

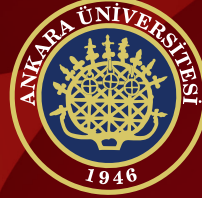


DİL

DERGİSİ

LANGUAGE JOURNAL

SAYI / NUMBER: 174/1
HAZİRAN / JUNE 2023



TOMER

ANKARA ÜNİVERSİTESİ

ISSN : 1300-3542
E-ISSN : 2980-0072

Ankara Üniversitesi

**Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma
Merkezi TÖMER**

Adına İmtiyaz Sahibi

(Owner on Behalf of TÖMER)

- Prof. Dr. Timur GÜLTEKİN
(Ankara Üniversitesi)

Baş Editör

(Editor in Chief)

- Doç. Dr. Bahtiyar MAKAROĞLU
(Ankara Üniversitesi)

Editör Kurulu

(Editors)

- Doç. Dr. Aytaç ÇELTEK
(Kırıkkale Üniversitesi)
- Doç. Dr. Soner AKŞEHİRLİ
(Ege Üniversitesi)
- Doç. Dr. Özgün KOŞANER
(Dokuz Eylül Üniversitesi)
- Doç. Dr. B. Ümit BOZKURT
(Abant İzzet Baysal Üniversitesi)
- Doç. Dr. Aysun KUNDURACI
(Yeditepe Üniversitesi)
- Doç. Dr. Duygu SARISOY
(Orta Doğu Teknik Üniversitesi)

Yazım ve Dil Editörleri

(Copy Editors)

- Öğr. Gör. Özkan AYDIN
(Ankara Üniversitesi)
- Öğr. Gör. Ömer CELEP
(Ankara Üniversitesi)
- Öğr. Gör. Sinan AK
(Ankara Üniversitesi)
- Öğr. Gör. Alkim HANTAŞ
(Ankara Üniversitesi)
- Öğr. Gör. Cemil KURT
(Ankara Üniversitesi)

Yayın Editörleri

(Production Editors)

- Öğr. Gör. Yasemin GÜÇLÜTÜRK
(Ankara Üniversitesi)
- Arş. Gör. Kübra KARACA
(Ankara Üniversitesi)

Grafik Tasarım-Dizgi

(Graphic Designer and Technical Support)

- Zuhâl AKIN
(Ankara Üniversitesi)

Yayın İdare Merkezi Adresi

(Contact Address)

DİL DERGİSİ EDITÖRLÜĞÜ

Ankara Üniversitesi Tandoğan Yerleşkesi
Ord. Prof. Dr. Şevket Aziz Kansu Binası
4. Kat 06560 Yenimahalle - ANKARA
Tel: (312) 214 13 50/6046 Fax: 600 01 31

İnternet Sitesi (Website)

<http://dildergisi.ankara.edu.tr/>

Danışma Kurulu

(Advisory Board)

- Prof. Dr. A. Sumru ÖZSOY (Boğaziçi Üniversitesi)
- Prof. Dr. Nermin YAZICI (Hacettepe Üniversitesi)
- Prof. Dr. Ümit Deniz TURAN (Anadolu Üniversitesi)
- Prof. Dr. Ayşe KIRAN (Hacettepe Üniversitesi)
- Prof. Dr. Mustafa AKSAN (Toros Üniversitesi)
- Prof. Dr. Kutlay YAĞMUR (Tilburg University)
- Prof. Dr. İlknur KEÇİK (Anadolu Üniversitesi)
- Prof. Dr. Yeşim AKSAN (Toros Üniversitesi)
- Prof. Dr. S. Nalan BÜYÜKKANTARCIOĞLU (Çankaya Üniversitesi)
- Prof. Dr. Kamil İŞERİ (Dokuz Eylül Üniversitesi)
- Prof. Dr. Belma HAZNEDAR (Boğaziçi Üniversitesi)
- Prof. Dr. Hatice SOFU (Çukurova Üniversitesi)
- Prof. Dr. Nevin ÖZKAN (Ankara Üniversitesi)
- Prof. Dr. Fatma Hülya ÖZCAN (Anadolu Üniversitesi)
- Doç. Dr. Zeynep Zeren ATAYURT FENGE (Ankara Üniversitesi)

ISSN 1300 - 3542 / e-ISSN: 2980-0072

1988 yılında yayın hayatına başlayan **Dil Dergisi**, çift-kör hakem değerlendirilmesinin yapıldığı uluslararası bir dergidir. Dergide, Dilbilim ve Dil Öğretimi alanlarında farklı konuların ya da kuramsal yaklaşımların sunulduğu çalışmalar yer almaktadır. Dergiye yalnızca Türkçe ve İngilizce dillerinde yazılan makaleler kabul edilmektedir.

Dil Dergisi TRDizin, MLA, CEEOL, BRILL ve SOBİAD dizininde taranmaktadır. Temmuz 2014 tarihinden itibaren altı ayda (Haziran ve Aralık) bir yayımlanır. Dergi Creative Commons Atıntı-Gayri Ticari-Türetilemez 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Dil Dergisi is a double blind peer-reviewed international journal that began its publication in 1988. The journal provides a platform for different theoretical and thematic approaches to Linguistics and Language Teaching. We accept only manuscripts written in Turkish and English.

Dil Dergisi is indexed in TRDizin, MLA, CEEOL, BRILL and SOBİAD. Since 2014, it is published twice a year, in June and December. The Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

Bu Sayının Hakemleri

(Referees of this Issue)

- Betül ÇETİN (*Dokuz Eylül Üniversitesi*)
- Gökhan ÇETİNKAYA (*Pamukkale Üniversitesi*)
- Gülsüm Songül ERCAN (*Dokuz Eylül Üniversitesi*)
- Nejla GEZMİŞ (*Kırıkkale Üniversitesi*)
- Oktay ÇINAR (*İstanbul Medeniyet Üniversitesi*)
- Sinan ÇAKIR (*Necmettin Erbakan Üniversitesi*)
- Türkay BULUT (*İstanbul Aydın Üniversitesi*)
- Yeşim AKSAN (*Toros Üniversitesi*)

Baş Editörden...

1988 yılından itibaren yayın hayatına başlayan, Dilbilim ve Dil Öğretimi konusunda alana birçok açıdan katkı sağlamanın yanı sıra ülkemizde belirli alt disiplinlerin gelişmesine de öncülük eden Dil Dergisinin 174. cildinin, 1. sayısıyla karşınızda olmanın mutluluğu içindeyiz. Bu sayının oluşmasında katkıları bulunan yazarlara ve gelen yazıların değerlendirilmesi sürecinde akademik birikimlerini esirgemeyen alan editörlerimize ve hakemlerimize şükran borçluyuz.

Dil Dergisi Haziran 2023 sayısı, aşağıda temel bulguları ve savunuları açısından tanıtacağım iki özgün araştırmayı okurlarına sunmakta:

Berk İlhan, *“Dil Öğretiminde Geçişli Dil Süreçleri Pedagojisi Kullanımı: Bir Derleme Çalışması”* başlıklı derleme çalışmasında, tüm dil kaynaklarının derslerde kullanılması gerektiğinin savunulduğu çok dilli dil öğretimi görüşü tartışmalarına yer vermekte ve geçişli dil süreçleri kavramını kapsamlı bir şekilde sunmaktadır. Ayrıca, geçişli dil süreçleri pedagojisi konusu üzerinden yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yapılan araştırmaları sorgulamaktadır.

Sibel Aybek ve Cem Can, *“Anadili Türkçe Olan Öğrencilerin Cambridge ESOL Sınavlarında Yaptıkları Yanlışlara Genel Bir Bakış: Derlem Tabanlı Bir Yanlış Çözümlemesi”* başlıklı araştırma makalesinde, 1993-2013 yılları arasında, PET, PETFS, KET, KETFS, FCE, FCEFS, CAE ve CPE sınavlarına giren Türk öğrencilerin sınav kağıtlarında yazma becerilerini ölçen bölümleri derlembilim tabanlı hata çözümleme yöntemleri ile inceleyip, Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi'nin (Council of Europe, 2001) A2-C2 dil yeterlilik düzeylerine göre sınıflayarak sıklıkla yaptıkları hataları ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Doç. Dr. Bahtiyar Makaroğlu

Dil Dergisi Baş Editörü

Haziran 2023-Ankara

Bu sayıda...
(In this issue...)

**DİL ÖĞRETİMİNDE GEÇİŞLİ DİL SÜREÇLERİ PEDAGOJİSİ KULLANIMI:
BİR DERLEME ÇALIŞMASI**

1

A REVIEW STUDY: THE USE OF TRANSLANGUAGING

PEDAGOGY IN LANGUAGE TEACHING

• Berk İLHAN

**YABANCI DİL OLARAK İNGİLİZCE ÖĞRENEN TÜRK ÖĞRENCİLERİN
CAMBRIDGE ESOL SINAVLARINDA YAPTIKLARI YANLIŞLARA GENEL
BİR BAKIŞ: DERLEM TABANLI BİR YANLIŞ ÇÖZÜMLEMESİ**

31

A BIRD'S-EYE VIEW OF THE ERRORS TURKISH EFL LEARNERS

MAKE IN CAMBRIDGE ESOL EXAMS: A CORPUS-BASED ERROR ANALYSIS

• Sibel AYBEK - Cem CAN

• **ETİK İLKELER VE YAYIN POLİTİKASI**

65

ETHICAL PRINCIPLES AND PUBLICATION POLICY

Anahtar Sözcükler
Diller Arası Geçişlik; Geçişli Dil Süreçleri; Dil Öğretimi;
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi

Keywords
Translanguaging; Translanguaging Pedagogy;
Language Teaching; Teaching Turkish As Foreign Language

İlhan, B. (2023). Dil Öğretiminde Geçişli Dil Süreçleri Pedagojisi Kullanımı: Bir Derleme Çalışması. *Dil Dergisi*, 174 (1). 1-30.

DİL ÖĞRETİMİNDE GEÇİŞLİ DİL SÜREÇLERİ PEDAGOJİSİ KULLANIMI: BİR DERLEME ÇALIŞMASI

A REVIEW STUDY: THE USE OF TRANSLANGUAGING PEDAGOGY IN LANGUAGE TEACHING

• Berk İLHAN 

Öğr. Gör., Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Yabancı Diller Meslek Yüksek Okulu, berk.ilhan@alanya.edu.tr

Öz

Uzun yıllardır tek dilli bakış açısıyla şekillenen dil öğretiminde, tüm dil kaynaklarının derslerde kullanılması gerektiğinin savunulduğu çok dilli dil öğretimi görüşü tartışmaları başlamıştır. Tek dilli bakış açısı, yalnızca öğretilen hedef dili sınıf içerisinde kullanır ve dili ana dil olarak kullanan bireylerin yeterliğini hedefler. Böyle bir sınıfta, öğrencilerin diğer dil kaynakları kullanılmaz. Ortak temel yeterlik ve dinamik çift dillilik tartışmaları, tüm dil kaynaklarının kullanılmasının hedef dili de geliştirebileceğini savunmuş ve içerik ve dil öğretiminin, tüm dil kaynaklarıyla yapılmasını önermiştir. Geçişli dil süreçleri kavramı, bu görüşün içindeki bir uygulama ve süreçtir. Geçişli dil süreçleri vasıtasıyla, iletişim durumunun gerektirdiği şekilde bireyler tüm dil kaynakları arasında geçiş yapabilir aynı zamanda tüm dil ötesi kaynaklarını kullanabilirler. Geçişli dil süreçleri pedagojisi ise bu kavramın öğretim amacıyla derslerde stratejik kullanımıdır. Pedagojinin genellikle ikinci dil öğretimi bağlamında genel eğitim programlarında çalışılmasına rağmen vadettikleri yabancı dil öğretim bağlamında da kullanılabileceğini göstermektedir.

Abstract

In language teaching, which has been shaped by a monolingual perspective for many years, discussions of multilingual language teaching, in which it is argued that all language resources should be used in lessons, have started. The monolingual perspective uses only the target language in the classroom and aims the proficiency of native speakers. In such a classroom, students' other language resources are not used. Discussions of common underlying proficiency and dynamic bilingualism argue that using all language resources of students can improve the target language and suggest that content and language teaching should be done with learners' all language resources. The concept of translanguaging is a practice and process within this view. Through translanguaging, individuals can switch between all language resources and use all linguistic resources as required by the communication situation. Translanguaging pedagogy is the strategic use of this concept in lessons for teaching purposes. Recent studies show that although the pedagogy is generally studied in general education programs in the

Geçişli dil süreçleri kavramı ve pedagojisi genellikle İngilizce ve diğer dillerin öğretimi bağlamlarında çalışılmıştır. Bu derleme makalesinin amacı hem kavram ve pedagojiyi özetlemek hem de yapılan çalışmaların derlenmesidir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi günümüzde gittikçe daha fazla yaygınlaşmaktadır ancak bu bağlamda geçişli dil süreçleri pedagojisi çalışmaları yok denecek kadar azdır. Kavramların özetlendiği ve çalışmaların sunulduğu bu derleme çalışmasının özellikle yabancı dil olarak Türkçe öğretimi bağlamındaki çalışmalara katkı sunabileceği öngörülmektedir.

context of second language teaching, it can also be used in the context of foreign language teaching. The concept and pedagogy of translanguaging has often been studied in the context of teaching English and other languages. The purpose of this review article is both to summarize the concept and pedagogy and to review the studies. Teaching Turkish as a foreign language is becoming more and more popular nowadays, but in this context, there are almost no studies on the translanguaging pedagogy. It is anticipated that this compilation study, in which the concepts are summarized, and the studies are presented, can contribute to the studies in the context of teaching Turkish as a foreign language.

Giriş

Farklı ulusal kimliklere sahip bireylerin ülkeler arası hareketliliğinin arttığı günümüzde bireysel ve ulusal değerleri etkileyebilecek birçok faktörde olduğu gibi dil öğrenimi ve öğretiminde de yeni arayışlar ortaya çıkmıştır. Daha önceleri çift dillilik üzerine yoğunlaşan çalışmaların yerini çok dillilik çalışmaları almıştır (Creese & Blackledge, 2010; Garcia, 2009). Çift dillilik ve çok dillilik, farklı dillerin sosyal ve bireysel boyuttaki var olma durumları ve bu dillerin etkileşimleri anlamına gelmektedir (Li Wei, 2013). Çift dillilik iki farklı dil bilme ve kullanmaya odaklanırken çok dillilik ikiden fazla dil bilme ve kullanmaya odaklanır. Günümüzdeki çok dillilik çalışmalarının çoğunun üç temel odak noktası bulunmaktadır. Bu temel odaklar, öğrenen kimliğinin korunması, öğretilen dilin ve kültürünün öğrenen kimliğine zarar vermeksizin öğretilmesi ve etkili dil öğreniminin ve öğretiminin sağlanmasıdır. Bu üç odak noktasını inceleyen çok dillilik çalışmaları genellikle İngilizcenin ikinci dil olarak öğretildiği çok uluslu ülkelerde yapılmıştır. Eğitimin resmi dil ile yürütüldüğü çok uluslu ülkelerde öğrenenin kimliğine zarar vermeden yeni öğrendiği dil deneyimlerini kendi dil ve kültürel birikiminin üzerine kurulmasını hedefleyen bakış açılarının önemi artmaktadır. Bu bakış açısına Baker 'uyum bakış açısı' adını vermiştir (2001). Yirmi birinci yüzyılın ilk yıllarında göçün artması, farklı ulusal kimliklere sahip öğrencilerin bulunduğu sınıflarda verilen eğitimler, çok uluslu toplumlarda ikinci dil edinimi ve öğretimi alanında 'asimilasyon', 'korumacı' ve 'uyum' görüşleri olmak üzere üç temel görüş ortaya çıkarmıştır (Baker, 2001). Asimilasyon görüşünü benimseyen bir dil eğitimi hedefe yalnızca hedef dil öğretimini koyup öğrencinin kendi dil ve kültürel bilgi birikimini önemsememektedir. Korumacı görüş, öğrencinin kendi dil ve kültürel birikiminin korunmasına daha fazla ağırlık vermektedir. Uyum görüşü ise yeni dil ve kültür öğreniminin öğrencinin kendi dil ve kültür birikimi ile geliştirilmesi gerektiğini savunarak hem halihazırdaki dil ve kültür birikime hem de hedef dil ve kültür birikimine önem vermektedir. Günümüzdeki dil edinim ve öğretim tartışmalarının birçoğu bu uyum görüşü çerçevesinde şekillenmektedir.

1. Çift Dillilik ve Çok Dillilik Tartışmaları

Çift dillilik ile ilgili ilk çalışmaların, Ferdinand De Saussure'un yapısalılık kuramı ile başladığı söylenebilir (Grosjean, 1985). Çift dillilik tartışmalarının ilk örnekleri genellikle tek dilli-ayrımsal bakış açısını (Heller, 1999) benimsemişlerdir (Baker,2001). Saussure'un yapısalılık kuramı ile şekillenen bu tartışmalarda her dil kendi kendine yeten bir yapılar sistemi olarak görülmüştür (Garcia & Li Wei, 2014). İlk çift dillilik tartışmalarından başlayarak dil öğretimi, ana dil olarak o dili konuşan bireylerin yetkinliği amaçlanarak gerçekleştirilmiştir (Grosjean, 1985; 1994). İkinci dil veya yabancı dil öğretiminde yalnızca hedef dili ana dil olarak kullanan bireylerin örnek alınarak

gerçekleştirilmesi asimilasyonu hedefleyen dil öğretimine neden olmuştur. Özellikle hedef dilin ikinci dil olarak öğretildiği bazı bağlamlarda öğrencilerin kendi dil ve kültürlerini unutmaları uğruna yalnızca hedef dil becerileri geliştirilmiştir (Baker,2001). Tek dilli-ayırmsal bakış açısına sahip dil eğitim modellerinde öğrencilerin anadiline değer verilmemiş ve çoğu zaman hedef dil öğretim bağlamında kullanımı engellenmiştir. Günümüzde dil eğitiminin bu bakış açısıyla yürütüldüğü bağlamlar oldukça fazladır.

Tek dilli-ayırmsal bakış açısına (Heller,1999) karşı olan ilk tartışmalar 1970'lerin ortalarında çıkmıştır. Bu yıllarda dillerin her birinin tek başına bir bütünsel yapı olarak değerlendirilmesine ve ikinci dil öğretiminde anadil kullanılmamasına en çok karşı çıkan araştırmacılardan birisi James Cummins olmuştur. Cummins öne sürdüğü 'eşikler hipotezi' ile çift dilli öğrencilerin çift dilli olmanın bilişsel faydalarını yalnızca ikinci bir dilde belirli yeterlik düzeyine ulaştıklarında edinebileceklerini savunmuştur (Cummins, 1976). Ana dilin kullanımına önem verilmeyen 1970'ler ortasında araştırmacının görüşleri dikkat çekmiştir. Eğitimin yalnızca hedef dilde yapıldığı çok uluslu bağlamlarda eğer öğrencilerin hedef dil seviyeleri yeteri kadar iyi değil ise öğrencilerin çift dilli olmanın bilişsel avantajlarına ulaşamayacakları öne sürülmüştür. Araştırmacı iki yıl sonra 'gelişimsel karşılıklı bağımlılık hipotezi' ni önermiştir (Cummins,1978). Bu hipotez, ikinci dilde yeterliğin kısmen anadildeki yeterliğe bağlı olduğunu öne sürmüştür. Hipotez ile öğrencilerin anadil yeterliklerinin geliştirilmesinin ikinci dildeki yeterliğe katkısı olacağı görüşü belirtilmiştir. Hipotezlerini geliştiren Cummins, 80'li yılların başında iki tane çift dillilik modelinden bahsetmiştir. Birincisi 'ortak temel yeterlik (Cummins, 1980) diğeri ise 'ayrı temel yeterlik' çift dillilik modelleri olmuştur (Cummins, 1981). 'Ortak temel yeterlilik' modeli, bilişsel sistemde dillerin ayrılmadığını ve etkileşim halinde olduğunu savunurken 'ayrı temel yeterlilik' modeli, bilinen dillerin bilişsel sistemde ayrıldığını öne sürer. Araştırmacı, ortak temel yeterlilik modeli için buz dağı benzetmesini kullanarak dil kullanıldığında dillerin farklı olduğunu öne sürerken yüzeyin altında, yani bilişsel sistemde, aynı yerden beslendiklerini iddia eder. Bu modellerin neticesinde, çok uluslu milletlerdeki öğrencilerin öğretim hedeflerinde başarılı olabilmeleri için eğitim dilinde belirli bir yeterliğe ulaşmaları gerektiği ve bu yeterliğin de anadildeki yeterlik ile geliştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Cummins tüm hipotez ve görüşlerinin sonucunda 1984 yılında 'karşılıklı bağımlılık kuramı' önermiş ve ikinci dilde yeterliğin ön koşulunun anadilde yeterlik olduğunu savunmuştur (Cummins,1984). Bu görüş, 1980' li yıllara kadar tek dilin öğretilmesine odaklanan ikinci dil öğretim görüşleri için bir reform niteliğinde olmuştur (Garcia, 2007). Bahsedilen yıllara kadar, öğrencilerin anadilleri her zaman ikinci dil öğrenimi için bir engel olarak görülmüştür. Bu yıllarda '...aslında tam tersi doğru olabileceken, birinci dili mümkün olduğunca hızlı şekilde ortadan kaldırmanın ikinci dilin öğrenilmesine yardımcı olacağına dair yanlış varsayım' hüküm sürmekteydi (Beardsmore, 2003). Aynı yıllarda, ilk dil edinim kuramları

ikinci dil öğretim yöntemlerini şekillendirmekteydi. Ancak çalışmalar ‘ikinci dil ediniminin, ikinci olmak gibi basit bir nedenden dolayı bile, ilke olarak ana dil öğreniminin tam bir kopyası olamayacağını’ göstermiştir (Edwards, 2003, s.29).

Yukarıdaki gelişmelerin yaşandığı 1980’li yıllarda, dil bilimci Grosjean çift dilli bireyler için ‘ayrımsal’ ve ‘bütünsel’ görüş olmak üzere iki karşıt bakış açısı öne sürmüştür (Grosjean, 1985). Ayrımsal bakış açısında çift dilli bireyler bir kişide iki tek dillilik olarak algılanır ve her iki dilde de ana dil benzeri yeterliği savunur. Fakat bütünsel bakış açısı, çift dilli bireylerin ayırt edici bir profilleri olduğunu savunur ve çift dilliliğin sadece iki ayrı dilde tamamen veya tamama yakın yetkinlik olmadığını savunur (Grosjean, 1985, 1994). Grosjean, çift dilli bireylerin değerlendirmelerinin iki dilde de ana dile benzer bir yetkinliği hedefleyerek yapılmasının yanlış olduğunu savunmuş ve özellikle ikinci dil değerlendirmelerinin iletişimsellik kriteri kullanılarak yapılması gerektiğini savunmuştur. 1989 yılında araştırmacı, dönemin dil bilimcilerine uyarı niteliğinde olan bir makalesinde, çift dilli bireylerin iki ayrı dilde yetkin bir birey olarak değerlendirilmemesini, onların ayrı bir dilbilimsel profile sahip olduklarını savunmuştur (Grosjean, 1989). Grosjean üç yıl sonra ‘tek dilli mod’ ve ‘çift dilli mod’ görüşlerini önermiş ve günlük hayatta çift dilli bireylerin, durumun gerektirdiği şekilde tek dilli veya çift dilli modlar arasında geçiş yaptığını öne sürmüştür (Grosjean, 1992). Örneğin, çift dilli bir birey, ana dilini bilen başka bir bireyle konuşurken ana dile de geçiş yaptığını, ana dilin yetmediği durumlarda, yabancı veya ikinci dilde iletişime devam ettiklerinden bahsetmiştir. Bu açıdan bakıldığında çift dilli bireylerin dillerini ayrı olarak tutmadıkları ve modlar arasında geçiş yaparken tüm dil repertuarlarından faydalandıkları söylenebilir. Grosjean tüm bu görüşlerinin neticesinde 1997 yılında ‘tamamlayıcılık ilkesi’ ni öne sürerek ‘çift dilli bireylerin, dilleri farklı amaçlar için, farklı kişilerle, farklı durumlar için edindiklerini ve kullandıklarını’ savunmuştur. Grosjean bu ilke ile ‘hayatın farklı yönlerinin genellikle farklı diller gerektirdiğini’ savunmuş ve çift dilli bireylerin iki ayrı dilde yetkinliğe sahip olan bireyler olarak değil bütünsel olarak değerlendirilmesi gerektiğini savunmuştur (Grosjean, 1997, s.165). Grosjean’ın öne sürdüğü fikirler Cook’un ‘çoklu yetkinlik’ kavramında genişletilmiştir (Cook,1991). Cook da Grosjean gibi bütünsel bir çift dillilik anlayışı benimsemiştir ve birden çok dildeki yeterliğin bilinen her dildeki tek dilli yeterlik ile karşılaştırılmaması gerektiğini savunmuştur.

Geçişli dil süreçleri kavramı ilk olarak, 1994 yılında Cen Williams tarafından yazılan doktora tezinde ortaya çıkmıştır (Williams, 1994). Araştırmacı, orijinali Galler dilinde olan ‘İki Dilli Orta Öğretim Bağlamında Öğretme ve Öğrenme Yöntemlerinin Belirlenmesi’ adında doktora tezi yayımlamış ve geçişli dil süreçleri için ‘trawsieithu’ kelimesini kullanmıştır. Bu kavram Grosjean’ın ‘çift dilli bireyler iki ayrı tek dile sahip bireyler değildir’ savından esinlenmiştir (Grosjean,1989). Araştırmada çift dilli bir sınıfta hem İngilizce hem Galler dilinin kullanılmasının etkileri incelenmiştir. Dil girdisi dillerin birinde olmuş, çıktı ise diğerinde alınmıştır. Örneğin,

öğrenciler İngilizce metin okuyup Galler dilinde tartışmışlardır. Araştırmacı geçişli dil süreçlerinin hem hedef hem de anadil üzerindeki etkilerini çalışmış ve her iki dil gelişimi açısından da ilk defa öne sürdüğü 'trawsieithu' kavramının etkili olabileceğini savunmuştur. Baker, 2001 yılında 'Trawsieithu' kavramını 'translinguifying' olarak çevirmiş ve 2011 yılında günümüzde kullanılan 'translanguaging' kelimesi ile güncellemiştir (Baker, 2001;2011).

2. Dinamik Çift Dillilik

İlk olarak Williams (1994) tarafından ortaya çıkarılan ve Baker (2001) tarafından çevrilen 'geçişli dil süreçleri' kavramı asıl popülerliğini 2009 yılında sosyodilbilimci Ofelia Garcia ile kazanmıştır (Garcia, 2009). Garcia (2009) dönemin çift dillilik tartışmalarına 'dinamik çift dillilik' görüşüyle yeni bir bakış açısı kazandırmış ve geçişli dil süreçleri kavramını dinamik çift dillilikte doğal bir 'uygulama ve süreç' (Li Wei, 2014) olduğunu vurgulamıştır. Araştırmacı, aynı zamanda ilk olarak pedagojik bir yöntem olarak ortaya çıkan geçişli dil süreçleri kavramına sosyodilbilimsel boyut kazandırmıştır. Dinamik çift dillilik, 'yirmi birinci yüzyılın giderek küreselleşen dünyasında çift dilli bireylerin karmaşık ve evrimleşen dil kullanımlarını' vurgular (May, 2014, s.84). Dinamik çift dillilik görüşü, tek dilli dil öğrenme görüşündeki ana dil ve ikinci dil ayrımını reddeder. Bu görüşte dil öğrenenler ve öğrenme 'gelişmekte olan çift dilli' seviyesinden başlayıp 'son derece yetkin çift dilli' seviyesine kadar çok dillilik sürekliliğini geçiren kişiler veya süreçler olarak algılanır (Garcia, 2009). Dil öğrenme, sonu ve başı belirsiz olabilen bir süreklilik olarak algılanır. Dinamik çift dillilik, 'yalnızca bir tane dil sistemi olduğu için çift dilli veya çok dilli bireylerin dil kullanımlarının karmaşık ve birbiriyle ilişkili olduğunu, doğrusal bir şekilde ortaya çıkmadığını ve dil sistemlerinin ayrı olarak işlemediğini' savunur (Garcia & Li Wei, 2014, s.14). Görüş, tek dil odaklı, eklemeli dil öğrenim görüşüne karşı çıkar ve çok dilli bireylerin bildikleri tüm dillerin birbiriyle ilişkili olduğunu savunur. Garcia, dinamik çift dillilik görüşünü öne sürerken Bakhtin'in 'heteroglossia' yani çeşitlilik görüşünden esinlendiğini belirtmektedir (Bakhtin, 1981). Bu görüşte Bakhtin, tek bir dilde bile farklı varyasyonlar olabileceğini ve dil öğreniminin sonu ve başı olmayan bir süreç olduğunu savunur. Bu görüşe göre, dil çeşitliliği ve bilinen tüm diller her zaman etkileşim halindedir. Bakhtin'in yanı sıra dinamik çok dillilik görüşü, 2002 yılında Herdina ve Jessner tarafından öne sürülen 'çok dilliliğin dinamik modeli' ile benzerlikler taşır (Herdina & Jessner, 2002). Bu model, dinamik sistemler kuramının uygulamalı dil bilime uyarlanması ile ortaya çıkmıştır. Çok dilliliğin dinamik modeli, bir eğitim ortamında çok dil kullanımının hem hedef dili hem ana dili geliştireceğini ve tüm dillerin birbiriyle dinamik bir etkileşim halinde olduğunu savunur. Ana dil de dahil olmak üzere, bütün çok dillilik sisteminin farklı diller kullanarak daha iyi gelişebileceğini savunur. Hem çok dilliliğin dinamik modeli hem de dinamik çift dillilik,

öğrencilerin bildikleri tüm dil repertuarlarının eğitimde kullanılması gerektiğini savunur ve çok dilli bireylerin dil kullanımları izlenirken diller arasındaki ilişkilerin de önemsenmesi gerektiğini vurgular.

Yirmi birinci yüzyılda okulların önündeki zorluk, öğrencilerin kendi dil uygulamalarının ikinci bir dil öğrenirken sadece bir “kolaylaştırıcı” olarak değil, aynı zamanda öğrencilerin dil uygulamalarını bir araya getiren, hayatlarını değiştirebilecek bir uygulama olarak kullanıldığı, esnek, dinamik, iki dilli eğitim modellerinin nasıl oluşturulacağıdır. Sadece eğitimin ve devlet yetkililerinin gücüne boyun eğmek yerine, çok dilli konuşmacıların kendi değerlerine önem verilmesi gerekmektedir (Garcia & Lin, 2017, s.17).

Alıntıdan da anlaşılacağı üzere, dinamik çift dilliliğin çok dilli bireylerin haklarını koruyan politik bir tarafı da vardır (Li Wei, 2021).

Dinamik çift dillilik, bireylerin tüm dilsel kaynaklarını engibeli, (ve eşit olmayan) etkileşimli alanlardaki iletişimin zorluklarına ve özellikle toplumsal güçler tarafından okullardaki kontrol edilen dil kullanımının sınırlarına uyum sağlamak için kullandıkları bir arazi aracı (ATV) gibidir. (Garcia & Li Wei, 2014, s.16)

Bu çalışmada geçişli dil süreçleri olarak çevrilen kavram dinamik çift dilliliğin bir uygulamasıdır. Cummins, Garcia ve Li Wei (2014) tarafından önerilen geçişli dil süreçleri kavramının anlaşılabilmesi için dört temel noktanın kabul edilmesi gerektiğinden bahseder (Cummins, 2017, s.112). Birincisi, diller/lehçeler arasındaki sınırların belirsiz ve sosyolojik olaylar neticesinde oluşturulduğudur. İkincisi, gelişmekte olan çift dilli bireyler repertuarlarındaki tüm dilleri kullandığında bu dillerin hepsi etkileşim içinde olur ve tek bir sistemde kaynaşır (Ortak Temel Yeterlilik; Cummins,1980). Üçüncüsü, diller ve dil süreçleri, kültürlerin ve kimliklerin meşruiyetinin müzakere edildiği sosyal olarak çekişmeli alanlardır. Sonuncusu ise çok dilli öğrenciler yetiştiren eğitim programlarında öğrencilerin dilbilimsel ve kavramsal altyapılarına değer verilmesi ve bunların eğitim süreçlerinde kullanılıp bilinen tüm dillerin eğitim süreçlerine entegre edilmesidir (Cummins, 2017).

Günümüzde özellikle çok uluslu ülkelerdeki eğitim programlarında dinamik çift dillilik anlayışı önem kazanmaya başlamıştır. Özellikle ilk, orta ve lise düzeyindeki programlarda öğrencilerin kendi dillerinin de derslerde kullanıldığı örnekleri görmek mümkündür.

3. Geçişli Dil Süreçleri: 'Translanguaging'

Bu makalede 'geçişli dil süreçleri' olarak Türkçeye çevrilen 'translanguaging' kavramı 'trans' ve 'languaging' olmak üzere iki sözcüğün birleşiminden oluşmaktadır. Kavramın yeterince anlaşılması için bu sözcüklerin anlamını irdelemek gerekmektedir. Garcia ve Li Wei (2014) 'trans' ön eki için üç potansiyel anlam önermişlerdir. Birinci anlam İngilizcede 'transcend' kelimesinin kısaltması olarak 'çoklu anlam oluşturma sistemlerini ve farklı öznelliklere sahip bireyleri kapsamak amacıyla dil sistemlerinin ve yapılarının ötesinde soyut iletişim araçları' anlamına gelmektedir (Garcia & Li Wei, 2014, s.3). Bu anlam, dil ve dil ötesi tüm iletişim araçlarının etkili iletişim amacıyla ve öznelliklerin korunabilmesi adına kullanımını vurgular. İkinci potansiyel anlam 'transformative' kelimesinin kısaltması olarak verilmiştir. Bu anlam için 'geçişli dil süreçleri uygulamaları, yalnızca dil sistemleri için değil aynı zamanda bireylerin bilişselliği ve sosyal yapılar için de dönüştürücüdür' açıklaması verilmiştir (Garcia & Li Wei, 2014, s.3). Bu anlam, geçişli dil süreçleri uygulamalarının hem sosyal yapıları hem de öğrenenlerin bilişsel yetkinliğini dönüştürebilecek güçte olduğunu vurgular. Üçüncü potansiyel anlam ise 'disiplinlerarası' dır. 'Transdisciplinary' kelimesinin ön ekinin alındığı bu potansiyel anlam ise 'dillerin yeniden kavramsallaştırılmasının, dil kullanımı ve dil öğrenimi, dilbilim, psikoloji, sosyoloji ve eğitim için disiplinler arası sonuçlara sahip olabileceğini' (Garcia & Li Wei, 2014, s.3) belirtmektedir. Bu anlama bakıldığında dil öğreniminin öğrencilerin tüm dil repertuarlarını önemsenererek yapılmasının bahsedilen farklı alanlarda kavram değişikliklerine neden olabileceği anlaşılmaktadır. Geçişli dil süreçleri kavramının dil öğretimine uyarlanması özellikle dil edinimi kuramları ve görüşlerinde değişimlere sebep olabilecektir.

Bu makalede 'dil süreçleri' olarak çevrilen 'languaging' kavramı bir davranışsal dilbilimi kavramıdır. Kavram 'bilgi edinmek, anlam ifade etmek, birinin düşüncelerini ifade etmek ve dil kullanımı hakkında iletişim kurmak için dili kullanma sürecini ifade eder' (Li Wei, 2011, s.1224). 'Dil' anlamına gelen 'language' kelimesi bir isimdir ve çift dillilikteki geleneksel bakış açısında somut, tamamlanmış bir olguyu tanımlamaktadır. Becker (1988) 'language' kelimesine süreç bildiren '-ing' ekini ekleyerek dil öğrenmedeki devamlı süreci vurgulamıştır ve kavram ilk olarak araştırmacı tarafından öne sürülmüştür. Becker, dillerin yalnızca kurallar veya yapılar sistemi olmadığını savunmuştur. Bu nedenle 'language' kavramı yerine 'languaging' kavramını önermiş ve bu kavramın 'devamlı bir şekilde deneyimlerimizi şekillendirdiğini, depoladığını, geri aldığını ve ilettiğini' savunmuştur (Garcia & Li Wei, 2014, s. 62). Süreci vurgulamak adına 'languaging' kavramı bu makalede 'dil süreçleri' olarak çevrilmiştir. Dil süreçleri kavramı dil öğrenme ile ilgilidir ve dil edinimi ve öğrenimindeki süreçleri vurgulamaktadır.

Yukarıdaki üç potansiyel anlama sahip 'trans' ön ekinin süreci vurgulayan 'languaging' kelimesiyle birleşmesiyle pratiğe dayalı bir dil kuramı olan 'translanguaging' kavramı ortaya çıkmıştır. Kavramın Türkçesinin birçok çalışmada 'diller arası geçişlik' olarak çevrilmesine rağmen

hem sürece vurgu yapan hem de dillerin farklı isimlerle anılmasına karşı çıkan yapısı nedeniyle bu çalışmada ‘geçişli dil süreçleri’ olarak çevrilmesi uygun görülmüştür. Günümüzde kavram iki temel bakış açısıyla çalışılmaktadır; çift dilli pedagojik ve sosyokültürel (Li Wei, 2017). Çift dilli pedagojik bakış açısı, çok dilli öğrencilerin tüm dil repertuarlarını kullanarak farklı alanlardaki konuları nasıl öğrenebileceklerini ve öğreticilerin öğrencilerin tüm dil repertuarlarından yararlanarak nasıl daha iyi öğretebileceklerini ele alır. Sosyokültürel bakış açısı ise çok dilli bireylerin toplum içerisindeki keskin sınırları olmayan, birden çok dilin ve dil ötesi iletişim araçlarının da kullanıldığı ‘kendiliğinden gerçekleşen geçişli dil süreçlerini’ inceler (Garcia & Li Wei, 2014; s.20). Sosyokültürel bakış açısı daha çok sosyodilbilim çalışmalarında kullanılır ve çok uluslu milletlerdeki farklı tarihe, kültüre sahip bireylerin karmaşık iletişim araçlarını doğal bağlamlarında inceler. Yabancı dil olarak İngilizce öğretimi bağlamlarında pedagojik bakış açısının kullanılması daha uygun olabilecektir (Garcia & Li Wei, 2014).

Geçişli dil süreçleri kavramı somut bir nesne ve yapısal bir olgu değildir. Li Wei, geçişli dil süreçlerini bir ‘uygulama ve süreç’ olarak tanımlamıştır (Li Wei, 2017). Geçişli dil süreçleri, çok dilli bireylerin tüm dil repertuarlarını bütünleşmiş bir iletişim aracı olarak kullandıkları bir süreçtir. Bilinen diller arasındaki birinci, ikinci dil gibi dil hiyerarşilerine karşı çıkar ve tüm bilinen dilleri tek bir dil repertuarı olarak değerlendirir (Garcia, 2009). Geçişli dil süreçleri kavramına göre bireyler bildikleri tüm dilleri durumun gerektirdiği şekilde stratejik bir şekilde kullanır. Tek bir dil repertuarı tek bir anlam oluşturma sistemidir ve bu sistemin içinde bilinen tüm dillerin iş birliği gerçekleşmektedir (Garcia & Li Wei, 2014). Bu sistem içerisinde sadece diller değil aynı zamanda göstergebilimsel repertuar, işaretler, mimik ve anlamlı iletişimi sağlayabilecek tüm eylemlerin iş birliği bulunmaktadır. Sistem etkili iletişim, işlev, bilişsel etkinlik ve dil üretimi ile ilgilidir (Li Wei, 2017). Geçişli dil süreçleri kavramı, dillerin İngilizce, Türkçe, Almanca gibi adlandırılmasının sosyal bir olgu olduğunu öne sürer ve buna karşı çıkar. Bireylerin kısıtlı dilbilimsel kaynaklara rağmen bütünsel anlam oluşturma sistemi ve diğer göstergebilimsel ve bağlamsal kaynaklar sayesinde iletişime geçebildiklerini öne sürer.

Küreselleşmiş yirmi birinci yüzyılda, çok dilli bireyler, diğer çok dilli bireyler ile farklı bağlamlarda ve durumlarda iletişime geçmektedir. Bazen bu bireyler aynı dilsel geçmişli paylaşımlarına rağmen bir şekilde iletişim kurmaları gerekmektedir. Bu durumlarda geçişli dil süreçleri kavramının öne sürdüklerinin önemi ortaya çıkmaktadır. Li Wei (2011), çok dilli bireylerin diğer çok dilli bireylerle anlamlı iletişim için bazen yalnızca dil kullanımının ötesine geçerek farklı iletişim araçlarından yararlandıkları veya bildikleri tüm dillerin bulunduğu tek repertuardan farklı dilleri kullanabildikleri, kendi tarihsel, kültürel altyapılarından faydalanabildikleri soyut bir iletişim alanı olan ‘translanguaging space’ yani ‘geçişli dil süreçleri alanı’ önermektedir. Kişinin bu geçişli dil süreçleri alanında, çok dilli bireyler, günlük yaşamlarında belirli iletişim etkileri elde

etmek amacıyla dil bilgilerinden yararlanmak için yeni stratejiler geliştirir (Garcia & Lin, 2017). Çok dilli bireylerin iletişime geçtikleri soyut alanları tanımlamak için Canagarajah (2013) ilk olarak Pratt (1991) tarafından öne sürülen 'contact zones' yani 'temas alanı' kavramını önermekte ve araştırmacıların, sınırlı yetkinliklere sahip bu temas bölgelerinde çok dillilerin nasıl verimli bir şekilde iletişim kurduklarını incelemelerinin önemli olduğunu vurgulamaktadır. Canagarajah temas alanlarındaki geçişli dil süreçlerini 'çok dilli bireylerin, repertuarlarını oluşturan çeşitli dilleri bütünleşik bir sistem olarak ele alarak diller arasında gidip gelme yeteneği' olarak tanımlamaktadır (Canagarajah, 2011, s.142). Günümüzde çok dilli bireylerin iletişim durumları göz önünde bulundurulduğunda bu soyut alanların oldukça önemli olduğu görülebilmektedir. Dillere farklı isimler vermek yerine anlamlı iletişimin önemini vurgulayan bu yeni bakış açıları dil öğrenimi ve ediniminde uzun zamandır bilinen kuram ve görüşleri değiştirebilecek güçtedir.

Garcia ve Lin (2017), geçişli dil süreçleri için 'güçlü' ve 'zayıf' olmak üzere iki ayrım önerirler. Araştırmacılar, geçişli dil süreçleri uygulamalarının, bireylerin dilleri ayrı varlıklar olarak kabul ederek diller arasındaki engelleri aşmaya çalıştıklarında zayıf olduğunu öne sürerler. Güçlü geçişli dil süreçlerinde ise bireyler çeşitli semiyotik kaynaklardan oluşan tek bir repertuar kullandıklarını kabul ederler. Yukarıda bahsedilen pedagojik ve sosyokültürel bakış açıları da bu ayrımla ilişkilidir. Pedagojik bakış açısına sahip geçişli dil süreçleri çalışmalarında genellikle zayıf bakış açısı kullanılmaktadır çünkü bu çalışmalar çoğu dillerin farklı yapılar olduğunu kabul ederler. Williams (1994) tarafından yapılan ilk geçişli dil süreçleri çalışması da zayıf geçişli dil süreçleri bakış açısına sahiptir. Güçlü bakış açısı daha çok sosyokültürel ve sosyodilbilim çalışmalarında kullanılmıştır. Zayıf bakış açısı ile gerçekleştirilen çalışmalar, birden çok dilin sınıf içerisinde planlı, sistematik ve işlevsel kullanışlarına odaklanmıştır (Bonacina-Pugh vd., 2021). Yabancı dil olarak dil öğretilen bağlamlarda zayıf bakış açısı ile çalışma yapılması daha mümkün olabilecektir. Güçlü bakış açısı, diller arasındaki ayrıma karşı çıktığı ve tüm dil ötesi repertuarların kullanımını incelediği için yabancı dil öğretim bağlamlarında çalışılmasının daha zor olabileceği öngörülebilir.

Garcia (2009) geçişli dil süreçleri için 'adlandırılmış dillerin ötesinde' kavramını kullanmış ve geçişli dil süreçleri uygulamaları tek bir dil repertuarından beslendiği için dillerin farklı algılanmaması gerektiğini öne sürmüştür. Bu görüş Cummins (2021) tarafından eleştirilmiştir. Cummins 'adlandırılmış dillerin ötesinde' görüşünün farklı milletlerden kişilerin farklı diller kullanırken, adlandırılmış dillerin ötesine geçmenin ve dillerdeki farklı adlandırılmalara karşı çıkmanın desteksiz olduğunu savunur (Cummins, 2021). Araştırmacı, güçlü geçişli dil süreçleri kategorisine karşılık 'birleştirici geçişli dil süreçleri kuramı' ve zayıf geçişli dil süreçleri kategorisine karşılık 'farklı diller arasında geçişli dil süreçleri kuramı' önerir. Birleştirici geçişli dil süreçleri kuramı 'dillerin dilsel veya bilişsel gerçekliği olmadığını ve iki dilli bireylerin dil sisteminin birleştirici ve farklılaşmamış olduğunu' öne sürer (Cummins, 2021; s.4). Farklı diller arasında

geçişli dil süreçleri kuramı ise ‘iki dilli bireylerin aslında farklı dil durumlarını (İng. register) da içeren farklı dilleri kullandıklarını ve etkili öğretimin, diller arasında kavramsal ve dilsel aktarımı teşvik eden bir bakış açısıyla gerçekleştirilebileceğini’ savunur (Cummins, 2021; s.4). Yabancı dil öğretim bağlamında farklı dillerin olduğu yadsınamayacağı için bu bağlamdaki çalışmalar için farklı diller arasında geçişli dil süreçlerini kuramının kullanılması daha uygun olabilecektir.

Bonacina-Pugh vd. (2021) geçişli dil süreçleri çalışmaları için kapsamlı bir alan taraması yapmış ve çalışmalarda kullanılan ‘sabit dil yaklaşımı’ ve ‘değişken dil süreçleri yaklaşımı’ olmak üzere iki farklı yaklaşım belirlemişlerdir. Sabit dil yaklaşımı, dilleri ayrı, sınırları belirli olgular olarak kabul ederken, değişken dil süreçleri yaklaşımı, dili, dil ötesi işaretlerin ve dilbilimsel olguların değişken ve dinamik kullanımı olarak görür. Bu iki yaklaşım ayrımı Cummins’in (2021) yukarıda bahsedilen iki kuram ayrımıyla benzerlikler taşır. Diller arasında kod değiştirme ve çeviri yoluyla geçiş yapmak sabit dil yaklaşımında olağandır ancak değişken dil süreçleri yaklaşımı dilleri ayrı olarak düşünmez ve bu diller arasındaki geçişlere odaklanmaz. Sabit dil yaklaşımı genellikle geçişli dil süreçlerinin pedagojik etkilerine odaklanan çalışmalarda kullanılırken değişken dil süreçleri yaklaşımı sosyodilbilim çalışmalarda kullanılmaktadır. William (1994) tarafından gerçekleştirilen geçişli dil süreçleri çalışmasında ve kavramı pedagojik olarak ele alan Baker’ın (2001) çalışmalarında genellikle sabit dil yaklaşımı kullanılmıştır. Yabancı dil olarak dil öğretilen bir bağlamda dillerin farklı olgular olarak algılanması gerektiği için doğal olarak sabit dil yaklaşımı kullanımı daha uygun olacaktır. Ancak sabit dil yaklaşımı ile derse dahil edilen geçişli dil süreçleri uygulamalarının dil öğreticileri ve planlayıcılar tarafından iyi kavranması gerekmektedir. Çünkü, dillerin farklı algılanması ve diller arasındaki geçişlerin çeviri ve kod değiştirme ile sağlanması geçişli dil süreçleri kavramı ile çeviri ve kod değiştirme kavramlarının karışmasına neden olabilmektedir.

4. Geçişli Dil Süreçleri, Kod Değiştirme ve Çeviri

Geçişli dil süreçleri kavramı dinamik bir uygulama ve süreçtir ve kod değiştirme ve çeviri kavramlarına göre daha soyuttur. (Li Wei, 2017). İlk ve en önemli fark ‘uygulama ve süreç’ tanımında ortaya çıkmaktadır. Kod değiştirme ve çeviri, gözlemlenebilen, iletişimsel ihtiyaç dahilinde ortaya çıkan somut eylemlerdir. Geçişli dil süreçleri uygulaması ve sürecinde kod değiştirme ve çeviri etkinlikleri yapılabilmektedir yani bu bakımdan kavram bu iki eylemi kapsayan bir yapıya sahiptir. Aynı zamanda, geçişli dil süreçleri uygulamalarında etkili iletişim için dil ötesi ve dilbilimsel tüm kaynaklar kullanılabilir. Bu üç kavramın altında yatan kuramlarda da farklılıklar vardır. Geçişli dil süreçleri, dil repertuarları arasında ayrım yapmadan, tüm bilinen dilleri tek bir repertuar olarak düşünür ancak kod değiştirme ve çeviri etkinliklerinde bilinen tüm diller ayrı ele alınır.

Bir kişi İngilizce bir belgeye sahip olduğunda ve içeriği İspanyolca konuşan bir kitlenin anlaması için İspanyolca yazdığına, bu çeviridir (Baker, 2001). Çift dilli iki birey, resmi olmayan bir konuşma yaparken ve dillerden birinde kalıp/sözcük anlamını bulamadıkları için bir strateji olarak dil değiştirdiklerinde, bu kod değiştirmedir (Gumperz, 1982). İngilizce bir makale okursam ve ardından içeriği İspanyolca olarak akranlarımla tartışırsam, bu geçişli dil sürecidir (García & Wei, 2014). (Ortega, 2019, s.158’de aktarıldığı gibi)

Ortega (2019) üç kavram arasındaki farkları şu şekilde açıklar: ‘geçişli dil süreçleri, çeviri ve kod değiştirme uygulamalarını da içerir ancak bu mutlaka diller arasında geçiş yapmak değil, iletişimin anlamlı olması için başvurulan çeşitli üretim ve anlama etkinliklerinden oluşan, ayrıntılı çift dilli dilbilim uygulamasıdır (s.159). ‘İletişimin anlamı olması için...’ ifadesi oldukça önemlidir çünkü anlam oluşturma geçişli dil süreçlerinin temel amacıdır. Kod değiştirme ve çeviri kavramları anlık durumlara bağlı olarak gelişebilen etkinliklerdir ancak geçişli dil süreçleri sistematiktir. Çok dilli bireylerin bilişsel etkinliklerine yeni bir bakış açısıdır.

5. Geçişli Dil Süreçleri Pedagojisi

Geçişli dil süreçleri pedagojisinin gelişimi, iki dillilik veya çok dilliliği ek dilleri öğrenmede bir engel değil bir avantaj olarak gören ideolojik değişim olarak düşünülebilir. Pedagojinin ortaya çıkışı çok uluslu ülkelerde genel eğitim bağlamlarında olduğu için temel amaç dil becerilerinin geliştirilip akademik içeriğin etkili öğrenilmesi ve öğretilmesi olmuştur. Buna rağmen, pedagojinin dil gelişimi açısından vadettikleri ve yapılan çalışmalar incelendiğinde yabancı dil olarak dil öğretilen bağlamlarda da etkili bir pedagoji olabileceği düşünülebilir (Celic & Seltzer, 2013; Tian vd., 2020).

Pedagojik geçişli dil süreçleri için araştırmacılar tarafından farklı tanımlamalar yapılmıştır. Li Wei (2017), pedagojiyi, çok dilli bireylerin eğitimde çok dillilik becerilerini mümkün olduğu kadar geliştirmek amacıyla dil girdisini bir dilde alıp dil çıktısını farklı bir dilde ürettiği pedagojik uygulama olarak tanımlar. Lewis vd. (2012), anlamayı arttırmak amacıyla bir dili (ana dil) diğer dilleri desteklemek için kullanmak olarak özetler. Garcia’ya göre, geçişli dil süreçleri pedagojisi kullanılan bir eğitim ortamında öğrencilere farklı isimler verilmiş dilleri kullanmaları yerine bütünleşik dil repertuarı kullanma imkânı sağlanarak tek bir sistemden beslenen tüm dil repertuarları geliştirilir (Garcia, 2017). Ortega (2019), geçişli dil pedagojisini, öğrencilere belirli etkinliklerde ana dillerini kullanma imkanının sağlandığı bir pedagojik yaklaşım olarak algılar. Tüm bu tanımlamaların ortak noktası, geçişli dil süreçleri pedagojisinin öğrencilerin daha etkili öğrenme için tüm dil kaynaklarını kullanmalarına izin vermesidir.

Baker (2001) geçişli dil süreçleri pedagojisinin faydalı bir uygulama olduğunu şu sözlerle ifade etmiştir,

Öğrencilerin ders konularını daha derin ve tam olarak anlamalarına yardımcı olur. Eğer öğrenciler bir konuyu iki dilde anlayabiliyorlarsa tam anlama sağlanmış demektir. Bu özellikle günümüzde her bilginin internette kolayca bulunduğu dönemde önemlidir. Öğrenciler, bazen konu yalnızca tek dilde sunulduğunda bilgiyi anlamadan, sorgulamadan kopyalarlar. Fakat, öğrencilerden konu hakkında bilgileri bir dilde bulmaları istendiğinde ve başka bir dilde bir etkinlik hazırladıklarında konuyu derinlemesine anlamak durumundalardır (s.281).

Pedagojinin özellikle yabancı dil olarak dil öğretilen bağlamlarda kullanımında planlanması gereken en önemli nokta, geçişli dil süreçlerine ayrılacak zamandır. İkinci dil olarak dilin öğretildiği bağlamlarda veya içerik ve dil bazlı eğitim programlarında amaç hem dili geliştirmek hem de o dilde etkili bir içerik öğretimi sağlamaktır. Ancak, yabancı dil olarak dilin öğretildiği bağlamlarda amaç hedef dilin geliştirilmesidir. Bu süreçte çok farklı konularda okuma, dinleme, konuşma ve yazma yapılmaktadır ancak tüm bunların amacı yabancı dil gelişimidir. Geçişli dil süreçleri pedagojisinin yabancı dil öğretim bağlamlarında kullanılmasında en önemli noktalardan birisi öğrencilerin öğretilen yabancı dil haricindeki dil kaynaklarına ne kadar süre ayrılacağıdır. Baker (2001), bunu 'stratejik ders dili planlaması' olarak tanımlamış ve önemine dikkat çekmiştir. Yabancı dil olarak dil öğretimi bağlamlarında dersin çoğu hedef dilde olmalı, öğrencilere kendi dil kaynaklarını kullanmaları için kısıtlı bir zaman dilimi verilmelidir. Kaynak dillerin kullanımının hedef dil kullanımını geçtiği durumlarda hedef dil gelişimini amaçlamak mümkün olmayacaktır. Geçişli dil süreçleri kavramı ortaya çıkmadan önce Fishman (1991) tarafından 'nefes alanı' kavramı öne sürülmüştür. Araştırmacının yaptığı çalışma, iki dilli programlarda öğrencilere ana dillerini kullanabilecekleri nefes alanı olarak adlandırılacak kısıtlı zamanlar sağlamanın öğrencilerin başarısını arttırabileceğini savunmuştur. Yabancı dil öğretim bağlamında geçişli dil süreçleri için kısıtlı bir zaman sağlanması bu nefes alanı kavramına benzemektedir. Beceri derslerinde öğrencilere konuşma veya yazma görevlerini planlama, okuma sırasında bilinmeyen kelimeleri, cümleleri, ana fikri, detayları tartışma ve özet çıkarma, dinleme sırasında anlaşılmayan yerlerin, ana fikrin veya detay bilgilerin tartışılması veya dinleme metni hakkında özet çıkarmak için kısıtlı geçişli dil süreçleri zamanı sağlamak hedef dil gelişimine fayda sağlayabilecektir. Öğrenciler hedef dilde gerçekleştirecekleri görevlere hazırlığı ana dillerinde yapabilecek ve kendi kaynaklarını kullanabileceklerdir. Ancak bu konuda yapılan az sayıda çalışma bulunmaktadır ve özellikle yabancı dil öğretim bağlamlarında daha fazla çalışmaya ihtiyaç vardır.

Çok dilli bireyler için ikinci dil olarak İngilizce öğretimi bağlamlarında geçişli dil süreçleri uygulamalarını kullanabilmek için stratejiler geliştirmek amacıyla 2011 yılında New York Üniversitesi tarafından 'Gelişmekte olan İki Dilli Bireyler için New York Eyaleti Girişimi' projesi başlatılmıştır. Proje kapsamında, geçişli dil süreçlerinin derslerde kullanımı hakkında strateji

geliştirmek amacıyla çok sayıda rehber oluşturulmuştur (www.cuny-nysieb.org). Celic ve Seltzer tarafından 2013 yılında yayınlanan rehber, özellikle yabancı dil öğretimi bağlamında geçişli dil süreçleri kullanımı açısından fikirler sunmaktadır (Celic & Seltzer, 2013). Rehberdeki çoğu stratejinin ikinci dil olarak dil öğretilen bağlamlar için önerilmesine rağmen çalışmanın önsözünde, stratejilerin tüm bağlamlardaki dil öğrencilerinin işine yarayabilecek stratejiler olduğundan bahsedilmektedir (Celic & Seltzer, 2013; s.5). Stratejilerin hemen hepsinde ortak amaç geçişli dil süreçleri vasıtasıyla çok dilli bir çıktı üretmektir ve bunun öğrencilere özgün bir amaç ve motivasyon sağlayacağı stratejilerin temel dayanaklarından biridir. Çalışmada üç temel çok dilli ürün önerilmektedir:

1. Öğrenciler belirli amaç için bir ürün hedef dilde oluşturabilir ve bu ürün ile alakalı bir başka etkinliği ana dillerinde yapabilirler,
2. Hedef dilden ana dillerine çeviri yapabilirler,
3. Hedef dil ve anadillerini beraber kullandıkları, belirli bir amaç doğrultusunda çok dilli ürün oluşturabilirler (Celic & Seltzer, 2013; s.15).

Bir ders ünitesinin geçişli dil süreçleri uygulamaları ile planlanmasının avantajları da rehberde sunulmaktadır. Buna göre geçişli dil süreçleri uygulamaları;

- akademik içeriğin, dilin anlaşılmasını ve yabancı dil okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesini kolaylaştırır,
- öğrenciler anadillerini bir araç olarak kullandıklarında ders içeriğini daha iyi anlayabilirler,
- öğrenciler geçişli dil süreçleri uygulaması vasıtasıyla bildiklerini ve yapabildiklerini daha iyi sunabilirler,
- öğrenciler, çok dilli muhataplar için ve çeşitli amaçlarla geçişli dil süreçleri uygulamaları ile bir ürün oluşturduklarında daha eleştirel düşünebilir ve üst düzey düşünme becerilerini kullanabilirler,
- öğrenciler, geçişli dil süreçleri uygulamaları yoluyla kendi çok dilli kimliklerinin farkına varabilir veya kimliklerini inşa edebilirler (Celic & Seltzer, 2013, s.17).

Geçişli dil süreçleri pedagojisiyle ilgili bu bahsedilen faydalar yabancı dil öğretimi alanındaki araştırmacıların da ilgisini çekmektedir. Temel amacın hedef dil öğretimi olduğu bu bağlamlarda ana dil kullanımının stratejik planlanmasının yukarıdaki vaatleri ne derecede sağlayacağı üzerine daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

6. İlgili Çalışmalar

İkinci dil öğretilen bağlamlarda yapılan pek çok çalışma, geçişli dil süreçleri pedagojisinin, öğrencilerin belirli akademik etkinlikler için gerekli dil becerilerini geliştirdiğini öne sürmüştür (Creese & Blackledge, 2010; Fitts, 2009; García, 2009, 2013, 2014, García, Flores & Woodley, 2012; Heller & Martin-Jones, 2001; Hornberger & Link, 2012; Lewis, Jones & Baker, 2012; Li Wei, 2011; Lin, 2013; Palmer & Martínez, 2013; Sayer, 2008, 2013). Bu derleme çalışmasının amacı, genel olarak geçişli dil süreçlerinin dil öğretimi ve özellikle yabancı dil öğretim bağlamındaki etkileri olduğu için sadece bu bağlamdaki çalışmalar ele alınmıştır. Fu (2003) Çinli öğrencilerin İngilizce 'de yazma etkinliği yaparken kendi anadillerini de kullanabildikleri yazma etkinlikleri gerçekleştirmiştir. Araştırma bulguları ışığında, öğrencilerin kendilerine ana dillerine ifade etmelerine izin verildiğinde, fikirlerini daha açık bir şekilde organize edebildikleri ortaya çıkmış ve bununda ikinci dilde yazma etkinliklerini geliştirdiği öne sürülmüştür. Kibler (2010), geçişli dil süreçleri becerisinin yazma becerisi üzerine benzer bir çalışma yapmış ve çalışma bulguları, öğrenciler yazmaya başlamadan önce konu üzerinde ana dillerinde tartışmalar gerçekleştirdiklerinde, ikinci dilde üretilen yazıların daha detaylı ve doğru organizasyona sahip olduğunu göstermiştir.

Geçişli dil süreçlerinin yabancı dil öğretilen bağlamlarda çalışılması gerektiğini savunan en güncel kaynak 2020 yılında yayınlanan orijinali 'Translanguaged TESOL Profession' olan 'Geçişli Dil Süreçli Yabancı Dil olarak İngilizce Öğretimi' olarak çevirisi yapılabilecek kaynak olmuştur (Tian vd., 2020). Geçişli dil süreçli bir yabancı dil sınıfında, dil öğrencileri, dili anadili olarak kullananlar ile kıyaslandığında eksik yeterliğe sahip olan bireyler yerine, eksiksiz dil repertuarına ve yeteneklere sahip bireyler olarak görülür (Garcia & Kleifgen, 2018). Bu tarz dil sınıflarında temel amaç, dili anadili olarak kullanan kişilerin seviyesine erişmek değil, değişken, dinamik, karmaşık dil kullanımları gerektiren durumlarda, dili etkili kullanabilecek yeterliğe sahip, çok dilli kullanıcı seviyesine erişebilmektir (Sembiente & Tian, 2020). Geçişli dil süreçleri ile yapılmış bir yabancı dil sınıfı, dil öğretiminin geleneksel yaklaşım ve yöntemlerine yeni bakış açısı getirmektedir. Bu bakış açısında, yalnızca hedef dili, hedef dil kullananları ve hedef dil kültürünü merkeze koymak yerine, tüm dil öğrenenleri geliştirmekte olan çift dilli bireyler olarak görmek bulunur. Öğrencilerin tüm dil ve kültür kaynaklarını kullanarak anlam oluşturmalarını ve akademik etkinliklere katılmalarını teşvik eder.

Günümüze kadar yabancı dil olarak dil öğretimi bağlamlarında yapılmış olan geçişli dil süreçleri pedagojisi çalışmaları incelendiğinde iki temel odak bulunmuştur; öğretici ve öğrencilerin geçişli dil süreçleri uygulamaları, inançları ve geçişli dil süreçleri pedagojisinin dilin kelime, okuma, yazma, konuşma gibi farklı becerilerine ve sınıf / etkinlik katılımına etkisi.

Öğretici ve öğrencilerin diller arası geçişli süreç için inanç ve tutumlarını inceleyen çalışmaların çoğu sabit dil yaklaşımı kullanmış ve dilleri ayrı olgular olarak düşünmelerine rağmen sınıf içerisinde tüm dil kaynaklarının kullanımıyla ilgili inanç ve tutumları ortaya çıkarmayı amaçlamıştır (Aghai, Sayer & Vercellotti, 2020; Anderson, 2018; Burton & Rajendram, 2019; Caldas, 2019; Cogo, 2016; Flint & Dollar, 2020; Gallego-Balsà & Cots, 2019; Haukås, 2015; Itoi & Michaud, 2021; Kucuk, 2018; Rajendram, 2021; Scopich, 2018; Thomas, vd., 2020; Wang, 2019). Anderson (2018), 116 yetişkin çok dilli İngilizce öğrencilerinin gelecekte öğrendikleri yabancı dili hangi durumlarda kullanacaklarını ve bu durumlarda geçişli dil süreçleri uygulamalarının yerini incelemiştir. Araştırma, öğrencilerin yüzde 19,8' inin İngilizceyi tek dil olarak kullanacaklarına, yüzde 20,7'sinin ise geçişli dil süreçleri ile kullanacaklarına dair inançlarını ortaya çıkarmıştır. Katılımcıların neredeyse yarısı (%47,4) öğrendikleri yabancı dili kimi durumlarda tek, kimi durumlarda ise diğer dil kaynaklarına geçiş yaparak kullanacaklarına dair inançlarını belirtmiştir. Katılımcıların %76'sı gelecekte dili kullanmaları gereken durumlarda geçişli dil süreçlerine ihtiyaçları olacağını belirtmiştir. Araştırma sonuçları, yabancı dilin kullanıldığı durumlarda geçişli dil süreçlerine duyulabilecek ihtiyacı göstermesi açısından önemlidir. Benzer sonuçlar Cogo' nun çalışmasında da bulunmuştur (Cogo, 2016). Araştırmacı, farklı milletlerden bireylerin çalıştığı bir işyerinde kişilerin iletişim durumlarını incelemiş ve İngilizcenin ortak dil olarak kullanıldığı böyle bir bağlamda, geçişli dil süreçlerinin doğal olarak kullanıldığını öne sürmüştür. Scopich (2018), yabancı dil olarak İngilizce öğretimi bağlamında öğrencilerin ve öğrencilerin geçişli dil süreçleri inançlarını araştırmıştır ve sonuçlar hem öğrencilerin hem öğrencilerin geçişli dil süreçleri uygulamalarının faydalı olduğunu düşündüklerini ortaya çıkarmıştır. Araştırmada, öğrencilerin geçişli dil süreçlerini, arkadaşlarına yardım etmek, öğretici sorularına cevap vermek ve içerik ile ilgili ve etkinlik ile ilgili tartışmalar için kullandıkları bulunmuştur. Öğreticilerin ise uygulamayı, kelime ve dilbilgisi konularını açıklarken ve tekrar ederken, sınıf yönetimi, öğrencileri cevap vermeye teşvik etmek, önemli noktaları vurgulamak ve geri dönüt sağlamak için kullandıkları ortaya çıkmıştır. Araştırmacı aynı zamanda gözlem ve anket yoluyla uygulamada fark olup olmadığını incelemiş ve herhangi bir fark ortaya çıkmamıştır. Küçük (2018), Türkiye'de, üniversite ilk sınıfta öğretim dili İngilizce olan bir programda öğrencilerin yaşadıkları zorlukları ve geçişli dil süreçleri uygulamalarını incelemiş ve bunların hem öğrenci hem öğretici tarafından ne kadar sık kullanıldığını ortaya çıkarmıştır. Öğrencilerin, geçişli dil süreçlerini akranları ve öğretmenler ile içerik anlamayı kolaylaştırıcı bir araç olarak kullandıkları ve not aldıklarında çeviri yaptıkları görülmüştür. Öğreticilerin ise içeriğin daha iyi anlaşılmasını kolaylaştırmak, yeni kelime ve kavramları açıklamak ve öğrencilerin katılımını artırmak, onları teşvik etmek ve rahatlatmak için geçişli dil süreçleri yaptıkları bulunmuştur. Caldas (2019), etnografik bir çalışma yoluyla, öğretici adaylarının geçişli dil süreçleri ve kod değiştirme inançlarını incelemiş ve öğretici adaylarının

geçişli dil süreçleri uygulamalarını faydalı bulduklarını, aynı zamanda, bunu gelecekteki sınıflarında kullanacaklarıyla ilgili görüşleri ortaya çıkmıştır. Katılımcılar, her bir öğrencinin farklı ihtiyacına göre geçişli dil süreçleri uygulamasının planlanması ve geliştirilmesi ile hedeflenen dile daha fazla zaman ayrılması gerektiğini savunmuşlardır. Burton ve Rajendram (2019), ikinci dil olarak dil öğretimi yapılan bağlamda, dört dil öğreticinin geçişli dil süreçleri inançlarını incelemiş ve olumlu inançlarına rağmen uygulamada süreçlerden faydalanmadıklarını ortaya çıkarmıştır. Öğreticiler, buna sebep olarak, uygulamaya dayalı herhangi bir strateji bulunmadığını göstermiş ve bu da yabancı dil öğretimi alanında, pratiğe dayalı, uygulanabilir geçişli dil süreçleri stratejileri çalışmalarına ihtiyaç olduğunu kanıtlamıştır. Wang (2019), Çin bağlamındaki başlangıç seviye dil sınıflarında gerçekleştirdiği çalışmada öğretici ve öğrencilerin geçişli dil süreçleri inançlarını ve uygulamalarını anket, görüşme ve gözlem yoluyla incelemiştir. Araştırma bulguları, öğrencilerin neredeyse yarısının geçişli dil süreçleri uygulaması yaptıklarını, fakat öğretmenlerin buna karşı mesafeli olduğunu ortaya çıkarmıştır. Sınıf gözlemi yoluyla elde edilen veriler ise geçişli dil süreçleri pedagojisi kullanıldığında sınıfın daha iletişime açık olduğunu, öğrenci ve öğretmenlerin daha çok iletişime geçtiklerini göstermiştir.

Geçişli dil süreçlerine ilişkin inanç ve tutum çalışmalarının birçoğu öğrenciler ve öğretmenlerin süreç hakkındaki olumlu düşüncelerini ortaya çıkarmaktadır. Ancak bahsedilen çoğu çalışmada hem öğrenciler hem öğretmenler, geçişli dil süreçleri uygulamasının hedef dili öğrenirken kullanımı konusunda çekincelere sahiptir. Bu bulgu, geçişli dil süreçleri hakkında farkındalık oluşturma ve sınıf içi kullanım için strateji geliştirmenin önemini göstermektedir.

İnanç ve tutum çalışmalarına ek olarak, geçişli dil süreçlerinin yabancı dil öğretimi bağlamında farklı dil becerilerinin öğretimine olan etkisi ile ilgili çalışmalar da bulunmaktadır. Bu çalışmaların altı temel odak noktasına bulunmaktadır. Geçişli dil süreçlerinin bir bütün olarak dört temel dil becerisine, kelime öğrenmeye, okuma becerisine, yazma becerisine, konuşma becerisine ve sınıf / etkinlik katılımına olan etkisini inceleyen odak noktalarına ayırmak mümkündür.

Geçişli dil süreçleri pedagojisinin beceri ayrımı yapmadan dil becerilerinin öğretimine etkisini inceleyen çalışmaların çoğu sabit dil yaklaşımı benimsenerek gerçekleştirilmiştir (De Los Reyes, 2019; Jain, 2014; Khatib, 2021; Llanes & Cots, 2020; Ramirez, 2019; Seals vd., 2020, Sulaiman & Taqi, 2020; Yuzlu & Dikilitas, 2021). De Los Reyes (2019), Filipinler’de, üçüncü sınıf bağlamında, öğretici ve öğrencilerin dil uygulamalarını incelemiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin geçişli dil süreçlerini, dersleri sunmak, sınıf tartışmaları yapmak, öğrencilerin anlamalarını güçlendirmek ve sınıf yönetimi için kullandıkları gözlemlenmiştir. Öğrencilerin ise sınıf tartışmaları sırasında ve aynı zamanda, bilgi ve becerilerini göstermek için kullandıkları

ortaya çıkmıştır. Araştırma hem öğretmenlerin hem öğrencilerin, tüm dil repertuarlarını, anlamayı güçlendirmek için kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. Jain (2014), uygulayıcı araştırmacı olarak bir yansıtıcı öğretim çalışması gerçekleştirmiş ve dil sınıfında öğretici olarak kendisinin ve öğrencilerin geçişli dil süreçleri uyguladığı aralıkları incelemiştir. Bu aralıklarda öğrenciler genellikle farklı İngilizce varyasyonları arasındaki kelime ve kalıp farklılıklarını geçişli dil süreçleri vasıtasıyla tartışmışlardır. Araştırma, geçişli dil süreçleri uygulaması ile yapılan sınıf içi tartışmaların, günümüzde gerekli olan geçişli dil yeterliğine katkısı olacağı sonucuna ulaşmıştır. Araştırma, herhangi bir strateji sunmamasına rağmen sınıf içinde geçişli dil süreçlerinin kullanılabilmesi durumları sunması açısından değerlidir. Khatib (2021), geçişli dil süreçleri uygulamasının yabancı dil sınıflarında kullanılmasına engel olabilecek durumları incelemiştir ve stratejik sınıf dili planlamasında, dillerin toplumdaki konumunun ve öğrencilerin, öğretmenlerin, yöneticilerin farklı dillere olan tutumlarının başarıyı etkileyebileceğinden bahsederek geçişli dil süreçleri ile yapılan bir eğitimde tüm bunların dikkatli düşünülüp planlanması gerektiğini savunmuştur. Llanes ve Cots (2020), deney ve kontrol grubu olarak iki farklı iş İngilizcesi sınıfı oluşturmuş ve deney grubunda dersler geçişli dil süreçleri uygulamalarıyla yapılırken kontrol grubunda sadece hedef dilde yapılmıştır. Katılımcıların başarısı, konuşmada akıcılık, kelime repertuarı kullanımı, dil bilgisi ve doğruluk boyutlarında incelenmiştir. İki grup da bağımsız bir uzman tarafından, dil, iletişimsel başarı, içerik ve organizasyon açısından değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Araştırma sonuçları, iki grubun da benzer başarılarla sahip olduğunu gösterse de bazı noktalarda geçişli dil süreçleri uygulamalı sınıfın başarısı artmıştır. Yazma ve kelime bilgisi açısından deney grubu daha başarılı sonuçlar vermiştir. Aynı zamanda, konuşma etkinliklerinde, deney grubunun kendine olan güveni ve aktif katılımı daha fazla bulunmuştur. Ramirez (2019), yarı deneysel bir çalışma gerçekleştirmiş ve kontrol grubundaki dersi iletişimsel dil öğretimi yaklaşımıyla yaparken deney grubunu geçişli dil süreçleri pedagojisiyle gerçekleştirip geçişli dil süreçlerinin öğrencilerin öğrenimine olan etkisini incelemiştir. İstatistiksel sonuçlar, geçişli dil süreçleri pedagojisinin, öğrencilerin dil bilgisi ve kelime öğreniminde olumlu etkisi olabileceğini göstermiştir. Seals vd. (2020), geçişli dil süreçleri pedagojisini etkinliğe dayalı dil öğretimi yaklaşımına uyarlamış ve bu yaklaşım ile yapılan yabancı dil sınıflarında pedagojiyi kullanmanın dil öğrenimine olan etkilerini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda, geçişli dil süreçleri pedagojisinin görev yönetimi, yardım alıp verme ve anlamın tartışılması açısından faydalı olduğu bulunmuştur. Pedagoji öğrencilere özellikle iş birliği yapmaları açısından faydalı olmuştur. Sulaiman ve Taqi (2020), pedagojinin öğrencilerin öğrenimi ve performansına olan etkisini incelemişlerdir. Pedagojinin öğrencilerin anlamasını kolaylaştırdığını ve daha üst seviye bilgi işlemeye yardımcı olduğu bulunmuştur. Ancak araştırmacılar, sınıf içerisinde etkinliklerde olan başarının yabancı dil yeterliğine olacak etkisi konusunda tam bir sonuca ulaşamamışlardır. Bu bulgu, stratejik sınıf dili planlamasının dikkatli yapılmasının önemini vurgulamaktadır. Yüzlü ve Dikilitaş (2021), yarı deneysel çalışmalarında,

kontrol grubunda dilbilgisi-çeviri yöntemi ile dersler gerçekleştirirken deney grubunda geçişli dil pedagojisi kullanmışlardır. Araştırma, pedagojinin dört dil becerisini de geliştirme potansiyelini ortaya çıkarmış ve öğrenci görüşleri doğrultusunda öğrencilerin pedagojiyi en çok anlam oluşturma ve tartışma için kullandıklarından bahsedilmiştir.

Geçişli dil pedagojisinin yabancı dil öğretimi bağlamında dört dil becerisinin öğretiminde kullanılmasını inceleyen bu çalışmalar, pedagojinin faydalarından bahsetmişlerdir. Ancak, bu çalışmaların hiçbiri, pedagojinin sınıf içi pratik kullanımına dayalı bir teknik önermemektedir. Tüm yabancı dil öğreticilerinin kullanabileceği, farklı dil becerileri için, geçişli dil pedagojisi ile şekillenmiş teknikler konusunda daha fazla çalışmaya ihtiyaç vardır.

Pedagojinin etkilerinin araştırıldığı diğer konu kelime olmuştur (Galante, 2020; Illman & Pietila, 2018; Rahmawansyah, 2019; Ong & Zhang, 2018). Galante (2020), çalışmasında, geçişli dil süreçleri pedagojisinin akademik kelime öğrenimine olan etkisini araştırmıştır. Yarı deneysel çalışmanın sonuçlarına göre, öğrenilen akademik kelimeler için yapılan sınavda, geçişli dil süreçleri pedagojisi kullanılan deney grubu, yalnızca hedef dilin kullanıldığı kontrol grubundan daha iyi sonuçlar elde etmiştir. Illman ve Pietila (2018), çalışmalarında, farklı kültürlere sahip öğrencilerin geçişli dil süreçlerini incelemişler ve araştırmada uygulamanın en çok kelime öğreniminde kullanıldığını gözlemlemişlerdir. Çalışmaya katılan öğretmenler ise çok dillilik ile ilgili belirli bir eğitimleri olmamasına rağmen geçişli dil süreçleri pedagojisini özellikle kelime öğretiminde kullanmak için belirli stratejiler geliştirdiklerinden bahsetmişlerdir. Rahmawansyah (2019), çalışmasını Endonezya yabancı dil olarak İngilizce öğretimi bağlamında gerçekleştirmiş ve geçişli dil süreçleri pedagojisinin etkilerini araştırmıştır. Araştırma bulguları, geçişli dil süreçleri pedagojisinin, öğrencilerin sınıf içi daha aktif olmalarına, öğretici ve öğrenciler arasında daha etkili iletişim kurmalarına ve özellikle öğretici tarafından yapılan geçişli dil süreçleri uygulamalarının başlangıç seviyelerdeki öğrencilerin kelime gelişimlerine önemli katkılar sunduğundan bahsedilmiştir. Ong ve Zhang'ın (2018) çalışmalarında, geçişli dil süreçleri sabit dil yaklaşımıyla ele alınmış ve kelime öğretimi kod değiştirme ile yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, kod değiştirme ile yapılan kelime öğretimi yalnızca hedef dilde yapılan öğretimden daha etkili olmuştur. Çalışmalardan görüleceği üzere, pedagojinin yabancı dil kelime öğrenimine olan etkisi üzerine yapılan çalışmaların ortak sonucu olumlu etki olmuştur.

Okuma ve yazma becerileri, geçişli dil süreçleri pedagojisinin çok çalışıldığı beceriler olmuştur. Kimi çalışmalar yalnızca okuma becerisine odaklanmış (Chu, 2017; Hungwe, 2019; Nagy, 2018; Pacheco vd., 2019; Parra & Proctor, 2021; Vaish & Subhan, 2015), kimileri sadece yazmaya odaklanmış (Ali, 2021; Karabulut, 2019; Kaufhold, 2018; Lee, 2014; Turnbull, 2019) bazı çalışmalar ise okuma ve yazmayı beraber ele almıştır (Abdulaal, 2020; Mbrimi-Hungwe, 2016).

Chu (2017), geçişli dil pedagojisinin okuduğunu anlamaya olan etkisini incelemiştir. Pedagojiyi, öğrenci değerlendirme amacıyla kullanmış ve araştırma bulguları geçişli dil pedagojisi kullanılan deney grubunun kontrol grubundan daha yüksek not aldıklarını ortaya koymuştur. Hungwe (2019), geçişli dil pedagojisi ile eş anlamlı cümle stratejisini birleştirip bir çalışma gerçekleştirmiştir. Öğrenciler, okuma metinlerini ödev olarak hem kendi dillerinde hem de hedef dilde almış, sınıfa döndüklerinde sınıfta metinlerin ana fikri ile ilgili ana dillerinde tartışabilmişlerdir. Daha sonra sınıf içinde yalnızca hedef dilde yapılan tartışmalarda öğrencilerin yüksek katılımı gözlemlenmiştir. Araştırmacı ‘...geçişli dil süreçleri pedagojisi İngilizce metinlerin anlamlarını tartışmak açısından öğrencilere bir sığınak gibi olmuştur...’ ifadesiyle pedagojinin etkisinden bahsetmiştir (Hungwe, 2019; s.7). Nagy (2018) okuma çalışmalarında öğrencilerin geçişli dil süreçleri uygulamalarını incelemiş ve öğrenciler tarafından sıklıkla kullanıldığını belirtmiştir. Pacheco vd. (2019) Canagarajah’nın (2011) geçişli dil süreçleri hakkındaki görüşlerinden yola çıkarak bir okuma dersi planlamışlardır. Geçişli dil süreçleri stratejilerinin küçük gruplar halinde kullanıldığı ve okuma parçalarının analizinin yapıldığı bu çalışmada, öğrencilerin tüm dil kaynaklarını kullanmalarının, iş birliğine ve metnin anlamının oluşturulmasına olumlu etkileri olmuştur. Yalnızca okuma becerisi üzerine yapılan diğer çalışmalar da benzer sonuçlar göstermiş ve geçişli dil süreçleri pedagojisi özellikle okuma parçalarındaki kelimeler, anlaşılmayan yapılar üzerine etkili bir iş birliği yoluyla anlam çözümlemeye yardımcı olmuştur (Parra & Proctor, 2021; Vaish & Subhan, 2015).

Yazma becerisi, geçişli dil süreçleri için çalışma yapılan diğer dil becerisi olmuştur (Ali, 2021; Karabulut, 2019; Kaufhold, 2018; Turnbull, 2019). Ali (2021), geçişli dil süreçleri pedagojisinin, öğrencilere konu hakkında etkili tartışma ortamı oluşturduğunu ve tartışmalardan sonra yapılan yazma etkinliklerinde öğrencilerin etkili yazma çalışmaları oluşturduğunu belirtmektedir. Karabulut (2019), yaptığı yarı deneysel çalışmada, geçişli dil süreçleri pedagojisinin, yazma etkinliklerinde organizasyon, planlama, etkili iş birliği, dil bilgisi, kelime ve bağlaçlar konusunda yardımcı olduğunu belirtmektedir. Deney ve kontrol gruplarının yazma etkinlikleri incelenmiş ve bu bahsedilen alanlarda deney grubu istatistiksel olarak farklılıklar göstermiştir. Kaufold (2018) ve Turnbull (2019) aynı şekilde akademik yazma derslerinde geçişli dil süreçleri pedagojisinin öğrencilerin yazma etkinliklerini geliştirebileceğini belirtmektedir. Bu iki çalışma, özellikle yazma etkinliğinin planlama aşamasında geçişli dil süreçleri pedagojisinin faydalı olabileceğini öne sürmektedir.

Abdulaal (2020) ve Mbrimi-Hungwe (2016), çalışmalarında, geçişli dil süreçleri pedagojisinin hem okuma hem yazma becerilerine olan etkilerini incelemişlerdir. Abdulaal (2020), sınıf içinde yapılan okuma ve yazma etkinliklerinden önce öğrencilere anadillerinde okuma yapabilecekleri zaman sağlamış ve okuma ve yazma konusu ile ilgili öğrencilerin tüm dil kaynaklarını kullanmalarını amaçlamıştır. Kontrol ve deney gruplarıyla yapılan çalışma

sonucunda geçişli dil süreçleri pedagojisinin uygulandığı deney grubu IELTS sınavı okuma ve yazma bölümlerinde kontrol grubundan daha yüksek not almışlardır. Mbrimi-Hungwe (2016) ise okuma ve okuma sonrası ana fikri özetleme çalışması yapmış ve geçişli dil süreçleri pedagojisi ile gerçekleştirilen okuma çalışmalarından sonra öğrencilerin hedef dilde daha etkili özetler çıkardığını gözlemlemiştir.

Geçişli dil süreçleri pedagojisinin konuşma becerisine (Aoyama, 2020; Flynn vd., 2019; Moore, 2013; Pierwieniecki & Smith, 2021; Sahib vd., 2021) ve sınıf etkinliklerine aktif katılımına (Daniel vd., 2017; Kwihangana, 2021; Mbrimi-Hungwe & McCabe, 2020; Muguruza vd., 2020; Rabbidge, 2019) olan etkisini inceleyen çalışmalar genellikle öğrenciler arası etkili iş birliğine ve konuşma öncesi planlama aşamasına odaklanmıştır. Çalışmaların ortak bulgusu, konuşma öncesi planlama aşamasında geçişli dil süreçleri pedagojisinin kullanılması, hedef dilde daha etkili konuşma performansı ile neticelenmiş ve bu sayede sınıfta etkili bir iş birliği sağlanmıştır. Özellikle, etkinlikler öncesi geçişli dil süreçleri için belirli bir zaman sağlandığında öğrencilerin hedef dildeki etkinliklerde daha aktif olduklarından bahsedilmiştir.

7. Sonuç ve Öneriler

İkinci dil öğretimi bağlamlarındaki dil sınıflarında, özellikle hem içerik hem de dil gelişimini amaçlayan genel eğitim programlarında pedagojinin hem dil gelişimine katkı sağladığı hem de içerik öğrenimini kolaylaştırdığına dair pek çok çalışma bulunmaktadır. Ancak, kavramın, yabancı dil öğretim bağlamlarında çalışması, kavram anlaşılmadığı takdirde, çeşitli riskler taşımaktadır (Renandya & Chang, 2022). Yabancı dil öğretiminin temel amacı hedef dilin geliştirilmesidir. Derslerdeki içeriklerin hepsi bu amaç doğrultusunda şekillenmektedir. İçerik ana dile dönüştürüldüğünde, hedef dilin ne kadar geliştirilebileceği ilk risk faktörüdür. Ancak diğer yandan, özellikle ilgili çalışmalar bölümünde bahsedilen birçok çalışmada, belirli bir süre için ön hazırlığın ana dilde yapıldığında ve grup ya da eşli çalışmalarda diğer grup üyeleriyle tartışmaların ana dilde yapıldığında, hedef dilde üretilen dilin daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yabancı dil öğretim bağlamındaki çalışmalar incelendiğinde, geçişli dil süreçleri pedagojisinin olumlu etkileri, kelime öğrenimi, sınıf arkadaşlarıyla etkili iş birliği ve anlaşılmayan bölümlerin tartışılması üzerine olmuştur. Bu olumlu etkileri sunan çalışmalar, pedagojinin yabancı dil öğretiminde kullanılmasının mümkün olabileceğini göstermektedir.

Dil sınıflarında eşli çalışmalar ve grup çalışmalarından sıklıkla yararlanılmaktadır ve bu çalışmalarda öğrenciler kendi arkadaşlarıyla hedef dilin pratiğini yapmaktadır. Burada şu soruyu sormak mantıklı olabilir; bir dil sınıfı gözlemlendiğinde, grup çalışmalarında, öğrenciler arasındaki iletişimin tümünün hedef dilde olması mümkün müdür? Çoğu grup etkinliklerinde, öğrencilerin

ana dillerini kullanmaları yabancı dil sınıflarının bir gerçeğidir. Bu gerçek, yine ilgili çalışmalar bölümünde bahsedilen geçişli dil süreçleri inanç ve tutum çalışmalarında da ortaya çıkmıştır. Birçok yabancı dil öğreticisi, grup çalışmaları sırasında ana dil kullanımının hedef dilin gelişimine engel olacağını düşündüğü için ana dildeki etkileşime müdahalede bulunur. Ancak, geçişli dil süreçleri çalışmalarının çoğu, öğrencilerin kendi kültürel ve dil kaynaklarının kullanılmasının hedef dilde gelişime katkısı olacağını sunmaktadır. Günümüzde farklı milletlerden birçok birey, diğer bireylerle farklı durumlarda tüm dil ve dil ötesi kaynaklarını kullanarak iletişime geçmektedirler. Günümüz şartları düşünüldüğünde, dinamik çift dillilik ve geçişli dil süreçleri kavramlarının, yabancı dil öğretimine uyarlanması kaçınılmaz görünmektedir.

Yabancı dil öğretimi bağlamında geçişli dil süreçleri pedagojisinin kullanılmasında en önemli faktör stratejik sınıf dili planlamasıdır (Baker, 2001). Hedef dilin geliştirilmesi amacıyla geçişli dil süreçleri pedagojisinin sadece kısıtlı zamanlarda kullanılması uygun olacaktır. Öğrenciler, eşli veya grup çalışmalarında arkadaşlarıyla ana dillerinde iletişime geçebilmektedir. Stratejik sınıf dili planlaması sayesinde ana dilin kullanımı sistematik bir duruma getirilebilir. Geçişli dil süreçleri pedagojisi uygulanan bu kısıtlı alanlar haricinde öğrenciler birbiriyle veya öğretici ile yalnızca hedef dilde iletişim kurabilir kuralı yabancı dil öğretiminin temel hedefi olan hedef dil gelişimini sağlama amacından sapmamaya yardımcı olabilir. Bu kısıtlı zamanın ne kadar olacağı ile ilgili yabancı dil öğretimi bağlamında çalışmalara ihtiyaç vardır. Aynı zamanda, kavramın yabancı dil öğretimine uyarlanması henüz yeni olduğu için, öğreticilerin, geçişli dil pedagojisi teknikleri hakkında daha fazla bilgiye ihtiyaçları vardır. Örneğin, pedagoji dört temel dil becerisinin öğretildiği sınıflarda sistematik olarak nasıl kullanılabilir? Geçişli dil süreçleri araları hangi etkinliklerde ve ne amaçla verilmelidir? Bu konularda daha fazla çalışma oldukça, özellikle ikinci dil öğretimi bağlamlarında başarısı kanıtlanan geçişli dil süreçleri pedagojisinin yabancı dil öğretimi bağlamında kullanılıp kullanılmayacağı sorusu da açıklığa kavuşabilecektir.

ETİK BEYAN: Bu makalenin yazarı, çalışmasında kullandığı materyal ve yöntemlerin etik kurul izni gerektirmediğini beyan etmektedir.

KAYNAKÇA

- Abdulaal, M.A.A. (2020). A shift from a monglossic to a heteroglossic view: Metalinguistic stego-translanguaging lens approach. *Arab World English Journal (AWEJ)*, 11(4), 461-473.
- Aghai L., Sayer P. & Vercellotti M.L. (2020). Effects of teachers' language ideologies on language learners' translanguaging practices in an intensive English program. Z. Tian, L. Aghai, P.

- Sayer & J. L. Schissel, (Eds.), *Envisioning TESOL through a translanguaging lens: Global perspectives* içinde (s. 345-362). Switzerland: Springer.
- Ali, A. (2021). Understanding the role of translanguaging in L2 acquisition: Applying Cummins' CUP Model. *Journal of Cultura and Lingua*, 2(1), 15-25.
- Anderson, J. (2018). Reimagining English language learners from a translanguaging perspective. *ELT Journal*, 72(1), 26-37.
- Aoyama, R. (2020). Exploring Japanese high school learners' L1 use in translanguaging in the communicative EFL classroom. *TESL-EJ*, 23(4), 1-18.
- Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (5th ed.). Bristol: Multilingual Matters.
- Bakhtin, M. (1981). *Dialogic imagination: Four essays*. Austin: University of Texas Press.
- Beardmore, H.B. (2003). Who's afraid of bilingualism? J.M. Dewaele, A. Housen & Li Wei (Eds.), *Bilingualism: Beyond basic principles* içinde (s. 10-27). Clevedon: Multilingual Matters.
- Becker, A. L. (1988). Language in particular: A lecture. Tannen, D. (Ed.) *Linguistics in context* içinde (s. 17–35). Norwood, NJ: Ablex.
- Baker, C. (2001). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (3rd Ed.). Clevedon: Multilingual Matters.
- Bonacina-Pugh, F, Da Costa Cabral, I & Huang, J. (2021). A state-of-the-art review of translanguaging in education. *Language Teaching*. Retrieved from: <https://www.research.ed.ac.uk/en/publications/a-state-of-the-art-review-of-translanguaging-in-education>
- Burton, J. & Rajendram, S. (2019). Translanguaging-as-resource: University ESL instructors' language orientations and attitudes toward translanguaging. *TESL Canada Journal*, 36(1), 21-47.
- Caldas, B. (2019). To switch or not to switch: Bilingual pre-service teachers and translanguaging in teaching and learning. *TESOL Journal*, 10, 1-16. DOI: <https://doi.org/10.1002/tesj.485>
- Canagarajah, S. (2011). Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy. Li Wei (Ed.), *Applied linguistics review* (Vol. 2) içinde (s. 1–27). Berlin: De Gruyter Mouton.
- Canagarajah, S. (2013). *Translingual practice: Global Englishes and cosmopolitan relations*. London: Routledge.

- Celic, C., & Seltzer, K. (2013). *Translanguaging: A CUNY-NYSIEB guide for educators*. New York: CUNY-NYSIEB.
- Chu, C.S. (2017). Translanguaging in reading comprehension assessment: implications on assessing literal, inferential, and evaluative comprehension among ESL elementary learners in Taiwan. *NYS TESOL Journal*, 4(2), 20-34.
- Cogo, A. (2016). Conceptualizing ELF as a translanguaging phenomenon: Covert and overt resources in a transnational workplace. *Waseda Working papers in ELF*, 5, 61-77.
- Cook, V. (1991). The poverty of the stimulus argument and multicompetence. *Second Language Research*, 7, 103–117.
- Creese, A., & Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching? *The Modern Language Journal*, 94, 103–115.
- Cummins, J. (1976). The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypotheses. *Working Papers on Bilingualism*, 9, 1–43.
- Cummins, J. (1978). Metalinguistic development of children in bilingual education programs: Data from Irish and Canadian Ukrainian–English programs. Paradis, M. (Ed.). *Aspects of bilingualism* içinde (s. 249-260). Columbia: Hornbeam Press.
- Cummins, J. (1980). The construct of language proficiency in bilingual education. Alatis, J.E. (ed.). *Georgetown University round table on languages and linguistics* içinde (s.146-160). Washington, DC: Georgetown University Press.
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority learners. California State Department of Education (Ed.). *Schooling and language minority learners: A theoretical framework* içinde. Los Angeles: California State Department of Education.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2017). Teaching for transfer in multilingual school contexts. O. Garcia, A.M.Y. Lin & S. May. (Eds.). *Bilingual and multilingual education* (3rd Ed.) içinde (s. 103-117). Switzerland: Springer.
- Cummins, J. (2021). Translanguaging: A critical analysis of theoretical claims. Juvonen, P. & Källkvist, M. (Eds.) *Pedagogical translanguaging: Theoretical, methodological and empirical perspectives* içinde. Bristol: Multilingual Matters.

- Daniel, S.M., Jimenez, R.T., Pray, L. & Pacheco, M.B. (2017). Scaffolding to make translanguaging a classroom norm. *TESOL Journal*, 10, DOI: <https://doi.org/10.1002/tesj.361>
- De Los Reyes, R.A. (2019). Translanguaging in multilingual third grade ESL classrooms in Mindanao, Philippines. *International Journal of Multilingualism*, 16(3), 302-316. DOI: <https://doi.org/10.1080/14790718.2018.1472268>
- Edwards, J. (2003). The importance of being bilingual. Dewaele, J.M., Housen, A. & Li Wei (Eds.), *Bilingualism: Beyond basic principles* içinde (s. 28-42). Clevedon: Multilingual Matters
- Fishman, J. (1991). *Reversing language shift*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Fitts, S. (2009). Exploring third space in a dual language setting: Opportunities and challenges. *Journal of Latinos and Education*, 8(2), 87–104.
- Flynn, E.E, Hoy, S.L., Lea, J.L. & Garcia, M.A. (2019). Translanguaging through story: Empowering children to use their full language repertoire. *Journal of Early Childhood Literacy*, (9)2, 1-27.
- Fu, D. (2003). *An island of English. Teaching ESL in Chinatown*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Galante, A. (2020). Translanguaging for vocabulary development: A mixed-methods study with international learners in a Canadian English for academic purposes program. Tian, Z., Aghai, L., Sayer, P. & Schissel, J. L. (Eds.), *Envisioning TESOL through a translanguaging lens: Global perspectives* içinde (s. 293-328). Switzerland: Springer.
- Gallego-Balsà, L. & Cots, J. M. (2019) Managing the foreign language classroom translingually: the case of international learners learning Catalan in a study abroad situation. *International Journal of Multilingualism*, 16(4), 425-441, DOI: 10.1080/14790718.2018.1545020.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Malden: Wiley-Blackwell.
- García, O. & Kleifgen, J. (2018). *Educating emergent bilinguals. Policies, programs and practices for English language learners*. New York: Teachers College Press.
- García, O., Flores, N. & Woodley, H. H. (2012). Transgressing monolingualism and bilingual dualities: Translanguaging pedagogies. A. Yiakoumetti (Ed.) *Harnessing linguistic variation for better education* içinde (s. 45–76). Bern: Peter Lang.
- García, O., & Li Wei (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Garcia, O. & Lin, A.M.Y. (2017). Extending understandings of bilingual and multilingual education. O. Garcia, A.M.Y. Lin & S. May. (Eds.), *Bilingual and multilingual education* (3rd Ed.) içinde (s. 1-20). Switzerland: Springer.

- Grosjean, F. (1985). The bilingual as a competent but specific speaker-hearer. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 6(6), 467–477.
- Grosjean, F. (1989). Neurolinguistics, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. *Brain and Language*, 36, 3–15.
- Grosjean, F. (1992). Another view of bilingualism. *Cognitive Processing in Bilinguals*, 83, 51–62.
- Grosjean, F. (1994). Individual bilingualism. R.E. Asher & J.M. Simpson (Eds.). *The encyclopaedia of language and linguistics* (Vol. 3) içinde (s.124-146). Oxford: Pergamon.
- Grosjean, F. (1997). The bilingual individual. *Interpreting*, 2(1/2), 163–187.
- Gumperz, J. J. (1982). *Discourse strategies*. New York: Cambridge University Press.
- Haukås, A. (2015) Teachers’ beliefs about multilingualism and a multilingual pedagogical approach. *International Journal of Multilingualism*. DOI: <https://doi.org/10.1080/14790718.2015.1041960>
- Heller, M. (1999). *Linguistic minorities and modernity: A sociolinguistic ethnography*. London: Longman.
- Heller, M. & Martin-Jones, M. (2001). *Voices of authority: Education and linguistic difference*. Westport, CT: Ablex.
- Herdina, P., & Jessner, U. (2002). *A dynamic model of multilingualism: Changing the psycholinguistic perspective*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hornberger, N. H. & Link, H. (2012). Translanguaging and transnational literacies in multilingual classrooms: A bilingual lens. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(3), 261–278.
- Hungwe, V. (2019). Using a translanguaging approach in teaching paraphrasing to enhance reading comprehension in first-year learners. *Reading & Writing*, 10(1), 216-224. DOI: <https://doi.org/10.4102/rw.v10i1.216>
- Illman, V. & Pietila, P. (2018). Multilingualism as a resource in the foreign language classroom. *ELT Journal*, 72(3), 237-248.
- Itoi, K. & Michaud, M. (2021). Reflections on translanguaging practices in English education in Japan. *Indonesian JELT*, 16(1), 53-66.
- Jain, R. (2014). Global Englishes, translanguistic identities, and translanguaging practices in a community college ESL classroom: a practitioner-researcher reports. *TESOL Journal*, 5(3), 490-522.

- Karabulut, A. (2019). *Translanguaging as a Pedagogical Tool for Turkish EFL Learners in Writing Classes*. (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul; Bahcesehir University.
- Kaufhold, K. (2018). Creating translanguaging spaces in learners' academic writing practices. *Linguistics and Education*, 45, 1-9.
- Khatib, R.I.E. (2021). *The Use of L1 in EFL Classrooms across Various Multilingual Contexts: An Integrative Synthesis of Research*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Beirut; Beyrut Amerikan Üniversitesi.
- Kibler, A. (2010). Writing through two languages: First language expertise in a language minority classroom. *Journal of Second Language Writing*, 19, 121–142.
- Kucuk, C. (2018). *Investigating Translanguaging as a Teaching and Learning Practice in an English Medium Higher Education Context in Turkey*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adana; Çukurova Üniversitesi.
- Kwihangana, F. (2021). Enhancing EFL learners' participation through translanguaging. *ELT Journal*; DOI: <https://doi.org/10.1093/elt/ccaa058>
- Lee, M. E. (2014). Shifting to the World Englishes paradigm by way of the translingual approach: Code-meshing as a necessary means of transforming composition pedagogy. *TESOL Journal*, 5(2), 312-329, DOI: <https://doi:10.1002/tesj.121>
- Lewis, G., Jones, B., & Baker, C. (2012). Translanguaging: Origins and development from school to street and beyond. *Educational Research and Evaluation*, 18(7) 641–654.
- Li Wei. (2011). Moment analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of Pragmatics*, 43, 1222–1235.
- LiWei. (2013). Conceptual and methodological issues in bilingualism and multilingualism research. T.K. Bhatia & W. C. Ritchie (Eds.), *The handbook of bilingualism and multilingualism* (2nd Ed.) içinde (s. 26-53). U.K.: Wiley-Blackwell.
- Li Wei. (09 Aug. 2017). Translanguaging as a theory of language: Some conceptual and methodological considerations [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?reload=9&v=j8xT1XKZ14c&ab_channel=OUHKChannel
- Llanes, A. & Cots, J. M. (2020). Measuring the impact of translanguaging in TESOL: a plurilingual approach to ESP. *International Journal of Multilingualism*. DOI: <https://doi.org/10.1080/14790718.2020.1753749>

- May, S. (2014). *The Multilingual Turn: Implications for SLA, TESOL and Bilingual Education*. New York: Routledge.
- Mbrimi-Hungwe, V. (2016). Translanguaging as a strategy for group work: Summary writing as a measure for reading comprehension among university learners. *Southern African Linguistics and Applied Language Studies*, 34(3), 241–249.
- Mbrimi-Hungwe, V. & McCabe, R. M. (2020). Translanguaging during collaborative learning: A ‘transcollab’ model of teaching. *Southern African Linguistics and Applied Language Studies*, 38(3), 244–259.
- Moore, P. J. (2013). An emergent perspective on the use of the first language in the English-as-a-foreign- language classroom. *The Modern Language Journal*, 97(1), 239–253.
- Muguruza, B., Cenoz, J.& Gorter,D. (2020). Implementing translanguaging pedagogies in an English medium instruction course. *International Journal of Multilingualism*. DOI: <https://doi.org/10.1080/14790718.2020.1753749>
- Nagy, T. (2018). On translanguaging and its role in foreign language teaching. *Acta Universitatis Sapientiae*, 10(2), 41-53.
- Ong, K.K.W. & Zhang, L.J. (2018). The effects of code-switched reading tasks on late-bilingual EFL learners’ vocabulary recall, retention, and retrieval. *System*, 72, 13-22.
- Ortega, L. (2019). SLA and the study of equitable multilingualism. *The Modern Language Journal*, DOI: <https://doi.org/10.1111/modl.12525>
- Pacheco, M.B., Daniel S.M., Pray, L.C. & Jimenez, R.T. (2019). Translingual practice, strategic participation, and meaning-making. *Journal of Literacy Research*, 51(1), 75-99.
- Parra, M. O. & Proctor, C.P. (2021). Translanguaging to understand language. *TESOL Quarterly*. DOI: 10.1002/tesq.3011
- Rabbidge, M. (2019). The effects of translanguaging on participation in EFL classrooms. *The Journal of Asia TEFL*, 16(4), 1305-1322.
- Rahmawansyah, B.S. (2019). The use of translanguaging as a pedagogical strategy in EFL. *Linguistics, Literature and English Teaching Journal*, 9(2), 22-48.
- Rajendram, S. (2021). Translanguaging as an agentive pedagogy for multilingual learners: affordances and constraints. *International Journal of Multilingualism*. DOI: <https://doi.org/10.1080/14790718.2021.1898619>

- Palmer, D. & Martínez, R. A. (2013). Teacher agency in bilingual spaces: A fresh look at preparing teachers to educate Latina/o bilingual Children. *Review of Research in Education*, 37, 269–297.
- Renandya, W. A., & Chang, A. C. (2022). Translanguaging: Does it work in EFL contexts? *TESL-EJ*, 26(3), DOI: <https://doi.org/10.55593/ej.26103a25>
- Pierwieniecki, M. & Smith, H. (2021). As much English as you can: Scaffolding discussions with translanguaging. *CELE Journal*, 29, 88-111.
- Ramirez, E.A.V. (2019). *The Effects of the Integration of Translanguaging as a Pedagogical Strategy in the EFL University Classroom*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Cuenca, Ecuador; Universidad De Cuenca.
- Sahib, R., Mursyid, A.M.M., Kafryawan, W. & Nawing, N. (2021). Code-switching habits in group discussions by learners of English as foreign language. *Journal of English Language Teaching and Literature*, 2(1), 25-37.
- Sayer, P. (2008). Demystifying language mixing: Spanglish in school. *Journal of Latinos and Education*, 7(2), 94–112.
- Sayer, P. (2013). Translanguaging, TexMex, and bilingual pedagogy: Emergent bilinguals learning through the vernacular. *TESOL Quarterly*, 47(1), 63–88.
- Scopich, D. (2018). *Translanguaging in an EFL classroom: Attitudes and Practice*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hırvatistan; Rijeka Üniversitesi.
- Seals C.A., Newton J., Ash M., Nguyen B.T.T. (2020). Translanguaging and task-based language teaching: Crossovers and challenges. Z. Tian, L. Aghai, P. Sayer & J. L. Schissel, (Eds.), *Envisioning TESOL through a translanguaging lens: Global perspectives* içinde (s. 275-292). Switzerland: Springer.
- Sulaiman, R.S. & Taqi, H.A. (2020). Translanguaging as an ESL learning strategy: A case study in Kuwait. *International Journal of Higher Education*, 9(6), 54-63.
- Thomas, H.H., Stewart, M.A., Flint P. & Dollar, T. (2020). Co-learning in the high school English class through translanguaging: emergent bilingual newcomers and monolingual teachers. *Journal of Language, Identity & Education*, DOI: <https://doi.org/10.1080/15348458.2020.1726759>
- Tian, Z., Aghai, L., Sayer, P. & Schissel, J.L. (2020). Envisioning TESOL through a translanguaging lens in the era of post-multilingualism. Z. Tian, L. Aghai, P. Sayer & J. L. Schissel, (Eds.), *Envisioning TESOL through a translanguaging lens: Global perspectives* içinde (s. 1-22). Switzerland: Springer.

- Turnbull, B. (2019). Translanguaging in the planning of academic and creative writing: A case of adult Japanese EFL learners. *Bilingual Research Journal*, 42(2), 232-251. DOI: <https://doi.org/10.1080/15235882.2019.1589603>
- Vaish, V. & Subhan, A. (2015). Translanguaging in a reading class. *International Journal of Multilingualism*, 12(3), 338-357. DOI: <https://doi.org/10.1080/10.1080/14790718.2014.948447>
- Wang, D. (2019). Translanguaging in Chinese foreign language classrooms: learners and teachers' attitudes and practices. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(2), 138-149. DOI: <https://doi.org/10.1080/13670050.2016.12317737>
- Williams, C. (1994). *Arfarniad o Ddulliau Dysgu ac Addysgu yng Nghyd-destun Addysg Uwchradd Ddwyeithog*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Bangor: Galler Üniversitesi.
- Yüzlü, M.Y. & Dikilitaş, K. (2021). Translanguaging in the development of EFL learners' foreign language skills in Turkish context. *Innovation in Language Learning and Teaching*. DOI: <https://doi.org/10.1080/17501229.2021.1892698>

Anahtar Sözcükler
Derlembilim, Yanlış Çözümlemesi, Türk Öğrencilerin Aradil Yanlışları, Öğrenici Derlemleri, Cambridge Öğrenici Derlemi, Cambridge Sınavları

Keywords
Corpus Linguistics, Error Analysis, Interlanguage Errors of Turkish EFL Learners, Learner Corpus, Cambridge Learner Corpus, ESOL, Turkish EFL Learners

Aybek, S. & Can, C. (2023). Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğrenen Türk Öğrencilerin Cambridge ESOL Sınavlarında Yaptıkları Yanlışlara Genel Bir Bakış: Derlem Tabanlı Bir Yanlış Çözümlemesi. *Dil Dergisi*, 174 (1). 31-64.

YABANCI DİL OLARAK İNGİLİZCE ÖĞRENEN TÜRK ÖĞRENCİLERİN CAMBRIDGE ESOL SINAVLARINDA YAPTIKLARI YANLIŞLARA GENEL BİR BAKIŞ: DERLEM TABANLI BİR YANLIŞ ÇÖZÜMLEMESİ

A BIRD'S-EYE VIEW OF THE ERRORS TURKISH EFL LEARNERS MAKE IN CAMBRIDGE ESOL EXAMS: A CORPUS-BASED ERROR ANALYSIS

• **Sibel AYBEK** 

Arş. Gör., Çukurova Üniversitesi, İngiliz Dili Eğitimi Bölümü, sibelaybek1@gmail.com

• **Cem CAN** 

Prof. Dr., Çukurova Üniversitesi, İngiliz Dili Eğitimi Bölümü, cemcan01@gmail.com

Öz

Cambridge ESOL (English for Speakers of Other Languages) Sınavları, Cambridge Üniversitesi İngiliz Dili Değerlendirme Bölümü tarafından oluşturulan ve gerçekleştirilen bir dizi dil yeterlilik sınavından oluşmaktadır. Dört dil becerisini A1-C2 yeterlilik ölçütlerini temel alarak değerlendirmektedir. Çalışmanın ana veri tabanını oluşturan Cambridge Öğrenici Derlemi (Cambridge Learner Corpus-CLC), kurumun hazırladığı tüm yabancı dil olarak İngilizce sınavlarına giren 173 ülkeden 200,000'den fazla öğrencinin cevap kağıtlarından derlenmiştir ve 42 milyon sözcüğü içermektedir. Bu çalışma 1993-2013 yılları arasında, PET, PETfs, KET, KETfs, FCE, FCEfs, CAE ve CPE sınavlarına giren anadili Türkçe olan öğrencilerin sınav

Abstract

The Cambridge ESOL (English for Speakers of Other Languages) Exams consist of a series of language proficiency tests developed and administered by the Department of English Language Assessment at the University of Cambridge. It assesses four language skills based on A1-C2 proficiency bands. Main database of the study is the Cambridge Learner Corpus (CLC) compiled from the student essays of all English as a Foreign Language exams of the institution containing 42-million-words of more than 200,000 students from 173 countries. This study aims to reveal the errors that Turkish EFL learners who took PET, PETfs, KET, KETfs, FCE, FCEfs, CAE and CPE exams between 1993 and 2013 made by examining the sections

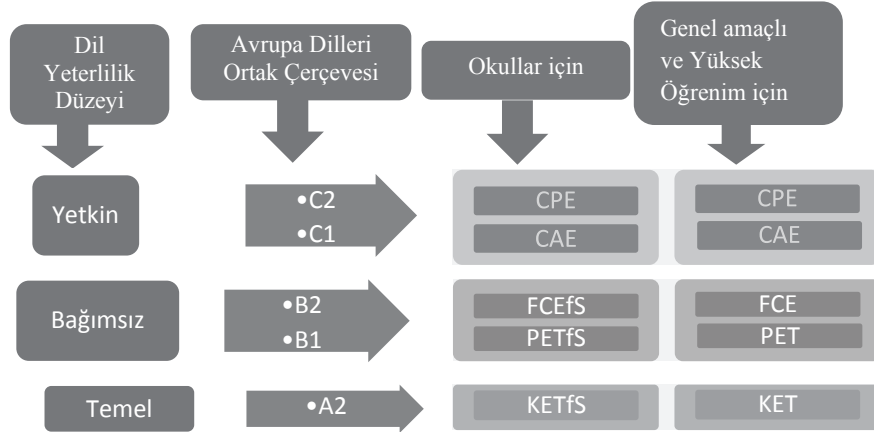
kağıtlarında yazma becerilerini ölçen bölümleri SketchEngine kullanarak derlembilim tabanlı yanlış çözümleme yöntemleri ile incelemekte ve Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı'nın (Council of Europe, 2001) A2-C2 dil yeterlilik seviyelerine göre sınıflayarak, öğrencilerin sıklıkla yaptıkları yanlışları ortaya koymaktadır. A2-C2 dil yetkinlik düzeyine göre yanlışların dağılımına bakıldığında, yanlış çeşitliliğinin arttığı ve buna karşın yapılan yanlış sıklıklarının azaldığı görülmektedir. A2 yetkinliğinden süregelen yanlış örgüsündeki benzerlik dikkat çekmektedir. Her ne kadar yanlış sayılarında dalgalanmalar görülsede bazı yanlış ulamlarının kalıcılığı devam etmektedir. Ayrıca bu çalışma, anadili Türkçe olan öğrencilerin yanlışlarını derlemde bulunan diğer anadili artalanlarından gelen öğrencilerin yaptıkları yanlışlarla karşılaştırmaktadır. Bu karşılaştırma sonucunda CLC'nin bütünsel genel yanlış çözümlemesi, anadili Türkçe olan öğrencilerin alt derlemleminde en sık karşılaşılan 14 yanlış ulamından 12'si ile örtüşmektedir.

that measure their writing skills in exam papers using corpus-based error analysis tools available on SketchEngine platform and classifying them according to the A2-C2 language proficiency levels of the Common European Framework of Reference for Languages (Council of Europe, 2001). When the distribution of errors is examined according to the A2-C2 language proficiency levels, while the variety of error taxonomies increases, the frequency of errors decreases. The similarities in the error patterns observed from A2 to C2 proficiency levels are significant. Although there are fluctuations in the frequency of errors, the persistency of error taxonomies is observable. In addition, the study also compares the errors of L1 Turkish students with the errors made by learners from other mother tongue backgrounds available in the corpus. This comparison revealed twelve out of top 14 error taxonomies detected in the subcorpus of Turkish L1 learners overlaps with the ones observed in the subcorpora of other learners available in CLC.

Giriş

Bu çalışma, Cambridge Öğrenci Derlemi (Cambridge Learner Corpus (bundan sonra CLC) veri tabanından ayıklayarak oluşturulan, 1993 – 2013 yılları arasında Cambridge ESOL sınavlarına giren Türk öğrencilerin sınav kağıtlarını içeren ve 436,559 sözcükten oluşan alt derlemde, yazma becerilerini ölçen bölümleri derlembilim tabanlı yanlış çözümlenmesi yöntemiyle inceleyerek, yapılan yanlışları ortaya koymayı amaçlamaktadır. Çalışmada, veri tabanına öğrencilerin girdikleri sekiz ayrı sınav dahil edilmiştir. Bu sınavların hangileri olduğu ve Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı'na (Council of Europe, 2001) göre hangi dil düzeylerine uygun oldukları Şekil 1'de sunulmuştur.

Şekil 1. Çalışmanın veri tabanını oluşturan alt derleme dahil edilen sınavlar ve Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı'na göre dağılımları



CPE (Certificate of Proficiency in English), CAE (Certificate of Advanced English), FCE (First Certificate in English), FCEFS (First Certificate in English for Schools), PET (Preliminary English Test), PETFS (Preliminary English Test for Schools), KET (Key English Test); KETFS (Key English Test for Schools)

Bu çalışmada, CLC derleminden elde edilen veriler Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı'nın dil yeterlilik düzleminde incelenmiştir. Bunun sonucunda en sık karşılaşılan yanlışlar, A2-C2 dil yeterlilik düzeylerine göre tespit edilmiştir. Bu seviyelerde ortaya çıkan yaygın ve kalıcı olan yanlışlar ortaya konmuş ve bunların anadilinden kaynaklanabilme olasılığı değerlendirilip çözüm önerilerinde bulunulmuştur.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmaktadır:

1. Cambridge ESOL sınavlarına giren Türk öğrencilerin yazma bölümlerinde yaptıkları yaygın yanlışlar nelerdir?
2. Yanlışların dil yeterlilik düzleminde düzeylere göre dağılımları nasıldır?

3. Dil yeterlilik düzlemi boyunca görülen kalıcı yanlışlar var mıdır? Varsa bunlar nelerdir?
4. CLC içerisinde farklı anadili artalanlarından gelen öğrencilerin yabancı dil olarak İngilizce aradil yanlışlarına bütüncül olarak bakıldığında yanlış örgüsünün genel görünümü nedir? Bu yanlışlar anadili Türkçe olan öğrencilerin yaptıklarıyla karşılaştırıldığında örtüşen ve ayrışan yanlışlar nelerdir?

Çalışmanın kuramsal çerçevesinde, yukarıda sunulan araştırma sorularının oluşturulmasında yol gösteren ilgili alinyazından söz edilmekte; ardından veri tabanını oluşturan derlem ile yanlış etiketleme işleminin anlatılacağı yöntem bilgilerine değinilmektedir. Yöntem bölümünden sonra bulgular ortaya konulup bu bulgulardan yola çıkarak varılan vargılara yer verilmektedir. Son olarak, yanlışların giderilmesine yönelik çözüm önerilerinde bulunmaktadır.

1. Kuramsal Çerçeve

Dil öğrenim sürecinde öğrencilerin gereksinimlerini belirleme aracı olarak yanlışları çözümlmek 1970'lerin başlarından bu yana yabancı dil öğretim çalışmalarında temel yaklaşımlardan birisi olmuştur (Dulay, Burt & Krashen, 1982). Öğrenci yanlışlarının çözümlenmesi konusuna ilk bakış, Corder'ın (1967) yanlışların aktardığı bilgilerin araştırmacı, öğretmen ve öğrenciler için önemine ilişkin çalışmasında yer almaktadır. Yanlış Çözümlemesi (YÇ) yanlışlar hakkında bilgi toplayıp sıralamak ve bunları düzeltmek için yararlı bir yordam sağlamasına rağmen yanlışları tanımlamak her zaman kolay olmamaktadır (Corder, 1967; Ellis, 1997). Yanlışlar belirlendikten sonra, bunların giderilmesine yönelik yöntemler geliştirilmeden önce yanlışların temel nedenlerinin doğru bir şekilde tanımlanması gerekir (Corder, 1973).

Yanlışların nedenlerini belirlemeye yönelik ilk çalışmalardan biri, yabancı dil öğrenirken karşılaşılabilecek zorluk veya kolaylıkları belirlemek amacıyla Lado'nun öne sürdüğü (1957) Karşıtsal Çözümleme (KÇ) savıdır. Buna göre ana dili ve hedef dilin yapıları karşılaştırılıp benzerlik ve ayrışmalar değerlendirilerek yanlışlar öngörölmeye çalışılır. Karşıtsal Çözümlemenin yabancı dil öğrenenin anadili ile erek dili arasındaki benzeşme ve ayrışmaları ortaya koyarak öğrencinin hangi noktalarda sorunlar yaşayacağı veya yaşamayacağına ilişkin veri sağlaması önemlidir. Ancak, aradil sürecinde karşılaşılan zorlukların nedenlerini bütünsel olarak anadili girişimine bağlamak doğru olmayıp, bu yapılan yanlışların sebeplerinden sadece bir tanesi olarak görülebilir (Dede, 1985). Geçmişte büyük ölçüde yordama gücü eksikliği için eleştirilmesine rağmen Karşıtsal Çözümleme hala açıklayıcı rolü açısından geçerliliğini bu açıdan korumaktadır (Sheen, 1996; Swan, 2007).

Öğretmenlerin, yabancı dil öğretimine ayrılan zamanı etkin kullanması açısından, öğretim sürecinin etkili olması için, öğrencilerin karşılaştığı sorunlu alanlara odaklanmaları gerekmektedir. Yanlış çözümlenmesi bu yüzden sorunlu alanların belirlenmesi açısından öğretim sürecinin önemli bir parçasıdır. Bu noktada, Corder (1967) yanlışları başarımla ve bilgi yanlışları olarak iki ulamda inceler. Buna göre, başarımla yönelik olanları yanlış diye adlandırarak bunların dikkat dağıtıcı etmenler, gerginlik ya da anlık unutkanlık gibi nedenlerle gerçekleştiğini belirtir. Yanlış olarak tanımladığı bilgi yanlışları ise dizgesel bir görünüm sergiler ve bilgi eksikliğinden kaynaklanır. Anadili konuşurları da bağlama uygun düşmeyen dil kullanımı gerçekleştirebilirler ama bunlar yanlış veya dilbilgisel kuralı bozma nedeniyle olmayıp, yabancı dil öğrenenlerin bilgi eksikliği nedeniyle yaptıkları yanlışlardan ayrı tutulmalıdır (Corder, 1973).

Yanlış çözümlenme sürecinde, bir dilbilgisel anlatımın kabul edilebilir olup olmadığına karar vermedeki zorluk nedeniyle, yanlış mı yoksa hata mı yapılmış olduğunu belirlemek her zaman kolay değildir. Ellis (1997), yazarın gerçekte ne demek istediği ile anlatımında ortaya koyduğu arasındaki ilişkinin ancak kendisine sorularla anlaşılabilirliğini belirtir. Bu yüzden yazılı bir metinde uygun olmayan bir anlatım belirlendiğinde bunu hata veya yanlış olarak imlemek bazen güç olabilir.

Corder'a (1967) göre yabancı dil öğrencileri dilbilgisel bir yapıyı doğru kullandıklarında, ilgili edimin gerçekte bu yapı bilgisinin doğru şekilde sergilenmesi sonucunda mı yoksa basmakalıp söz kullanımı ile mi gerçekleştiğini belirlemek zor olduğu için dil yeterliliklerinin belirlenmesinde dilbilgisel olarak doğru anlatımlar yerine yanlışlara odaklanmak daha doğru bir yaklaşımdır. Yanlış çözümlenmesi çalışmaları, yabancı dil öğretmenlerine hangi dilbilgisel konulara ağırlık vermeleri gerektiği açısından, dilbilimcilere yabancı dilin nasıl öğrenildiği konusunda, yabancı dil öğrenenlere de öğrenmekte oldukları dil hakkındaki savlarını sınamaları için bir araç niteliğinde olması nedeniyle önem taşımaktadır. Dizgesel oluşumlar olarak yabancı dil öğrenme sürecinin ayrılmaz bir parçası olan ve dilsel yeterliliğin belirlenmesinde ipucu veren yanlışların ortaya konulması ve çözümlenmesi, öğrencilerin iletişimsel edimlerinin anlamsal içeriğini ve dilbilgisel biçimini anlamak ve bunlar üzerine yorumda bulunabilmek için akılcı bir hareket noktası olarak belirlemektedir.

Yanlışların belirlenmesi sınıf içi gözlemlerle de yapılabilmesine karşın (Swan & Smith 2001; Kızıl & Kilimci, 2014b), yanlış türlerinin geniş çeşitliliğini anlayabilmek, genelleme yapabilmek ve çok sayıda yanlış türüne ait örnekleri inceleyebilmek için, öğrenci yanlışlarının görece doğal olarak gerçekleştiği varsayılan öğrenci derlemlerini kullanmak daha güvenilir bir seçenek olarak görülebilir. Önceden belirlenen ölçütler çerçevesinde, belirli bir dizge doğrultusunda derlenen öğrenci derlemleri, araştırmacıların çeşitli anadil artalanlarından gelen öğrencilerin yaptıkları yanlışları hedef alarak inceleme yapmalarına olanak tanır. Özellikle öğrencilerin yazılı ve sözlü

söylemlerine odaklandıkları için, bu türlü özel amaçlı derlemler yabancı dil öğretiminde yararlı olabilecek belirteçleri sergileyebilirler. Örneğin, aradile özgü dilbilgisel yapıların ve kullanım örgülerinin belirlenmesi, sözcük veya sözcük öbeklerin çevirisinin nasıl yapıldığının anlaşılması; öğrenci yanlışlarından yola çıkarak dil öğretim araçlarının hazırlanması, öğrenci derlemleri üzerinden erişilebilecek özel dilbilgisel tür ve bunların alt türlerine odaklanarak inceleme yapmakla olası hale gelir (Sinclair, 2001).

Yöntemleri, kuramsal varsayımları, verileri ve terimceleri açısından ince farklılıklar gösterebilirler de İkinci Dil Edinimi'nde KÇ ve YÇ çalışmaları, dil öğrenme süreçlerini daha iyi anlamaya yönelik olarak aradil örneklerini inceleyen bilimsel yaklaşımlardır. Bunların arasındaki en belirgin ayırım, öğrencinin edim ve yanlışlarına yaklaşımlarında yatmaktadır. KÇ çalışmaları özünde bu konuda herhangi bir yorumda bulunmazken geleneksel YÇ yanlışları giderilmesi gereken olağandışlıklar olarak görür. Diğer yandan, son yıllarda öğrenci derlemlerinin yaygınlaşması ile ortaya çıkan ve Aradil Kuramının öğrenci yanlışlarını öğrenme sürecinin bütünsel bileşenleri ve göstergeleri arasında ele alan temel ilkelerini benimseyen Bilgisayar Destekli Yanlış Çözümlemesi (Computer-aided Error Analysis (CEA) – bundan sonra BDYÇ) yaklaşımı, geleneksel YÇ açısından önemli bir yenilik ve güncelleme olarak görülebilir. BDYÇ'nin getirdiği temel yenilik yalnızca yanlışları dizgeden kopuk olarak incelemeye karşı çıkmasında değil, aynı zamanda Aradil Kuramı ve YÇ yaklaşımının temel ilkelerini birleştirerek öğrencinin yanlışlarını, doğru ve yanlış kullanımların oluşturduğu bütün dizgenin bir parçası olarak görüp ele almasında yatmaktadır (Gilquin ve Granger, 2015).

Geleneksel YÇ'nin eksiklikleri ve öğrenci derlemlerini temel alan yanlış çözümlemesi ve üzerine yorumunda, Ellis (1994) öğrencilerin ne tür yanlışları hangi koşullarda yaptıklarına ilişkin kesin yargılara ulaşmak için iyi tanımlanmış dil örnekleri toplanması gerektiğine değinerek birçok YÇ çalışmasının gerekli etmenleri yeterince dikkate almadığını ve bunun sonucunda da çalışmaların yorumlanabilmesinin ve tekrarlanabilirliğinin olanaksız hale geldiğini belirtmektedir. Bundan yola çıkarak, Dagneaux ve diğ., (1998) geleneksel YÇ'nin incelediği verilerin niteliği ve ilgili yanlış sınıflandırmalarındaki zayıf noktalarını beş başlık altında toplamıştır. Buna göre geleneksel YÇ'nin sınırlılıkları aşağıdaki şekilde sıralanmıştır:

- ayrışık öğrenci verisine dayalıdır,
- ulamları belirsizdir,
- aradil kullanımında kaçınmacılığı açıklamada yetersiz kalır,
- öğrencinin yapamadıkları ile sınırlıdır,
- aradilin durağan görünümünü sergiler.

Bu görüşleri destekleyen Gilquin (2007), geleneksel YÇ sonuçlarının aradil yeterliliği görünüşünün sadece bir bölümünü ortaya koyabileceğini belirterek, hedef dil benzeri aradil kullanımının gözlenmeyen yanlışlardan çok daha fazlasını içerdiği yorumunu yapar. Ayrıca, YÇ'nin perdenin sadece bir kısmını araladığını ve aynı derecede önemli olanın, öğrencilerin neyi doğru yaptığı, neleri olması gerekenden az veya fazla kullandığına ilişkin göstergeler olduğunu söyler. Geleneksel YÇ'ne yönelik alanyazında belirtilen bu sınırlılıklar nedeniyle, bu çalışmalara olan derlem temelli yaklaşım, yabancı dil öğretimine yönelik önerileri açısından alanda yararlı bir yol gösterici olarak görülmektedir.

Dil yeterlilik düzlemi boyunca yapılan yanlışlar belirlemek için yürütülen çalışmalar birbiri ile çelişen sonuçlar sergilemektedir. Bu konudaki genel varsayım yeterliliğin artması ile yanlış yapılmasının ters orantı gösterdiği şeklindedir (Engber, 1995; Grant & Ginther, 2000; Olsen, 1999). Diğer yandan bazı çalışmalar, yanlışların yeterlilik düzlemine yayıldığını ve hatta ileri düzeylerde de bunlarla oldukça sık karşılaşıldığını belirtmektedir (örneğin Dagneaux vd., 1998). Ayrıca, belirli yanlışların özellikle ileri yeterlilik düzeylerinde ortaya çıktığı vurgulanmaktadır. Chamot (1987), boylamsal çalışmasında, aradil yeterlilik düzleminde yanlış ulamlarındaki çeşitliliğe yönelik kayda değer dalgalanmalara değinerek, kimi yanlışlardaki kalıcılığı vurgulamaktadır. Taylor (1975) yeterlilik düzeyi arttıkça anadil etkisinin azaldığını söylerken, Kellerman (1983) bazı yanlışların sadece ileri düzeylerde ortaya çıktığını savunmaktadır.

2. Yöntem

2.1. Veri Tabanı

Bardovi-Harlig ve Bofman (1989) ikinci dil ediniminde dilbilgisi gelişimi çalışmalarının birçoğunun, (a) belirli biçimsel özellikleri inceleyen çalışmalar ve (b) gelişim evrelerini göz önüne alarak genel ilerlemeyi ölçen çalışmalar olmak üzere iki ulamda incelenebileceğini belirtmektedir. Bu bağlamda, çalışma ikinci ulam çerçevesine girmekte ve yabancı dil olarak İngilizceyi öğrenen Türk öğrencilerinin aradil özellikleri doğrultusunda gelişimsel yanlışlarını derlem kullanarak belirlemeyi ve çözümlmeyi amaçlamaktadır. Biber, Conrad ve Reppen'in (1998) vurguladığı üzere, büyük ölçekli veri kümelerini kullanan derlem tabanlı çalışmalar yabancı dil edinimi sürecinin özelliklerini belirlemede önemli yer tutmaktadır.

Cambridge Öğrenci Derlemi, kurumun hazırladığı tüm yabancı dil olarak İngilizce sınavlarının öğrenci cevap kağıtlarından derlenmiştir. Derlem, 173 ülkeden 200,000'den fazla öğrencinin sınav kağıtlarından toplanan 42 milyon sözcüğü içermektedir. CLC'deki öğrenci verileri, öğrencilerin dillerine, ülkelerine, girdikleri sınavlara, Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı

(CEFR) İngilizce yeterlilik düzeylerine göre kapsamlı bir görünüm sunmak üzere düzenlenmiştir. Derlemin veri tabanından, girilen sınav yılının yanı sıra, öğrencinin eğitim düzeyi, yaşı, aldıkları İngilizce eğitiminin süresi, cinsiyetleri ve sınavlardaki başarılarına erişilebilmektedir. Bu üst veriler, araştırmacıların hem altderlem oluşturmalarına hem de çalışmanın amaçlarına göre değişkenleri belirleme olanağı sağlamaktadır. Bu çalışmada kullanılan alt derlemin nitelikleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Çalışmada Kullanılan Alt Derlemin Özellikleri

Anadili	Yaş	Derlem Boyutu (Sözcük)	Sınav	Sınav Yılı	Yazılı Sınav Biçemi
Türkçe	13-51	A2: 233,812	CPE	1993- 2013 arası	Bilgilendirme
		B1-B2: 125,778	CAE		Haber
		C1-C2: 76,969	FCE		Yakınma/özür/yanıt
		Toplam: 436,559	FCEfS		Tartışma/görüş
			PET	Öneri	
			PETfS	Betimleme/özyaşam bilgisi	
			KET	Eleştiri	
			KETfS		

2.1.1. Veri Tabanı Çözümleme Yazılımı – SketchEngine

Sketch Engine, 2003 yılından beri kullanımda olan bir derlem yöneticisi ve metin çözümleme yazılımıdır. Amacı, büyük derlemleri karmaşık ve dilsel olarak düzenlenmiş sorgulara ve algoritmalara göre arayarak dil örgülerini incelemektir. Üç ana tümlev devresi vardır: Manatee adlı bir veri tabanı yönetim sistemi, Bonito adlı bir ağ arayüzü araması ve Corpus Architect adlı derlem oluşturma ve yönetimi için bir ağ arayüzü. Çalışmada kullanılan derlem CLC, Cambridge University Press ile yaptığımız özel bir sözleşmeye dayanarak Sketch Engine’de bulunmaktadır. Tüm derlem ayıklaması ve Derlem Sorgulama Dili (Corpus Query Language) ile yapılan arama işlemleri bu yazılım kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

2.2. Yanlış Etiketleme

Granger’a (2003) göre, yanlış çözümlemesine veri tabanı sağlayacak derlemi etiketlemede kullanılacak uygun bir yanlış sınıflaması tutarlı, bildirsel, esnek ve yeniden kullanılabilir olmalıdır. Heift ve Schulze (2012) tarafından belirtildiği gibi, birçok yanlış sınıflaması aşağıdaki sorunları içermektedir:

- Kapsam: Sınıflama daha fazla metin veya daha sonra yapılacak çalışmalardaki çözümlemelere uygulandığında, yanlış belirleyiciliğinin yetersizliği nedeniyle bazı yanlışlar sınıflama dışında kalabilmektedir,

- Türdeşlik: Yanlışların kapsamlı ve anlamlı bir açıklamasını elde etmek zordur,
- Sınıflandırma nitelikleri: Birçok yanlış sınıflaması dile özgüdür ve kolayca ayırt edilemez.

Bu çalışmada kullanılan yanlış etiketleme dizgesi CLC tarafından geliştirilen sınıflamaya dayanmaktadır. Öğrencilerin aradıl yanlışları aşağıdaki örnek dizgedeki gibi etiketlenmiştir (CUP, 2014, p. 14-15):

<ETİKET>yanlış sözcük/yapı | düzeltilmiş sözcük/yapı </ETİKET>

İlk harfin yanlış türünü, ikinci harfin ise sözcük kümesini gösterimlediği yanlış etiketleri çoğunlukla iki harfli bir etiketleme dizgesine dayanmaktadır. Bu dizge içerisinde kullanılan etiketler ve tanımlamaları aşağıdaki gibidir:

Tablo 2. Çalışmanın Derlemindeki Yanlış Etiketleri ve Tanımları

Yanlış Etiketi	Yanlış Türü	Yanlış Etiketi	Yanlış Türü
AG	Uyum	MA	Eksik artgönderge
AGA	Artgönderge uyumu	MC	Eksik kenet-sözcük
AGD	Belirleyici uyumu	MD	Eksik belirleyici
AGN	Ad uyumu	MJ	Eksik niteleyici
AGQ	Niceleyen uyumu	MN	Eksik ad
AGV	Eylem uyumu	MP	Eksik noktalama
AS	Temel üye yapısı uyumu	MQ	Eksik Niceleyen
CD	Ad sayılabilirliği nedeniyle yanlış belirleyici	MT	Eksik ilgeç
CL	Eşdizimlilik veya eşsöz	MV	Eksik eylem
CN	Ad sayılabilirliği	MY	Eksik belirteç
CQ	Ad sayılabilirliği nedeniyle yanlış niceleyici	R	Değiştirilmesi gereken
DA	Artgönderge türetimi	RA	Değiştirilmesi gereken artgönderge
DC	Kenet-sözcük türetimi	RC	Değiştirilmesi gereken kenet-sözcük
DD	Belirleyici türetimi	RD	Değiştirilmesi gereken belirleyici
DI	Belirleyici çekimi	RJ	Değiştirilmesi gereken niteleyici
DJ	Niteleyici türetimi	RN	Değiştirilmesi gereken ad
DN	Ad türetimi	RP	Değiştirilmesi gereken noktalama
DQ	Niceleyen türetimi	RQ	Değiştirilmesi gereken niceleyici
DT	İlgeç türetimi	RT	Değiştirilmesi gereken ilgeç
DV	Eylem türetimi	RV	Değiştirilmesi gereken eylem

DY	Belirteç türetimi	RY	Değiştirilmesi gereken belirteç
FA	Artgönderge biçimi	S	Yazım yanlışı
FD	Belirleyici biçimi	SX	Yazım yanılması
FJ	Niteleyici biçimi	TV	Eylem zamanı
FN	Ad biçimi	U	Gereksiz kullanım
FQ	Niceleyen biçimi	UA	Gereksiz artgönderme
FV	Eylem biçimi	UC	Gereksiz kenet-sözcük
FY	Belirteç biçimi	UD	Gereksiz belirleyici
IA	Artgönderme çekimi	UJ	Gereksiz Niteleyici
ID	Yanlışı deyim	UN	Gereksiz ad
IJ	Niteleyici çekimi	UP	Gereksiz noktalama
IN	Ad çekimi	UQ	Gereksiz niceleyen
IQ	Niceleyen çekimi	UT	Gereksiz ilgeç
IV	Eylem çekimi	UV	Gereksiz eylem
IY	Belirteç çekimi	UY	Gereksiz belirteç
L	Uygun olmayan kesit	W	Sözdizim yanlışı
M	Eksik	X	Yanlışı olumsuz yapı

Çalışmada Tablo 2’de belirtilen toplam 74 aradil yanlışı SketchEngine ortamında derlem çözümleme araçları kullanılarak çözümlenmiştir.

2.3. Verilerin Çözümlenmesi

Tablo 1’de özellikleri sunulan derlemimiz Tablo 2’de tanımlaması yapılan aradil yanlışı etiketleri kullanılarak çözümlenmiştir. İlk çözümleme dil yetkinliği sınıflamasına bakılmaksızın Türk öğrencilerin sıklıkla yaptıkları yanlışların genel bir görünüşünü sergilemek için gerçekleştirilmiştir. İkinci çözümleme dil yetkinliğine göre A2, B1-B2 ve C2 yeterliliğindeki öğrencilerin altderlemlerinin ayrı ayrı çözümlenip en sık yapılan yanlışların yetkinlik seviyelerine göre görünüşünün ortaya çıkarılmasını ve yeterlilikler arası kalıcılık gösteren yanlışların belirlenmesini hedeflemiştir. Üçüncü çözümleme aşamasındaki amaç ise, CLC veri tabanından oluşturulan ve Tablo 1’de belirtilen İngilizce dil sınavlarına girmiş 137 anadil artalanından gelen öğrencilerin alt derleminde, Tablo 2’de belirtilen yanlışları önce genel bakışla sıklıklarını göz önüne alarak Türk öğrencilerle karşılaştırmak olmuştur. Çalışmanın son çözümleme aşaması 137 farklı anadili artalanından gelen öğrencilerin İngilizce aradil yanlışlarını dil yetkinliklerine göre A2, B1-B2 ve C2 düzleminde sınıflayarak bunları Türk öğrencilerin aynı dil yetkinlik ulamlarında yaptıkları yanlışlarla karşılaştırmasını ortaya koymayı amaçlamıştır.

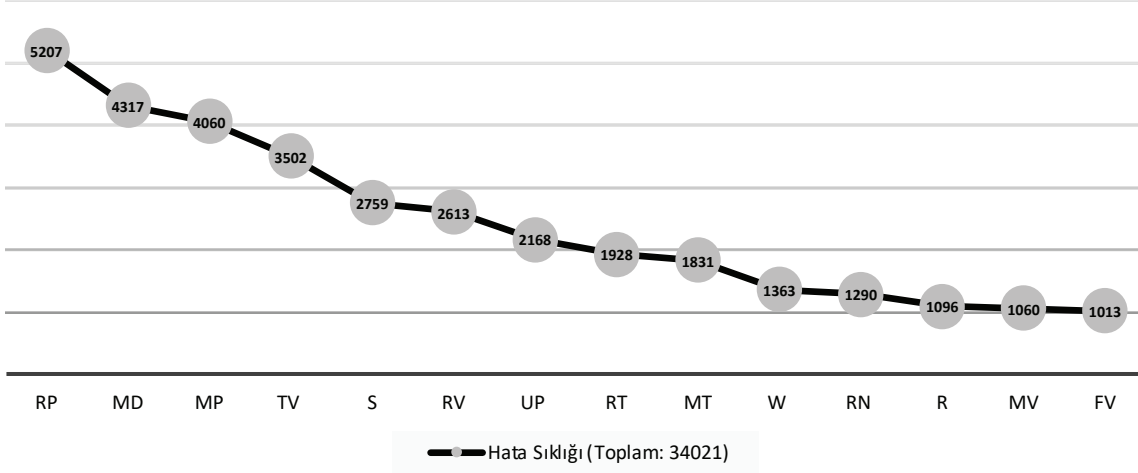
3. Bulgular

Çalışmanın veri çözümü, Bölüm 3.3'te belirtildiği üzere, dört aşamadan oluşmaktadır. Buna göre ilk aşamadaki çözümleme, araştırma sorularının ilki olan *Cambridge ESOL sınavlarına giren Türk öğrencilerin yazma bölümlerinde yaptıkları yaygın yanlışlar nelerdir* sorusuna yanıt aramak için yapılmıştır.

3.1. Yanlışların Genel Dağılımı

Toplamda 74 aradil yanlış ulamı üzerinden yapılan ve 46240 aradil yanlışın belirlendiği ilk çözümlemede kesim sıklığı olarak 1000 alınarak 1000 ve üzeri sıklıkta karşılaşılan yanlışlar sunulmuştur. Buna göre Çizge 1 genel bir bakışla dil yeterlilik seviyeleri göz önüne alınmaksızın yapılan çözümlemede Türk öğrencilerin sıklıkla yaptıkları yanlışların genel bir görünüşünü sergilemektedir.

Çizge 1. Cambridge ESOL Sınavlarına Giren Türk Öğrencilerin Sıklıkla Yaptıkları Yanlışların Genel Görünüşü



Çizge 1'de görüldüğü üzere, ilk aşama çözümleme 1000 ve üzeri sıklıkla karşılaşılan yanlışların sayısının 14 ulamda ve bu yanlışların sıklığının toplam yanlış sıklığı olan 46240 içerisinde 34021 olduğunu göstermektedir. Diğer bir deyişle 1000 ve üzeri sıklıkla karşılaşılan bu 14 yanlış ulamı toplam yanlışların %73,57'sini oluşturmaktadır. En sık karşılaşılan bu 14 yanlış sıklık sıralarına göre incelendiğinde ve ilgili yanlış ulamlarının içerisinde ayrıntılı çözümleme yapıldığında daha çok anlam yüklenebilecek bir sonuç çıkmaktadır.

Türk öğrencileri girdikleri Cambridge ESOL sınavlarının yazılı bölümlerinde en sık noktalama yanışı (RP) yapmaktadırlar (RP=5207). Bu yanış ulamı altında incelenen yanışlar içerisinde hem noktalama hem de noktalamalara bağılı olarak gereken büyük/küçük harf kullanımı kuralları yer alır. Bu bağlamda incelendiğinde öğrencilerin 5207 RP yanışında en sıklıkla büyük/küçük harf kullanımında (f: 3960) yanış yaptıkları, bunu nokta (f:479), virgül (f:322) ve noktalı virgülün (f:255) izlediğı ve diğer noktalamalara (örneğin: soru, ünlem, iki nokta) ilişkin yanışların sıklığının 50 ve altında-(toplam f:191) yapıldığı gözlemlenmiştir.

En sık yapılan yanışların ikincisi MD (Eksik Belirleyici) olup bunun sıklığı 4317 olarak belirlenmiştir. Yazılı anlatımlarda en sık eksik kullanılan belirleyicinin *the* (f:2233) olduğu ve bunu *a/an* (f:1680) belirleyicilerinin izlediğı, diğer eksik kullanılan belirleyicilerin ise (örneğin: *my, your, our*) 50 ve altı sıklıkta (toplam 404) olduğu bulunmuştur.

Yapılan yanışların sıklık sıralamasında üçüncü sırada olan yanış MP (Eksik Noktalama) olarak karşımıza çıkmaktadır. Eksik noktalamaların sıklığı 4060 olarak bulunmuştur. Buna ilişkin ayrıntılı eksik kullanımın sayısal değerleri incelendiğinde, ilk sırada eksik nokta kullanımı (f:1795), ikinci olarak da eksik virgül kullanımı (f:1455) göze çarpmaktadır. Geri kalan (f:810) eksik noktalama kullanımı yanışlarını ise 50 ve altı sıklıktaki soru işareti, ünlem, tire gibi noktalamalar oluşturmaktadır.

İncelenen yanışlar arasında 3502 sıklıkla gerçekleşen TV (Eylem Zamanına ilişkin yanışlar) çözümlendiğinde, Türk öğrencilerin en fazla yanışı şimdiki zamanın eylem kullanımında yaptıklarını görüyoruz (f:504). Öğrencilerdeki genel eğilimin eylemin kök biçimini aşırı sıklıkta geçmiş zaman ve aynı sıklıkla olmasa da gelecek zaman eylemlerini anlatmada kullanma yönünde olduğu gözlenmektedir.

Örnek:

(1a) I <#TV> buy | bought </#TV> it for 350£ and I <#TV> sell | will sell </#TV> it for 100 £.

(1b) <#TV> I come | I'll come </#TV> <#UT> to | </#UT> at nine o'clock tomorrow evening.

Eylemin zamanına ilişkin çözümlerimizde, ikinci sırada sıklıkla (f:392) karşılaşılan yanışlar şimdiki zamana ilişkin üçüncü tekil kişi ile kullanılan *be* eyleminin kullanımındaki yanışlar olarak görülmektedir. Öğrenciler yazdıkları tümcelerde, bu eylemin geçmiş zaman biçimi olan *was* yerine *is'i*, *is* yerine de *was'ı* yanış olarak tercih etmektedirler.

Örnek:

(2a) I don't know how much my mobile phone <#IV> costed | cost </#IV>, but I think it <#TV> is | was </#TV> nearly £60.

(2b) My favourite present <#TV> was | is </#TV> the dress which <#TV> is | was </#TV> from Jack.

Bu durumu üçüncü sıklık sıralamasıyla yaptıkları eylemlerin geçmiş zaman biçimini kullanmalarında yaptıkları yanlışlar ile de görmekteyiz (f:377).

Örnek:

(3) I <#TV> liked | like </#TV> it because it is very enjoyable and it talks about a poor family's life.

Aradil derlemimizde kipliklerin kullanımına yönelik yanlışlar sıklıkları açısından dördüncü sırada yer almaktadır (f:305). Öğrencilerin sıklıkla yaptıkları yanlışlar özellikle *will/would, can/could, shall/should* kipsellerini birbirlerinin yerine yanlış olarak kullanmalarının yanında, kiplik kullanılmayacak tümcelerde bunları kullanmaları olarak gözlenmektedir.

Örnek:

(4a) There <#TV> would | will </#TV> be a great barbecue.

(4b) It <#TV> would | will </#TV> be great <#RP> If | if </#RP> I <#TV> will see | see </#TV> it.

TV yanlışlarının beşinci sırada sıklıkla (f:293) gerçekleşen yanlışı, yine üçüncü tekil kişi ama bu kez *be* eylemi dışındaki eylemlere yönelik kullanımlara ilişkin yanlışları içermektedir. İlgili tümcelerde yine öğrenciler üçüncü tekil kişilerle birlikte eylem kullanımlarında geçmiş zaman olması gereken bağlamlarda eylemlerin şimdiki zaman biçimlerini tercih etmektedirler.

Örnek:

(5a) It <#TV> costs | cost </#TV> only £75 because it doesn't have bluetooth.

(5b) ... lake sailing which <#TV> enables | enabled </#TV> the members to experience a tranquil afternoon.

TV yanlış ulamında gözlemlediğimiz altıncı sıklık sırasındaki (f:289) sorun geçmiş zaman ortaç biçimiyle ilgilidir.

Örnek:

- (6a) Unfortunately, it has **<#TV> broken | been broken </#TV>** for a month.
(6b) The programme **<#TV> begun | began </#TV>** on time and the first group was King Cup.

Toplam sıklığı 3502 olan TV yanlışlarının 2160 sıklıkla %61,68'ini oluşturan bu altı yanlış ulamının dışında kalanlar 50 ve altı sıklıkta gözlemlenmiştir.

Çizge 1'de de görüleceği üzere, Türk öğrenci aradıl alt derleminde sıklıkla karşılaşılan beşinci yanlış ulamı, 2759 sıklıkla S (Yazım Yanlışları) etiketi ile belirtilen yanlışlardır. Bunlar incelendiğinde en çok görülen yazım yanlışlarının sıklık sıralamasına göre: özel/cins ad sözcükleri (f:1852), sıfat sözcükleri (f:447), eylem sözcükleri (f:267), belirteç sözcükleri (f:193) arasında bir dağılım gösterdiği görülmektedir.

Örnek:

- (7a) I have a **<#S> compter | computer </#S>** on a big table.
(7b) She is 30 years old and **<#MD>| a </#MD> very <#S> attractive | attractive </#S>** person.

En yaygın yanlışlardan altıncısı olan RV (Değiştirilmesi gereken eylem) yanlışları (f:2613), karar vermesi en zor yanlış ulamlarından birisidir. Bu yanlışlar, etiketleyenler tarafından öğrencinin metnine sağdik kalarak ve ilgili bağlamda demek istenilene uygun düşmeyen eylem sözcüğünün hedef dilde uygun karşılığını göz önüne alarak yapılmıştır. Bu yanlış ulamında bağlamına uygun olmayan ve değiştirilmesi gereken toplam 771 farklı eylem sözcüğü bulunmuştur. Bunlardan toplam 1249 sıklıkla yanlış kullanılanların *take* (f:277), *do* (f:262), *have* (f:256), *make* (f:165), *get* (f:155), *say* (f:134) olduğu belirlenmiştir. Bu altı sözcüğe ilişkin kullanım yanlışları RV ulamının %47,80'ini oluşturmaktadır.

Örnek:

- (8a) The class is on Tuesday and it will **<#RV> take | last </#RV>** 3 hours.
(8b) Maybe we are going to **<#RV> do | have </#RV>** **<#MD>| a </#MD>** party.

Aradil yanlışları çözümlenmesinde yedinci en yaygın olarak görülen yanlış ulamı UP (gereksiz noktalama) olarak ortaya çıkmıştır (f:2168). Burada incelenen yanlışlar öğrencilerin gereksiz yere yaptıkları noktalamaları içermektedir. En fazla sıklıkla gereksiz yere kullanılan noktalama işaretleri virgül (f:776) ve nokta (f:479) olarak bulunmuş olup nokta işaretinin en fazla *because* bağlacından önce kullanıldığı belirlenmiştir (f.294).

Örnek:

(9a) I think <#UP> , | </#UP> the best present to give her is a return ticket to Paris.

(9b) I will travel by train <#UP> . **Because** | **because** </#UP> I love trains.

Sıklık sıralamasındaki sekizinci yanlış ulamı (f:1928) RT (değiştirilmesi gereken ilgeç) kullanıldığı yapıda uygun olmayıp yerine başka bir ilgecin kullanılması gerektiğine işaret etmektedir. Yanlış ilgeç seçiminde en sıklıkla karşılaşılanlar *in* (f:422), *to* (f:255), *on* (f:226), *for* (f:219), *at* (f:159), *of* (f:119), *with* (f:110), *about* (f:101) olmuştur. Bu sekiz ilgecin RT ulamındaki toplam yanlış oranı %84,60 olarak bulunmuştur ve en çok hangi ilgeçlerin yerine yanlış kullanıldıkları çözümlendiğinde ise Tablo 3'teki sonuç çıkmaktadır.

Tablo 3. İlgeç Yanlışlarının Dağılımı

Yanlış Kullanılan İlgeç	Toplam Yanlış Sıklığı	Yerine Kullanılması Gereken İlgeç ve Yapılan Yanlış Sıklığı	
<i>in</i>	422	<i>at</i> (f:217)	<i>on</i> (f:205)
<i>to</i>	255	<i>for</i> (f:172)	<i>at</i> (f:83)
<i>on</i>	226	<i>in</i> (f:157)	<i>at</i> (f:69)
<i>for</i>	219	<i>to</i> (f:125)	<i>about</i> (f:94)
<i>at</i>	159	<i>in</i> (f:87)	<i>on</i> (f:72)
<i>of</i>	119	<i>in</i> (f:63)	<i>for</i> (f:56)
<i>with</i>	110	<i>in</i> (f:61)	<i>for</i> (f:49)
<i>about</i>	101	<i>for</i> (f:56)	<i>with</i> (f:45)

Öğrencilerin ilgeç kullanımlarında sıklıkla yaptıkları bu yanlışlara ilişkin örnekler aşağıda sunulmuştur.

Örnek:

(10a) They spoke so much with me <#RT> in | on </#RT> my first day.

(10b) My mother will take me to your house and I think we'll arrive <#RT> to | at </#RT> your house about 5 pm.

Tablo 1'de sunulduğu üzere yanlış ilgeç kullanımının ardından gelen ve sıralamada dokuzuncu sıklıkta gerçekleşen MT (Eksik ilgeç) ulamına bakıldığında ise bu yanlışların sıklığının 1831 olduğu görülmektedir. Kullanılması gereken fakat kullanılmayan bu ilgeçlerin tümünün dağılımı Tablo 4'te görülebilir.

Tablo 4. Eksik İlgeç Yanlışlarının Dağılımı (f:1831)

Kullanılması Gereken İlgeç	f
to	729
for	364
at	172
in	144
on	123
about	116
of	106
with	77

Bu tablo, Tablo 3 ile karşılaştırıldığında aynı ilgeçlerin sıklık sıralamaları değişse de kullanımlarında sorun yaşandığı açıkça gözlenmektedir. Eksik ilgeç kullanımına ait örnekler aşağıda sunulmuştur.

Örnek:

(11a) Our teacher introduced all <#MD> | the </#MD> students <#MT> | to </#MT> each other.

(11b) I will sell it <#MT> | for </#MT> twenty <#AGN> pound | pounds </#AGN> .

W (Sözdizimi yanlışları) yanlışları (f:1363) en sık karşılaşılan yanlışlar içerisinde onuncu sırada gelmektedir. Türkçe ile karşılaştırıldığında, minimal düzeyde bir biçimbilimsel düzeneğe sahip olan İngilizcede görece değişmez sözcük dizilişi Özne-Eylem-Nesne şeklindedir. Bir sözcüğün

türü hakkındaki bilgi, o sözcüğün tümcedeki diğer sözcüklerle olan ilişkisi ve öncelikle de sözdiziminin belirleyiciliği ile ortaya çıkar. Bu bağlamda, sözdizimi yanlışlarına ilişkin varsayım, bu yanlışların dizgesel niteliğinde Türk öğrencilerin anadili artalanlarından getirdikleri sözdizimine (Özne-Nesne-Eylem) ilişkin yapısal özelliklerin güçlü bir etkisi olacağı yönündedir. Derlemdeki sözdizimi yanlışları çözümlendiğinde, bu ulamdaki yanlışların %82,90'ının, sıklık sırasına göre, *yardımcı eylem/kiplik* (f:287), *belirteç* (f:267), *ilgeç* (205), *ad* (f:168), *niteleyici* (f:132) ve *belirleyici* (f:71) sözcük türlerinin sözdizimi içerisinde yanlış şekilde yerleştirildikleri ortaya çıkmıştır. Bu yanlışlarla ilişkili olarak derlemden seçilen örnekler aşağıda sunulmuştur.

Örnek:

(12a) <p> Dear Sam, I'm very excited about <#S> tommorrow | tomorrow </#S> evening and I wanted to <#RV> tell | ask </#RV> about what time <#W> are you | you are </#W> going to come <#RP> ? | . </#RP>

(12b) How </#MP> <#W> we can | can we </#W> go <#MT>| to </#MT> your house <#MP> you | ?

(12c) <#W>Nearly I | I nearly </#W> <#TV> forget | forgot </#TV> the computer room and TV room.

(12d) I cannot turn <#W> down it | it down </#W> .

(12e) My window needs <#MD>| a </#MD> <#W> new colourful | colourful new </#W> curtain <#RP> , | .

Kullanıldığı tümce içerisinde bağlama uymayan ve değiştirilmesi gereken ad sözcüklerinin yanlış kullanımı RN etiketi ile imlenmiş olup bunların sıklığı 1290 olarak bulunmuştur. Toplam 911 ad sözcüğünün yanlış kullanıldığı belirlenmiş ve bunlar arasında en fazla sıklığa sahip olanın *house* sözcüğü yerine bağlama uygun olarak doğru kullanılması gereken *home* (f:69) olduğu görülmüştür.

Örnek:

(13) When you enter <#UT> to | </#UT> the <#RN> home | house </#RN> first you'll see my room <#RP> .

Gereksiz kullanıldığı için değiştirilmesi gereken kurucu yanlışlarının etiketlendiği R (Değiştirilmesi gereken) ulamı on ikinci sırada 1096 sıklıkla yer almıştır. Bunların çözümlenmesinde ise en çok

yapılan yanlışların sırayla *ilgeç* (f:210), *kişi adları* (f:171) ve *belirteç* (f:124) kullanımlarında olduğu bulunmuştur.

Örnek:

(14a) <#S> Because | Because </#S> I don't want <#R> to | it </#R> I decided to sell <#AGA> them | it </#AGA> .

(14b) With my <#R> faithfully | love </#R>

(14c) I have no time to decorate my room now but I am planning <#R> it | to </#R> after my exams.

Kullanılması gerektiği halde kullanılmayan *eksik yardımcı eylem/kiplik* yanlışlarına ilişkin olarak, on üçüncü sıklık dağılımında gerçekleşen MV (f:1060) etiketli bu yanlışların çözümlemesi bu ulamda en çok *to be* (f:395) eylemine ilişkin sorun yaşandığını göstermektedir. Bu noktada ise en fazla eksik kullanımın *is* (f:197) koşacı üzerinde yoğunlaştığını belirtmek yerinde olacaktır. MV ulamında ikinci sırada gelen eksik kullanım kipliklere ilişkin olup sıklığı 289 olarak bulunmuştur. Kipliklerde ise eksik kullanılanın en fazla *can* (f:162) kipliği olduğu çözümleme sonucunda ortaya çıkmıştır.

Örnek:

(15a) <#MV> It | It's </#MV> called Call of Duty.

(15b) <#MV> That | That's </#MV> why I think the festival should be held again next year.

(15c) And I <#MV> | can </#MV> help <#RT> for | with </#RT> the decoration <#RP> as well | as well </#RP> .

(15d) I <#MV> | was </#MV> <#S> sad | sad </#S> that you didn't <#TV> come | come </#TV> <#MT> | to </#MT> my party.

İngilizcedeki eylem çekimlerinin beş biçimini Quirk vd. (1985) Tablo 5'teki şekliyle açıklamışlardır.

Tablo 5. İngilizcede Eylem Çekimleri

Biçim	Örnek
kök	speak
mastar	to speak
üçüncü tekil kişi	speaks
geçmiş	spoke
-ing ortaç biçimi	speaking
- ed ortaç biçimi	spoken

Türk öğrencilerin aradil alt derleminde FV (Eylem biçimi) yanlış etiketiyle yer alan bu ulamdaki yanlışların sıklığı 1013 olarak bulunmuştur ve en sık yapılan yanlışlar içerisinde on dördüncü sırada olduğu görülmektedir. Eylem biçimi yanlışlarına ilişkin dağılım incelendiğinde ise en sık karşılaşılan eylem çekimi yanlışlarının mastar kullanımına ilişkin yanlışlar olduğu (f:324) görülmektedir. Öğrencilerin eylemin mastar halini kullanmaları gereken yerde 204 sıklıkla kök halini kullandıklarını, kök halini kullanmaları gereken yerde ise 121 sıklıkla mastar biçimini kullandıklarını bulmaktayız. İkinci sıklıkta karşılaşılan biçim yanlışları ise eylemin *-ing* ortaç biçimine ait yanlışlardır (f:267). Bu yanlış ulamında öğrenciler 157 sıklık oranında eylemin kök biçimi yerine *-ing* ortaç biçimi kullanmış, 110 sıklık oranında ise *-ing* ortaç kullanımı yerine kök halini yanlış olarak tercih etmişlerdir. Üçüncü sıklık (f:101) sırasında, eylemin geçmiş biçimine yönelik yanlışlar bulunmuştur. Bu yanlış ulamında öğrenciler eylemin kök hali yerine yanlış olarak geçmiş biçimini kullanmışlardır. Dördüncü yanlış sıklık oranı *-ed* ortaç biçimine ilişkin olarak 57 sıklıkla bu biçimin diğer eylem biçimleri yerine yanlış olarak kullanılması olarak gerçekleşmiştir.

Örnek:

(16a) I want you <#FV> answer | to answer </#FV> .

(16b) You must <#FV> to bring | bring </#FV> your art book and pencils.

(16c) It </#MP> is very good fun to <#FV> learning | learn </#FV> <#MD> | a </#MD> language <#UP> .

(16d) If you can help me, you can <#FV> sent | send </#FV> me <#MD> | an </#MD> answer!

Bu bölümde ilk aşama olarak Türk öğrencilerin İngilizce aradil yetkinlikleri içerisinde ayırım yapılmaksızın gerçekleştirilen incelemede, 1000 ve üzeri sıklıkla karşılaşılan yanlışların 14 ulamda çözümlenmesi yapılmıştır. Bölüm 4.2’de ise Tablo 2’de sunulan yanlış ulamlarını, A2 – C2 dil yeterlilik düzleminde seviyelere göre dağılımlarını ve kalıcılıklarını inceleyerek ikinci ve üçüncü araştırma sorularını yanıtlamak amaçlanmıştır.

3.2. Yanlışların Dil Yeterlilik Düzlemine Dağılımı

Dil yetkinlik düzeyleri, Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı'na göre, Cambridge ESOL sınavlarının yazılı anlatım bölümlerindeki edimleri doğrultusunda ayıklanan ve alt derlemleri oluşturulan öğrencilerin seviyeleri ile bu alt derlemlerin boyutları Tablo 1'de sunulmuştı. Buna göre aradil alt derlemlerimizde bulunan öğrencilerin yetkinlikleri A2 – C2 arasında olup A1 düzeyi yetkinlik çerçevesinde yazma becerisi beklentisi çok temel olduğu için, bu yetkinlik düzeyi derleme dahil edilmemiştir. Bu bölümde sıra ile A2, B1-B2 ve C1-C2 alt derlemleri ele alınıp sıklıkla yapılan yanışlar incelenecektir. Tablo 6, bu alt derlemlerde bulunan toplam yanışların sıklık sayılarını ve derlem boyutlarındaki farklılıklar göz önüne alınarak bu sıklık sayılarının bir milyon üzerinden düzgelenmiş hallerini vermektedir.

Tablo 6. Alt Derlemlere Göre Yanlış Sıklıkları

Yetkinlik Düzeyi	Derlem Boyutu	f	f/1000000
A2	233,812	27,776	118,796
B1-B2	125,778	12,363	98,276
C1-C2	76,969	5982	77,719

Tabloda sunulan yanışların dağılımları seviyelere göre ayrıntılı biçimde incelenmiştir.

3.2.1. A2 Düzeyinde Aradil Yanlışlarının Dağılımı

Tablo 7'de yapılan çözümlemede A2 düzeyinde 1000 ve üzeri sıklıkta karşılaşılan yanışların dağılımı ve tüm yetkinlik düzeyleri içerisindeki oranları görülmektedir.

Tablo 7. A2 Yetkinlik Düzeyinde Yanlışların Dağılımı

Yanlış Türü	f	Aynı türdeki yanışların A2 – C2 içerisindeki oranı
RP	3647	%71
MD	2766	%64
MP	2562	%63
TV	2339	%67
S	1481	%57
RV	1409	%54
UP	1370	%63
MT	1237	%68

Buna göre A2 yetkinlik düzeyinde yapılan yanlışların sıklıklarına göre oluşan sıralamanın Çizge 1'deki genel görünümle koştur çizgide olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Bu düzeydeki RP yanlışlarının sıklığı (f: 3647) tüm yetkinlik düzeylerinde yapılan RP yanlışları sıklığının içerisinde %70'lik bir orana sahiptir. Diğer bir deyişle noktalama yanlışlarını en fazla bu seviyedeki öğrenenlerde görmekteyiz.

Sıklık sıralamasında ikinci yanlış ulamımız eksik belirleyici (MD: f=2766) olup, tüm yetkinlik düzeyleri içerisinde A2 düzeyi öğrenenlerin yanlış oranı %64'e karşılık gelmektedir. Bu yanlış ulamında en sık eksik kullanılan belirleyicinin *the* (f:1075) olduğu ve bunu *a/an* (f:1121) belirleyicilerinin izlediği görülmektedir.

Örnek:

(17a) <#MD> Film|The film </#MD>

(17b) <s><#MD> Carpet|A carpet </#MD>, bed and chair.</s>

Sıralamada üçüncü yanlış ulamının eksik noktalama (MP: f= 2562) olduğu görülmüş ve tüm düzeyler arasındaki karşılaştırmada oranı %63,10 olarak bulunmuştur. Eksik kullanımların sıklık sıralamasının ise genel sıralamaya koştur olduğu bulunmuştur.

Örnek:

(18a) <s>I went there with my sister<#MP> she|. </s><s>She </#MP>

(18b) <#MP> students|students' </#MP>computer games

A2 düzeyinde karşılaşılan en sık dördüncü yanlış eylem zamanına ilişkin yanlışlardır (TV: f= 2339) ve tüm seviyeler arasında bunların %66,80'inin bu dil yeterlilik düzeyinde yapıldığı bulunmuştur. Bu yanlış ulamına ilişkin en yaygın sorunu şimdiki zamanın eylem kullanımında görüyoruz (f:504). Öğrencilerdeki genel eğilimin eylemin kök biçimini aşırı sıklıkta geçmiş zaman ve aynı sıklıkla olmasa da gelecek zaman eylemlerini anlatmada kullanma yönünde olduğu gözlenmektedir.

Örnek:

(19a) I<#TV> think|thought </#TV>

(19b) When<#TV> you 'll ask|you ask </#TV>

Bu düzeyde yapılan en yaygın beşinci yanlış ulamı olan Yazım Yanlışları (S) (f:1481) dil yeterliliği düzlemi içerisinde incelendiğinde, bunların toplamının %57,42'sinin A2 öğrencilerine ait olduğu görülmektedir.

Örnek:

(20a) I like it very much<#S> **becouse** | **because**

(20b) I have known him for a<#S> **mounth** | **month**

RV (Değiştirilmesi gereken eylem) yanlışları A2 düzey öğrencilerinin yanlışları arasında altıncı sırada yer almakta (f:1409) ve bu dil yeterliliğinde sırasıyla en fazla (*kullanılan eylem/ kullanılması gereken eylem*) *take/bring; say/tell; take/last; make/have* eylem kullanımlarında sorunla karşılaşılmaktadır.

Örnek:

(21a) It<#RV> **takes** | **lasts** </#RV><#DN>half and a hour | an hour and a half</#DN>

(21b) And can you<#RV> **take** | **bring** </#RV><#MD> | a</#MD>bag<#RP>.

İlgili dil yetkinlik düzeyinin yedinci en yaygın olarak görülen yanlış ulamı UP (Gereksiz noktalama) olarak ortaya çıkmıştır. En çok virgül kullanımında yanlış yapılırken bunu ikinci sırada nokta işareti izlemektedir.

Örnek:

(22a) <s>I want to sell it because<#UP> . | </s>

(22b) This club<#UP> , | </#UP>does a lot of

Sekizinci sıklıkta gerçekleşen MT (Eksik ilgeç) ulamına bakıldığında ise bu yanlışların sıklığını 1237 olduğu görülmektedir. En çok *for* ve *in* ilgeçlerinin eksik kullanımı dikkat çekmektedir.

Örnek:

(23a) <#MT> **Example** | **For example** </#MT>

(23b) <#MT> **My** | **In my** </#MT>opinion,

B1-B2 dil yetkinlik düzeyine göre yanlışların dağılımına bakıldığında ise karşımıza Tablo 2’de sunulan sıralama çıkmaktadır.

Tablo 8. B1-B2 Yetkinlik Düzeyinde Yanlışların Dağılımı

Yanlış Türü	f	Aynı türdeki yanlışların A2 – C2 içerisindeki oranı
MP	1131	%28
RT	985	%51
MD	894	%21
S	860	%32
RP	838	%16
RV	744	%28
RN	684	%53
TV	673	%19
UP	573	%26

Tablo 8 B1 – B2 yabancı dil yetkinliğindeki Türk öğrencilerin 500 ve üzeri sıklıkla yaptıkları yanlışları göstermektedir. Bu düzeyde yanlış çeşitliliğinin arttığı, buna karşın yanlış ulamları boyunca yapılan yanlış sıklıklarının azaldığı görülmektedir. Bu yüzden 500 eşiği sıklık belirlemesi için kullanılmıştır. Bu dil yeterlilik düzeyinde dikkat çeken nokta yapılan yanlışlara iki yeni ulamın yani RT (Değiştirilmesi Gereken İlgeç) ve RN’nin (Değiştirilmesi Gereken Ad) eklenmesi; buna karşın MT’nin (Eksik İlgeç) yanlış ulamında sıklık sayısının azalmasından dolayı listeden çıkmasıdır. Bunun nedeni A2 yeterliliğindeki öğrencilerin bilgi eksikliği yüzünden ilgeçleri kullanmamaları veya kullanmaktan kaçınmaları olabilir. B1-B2 düzeyinde ise ilgeçlere ilişkin bilgileri attığından dolayı kullanmaya başladıkları ve bu kullanımlarına ilişkin yanlış sıklıklarının artması ile üzerine MT (Eksik İlgeç) ulamının listeye girdiği varsayımı da bu görüşü destekler niteliktedir. Yaptıkları MT yanlışlarına aşağıdaki örnekler verilebilir.

Örnek:

(24a) The teacher’s name is..<#RT> as|like </#RT><#RA>yours|you</#RA>

(24b) It’s</#MP>really nice<#RT> to|for </#RT>me because I have

Dil yeterlilik düzeyinin yükselmesine koşut olarak artan ad sözcükleri kullanımı ve buna ilişkin yaptıkları yanlışların sıklığının da artmasıyla listeye girdiği öne sürülen RN (Değiştirilmesi Gereken Ad) ulamına ait yanlışlar da bu şekilde örneklenebilir.

(25a) I miss you and I'm looking forward to <#RV> hearing|getting </#RV> your<#RN> answer|reply </#RN>.

(25b) After</#RP>that she said I could join her<#RN> classroom|class </#RN>

B1-B2 alt derlemimizdeki öğrencilerin yeterlilik düzeylerinin artmasına karşın, diğer yanlış ulamlarının, sıklıklarında azalma ve sıralamalarında değişiklik olmasıyla birlikte A2 yetkinliğine sahip öğrencilerle benzerlik göstermekte olduğu gözlenmektedir. Süregelen bu yanlışların C1-C2 seviyesine taşınıp taşınmadığı Tablo 3'te sunulan ilgili alt derlem çözümlemesinde görülebilir.

Tablo 9. C1-C2 Yetkinlik Düzeyinde Yanlışların Dağılımı

Yanlış Türü	f	Aynı türdeki yanlışların A2 – C2 İçerisindeki oranı
MD	757	%18
RT	749	%39
RP	723	%14
TV	490	%14
RN	463	%36
RV	460	%18
MP	367	%9
S	418	%15
UP	225	%10

Yabancı dil olarak İngilizce yeterlilik düzeyi C1 (İleri) ve C2 (Yetkin) olan Türk öğrencilerin alt derlemindeki 200 ve üzeri sıklıktaki yanlış ulamlarının çözümlemesini sergileyen Tablo 9, yanlışların A2 yetkinliğinden süregelen benzerliğini ortaya koymaktadır. A2 düzeyinden C2 düzeyine kadar ısrarcı yanlışların yetkinlikler arası sıklıkları açısından sayısal anlamlılığını belirlemek için alt derlemler arasında log-olabilirlik hesaplaması yapıldı. Tablo 10, A2 ile B1-B2 alt derlemleri için bu sonuçları göstermektedir.

Tablo 10. A2 – B1-B2 Yetkinlik Düzeyleri Yanlışlarında Log-olabilirlik

Yanlış Etiketleri	A2 Düzeyi Sıklığı	B1-B2 Düzeyi Sıklığı	LL	Anlamlılık
RP	3647	838	580,14	0,000 +
MD	2766	894	189,93	0,000 +
MP	2562	1131	31,42	0,000 +
TV	2339	673	227,42	0,000 +

S	1481	860	3,16	0,076 -
RV	1409	744	0,17	0,681 +
UP	1370	573	26,44	0,000 +

+ A2 yeterlilik düzeyinde B1-B2 yeterlilik düzeyine göre daha fazla yanlış olduğunu gösterir,

- B1-B2 yeterlilik A2 yeterlilik düzeyine göre daha fazla yanlış olduğunu gösterir.

Üçüncü araştırma sorusu olan dil yeterlilik düzlemi boyunca kalıcı olan yanlışların neler olduğunu yanıtlamak için belirlenen ısrarcı yanlışların düzeyler arasında sayısal anlamlı fark gösterip göstermediğini sergileyen ilk basamak çözümlemesi A2 ve B1-B2 düzeyleri için yapıldı. Buna göre RP, MD, MP, TV, RV ve UP yanlış ulamalarında B1-B2 yetkinliğine sahip öğrencilerin sayısal anlamlı olarak A2 düzeyi öğrencilerden daha az sıklıkta bu yanlışları yaptıkları çıkarımına varılabilir. Bu yanlış ulamalarının A2'den B2 düzeyine kadar olan düzlemde süreklilik gösterdikleri görülmektedir. Sayısal anlamlı olarak sadece S ulamında B1-B2 öğrencileri daha fazla yanlış yapmışlardır. Bunun artan sözcük dağarcığı ile yazım yanlışlarının artışı arasındaki orana bağlanabilir.

Tablo 11. B1-B2 ile C1-C2 Yetkinlik Düzeyleri Yanlışlarında Log-olabilirlik

Yanlış Etiketi	B1-B2 Düzeyi Sıklığı	C1-C2 Düzeyi Sıklığı	LL	Anlamlılık
RP	838	723	45,20	0,000 -
MD	894	757	42,67	0,000 -
MP	1131	367	122,81	0,000 +
TV	673	490	8,47	0,004 -
S	860	418	15,30	0,000 +
RV	744	460	0,03	0,862 -
UP	573	225	33,71	0,000 +

+ B1-B2 yeterlilik düzeyinde C1-C2 yeterlik düzeyine göre daha fazla yanlış olduğunu gösterir.

- C1-C2 yeterlilik düzeyinde B1-B2 yeterlik düzeyine göre daha fazla yanlış olduğunu gösterir.

İkinci basamak sayısal çözümlemesinde ise Tablo 5'te B1-B2 ile C1-C2 Yetkinlik Düzeyleri Yanlışlarında Log-olabilirlik sonuçları görülmektedir. Aynı yanlış ulamalarında A2 düzeyinden C2 yetkinliğine kadar süregelen ısrarcı yanlışlar devam etmektedir. Bu tabloda dikkat çeken sayısal çözümleme sonuçları ise MP, S ve UP yanlış ulamalarında B1-B2 düzeylerinde daha fazla sıklık gözlenirken RP, MD, TV ve RV yanlış ulamalarında C1-C2 yetkinliğindeki öğrencilerde daha fazla sıklık belirlenmesidir.

Her ne kadar A2'den C2'ye kadar olan yabancı dil olarak İngilizce yetkinlik düzeylerinde gerçekleşen yanlış ulamları arasında sıklık açısından sayısal bazı dalgalanmalar görülsede belirlenen yanlış ulamlarının kalıcılığı devam etmektedir.

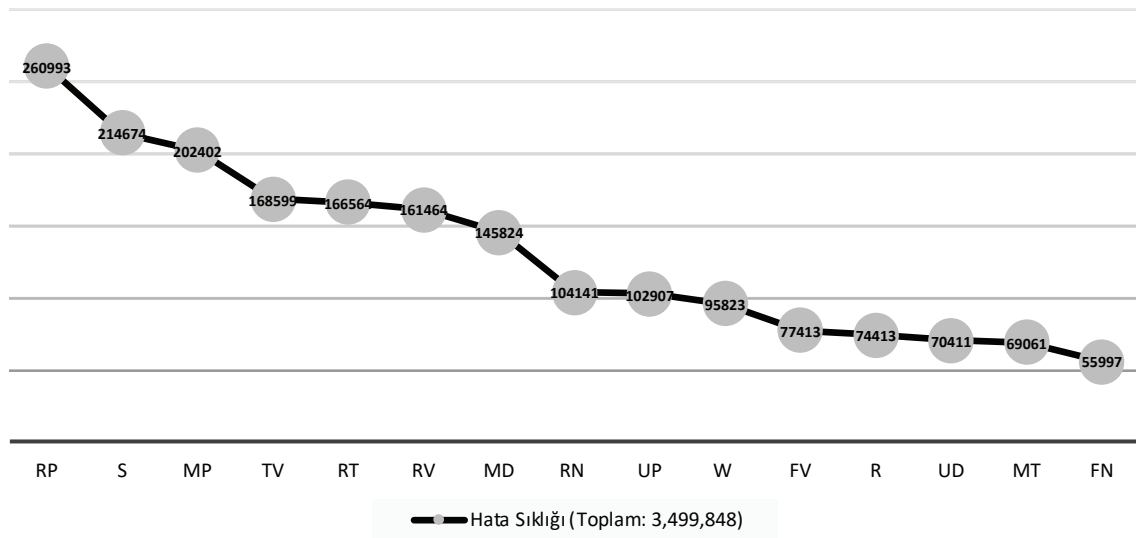
3.3. CLC'a Bütüncül Bakışla Yanlış Örgüsünün Genel Görünümü

Türk öğrencilerin, çözümleme sonunda ortaya çıkan bu yanlışları anadil etkisinden mi kaynaklanmakta yoksa derlemdeki diğer anadil artalanlarından gelen öğrencilerin yanlışları ile mi örtüşmekte ve yabancı dil olarak İngilizce aradil örgüsünün genel özelliğini mi yansıtmaktadır sorusuna yanıt vermek sadece derlem çözümlemesi ile yanıt bulunacak bir soru değildir. Bu soru ikinci dil edinimi alanındaki temel sorulardan birisi olup, uygulamalı dilbilimin tüm alt dalları kendi sınırlamaları çerçevesinde buna yanıt aramaktadırlar. Ancak, üzerinde çalışılan bu yabancı dil olarak İngilizce aradil derlemi anadil artalanı ayırımı yapılmadan kuşbakışı bir yaklaşımla çözümlendiğinde genel bir görünüm elde edilebilir.

3.3.1. CLC İçerisinde Farklı Anadil Artalanlarından Gelen Öğrencilerin Yanlışlarına Genel Bakış

Çizge 2 Cambridge ESOL sınavına giren 137 anadil artalanından öğrencilerin derlemindeki 50,000 ve üzeri sıklıkta yapılan yanlışların dağılımını sunmaktadır.

Çizge 2. Aradil Yanlışları Dağılımının CLC İçerisindeki Genel Görünümü



CLC içerisindeki genel yanlış örgüsünü ortaya çıkarmak için Tablo 2’de sunulan toplam 74 aradil yanlış ulamı için çözümleme gerçekleştirilip, yabancı dil olarak İngilizce öğrenen 173 farklı ülkeden öğrencilerin yaptıkları yanlışlardan sıklığı 50,000 ve üzeri olanlar bu çizgede gösterildi. Burada amaç hem genel yanlış örgüsünü ortaya koymak, hem de Türkçe anadil artalanından gelen öğrencilerin yaptıkları aradil yanlışlarının bu görünüme ne kadar koşut olduğunu görmektir.

Bu çözümlemede CLC’da en sık karşılaşılan 15 yanlış ulamı görülmektedir. Çizge 2’deki sonuçlar Türk öğrencilerin alt derlemleri için çözümlenen ve Çizge 1’de sonuçları sunulan en sık görülen yanlış ulamları ile karşılaştırıldığında bu yanlış ulamlarından 12 tanesinin örtüştüğü görülmektedir. Koşut yanlış ulamları sıklık sırasıyla: RP: *Değiştirilmesi gereken noktalama*, MD: *Eksik belirleyici*, MP: *Eksik noktalama*, TV: *Eylem zamanı yanlış*, S: *Yazım yanlış*, RV: *Değiştirilmesi gereken eylem*, UP: *Gereksiz noktalama*, RT: *Değiştirilmesi gereken ilgeç*, MT: *Eksik ilgeç*; W: *Sözdizim yanlış*, R: *Değiştirilmesi gereken*, FV: *Eylem biçimi* olarak yanlış örgüsü içerisinde yer almaktadır.

CLC derlemindeki tüm anadil artalanlarından gelen öğrencilerin aradil yanlışlarının yabancı dil olarak İngilizce yetkinlik düzlemine dağılımlarını Türk öğrencilerin yanlışlarının dağılımları ile karşılaştırdığımızda ise Tablo 10’daki sonuçlar belirmektedir.

Tablo 12. CLC İçerisindeki Yanlış Ulamlarının Dil Yetkinlik Düzlemine Dağılımı ve Türk Öğrencilerin Yanlış Dağılımları ile Karşılaştırılması

A2 CLC	A2 Türk	B1-B2 CLC	B1-B2 Türk	C1-C2 CLC	C1-C2 Türk
RP (f:182,984)	RP (f:3647)	S (f:78,045)	MP (f:1131)	S (f:84,063)	MD (f:757)
TV (f:100,969)	MD (f:2766)	RP (f:77,875)	RT (f:985)	MP (f:76,027)	RT (f:749)
S (f:97,801)	MP (f:2562)	MP (f:64,652)	MD (f:894)	RT (f:67,480)	RP (f:723)
MP (f:92,747)	TV (f:2339)	RV (f:61,151)	S (f:860)	RV (f:66,322)	TV (f:490)
RV (f:72,539)	S (f:1481)	RT (f:59,345)	RP (f:838)	RP (f:60,882)	RN (f:463)
RT (f:65,861)	RV (f:1409)	TV (f:57,888)	RV (f:744)	MD (f:55,919)	RV (f:460)
UP (f:52,957)	UP (f:1370)	MD (f:55,715)	RN (f:684)	RN (f:53,789)	MP (f:367)
W (f:50,737)	MT (f:1237)	RN (f:53,598)	TV (f:673)	TV (f:52,173)	S (f:418)
MD (f:50,363)		UP (50,582)	UP (f:573)	UP (f:50,533)	UP (f:225)

Tablo 12 incelendiğinde, A2 düzeyinde en sık yapılan yanlış ulamlarının 7 tanesinin, B1-B2 düzeyinde sıralamaları kimi yanlışlarda farklılık gösterse de 9 tanesinin yani hepsinin, C1-C2 düzeyinde ise yine aynı şekilde hepsinin koşut bir görünüm sergilediği görülmektedir. Bu bulgular her ne kadar yabancı dil olarak İngilizce öğrenenlerin yaptıkları yanlışlarda evrensel bir örgünün olabileceğine yönelik bir ipucu verse de daha güçlü bilimsel bir yargıya varabilmek açısından, CLC derlemine oluşturan farklı anadil artalanlarından gelen öğrencilerin aradil yanlışları arasında Granger (1996) tarafından önerilen Karşıtsal Aradil Çözümlemesi'nin kapsamlı bir şekilde yapılmasının gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır.

Tablo 10 ayrıca A2 dil yeterlilik düzeyinden C2 düzeyine kadar uzanan düzlemdeki yanlış ulamlarında ortaya çıkan ısrarcı aradil yanlışları konusunda da bir fikir verebilir. Buna göre hem Türk öğrenciler hem de CLC derlemine oluşturan diğer anadil artalanlarından gelen öğrencilerin çözümlenen 74 yanlış ulamından C2 yeterlilik düzeyine kadar en fazla sıklıkla gelen ve bu düzeyde de varlığını sürdüren 9 tane ısrarcı yanlış ulamdan söz edilebilir. Tablo 11 bu yanlışları sergilemektedir.

Tablo 13. A2 Dil Yeterlilik Düzeyinden C2 Düzeyine Kadar Kalıcılığını Sürdüren Yanlışlar

Yanlış Etiketi	Açılımı
S	Yazım yanlışı
MP	Eksik noktalama
RT	Değiştirilmesi gereken ilgeç
RV	Değiştirilmesi gereken eylem
RP	Değiştirilmesi gereken noktalama
MD	Eksik belirleyici
RN	Değiştirilmesi gereken ad
TV	Eylem zamanı yanlışı
UP	Gereksiz noktalama

Ortaya çıkan ve Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı'na göre yabancı dil olarak İngilizce dil yeterlilik düzeylerinde ısrarcı olduğu düşünülen bu yanlışlar hakkında daha ayrıntılı bir tartışma yapabilmeyin yine ancak Karşıtsal Aradil Çözümlemesi ile olası olabileceği vurgulanmalıdır.

4. Tartışma ve Sonuç

Türk öğrencileri girdikleri Cambridge ESOL sınavlarının yazılı bölümlerinde en sık Noktalama Yanlışları (RP), Eksik Noktalama (MP) ve Gereksiz Noktalama (UP) yapmaktadırlar. En sık yapılan yanlışların ikincisi MD (Eksik Belirleyici) olarak belirlenmiş olup, bunların *the, a/an my, your, our* gibi iyelik zamirleri olduğu görülmüştür.

İncelenen yanlışlar arasındaki en sık yanlışlardan TV'ye (Eylem Zamanı) ilişkin yanlışlar çözümlendiğinde, Türk öğrencilerin en fazla yanlış şimdiki zamanın eylem kullanımında yaptıkları görülmektedir. Öğrencilerdeki genel eğilimin eylemin kök biçimini aşırı sıklıkta geçmiş zaman ve aynı sıklıkla olmasa da gelecek zaman eylemlerini anlatmada kullanma yönünde olduğu gözlenmektedir. Benzer bir çalışmada, Can (2017) Türk öğrencilerin en yaygın eylem yanlışlarını incelediği çalışmasında, eylem zamanı, yanlış eylem seçimi ve biçimi, eksik eylem ve son olarak eylem uyumuna yönelik yanlışları ortaya koymuştur. Aradil derleminde kipliklerin kullanımına yönelik yanlışlar özellikle *will/would, can/could, shall/should* kipsellerinin birbirlerinin yerine yanlış olarak kullanılmalarının yanında, kiplik kullanılmayacak tümcelerde bunları kullanmaları olarak gözlenmektedir. Bunlara ek olarak, kullanılması gerektiği halde kullanılmayan *eksik yardımcı eylem/kiplik* (MV) yanlışları çözümlendiğinde ise, bu ulamda en çok *to be* eylemine ilişkin sorun yaşandığı görülmektedir. Kipliklerde ise en fazla eksik kullanılan *can* kipliği olduğu ortaya çıkmıştır.

Bir diğer sıklıkla karşılaşılan yanlış ulamı S (Yazım Yanlışları) olup, bunlar arasında *özel/ cins ad sözcükleri, sıfat sözcükleri, eylem sözcükleri ve belirteç sözcükleri* kullanımlarının yanlışları yer almaktadır. En yaygın yanlışlardan bir diğeri olan RV (Değiştirilmesi gereken eylem) yanlışları incelendiğinde, en çok yanlış yapılan eylemlerin sırasıyla *take, do, have, make, get, ve say* olduğu belirlenmiştir. Çalışmanın bu bulgusu, Aydemir ve Duran'ın (2019) Türk öğrencilerin İngilizce sözcük bilgisi ve kullanımı çalışmasıyla aynı çizgidedir. Çalışmada, sözcük kullanımındaki yanlışların türleri ve sıklıklarına yönelik yanlışları ele alınmıştır. Bulgular, öğrencilerin özellikle anlam benzerliği olan sözcükleri karıştırdıklarını ve İngilizce'de sık kullanılan kelimelerin anlamlarını tam olarak kavrayamadıklarını göstermiştir.

Değiştirilmesi gereken eylem yanlışlarına ek olarak, FV (Eylem biçimi) en sık yapılan bir diğer yanlış ulamı olup, ilk sırada mastar kullanımı yer almaktadır. Türk öğrenciler, eylemin mastar halini kullanmaları gereken yerde kök halini, kök halini kullanmaları gereken yerde ise mastar biçimini kullanmaktadırlar. Ayrıca, eylemin *-ing* ortaç biçimine ve geçmiş biçimine yönelik yanlışlar, mastar yanlışlarını izlemektedir. Bu bulgular, Demir ve Kılıç'ın (2019) Türk öğrencilerin İngilizce dilindeki zaman kipleri yanlışları çalışmasındaki bulguları destekler niteliktedir. Çalışmada, Türk öğrencilerin en yaygın yaptığı yanlışların başında zaman kipleri kullanımındaki yanlışlıkların geldiğini ortaya koymuştur. Özellikle, İngilizcede kullanılan zaman kiplerinin Türkçedeki karşılıklarının farklı olması nedeniyle, öğrencilerin bu konuda zorlandığı görülmüştür. Ayrıca, Türk öğrencilerin İngilizcede geçmiş zaman kiplerini yanlış kullanma oranının yüksek olduğu da belirlenmiştir.

RT (Değiştirilmesi gereken ilgeç) yanlışlarına bakıldığında ise, kullanıldığı yapıda uygun olmayan ilgeçlerin yerine başka bir ilgecin kullanılması gerektiğine göstermektedir. Yanlış ilgeç

seçiminde en sıklıkla karşılaşılanlar *in, to, on, for, at, of, with, ve about* ilgeçleridir. Bu bulgu Başak (2019) tarafından yapılan ilgeç yanlışları çalışması ile benzer bulgulara ulaşmaktadır. Başak (2019) Türk öğrencilerin İngilizce dilindeki ilgeç yanlışlarını incelemiş, ilgeçlerin doğru kullanımına yönelik dilbilgisi kurallarına uyum açısından yapılan yanlışları belirlemiştir. Bulgular, Türk öğrencilerinin özellikle “at, in, on” ilgeçlerini doğru kullanmakta zorlandıklarını ve bu yanlışların anlam bozukluğuna neden olduğunu göstermiştir.

Bir diğer en sık karşılaşılan yanlış W (Sözdizimi yanlışları) yanlışlarıdır. Bu yanlışlara ilişkin varsayım, bu yanlışların dizgesel niteliğinde, Türk öğrencilerin anadil artalanlarından getirdikleri sözdizimine (Özne-Nesne-Eylem) ilişkin yapısal özelliklerin güçlü bir etkisi olacağı yönündedir.

Aradil alt derlemlerinde bulunan öğrencilerin sıklıkla yaptıkları yanlışlar A2, B1-B2 ve C1-C2 yetkinlik düzeylerinde de ayrıca incelenmiş ve birbirleriyle karşılaştırılmıştır. Buna göre, A2 yetkinlik seviyesinde yapılan yanlışlar sırasıyla; Noktalama Yanlışları (RP), Eksik Belirleyici (MD), Eksik Noktalama (MP), Eylem Zamanı (TV), Yazım Yanlışları (S), Değiştirilmesi Gereken Eylem (RV), Gereksiz Noktalama (UP), Eksik İlgeç (MT) yanlışlarıdır. Benzer bulgular, Doğan (2018) tarafından yapılan bir çalışmada da ortaya konmuş olup, Türk öğrencilerin en sık yaptığı dilbilgisi yanlışlarının zaman kipleri, ilgeç kullanımı ve sıfat-sıfat tamlaması gibi kullanımlar olduğu belirtilmiştir.

B1-B2 dil yetkinlik düzeyine göre yanlışların dağılımına bakıldığında ise yanlış çeşitliliğinin arttığı ve buna karşın yanlış ulamları boyunca yapılan yanlış sıklıklarının azaldığı görülmektedir. Bu yetkinlik düzeyinde, sıklıklarında azalma ve sıralamalarında değişiklik olması bu düzeyde yapılan yanlışların, A2 yetkinliğine sahip öğrencilerin yaptığı yanlışlara benzerlik gösterdiği gözlemlenmiştir. Ayrıca, A2 seviyesinde yapılan yanlışlara ek olarak iki yeni hata ulamı, yani RT (Değiştirilmesi Gereken İlgeç) ve RN (Değiştirilmesi Gereken Ad) eklenmiştir. Listedeki yanlış ulamı ise Eksik İlgeç (MT)'tir. C1-C2 düzeyindeki yanlışlar incelendiğinde, yanlışların A2 yetkinliğinden süregelen benzerlikten ortaya çıktığı görülmektedir.

A2 düzeyinden C2 düzeyine kadar ısrarcı yanlışların yetkinlikler arası sıklıkları açısından sayısal anlamlılığını belirlemek için alt derlemler arasında log-olabilirlik hesaplamasına bakılmıştır. İlk basamak çözümlenmesi olan A2 ve B1-B2 düzeylerine bakıldığında, B1-B2 yetkinliğine sahip öğrencilerin daha az Noktalama Yanlışları (RP), Eksik Belirleyici (MD), Eksik Noktalama (MP), Eylem Zamanı (TV), Değiştirilmesi Gereken Eylem (RV) ve Gereksiz Noktalama (UP) yanlışlarını yaptıkları görülmektedir. Diğer yandan da B1-B2 öğrencileri sadece Yazım Yanlışları (S) ulamında daha fazla yanlış yapmışlardır. B1-B2 ile C1-C2 yetkinlik düzeyleri yanlışlarında yapılan Log-olabilirlik ise B1-B2 düzeylerinde Eksik Noktalama (MP), Gereksiz Noktalama (UP), ve Yazım Yanlışları (S)'nda daha fazla sıklık gözlemlendiğini ortaya çıkarmıştır.

C1-C2 düzeylerinde ise Noktalama Yanlışları (RP), Eksik Belirleyici (MD), Eylem Zamanı (TV) ve Değiştirilmesi Gereken Eylem (RV) yanlış ulamlarında daha fazla yanlış sıklığı görülmektedir. Her ne kadar yanlış sayılarında dalgalanmalar görülse de belirlenen yanlış ulamlarının kalıcılığı devam etmektedir.

CLC'nin bütünsel genel yanlış çözümlemesi, Türk öğrencilerin alt derlemleri için çözümlenen ve sonuçları sunulan en sık görülen yanlış ulamları ile karşılaştırıldığında, bu yanlış ulamlarından 12 tanesinin örtüştüğü görülmektedir. A2 düzeyinde en sık yapılan yanlış ulamlarının 7 tanesinin, B1-B2 ve C1-C2 düzeyinde sıralamaları kimi yanlışlarda farklılık gösterse de hepsinin, aynı şekilde koşut bir görünüm sergilemesi, her ne kadar yabancı dil olarak İngilizce öğrenenlerin yaptıkları yanlışlarda evrensel bir örgünün olabileceğine yönelik bir ipucu verse de, göreceli bir kesin yargıya varabilmek için, CLC'yi oluşturan farklı aradil alt derlemleri içerisindeki yanlış ulamları arasında Granger'ın (1996) çalışmasında sözünü ettiği Karşıtsal Aradil Çözümlemesi yapılmasının gerekliliği belirlemektedir. İkinci dil edinimi alanındaki kuramsal çalışmaların çok uzun zamandır savunduğu üzere, ancak aynı yabancı dili öğrenen farklı anadil artalanlarından gelen öğrencilerin farklı yanlışlar yaptıkları gözlemlendiği ve yanlış örgüsündeki bu farklılıkların anadilin dilbilgisel özelliklerine bağlanabildiği zaman anadil aktarımından söz edilmesinin mümkün olabildiği söylenmektedir (Dulay vd., 1982; Odlin, 1989).

Bu noktada özellikle vurgulanmak istenen ve Gilquin vd. (2007) tarafından da altı çizilen yöntemsel öneri, bir öğrenci derleminde bulunan yanlışların araştırılması her ne kadar aydınlatıcı olsa da ideal olan diğer iki veri çözümlemesi sonuçlarından gelecek bulgularla desteklenmesidir. Bu bulguları elde etmek ise aradil derlem verilerinin, hedef dili anadili olarak konuşanların derlemlerindeki dil öğelerinin aşırı veya az kullanım özellikleriyle karşılaştırılması ve edimden ziyade edinme odaklanan söyletim araçları ile toplanan verilerin bunları doğrulayıp doğrulamadığının incelemesi ile olasıdır.

5. Yabancı Dil Eğitimi Açısından Olası Çıkarımlar

Derlem tabanlı çalışmalar, İngilizce öğrenen Türk öğrencilerin dil öğrenimi sürecinde yaptığı yanlışları belirlemek, karşılaştıkları zorlukları anlamak, bu zorlukların aşılması için uygun çözümler geliştirmek ve bu yanlışların nedenlerini anlamak için önemli bir araç olup, öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesi için kayda değer bir kaynak sağlamaktadır. Öğrencilerin yanlışlarının incelenmesinden elde edilen içgörüler, uygun öğretici yayınlar ve etkili öğretim tekniklerini tasarlayanın yanı sıra dil öğrenimi sürecini daha etkili hale getirmek için yollar önermektedir. Ayrıca, yabancı dil gelişiminin çeşitli aşamalarında farklı öğrenci öbekleri için uygun sınavlar oluşturmada önemli veriler sağlayabileceği de yaygın bir görüş olarak kabul edilmektedir.

Yabancı dil öğretmenlerinin yanlış çözümlemesinin bulgularından çeşitli şekillerde yararlanabilmeleri olasıdır. Öğrencilerin yanlışlarının incelenmesinden, farklı yeterlik seviyelerindeki öğrenciler için sorunlu alanlar belirlenip öğrenme sürecinin belirli bir aşamasında öğrencilerin hedef dil hakkındaki bilgilerinin doğası çıkarılabilecek ve eksiklerin nasıl giderilebileceği tasarlanabilecektir. Yanlış sıklığına dayalı bir ders, öğretmenin yanlış noktasına odaklanmalarına ve yanlış sıklığının daha yüksek olduğu alanlara ağırlık vermelerini sağlayacaktır. Ayrıca, yanlışların örtük geri bildirim sağlama niteliği öğretmene öğretim materyallerinin ve öğretim tekniklerinin etkinliği hakkında ipucu verir ve izlenen öğretim programının hangi bölümlerinin yetersiz öğrenildiğini veya öğretildiğini ve hangilerine daha fazla dikkat edilmesi gerektiğini gösterir. Ayrıca, bu geri bildirimler öğretmenin, üzerine odaklanılan öğeye daha fazla zaman ayırması gerekip gerekmediğine karar vermesini sağlar.

ETİK BEYAN

Bu çalışma, Çukurova Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Alanında Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından 06.04.2023 tarihli 11 sayılı karar ile etik açıdan uygun bulunmuştur.

Kaynakça

- Aydemir, S., & Duran, E. (2019). Vocabulary errors of Turkish EFL learners. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(3), 1053-1066.
- Bardovi-Harlig, K., & Bofman, T. (1989). Attainment of syntactic and morphological accuracy by Advanced Language Learners. *Studies in Second Language Acquisition*, 11, 17-34.
- Başak, N. (2019). An analysis of Turkish EFL learners' preposition errors. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(2), 641-654.
- Biber, D., S. Conrad, & R. Reppen (1998). *Corpus linguistics: Investigating language structure and use*. Cambridge University Press.
- Can, C. (2017). A Learner Corpus-Based Study on Verb Errors of Turkish EFL Learners. *Journal of Education and Training Studies*, (5), 167-175.
- Chamot, A. U. (1987). The learning strategies of ESL students. In A. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning* (pp. 71-83). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Corder, S. P. (1967). *The significance of learner's errors*. [Washington, D.C.]: ERIC Clearinghouse.
- Corder, S. P. (1973). *Introducing applied linguistics*. Harmondsworth [Eng.]: Baltimore: Penguin Education.

- Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge, U.K: Press Syndicate of the University of Cambridge.
- Dagneaux, E., Denness, S., & Granger, S. (1998). Computer-aided error analysis. *Elsevier*, 26(2), 163-174.
- Dede, M. (1985). Yabancı Dil Öğretiminde Karşılaştırmalı Dilbilim ve Yanlış Çözümlemesinin Yeri, *Türk Dili Dergisi Dil Öğretimi Özel Sayısı*, C:XLVII, S. 379-380, s. 123-135.
- Demir, M., & Kılıç, E. (2019). An analysis of Turkish EFL learners' tense errors. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(3), 990-1004.
- Doğan, N. (2018). An analysis of Turkish EFL learners' grammar errors. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 14(2), 126-139.
- Dulay, H., Burt, M., & Krashen, S. D. (1982) *Language Two*. Newbury House, Rowley.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- Engber, C. A. (1995). The relationship of lexical proficiency to the quality of ESL compositions. *Journal of Second Language Writing*, 4(2), 139-155. [https://doi.org/10.1016/1060-3743\(95\)90004-7](https://doi.org/10.1016/1060-3743(95)90004-7).
- Granger, S. (1996). From CA to CIA and back: An integrated approach to computerized bilingual and learner corpora. *Languages in Contrast: Text-based cross-linguistic studies*, Lund Studies in English 88, *Lund University Press*, 37-51.
- Granger, S. (2003). The International Corpus of Learner English: A New Resource for Foreign Language Learning and Teaching and Second Language Acquisition Research. *TESOL Quarterly*, 37(3).
- Grant, L. & Ginther, A. (2000). Using computer-tagged linguistic features to describe L2 writing differences. *Journal of Second Language Writing*, 9, 123-145. [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(00\)00019-9](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(00)00019-9).
- Gilquin, G. (2007). To err is not all. What corpus and elicitation can reveal about the use of collocations by learners. *Zeitschrift für Anglistik und Amerikanistik*, 55(3), 273-291.
- Gilquin, G., Granger, S. & Paquot, M. (2007). Writing sections. In M. Rundell (Editor in chief) *Macmillan English Dictionary for Advanced Learners* (second edition) (s. IW1-IW29). Oxford: Macmillan Education

- Gilquin, G., & Granger, S. (2015). From design to collection of learner corpora. *The Cambridge Handbook of Learner Corpus Research*, 3(1), 9-34.
- Heift, T., & Schulze, M. (2007). *Errors and intelligence in computer-assisted language learning parsers and pedagogues*. New York: Routledge.
- Kellerman, E. (1983). Now you see it, now you don't. In Susan M. Gass & Larry Selinker (Eds.), *Language Transfer in Language Learning*, 112–134. Rowley, MA: Newbury House.
- Kızıl, A. Ş., & Kilimci, A. (2014b). Recurrent phrases in Turkish EFL learners' spoken interlanguage: A corpus-driven structural and functional analysis. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 10(1), 195–210.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Odlin, T. (1989). *Language transfer: Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge University Press.
- Olsen, K. A. (1999). An international perspective authors. *Journal of the Association for Information Science and Technology*.
- Sheen, R. (1996). The Advantage of Exploiting Contrastive Analysis in Teaching and Learning a Foreign Language, 34(3), 183-198.
- Sinclair, J. (2001). (Eds.) *Collins COBUILD English Dictionary for Advanced Learners*. London: Harper Collins.
- Swan, M., & Smith, B. (2001). *Learner English: A teacher's guide to interference and other problems*. Cambridge University Press.
- Swan, M. (2007) 'Grammar, meaning and pragmatics: sorting out the muddle', *TESLEJ* 11(2).
- Taylor, B. (1975). The use of overgeneralization and transfer learning strategies by elementary and intermediate students of ESL. *Language Learning*, 25(1), 73-107. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1975.tb00110.x>

ETİK İLKELER VE YAYIN POLİTİKASI

ETHICAL PRINCIPLES AND PUBLICATION POLICY

Kapsam

Dergi editörleri,

- Dilbilim ve dillere kuramsal, kavramsal ve yöntembilimsel yaklaşımlar getirebilen,
- Dilbilim ve dillerin daha iyi anlaşılabilmesini sağlayacak görgül araştırmaların sonuçlarını sunabilen,
- İleride yapılabilecek araştırmalar için farklı stratejileri değerlendirebilen, betimleyebilen ve yenilikçi programlar ile politikalar öne sürebilen,
- Güncel araştırma alanlarını inceleyen çalışmalarını kabul etmektedir.

Hakemlik Süreci

- Hakem değerlendirmesi, Dil Dergisi'ne gönderilen makalelerin ilgili alandaki uzmanlar tarafından incelenmesidir.
- Hakem değerlendirmesi, yazarların dergiye gönderdikleri makaleler ile ilgili eleştirel dönüt almalarını sağlamaktadır.
- Hakemler, dergiye gönderilen makaleleri yansız bir biçimde değerlendirip görüşlerini açıkça ifade etmekte ve görüşlerini yorumlarıyla birlikte sunmaktadır.
- Gönderilen tüm yazılar gizli tutulmaktadır. Hakemlerin bir makaledeki yayımlanmamış bilgileri paylaşmalarına ya da açığa çıkarmalarına izin verilmemektedir.
- Dil Dergisi'nin hakemleri, çıkar çatışması oluşturan makaleleri incelemekten kaçınmaktadır. Hakemler, bir makaleye ilişkin değerlendirmelerini etkileyebilecek herhangi bir çıkar çatışması varsa editörlerle iletişime

Scope

The editors seek manuscripts that:

- develop theoretical, conceptual, or methodological approaches to language and linguistics,
- present results of empirical research that advance the understanding of language and linguistics,
- explore innovative policies and programs and describe and evaluate strategies for future action, and
- analyze issues of current interest.

Peer Review Process

- Peer review is the evaluation of manuscripts submitted to Dil Dergisi by experts in related fields.
- Peer-review enables authors to receive critical feedback from experts on individual manuscripts.
- Reviewers evaluate the submitted manuscripts in an objective manner. They express their opinions clearly and support their comments.
- All submitted manuscript is kept confidential. Reviewers are not allowed to share or disclose unpublished information in a manuscript.
- Reviewers of Dil Dergisi avoid evaluating manuscripts in which they have conflicts of interest. They contact editors if there is any conflict of interest that could affect their evaluation of a manuscript. In those cases, they can reject reviewing the manuscript.
- Reviewers can recommend to author/s any related work that is not cited.

geçmekte ve bu durumda makaleyi incelemeyi reddetmektedir.

- Hakemler, makale içerisinde atıfta bulunulmayan her türlü ilgili çalışmayı yazarlara öneri olarak sunabilmektedir.

Hakemlik Başvurusu

- Hakem değerlendirme sürecine katılım, derginin başarısı ve saygınlığı için oldukça gereklidir. Hakemler ve editörler, hangi çalışmaların nitelikli ve önemli olduğunu belirlemektedir. Okur sayımızın hatırı sayılır bir düzeyde olması nedeniyle, hakemlerimiz tarafından seçilen araştırmalar ulusal ve uluslararası düzlemde sınıf içi ortamlarda okuryazarlık üzerinde bir etkiye sahip olacaktır.
- Dil Dergisi için hakem olmakla ilgileniyorsanız aşağıdaki mail adresinden bizimle iletişime geçiniz: makaroglu@ankara.edu.tr

Yayın Sıklığı

- Dil Dergisi, Haziran ve Aralık aylarında olmak üzere yılda iki kez yayımlanmaktadır.

Açık Erişim Politikası

- Bu dergi, araştırmaları insanlara ücretsiz olarak sunmanın küresel çapta daha büyük bir bilgi alışverişine katkıda bulunduğu ilkesini benimsemekte ve dergi içeriğine anında açık erişim olanağı sağlamaktadır.

Arşivleme Politikası

- Dil Dergisi, DergiPark tarafından sunulan LOCKSS sistemini kullanmaktadır. Böylece dergi ve içeriklerinin (Makaleler vb.) ömür boyu arşivlenmesi mümkün olmaktadır.
- Lockss arşivleme sistemi hakkında daha fazla bilgi için lütfen LOCKSS web sitesini ziyaret ediniz.

Recruitment for Reviewers

- Participation in the peer-review process is absolutely essential to the success and reputation of the journal. Reviewers and editors determine which works are of quality and significance. Due to our extensive readership, the research and scholarship selected by our reviewers will ultimately have an impact on literacy in national and international classrooms.

If you are interested in becoming a reviewer for Dil Dergisi, please contact us at makaroglu@ankara.edu.tr

Publication Frequency

- Dil Dergisi is published twice a year, in June and December.

Open Access Policy

- This journal provides immediate open access to its content on the principle that making research freely available to the public supports a greater global exchange of knowledge.

Archiving Policy

- Dil Dergisi employs the LOCKSS system through DergiPark (A service provided by Scientific and Technological Research Council of Turkey -TUBITAK) to create a distributed archiving system to create permanent archives of the journal for the aims of preservation and restoration.
- For more information about LOCKSS system please visit LOCKSS

Publication Ethics

- Dil Dergisi is committed to the highest ethical standards. We encourage authors to refer to

Yayın Etiği

- Dil Dergisi, en yüksek etik standartları benimsemektedir. Yazarların (<https://publicationethics.org/resources/international-standards-for-editors-and-authors>) bağlantı adresinde yer alan Yayın Etiği Komitesi'nin (Committee on Publication Ethics – COPE) oluşturduğu yazarlar için uluslararası standartları incelemelerini öneriyoruz. Etik bir konu ile ilgili herhangi bir sorunuz ya da endişeniz varsa, lütfen makaroglu@ankara.edu.tr adresinden Dergi Baş Editörü ile iletişime geçiniz.

Yazarların Sorumlulukları

- Yazarlar dergiye makale göndermeden önce aşağıdaki ölçütleri yerine getirdiklerinden emin olmalıdır:
- Yazarlar, makalenin daha önce yayımlanmadığından, değerlendirilmek üzere başka bir dergiye gönderilmediğinden (ya da yorumlar bölümünde editöre bir açıklama sunulduğundan) emin olmalıdır. Yazarlar makalelerini başka bir dergiye göndermeye karar verirlerse, makalelerini Dil Dergisi'nden geri çekmelidir.
- İlgili yazar, çalışmaya katkıda bulunan tüm ortak yazarların makalenin son halini onaylamalarının ve yayın için göndermelerinin kabulünü sağlamalıdır. Yalnızca gönderilen çalışmaya önemli bir katkıda bulunan yazarlar sürece dahil edilmelidir.
- Yazarlar; makalelerinin özgün olduğundan emin olmalı, başka kaynaklardan alınan bilgiler için kaynaklar bölümünü sunmalıdır.
- Yazarlar, çalışmaya destek olan ya da fon sağlayan bir kişi ya da kurum varsa bunu belirtmelidir. Yazarlar, aldıkları tüm mali destek kaynaklarını ve fon sağlayıcıların rolünü belirtmelidir.

the Committee on Publication Ethics' (COPE), International Standards for Authors (<https://publicationethics.org/resources/international-standards-for-editors-and-authors>). If you have any questions or concerns about an ethical issue, please contact the Journal Editor-in-Chief at makaroglu@ankara.edu.tr

Authors' Responsibilities

- Before submitting an article, authors should ensure that they satisfy the following criteria.
- Authors must claim that the submission has not been previously published, nor is it before another journal for consideration (or an explanation has been provided in Comments to the Editor). If authors decide to submit their manuscript to another journal, they must withdraw their paper from Dil Dergisi.
- The corresponding author will ensure that all contributing co-authors have approved the final version of the manuscript and agreed to its submission for publication. Only authors who have made a significant contribution to the submitted study will be included.
- Authors must ensure that their manuscript is original and provide a list of references for the material that is taken from other sources.
- Authors must acknowledge their funding for the submitted manuscript. They must state all sources of financial support they received and the role of the funder.
- Authors must carefully read the copyright statement and accept responsibility for releasing necessary information during the submission process.
- Authors should ensure that their data belong to them. If authors do not own the data, they must state that they have permission to use it.

- Yazarlar, telif hakkı beyanını dikkatlice okumalı ve makale gönderim işlemi sırasında gerekli bilgileri verme sorumluluğunu kabul etmelidir.
- Yazarlar, çalışmalarında sundukları verilerin kendilerine ait olduğundan emin olmalıdır. Yazarlar çalışmalarında yer verdikleri verilere sahip değilse, verileri kullanma iznine sahip olduklarını belirtmelidir.
- Yazarlar, özellikle de araştırmalarında insan ya da hayvan deneklere yer vermişse, tüm araştırma etiği kurallarına uyduklarından ve katılımcılardan onam formu aldıklarından emin olmalıdır.
- Yazarlar, makalelerini gönderirken olası çıkar çatışmalarını belirtmelidir.
- Yazarlar, gönderdikleri makalelerin hakem değerlendirme sürecine katılmakla yükümlüdür. Hakemlerin tüm yorumlarına ve önerilerine verilen son tarihten önce yanıt vermelidir.
- Çalışmaya katkıda bulunan tüm yazarların, makalenin gönderilmesinden ya da makalenin yayımlanmasından sonra herhangi bir hata ya da yanlışlık ortaya çıkması halinde, Dil Dergisi Editörü'nü acilen bilgilendirme sorumluluğu vardır.
- Telif Hakkı Devir Formu imzalanmalı ve makale ile birlikte gönderilmelidir.
- Etik kurul izni gerektiren, tüm bilim dallarında yapılan araştırmalar için (etik kurul onayı alınmış olmalı, bu onay makalede belirtilmeli ve belgelendirilmelidir.
- Sözü edilen kurallara göre yazılan makaleler <https://dergipark.org.tr/tr/pub/dilder> üzerinden çevrimiçi olarak gönderilmelidir.
- Authors should ensure that they conform to all research ethics guidelines, especially if human or animal subjects are involved in their research. They should ensure that they obtained proof of consent from participants in their research.
- Authors must state any potential conflict of interest on submission of their manuscript.
- Authors are obliged to participate in a peer review process of their submitted manuscript. They should respond to all the comments and any recommendations of reviewers before the given deadline.
- All contributing authors have a responsibility to inform the Editor of Dil Dergisi immediately, if any error or mistake occurs after the submission of a manuscript or after the publication of a manuscript.
- The Copyright Transfer Form should be signed and sent with the paper submission.
- An ethics committee approval must be obtained for research conducted in all disciplines including social sciences and for clinical and experimental studies on humans and animals, requiring ethical committee decision, and this approval should be stated and documented in the article.
- The articles that are written according to the rules must be submitted online via <https://dergipark.org.tr/tr/pub/dilder>.

Hakemlerin Sorumlulukları

- Hakemler, makale değerlendirme sürecini gizli tutmalıdır.

Reviewers' Responsibilities

- Reviewers should keep the review process confidential.
- Reviewers should inform the Journal Editor, if they suspect any potential competing interest.
- Reviewers should evaluate all manuscripts objectively and professionally during the review process.

- Hakemler, olası bir rekabet çıkarından şüphelendikleri durumlarda Dergi Editörü'nü bilgilendirmelidir.
- Hakemler, makale değerlendirme sürecinde tüm makaleleri yansız ve profesyonel bir biçimde değerlendirmelidir.

Editörlerin Sorumlulukları

- Editörler, makalelerin derginin etik politikalarına uygun olmasını sağlamalıdır.
- Editörler, yazarlara cinsiyet, ırk, renk, din, ulusal köken ve cinsel yönelim temelinde ayrımcılık yapmamalıdır.
- Editörler, yazarların şikayetlerini ele almalı ve şikayetlerle ilgili tüm belgeleri saklamalıdır.
- Editörler, makalelerin gizli bir biçimde incelenmesini sağlamalıdır.
- Editörler, yayın etiği ve politikaları ile hakemlik sürecine ilişkin olarak yazarların ve hakemlerin uygun bir biçimde bilgilendirilmesini sağlamalıdır.
- Editörler, makale gönderim sürecinde ortaya çıkan her türlü uygunsuz durumu ele almalıdır. Editörler, araştırmanın kötüye kullanıldığını ya da araştırmada sahte verilerin kullanıldığını fark ederlerse, çalışmalarını yayına uygun bulmayacak ve bu tür uygunsuz durumları desteklemeyecektir. Editörler, hata ya da uygunsuz durumlar nedeniyle bulguların güvenilir olmadığına ilişkin herhangi bir kanıt edinirlerse, makale izinsiz olarak başka bir yerde yayımlanmışsa, makalede intihal yapılmışsa ve makale etik olmayan araştırmalar içeriyorsa makaleyi geri çekme bildirimini yayımlayacaktır.
- Editörler, çalışmaya katkıda bulunan bir yazarın adının çalışmadan çıkarıldığı ya da çalışmaya katkıda bulunmayan bir yazarın yazar listesine dahil edildiği durumlarda düzeltme isteyecektir. Makalede bir hata ya da yanlış tespit edilirse,

Editors' Responsibilities

- Editors should ensure that the manuscripts conform to the ethical policies of their journal.
- Editors should not discriminate against authors on the basis of gender, race, color, religion, national origin, and sexual orientation.
- Editors should address authors' complaints and keep any documents related with the complaints.
- Editors should ensure that the manuscripts are reviewed in a confidential manner.
- Editors should ensure that authors and reviewers are properly advised regarding the review process as well as publication ethics and policies.
- Editors will handle any misconduct that occurs during the submission process. If Editors become aware of that research misconduct or the use of fraudulent data has occurred, studies will not be eligible for publication. Editors will not encourage such misconduct. Editors will issue a retraction notice, if there is any evidence that the findings are unreliable due to error or misconduct; if the manuscript has been published elsewhere without any permission; if the manuscript involves plagiarism, and if the manuscript involves unethical research.
- Editors will request a correction, if a contributing author is omitted or an author who has not contributed to the manuscript is included in the author list. If an error or mistake is identified in a manuscript, corrections will be made immediately after Editors and all authors agree on the corrections. When necessary, Editors welcome and publish any retractions, corrections, and clarifications submitted by the authors.

düzeltilmeler editörler ve tüm yazarlar düzeltilmeler üzerinde anlaşdıktan hemen sonra yapılacaktır. Editörler, gerektiğinde yazarlar tarafından sunulan geri çekme, düzeltme ve açıklamaları kabul edip yayımlayacaktır

İntihal Politikası

- Dil Dergisi'ne yayımlanmak üzere gönderilen her makale, Turnitin programı kullanılarak intihal açısından kontrol edilecektir. Editörler ya da hakemler tarafından intihal tespit edilirse, editör yazarları derhal bilgilendirecek ve yazarlardan metni yeniden yazmalarını ya da metinde gerekli alıntılara yer vermelerini isteyecektir. Yazar(lar) yararlandıkları asıl kaynaktaki bilgilerin en az 15%'inden fazlasını intihal etmişse, makale hakem değerlendirme süreci ve yayın için uygun görülmecektir.

Telif Hakkı ve Erişim

- Yazarlar, yayımlanan makalelerin telif haklarını Dil Dergisi yayıncısının elinde bulundurduğunu kabul eder.
- Makalede yer verilen görseller ve şekiller ile ilgili gerekli izinleri almak yazarın sorumluluğundadır.

Gönderim ve/veya Yayın Ücreti

- Dil Dergisi'nde yayımlanan makaleler için gönderim ve/veya yayın ücreti alınmaz. Derginin yayın dili Türkçe ve İngilizce olduğundan, yayımlanması kabul edilen makalelerin yazarlarının, tüm editörlük ve hakem değerlendirme süreçleri tamamlandıktan sonra makalelerinin redaksiyonunu yapmaları gerekmektedir.

Plagiarism Policy

- Every manuscript submitted for publication in Dil Dergisi will be checked for plagiarism using the Turnitin program. If plagiarism is detected by the editors or peer reviewers, the editor will inform the author/s immediately, asking the author/s to rewrite the text or provide any necessary citations. If the author/s has plagiarised at least more than 15% of the original source, the manuscript will not be eligible for review and publication.

Copyright and Access

- The author accepts that the publisher of Dil Dergisi holds and retains the copyright of the published articles.
- It is the author's responsibility to obtain permission to include images, figures, etc. to appear in the article.

Submission and/or Publication Fee

- There is no submission and/or publication fee for the manuscripts published in Dil Dergisi. As the publication language of the journal is in Turkish and English, the authors of the manuscripts that have been accepted to publish must have their manuscripts proofread after all editorial, and peer review processes have been completed.