçalarda, ünite içinde öğrenilen yeni kelimeler de kullanılır. Öğrenciler bu şekilde, yeni öğrendiği kelime ve yapıları tekrar edebilir. Parçanın öncesinde, parçada tartışılan konu ile doğrudan ilgili sorular sorulur.

Parça sonrasında ise, yoruma dayalı sorularla konu tartışmaya açık hale getirilir.

Gerekliyse bu bölümde bir münazara bölümü de eklenebilmektedir.

Kitapta bu şekilde işlenen ünitelere, her dönemin sonunda bir veya iki hafta süre ile ara verilir. Bu zaman, sene başından belirlenen okuma kitabının işlenmesine yönelik ayrılan süredir. Öğrencilerin kitapları önceden okuduğu var sayılarak, kitapların her bölümü için anahtar niteliği taşıyan gerekli sorular sorulmak yoluyla sınıf ortamında özet çıkartılır. Tartışma konusu sayılabilecek bölümlerde ara verilip, konuşma ortamı sağlanır. Bu şekilde bazı noktalarda araştırma konuları da yaratılabilmektedir. Öğrencilere okunan hikayenin geçtiği döneme dair bilgi toplamaya yönelik ödevler verilebilir. Tüm bölümler ayrıntılı bir biçimde incelendikten ve tartışıldıktan sonra öğrencilere küçük bir sınav uygulanabilir.

Bu çalışmadaki hedef öğrencilere yabancı bir dilde okuma alışkanlığı kazandırmak, öğrenilen yapıları bir bütün içinde görmelerini sağlamaktır. Ayrıca 11. sınıf programında büyük bir rol oynayan okuma dersleri için de önemli bir temel oluşturmaktadır. Bu tür bir çalışmada, öğrencilerin kendilerini daha rahat ve özgür ifade edebilmekte oldukları gözlemlenmiştir. Dönem sonunda uygulanan bu çalışma öğrenciyi rahatlatıp, öğrendiklerini kendi kendine değerlendirebilme olanağı da sağlamaktadır.

Okulun son sınıf öğrencileri için uyguladığı program, diğer sınıflardan oldukça büyük farklılıklar göstermektedir. 11.sınıf öğrencileri için İngilizce dersinde koyulan en temel hedef, pek çok üniversitenin zorunlu koştuğu hazırlık sınıfından bağışık olmalarını sağlamaktır.

11. sınıfta herhangi bir ders kitabı kullanılmamaktadır. Bunun yerine yabancı dili İngilizce olarak zorunlu kılan üniversitelerden ve İngilizceyi bir şekilde öğrenmeyi zorunlu kılan tüm üniversitelerden alınan hazırlık çalışmaları bulunmaktadır.

Özellikle eğitim dili İngilizce olan üniversitelerin bağışıklık sınavına hazırlık büyük bir önem taşımaktadır. Öğrencilerin dönem sonuna kadar bu tür sınavlarında karşılına çıkabilecek her türlü soru tipine (*Listening Comprehension and Note Taking, Reading, Essay Writing – Dinleme, Not alma, Okuma, Kompozisyon Yazma*) alışkın olmaları hedeflenir. Bu amaca yönelik olarak, birinci dönemin başında bu sınavlar hakkında genel bilgi verilir.

İlk olarak dinlediğini anlama ve not alma (*Listening and Note Taking*) çalışmalarına yer verilir. Öğrenciye gerçek sınav örnekleri verilerek, bu tür sorularda kullanılabilecek zaman kazandırıcı yöntemler öğretilir.

İkinci aşamada okuma becerisini geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılır. Bu çalışmalarda kendi içinde hızlı okuma (*scanning*), dikkatli okuma (*careful reading*) ve araştırmaya yönelik okuma (*search reading*) olarak üç ana başlık altında detaylı bir biçimde işlenir. Bu çalışmada da soru çözme ve zaman kazandırıcı yöntemler ayrıntılarıyla verilir.

Son olarak öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye yönelik olarak kompozisyon yazımı çalışmalarına yer verilir. Sınavlarda yer verilen üç çeşit kompozisyon türünün (*For and Against, Opinion, Providing Solutions to Problems*) özellikleri ve içermesi beklenen öğeler öğrencilere öğretilir. Öğrenciler bu çalışmalar dahilinde, her türden kompozisyona bir örnek temsil edecek bir çalışma sunarlar ve öğretmen, bu çalışmalardaki şekilsel, dil bilgisel ve ifadesel tüm hataları düzelterek öğrenciye geri bildirimde bulunur.

İkinci dönem çalışmaları ise yabancı dili İngilizce olmayan okullarda uygulanan bağışıklık sınavları temel alınarak oluşturulur. Çoktan seçmeli şeklinde uygulanan bu sınavlarda yer alan bölümler dahilindeki sözcük bilgisi, dil bilgisi, belli durumlarda kullanılacak uygun ifadeyi seçme, paragraf okuma, anlamaya yönelik sorularda uygulanabilecek sınav teknikleri öğrencilere öğretilir. Öğrencilerin 11.sınıfa kadar bu soruların içerdikleri bilgileri edinmiş olmaları beklenir. Eksik bölümler üzerinde sınıfta zaman zaman bire-bir çalışmalar yürütülür.

3.3. Araştırmanın Uygulandığı Örneklem

Bu araştırmanın amacı birinci yabancı dil olarak Fransızca öğrenmiş olan öğrencilerin ikinci yabancı dil olarak İngilizce öğrendiklerinde yaptıkları hataları incelemektir. Çalışmanın evreni ise Galatasaray Lisesi'nde 9.sınıfı okuyan yaşı 16'yı aşmayan, tam zamanlı okuyan T.C. vatandaşı olan öğrencilerin oluşturduğu bütündür.

Araştırmanın yapılacağı evreni tanımak amacıyla sormaca uygulanmış ve araştırmaya en uygun örneklemi oluşturacak katılımcıların bulunması hedeflenmiştir.

Bu amaç doğrultusunda Galatasaray Lisesi 9. sınıf öğrencilerine araştırmanın amacı açıklanmış ve gönüllü öğrenciler seçilmiştir. Araştırma için herhangi bir yaptırım uygulanmamış, tamamıyla öğrencinin isteğine bırakılmıştır.

22 Kasım 2006 tarihinde araştırmanın uygulanmasına karar verilmiştir. Bu karar doğrultusunda düzenlenmiş olan sormaca çoğaltılmış ve bir ders saati (40 dakika) bu uygulamaya ayrıldı. Öğrencilere uygulanacak olan sormacının amacı ve sonuçlarının kullanım alanları açıklanmıştır. Tüm açıklamalar Türkçe olarak yapılmıştır. Üç yıl daha Galatasaray Lisesi'nde okuyacak olan bu öğrenciler, bu şekil bir uygulamadan oldukça memnun kaldıklarını belirtmişlerdir. Dersin işlenişi, öğretmenlerin kullandığı yöntemlerin, araç ve gereçlerin değerlendirilmesinde kendi fikirlerinin sorulmasını, verilen eğitimin kalitesini yükseltmek, daha verimli hale getirebilmek açısından örnek bir çalışma olarak değerlendirmişlerdir. Gelecek dönemlerde bu doğrultuda daha iyi ve öğrenciyi dikkate alan araç gereçlerin kullanılabilecek olması da öğrencilerin bu sormacayı ciddiyle tamamlamalarını sağladı. Son bölümdeki soru kendi yorumlarına dayalı olduğundan öğrencilerin soru yönelttikleri tek bölüm isim yazıp yazmama gereksinimi olmuştur. Zorunlu olmadıkları ve isterlerse adlarını yazmayabilecekleri açıklanmıştır.

4. BULGULARIN İNCELENMESİ

4.1. Araştırmanın Uygulandığı Evreni Tanımlamada Kullanılan Sormacanın Değerlendirilmesi

Araştırmanın uygulandığı evreni tanımlamada kullanılan sormacadan (Ek-1) elde edilen bulgular aşağıdaki tablolarda verilmiş, her tablonun içeriği yorumlanmıştır.

Tablo 4.1. Sormacada 4. soruyu yanıtlayanların yüzdelik dağılımı

Adet	4a	4b	4c	4d	4e
Yetersiz	11	2	11	7	8
Orta	11	12	14	18	12
İyi	6	15	4	5	10
Çok iyi	2	1	1	0	0
TOPLAM	30	30	30	30	30

%	4a	4b	4c	4d	4e
Yetersiz	37%	7%	37%	23%	27%
Orta	37%	40%	47%	60%	40%
İyi	20%	50%	13%	17%	33%
Çok iyi	7%	3%	3%	0%	0%
TOPLAM	100%	100%	100%	100%	100%

Tablo 4.2. Sormacada 6.soruyu yanıtlayanların yüzdelik dağılımı

- A : Evet**
B: Hayır
C: Emin Değil
D: Bağışık Olur

Adet	6. Bölüm
A	9
B	9
C	7
D	5
TOPLAM	30

%	6. Bölüm
A	30%
B	30%
C	23%
D	17%
TOPLAM	100%

4.1.1. Sormacanın 4. ve 6. Bölümlerinin İncelenmesi

Bu bölümlerde öğrencilerin öz değerlendirme yapmaları hedeflenmiştir. 4. bölümde İngilizceye ait temel becerilerini değerlendirmeleri istenmiştir. 4a seçeneğinde belirtilen duyduğunu anlama becerisine, öğrencilerin büyük bir çoğunluğu (%37) yetersiz veya (%37) orta düzeyde olduğunu belirtmiştir. 6 öğrenci kendisini bu beceride iyi ve 2 öğrenci çok iyi bulmaktadır. Derslerde de özellikle dinleme bölümlerinde zorluk çektiğini belirten öğrenciler bu sormacada da bu düşüncelerini doğrulamışlardır. Okuduğunu anlama becerisinde ise yalnızca 2 öğrenci kendisini yetersiz olarak değerlendirmiş, %40 orta, %50 ise iyi olarak değerlendirmiştir. 1 öğrenci okuma becerisinde kendisini çok iyi bulmuştur. Konuşma becerisinde ise sonuçlar ortalama düzeyde yoğunluk göstermiştir. %37 konuşma becerisinde kendisini yetersiz bulurken, %47 ortalama düzeyde olduğunu belirtmiştir. %13 iyi ibaresini seçerek bir değerlendirme yaparken, yalnızca 1 öğrenci çok iyi derecede kendisini yeterli görmektedir. Yazma becerisinde ise kendisini çok iyi bulan öğrenci olmamıştır. %60 kendisini ortalama düzeyde değerlendirirken, %17'lik bir kesim kendisini iyi olarak belirtmiştir. Yazma becerisinde kendisini yetersiz bulan öğrenci yüzdesi ise %23'tür.

Bu değerler göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilerin büyük bir çoğunluğu İngilizce konusunda güven kazanamamıştır. Kendilerini büyük oranda iyi buldukları tek beceri, okuma becerisidir.

Öz güven değerlendirmesine yönelik bir diğer bölüm 6. bölüm sorusudur. Öğrencilerden üniversitelerin hazırlık sınıfından bağımsız olup olamayacakları sorulmuştur. 9 öğrenci (%30) buna evet derken, 9 öğrenci (%30) hayır yanıtını

vermiştir. Bağışık olacağına inanan ancak yine de hazırlık sınıfı okumak isteyen öğrenci sayısı ise 5'tir. Kendinden emin olmayan öğrenci sayısı ise 7'dir.

Daha önce farklı üniversitelerin hazırlık sınavlarına katılan mezun öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun bu sınavı başarı ile geçtikleri bilinmektedir. Ancak öğrencilerin büyük bir çoğunluğu mezuniyetlerinden çok kısa bir süre önce yöneltilen bu soruya yine büyük bir çoğunlukla hayır cevabını vermişlerdir. Bu cevap için öğretmenler tarafından ön görülen sebep, öğrenciler İngilizce dersini Fransızca dersi yoğunluğunda görmedikleri için İngilizce bilgilerinin yetersiz olması kanaatine varmalarıdır.

4.1.2. Sormacanın 5. Bölümünün İncelenmesi

Tablo 4.3. Sormacada 5. soruyu yanıtlayanların yüzdeler dağılımı

Adet	5a	5b	5c	5d	5e	5f	5g	5h	5i
X	10	12	4	20	18	26	1	1	8
Y	20	18	26	10	12	4	29	29	22
TOPLAM	30	30	30	30	30	30	30	30	30

%	5a	5b	5c	5d	5e	5f	5g	5h	5i
X	33%	40%	13%	67%	60%	87%	3%	3%	27%
Y	67%	60%	87%	33%	40%	13%	97%	97%	73%
TOPLAM	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Bu bölümde öğrencilerin İngilizceyi kullanım alanları sorgulanmıştır. Hiç bir şekilde İngilizce kullanmadığını belirten öğrenci sayısı 1'dir. İngilizce kulübü etkinliklerine katılan öğrenci sayısı da 1'dir. Öğrencilerin çok büyük bir çoğunluğu (%87) İngilizceyi internet ortamında kullandığını belirtmiştir. Yabancı kanallar izlerken kullanan öğrenci yüzdesi ise %60'tır. 27 öğrenci (%67) İngilizceyi film izlerken kullandığını belirtmiştir. Yabancı yazılı basını takip eden öğrenci sayısı ise (%13) 4 kişidir. İngilizce kitap okuyan öğrenci sayısı 12 (%40), yabancılarla konuşurken İngilizceden faydalanan öğrenci sayısı (%33) 10'dur.

Yabancılarla konuşan öğrenci sayısının düşüklüğünün sebebi, öğrencilerin büyük oranda yaz aylarında tatil beldesi bakımından, dış ülke olarak Fransa'yı tercih etmelerine bağlanmıştır. İngilizce kitap okuyan öğrenci sayısı oldukça düşük

bulunmaktadır, ancak öğrenciler bu konuda teşvik edilmeye çalışılsa da, zorunlu yaptırımlardan hoşlanmadıklarını belirtmişlerdir.

Öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun İngilizceyi internet ortamında kullandığı sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç da doğruyu yansıtmaktadır çünkü öğrencilere verilen ödevlerin büyük çoğunluğunun kaynağının internet olduğu öğretmenleri tarafından gözlemlenmiştir. Öğrenci velilerinin yorumlarına göre, pek çok öğrenci boş zamanlarının çoğunluğunu bilgisayar başında geçirerek değerlendirmektedirler. Okuma kitabı şeklinde verilen ödevler genellikle internet ortamında sağlanan özetlerin okunması şeklinde yapılmaktadır. Bir diğer yoğunluk ise, film izlenmesinde kullanılan İngilizce için olmuştur. Öğrencilerin çoğunluğu yabancı filmleri izlemekten hatta DVD formatındaki filmleri İngilizce alt yazı ile izlemekten büyük keyif aldıklarını sözlü olarak ifade etmişlerdir.

4.1.3. Sormacanın 7. Bölümünün İncelenmesi

Tablo 4.4. Sormacada 7.soruyu yanıtlayanların yüzdelik dağılımı

Seçenekleri simgeleyen harfler:

A: Çok sıkıntısını çekiyorum

B: Bir miktar sıkıntısını çekiyorum

C: Hiç sıkıntısını çekmiyorum

D: Bu konu benim için sıkıntısını çekecek kadar önemli değil

Adet	7a	7b	7c	7d	7e	7f	7g	7h	7i	7j	7k	7l
A	2	8	12	12	3	8	13	8	5	3	9	0
B	17	14	9	9	7	15	14	11	18	12	12	0
C	8	6	9	9	17	7	3	11	7	13	9	0
D	3	2	0	0	3	0	0	0	0	2	0	0
TOPLAM	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	0

%	7a	7b	7c	7d	7e	7f	7g	7h	7i	7j	7k	7l
A	7%	27%	40%	40%	10%	27%	43%	27%	17%	10%	30%	0%
B	57%	47%	30%	30%	23%	50%	47%	37%	60%	40%	40%	0%
C	27%	20%	30%	30%	57%	23%	10%	37%	23%	43%	30%	0%
D	10%	7%	0%	0%	10%	0%	0%	0%	0%	7%	0%	0%
TOPLAM	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	0%

Öğrencilere bu bölümde eksikliğini veya sıkıntısını çektikleri öğeler sorulmuştur. Öğrencilerin %57'si (17kişi) İngilizceden Türkçeye çeviri yapma konusunda sıkıntı çektiklerini belirtmişlerdir. %27(8 kişi) ise bu konuda hiç sıkıntı çekmediğini belirtmiştir. Çok sıkıntı çekenlerin sayısı 2, önemsemeyenlerin sayısı ise 3tür. Bunun tam tersi olan Türkçeden İngilizceye çeviri yapmaları sorusundaki sonuçlar ise biraz daha farklıdır. Aradaki bu farklılığın birinci dile hâkimiyete dayalı olarak Türkçeye yapılan çevirilerin doğrudan bire-bir olmadan da, farklı anlatımlarla sağlanabilmesinden kaynaklanabileceği düşünüldü. 7d seçeneğinde sunulan İngilizce konuşamamaktan çok sıkıntı çeken öğrenci sayısı (%60) 12'dir. 9 kişi hiç sıkıntı çekmediği belirtirken, diğer 9 kişi bir miktar sıkıntı çektiğini belirtmiştir. Bu bölümden çok sıkıntısını çektikleri öğenin 7g seçeneğindeki kelime bilgilerinin yetersizliği olduğu gözlemlenmiştir. 13 öğrenci (%43) bu konuda çok sıkıntı çektiğini belirtirken, 14 öğrenci (%47) bu konuda bir miktar sıkıntı çektiğini belirtmiş ve yalnızca 3 öğrenci hiç sıkıntı çekmediğini öne sürmüştür.

4.1.4. Sormacanın 8. Bölümünün İncelenmesi

Tablo 4.5. Sormacada 8.soruyu yanıtlayanların yüzdeler dağılımı

Seçenekleri simgeleyen harfler:

E: Evet

H: Hayır

B: Belli bir dereceye kadar

Adet	8a	8b	8c	8d	8e	8f	8g	8h	8i
E	12	14	14	23	18	23	20	14	0
H	7	8	7	0	4	0	0	9	0
B	11	8	9	7	8	7	10	7	0
TOPLAM	30	30	30	30	30	30	30	30	0

%	8a	8b	8c	8d	8e	8f	8g	8h	8i
E	40%	47%	47%	77%	60%	77%	67%	47%	0%
H	23%	27%	23%	0%	13%	0%	0%	30%	0%
B	37%	27%	30%	23%	27%	23%	33%	23%	0%
TOPLAM	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	0%

Bu bölümde öğrencilerin İngilizce öğrenme amaçları sorgulanmıştır. %40 oranında İngilizceyi hobi olarak gören öğrencilerin yanı sıra, %23 bunun hobisi olmadığını belirtmiştir. %37 ise İngilizcenin yalnızca belli bir dereceye kadar hobi sayılabileceğini belirtmiştir. İngilizceyi özel olarak sevenlerin oranı %47'dir ki bu hiç de azımsanamayacak bir rakamdır. Öğrencilerin bu oranda İngilizce seviyor olmaları, öğretmenleri tarafından da önceden belirtilmiştir. Kalan kesim ise iki eşit dağılım içerisinde. %27 sadece belli bir dereceye kadar severken, %27 bu dili özel olarak sevmediğini belirtmiştir. 8c şikkında öğrencilerin araç ve amaç ilişkisine dayalı yorumlarının sorgulanması hedeflenmiştir ve bu dersten geçmek zorundayım seçeneğine evet diyenlerin oranı %47 olarak sonuçlanmıştır. Hayır diyenler ise %23 oranındayken, belli bir dereceye kadar diyenlerin oranı %30'dur. Sınıfta öğretmenleri tarafından defalarca notların amaç olmaması gerektiğine değinilse de, öğrenciler hedeflerinin üniversite sınavı olduğunu açıklayarak, not ortalamalarının etkisinin kaygı düzeyini arttırdığını ve sınavların amaç olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin hiç birisi 8d ve 8f'ye hayır cevabı vermemiştir ve bu iki sorunun sonuçları aynıdır. Bu seçenek İngilizce öğrenmenin iş dünyasında, gelecekteki kariyerlerine destek ve ayrıcalık sağlaması, araştırmalarında ve bilgi dağarcıklarını geliştirmede yabancı kaynaklardan faydalanmak amacı olduğunu belirtmektedir. Öğrencilerin %77'si bu seçeneğe evet yanıtını vermişlerdir. Kalan %33 ise belli bir dereceye kadar demiştir. Bunun belli bir dereceye olmasında öğrencilerin İngilizceyi ikinci yabancı dil olarak öğrenmeleri olabilir. Mevcutta bildikleri Fransızcanın kendilerine yeterli gelebileceğine inanan öğrenciler bu seçeneği uygun görebilmektedirler. 8 seçeneği ise İngilizce bilmenin akademik camiadaki faydalarını amaç alarak yabancı dil öğrenimine değinmektedir, ancak 4 öğrenci akademik bir kariyer düşünememe olasılığını göz önünde bulundurarak hayır ibaresini işaretlemiştir. 18 kişi bunun İngilizce öğrenme amaçlarından olduğunu belirtirken, 8 kişi bunun amaçlarında sadece belli bir dereceye kadar etkili olduğunu belirtmişlerdir. 8g ise öğrenilen yabancı dilin konuşulduğu toplumlarda iletişim kurmak, yadırganmamak ve zorluk çekmemek için amaç edinildiğine değinmiştir. %67 buna evet yanıtını verirken, hayır cevabını veren olmamıştır. %33 ise bunun amaçlarında yalnızca belli bir dereceye kadar etkili olduğunu belirtmiştir. 8h seçeneğinde uluslararası genel geçer sınavların hedeflenmesinin İngilizce öğrenimine etkisi sorgulanmıştır. Öğrencilerin büyük çoğunluğu Türkiye'deki üniversiteleri hedeflediğinden, ya da öncelikli hedeflerinin bu üniversiteleri kazanmak olduğundan %30'u hayır seçeneğini

işaretlemiştir. %47 evet seçeneğini işaretlerken, %23 bunun amaçlarında belli bir dereceye kadar rol oynadığını belirtmiştir.

4.1.5. Sormacanın 9. Bölümünün İncelenmesi

Tablo 4.6. Sormacada 9.soruyu yanıtlayanların yüzdelik dağılımı

Seçenekleri

simgeleyen harfler:

A : Evet

B: Hayır

C: Emin Değil

Adet	9.Bölüm
A	20
B	2
C	8
TOPLAM	30

%	9.Bölüm
A	67%
B	7%
C	27%
TOPLAM	100%

Bu bölümde öğrencilerin ikinci yabancı dil olarak öğrendikleri ve öğrenmekte oldukları İngilizcenin Fransızca bilgiler ile takviyelenmesi sorgulanmıştır. Öğrencilerin bir kısmının İngilizce bilerek Galatasaray Lisesi'ne geldiği göz önünde bulundurulduğunda, sonuçların geçerli olduğu sonucuna varılmıştır. Fransızca dil bilgisi yapısı ile İngilizce dil bilgisini karşılaştırmalı olarak eksiklerini tamamlayan 20 öğrencinin cevabı evet olup % 67'yi oluştururken, %7 daha önceden İngilizce bilgilerini tamamlamış olduğundan hayır seçeneğini işaretlemiştir. Önceden İngilizce bilgisi az da olsa olan ve

sadece zaman zaman Fransızca ile destekleyen 8 öğrenci, emin değilim seçeneğini işaretlemiştir.

Öğretmen, öğrencilerin anlatılan konuları, özellikle dil bilgisi konularını, Fransızca karşılıklarıyla eşleştirerek daha kolaylıkla anladığını gözlemlemiştir.

4.1.6. Sormacanın 10. Bölümünün İncelenmesi

Tablo 4.7. Sormacada 10. soruyu yanıtlayan öğrencilerin yüzdesi

Seçenekleri simgeleyen harfler:

A: İstemem

B: Olabilir, fark etmez

C: isterim

D: Bu mutlaka olmalı

Adet	10a	10b	10c	10d	10e	10f	10g	10h	10i	10j	10k	10l	10m	10n	10o	10p	10r
A	5	13	1	9	15	13	4	21	6	10	4	7	27	21	1	3	0
B	7	11	13	14	13	7	2	5	13	12	9	17	2	7	8	6	0
C	11	2	9	6	1	5	10	1	6	7	9	6	1	2	10	13	0
D	7	4	7	1	1	5	14	3	5	1	8	0	0	0	11	8	0
TOPLAM	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	0

%	10a	10b	10c	10d	10e	10f	10g	10h	10i	10j	10k	10l	10m	10n	10o	10p	10r
A	17%	43%	3%	30%	50%	43%	13%	70%	20%	33%	13%	23%	90%	70%	3%	10%	0%
B	23%	37%	43%	47%	43%	23%	7%	17%	43%	40%	30%	57%	7%	23%	27%	20%	0%
B	37%	7%	30%	20%	3%	17%	33%	3%	20%	23%	30%	20%	3%	7%	33%	43%	0%
D	23%	13%	23%	3%	3%	17%	47%	10%	17%	3%	27%	0%	0%	0%	37%	27%	0%
TOPLAM	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	0%

Bu bölümde öğrencilerin daha verimli İngilizce dersleri için önerileri sorulmuştur. Önceki okullarından ve varolan sistem içerisinde değişik İngilizce öğretmenleri ile 3. yıllarını tamamlayan bu öğrencilerin bazı yorumları büyük oranda benzerlikler göstermiştir.

Ders saati yetersizliğinden yakınan öğretmenler, yoğunlukla derslerini daha hızlı işleme eğilimine girmektedirler. Bun göre öğrencilerin bir kısmı (5 kişi) istemezken, 11 kişi bunu olumlu karşılamıştır. Ders saatinin artırımının mutlaka olması görüşünde olan öğrenci sayısı ise 7dir. Öğrencilerin %43'ü dil bilgisine daha çok zaman ayrılması gerektiği görüşüne karşı çıkmışlardır.

Dil bilgisi konularını keyifli bulmayan öğrenciler çoğunluktadır. %7 (2 kişi) bu konuların çoğaltılması gerektiğini, 4 kişi mutlaka bu değişimin yapılması gerektiğini öne sürmüştür.

Ana dili İngilizce olan bir öğretmen talebi konusunda öğrencilerin cevapları şu şekilde dağılmıştır: 1 kişi bunu istememiştir. Fransızca derslerine yabancı öğretmenler girdiği için sıkıntı duyduğunu belirtmiştir. 13 kişi fark etmeyeceğini dile getirirken, 9 kişi buna olumlu yanıt vermiştir. 7 kişi ise bunun mutlaka yapılması gerektiğini belirtmiştir.

Sınıftaki öğrencilerin yarısı İngilizce dersinin haftalık programdaki yerlerinden şikayetçi olmadıklarını(%50), 13 kişi (%43) ise bunun fark etmeyeceğini belirtmiştir.

Öğretmenin sınıf içindeki konuşmasının incelenmesine yönelik seçenekte, öğretmenin öğrencinin düzeyine göre konuşmasını isteyen öğrenci sayısı 10'dur. Bu öğrencilerin de %50'si bunun mutlaka olması gerektiğini düşünmektedir. Sınıf öğrencilerinin %43ü bunu gerekli görmemekle beraber istememektedirler. Öğrencilerin %47'si öğretmenin ders içinde mutlaka İngilizce konuşması gerektiğine inanmaktadır. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu derslerin Türkçe ile karşılaştırma yapılarak işlenmesini istememişlerdir (%70). Bu tür öğretmenlerle deneyimi olan öğrenciler şikâyetlerini sözlü şekilde okul idaresine zaman zaman yapmışlardır. Ancak öğrencilerin bir kısmı, ders işlenişi sırasında anlaşılamayan bölümlerin Türkçe açıklanmasına daha ılımlı bir yaklaşımda bulunmuş, %43'ü bunun olabileceğinin, %17'si ise mutlaka olması gerektiğini dile

getirmiştir. Derslerde işlenen konulara getirilen yorumda öğrencilerin %40'ı değişimin olabileceğini belirtmiştir. Öğrencilerin %27'si ders esnasında öğretmen tarafından konuşmalarının mutlaka düzeltilmesini, %30'u bu düzeltimin olması gerektiğine inanırken, %30'luk bir kesim bu düzeltelerin fark yaratmadığını ifade etmişlerdir.

Derslerde kullanılan araç ve gereçlerin öğrenci tarafından değerlendirilmesi için yöneltilen 10L soru seçeneğine öğrencilerin %23'ü ders kitabından memnun olduğunu bildirmiştir. %57'lik bir kesim ise ders kitabı değişiminin fark yaratmadığı kanısındadır ve %20'lik bir grup öğrenci bunun gerekli olduğunu düşünmektedir.

Öğretmen değerlendirmesi için verilen 10m seçeneğine, öğrencilerin %90'ı öğretmenle ilgili bir sorun olmadığını ve değişmesini istemediklerini ifade etmiştir. 2 öğrenci bunun bir fark yaratmayacağına inanırken, 1 öğrenci bunu istediğini belirtmiştir. Öğrencilerin %70'i verilen ödev çalışmalarını yeterli bulmaktadırlar.

Ders dışındaki yönlendirme konusunda yöneltilen seçeneğe, öğrencilerin %37'si mutlaka olmalı yanıtını vermişlerdir. Okul bünyesinde bu tür çalışmaları İngilizce zümresi düzenli olarak yürütmektedir. Yeterli görülen öğrenciler İngilizce Kulüp çalışmalarına ve yurt dışı münazaralara yönlendirilirler.

Öğrencilerin %43'ü, radyo, teyp, video gibi görsel ve işitsel gereçlerden daha fazla yararlanılması gerektiği görüşünü belirtmişlerdir. Okulda bulunan teknolojik donanım göz önünde bulundurulduğunda, İngilizce dersi için bu odalardan ve donanımlardan faydalanma oranının oldukça düşük olduğu saptanmış ve bu yönde çalışmalara başlanmıştır.

4.1.7. Sormacanın Açık Uçlu Sorusuna Verilen (11. Bölüm) Yanıtların İncelenmesi

Bu bölümde öğrencilere dersin geliştirilmesi daha verimli hale getirilmesi hakkında sunulan 17 seçeneğin dışında eklemek istedikleri noktaları yazmaları istenmiştir. Verilen cevaplar içeriklerine göre dört bölüme ayrılmıştır. Bunlar, ders ilenişi, kişisel etkenler, kullanılan materyal ve öğretmenle ilgili esk bilgiler olarak verilmiştir.

(Yapılan ek açıklamalar üzerinde herhangi bir düzeltme, değişim yapılmamış; öğretmen isimleri kod harflerle belirtilmiştir.)

Ders işlenişı ile ilgili ek bilgi sunulan yanıtlar:

- En azından ayda bir film izlemeliyiz. Pazartesi günü iki dersimiz var. Bunun için uygun. Böylece dersimiz daha da ilgi çekici olur ve eğleniriz. Sonra da filmdeki konular hakkında tartışabiliriz.
- Bence konuşmaya kesinlikle daha fazla önem verilmeli. Belki ders sayısı arttırılabilir, böylece bütün bir dersi pratiğe ve yeni kelimeler öğrenmeye ve bunların telafuzuna çalışarak geçirebiliriz. Belki var olan ders sayısıyla da bu yapılabilir. Okul kitabı dışında faydalanabileceğimiz kitaplar olmalı, örneğin gördüğümüz bir parçanın konusuyla ilgili tüm kelimeleri öğrenerek, o konu hakkında bütün bir konuşma konusu yapabilecek hale gelebiliriz.
- Biyoloji gibi gereksiz ve bizi depresyona sokan bir dersin sayısı azaltılabilir. Böylece İngilizce ders sayısı arttırılabilir. Ödev verilmesi hiç bir işe yaramıyor.
- Az zamanda çok iş yapmak İngilizce açısından kötü olanları zorlar. Daha da kötü bir durum içine girerler. Konu herkes tarafından anlaşılmadan diğer bir konuya geçilmemeli. Zayıf öğrenciler ile ilgilenilmeli.
- Yazı üzerine daha fazla çalışma yapılmalı, İngilizce video seyrettirilmeli. Grup çalışmaları yapılabilir.
- Derslerde sürekli İngilizce kullanılması çok zor çünkü anlayamıyorum ve yeterli Türkçe açıklama sağlanmıyor ki bu da anlamamı daha da zorlaştırıyor. Bazı iyi konuşan öğrencilerin, sürekli lafa atlamaları ve hızlı konuşulması da anlamamı zorlaştırıyor. Bir şeyi anlamaya çalışırken, bir diğeri karışıyor ve benim gibilerin anlaması için gerekli zaman sağlanmıyor.
- Biraz daha fazla sözlü ve sınav notlarıyla derse şimdikinden daha fazla katılım sağlanabilir. Böylece İngilizceyi bize sevdirmiş olursunuz. Biz de daha çok çalışırız. Diğer önemli bir nokta ise öğretmen sempatik ve hayatla barışık olmalıdır. Bitkin, bezmiş, kendini, dünyayı en önemlisi öğrencilerini sevmeyen öğretmenle hiç bir dersin iyi olması beklenemez.
- Bence İngilizce öğrenimine lisede çok önem veriliyor. İngilizce seviyesi yükseliyor. Bu nedenle, İngilizce bilen öğrencilerle, bilmeyenler arasındaki uçurum git gide büyüyor ve kapanmadan aynı sınıfa koyuldukları için,

bilmeyenler eziliyor. Ne kadar çalışsam da İngilizcede başarılı olamıyorum. Bence İngilizce seviyesi biraz düşürülmeli.

- Haftalık ders saatinin fazla olmasını tabî ki isterim ancak bu katsayının artması, karne ortalamamın daha fazla düşmesi anlamına geldiği için istemiyorum. Öğretmenin, öğrenci seviyesine göre konuşması son derece güzel bir uygulama ancak sınıftaki öğrenciler arasındaki seviye farkı çok fazla, bu konuda öğretmenin yapabileceği çok fazla şeyin olmadığıнын farkındayım. İngilizcem zayıf olduğu için Fransızcam bana çok yardım ediyor. Özellikle, kelime bilgisi konusunda bana yardımı olmasaydı, durumum daha kötü olurdu. İlk yıl “elementary” olan birinin iki yıl içinde “advanced” kitabı görmesinin, zavallı öğrenciden insanüstü bir güç beklemek olduğunu düşünüyorum.

Kişisel etkenler ile ilgili ek bilgi sunulan yanıtlar:

- İngilizcemin çok yetersiz olduğunu düşünüyorum. Sınıfta insanlar konuşurken “ben neden böyle konuşamıyorum ki?” kompleksine giriyorum. Kelime bilgim gerçekten yetersiz. Geliştirmeye çalışıyorum, üniversitede hazırlık sınıfını geçmeyi isterim ama yapamam. Kesinlikle dilimi geliştirmem lazım. Sınıfta konuşulanlar sırasında anlayamadığım için moralim bozuluyor, bana soru sorulunca o moral bozukluğuyla cevap veremiyorum, ayrıca çok heyecanlanıyorum. Çok çalışıp başaramıyorum. Orta öğretimde gördüğüm “İngilizce” değil, İngilizceye çok ufak bir başlangıç olduğunu düşündüğümünden, okuluma çok kızıyorum. İngilizcenin çok gerekli olduğunu biliyorum ve öğrenmek istiyorum ama gerçekten yapamıyorum. Çok denedim. Çalışmayıp, tembellik ediyor değilim, çalışıp yapamıyorum.
- Sanırım son üç senedir yoğun olarak Fransızca öğrendiğimizden olsa gerek, bu liseye geldikten sonra İngilizce konuşmada zorluk çekmeye başladım. Eskisi kadar akıcı İngilizce konuşmak istiyorum.
- Bence İngilizce dersleri çok iyi geçiyor. Tek problem benim İngilizceyi yeteri kadar bilmememden kaynaklanıyor. Bu yüzden çoğu zaman konuşulanları anlamakta zorluk çekiyorum. Bu da benim en baştan iyi bir temelim olmamasına bağlı.

- Genel anlamda İngilizce derslerini işleniş biçiminden memnunum ancak kelime haznem çok geniş olmadığından, çoğunlukla kendimi ifade etmekte güçlük çektiğim oluyor.
- Bu liseye gelmeden önce İngilizcemin gayet yeterli olduğunu düşünüyordum. O sıralarda yabancı dil olarak sadece İngilizce öğrenmemizin ve MUN(Model United Nations) için çalışmalar yapmamızın da etkisi olabilir bu düşüncede. Bu okula gelince özellikle sözcük dağarcığımın çok dar olduğunu ve akıcı konuşamadığımı fark ettim.
- İngilizceyi genellikle Fransızca ile karıştırıyorum. Teyplerden dinlediğimiz uğultudan dolayı anlaması çok zor oluyor ve kasetlerde konuşan insanlar, aksanlı ve hızlı konuştuklarından hiç bir şey anlamıyorum. Yeterince çalışmama karşın yeterli not almadığım dersler var. Bu da karne notumu, dolayısıyla geleceğimi etkiliyor, endişeleniyorum.

Dersin materyali ile ilgili ek bilgi sunulan yanıtlar:

- Bence gramer kitabı gerekli ama ders kitabı yerine okuma kitaplarının işlenmesi daha iyi olabilir.
- İngilizceyi ders dışında kullanmamız için daha çok yönlendirme yapılmalı. Kelime dağarcığına daha çok önem verilmeli. Seviyemize göre kitap okutulmalı (veya ders dışında tanıtılmalı) Konular biraz sıkıcı. İngilizce şarkılardan faydalanılabilir. Mesela ben İngilizcemin çoğunu şarkılardan ve filmlerden öğrendim.
- İngilizce öğretmenleri tarafından belirlenmiş bir okuma kitabı listesi oluşturulmalı ve öğrencilere bu kitap listesine okuma zorunluluğu getirilmelidir. Sene boyunca en azından 5-6 kitap okutulması ve bunların sınav veya sözlülerle zorunlu hale getirilmesi taraftarıyım. 4 saat yerine 5 saat İngilizce dersi görülürse, bu fazladan bir saatte her şey yapılabilir bence. Öğrencilerin yazma yeteneğini geliştirici etkinliklerde yapılmalı. Örneğin sınavlarda sorulan okuma parçalarından yola çıkarak, öğrencinin yazma yeteneğini geliştiren sorular sorulmalı.

Öğretmen kaynaklı ek bilgi sunulan yanıtlar:

- X (İngilizce öğretmenlerinden) lütfen emekli olsun. Hazırlıkta sınıfıma geldi ve hiç bir şey öğrenemedim.
- Okulumuzda bu seneye kadar karşıma çıkan İngilizce hocalarının tutum, davranış, anlatım türleri , yapılacak eğitimin yeterli olmadığını düşünüyordum. Sadece “geçmek” için çalıştım. Bu izlenimi veren x ve y hocaların değiştirilmesi gerekir her ne kadar karakterleri iyi olsa da...
- Ben ortaokulu bitirdiğimde, İngilizcem şu ankiye göre çok daha iyi durumdaydı. Yapılan seviye tespit sınavında oldukça iyi puanlar almıştım hatta, ama ilk yıl derslerime X hocanın gelmesi, pratiğimi kaybetmeme sebep oldu. İngilizceyi unuttuğumu düşündüğüm için daha sonra da ben derslere katılmadım, dolayısıyla daha fazla unuttum. Şimdi iki kelimeyi bir araya getirip akıcı konuşamıyorum, bu durum beni çok rahatsız ediyor. İngilizce pratiğimi tekrar kazanmak istiyorum ama derslerde çok fazla konuşmayı da sevmiyorum, özellikle şu anda tümce de kuramazken. Nasıl olacağını bilmiyorum ama, fark ettirmeden İngilizce konuşturacak şekilde yapılmalı dersler.

4.2. Araştırmanın Uygulandığı Örneklem

Yanılgı çözümlemesi yapılarak ikinci yabancı dilde birinci yabancı dil ve anadilin etkisi araştırılacak olan bu tez çalışmasının bu bölümünde, seçilmiş olan evrenin içine aldığı ve araştırmanın yürütüldüğü örnekleme ait bilgiler verilmiştir.

4.2.1. Araştırmaya Katılan Katılımcılar

Sormaca uygulanıp araştırmanın evreni daha açık bir şekilde tanımlandıktan sonra, bu evren içinde araştırmanın hedeflerine uygun en iyi örnekleme oluşturacak dört öğrenci belirlenmiştir. Bu dört öğrencinin örnekleme en iyi şekilde yansıtmasının sebebi ise diğer öğrencilere kıyasla hepsinin çok daha küçük yaşlardan itibaren Fransızca dilini öğrenmeye başlamış olmaları ve İngilizceye maruz kalma sürelerinin diğerlerine göre daha az ve geç başlamış olmasıdır.

Galatasaray Lisesinde 9. sınıfı okuyan 4 öğrenci bu araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin hepsi T.C. vatandaşı olup ana dilleri Türkçedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşları 16'dır. Katılımcıların üçü bayan ve bir tanesi erkektir. Bu tezde katılımcılardan Katılımcı A, Katılımcı B, Katılımcı C ve Katılımcı D olarak söz edilmiştir. Katılımcıların geçmişlerine ait bilgileri toplamak amacıyla hazırlanan sorular ve katılımcıların ayrıntılı özellikleri şu şekildedir:

4.2.1.1. Katılımcı A

Katılımcı A, 15 yaşında T.C. vatandaşıdır ve Türkiyede doğmuştur. Anne ve babası da T.C vatandaşıdır. Katılımcının cinsiyeti bayandır. 7 yaşında Galatasaray ilköğretim okulunda eğitim görmeye başlamıştır. Yabancı dil olarak Fransızca öğrenmeye 7 yaşında Galatasaray İlköğretim okulunda haftalık dört saat ile başlamıştır. 5. sınıfta haftalık Fransızca ders saati beşe çıkartılmıştır. Fransızca derslerin tümü ana dili Fransızca olan öğretmenler tarafından verilmiştir. Diğer tüm dersleri Türkçe olarak görmüştür. İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıfta İngilizceyi haftada 1 saat görmüştür. Okumakta olduğu 9.sınıfta haftalık İngilizce ders saati dörde çıkmıştır. Katılımcı A hazırlık sınıfını baraj sınavını geçtiğinden okumamıştır, dolayısıyla daha önceden 1 yıl haftada 5 saat

İngilizce hazırlık programını almış olan veya hazırlık sınıfında İngilizce baraj sınavını önceden İngilizce eğitim veren bir ilköğretim okulundan geldiğinden geçen öğrencilerle aynı sınıfta okumak zorunda kalmıştır. 9. sınıfta haftada altı saat Fransızca, beş saat Türk dili ve Edebiyatı, dört saatlik İngilizce dersinin yanında iki saat İtalyanca ve 1 saat Latince dersi almaktadır.

4.2.1.2. Katılımcı B

Katılımcı B, 16 yaşında ve T.C. vatandaşıdır ve Türkiyede doğmuştur. Anne ve babası T.C. vatandaşı olup ana dilleri Türkçedir. Katılımcının cinsiyeti bayandır. Yabancı dil olarak Fransızca öğrenmeye 7 yaşında Galatasaray İlköğretim okulunda haftalık dört saat ile başlamıştır. 5. sınıfta haftalık Fransızca ders saati beşe çıkartılmıştır. Fransızca derslerin tümü ana dili Fransızca olan öğretmenler tarafından verilmiştir. Diğer tüm dersleri Türkçe olarak görmüştür. İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıfta İngilizceyi haftada 1 saat görmüştür. Galatasaray Lisesi'ne geçtiğinde bir sene hazırlık sınıfı okumuştur. İçinde okumuş olduğu hazırlık sınıfı Galatasaray İlköğretim Okulu'ndan gelen öğrencilerin toplandığı, standart sınavlarla (OKS) seviyelerinin düşük olduğu saptanan diğer öğrencilerin bulunduğu bir sınıftır. Hazırlık sınıfında yoğunluklu olarak Fransızca görmüştür çünkü sınıfı geçmesi için gereken not ortalamasında haftada 25 saat olarak öğrenilen Fransızca dersindeki başarının önemi büyüktür. Hazırlık sınıfında haftada beş saat İngilizce görmüş ancak İngilizce dersinden sınıfta kalmıştır. Diğer derslerden aldığı notların ortalama değeri bir üst sınıfa geçmesine yardımcı olmuştur. Katılımcı şu anda 9.sınıftadır ve haftada dört saat İngilizce dersi görmektedir. Bunun yanında diğer 9.sınıf öğrencileri gibi haftada altı saat Fransızca, beş saat Türk dili ve Edebiyatı, iki saat İtalyanca ve bir saat Latince dersi görmektedir.

4.2.1.3. Katılımcı C

Katılımcı C, 16 yaşında ve T.C vatandaşıdır ve Türkiyede doğmuştur. Anne ve babası T.C. vatandaşıdır. Katılımcının cinsiyeti erkektir. Diğer katılımcılar gibi eğitimine 7 yaşında Galatasaray İlköğretim Okulu'nda başlamıştır. 7 yaşında yabancı dil olarak Fransızca eğitimine haftada dört saat ile başlamıştır. İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıfta İngilizceyi haftada 1 saat görmüştür. Galatasaray Lisesi'ne geçtiğinde bir sene hazırlık

sınıfı okumuştur. Hazırlık sınıfında İngilizce dersini haftada dört saat olarak görmüştür ve İngilizcenin temel konularını içeren bir eğitim izlencesi öğretilmiştir. Katılımcı hazırlık sınıfında sınıf geçme notunu belirleyen ve yoğunlukla öğretilen Fransızca dersine daha çok eğildiğini belirtmiştir ve bu sebeple hazırlık sınıfını sene sonunda 5lik not sisteminde birinci dönem 1(bir), ikinci dönem 2(iki) olarak tamamlamıştır. Katılımcı diğer 9.sınıf öğrencileri gibi haftada beş saat Fransızca, beş saat Türk Dili ve Edebiyatı, iki saat İtalyanca, bir saat Latince dersi görmektedir.

4.2.1.4. Katılımcı D

Katılımcı D, 16 yaşında ve T.C. vatandaşıdır ve Türkiyede doğmuştur. Anne ve babası T.C. vatandaşıdır. Katılımcının cinsiyeti bayandır. Katılımcı eğitimine 7 yaşında Galatasaray İlköğretim Okulu'nda başlamıştır. 7 yaşında yabancı dil olarak Fransızca eğitimine haftada dört saat ile başlamıştır. İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıfta İngilizceyi haftada 1 saat görmüştür. Katılımcı ilköğretim 8.sınıfın sonunda yapılan Galatasaray Lisesi'ne yatay geçiş amacı için uygulanan Fransızca baraj sınavını geçerek Galatasaray Lisesi'nin 9.sınıfından eğitimine devam etmiştir. 9.sınıfı 5'lik değerlendirme sistemi üzerinden birinci dönemi 1(bir), ikinci dönemi 2 (iki) olarak tamamlamış, 10. sınıfa geçme hakkı kazanmıştır. 10. sınıfta yine 5lik notluk sistemi üzerinden birinci dönem 1(bir), ikinci dönem (2) iki olarak İngilizce dersinde üst sınıfa geçme hakkı kazanmış olmasına karşın, katılımcı diğer derslerden almış olduğu notların ortalamasının düşük olması sebebiyle bir üst sınıfa devam etme hakkını elde edememiştir. Araştırmanın yürütüldüğü esnada katılımcı 10.sınıfı ikinci defa okumaktadır.

Katılımcı 9.sınıfta haftada dört saatlik İngilizce eğitiminin yanı sıra altı saat Fransızca, beş saat Türk dili ve Edebiyatı, bir saat Latince ve iki saat İtalyanca eğitimi almıştır. 10.sınıfta ise dil ders saatlerinin dağılımı 9. sınıftaki dağılımla aynı şekildedir.

4.3. Araştırmanın Konusunun Katılımcılarla Değerlendirilmesi

4.3.1. Katılımcıların Yabancı Diller Arasında Kurdukları Etkileşimin İncelendiği Sormaca

Araştırmanın temel hedeflerinden birisi yabancı diller arasındaki etkileşimi ve bu etkileşimden doğan yanılgıları incelemektir. Bu etkileşim doğrultusunda katılımcıların ikinci yabancı dil olarak İngilizceyi öğrenme sürecinde daha yoğunlukta ve uzun sürede görmüş oldukları Fransızcanın etkilerini kendi değerlendirmelerini öğrenmek amacıyla iki dilde bulunan dil bilgilisel yapılar incelenmiştir. Katılımcılara uygulanan sormaca Ek-2'dedir. Bir kitaptan alınan dilbilgisi konuları uyarlanarak öğrencilere sunulmuştur. (Offord, Malcolm. *Student Grammar of French*. West Nyack, NY, USA: Cambridge University Press, 2002. p 1.)

Fransızca ve İngilizcede benzerlik gösteren dil bilgisi yapıları kaynak bir kitaptan alınarak bir sormaca oluşturulmuş ve katılımcılara sunulmuştur. Katılımcılara sormaca ayrı oturumlarda sunulmuştur. Her dilbilgisel yapı sözlü olarak hem İngilizcede hem de Fransızcada ana dilde açıklanmış, erek dillerde örneklendirilmiştir. Katılımcıların tamamı sormacada bulunan tüm yapıları eğitim izlencesi çerçevesinde işlemiş olduklarından, karşılaştırılması istenilen tüm yapıların kurallarının her iki dilde de bilindiği varsayılmıştır.

Seçenekleri simgeleyen harfler

L / Olumlu

S / Olumsuz

H / Hem olumlu, hem olumsuz

E / Etkisiz

Seçilen dil bilgisi yapıları ve katılımcıların yanıtları şu şekildedir:

Tablo 4.8 Sormacada 10. soru yanıtlarının kişi sayısına göre ve yüzdelik dağılımı

Adet	10a	10b	10c	10d	10e	10f	10g	10h	10i	10j	10k	10l	10m	10n	10o
L		1	4			3	4	4	3	3				4	
S	3	1		4	4				1						
H	1	2											3		
E						1				1	4	4	1		4
Toplam	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4

	10a	10b	10c	10d	10e	10f	10g	10h	10i	10j	10k	10l	10m	10n	10o
L	0%	25%	100%	0%	0%	75%	100%	100%	75%	75%	0%	0%	0%	100%	0%
S	75%	25%	0%	100%	100%	0%	0%	0%	25%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
H	25%	50%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	75%	0%	0%
E	0%	0%	0%	0%	0%	25%	0%	0%	0%	25%	100%	100%	25%	0%	100%
Toplam	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Adet	10p	10q	10r	10s	10t	10u	10v	10w	10x	10y	10z	10aa	10bb	10cc	10dd
L	4	4	4	4					4	4				4	
S					4	4	2				4				3
H							2					3			1
E								4				1	4		
Toplam	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4

%	10p	10q	10r	10s	10t	10u	10v	10w	10x	10y	10z	10aa	10bb	10cc	10dd
L	100%	100%	100%	100%	0%	0%	0%	0%	100%	100%	0%	0%	0%	100%	0%
S	0%	0%	0%	0%	100%	100%	50%	0%	0%	0%	100%	0%	0%	0%	75%
H	0%	0%	0%	0%	0%	0%	50%	0%	0%	0%	0%	75%	0%	0%	25%
E	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	100%	0%	0%	0%	25%	100%	0%	0%
Toplam	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Araştırmanın yürütülmesi için örnekleme oluşturan dört katılımcıya derste işlemiş oldukları George Orwell'in "Animal Farm" kitabı ile ilgili bir kompozisyon sınavı uygulanmıştır. Katılımcılara bu sınav uygulanmadan önce fikirsel kompozisyon (*opinion esssay*) yazma kuralları sekiz ders saatinde anlatılmıştır. Katılımcılara farklı zamanlarda bu sınav tekrarlanmıştır. Bu tekrarlarla katılımcıların bildikleri, kendilerin rahat hissettikleri bir konu üzerinde yazmaları sağlanmıştır. Uygulanan sınavlarda öğrencilere istedikleri materyalleri kullanabilecekleri söylendi. Ayrıca katılımcılara sözlük kullanımı için de izin verilmiştir.

"More and more, there is a shift from more explicit forms of exercise of power towards more implicit forms. An extreme but typical example of a more explicit exercise of power could be the nature of the power exercised in top-down commands in the army; the way, say, a colonel commands a lieutenant. An example of an implicit exercise of power would be the way teachers are more and more making room for the opinions, personal experiences and feelings of the students in modern classrooms. The idea here is that in every local setting in our lives power differences still exist, but that more and more the powerful are choosing strategically more indirect ways to exercise their power than in the past."

Barty, H.(2001) 'A Critical Reading Course', Bogaziçi University Press.

Do you agree or disagree with the above quotation? Explain why you do or why you do not by giving specific examples. How true do you think it is of 'Animal Farm' ? As the story progresses, is there a shift from a form of exercise of power towards another one? If there is, is it from explicit towards implicit or from implicit to explicit and why? Are there also any specific cases in which both implicit and explicit ways are used or abused simultaneously ? What strategies do you think the powerful might employ (in general everywhere and in the story) by choosing one form at one time and the other at another time? Justify your answer by your own examples and also by giving very specific examples from the story for each one of the forms of exercise of power and the strategies behind their use or abuse.

4.4. Araştırmada İncelenen Yanılgılar

4.4.1. Katılımcı Yanılgılarının Değerlendirilmesi

Araştırmaya katılan tüm katılımcıların dönem içerisinde yazmaları istenen kompozisyonlardan toplanan yanılgılar incelenmiştir. Katılımcıdan toplanmış olan ham bulguların bulunduğu girdiler okul yönetimi tarafından izin verilmediği için ek bölümünde sunulamamıştır.

İnceleme sırasında yanılgıların kaynaklarının bulunması hedeflenmiştir. Her katılımcının farklı zamanlarda aynı konuda yazmış oldukları dört farklı kompozisyon incelenmiştir. Kompozisyonlardaki yanılgılar ayrıntılı bir biçimde incelenmiş, her türlü yanılgı sunulmuştur. Yapılan incelemelerde Türkçeden tercüme yapılarak oluşabilecek, Fransızca kaynaklı olabilecek dilbilgisi, biçimbilimsel veya sözdizimsel yanılgılar araştırılmıştır.

4.4.1.1. Katılımcı A Yanılgılarının Değerlendirilmesi

Girdi 1:

-no political system can <u>not</u> pleasure everybody.

Katılımcı A'nın bu tümce ile yapmış olduğu yanılgı iki dilden de kaynaklı olabilmektedir. Türkçede “hiçbir” kelimesinin ardından fiilin olumsuzluk eki olan “-mez, -maz” ekleri ile tamamlanma zorunluluğu sebebiyle katılımcı “no” olumsuzluk ekinin ardından fiile olumsuzluk ifadesi veren “not” ifadesi ile pekiştirmiştir. Yanılgının sebebi Türkçeden olumsuz aktarım olabileceği gibi Fransızca dil yapısından da olumsuz bir aktarım kaynaklı olabilir. Fransızcada olumsuzluk anlamını “ne....pas” ifadesi verir. Diğer bir olumsuzluk ifadesi ise kişilerde(“personne”) İngilizcede “hiç kimse” anlamı taşıyan “nobody” ifadesi kullanıldığında fiilin önüne sadece “ne” olumsuzluk eki eklenir. Bu da öğrencinin Fransızcadan olumsuz bir aktarım yapmış olabileceği gösterir.

Here will always be privileged people which ...

İngilizcede ilgi zamiri öncesinde kullanılan öğeye göre değişkenlik gösterir. İlgi zamiri kişiden sonra kullanılıyorsa “who” (*ki o, ki onlar vs.- canlılar, insanlar için kullanılan ilgi zamiri*), nesneden sonra kullanılıyorsa “which” (*ki o –cansızlar, nesneler ve hayvanlar için kullanılan ilgi zamiri*) kullanılır. Fransızcada ise bu iki ilgi zamiri arasında bir fark yoktur. Diğer bir deyişle İngilizcede kullanılan hem “which” hem de “who” ifadesi yerine “qui” ifadesi kullanılır ki İngilizcede bu “that” (*-ki o, canlı ve cansızlar için ilgi zamiri*) ilgi zamiri kullanılarak gerçekleştirilir. Katılımcı burada “who” yerine “which” ifadesini kullanmış. Eğer tam tersi olmuş olsaydı katılımcının Fransızcadan aktarım yaptığı söylenebilirdi.

Ancak her koşulda katılımcı “who” ve “which” ilgi zamirleri arasındaki ayrım yapamamıştır dolayısıyla Fransızcadan olumsuz etkileşimde olduğunu söylenebilir.

Girdi 2:

In this years

Katılımcı tekil bir ifade yerine kullanılan “this” (*bu*) ifadesinin ardından “years” (*yıllar*) kelimesini çoğul eki olan “-s” takısı ile kullanmıştır. Burada Türkçeden bir aktarım olmuş olabilir, çünkü Türkçede “ Bu yıllar” ifadesinin İngilizceye doğrudan çevrilmiş şekli katılımcının yaptığı gibi bir hataya yol açabilir. Katılımcı çoğul sayılabilen sözcüklerin önüne işaret sıfatının İngilizcedeki çoğul şekli olan “these” (*bunlar*) ifadesini kullanmamıştır.

It begin

This solve

Squealer persuade

It change

Katılımcı iki sayfadan oluşan kompozisyonunda dört defa geniş zamanda üçüncü tekil kişiden sonra fiile eklenen “-s” takısını unutmuştur. Bu da öğrencinin kuralların eksik uygulanmasından doğan bir yanılığa düştüğünü göstermektedir.

periodé

Katılımcı İngilizcedeki “period” (*dönem*) kelimesini Fransızcadaki şekliyle kullanmıştır. Kullanıcının zihinsel sözlüğünde İngilizce böyle bir kelime bulunmamasına karşın Fransızca zihinsel sözlüğünden bir aktarım yapmış olduğu söylenebilir.

-it will not happen the same problem...

Katılımcı açıkça Türkçeden çeviri yapmıştır. Tümcenin geliş yapısına ve anlamına göre şu ifade verilmek istenmiştir: “Aynı sorun olmaz.” Aynı sözcükler kullanılarak çevirim yapılamadan bu ifade verilmiş olsaydı öğrencinin kullandığı nesne ile öznenin yer değiştirmiş olması gerekirdi ve şöyle bir ifade ile doğru anlam bütünlüğü sağlanmış olurdu.

“Same problem will not happen” (*Aynı sorun olmaz*)

Despite of the changement of forms....

Katılımcı Fransızca “changement” (*değişim*) kelimesinden aktarım yaparak İngilizce tümce bütününe içinde kullanmıştır. İngilizce ve Fransızca yapıları birbirlerine oldukça benzemesi (*İngilizce: Change Fransızca: Changement*) katılımcının yanlışına sebep olmuş olabilir.

Katılımcı bu yanlışlığı diğer kompozisyon kâğıtlarında da toplamda 5 defa tekrarlamıştır. Bu katılımcının zihinsel sözlüğünde yerleşmiş bir yanlış olabilir.

Girdi 3:

Le implicit use of power...

Katılımcı Fransızcada bulunan tanımlık (*article*) ekini İngilizce tümcesinin içinde kullanmıştır. Katılımcının bir diğer yanlışlığı ise Fransızca kullanılan tanımlıkların

ardından gelen sözcüğün başladığı harfin sesli veya sessiz olmasına göre değişmesinden kaynaklanan gerekli uyarlamayı gerçekleştirmemiş olmasıdır. Bu örnekte tanımlık ekinin ardından sesli harfle başlayan bir sözcük kullanılmasına karşın katılımcı “-l’ ” yapısı yerine “-le” yapısını kullanmıştır. Dolayısıyla Fransızcadan yapılan aktarımda da yanılğı vardır.

He were using his power implicitly

Katılımcının bu tümcedeki yanılğısı kuralların doğru uygulamamasından kaynaklıdır. Geçmiş zamanda belirli bir anda devam eden eylemlerin anlatımında kullanılan şimdiki zamanın hikâyesi (past continuous) tümce yapısında üçüncü tekil kişiyi takip eden yardımcı eylem (auxiliary verb) “-was” biçiminde kullanılmış olmalıydı.

He was very effectif,...

İngilizcedeki “effective” (*etkili*) kelimesi Fransızcadaki “effectif” kelimesi yerine kullanılmıştır. Fransızcadan gerçekleştirilen bu aktarımda da iki sözcük arasındaki sesletim benzerliği dikkat çekicidir. Katılımcının zihinsel sözlüğünde bulunan bu iki sözcüğün varlığı yer değiştirmiş ya da benzeşimden dolayı yanılğıya düşülmüş olabilir.

He left them to death

Katılımcı anadilde anlamlı bir ifade taşıyan bir tümceyi çeviri yaprak İngilizceye çevirmiş ve yanılğıya sebebiyet vermiştir. Türkçede bulunan “ölüme terk etti” ifadesinin doğrudan bir çevirisi katılımcı tarafından kullanılmıştır.

Girdi 4.

Excercing power

Excerced

Katılımcı açıkça Fransızcadan olumsuz bir aktarımda bulunmuştur. Fiil kök olarak birbirine benzerlik göstermektedir. Katılımcı zihinsel sözlüğünde İngilizcede “exercise” (*egzersiz, talim*) fiilinin Fransızca karşılığı olan “exercer” fiilinden aktarım

yapmaktadır. Katılımcı bu yanlışlığı kompozisyonunda üç farklı yerde kullanmıştır. Bu da katılımcının bilgi dağarcığında yer alan yerleşik bir yanlışlığı olduğunu göstermektedir.

Conscient

Katılımcı İngilizcedeki “conscious” (*bilinçli, farkında*) yerine Fransızcadaki karşılığı olan “conscient” sözcüğünü kompozisyon içerisinde üç defa kullanmıştır.

Governments should abuse some of these rights to maintain <u>its</u> power.

İngilizcede çoğul eki olan “-s” takısı almış olan bir özneye sahip tümcede, ekler özneye uygun olarak çoğul halde kullanılmış olmalıdır.

Birinci tümcede iyelik zamiri görevi gören “its” (*onun*) yerine çoğul halde özneye uygun bir kullanım sağlayan “their” (*onların*) iyelik zamiri kullanılmış olmalıydı.

Burada katılımcı Fransızcadan bir aktarım yapmak yerine İngilizce bilgisinde kuralların yetersiz uygulanmasından ortaya çıkmış olan bir hata gözlemlenmektedir.

Many <u>was</u> furious.

In many <u>society</u>

Katılımcı bu yanlışlıkta öznenin çoğul olmasına karşın “-be” (*olmak*) fiilinin geçmiş zamandaki hali olan “was” yapısını üçüncü tekil kişilere uygun olan haliyle kullanmıştır. Ancak tümcenin öznesi çoğuldur ve fiil özneye uygun şekilde “were” (*çoğul kişiler için olmak fiili*) şeklinde kullanılmış olmalıydı. Burada yanlışlığın kaynağı dikkatsizlik, ilgili kuralın bilinmemesi veya kuralların yanlış uygulanmasından doğmuş olabilir. Katılımcının diğer yazmış olduğu tümcelerde bu tür bir hataya rastlanmazken, bu hataya tüm metin içerisinde bir defa rastlanmıştır.

For exemple

Katılımcı açıkça Fransızcada yer alan “par exemple” (*örneğin*) tümcesinden aktarım yapmıştır. Yapılan aktarımda çeviriden faydalanılarak Fransızcadaki “par” sözcüğü “İngilizce “for” olarak çevrilmiş ve bütünleşik bir yapı halinde kullanılmıştır. Bu

yanılgı katılımcının yazınında aynı şekilde altı defa kullanılmış olduğundan bu yerleşik bir aktarım yanılgısı olarak kabul edilebilir.

This explicit use of power created a great dissent and causes problems
Pigs stole the milk and drink by themselves.
The intelligentsia use the product for its own good, but did it implicitly.

Katılımcı farklı zaman yapılarını aynı tümce içinde kullanmıştır. Tümceye geçmiş zaman anlamı veren fiilin sonuna gelen “-ed” son eki ile geniş zaman anlamı veren “-es” (1.tümce) son ekini veya fiilin yalın hallerini (2 ve 3. tümce) aynı tümce içinde kullanmış dolayısıyla anlam karmaşasına sebebiyet vermiştir. Bu yanılgının kaynağı iki şekilde gerçekleşmiş olabilir. Öğrenici dikkatsizlik kaynaklı bir yanılgı yapmış olabilir. Diğer seçenek ise katılımcının dil içi yanılgılardan kural sınırlamalarının bilgisizliğinden oluşan bir yanılgı gerçekleştirmiş olmasıdır.

Even if it is tried to be balance it

Katılımcı bu tümcede Türkçeden bir çeviri yapmaya çalışarak bir yanılgı gerçekleştirmiştir. Bu tümcede katılımcının Türkçedeki “dengelenmeye çalışılsa da” ifadesi çevirme yaparak farklı bir anlama gelerek yanılgı oluşturmuştur. Bu tümcede katılımcı dil içi yanılgı çeşitlerinden biri olan kuralların eksik uygulanması kaynaklı bir yanılgı gerçekleştirmiştir.

Girdi 5

Using or abusing power can make in two ways
Taking control of power makes in an explicit way

Katılımcı bu iki tümcede edilgen fiil çatısını (*passive voice*) kullanmaya çalışmıştır. Edilgen çatıda öznenin nesnesi, öznesi durumuna getirilmeli, tümcenin kurulmuş olduğu zamana uygun olarak “-be” yardımcı fiili doğru şekilde çekilmeli ve kullanılmalıdır (Azar, 1999:208). Edilgen çatıda kullanılması gereken “-be” yardımcı fiilini her iki tümcede de kullanmamış, ardından gelen fiili geçmiş zaman kipinde (*past participle*) doğru çekimiyle kullanmamıştır. Katılımcı “using or abusing power can be made in two

ways”, (*gücü kullanmak ya da suiistimal etmek iki şekilde yapılabilir*) “taking control of power is/was made in an explicit way” (gücü ele geçirmek açık bir şekilde yapılmıştır) ifadelerini kullanmaya çalışmış ancak dil içi bir yanlış yapılarak kural bilgisizliğinden dolayı doğru yapıyı kullanamamıştır. Yanlışın tekrar edilmiş olması edilgen çatılı tümce yapısının doğru bir biçimde öğrenilmediğini göstermektedir.

In all political system

Katılımcı A, İngilizcede miktar bildiren azlık çokluk zarfı görevindeki “all” (*bütün*) sözcüğü çoğul bir kelime ile devam ettirilmelidir (Azar, B. 1999: 126). Katılımcı bu kuralı eksik uygulamış ve yanlış gerçekleşmiştir.

Réel importance

Katılımcı Fransızcadaki “réel” (*gerçek*) sözcüğünü İngilizcedeki “real” (*gerçek*) sözcüğünün yerine kullanarak aktarım kaynaklı bir yanlış yapmıştır.

gouvernement

Katılımcı tüm kompozisyonda İngilizcede bulunan “government” (*idari teşkilat*) kelimesinin yerine üç defa aynı sözcüğün Fransızca karşılığı olan “gouvernement” (idari teşkilat) ifadesini kullanmıştır. Katılımcı açıkça Fransızcadan aktarım yapmaktadır.

There are a lot of people who can not be able to understand

Katılımcı “-e bilmek” anlamı taşıyan İngilizcedeki “-be able to” ifadesinin anlamını doğru bilmekle beraber kullanımında kuralların eksik uygulanmasından doğan bir yanlış gerçekleşmiştir. “Can” (*-e bilmek*) eylemsel olarak bir beceriyi ifade ederken kullanılan bir kiplik fiilidir. “-be able to” (yapabilen, gücü yeten) kiplik fiilidir. İki kiplik fiili (*modal verb*) aynı tümce içerisinde kullanılamaz. (Azar, B. 1999:198) İki kiplik fiil de Türkçede aynı ifade ile verilmektedir. Bu yanlış çeviri kaynaklı değildir çünkü iki aynı yapı Türkçede de birlikte kullanılamaz.

In the past, the person who holds the power was preferring to excerced him directly.

Katılımcı bu tümceye hem geçmiş zaman anlamı katan “In the past” (*geçmişte*) ifadesini kullanmış, hem de tümcenin devamında fiile geniş zaman eki getirerek tümceyi geniş zamanda devam ettirmiştir. Bu yanlışlığın kaynağının dil içi yanlışlıklardan kuralların eksik uygulanmasından doğan bir yanlış olduğu düşünülmektedir.

Ayrıca tümce içerisinde Türkçeden çevirim kaynaklı olabilecek “tercih ediyordu” anlamı vermek amacıyla geçmiş zamanın hikayesi olan İngilizcedeki “past continious” yapısını kullanarak yardımcı fiil “-was” (olmak) ve fiile süreklilik anlamı katan “-ing” son ekini getirmiştir. Bu Türkçeye doğrudan çevrildiğinde anlamlı bir ifade olmasına karşın, erek dilde aynı anlam farklı bir yapı olan “used to” (geçmişteki alışkanlıklar için kullanılan yardımcı fiil) ile kullanılmaktadır. Bu yanlışlığın kaynağının gelişimsel yanlışlıklardan yanlış kavramlardan varsayımlar oluşturmada dolaylı meydana geldiğini göstermektedir.

Katılımcı ayrıca daha önce yapmış olduğu yanlışların tekrarı niteliği taşıyan “excercer” (*egzersiz, talim*) fiilinden aktarım yaparak yanlış bir kullanım oluşturmuştur.

There was a single ruler who holds all the power and naturellement he does not feel hesitant to show his power.

Katılımcı İngilizce tümce yapısının içerisinde düzenek değiştirme kaynaklı bir yanlış gerçekleştirmiştir. Gerçekleştirilen yanlış tümce içi düzenek değiştirilmesiyle meydana gelmiştir. Katılımcı İngilizcedeki “naturally” (*doğal olarak*) ifadesinin Fransızca karşılığı olan “naturellement” (*doğal olarak*) ifadesini kullanmıştır. Sesletim ve biçimbilgisi olarak birbirine oldukça benzeyen sözcük, yanlışlığın gerçekleşmesine neden olabilmektedir.

Even the most powerfuls can fail

Katılımcının bu yanlışından Fransızcanın sözdiziminden bir aktarım yapılmıştır. Fransızca dil bilgisinde eğer özne çoğul ise çoğul eki sıfat sonuna “-s” takısı getirilerek yapılır.

(Dalgacı, A. , 2004: 36) Katılımcı bu yanlışta Fransızca dilbilgisindeki bir kuralı İngilizce dilbilgine aktarmış, dolayısıyla erek dilin dilbilgisi kurallarının eksik uygulanmasından doğan dil içi bir yanlış gerçekleşmiştir.

No one could say nothing

Katılımcı birinci girdideki birinci yanlışta bir kere daha tekrarlamıştır. Yanlışın kaynağı iki şekilde gerçekleşmiş olabilir. Anadil Türkçeden çevirme yapılarak tümce oluşturulmuş olabileceği gibi Fransızca dilbilgisi kurallarından da bir aktarım yapılmış olabilir. Katılımcının yazmış olduğu tümce anadil Türkçeye doğrudan çevrildiği zaman ortaya son derece anlamlı bir ifade çıkmaktadır ancak erek dilde bu dilbilgisel açıdan hatalı bir tümce yapısıdır. Tümcenin Türkçeye doğrudan çevrilmiş hali şu şekildedir:

“Hiç kimse bir şey diyemedi”

İngilizcedeki doğru kullanımı ise şu şekilde olmalıydı:

“No one could say anything.”

“-no” (*olumsuzluk*) ifadesi ile başlayan birleşik sözcük yapılarında arkasından gelen nesne olumsuzluk ifadesi içeremez (Evans ve Dooley, 2006:168).

Yanlışta sebebiyet verecek bir diğer yapı ise Fransızca dil bilgisindeki olumsuzluk ifadelerinin verildiği “ne...pas” yapısıdır. Eğer tümce olumsuzluk ifade ediyorsa fiilin önüne olumsuzluk eki olan “-ne” getirilmesi yeterlidir.

The owner of power is not a single person, so that no one can exerce power explicitly

Katılımcı yanlış kavramlardan varsayımlar oluşturarak bir yanlış gerçekleştirmiştir. Bağlaç görevi gören “so that” (-mek için, -diye) tümcecik belirleyeni yanlış bir şekilde kullanmıştır. “so that” amaç bildiren bir tümceciktir. Katılımcının doğru şekilde kullanması gereken tümcecik ise sonuç bildiren tümcecik olan “-so” tümceciğidir. Katılımcı “-so” ve “-so that” tümceciklerinin arasındaki farkı bilmemekten doğan yanlış bir kavramdan varsayım oluşturmuş, dolayısıyla yanlışta sebebiyet vermiştir.

Katılımcı ayrıca beşinci defa “exercise” (*talim yapmak*) fiilini yanlış bir biçimde Fransızcadan aktarmış ve Fransızcadaki karşılığı olan “exercer” şeklinde kullanmıştır. Katılımcı bir defa daha aynı hatayı yapmıştır. Bu da zihinsel sözlüğünde bu sözcüğün yanlış veya Fransızcadaki haliyle yer ettiğini göstermektedir.

There are also the ones who prefers...

Katılımcı ilgi yan tümcesi içeren bir tümce kurmuştur ancak kuralların eksik uygulanmasından kaynaklı bir yanlış meydana gelmiştir. Yan tümceciklerde, ilgi adının önündeki isimin tekil veya çoğulluk durumuna göre ilgi adının ardından gelen fiil, tekil veya çoğul yapıda kullanılır (Evans ve Dooley, 2006:152).. Buna göre doğru kullanım ilgi adının önündeki “ones” çoğulluk eki “-s” içeren sözcüğe uygun olarak çoğul yapıda bir fiil kullanılmalıydı.

4.4.1.2. Katılımcı B Yanılgılarının Değerlendirilmesi

Girdi 1:

Explicite

Katılımcı B, İngilizcede yer alan “explicit” (*açık, belirgin*) ifadesinin yerine Fransızcadan bir aktarım yaparak “explicite” sözcüğünü kullanmış ve bu yanlış tüm metin içinde beş defa tekrarlamıştır. Tekrarlanan her yanlış sözcüğün Fransızcadaki yazılım şekli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu yanlışın çok defa tekrar edilmesinden, katılımcının zihinsel sözlüğünde bu sözcüğün Fransızcadaki şekli ile yer aldığı söylenebilir.

İmplicite

Katılımcı B, İngilizcede yer alan “implicit” (*dolaylı olarak belirten, imalı, örtük*) sözcüğü yerine Fransızcada yer alan “implicite” sözcüğünü kullanarak, aktarım kaynaklı bir yanlış gerçekleştirmiştir. Katılımcıya verilen soru içerisinde sözcük İngilizce olarak verilmiş olmasına karşın, katılımcı cevabında Fransızca dört defa Fransızca şekliyle kullanmıştır. Bu da katılımcının hem dikkatsizlik hem de zihinsel sözlüğünde Fransızca yerleşmiş olan bir sözcük oluşturmada kaynaklı bir yanlışla düştüğünü göstermektedir.

psychologic

Katılımcı ne Fransızca ne de İngilizce olan bir kelime üreterek bir yanlışlığı gerçekleştirmiştir. Üretilen kelimenin sesletimi daha çok Türkçede kullanılan “psikolojik” (*ruhbilimsel*) sözcüğüne de benzerlik göstermektedir. Dolayısıyla katılımcı Türkçeden de aktarım yapmış olabilir. Bu kavramlardan yanlış varsayımlar oluşturmaya verilebilecek bir örnektir. Sözcüğün Fransızcada “psychologique” (*ruhbilimsel*) sözcüğü kullanılırken, İngilizcede bu sözcüğün karşılığı “psychological” dır. Katılımcı zihinsel sözlüğünde yer alan dillerden, tümce içi bir aktarım yaparak, yeni, var olmayan birleşik bir sözcük üreterek yanlış bir varsayımda bulunmuştur.

Contraint

Katılımcı Fransızcada yer alan “contraint” (*sıkıntı, baskı, sınırlama*) sözcüğünden İngilizceye bir aktarım yaparak tümce içinde kullanmıştır. Sözcüğün İngilizcedeki karşılığı aynı anlamı taşıyan “constraint” dir. Katılımcı bu yanlışlığı yazın içerisinde dört defa tekrarlamıştır. Bu, katılımcının zihinsel sözlüğünde bu sözcüğün İngilizce karşılığının bulunmadığının bir kanıtıdır.

Singoat

Katılımcı tümce içerisinde anlam bakımından “günah keçisi” sözcüğünü ifade eden İngilizcedeki “scapegoat” sözcüğünü kullanmak istemiş ancak bunun yerine Türkçeden doğrudan bir çeviri dolayısıyla aktarım yaparak günah anlamına gelen “sin”, keçi anlamına gelen “goat” kelimelerini birleştirerek yeni bir sözcük oluşturmuştur.

Everybody works because of the afraid of dying

Katılımcı “because of” (*-den dolayı*) tümcecik belirtecini doğru yerde kullanmakla beraber ardından gelmesi gereken yapıyı yanlış kullanmıştır. Sebep bildiren tümcecik belirleyenlerinden biri olan “because of” (*-den dolayı*) ifadesinin ardından bir isim kullanılmalıdır (Evans ve Dooley, 2006:147). Katılımcı “afraid” (*korkmuş*) sıfatını kullanarak kuralların eksik uygulanmasından kaynaklı olduğu düşünülebilecek bir

yanılgı oluşturmuştur. Kullanılması gerek yapı “afraid” sıfatının isimleştirilmiş hali olan “being afraid” (*korkmuş olmak*) şeklindedir.

Leaders stay in order

Katılımcı Türkçede “iktidarda kalmak” ifadesini kullanmak istemiştir. Bu ifadenin İngilizcede kullanım şekli “to remain in power” (*iktidarda kalmak*) şeklindedir. Katılımcı ana dil olan Türkçeden bir çeviri yaparak yanlış kavramlardan bir varsayım oluşturmuştur. “stay” (*kalmak*) fiili ve order (*düzen*) sözcüğü bir arada kullanılarak katılımcı tarafından aslında var olmayan bir tümce oluşturulmuştur.

I firmly believed that

Katılımcı İngilizcenin üst seviyelerinde kişilerin kendi fikirlerini ifade etmek için kullandıkları bir ifade olan “I firmly believe that” (*kesinlikle inanıyorum ki*) ifadesini kullanmak istemiş ancak kural sınırlamalarının bilgisizliğinden dolayı “believe” (inanmak) fiilini geçmiş zamana taşıyarak anlam bütünlüğünü bozmuştur.

Girdi 2:

Using the power that you owe

Katılımcı burada İngilizcede biçimsel olarak birbirine benzeyen iki fiili birbiri ile karıştırmıştır. İngilizcede bulunan “owe” (borçlu olmak) fiili ile, “own” (sahip olmak) fiilleri biçimsel ve sesletim olarak birbirlerine benzerlik gösterir. Katılımcı dikkatsizlik ya da tümce içi düzenek değişikliği sebebiyle bir yanılgı meydana getirmiştir.

For exemple

Katılımcı bu yanılgıyı pek çok defa (dört defa) bu girdi içerisinde tekrarlamıştır. Yanılgı Fransızcadaki “par exemple”(örnek olarak) ifadesinin İngilizceye aktarılmasından doğmuştur. İngilizceye yapılan aktarımda yalnızca sözcüğün ikinci bölümü olan “exemple” bölümü alınmıştır. İngilizcedeki “example” ile Fransızcadaki “exemple”

birbirlerine biçimbilimsel ve sesletim olarak oldukça benzeşmektedir. Dolayısıyla katımcının zihinsel sözlüğünde iki sözcük arasında bir ayırım yapılamamış olabilir.

changement

Katılımcı Fransızca “changement” (*değişim*) kelimesinden aktarım yaparak İngilizce tümce bütününün içinde kullanmıştır. İngilizce ve Fransızca biçimsel yapıları birbirlerine oldukça benzemesi (*İngilizce: Change Fransızca: Changement*) katılımcının yanlışlığına sebep olmuş olabilir. Bu yanlışlığı diğer katılımcıların girdilerinde de gözlemlenmiştir. Dolayısıyla sıklıkla karşılaşılan bir yanlışlığı olduğu söylenebilir.

First you have the delicious taste of power, you can not take it out of your mind easily.

Katılımcı Fransızcadaki “premier” (bir kere/defa) ifadesini İngilizceye çevirerek bir yanlışlığa sebebiyet vermiştir. İngilizcede aynı ifadenin doğru kullanımı “once” (bir kere/defa) şeklinde olmalıydı. Burada Fransızcadan veya anadil Türkçeden İngilizceye yapılan çeviri kaynaklı bir yanlışlığı var diyebiliriz.

The powerfuls needs to use implicit ways if he wants his leadership lasts for longer.

Katılımcı bu tümce içerisindeki ilk yanlışlığını sıfat olan “powerful” (güçlü) sözcüğüne İngilizcedeki çoğul eki “-s” takısını getirerek gerçekleştirmiştir. Fransızcada özne çoğul ise sıfatın da yanına çoğul eki getirilmelidir (Dalgaç, 2004 : 35). Burada sözdimsel olarak katılımcı bir aktarımda bulunmuştur. Bir varsayım oluşturarak Fransızcadaki bir dil bilgisi kuralını İngilizceye aktararak yanlışlığı meydana getirmiştir. Ayrıca ikinci olarak İngilizcede bir kümenin tamamı anlatılmak istendiğine kümeye ait sıfatın önüne “the” tanımlığı kullanılarak ifade verilebilir (Evans ve Dooley, 2006:53). Ancak ne bu durumda ne de herhangi bir şekilde İngilizcede sıfatların sonuna çoğul eki getirilemez. Bunun yanında, katılımcı tümcenin öznesi görevindeki “powerfuls” ifadesini çoğul kullanmış ancak bunun devamındaki fiil tekil olarak değerlendirmiş, fiilin sonuna geniş zamanın tekil kişiler için kullanılan “-s” takısını eklemiştir.

Girdi 3:

Effectif

Katılımcı İngilizcede etkin, geçerli olan, etkili anlamına gelen “effective” sözcüğü yerine bu sözcüğün Fransızcadaki karşılığı olan “effectif” ifadesini kullanmıştır. Burada açıkça Fransızca zihinsel sözlüğünden bir aktarım yapılmıştır.

The animals can not think healthy

Katılımcı bu yanlışta anadil Türkçeden çeviri yaparak tümcede anlam karmaşasına neden olmuştur. Türkçede “sağlıklı düşünmek” gibi bir ifade vardır. Ancak ne Fransızcada ne de İngilizcede bu ifade “sağlıklı” zarfıyla verilmemektedir. Katılımcı yanlış kavramlardan ir varsayım oluşturarak yanlışla sebebiyet vermiştir.

If we can easily effect people...

This effected other animals

Katılımcı aynı yanlışla farklı tümcelerde iki defa tekrarlamıştır. Bu da katılımcının bu yanlışla dikkatsizlikten değil, kelime bilgisinin eksikliğinden kaynaklandığını göstermektedir. Kullanılmış olan “effect” (*etki*) sözcüğü isim halindedir. Ancak katılımcı tümce düzeneğinde bir fiil kullanmalıydı. Kullanılması gereken “effect” sözcüğünün fiil hali olan “affect” (*etkilemek*) dir.

Girdi 4:

They arrive to show their strength

Katılımcı burada sözdizimsel açıdan bir yanlış gerçekleştirmiştir. Şöyle ki, Fransızcadaki “arriver” (*ulaşmak*) fiili İngilizcedeki “arrive” (*ulaşmak*) ile aynı anlamdadır. Ancak “arriver à faire quelque chose” (bir şeye ulaşmak) şeklinde kullanıldığı zaman Fransızcadaki “arriver” fiili İngilizcedeki “arrive” anlamından uzaklaşır ve bir şeyi yapmakta başarı elde etmek anlamı kazanır ki bu ifade de

İngilizcede “to succeed in doing something” ifadesi ile verilmektedir. Katılımcı yanlış kavramlardan oluşturduğu yanlış bir varsayım ile İngilizcede anlam ifade etmeyen bir tümce oluşturmuştur.

The powerfuls use their power

Katılımcı 2.girdi 5. yanılığını bir kere daha gerçekleştirmiştir. Bu yanılığın Fransızca dilbilgisinde yer alan sıfatların sonuna çoğul eki getirme kuralının İngilizceye uygulanmasından kaynaklı bir yanılığdır. Katılımcı kuralları yanlış uygulayarak aşırı genellemekte ve diğer yabancı dil kuralını İngilizceye uygulamaktadır. Bu da dolayısıyla yanılığa sebebiyet vermiştir.

Puppies that he hided

Katılımcı İngilizcede sıklıkla rastlanan bir yanılığın gerçekleştirmiştir. Geçmiş zamanda düzenli fiillerin geçmiş zamanda sonuna getirilen “-ed” ekini, düzensiz bir fiil olan “hide” (*saklamak*) fiilinin sonuna getirmiştir ve kural sınırlamalarının bilgisizliğinden kaynaklı bir yanılığın gerçekleştirmiştir.

Girdi 5:

They do not want that people react...

Katılımcı bu yanılığın sözdizimsel bir aktarımda bulunmuştur. Katılımcının İngilizcede söylemeyi hedeflediği tümce şu şekildedir: “They do not want people to react...” (*İnsanların tepki vermesini istemezler*) Fransızcada bu ifade katılımcının doğrudan İngilizceye çevirmiş olduğu şekilde yapılamaktadır; yani, “que” (-ki) yapısının İngilizcedeki karşılığı “that” (-ki) ifadesidir. Tümcedeki sözcükler katılımcı tarafından Fransızcada olması gerektiği gibi çevrilerek sıralanmıştır. Dolayısıyla burada çeviri ve yanlış kavramlardan varsayım oluşturmada kaynaklanan bir yanılığın var olduğunu söyleyebiliriz.

before to take power...

Katılımcı Fransızcadaki kuralın aynısını İngilizceye aktarmak suretiyle yanlış gerçekleştirmiştir. Fransızcada “önce” zaman zarfı olarak kullanılan “avant” (*önce*) zarfı İngilizcedeki eylemlilik eki olan “to” ile yani Fransızcadaki “-de” ile devam edilmelidir. Katılımcı Fransızcadaki bu kuralı İngilizceye uyarlayarak bir hata gerçekleştirmiştir.

Girdi 6:

He use
He don't use
He accuse
The person who govern

Katılımcı İngilizcedeki geniş zamanda üçüncü tekil kişi için kullanılan “-s” takısını bu yazın içerisinde dört defa kullanmamıştır. Buradan katılımcının bu kurala ait eksik bir uygulama sebebiyle yanlış gerçekleştirdiğini söyleyebiliriz. Katılımcı bu konuyu öğrenmemiş veya zihninde bu kuralı yerleştirmemiş olabilir.

There is surely some animals...

Bu yanlış Fransızcadan olumsuz bir düzenek aktarımı sebebiyle meydana gelmiş olabilir. Çünkü Fransızcada “there is / there are” (burada tekil / çoğul) ayrımı yoktur ve her iki ifadenin yerine geçen “Il y a” ifadesi kullanılır.

The actions which can remember them the rebellion

Katılımcı bu yanlışta Fransızcadan düzenek içi bir aktarımda bulunmuştur. Bu tümce içerisinde kullanılmak istenen fiil birisine bir şeyi hatırlatmak anlamındaki “remind somebody of something” fiilidir. Ancak katılımcı İngilizcede hatırlamak anlamı taşıyan “remember” fiilini kullanmıştır. Katılımcının Fransızcadaki yapı ile karıştırmış olabileceği düşünülebilir. Fransızcada bir şeyi hatırlamak “rappeler” fiili ile kullanılır ve birşeyi hatırlatmak fiili de aynı fiil olan “rapeller” fiili ile kullanılır. Bu da

katılımcının aklında bir karmaşaya sebebiyet vermiş, aktarım kaynaklı bir yanlışya sebep olmuş olabilir.

inadéquat

Katılımcı Fransızcada yetersiz anlamındaki “inadéquat” fiilini İngilizcedeki karşılığı olan “inadequate” fiili yerine kullanarak sözcüksel bir aktarımda bulunmuştur. Katılımcı İngilizcede aksanlı “-e” harfinin olmadığını bilmesine karşın, dikkatsizlik kaynağı olduğu düşünülebilecek bir yanlış gerçekleştirmiştir. Katılımcı İngilizcesini bilmediği bir kelimenin Fransızcasını yazarak, anlatımında kesintiyi engellemiştir.

4.4.1.3. Katılımcı C Yanılgılarının Değerlendirilmesi

Girdi 1:

He did everything for not to lose controle

Katılımcı burada biçimbilimsel ve sözdizimsel düzeyde iki farklı kökenli yanlış gerçekleştirmiştir. İlk bölümde Fransızcada amaç bildiren tümcecikler için kullanılan “pour ne pas” (-memek için(olumsuz)) ifadesini İngilizceye aktarılmış biçimi ile kullanmıştır. Fransızcada herhangi bir amaç fiilin önüne “pour” (-mek için) ifadesi getirilerek yapılır, ki bunun İngilizcedeki karşılığı “for” ifadesiyle kullanılır ve ardından bir ulaç kullanılmalıdır (Evans ve Dooley, 2006:148). Fransızcada da İngilizcede olduğu gibi amaç bildiren bir tümceciğin ardından ulaç eki ile bir fiil kullanılır ancak İngilizcede olumsuz bir amaç bildiren tümcecik “in order not to” (-me (olumsuz) mek için) ifadesi ile verilmelidir(Evans ve Dooley, 2006:148). Biçimbilimsel yanlış ise İngilizcedeki “control” (denetlemek) fiilinin Fransızcadaki karşılığı olan “controle” ifadesi ile kullanılmış olmasından doğan yanılıdır.

strategie

Katılımcı Fransızcada kullanılan “strategie” (gen güdüm) ismini olduğu gibi doğrudan İngilizceye aktarmış, dolayısıyla bir yanlışya sebebiyet vermiştir. Bu sözcüğün

İngilizce karşılığı “strategy” ifadesiyle verilir. Anadil Türkçede de bu sözcüğün aynı sesletimde kullanılıyor olması, katılımcının zihinsel sözlüğündeki ayrımı zorlaştırmış veya hiç oluşturmamış olabilir.

Prevent others from uniting opposite of them

Katılımcı Fransızca ile biçimsel benzerlik kaynaklı bir yanlış gerçekleştirmiş olabilir, çünkü Fransızcada yer alan fiziksel karşıtlık ve düşüncesel boyuttaki karşıtlık aynı fiil olan “opposé” fiili ile kullanılmaktadır. Katılımcı İngilizcede de böyle bir benzeşim olabileceğini düşünerek “against” (*karşı, muhalif, aykırı*) ifadesi kullanması gerekirken, Fransızcadaki gibi “opposite” sözcüğünü kullanmıştır. İngilizcede vurgulu “e” harfi bulunmadığından sondaki harfi çıkararak yanlış kavramlardan bir varsayım oluşturarak veya aşırı genelleme yaparak bir yanlış gerçekleştirmiştir.

He existe

Katılımcı biçimsel ve sesletimsel olarak İngilizce ve Fransızcada birbirine oldukça benzeyen “exist” (var olmak) fiilini Fransızca üçüncü tekil kişiye göre çekimini uygulayarak tümcesinde kullanmıştır. Bu anlamda katılımcı yalnızca biçimsel olarak değil aynı zamanda sözdizimsel olarak da bir yanlış gerçekleştirmiştir. Çünkü, İngilizce geniş zamanda öznesi üçüncü tekil kişi olan tümcelerin fiili sonuna “-s” takısı getirilmek üzere çekilir.

Which never changes is that there will always be someone powerful

Katılımcı kuralların eksik uygulanmasından doğan bir yanlış gerçekleştirmiştir. İngilizcedeki ad tümcecığı (noun clause) yapısını doğru şekilde ve yerinde kullanmakla beraber, doğru tümcecığı seçememiştir. Doğru kullanım “what” (*ne*) tümcecığının kullanılmasıyla gerçekleştirilmelidir.

Girdi 2:

It <u>is clearly</u> can be seen
The second <u>is</u> comes
Firstone <u>is</u> comes
Life <u>is</u> really seems

Katılımcı kuralları aynı girdi içerisinde dört defa yanlış kullanmıştır. İngilizcede tümce içerisinde olmak fiilinin ardın başka bir fiil kullanılamaz. Katılımcı olmak fiili olan “-be” fiilini her bir yanılıda doğru şekildeki üçüncü tekil kişiye uygun şekilde çekmiş ancak ardından bir fiil daha kullanmıştır.

Ayrıca Girdi 2 de bulunan birinci yanılıda katılımcı yalnızca fiilleri yanlış şekilde kullanmamış, aynı zamanda fiili niteleyen zarfı da yanlış yerde kullanmıştır. Tümcenin doğru biçimi şu şekilde olmalıydı: “It can clearly be seen that...” (Açıkça görülür ki..)

This form of power is <u>reinforced</u> ...

Katılımcı burada aktarımı Fransızcadaki “renforce” (*güçlendirmek, takviye etmek*) fiilinden gerçekleştirmiştir. Fiil sesletim ve biçim olarak İngilizceeki “reinforce” karşılığına oldukça benzerlik göstermektedir.

<u>I</u> will try...

Katılımcı biçimsel bir yanılı gerçekleştirmiş, Fransızcada bulunan imla kuralını İngilizceye uygulamış, dolayısıyla yanılıya sebebiyet vermiştir. Fransızcada tümce başında büyük harfle “i” harfi kullanılabilirken, İngilizcede kullanılamaz. Katılımcı kuralların bilgisizliğinden ya da dikkatsizlik kaynaklı bir yanılı gerçekleştirmiş olabilir.

Yet <u>which</u> is <u>more strong</u> is more explicit and <u>which</u> is more explicit seems <u>more strong</u>
--

Katılımcı birinci girdi beşinci yanılısında buradaki yanılıyı tekralamış, kuralların eksik uygulanmasından doğan bir yanılı gerçekleştirmiştir. İngilizcedeki ad tümcecigi

(*noun clause*) yapısını doğru şekilde ve yerinde kullanmakla beraber, doğru tümcecikçi seçememiştir. Doğru kullanım “what” (*ne*) tümcecikçinin kullanılmasıyla gerçekleştirilmelidir.

Girdi 3:

developpement

Katılımcı Fransızcadaki “développement” fiilini İngilizcedeki “development” (*kalkınma, gelişme*) fiilinin yerine aktarımda bulunarak bir yanlış gerçekleştirmiştir. Fiil sesletimi ve biçimsel olarak birbirlerine benzerlik göstermektedirler. Bu benzerlik kaynaklı katılımcı zihinsel sözlüğünde ayrı bir İngilizce sözcük olarak oluşturmamış olabilir.

For not to disturb the people ...

Katılımcı birinci girdide bulunan birinci yanlışını tekrarlamış ve yeniden sözdizimsel kökenli bir yanlış gerçekleştirmiştir. İlk bölümde Fransızcada amaç bildiren tümcecikler için kullanılan “pour ne pas” (*-memek için(olumsuz)*) ifadesini İngilizceye aktarılmış biçimi ile kullanmıştır. Fransızcada herhangi bir amaç fiilin önüne “pour” (*-mek için*) ifadesi getirilerek yapılır, ki bunun İngilizcedeki karşılığı “for” ifadesiyle kullanılır ve ardından bir ulaç kullanılmalıdır(Evans ve Dooley, 2006:148). Fransızcada da İngilizcede olduğu gibi amaç bildiren bir tümcecik ardından ulaç eki ile bir fiil kullanılır ancak İngilizcede olumsuz bir amaç bildiren tümcecik “in order not to” (*-me (olumsuz) mek için*) ifadesi ile verilmelidir (Evans ve Dooley, 2006:148).

Firstone

The second

Thirdone

Katılımcı İngilizcedeki sıralama kurallarını ihlal etmiş, ve yazımlarını hatalı ve eksik kullanmıştır. “Birinci şey” anlamına gelen “the first one” ifadesinde bulunan “-the” tanımlığı kullanmamış, öte yandan “ikinci” anlamı taşıyan “the second” ifadesinde tanımlığı unutulmamıştır. “Üçüncü” anlamı taşıyan “the third” ifadesinde ise yanlış

tekrarlanmıştır. Bu durumda kuralların uygulanmasından veya eksik uygulanmasından doğan yanlışların gerçekleştirdiğini söyleyebiliriz. Ayrıca katılımcı biçimbirimsel bir kuralı yanlış kullanarak “first one” (*birinci*) ve “third one” (*üçüncü*) ifadelerinde sözcükleri ayırmayarak tek bir sözcükmüş gibi kullanmış ve yanlış oluşmuştur.

The meetings to which only pigs participate ...

Katılımcı Türkçeden doğrudan çeviri yapma veya Fransızcadaki kuralların aktarılması kaynaklı olabilecek bir yanlış gerçekleştirmiştir. Türkçede “toplantıya katılmak” fiili gibi Fransızcada bir şeye katılmak fiilinin (*participer à*) ardından “à” (yön zarfı –e, -a) ilgeci kullanılır. Bu ilgecin İngilizcede karşılığı “-to” ilgecidir. Katılımcı, Fransızca veya Türkçeden çeviri yaparak İngilizcedeki “participate in” (*bulunmak, iştirak etmek*) doğru yapının yerine diğer dillerdeki yapıyı kullanmış, dolayısıyla yanlışla sebep olmuştur.

From it's power

Katılımcı İngilizcedeki üçüncü tekil şahıslar için iyelik eki olan “its” ifadesini yanlış bir biçimde kullanmış, anlam bütünlüğünü bozan “it's” (o ... -dur,-dir) ifadesini kullanmıştır. Bu yanlış iki kaynaklı olabilir. Katılımcı dikkatsizlik yapmıştır ve/ya kuralı bilmemektedir. Üçüncü tekil kişi için iyelik zamiri yazının diğer bölümlerinde kullanılmadığı için bunun dikkatsizlikten dolayı mı, yoksa kural bilgisizliği kaynaklı mı olduğu belirlenememiştir.

Girdi 4:

___ First way is... The second way is...

Katılımcı üçüncü girdi üçüncü yanlışın bir benzerini tekrarlamıştır. Katılımcı “birinci” anlamına gelen “ the first one” ifadesinde bulunan “-the” tanımlığını kullanmamış, öte yandan “ikinci” anlamı taşıyan “the second” ifadesinde tanımlık unutulmamıştır. Katılımcının bu yanlışla tekrarlamasından sıralamalarda kullanılan tanımlık koyma kuralını öğrenmemiş olduğu söylenebilir.

Shiftment

Katılımcı Fransızcada yer alan biçimbirim kurallarından isimin sonuna “-ment” son ekini getirerek yeni bir sözcük oluşturma kuralını İngilizce sözcüğe uygulayarak yanlışlığa sebep olmuştur. Örneğin, Fransızcada bulunan “changer” (*değiştirmek*) fiilinin sonuna getirilen ve isim türetme son eki olan “-ment” eki eklendiği zaman değiştirmek fiili isim haline gelir ve “değişim” anlamını kazanır. İngilizcede aslında var olmayan “shiftment” sözcüğünün oluşumu da buna benzer bir yanlışlıktan gerçekleşmiş olabilir dolayısıyla bu sözcük katılımcının kuralları yanlış uygulamasından dolayı gerçekleşmiştir. Sözcüğün doğru şekli, İngilizcede değiştirme, değişiklik anlamı taşıyan bir sözcük olan “shift” şeklinde kullanılmalıdır.

Milky apples

Katılımcı dil veya kalem sürmesi kaynaklı bir yanlış gerçekleştirmiştir. Tümce içerisinde “milk and apples” (*süt ve elma*) ifadesinin kullanılması gerektiği kısımda “mily apples” yazarak bir yanlışlığa sebebiyet vermiştir.

Girdi 5:

implicite

Katılımcı İngilizcede yer alan “implicit” (*dolaylı olarak beliten, imalı, örtük*) sözcüğü yerine Fransızcada yer alan “implicite” sözcüğünü kullanarak, aktarım kaynaklı bir yanlış gerçekleştirmiştir. Katılımcıya verilen soru içerisinde sözcük İngilizce olarak verilmiş olmasına karşın, katılımcı cevabında Fransızca dört defa Fransızca şekliyle kullanmıştır. Bu da katılımcının hem dikkatsizlik hem de zihinsel sözlüğünde Fransızca yerleşmiş olan bir sözcük oluşturmada kaynaklı bir yanlışlığa düştüğünü göstermektedir.

Girdi 6:

identic

Katılımcı Fransızcada yer alan “identique” (*aynı, tıpkı, özdeş, farksız*) sözcüğünün sesletimsel ve biçimsel açıdan benzeştirip İngilizceye uyarlayarak bir yanlışlığı gerçekleştirmiştir. Fransızcada “-que” son ekinin sesletimi ile İngilizcedeki “-ic” (sesletimi: -ik) ekinin sesletimleri aynıdır. Dolayısıyla, katılımcı sesletim kurallarından yola çıkarak biçimsel bir yanlışlığı gerçekleştirmiştir.

demagogie

Katılımcı Fransızca kaynaklı bir aktarım yaparak yanlışlığı gerçekleştirmiştir. Fransızcada “démagogie” (*sözavcılığı*) şeklinde yazılan bu sözcük İngilizcede “demagogy” (*sözavcılığı*) şekline kullanılır. Katılımcı Fransızcada yer alan bu sözcüğü değiştirmeden yazınının içerisinde kullanmış, dolayısıyla aktarım ve kelime karşılığının bilinmemesinden kaynaklı bir yanlışlığı gerçekleştirmiştir.

treator

Katılımcı İngilizcede yer alan “traitor” (hainlik eden kimse) ifadesini kullanmayı hedeflemiş ancak harfdizimini doğru biçimde gerçekleştirememiştir. Duymuş olduğu bu sözcüğü zihninde canlandırdığı şekilde yazmış, dolayısıyla kuralları ihlal etmiştir.

widespreaded

Katılımcı kuralların yanlış uygulanması ve aşırı genellenmesinden kaynaklı bir yanlışlığı gerçekleştirmiştir. İngilizcede bulunan “widespread” sözcüğü Türkçede “yaygın” anlamına gelmektedir, ki görevi de sıfattır. Katılımcı bu sözcüğü bir fiil olarak algılamış, İngilizcede geçmiş zamanda düzenli fiillerin sonuna eklenen “-ed” ekini getirerek özünde sıfat olan bu sözcüğü fiilmişçesine geçmiş zamana taşımıştır.

4.4.1.4. Katılımcı D Yanılgılarının Değerlendirilmesi

Girdi 1:

A importanat phénomene

Katılımcı D bu tümce içerisinde iki türlü yanlış gerçekleştirmiştir. Birinci yanlış kullanılan belgisiz tanımlık kuralının bilinmemesinden kaynaklıdır. İngilizcede belgisiz tanımlıklar ardından gelen sözcüğün başharfine göre şekillendirilir. Eğer belgisiz tanımlığın ardından sesli harfle başlayan bir sözcük geliyorsa “-an” belgisiz tanımlığı, sessiz harfle başlayan bir sözcük geliyorsa “-a” belgisiz tanımlığı kullanılmalıdır. Katılımcı bu tümcede bu kuralı uygulamayarak bir yanlışya sebep olmuştur.

İkinci yanlış ise Fransızca'da yer alan bir sözcüğün İngilizce tümce içerisinde aktararak kullanmasından doğan bir yanılıdır. İngilizcede “phenomenon” (*görünüş*) olarak kullanılan sözcüğün, Fransızca'daki karşılığı katılımcının kullandığına benzeyen “phénomène” (*görünüş*) şeklinde kullanılır. Katılımcı sözcüğün ne Fransızca ne de İngilizcedeki doğru kullanımını gerçekleştirmiştir.

In the barn, they hided a treator

Katılımcı Fransızca'da bulunan imla kuralını İngilizceye uygulamış, biçimsel bir yanlış gerçekleştirmiş, dolayısıyla yanlışya sebebiyet vermiştir. Fransızca'da tümce başında büyük harfle “i” harfi kullanılabilirken, İngilizcede kullanılamaz. Katılımcı kuralların bilgisizliğinden ya da dikkatsizlik kaynaklı bir yanlış gerçekleştirmiş olabilir.

Yanılgıların ikincisi ise İngilizcede sıklıkla rastlanan bir yanılıdır. Geçmiş zamanda düzenli fiillerin sonuna getirilen “-ed” ekini, düzensiz bir fiil olan “hide” (*saklamak*) fiilinin sonuna da getirmiştir ve kural sınırlamalarının bilgisizliğinden veya aşırı genelleme kaynaklı bir yanlış gerçekleştirmiştir.

Katılımcı tümcesinde son olarak İngilizcede yer alan “traitor” (*hainlik eden kimse*) ifadesini kullanmayı hedeflemiş ancak harfdizimini doğru biçimde gerçekleştirememiştir. Duymuş olduğu bu sözcüğü zihninde canlandırdığı şekilde

yazmış, dolayısıyla kuralları ihlal etmiştir. Bu yanlış Katılımcı C tarafından da gerçekleştirilmiştir.

psychologie

Katılımcı Fransızcada bulunan “psychologie” sözcüğünün Fransızca’dan bir aktarım yapmıştır. Fransızcada “psychologie” (*ruhbilim*) olarak geçen sözcüğün, İngilizcedeki karşılığı “psychology” dir ve sesletim özellikleri olarak benzerlik göstermektedir, ancak Fransızcada “-gie” son eki ile biten sözcüklerin İngilizcedeki karşılığı “-gic” son ekidir.

pression

Katılımcı İngilizcedeki “pressure” (*baskı, basınç*) sözcüğünün Fransızcadaki karşılığı olan “pression” (*baskı, basınç*) sözcüğünü kullanmış, dolayısıyla aktarım kaynaklı bir yanlış gerçekleştirilmiştir.

Girdi 2:

For exemple

Katılımcı açıkça Fransızcada yer alan “par exemple” (*örneğin*) tümcesinden aktarım yapmıştır. Yapılan aktarımda çeviriden faydalanılarak Fransızcadaki “par” (*için*) sözcüğü İngilizceye “for” (*için*) olarak çevrilmiş ve bütünleşik bir yapı halinde kullanılmıştır. Bu yanlış katılımcının metninde aynı şekilde dört defa kullanılmış olduğundan bu yerleşik bir aktarım yanılması olarak kabul edilebilir.

From the beginning of human story

Katılımcı bu yanlışında açıkça Fransızcadan çeviri yaparak bir aktarımda bulunmuştur. Katılımcının tümcenin anlam bütünlüğünü oluşturmak için kullanması gereken İngilizce sözcük “insanlık tarihi” anlamına gelen “human history” olmalıydı.

Ancak “history” (*tarih*) sözcüğünün Fransızcadaki karşılığı “histoire” sözcüğüdür ve bu sözcük iki anlamda kullanılmaktadır. Fransızcada kullanılan “histoire” sözcüğünün anlamların biri katılımcının kullanmak istediği “tarih” dir. Diğer anlamı ise İngilizcedeki karşılığı “story”, Türkçedeki karşılığı “hikaye, kısa roman, anlatılan şey” olan sözcüktür. Katılımcı Fransızcadaki sözcüğün iki anlamından birisini seçmiş ancak yanlış kelimeyi çevirerek, yanlışlığa sebep olmuştur.

Implicit forms of power is used ...

Katılımcının kuralların eksik uygulanmasından kaynaklı olabilecek bir yanlış gerçekleştirildiği düşünülebilir. Tümcenin öznesinin çoğul ya da tekil olmasına dayalı olarak seçilen fiilin tekil veya çoğul olma kuralından yola çıkarak, katılımcının fiilin öncesinde yer alan ve sayılamaz bir sözcük olan “power” (*güç*) sözcüğüne dayalı olarak fiili tekil kullanmış olabileceği söylenebilir. Oysaki tümcenin öznesi bir isim tamlaması olan “Implicit forms of power” sözcük kümesidir ve çoğuldur. Tümcenin fiili de bu bağlı olarak çoğul bir biçimde, yani “are” (çoğul şekilde “olmak” fiili) şeklinde olmalıdır.

This is because of their personnalites

Katılımcı Fransızca bir sözcük olan “personnalité” (*kişilik, arakter, şahıs*) sözcüğünden İngilizceye bir aktarım yapmıştır. İngilizcede “personalities” (*kişilik, arakter, şahıs*) şeklinde yazılan sözcükte iki “-n” harf kullanımı ve sözcüğün son harflerindeki değişiklikler Fransızcada bulunmaktadır.

Girdi 3:

It is...

I am...

I think...

Katılımcı Fransızcada bulunan imla kuralını İngilizceye uygulamış, biçimsel bir yanlış gerçekleştirmiş, dolayısıyla yanlışlığa sebebiyet vermiştir. Fransızcada tümce başında

büyük harfle “i” harfi kullanılabilirken, İngilizcede kullanılamaz. Katılımcı kuralların bilgisizliğinden ya da dikkatsizlik kaynaklı bir yanlgı gerçekleştirmiş olabilir. Bu yanlgı yazın içerisinde üç defa tekrarlanmış olduğundan yanlgının katılımcının zihinsel sözlüğünde yerleşmiş bir yanlgı olabileceği düşünülebilir.

Everyone who is leaded

Katılımcının bu tümcesindeki yanlgı İngilizcede sıklıkla rastlanan bir yanlgıdır. Geçmiş zamanda düzenli fiilerin sonuna getirilen “-ed” ekini, düzensiz bir fiil olan “lead” (*rehberlik, öncülük, önderlik etmek*) fiilinin sonuna da getirmiştir ve kural sınırlamalarının bilgisizliğinden veya aşırı genelleme kaynaklı bir yanlgı gerçekleştirmiştir.

apparemmently

Katılımcı İngilizcede yer alan “apparently” (anlaşılan, görünüşe göre) sözcüğünün Fransızcadaki karşılığı olan “apparemment” sözcüğü ile kullanılmış ve de İngilizce dil bilgindeki zarf üretmek için sözcük sonuna eklenen “-ly” son eki getirilerek İngilizce bir sözcük üretilmeye çalışılmıştır.

milksand apples

Katılımcı kural sınırlamalarının bilgisizliğinden kaynaklı olabilecek bir yanlgı gerçekleştirmiştir. Yanlgıda bir dilbilgisi kuralı ihlal edilmiştir. İngilizcede sayılamayan isimlerin sonuna, çoğul anlamı veren “-s” takısı getirilemez (Evans ve Dooley, 2006:58).

Katılımcı bu kuralı bilmediğinden ya da dikkatsizlik kaynaklı olabilecek bir yanlgı gerçekleştirmiştir.

Girdi 4:

He los_ his power
<u>On e</u> the revolution is realized
By changing the <u>pas</u> in their minds...

Katılımcı üç ayrı tümceden aceleden veya dikkatsizlikten doğabilecek harf atlaması yanılığı yapmıştır. Birinci tümcede “lost” (*kaybetmek*) fiili kullanılmak istenmiş, ancak “-t” harfi atlanmıştır. İkinci tümcede ise “Once” (*bir kere, bir defa, derhal, hemen*) sözcüğü kullanılmak istenmiş ancak “-c” harfi atlanmıştır. Üçüncü tümcede ise “past” (*geçmiş*) sözcüğü kullanılmak istenmiş ancak “-t” harfi unutulmuştur.

It <u>effects</u> other people...

Katılımcı aynı yanılığı farklı tümcelerde üç defa tekrarlamıştır. Bu da katılımcının bu yanılığı dikkatsizlikten değil, kelime bilgisinin eksikliğinden kaynaklandığını göstermektedir. Aynı yanılı Katılımcı B’nin Girdi 3’te yer alan 3. yanılısında da görülmüştür. Kullanılmış olan “effect” (*etki*) sözcüğü isim halindedir. Ancak katılımcı tümce düzeneğinde bir fiil kullanmalıydı. Kullanılması gereken “effect” sözcüğünün fiil hali olan “affect” (*etkilemek*) fiilidir.

<u>logic</u>

Katılımcı Fransızcada bulunan “logique” (*mantıklı*) sıfatının sesletiminden yola çıkarak İngilizceye bir aktarımda bulunmuş, dolayısıyla yanılıya sebep olmuştur. Kelimenin İngilizcedeki karşılığı “logical” (*mantıklı*) sözcüğüdür.

<u>somes</u>

Katılımcı Fransızcada yer alan sıfatlarda çoğul yapma kuralını İngilizce’ye aktarmış, ve kurallanların genellenmesinden kaynaklı olabilecek bir yanılı gerçekleştirmiştir. Fransızcada isimlerde olduğu gibi sıfatların sonunas “-s” takısı eklenerek çoğul yapılabilir(Aydın, 2004:63). Bu kural İngilizcede yoktur.

They starte

Fransızcada yer alan fiilin sonuna getirilen “-e” fiilin üçüncü çoğul kişide olduğunu ifade eder. Katılımcı Fransızcada yer alan bu kuralı İngilizceye aktarmıştır. İngilizcede olması gereken şekli “they start” (*başlarlar*) olmalıdır.

Girdi 5:

Although, if the other animals had equal abilities, the situation would not be like this

Eventhough, this is not very possible

Katılımcı kuralların bilgisizliğinden, ya da benzer sözcüklerin ayrımını yapılamamasından kaynaklı olabilecek bir yanlış gerçekleştirmiştir. İngilizcede “although” karşıtlık ifade eden tümcelerde kullanılan bir kenetsözcüktür (*linking word*) ve ardından şartlı bir tümcecik getirilemez. Bu kenet sözcüğün ardından bir düz tümce ve karşıt anlam ifade eden bir yan tümcecik kullanılmalıdır. Katılımcının burada kullanması gereken “however” (*bununla beraber, ama, ancak*) kenet sözcüğüdür.

Katılımcı aynı yanlışlığı tekrarlamıştır. İkinci tümcede görüldüğü gibi, “however” (*bununla beraber, ama, ancak*) kenet sözcüğü kullanılması gereken yerde, katılımcı “eventhough” (*her ne kadar*) ifadesini kullanmıştır. Bu kenet sözcük de aynen “although” (*bununla beraber, ama, ancak*) kenet sözcüğü gibi ardından bir düz tümce ve karşıt anlam ifade eden bir yan tümcecik kullanılmalıdır.

implicite

Katılımcı İngilizcede yer alan “implicit” (*dolaylı olarak beliten, imalı, örtük*) sözcüğü yerine Fransızcada yer alan “implicite” sözcüğünü kullanarak, aktarım kaynaklı bir yanlış gerçekleştirmiştir. Katılımcıya verilen soru içerisinde sözcük İngilizce olarak verilmiş olmasına karşın, katılımcı cevabında iki defa Fransızca şekliyle kullanmıştır. Bu da katılımcının hem dikkatsizlik hem de zihinsel sözlüğünde Fransızca yerleşmiş olan bir sözcük oluşturmada kaynaklı bir yanlışlığa düştüğünü göstermektedir.

It <u>represent</u> this clearly

Katılımcı İngilizcedeki geniş zamanda üçüncü tekil kişi için kullanılan “-s” takısını bu yazın içerisinde kullanmamıştır. Buradan katılımcının bu kurala ait eksik bir uygulama sebebiyle yanlış gerçekleştirdiğini söyleyebiliriz. Katılımcı bu konuyu öğrenmemiş veya zihninde bu kuralı yerleştirmemiş olabilir.

This allows him to be activ or <u>passif</u>
--

Katılımcı Fransızcada fiil çekim kurallarından yola çıkarak bir aktarımda bulunmuş, dolayısıyla yanlışla sebebiyet vermiştir. Fransızcada yer alan “activer” sıfatının dil kurallarındaki eril veya dişil kişilere göre uygun olarak çekildiği zaman, üçüncü tekil kişilerdeki sıfat hali eril kişilerde “activ” (*hareketli, etkin, canlı*) ve “passif” (*hareketsiz, etkisiz*) şeklinde kullanılmaktadır. Katılımcı bu kuralı İngilizcede uygulamış ve bir olumsuz aktarımda bulunmuştur. İngilizcedeki aynı anlamı içeren doğru kullanımı “active or passive” şeklinde olmalıydı.

Girdi 6:

We see a <u>worser</u> situation

It is more <u>harder</u>

Katılımcı İngilizcede sıfatlardaki karşılaştırmalı derece kurallarını uygulamada bir yanlış gerçekleştirmiştir. Bu yanlışın kaynağının kural sınırlamalarının bilgisizliğinden kaynaklı olabileceği söylenebilir. Katılımcı İngilizcede düzenli sıfatlarda iki ögeyi karşılaştırırken kullanılan “-er” son ekini, düzensiz sıfatlarda sıfatın şeklinin tamamen değişmesine karşın eklemiştir. Diğer bir deyişle, katılımcı aynı kuralı sıfata iki kere uygulamıştır. Birinci yanlışta doğru ifade “worse” şeklinde verilmeliydi. İkinci yanlış ise “ more” (*düzensiz sıfatlarda “daha”*) ifadesi kaldırılmalı ve “harder” (*daha zor*) şeklinde kullanılmalıydı. Buradan katılımcının düzenli ve düzensiz sıfatlar arasındaki ayrımı veya ek getirme kuralını öğrenmemiş olabileceğini söyleyebiliriz.

He had a heart brave

Katılımcı açıkça Fransızcada bulunan bir dilbilgisi kuralını İngilizceye aktarmış ve anılgıda bulunmuştur. İngilizcede niteleme sınıfları her zaman ismin önünde kullanılır. Tekil veya çoğul biçimlerde kullanılmaz. Ancak bu kural Fransızcada farklıdır. Niteleme sıfatları, niteliğini bildirdikleri isimlere hem erillik-dişillik, hem de tekillik-çoğulluk bakımından uyarlar ve isimlerden sonra kullanılırlar. Her zaman birlikte kullanılan ismin anlamına etki eder ve onun özelliğini belirtirler (Aydın, 2004:57). Katılımcının bu tümcede sıfatı ismin önüne getirmiş olması, “brave heart” şeklinde kullanması gerekirdi.

gouvernement

Katılımcı tüm kompozisyonda İngilizcede bulunan “government” (*idari teşkilat*) kelimesinin yerine üç defa aynı sözcüğün Fransızca karşılığı olan “gouvernement” (*idari teşkilat*) ifadesini kullanmıştır. Katılımcı açıkça Fransızcadan aktarım yapmaktadır.

He was very effectif,...

İngilizcedeki “effective” (*etkili*) kelimesi Fransızcadaki “effectif” kelimesi yerine kullanılmıştır. Fransızcadan gerçekleştirilen bu aktarımda da iki sözcük arasındaki sesletim benzerliği dikkat çekicidir. Katılımcının zihinsel sözlüğünde bulunan bu iki sözcüğün varlığı yer değiştirmiş ya da benzeşimden dolayı yanılgıya düşülmüş olabilir.

humain

Katılımcı Fransızcadan bir aktarımda bulunmuştur. Fransızcada “humain” sözcüğünün karşılığı İngilizcedeki “human” (beşeriyete ait, insana ait, insani) sözcüğüdür. Tümcenin anlam bütünlüğü açısından katılımcı “human” sözcüğünü kullanmalıdır. Sesletim ve biçimsel özellikleri bakımından benzerlik gösteren bu iki sözcük,

katılımcının zihinsel sözlüğüne aynı biçimde yerleşmiş, dolayısıyla yanlışlığa sebebiyet vermiş olabilir.

4.4.1.5. Tüm Katılımcıları Yapmış Olduğu Yanlışların Genel Değerlendirmesi

Tablo 4.9: Yanlışların Genel Değerlendirilmesi

Açıklama	Rakamlarla İfadesi	Oran
Katılımcı Öğrenci Sayısı	4	
Girdi Sayısı	24	
Toplam Yanlış Sayısı	124	100%
Fransızca etkileşimli yanlış sayısı	69	56%
Türkçe etkileşimli yanlış sayısı	4	3%
Diğer (bilgisizlik, dikkatsizlik, aşırı genelleme, kalem sürçmesi vs.)	51	41%

Tablo 4.10 Fransızca Etkileşimli Yanlışların Dağılımı

Yanlış Türü	Adet	Oran
Fransızcadan sözcük aktarımı sebebiyle yapılanlar	49	% 71
Fransızcadan kural aktarımı sebebiyle yapılanlar	20	% 29
TOPLAM	69	% 100

Dört katılımcının katıldığı 24 adet girdi incelenmiştir. Bu girdiler incelendiğinde toplamda 124 adet yanlıştan 69 (%56) tanesinin Fransızca kökenli olabileceği tespit edilmiştir. Bu yanlışlardan sadece 4 (%3) tanesinin Türkçeden çeviri kaynaklı olduğu görülmüştür. Diğer yanlışların 51 (%41) kaynağı bilgi eksikliği, dikkatsizlik, kuralların aşırı genellenmesi, kalem sürçmesi sebebiyle kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmacının yola çıktığı araştırma soruları yanıtlanacak, her bir araştırma sorusuna yanıt verildikten sonra önceki çalışmalar dikkate alınarak yorum getirilecek, son olarak genel bir değerlendirme yapılarak önerilerde bulunacaktır.

5.1. Araştırma Sorularının Yanıtlanması

Araştırmanın yapıldığı kurum olan Galatasaray Lisesi'nde yabancı dilin önemi oldukça büyüktür. Okul, amaçları doğrultusunda hazırlamış olduğu eğitim izlencesine öncelikli ve ağırlıklı olarak Fransızca, ikinci yabancı dil olarak İngilizce, üçüncü yabancı dil olarak İtalyanca ve yardımcı dil olarak Latince derslerini eklemiştir. Dolayısıyla kurumun genel amaçlarından birinin çok dilli öğrenciler yetiştirmek olduğu söylenebilir.

Araştırmanın amacına en uygun örnekleme oluşturulaabilecek öğrencileri seçmek için kurumda seçilen bir sınıfta öğrencilerin İngilizce öğrenim amaçları tespit edilmiştir. İncelen kurumda eğitim dili Fransızcadır ve tüm öğrenciler okula başladıkları seneden itibaren yoğun bir dil eğitimi görmektedirler.

Önem sıralamasına bakıldığında Fransızca'yı takip eden dil İngilizcedir. Okul yönetimi tarafından bu dile verilen önem de oldukça büyüktür. Okulun İngilizce eğitimine yönelmesi, genel İngilizce öğretim amaçlarının dışında iki sene Fransızca hazırlık okuyan öğrencilerin üniversiteye geçtikleri zaman pek çok üniversitede zorunlu olan İngilizce hazırlık sınıfından başışık olmalarını sağlamaktır.

Okulun yabancı dile olan yaklaşımı araştırmacı tarafından incelenmiş ve somut veriler sunulmuştur. GÜDÜLENME, amaçlar, dil birimleri, öğretim uygulamaları, yönetsel düzenlemeler ve diğer şeklinde altı ana başlıkta öğrencilerin İngilizce eğitimi incelenmiştir. Bu ana başlıkların alt başlıkları şu şekildedir: GÜDÜLENME başlığının altında, güdülenmenin varlığı, araçsal güdülenme varlığı, birleşimci güdülenme varlığı, güdülenme yokluğu alt başlıklar halinde incelenmiştir. İkinci olarak amaçlar incelenmiştir. Bu ana başlığın alt başlığı olarak İngilizce öğrenme amaçları mesleki İngilizce, İngilizcenin anadil ortamında kullanımını yeterlik sınavları, çeviri ve

amaçsızlık alt başlıkları incelenmiştir. İncelen bir diğer öge dil birimleridir. Bu başlığın altında ilk olarak dil becerileri, dinleme, konuşma okuma ve yazma becerileri ayrıntılı olarak sorgulanmıştır. Diğer alt başlıklar, dil bilgisi, sözcük öğretimi ve sesletimdir. Öğretim uygulamaları incelen bir diğer ana başlıktır. Bu bölümde, ödevler ve ders dışında yönlendirme konuları incelenmiştir. Yönetmelik uygulamaların incelendiği ana başlığın altında ise ders saatleri, öğretmenler ve ders programına ait bilgiler toplanmıştır. Son olarak bu ana başlıkların altında bulunmayan diğer bölümünde konular, kitap ve malzemeler, görsel işitsel yardımcı araç gereçler ile dil – toplum alt başlıkları incelenmiştir.

Bu incelemen neticesinde toplanan bilgiler doğrultusunda öğrenciler hakkında daha fazla ve ayrıntılı bilgiye ulaşılmış, böylece araştırmanın örneklemini en iyi oluşturabilecek katılımcılar seçilmiştir. Katılımcıların tamamını daha ayrıntılı tanımak, geçmişlerini öğrenmek amacıyla on sorudan oluşan ve geçmişten gelen dil bilgilerini değerlendirmeleri istenen bir sormaca uygulanmıştır. Sormacanın neticesinde katılımcıların göstermiş oldukları bilgisel boyuttaki benzerlikten ötürü araştırmaya bu dört öğrenci ile devam edilmiştir. Öğrencilerin tamamı yedi yaşından itibaren yoğun bir biçimde Fransızca dersi görmüş, dolayısıyla kurumun diğer öğrencilerine kıyasla daha fazla dile maruz kalmışlardır. Katılımcıların zihinsel sözlüklerinin Fransızca bakımından daha uzun süredir oluşmuş olması, araştırmada fayda sağladı.

1. Birinci yabancı dil olarak Fransızca öğrenmiş olan öğrencilerin ikinci yabancı dil olarak İngilizce öğrenme süreciyle benzerlikleri var mıdır? Varsa hangi yöndedir?

Araştırmada incelenen en önemli öğelerden biri ikinci yabancı dilin öğrenim sürecinde birbirleriyle olan etkileşimini ölçmektir. Bu etkileşimin olumlu, olumsuz, hem olumlu hem olumsuz veya etkisiz olup olmadığı katılımcılara verilen ve 30 dilbilgisi ögesinin bulunduğu bir sormacayla ölçülmüştür. Bu sormacadan elde edilen yanıtlar doğrultusunda etkileşimin zaman zaman olumlu olabildiği gibi zaman zaman olumsuz da olabileceğidir. (Bu araştırmada araştırılan yabancı diller Fransızca ve İngilizcedir.) Sormacaya katılanların işaretlemiş oldukları toplam 120 seçenekten, 64 olumlu etkisi

olduğuna dair işaretlenmiş, 34 tanesinin olumsuz etkisi olduğu, 12 tane hem olumlu hem olumsuz etkilerinin bulunduğu, 8 tane de herhangi bir etkisinin olmadığına dair seçenek işaretlenmiştir.

Buradan yola çıkarak uzun yıllar Fransızca eğitim almış katılımcılar ikinci yabancı dil olarak İngilizce öğrenirken bazı zaman öğelerinde ve özellikle kelime oluşturmada İngilizceden olumlu yönde etkilendiklerini, öğrenme sürecinde eğer iki dilde örtüşen yapılar olması halinde olumlu bir etki oluşturduğu sonucuna varılmıştır.

Katılımcılarla yapılan kayıt dışı görüşmelerden elde edinilen bilgilere göre herhangi bir dil öğrenmişken, yeni bir dili öğrenmenin oldukça kolay olduğudur. Öğrenilmiş olan dil Fransızca olduğunda ise öğrencilerin çoğunun sözcüksel düzeyde Fransızcadan aktarımda bulunarak İngilizce karşılıklarını bilmeseler bile okuduklarını anlayabildiklerini, yazılı metinlerde anlam bütünlüğünü bozmamak, devam ettirmek amacıyla Fransızca benzeri kelimelerin kullanıldıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılar özellikle Fransızca kökenli sözcüklerin kendilerine fayda sağladığını ancak gerçekleştirdikleri yanlışlarda da bu sözcüklerin fazlasıyla etkin olduğunu belirtmişlerdir. Dil bilgisi konularında, özellikle kuralların benzerlik gösterdiği konularda, Fransızcadan faydalandıklarını belirtmişlerdir. İngilizcedeki bazı konularda ise anlamakta güçlük çekmelerini Fransızca dil bilgisine bağlamaktadırlar. Bunun nedenin Fransızcadaki bazı kuralların İngilizcedekiler ile örtüşmemesidir.

2. Öğrenilmiş olan bir yabancı dilin (Fransızca) ikinci yabancı dildeki yazılı metinlere yansması ne biçimde olmaktadır?

Araştırmanın yürütülmesi için katılımcılara verilen kompozisyon sorularına verilen yanıtlar incelendiğinde, yanlışların pek çoğunun biçimbimsel aktarımlardan oluştuğu gözlemlenmiştir. Katılımcılar sesletim özellikleri birbirlerine benzeyen sözcükler için ilk öğrenmiş oldukları dil olan Fransızcada yer alan sözcüğü zihinsel sözlüklerine yerleştirmekteler ve bu sözcüğün İngilizcede kullanımı da aynı şekilde uygulamaktadırlar. Bu sebeple Fransızca kaynaklı yanlışların pek çoğu (%71) sözcük

aktarımı ile kendini göstermiştir. Bu yanlışların da bilgisizlikten mi, benzeştirme kaynaklı mı, yoksa hiç öğrenilmediği için Fransızcasının kullanılıp kullanılmamış olduğu bilinmemektedir. Bu araştırmada sözlü görüşmelerin dökümü alınmamıştır ancak araştırmacı araştırma sırasında yapmış olduğu kayıt dışı görüşmelerde de bu tür yanlışların var olduğunu, sesletimsel boyutta da bu aktarımların gerçekleştiğini tespit etmiştir. Buradan yola çıkarak Fransızca öğrenmiş olan bir öğrencinin iletişimi devam ettirmek için sözcük aktarımı yaptığını ve dolayısıyla yanlış gerçekleştirdiği tespit edilmiştir.

3. Yazılı metinlerde metinlerde yapılan yanlışların sınıflandırılması ne kaynaklıdır ve ne orandadır?

Araştırmacı tarafından ikinci yabancı dil olarak İngilizce öğreniminin biri yabancı dil ve ana dil ile etkileşimi yanlışlar üzerinden değerlendirilmiştir. Bu amaca uygun olarak araştırmacının örneklemini oluşturan dört katılımcıdan derslerinde okumakta oldukları hikaye kitabına ait yorumlamacı bir yaklaşımla cevaplanabilecek ve herhangi bir sınırlamanın olmadığı bir kompozisyon sınavı uygulanmıştır. Dört katılımcının katıldığı sınava ait 24 adet girdi incelenmiştir. Bu girdiler incelendiğinde toplamda 124 adet yanlışdan 69 (%56) yanlışın Fransızca kökenli olabileceği tespit edilmiştir. Bu yanlışlardan sadece 4 (%3) yanlışın Türkçeden çeviri kaynaklı olduğu görülmüştür. Diğer yanlışların 51 (%41) kaynağı bilgi eksikliği, dikkatsizlik, kuralların aşırı genellenmesi, kalem sürçmesi sebebiyle kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

Yapılan araştırmada yalnızca öğrenilen yabancı diller arasında bir etkileşim olmadığı belirlenmiştir. Etkileşim sonradan öğrenilen yabancı dilleren olabileceği gibi, ana dilden de olabilmektedir(% 3). Ancak bu karşılaştırmada, etkileşim içinde olunan dillerin oranlarına bakıldığında yabancı diller arasındaki etkileşimin ana dile oranla çok büyük ölçüde olduğu gözlemlenmiştir (% 56). Diğer İngilizcedeki kuralların bilinmemesi, dikkatsizlik, kuralların genellenmesi, kalem sürçmesi v.b. yanlışların oranı ise Türkçeden etkileşim yanlışlarına oranla oldukça yüksektir.

5.2. Öneriler

Günümüzde yabancı dile verilen önem her geçen gün artmaktadır. Çağımızın gerektirdiği eğitim düzeyi giderek yükselmekte dolayısıyla da eğitim gereksinimleri giderek çoğalmaktadır. Yabancı dil öğrenimi ulusal boyuta bir gereksinimdir. Uluslararası düzeyde iletişim kurabilmek, her bakımda ilişki halinde olabilmek, medeniyet seviyesinde kalabilmek açısından da önemi yadsınamaz. Çağın gereksinimleri insanları sürekli olarak daha iyi, daha bilgili, daha yetkin insanlar olmaya zorlamaktadır. Yabancı dil boyutunda bilinen yabancı dil sayısının birden fazla olması artık kişiler için bir gereksinim haline gelmiştir. Ana dili İngilizce olan ülkeler dışında Avrupa ülkelerinde eğitimi verilen İngilizce birinci yabancı dildir. Almanca ve Fransızca ise en yaygın ikinci yabancı dil olma eğilimindedir(Ammon,1996).

Buradan yola çıkarak tarihi bakımdan önemi yadsınamaz büyüklükte olan bir kurumda, küçük yaşlardan itibaren ana dili Fransızca olan öğretmenler tarafından eğitim görmüş öğrenciler üzerinde yapılan bu araştırmada en önemli amaç ikincil ve çok daha az sürede öğrenilen İngilizcenin birinci yabancı dil ile etkileşimini incelemektir. Bu incelemenin yapılmasında daha somut veriler sağlaması açısından sormacalar uygulanmış, öğrencilerden yazmış oldukları kompozisyonlar toplanmış ve yanlışları incelenmiştir. Yanlışların iki dil arasındaki etkileşim sürecinde en doğru bilgiyi sağlayabileceği düşünülmüştür.

Öğrencilerden toplanan sormaca dönütleri doğrultusunda katılımcılara ders içerisinde işlenen bir kitap hakkında bir kompozisyon sınavı uygulanmıştır. Bu sınav katılımcılara farklı zamanlarda tekrarlanarak verilmiştir. Bu yazılı metinlerden toplanan girdiler Fransızcanın yanlışlardaki etkisini bulmak amacıyla incelenmiştir. Elde edilen ham bulgular araştırmacı tarafından incelenmiş, yanlışların sebepleri, kaynak olabilecek öğeler incelenmiş, doğru biçimleri sunulmuştur. Bu yanlışlar yalnızca araştırmacı tarafından tespit edilen ve araştırmacı öğretmen tarafından düzeltilen yanlışlardır. Dolayısıyla farklı araştırmacılar tarafından incelenen girdilerde daha farklı yanlışlar da tespit edilebilirdi.

Yanılgılar yalnızca sözdizimsel ve biçimbirimsel öğeler gözönünde bulundurularak incelenmiştir. Bu incelemelerin sonuçları Fransızca dilbilgisi öğeleriyle karşılaştırılmış ve benzerlikleri sunulmuştur. Farklı bir çalışmada, elde edilen bulgular diğer dil öğeleri bakımından da karşılaştırmalı bir araştırma ile sunulabilir.

Araştırmadan elde edilen bilgiler doğrultusunda benzer özellikler gösteren eğitim kurumlarındaki İngilizce öğretmenleri yanılığ sebeplerini öğrenebilirler. Aynı zamanda, bu yanılgıların öğretmenler tarafından bilinmesi öğretmenlerin izlencelerini hazırlarken de yardımcı olabilir. Katılımcıların farklı dilde benzer kural ve yapıları biliyor olması işlenilecek olan dilbilgisi öğesinin öğretmenin anlatım biçiminde olumlu farklılıklar yaratabilir.

Bu çalışma Fransızcanın yoğunlukla öğretildiği bir kurumda yürütülmüştür. Benzer bir çalışmada, farklı yabancı dillerin yoğunlukla öğretildiği kurumlarda, öğretilen yabancı dilin ikinci yabancı dil olarak İngilizceye etkisi incelenebilir.

KAYNAKLAR

Ammon, U. (1996) German attitudes to European language policy. In B. Bakmand, R. Phillipson and T. Skutnabb-Kangas (eds) *Papers in Language Policy* (pp. 11— 14). Roskilde: Lingvistgruppen Roskilde Universitetscenter.

Atabay, Sevinç, (2002), *Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları*. İstanbul, Özel Okullar Derneği Yayınları

Azar, B., (1999), *Understanding and Using English Grammar*, Prentice Hall Regents, New Jersey

Baetens Beardsmore, H. (ed.) (1993a), *European Models of Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.

Baker, C. ve Prys Jones, S. (1998), *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.

Beardsmore, Hugo Baetens, (1991), *Bilingualism: Basic Principles*, Multilingual Matters

Bentahila, Abdelali ve Davies, Eileen., (1983), *The syntax of Arabic-French code switching*. *Lingua* 59: 301— 30.

Bentahila, Abdelâli ve Eirlys E. Davies., (1991), “Constraints on Code-Switching: A Look Beyond Grammar”. In *Papers for the Symposium on Code-Switching in Bilingual Studies: Theory, Significance and Perspectives*, 369– 405. Strasbourg: European Science Foundation.

Blondin, C. et al. (1998), *Modern Languages in Primary and Pre-primary Education: A Review of Recent Research Within the European Union*, London: CILT.

Burstall, C., (1975), “Factors affecting foreign-language training: a consideration of some recent findings”. *Language Teaching and Linguistics: Abstracts* vol. 8, no.1, pp. 5-25. Reprinted in Kinsella, 1978

Callahan, Laura, (2004), *Spanish/English Codeswitching in a Written Corpus*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam/Philadelphia.

Cenoz, J., (2003), “The additive effect of bilingualism on third language acquisition: A review”. *The International Journal of Bilingualism* 7, 71— 89.

Cenoz, J. ve Jessner, U., (2000), *English in Europe: The Acquisition of a Third Language*. Clevedon: Multilingual Matters.

Cenoz, J. ve Lindsay, D., (1994), *Teaching English in primary school: A project to introduce a third language to eight-year-olds*. *Language and Education* 8, 201– 210.

- Cenoz, J., Hufeisen, B. ve Jessner, U., (2000), "Trilingualism – tertiary languages – German in a multilingual world". *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht special issue 5: 1*. [http:// www. ualberta. ca/ ~german/ejournal/ ejournal. Html](http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/ejournal.html)
- Chambers English Essential English Dictionary, E. Higgleton ve A. Seaton (Derl.), (1995), Chambers Harrap Publishers Ltd.
- Chomsky, N., (1957), *Syntactic Structures*. Mouton: The Houghe.
- Chomsky, N.,(1965), *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Chomsky,N., (1966), "Research on Language Learning and Linguistics." *Report of the Northeast Conference*.
- Cook, V. J., (1992), "Evidence for multi competence". *Language Learning* 42, 557-91
- Dalgaç, A. , (2004), "*Fransızca Dilbilgisi*", İstanbul, Gün Yayıncılık
- De Bot, K., (1992), *A bilingual production model: Levelt's 'speaking' model adapted*. *Applied Linguistics* 13, 1-24
- Demircan, Ö., (1990), *Yabancı-Dil Öğretim Yöntemleri*, Ekin-Eğitim Yayıncılık ve Dağıtım, İstanbul
- Demirel, Özcan, (2003), *Yabancı Dil Öğretimi*, İstanbul, Pegem Yayıncılık
- Edelenbos, P. and Johnstone, R., (eds) (1996), *Researching Languages at Primary School: Some European Perspectives*, London: CILT.
- Erözden, A., (2000), *Belirli Amaçlı Dil Öğretiminde Gereksinim Çözümlemesi Ve Bir Uygulama: İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Halkla İlişkiler Bölümü Öğrencileri İçin Bir İngilizce İzlenesi Hazırlama*, İstanbul Üniversitesi Doktora Tezi, İstanbul
- Evans,V., Dooley,J., (2006), *Grammarway*, Express Publishing, Berkshire
- Extra, G. ve Gorter, D., (2001), *The Other Languages of Europe*, London: Multilingual Matters Ltd., pp. 407-428
- Gover, R. Philips, D. ve Walters, S., (1995), *Teaching Practice Handbook*, Heinemann, Oxford
- Grosjean, F., (1982), *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Cambridge, MA: Harvard Business Press
- Hakuta, K., (1986), *Mirror of Language: The Debate on Bilingualism*. New York: Basic Books.
- Hammarberg, Bjorn, (2001), *Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition*. In Cenoz et al. (eds.), pp. 21— 41.

Haugen, Einar, (1950), "The Analysis of Linguistic Borrowing". *Language* 26.210–231.

Haugen, Einar, (1956), "Bilingualism in the Americas", *American Dialect Society*, Alabama

Haugen, E. 1950. "The Analysis of Linguistic Borrowing". *Language* 26: 210– 231.

Hoffman, S. Q. (1997). Field Dependence/ Independence in Second Language Acquisition and Implications for Educators and Instructional Designers. *Foreign Language Annals*, 30, 222-234.

Hoffman, Charlotte, (2001), "Towards a description of trilingual competence". *International Journal of Bilingualism* 5: 1— 17.

Hoffmann, C. ve Widdicombe, S., (1998), "The language behaviour of trilingual children: developmental aspects". *Paper held at EUROSLA 8 Conference in Paris*, September.

Hymes, D., (1966), "Two Types of Linguistic Relativity," W.Bright (ed), *Sociolinguistic*, The Hague:Mouton içinde.

Karasar, Niyazi, (2000), *Bilimsel Araştırma Yöntemi – Kavramlar, İlkeler, Teknikler*; Ankara, Nobel Yayın

Krashen, S., (1975), "The Development of Cerebral Dominance and Language Learning: More Evidence". In D. Dato (ed.), *Developmental Psycholinguistics: Theory and Application*. Washington: Georgetown University Press, 209-33

Krashen, S., (1981), *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.

Kubaneck-German, A. (1998) Primary foreign language teaching in Europe: Trends and issues. *Language Teaching* 31, 193– 205.

Lado, R. (1964). *Language teaching: A scientific approach*. New York: McGraw-Hill.

Lado, R. (1957). *Linguistics Across Cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press

Lenneberg, E. (1967) *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley.

Littlewood, William T. (1989), *Foreign and Second Language Learning: Language-acquisition research and its implications for the classroom*, Cambridge University Press, Great Britain

Lodge, R. A., Armstrong, N., Ellis, Y. and Shelton, J. (1997) *Exploring the French Language*. London: Arnold.

Longman Dictionary of Contemporary English, P.Procter (Der.), (1978), Longman Group Limited, s. 623

Matthews, P. (1981) Syntax. Cambridge: Cambridge University Press.

Meechan, Marjory and Poplack, Shana 1995, 'Orphan categories in bilingual discourse: adjectivization strategies in Wolof– French and Fongbe– French', *Language Variation and Change* 7: 169– 94.

Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı (MEGSB), 1986 yılı Verileri

Muysken (eds.), pp. 199— 232.

Muysken, 177– 198. Cambridge: Cambridge University Press.

Muysken, Pieter, (1987), "Neutrality incode mixing". *Eigen en vreemd: identiteit en outlening in taal, literatuur en beeldende kunst: handelingen an het 39ste Nederlands Filologencongres*, 359– 73. Vrije Universiteit, Amsterdam, 18– 19 December, 1986. Amsterdam: VU Uitgeverij.

Muysken, Pieter, (1995), "Code-switching and grammatical theory". One Speaker, Two Languages: *Cross-Disciplinary Perspectives on Code-Switching* ed. by Leslie Milroy & Pieter

Muysken, Pieter, (1995), *Code-switching and grammatical theory*. In Milroy and Muysken (eds.), pp. 177— 98.

Muysken, Pieter, (1997), *Code-switching processes*. In M. P'utz (ed.), *Language Choices*. Amsterdam: Benjamins, pp. 361— 78.

Muysken, Pieter, (2000), *Bilingual Speech*. Cambridge: Cambridge University Press.
Myers-Scotton, Carol. (1993), "Duelling Languages: Grammatical Structure in Code switching". New York: *Oxford University Press*.

Myers-Scotton, Carol. (1993), "Social Motivations for Codeswitching: Evidence from Africa". *Oxford: Clarendon Press*.

Norrish, J., (1983), *Language Learners and their Errors*. Macmillan, London

Offord, Malcolm. *Student Grammar of French*. West Nyack, NY, USA: Cambridge University Press, 2002. p 1.

Özel Okullar Derneği(ÖOD), (2003), *Özel Okullarda Eğitim ve Öğretim*. Antalya: Özel Okullar Derneği Yayınları.

Politzer, R. L., (1967) "Toward pysholinguistic models of language instruction." *TESOL Quarterly*, 2,3.

Poplack, Shana ve Meechan, Marjory, (1995), *Patterns of language mixture: nominal structure in Wolof-French and Fongbe-French bilingual discourse*. In Milroy an

Poplack, Shana, (1993), “Variation Theory and Language Contact”. *American Dialect Research ed.* by Dennis Preston, 251– 286. Amsterdam: John Benjamins.

Poplack, Shana, Sankoff, David ve Miller, Christopher, (1988), “The social correlates and linguistic processes of lexical borrowing and assimilation”, *Linguistics* 26: 47—104.

Richards, Jack C., (1971), “A Non-Contrastive Approach to Error Analysis.” *English Language Teaching*, XXV, June 1971, 204-19

Saussure, F. De, (1915), *Course in General Linguistics*, (Çev. Wade Balkın), McGraw-Hill Book. Co.

Skinner, B.F., (1957), *Verbal Behaviour*, Appleton Century Crofts.
The European Commission’s White Paper Teaching and Learning: Towards the Learning Society 1995

Tuna, Didem, (2004), *İkinci Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretimi Gereksinim Çözümlemesi Uygulaması: Galatasaray Lisesi’nde İkinci Yabancı Dil İngilizce*, Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Dil (İngilizce) Öğretimi Dönem Projesi, İstanbul

Yıldırım, A. ve Şimşek, H., (2004), *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara, Seçkin Yayıncılık San. Ve Tic. A.Ş.

EKLER

EK - 1

Adı :

Soyadı :

Yaşı :

- 1) Eğitimini gördüğünüz yabancı dilleri başlama sırasına göre başlama yaşınızı belirterek yazınız.

-
-
-
-
-

- 2) İngilizce eğitimi aldığınız süre içinde haftalık ders saatlerini belirtiniz (rn : 1.yıl : 2 saat, 2. Yıl: 3 saat.. gibi)

-
-
-
-
-
-

- 3) İngilizce eğitimine hangi okulda başladınız?

4) İngilizceniz size göre ne düzeydedir?

		Yetersiz	Orta	İyi	Çok İyi
a)	Duyduğunu anlama				
b)	Okuduğunu anlama				
c)	Konuşma				
d)	Yazma				
e)	Genel				

5) Okulda ders ortamı dışında, genel olarak İngilizceyi nerelerde, nasıl kullanıyorsunuz?

Sizin için geçerli olan seçeneği /seçenekleri daire içine alarak belirtiniz:

(a)	Yabancılarla konuşuyorum.
(b)	Kitap okuyorum.
(c)	Yabancı yazılı basını izliyorum.
(d)	Film izliyorum
(e)	Yabancı radyo-televizyon kanallarını izliyorum.
(f)	İnternet ortamında kullanıyorum
(g)	İngilizce kulübü etkinliklerine katılıyorum
(h)	Hiç bir şekilde İngilizceyi kullanmıyorum.
(i)	Diğer (belirtiniz)

6)Üniversiteye başladığınızda İngilizce hazırlık sınıfından bağışık olacağınızı düşünüyor musunuz?

Yanıtı daire içine alın.

(a)	Evet
(b)	Hayır
(c)	Emin değilim
(d)	Bağışık olurum, ama yine de hazırlık okumak isterim

7) Şu an İngilizcede en çok eksikliğini ya da sıkıntısını çektiğiniz şey / şeyler ne(ler)dir?

		Çok sıkın-	Bir miktar sıkıntısını	Hiç sıkıntısını çekmiyorum	Bu konu benim için
--	--	------------	------------------------	----------------------------	--------------------

		tısını çekiyo- rum	çekiyorum		sıkıntısını çekecek kadar önemli değil
(a)	İngilizceden Türkçeye çeviri yapamıyorum.				
(b)	Türkçeden İngilizceye çeviri yapamıyorum.				
(c)	Yabancılarla İngilizce bir konuşmaya rahat giremiyorum.				
(d)	İngilizce konuşamıyorum.				
(e)	Yabancılarla (mektuplaşma veya Internet ortamında) İngilizce bir yazılı iletişime giremiyorum.				
(f)	İngilizce filmleri altyazısız anlayamıyorum.				
(g)	Kelime bilgim yetersiz.				
(h)	Telaffuzum iyi değil.				
(i)	İyi yazamıyorum, yazdıklarımı güzel toparlayamıyorum.				
(j)	Okuduğumu anlayamıyorum.				
(k)	Yabancı radyo ya da televizyon kanallarında dinlediklerimi anlayamıyorum.				
(l)	Diğer (belirtiniz)				

8)Aşağıdakilerden hangisi / hangileri için ne kadar İngilizce öğrenmek istiyorsunuz, ilgili kutuya çarpı koyunuz:

		Evet	Hayır	Belli bir dereceye kadar
(a)	Yabancı dil öğrenmek kişisel hobimdir.			
(b)	İngilizceyi özel olarak severim.			
(c)	Bu dersten geçmem gerekiyor			
(d)	İngilizce bilmenin çalışma dünyasında getireceği (daha iyi maaş, yükselme olanakları, daha iyi ve çabuk işe girme, vb.) maddi ayrıcalıklardan yararlanmak için.			
(e)	İngilizce bilmenin akademik camiada getireceği (akademik kariyerdeki dil engelini aşma, öğretim elemanı olurken dil sınavını geçme, vb.) maddi ayrıcalıklardan yararlanmak için.			

(f)	Akademik/bilimsel çalışmalarımda İngilizce kaynaklardan rahat yararlanabilmek, bilgimi daha güzel arttırmak için.			
(g)	İngilizce konuşulan bir ülkeye gittiğimde o toplum ve kültür içinde yabancılik çekmemek, oradaki insanlar tarafından çok yadırganmamak için.			
(h)	FCE, TOEFL veya Proficiency türündeki bir sınavdan iyi puan almam gerekiyor.			
(i)	Diğer (belirtiniz)			

9) Fransızca öğrenirken İngilizce öğrenmeye başlamış olmanızın İngilizce öğrenme sürecinizi genel anlamda kolaylaştırdığına inanıyor musunuz ? (Evet / Hayır/Emin değilim)

10) Size göre okulumuzda daha verimli bir İngilizce eğitimi için neler yapılmalıdır?

		İstemem	Olabilir, fark etmez	İsterim	Bu mutlaka olmalı
a)	Haftalık ders saati daha çok olmalı.				
b)	Daha çok dilbilgisi görmeliyiz.				
c)	Daha çok uygulama yapmalıyız.				
d)	Bir kısım veya bütün İngilizce derslerini anadili İngilizce olan öğretmenler vermeli.				
e)	İngilizce derslerinin haftalık programdaki yeri güzel değil, değiştirilmeli.				
f)	Öğretmen öğrencilerin düzeyine göre konuşmalı				
g)	Derslerde sürekli İngilizce konuşulmalı				
h)	İngilizce Türkçeye karşılaştırmalı olarak verilmeli				
i)	Gerekli durumlarda Türkçe açıklamalar yapılmalı				
j)	Derslerde gördüğümüz konular güzel değil; değişmeli.				
k)	Öğrencilerin konuşurken yaptıkları İngilizce yanlışları mutlaka düzeltilmeli				

l)	İşlediğimiz kitap/malzemeler güzel değil; değişmeli.				
m)	İngilizce dersini veren öğretmenlerle ilgili sorun var; öğretmenler değişmeli.				
n)	Yeterli ödev çalışması yok. Ödev verilip izlenmesi yapılmalı.				
o)	İngilizceyi ders dışında kullanabilmemiz için yönlendirme yapılmalı.				
p)	Radyo, televizyon, video, teyp gibi görsel-ışitsel araçlardan daha çok yararlanmalıyız.				
r)	Diğer:				

11) Ekleme istediğiniz noktalar varsa kısaca değininiz.

EK - 2

1. Adınız-Soyadınız:	
2. Yaşınız:	
3. Uyruğunuz ve Anadiliniz:	
4. Ailenizin uyruğu ve anadili:	
5. İlköğretime başladığınız yaş ve kurum:	
6. İlk öğrendiğiniz yabancı dil ve başlama yaşı:	
7. Öğrendiğiniz ilk yabancı dilin yıllara göre haftalık ders saati olarak dağılımı:	
8. Eğitim görmekte olduğunuz orta öğretim kurumu:	
9. Öğrendiğiniz diğer yabancı diller ve haftalık ders saatinin yıllara göre dağılımı:	
10. Eğitim hayatınızda yabancı dil başarınızın yıllara göre dağılımı: (5lik not sisteminde yıllara göre dağılımı)	

EK - 3

Aşağıdaki maddeler için Fransızca bilginizin İngilizce öğrenme sürecinize ne şekilde yansıdığını belirtiniz.

		Olumlu	Olumsuz	Hem olumlu, hem olumsuz	Etkisiz
(a)	Simple Present Tense				
(b)	Present Continuous Tense				
(c)	Simple Past Tense				
(d)	Past Continuous Tense				
(e)	Simple Future Tense				
(f)	Going to - Future				
(g)	Future Continuous Tense				
(h)	Present Perfect Tense				
(i)	Present Perfect Continuous Tense				
(j)	Past Perfect Tense				
(k)	Past Perfect Continuous Tense				
(l)	Future Perfect Tense				
(m)	Future Perfect Continuous Tense				
(n)	Passive Voice				
(o)	Gerunds and Infinitives				
(p)	Noun Clauses				
(q)	Adjective Clauses				
(r)	Adverbial Clauses				
(s)	Reported Speech				
(t)	Conditional Sentences				
(u)	Articles				
(v)	Prepositions				
(w)	Phrasal Verbs				
(x)	Inversion				

(y)	Vocabulary				
(z)	Pronunciation				
(aa)	Word Order				
(bb)	Modal Auxiliaries				
(cc)	Causatives				
(dd)	Count and Noncount Nouns				

(Offord, Malcolm. *Student Grammar of French*. West Nyack, NY, USA: Cambridge University Press, 2002. p 1.)