

İKİNCİ DİL ÖĞRENİMİNDE ANA DİL SÖZDİZİMİNDEN KAYNAKLANAN SÖZDİZİMSEL HATALARIN ANALİZİ*

ANALYSIS OF SYNTACTIC ERRORS BASED ON MOTHER TONGUE SYNTAX IN SECOND LANGUAGE LEARNING

Tuba BAYKARA**

ÖZET

Bu çalışmada, Türk öğrencilerin ikinci dil olarak İngilizceyi öğrenirken yaptıkları sözdizimsel hatalar incelenerek, bu hataları en aza indirmek için çözüm önerileri sunmak amaçlanmaktadır. İkinci dil öğrenimi, şüphesiz üzerinde en çok araştırma yapılan konulardan biridir. Geçmişten günümüze kadar, ana dil edinimi ve ikinci dil öğrenimi süreçleri incelenerek, ikinci dil öğrenme sürecine katkı sağlamak ve başarıyı artırmak için öğrencilere yardımcı olmak hedeflenmiştir. Soyut bir süreç olan dil öğreniminin somut belirtileri olan hatalar, araştırmacılara önemli ipuçları sunmaktadır. Bu çalışmada, bir grup Anadolu Lisesi öğrencisine mevcut eğitim-öğretim yılında öğrenmiş oldukları yapıları içeren üç adet metin verilmiş ve bu metinleri Türkçeden İngilizceye çevirmeleri istenmiştir. Çeviri esnasında, sözlük kullanmalarına izin verilmiş ve not kaygısı taşımadan çeviri yapmaları istenmiştir. Çalışmanın son adımında öğrencilerin çevirileri, karşılaştırmalı analiz ve hata analizi yöntemleri kullanılarak incelenmiş ve sözdizimsel hatalar saptanmıştır. Sözdizimsel hatalar dışındaki hata türleri dikkate alınmamıştır. Saptanan sözdizimsel hataların hangi sebeplerden dolayı yapıldığı belirlenmiş ve bu hataların nasıl giderilebileceğine dair çözüm önerileri sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Sözdizimi, Dil Öğrenimi, İkinci Dil, Hata Analizi, Karşılaştırmalı Analiz.

ABSTRACT

In this study, it is aimed to analyze the syntactic errors made by Turkish students while learning English as a second language and to suggest solutions to minimize these errors. Second language learning is certainly among the most frequently investigated research topics. The process of mother tongue acquisition and second language learning has been analyzed and it has been intended to help students to get most efficient results in this process from past to present. Errors that are the concrete signs of abstract process of language learning have been important clues for the researchers. In this study, a group of Anatolian High School students have been given three texts that consist of linguistic patterns they learned during the current academic year and they have been wanted to translate these texts from Turkish to English. During the translation process, they have been allowed to use dictionary and wanted them not to be anxious about grades. In the final step of the study, the translations of students have been analyzed and detected in terms of syntactic errors based on the findings of Errors Analysis and Contrastive Analysis. Errors except for the syntactic errors have not been considered. The reasons of the errors have been determined and solutions for these errors have been suggested.

Keywords: Syntax, Language learning, Foreign Language, Error Analysis, Contrastive Analysis.

* Bu çalışma, aynı başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Okutman, Munzur Üniversitesi, Yabancı Diller Bölümü, TUNCELİ. tbbaykara@gmail.com

Giriş

Sosyal hayatın vazgeçilmezi olan dil üzerine yıllardan beri sayısız çalışmalar yapılmaktadır. Üzerinde bu kadar çok çalışma yapılmasının nedeni ise, hiç kuşkusuz dilin nefes almak kadar önemli ve hayati bir ihtiyaç olmasıdır. İnsanların ihtiyaçları arttıkça, yeni insanlar, farklı kültürler, farklı yerler tanımak istedikçe, kişinin ana dili yetersiz kalmıştır. Bu nedenle ana dilinden başka diller öğrenme isteği ve ihtiyacı doğmuştur. Bu ihtiyaç da ikinci dil öğrenimi ve öğretimi kavramının ortaya çıkmasına neden olmuştur.

İkinci dil öğretimi, öğretimin en güç dallarından birisi olarak karşımıza çıkmaktadır. İkinci dil öğretimini güçleştiren pek çok sebep vardır. Bu sebeplerin içinde en büyük yeri uygun olmayan yöntem/teknik ve metotlar almaktadır ve geçmişten günümüze kadar ikinci dil öğretim sürecini verimli hâle getirebilmek için daha etkin bir yöntem arayışı hız kesmemiştir. Ancak yine de, dil öğretiminde ideal bir yöntem üzerinde uzlaşamamıştır, uzlaşılması da mümkün görünmemektedir. Çünkü dil eğitiminin kapsamına uygulanan yöntem dışında başka öğeler de girmektedir. Bu öğeler genel olarak;

1) yönetici, 2) öğretmen, 3) öğrenci ve 4) öğretim ortamı ve araç gereç olarak sınıflandırılabilir. Öğretim sürecinin ayrılmaz iki ögesi öğrenci ve öğretmen olduğu için, bu çalışma bu iki öğe üzerine odaklanacaktır ve özellikle öğrencilerden alınan geri bildirimler üzerinden çıkarımlar yapılacaktır. Öğretmen-öğrenci etkileşimi esnasında çalışma ortamı ve öğrenme konusu ne olursa olsun hatalardan bahsetmemek mümkün değildir. Hatalar öğrenme sürecinin doğal bir parçasıdır ve öğretmene, öğrencinin öğrenme düzeyi ile ilgili önemli ipuçları verir. Öğretmenler bu hatalardan yola çıkarak kullandığı yöntemi gözden geçirebilir, geliştirebilir veya değiştirebilir. Gözlenen hatalar, doğru analiz edildiğinde öğrenme sürecine yön vermeyi mümkün kılabilir.

Hatalar, dil öğretimine farklı açılardan rehberlik eder. Öncelikle öğretmene öğrencinin ikinci dildeki ilerleme düzeyi hakkında bilgi vererek, analiz yapma olanağı tanır. Dil araştırmacılarına dilin nasıl öğrenildiği konusunda ışık tutar. Son olarak, öğrenciye öğrendiği dilin doğasıyla ilgili rehberlik eder (Khodabandeh, 2007:6).

Bu çalışmanın hem öğrencilere hem de öğretmenlere rehberlik edeceği umulmaktadır. Öğretmenlere, öğretimi daha verimli hâle getirmesi açısından; öğrencilere de kendi hatalarından öğrenme fırsatı vermesi bakımından faydalı olması beklenmektedir.

Bu çalışma, Elazığ ilindeki IMKB Kız Teknik ve Anadolu Meslek Lisesi'nin Anadolu Meslek Lisesi kısmında okuyan 9, 10 ve 11. sınıf öğrencileriyle sınırlı tutulmuştur. Öğrencilerin yaptıkları hatalar içerisinden sadece sözdizimsel sınıfa ait olan hatalar kullanılmış olup, diğer hatalardan ayrıntılı olarak bahsedilmemiştir. Öğrencilerin yapmış olduğu hatalar, önceden öğrendikleri konuları içeren üç adet Türkçe metnin İngilizceye çevrilmesi istenerek saptanmıştır.

1. Kuramsal Çerçeve

1.1. Dil ve Dilbilim

1.1.1. Dilin Tanımı

İnsanlık tarihinin başlangıcından beri, insanlar ihtiyaçları doğrultusunda bir arada yaşamaktadırlar. İnsanların bir arada bulunmaları, toplumları meydana getirmektedir. Toplumun birer üyesi olan her bir bireyin, o toplumda yaşayabilmesini mümkün kılan birtakım unsurlar söz konusudur. Bunların başında da 'dil' gelir. Çünkü insanların birbirlerini anlayabilmesini sağlayan temel araç, dildir. Bir topluluğun toplum olarak varlığını sürdürebilmesinin ön koşulu, topluluğu oluşturan bireyler arasında sağlıklı bir iletişim ortamının oluşturulabilmesidir. İşte bu nedenle, dile ilişkin çalışmalar insanlık tarihi ile eş tutulabilir. Bir başka deyişle, insanların bir arada yaşamaya başlamasından bu yana dilin, insanoğlunun en önemli ilgi alanlarından biri olduğu söylenilebilir.

Dilin geçmişten günümüze kadar pek çok tanımı yapılmıştır. Çalışmanın başlangıcını, bu çalışmanın sürdürülebilmesinin ve başka insanlar tarafından anlaşılabilmesinin temel koşulu olan dilin tanımı oluşturmaktadır. Bu tanımlardan bazıları aşağıdaki gibidir:

“1. İnsanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan, zeban. 2. Bir çağa, bir gruba, bir yazara özgü söz dağarcığı ve söz dizimi. 3. Belli mesleklere özgü dil. 4. Düşünce ve duyguları bildirmeye yarayan herhangi bir anlatım aracı.” (Türk Dil Kurumu Güncel Sözlük).

“Dil, bir anda düşünemeyeceğimiz kadar çok yönlü, değişik açılardan bakınca başka başka nitelikleri beliren, kimi sınırlarını bugün de çözemediğimiz büyüklü bir varlıktır. O gerek insan, gerek toplum, gerekse insan ve toplumdaki ayrı düşünülemez olan bilim, sanat, teknik gibi bütün alanlarla ilgili bulunan, aynı zamanda onları oluşturan bir kurumdur.” (Aksan, 2000:85).

“Dil insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta; kendi kanunları içinde yaşayan ve gelişen canlı bir varlık; milleti birleştiren, koruyan ve onun ortak malı olan bir müessese; seslerden örülmüş muazzam bir yapı; temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar ve sözleşmeler sistemidir.” (İşeri, 1996:22).

Yukarıdaki tanımlar arasından Aksan’ın da belirttiği gibi, dilin toplumdaki ve toplumu oluşturan diğer öğelerden bağımsız düşünülmesi mümkün değildir. Dil toplumun aynası konumundadır. O toplumun kültürüne, yaşam biçimine, edebiyatına kısacası toplumun her alanına ışık tutar.

1.1.2. Dilbilimin Tanımı

Dil, insanlarda her zaman merak uyandırmıştır. Bu nedenle de dilin yapısı, özellikleri, işlevleri araştırılmıştır. İşte dillerin genel ve özel özelliklerini, benzerliklerini ve farklılıklarını, dil olaylarını inceleyen, konuları bakımıyla birçok bilim dalıyla ilişkisi bulunan bilim dalı, dilbilimdir. Başka bir ifadeyle, üzerinde bu kadar çalışılan, tanımı yapılan, toplumdaki rolüne ışık tutulan dili inceleyen bilim dalı dilbilimdir. Dilbilimin en kısa tanımı, “Dili inceleyen bilim, dilin bilimi.” (Aksan, 2000:14) biçiminde yapılabilir. Türk Dil Kurumu’nun internette yayınlanan sözlüğünde ise dilbilim biraz daha geniş anlamıyla, “Dillerin yapısını, gelişmesini, dünyada yayılmasını ve aralarındaki ilişkileri ses, biçim, anlam ve tümce bilgisi bakımından genel veya karşılaştırmalı olarak inceleyen bilim, lisanîyat, linguistik.” olarak tanımlanmaktadır.

Yirminci yüzyılın başlarında İsviçreli dilbilimci Ferdinand de Saussure tarafından temelleri atılan bu araştırma alanı, aslında felsefenin bir alt kolu olarak yüz yıllardır filozofların ve düşünürlerin ilgi alanına girmektedir. Bunun yanı sıra, Batıda ve Doğuda özellikle dinî metinlerin incelenmesi ve çözümlenmesi çalışmalarının ve coğrafi keşiflerin dilin tanımlanmasında yirminci yüzyıla gelinceye kadar önemli bir katkısı olmuştur.

Dilin, özellikle felsefe, ruh bilimi ve toplum biliminin birer alt inceleme alanı olmaktan çıkarılması düşüncesi, ilk defa Saussure’ün *Genel Dilbilimi Dersleri* adlı eserinde dile getirilmiştir. Saussure, dili kendi başına ve yalnızca kendisi için eşzamanlı olarak incelenmesi gereken bir dizge olarak tanımlamaktadır (Vardar, 2001:30). Bu görüş yirminci yüzyılda dile ilgili dizesel bir değişimin de temellerini atmış, yeni katkılarla dilbiliminin bağımsız bir bilim olarak akademik dünyada yerini almasını sağlamıştır.

1.1.3. Dil Edinimi

Dil öğrenimi zaman, çaba ve sabır gerektiren bir süreçtir. Ne kadar zaman, çaba veya sabır gerektiği, öğrencinin bireysel özelliklerine, öğrenme çevresi ve durumuna bağlıdır. Bu nedenle araştırmacılar, dil öğrenim sürecinin anlaşılabilmesi için dil öğreniminin genel bir çerçevesini çizmişlerdir ve dil edinimini ana dil edinimi ve ikinci/yabancı dil öğrenimi olmak üzere ikiye ayırmışlardır. Burada edinim ile öğrenim arasında bir ayırmadan bahsedilmektedir. Dil edinimi, insanların ilk dillerini, yani, ana dillerini edindikleri süreçtir. İstisnai fiziksel ve zihinsel noksanlıklar haricinde, tüm insanlar dil edinirler. Ana dil edinimi, öğrenilen dil ne olursa olsun evrensel bir süreçtir. Bu çalışmada kullanmayı tercih ettiğimiz terim olan ikinci dil

öğrenimi ise dil ediniminin aksine, insanların ana dillerine ek olarak kritik dönemden sonra öğrendikleri dil veya dilleri kapsamaktadır.

1.1.3.1. Ana Dil Edinimi

İkinci bir dili öğrenmenin ilk koşulu, öğrencinin kendi ana dilini iyi bir biçimde edinmiş olmasıdır. Çünkü ikinci dil, bireyin ana diline ek olarak sonradan öğrendiği dildir. Ana dilini iyi kullanamayan öğrencinin, ikinci bir dili doğru kullanması beklenemez.

Ana dil insanın yaşamı boyunca, içinde yaşadığı topluma göre biçimlenen, başta beyindeki dil merkezinin olgunlaşmasına koşut olarak, sosyo-kültürel etkileşimlerle gelişen, değişken bir göstergeler dizgesidir. Dil konuşulduğu toplumun ruhunu yansıtır. Kendi ruhunun farkında olmayan, bir başkasının ruhunu, düşüncesini, yaşam biçimini kavrayamaz. Ancak bu kavramlar bireyin beyinde şekillendiği ölçüde, birey çevreyi kavramaya, şekillendirmeye dolayısıyla da başka bir dili öğrenmeye başlar. Buradan, ana dil ediniminin, ikinci bir dili öğrenebilmek için temel olduğu varsayımı çıkarılabilir. Çünkü dilin kuralları, o dili kullanan insanların düşünce yapısına göre biçimlenirken, düşünceyi de belli bir dizgeye koyarak dilin gelişimine yol açar (Çelebi, 2006:303). Anlaşıldığı üzere, sağlam bir ana dil edinimi, ikinci bir dili öğrenmenin en önemli şartıdır. Bu savdan yola çıkarak, önce insanların ana dillerini edinme sürecine ışık tutulacaktır.

Kecskes ve Papp (2000:1), ana dilin özelliklerini şöyle sıralamışlardır;

Anneden öğrenilir.

Kimden öğrenildiğine bakılmaksızın, maruz kalınan ilk dildir.

Hayatımız boyunca en baskın olan dildir.

Bulduğumuz ülkede veya yaşadığımız toplumda konuşulan dildir.

Kişi tarafından en çok kullanılan dildir.

En fazla olumlu tutum gösterdiğimiz dildir.

Çocuklar bir veya birden fazla dili ana dil olarak edinebilirler. Edinim, çocukların kritik dönem boyunca maruz kaldıkları dilsel veriye bağlı olarak, dolaylı yoldan, edilgen ve bilinçaltı bir süreçte gerçekleşir. Çocuklar karmaşık, kural denetimli, hiyerarşik bir sistem geliştirdiklerinin farkında değildirler. Başka bir ifadeyle, çocukların ana dillerini edinebilmeleri için, resmi bir eğitime gerek yoktur; çocukların dilsel yapıları özel çaba göstermesi gerekmez; dili doğal yoldan edinirler. Diğer hayati beceriler gibi, ana dil edinimi de çocuğun kritik döneminde gerçekleşir. Kritik dönem, insanların bir beceriyi edinmeleri gereken en uygun zamandır. Çocukların ana dillerini edinmeleri için, kritik dönem sona ermeden önce, sesbilgisel, anlambilimsel, sözdizimsel, dilbilgisel, edimbilgisel bilgileri içeren yeterli dilsel veriyi almaları gerekir. Eğer çocuklar yeterli dilsel veriye maruz kalmazlarsa, ana dillerini asla tam olarak öğrenemezler (Kosur, 2009:1).

1.1.3.2. İkinci Dil Öğrenimi

İnsanoğlunun en harika özelliklerinden biri, kendi ana dillerini ve buna ek olarak başka dilleri de öğrenebilme kapasitesidir. Dil ediniminin aksine, dil öğrenimi, insanların ana dillerine ek olarak kritik dönemden sonra öğrendikleri dil veya dilleri kapsamaktadır. İkinci dil öğrenimi genellikle öğrencinin çocukken edindiği ana dilinin ortamında gerçekleşmektedir. Tüm insanlar ikinci bir dili öğrenme yeteneğine sahiptir. İkinci dil öğrenimi, birey tek dilli toplumda yetiştiği sürece biyolojik olarak tetiklenen bir süreç değildir. İkinci dilin sözdizimsel, sesbilgisel, anlambilimsel gibi dilsel yapıları, ana dilin edinildiği gibi, yani bilinçaltı bir süreçle edinilmez. Ana dil ediniminin aksine, ikinci dil bilinçli, genellikle resmi bir eğitim yolu ile öğrenilir. İkinci dil öğrenimi için kritik dönem şart değildir ve ikinci dil öğrenimi ana dil gibi hayati önem taşıyan bir beceri olarak öğrenilmez.

Lightbound (2005:42) ikinci dil öğreniminin şu açılardan tanımlandığını belirtmektedir:

Dilbilimsel Açık: Dil edinim teorisi, öğrenilen dilin dilbilgisinin tanımlanmasına ve insanların kapasitesine dayanır. İkinci dil öğreniminde bireyde var olan ilk dil, yani ana dil göz ardı edilmemesi gereken bir faktördür.

Sosyo-Dilbilimsel Açı: Öğrencinin ikinci dile, ikinci dilin kültürüne karşı olan tutumu ve öğrenme sürecinin içeriği ile ilgilidir.

Psikolojik Açı: Araştırmacıları, hangi mekanizmaların kişinin anlamasını, bilgileri depolamasını ve üretim yapmasını sağladığını ve bu süreçlerin dil edinimi ile ilişkisini keşfetmeye yönelen boyuttur.

Dolayısıyla ikinci dil öğreniminin daha karmaşık bir süreç gerektirdiğini ve bu nedenle bu süreçte hata yapılma ihtimalinin daha yüksek olduğunu söylemek mümkündür.

1.1.4. Ana Dilin İkinci Dil Öğrenimindeki Etkisi

Bireyin anadilinin dilbilgisi yapısının ikinci dil öğreniminde etkili bir rol oynadığı kabul edilmiş bir gerçektir. Uzun yıllar boyunca hedef dilde yapılan sözdizimsel hataların tek nedeninin öğrencinin ana dili olduğu düşünülmüştür ve bu nedenle ikinci dil öğretiminde pek çok materyal ve malzeme bu görüşe göre hazırlanmıştır. Daha sonra yapılan deneysel çalışmalar, öğrencilerin yaptıkları hataların tek nedeninin öğrencinin ana dilinin olmadığını, başka faktörlerin de incelenmesi gerektiğini ortaya koymuştur. Krashen (1981:65), ikinci dil öğreniminde ana dilin etkisinin olduğu durumlara şöyle açıklık getirmektedir:

Birinci dilin etkisi en fazla, karmaşık sözdizimleri ve sözcük öbeklerinin çevrilmesi esnasında görülmektedir.

Birinci dilin etkisi, bağlı morfolojide zayıftır.

Ana dilin ikinci dile etkisi en fazla “yetersiz dil edinme” ortamlarında görülmektedir.

2.1. Hata Kavramı ve Kapsamı

2.1.1. Hata Kavramı

Öğrenci hataları uygun bir çerçevede incelenmeden önce ‘hata’ ile ‘yanlış’ arasındaki ayrıma dikkat edilmelidir. Yanlış, doğru olarak bilinen bir sistemden yararlanmada yaşanan performans başarısızlığını ifade eder. Hata ise, öğrencinin ara dil bilgisini yansıtan, hedef dilin dilbilgisinden önemli ölçüde sapmayı ifade eder (Fang ve Xue-mei, 2007:11). Başka bir deyişle, öğrenci dikkatsizlikten, yorgunluktan veya o anki durumuna bağlı nedenlerden dolayı yanlış yapabilir. Dikkat edildiği zaman bu yanlışlar öğrencinin kendisi tarafından da düzeltilebilir. Öte yandan hata, hedef dile ilişkin yetersiz bilgiden kaynaklanmaktadır. Yani öğrenci hata yaptığı zaman, onun doğru biçimini bilemez ve bu nedenle kendi hatasını düzeltemez.

Ana dil konuşucularının tümceleri bile, bilinen bir sistemdeki başarısızlık sonucu oluşan performansa dayalı önemsiz kusurlarla ve dil sürçmeleri ile doludur. Yani, hem ana dil konuşucuları hem de ikinci dil öğrencileri yanlış yapabilir. Ana dil konuşucuları, konuştukları dildeki yeterliliklerindeki bir eksiklikten kaynaklanmayan, fakat o anki konuşmada oluşan bir aksaklıktan doğan bu kusurları tanımlayabilir ve düzeltebilir (Şanal, 2008:598). Bu tarz kusurlar, genellikle hata olarak değil, yanlış olarak nitelendirilmektedir. Hatalar ise, öğrencinin hedef dildeki yetersiz bilgisinden kaynaklandığından sistematiktirler; oysa yanlışlar performansa dayalı eksiklikler olduğu için dikkatsizlik, unutkanlık, endişe ve heyecan gibi nedenlerden kaynaklanabilirler. Ellis, hata ve yanlış ayırt etmek için şu iki yolu önermektedir:

“Öncelikle öğrencinin performansının tutarlılığı kontrol edilmelidir. Eğer öğrenci yapının bazen doğru biçimini, bazen kusurlu biçimini kullanıyorsa, bu kullanım ‘yanlış’tır. Fakat öğrenci daima kusurlu biçimini kullanıyorsa, bu kullanım yanlış değil, ‘hata’dır. İkinci yöntem ise, öğrenciden kendi kusurlu kullanımını düzeltmeye çalışmasını istemektir. Eğer öğrenci düzeltmekte başarısız ise, o kullanım ‘hata’dır; düzeltmekte başarılı ise o kullanım hata değil, ‘yanlış’tır.” (Aktaran: Erdoğan, 2005:263).

Hata ve yanlış arasındaki en belirgin farkın, yapıldığı zaman öğrenci tarafından fark edilip düzeltilebilmesi noktasında ortaya çıktığı söylenilebilir. Joshi ise (2009:1), hata ve yanlış arasındaki farkları şöyle sıralamaktadır:

Hatalar, ihmal veya bilgisizlik sonucu oluşur; oysa yanlışlar stres, dikkatsizlik, yorgunluk, unutkanlık gibi nedenlerden dolayı yapılır.

Öğrenci hatalarının belli bir kalıbı varken, öğrenci yanlışlarının belli bir kalıbı yoktur. Yani hatalar sistematiktir oysa yanlışlar sistematik değildir.

Hatalar onu yapan kişi tarafından düzeltilemez ama yanlışlar düzeltiler.

2.1.2. Hataların Nedenleri

Öğrenme yeteneğini etkileyen bazı faktörler vardır. Öğrencinin zihinsel durumu önemli bir etkidir. Öğrenci, uygun bir ruh hâlinde olabilir veya dış etkenlerden dolayı öğrencinin dikkati dağılmış olabilir. Böyle kişisel sebepler, bazı kişisel yanlışların yapılmasına neden olabilir. Hatalar ise, daha ciddi nedenlerden dolayı oluşmaktadır. Bu nedenlerden biri öğrencinin ana dilinin araya girmesidir. Öğrenci kendi ana dili ile hedef dilin benzer olduğunu varsayarak hata yapabilir. Diğer bir neden ise öğrencilerin hedef dile ilişkin salt bilgilerinin yeterli olmamasıdır (Süslü, 2007:63).

2.1.3. Hataların Sınıflandırılması

Hataları farklı alanlara göre farklı biçimlerde sınıflandırmak mümkündür. Bu konudaki çeşitliliğe rağmen, sınıflandırma hangi biçimde yapılırsa yapılsın bizi aynı sonuca götürür. Saptanan hataların sınıflandırılması konusunda pek çok kategori mevcuttur. Bu kategorileri şu başlıklar altında toplamak mümkündür (Joshi, 2009:2):

2.1.3.1. Türüne Göre Hatalar

Bu hatalar dilin belli bir yönü ile ilgili hatalardır. Bu hataları da alt başlıklara ayırmamız mümkündür.

Sesbilgisel Hatalar: Telaffuzla ilgili hatalardır. Örneğin, ‘river’, ‘liver’ gibi sözcüklerde son ses olan ‘r’ harfi tam olarak telaffuz edilmemektedir. Öğrenci tarafından bu ses tam olarak telaffuz edildiği zaman, bu hata sesbilgisel hata olarak tanımlanabilir.

Sözcüksel Hatalar: Sözcük düzeyinde yapılan hataları kapsamaktadır. Örneğin ‘air conditioned room’ tamlamasında ‘ed’ takısı gerekli değildir. Bu tarz bir hata, sözcüksel düzeyde bir hata olarak kabul edilmektedir. Ayrıca hedef dilde bir durumu karşılayan iki sözcük varken, öğrencinin ana dilinde bu durumu karşılayan tek bir sözcüğün mevcut olduğu durumlarda da bu tarz hatalar yapılabilir. Örneğin, “Here is too silent. Can you open the radio?” tümcesi Türk öğrenciler için doğru bir tümce olarak görülebilir. Çünkü Türkçede ‘open’ sözcüğü için tek bir sözcük bulunmaktadır. Bu nedenle Türk öğrenciler her iki durumda da ‘turn on’ sözcüğü yerine ‘open’ sözcüğünü kullanmaya çalışmaktadırlar.

Dilbilgisel Hatalar: Sözdizimi ile ilgili problemlerden kaynaklanan hatalardır. Çalışmada saptamayı amaçladığımız bu hatalar, tümcelerin yapısıyla ilgili kusurlardır. Örneğin, “I prefer tea than coffee.” tümcesinde altı çizili olan öge yanlıştır. ‘to’ yerine ‘than’ kullanılması, dilbilgisel düzeyde bir hatayı oluşturmaktadır (Süslü, 2007: 65). Ayrıca tümcedeki öğelerin dizilişinden kaynaklanan sorunlar da dilbilgisel hata olarak tanımlanabilir. Örneğin, “I bought from the library the book.” tümcesi öğelerin tümcedeki dizilişleri bakımından hatalıdır. Ana dili ile öğrendiği dilin farklı yapılardan oluştuğunun farkında olmayan öğrenciler, ana dilin sözdiziminin ve çoğu dilbilgisel kuralının hedef dile aynen uygulandığını sanmaktadırlar.

Anlambilimsel Hatalar: Tümce veya metinlerdeki anlam belirsizliklerinden kaynaklanan hatalardır. Örneğin, “She is like ice-cream.” tümcesinde anlam net değildir; bu tümce iki anlama gelebilecek şekilde yorumlanabilir. Bu tümce hem “O dondurma sever.” hem de “O dondurma gibidir.” biçiminde çevrilebilir. Bu tarz tümcelerin anlamlarına ilişkin kusurlu durumlar anlambilimsel hatalar altında incelenmektedir.

İmla (Yazım) Hataları: Yanlış yazımdan dolayı tümcenin anlamının belirginliğini yitirmesi veya anlamın tamamen değiştiği durumları içermektedir. Örneğin, “He is my sun.” tümcesi iki anlama da gelebilmektedir.

2.1.3.2. Biçime Göre Hatalar

Bu hatalar da alt başlıklara ayrılabilir:

Ekleme Hataları: Tümceye gerekli olmayan bir ögenin veya birimin eklenmesi sonucu oluşan hatalardır. Örneğin, “He faced a one problem. ” tümcesinde ‘one’ sözcüğünün tümceye eklenmesi gereksizdir. Dolayısıyla bu tümce hatalıdır.

Çıkarma Hataları: Gerekli olan öğelerin tümceden silinmesi veya eklenmemesi sonucu oluşan hataları içermektedir. Örneğin, “My father name is A. ” tümcesinde ‘father’ sözcüğüne eklenmesi gereken iyelik eki, ‘s’ eklenmemiştir. Bu da tümcenin dilbilgisel açıdan kabul edilebilirliğini ortadan kaldırmaktadır.

Seçim Hataları: Seçenekler arasından doğru olmayan seçeneğin kullanılması sonucu oluşan hatalardır. Örneğin; “One day the king is going for hunting. ” tümcesinde öğrenci, elinde var olan tüm zamanlar arasından şimdiki zamanı seçerek kullanmıştır. Bağlamına göre ve tümcenin başlama biçimine göre bu zamanı tercih etmesi doğru bir seçim değildir.

Sıralama/Dizim Hataları: Tümcedeki sözcük dizilişinin yanlış olmasından kaynaklanan hataları içermektedir. Örneğin, “Where I shall meet you? ” tümcesinde altı çizili olan öge yanlış yerde kullanılmıştır. Bu da tümcenin olması gereken sözcük dizilişini bozmaktadır.

2.1.3.3. Dil Aktarım Hataları

Öğrencinin ana dilinin araya girmesi sonucu yapılan hataları kapsamaktadır.

2.1.3.4. Dil İçi Hatalar

Öğrencinin hedef dilin kurallarını tam olarak öğrenememesi veya istisna durumları göz ardı etmesi sonucu yaptığı hataları kapsamaktadır.

2.1.3.5. Kavramsal Hatalar

Bu hataları da sınıflandırmamız mümkündür:

Genel Hatalar: Tümcenin anlamının net olmadığı durumları kapsamaktadır. İletişimi engelleyen, mesajın alınmasında sorun oluşturan hatalardır:

A: I hope you won't mind if I sit here.

B: Yes, yes.

Yukarıdaki diyalogda B konuşucusu, A konuşucusunun oturması için mi evet demiştir yoksa oturmaması için mi belli değildir. Anlam net olmadığı için, soruyu soran kişi bir kez daha sorusunu yinelemek zorunda kalmıştır.

Yerel Hatalar: Tümcenin anlamında sorun yoktur ancak tümcenin ifade ediliş biçimi kusurludur. Biçimsel olarak kusurlu olan bu tümceler, mesajın iletilmesinde ve alınmasında herhangi bir engel teşkil etmezler. Örneğin, “My girlfriend is a beautiful. ” tümcesini duyan kişi, konuşucunun ne demek istediğini anlar ancak konuşucunun tümcesi dilbilgisel olarak hatalı bir tümcedir.

2.1.4. Hataların Önemi

S. Pit Corder, hataların dil öğrenim sürecindeki dikkat çeken ilk dilbilimcidir ve konudaki görüşleri şöyledir:

“Ana dil ediniminde çocukların hatalı tümceleri, çocuğun ana dili edinme sürecinde olduğunun bir kanıtı olarak kabul edilmektedir ve bu hatalar çocuğun dil gelişim sürecinde büyük önem taşımaktadır. İkinci dil ediniminde kullanılan bazı stratejilerin ana dil ediniminde kullanılanlara benzer olduğunu söylemektedir. Hatalar öğrencilerin yeni dili edinmeye çalıştıklarının bir göstergesi olduğu için, ikinci dil öğrencileri için de hatalar kaçınılmazdır. ” (Aktaran: Richards, 1979:19).

Hatalar öğrenmenin kaçınılmaz bir parçasıdır. Hatalar üstesinden gelinmesi gereken bir sorun veya ortadan kaldırılması gereken bir düşman değildir. Öğrencilerin dili öğrenmek için kullandıkları stratejileri açığa çıkarırlar ve dil öğrenme sürecine dair önemli bilgiler verirler. Dil öğrenimini en iyi biçimde anlayabilmek ve bunun sonucunda da öğretimi verimli hâle getirebilmek için öğrencinin zihnindeki süreci anlamak gereklidir. Bu açıdan, bu sürece ışık tutan hatalar dil öğretiminde önemli bir yer tutmaktadır. Corder’a göre:

“Öğrencinin yeni tümceleri, yeni edinilen dilin kurallarına ve bu dilin gelişim sürecinde öğrencinin geliştirdiği kurallara ilişkin bir kanıt oluşturmaz. Bu kanıt ancak öğrencinin yaptığı hatalarla oluşturulabilir. Ve ancak bu hataların bilinmesiyle öğretimde ilerleme

sağlanabilir. Bu nedenle hatalar ve hataların analizi öğretim ve öğrenim sürecinin vazgeçilmez bir parçasıdır. ” (Akt: Richards, 1974:25).

Özetleyecek olursak, hatalar üç açıdan önemli olduğu söylenilebilir: Öğretmen açısından önemlidir. Çünkü öğretmene öğrencilerin dil gelişim aşamaları konusunda bilgi verirler. Araştırmacılar açısından önemlidir. Çünkü araştırmacılara dilin nasıl edinildiğini, öğrencilerin hangi stratejileri kullandıkları konusunda bilgi verirler. Ve son olarak öğrenciler açısından önemlidir. Çünkü öğrencilere kendi hatalarından öğrenebilme imkânı sunarlar.

2.2. Hata Analizi Yöntemi

2.2.1. Hata Analizinin Tanımı

1960’larda ortaya çıkan ve uygulamalı dilbilimin bir dalı olan hata analizi, hataların sadece öğrenciden kaynaklanmadığını, aynı zamanda bazı evrensel öğrenme stratejilerini de yansıttığını göstermeyi amaçlamaktadır (Erdoğan, 2005:262). Hataların dil öğrenme sürecindeki önemine dikkat çeken ve hata analizinin uygulamalı dilbilimin bir dalı olmasını sağlayan kişi S. P. Corder’dır. Corder’dan önce dilbilimciler, öğrenci hatalarını gözlemlemekte, onları sınıflandırmakta ve hangilerinin daha yaygın ve hangilerinin olmadığını belirlemeye çalışmışlardır. Fakat hataların ikinci dil edinimindeki rolüne yoğunlaşmamışlardır (Karra, 2006:1). “Öğrencilerin hata yapması kaçınılmaz bir gerçektir ve bu hatalar öğrencinin zihninde çalışan sistemi açığa çıkarmak için gözlemlenebilir, incelenebilir ve sınıflandırılabilir. İşte bu süreç hata analizi olarak tanımlanmaktadır. ” (Şanal, 2008:598). Doğrudan öğrencilerin performanslarıyla ilgilenen hata analizinin amacı, yapılan hataları tanımlamak, öğrencinin hedef dildeki gelişim aşamalarını inceleyip değerlendirmek ve tüm bu çıkarımları ikinci dil edinim sürecine dayalı olarak yapmaktır.

Hata analizinin temel savı, öğrenci hatalarının ikinci dil ediniminin altında yatan süreç üzerine kuruludur. Erdoğan (2005:263), Keshavars’ın hata analizini uygulamalı ve teorik olmak üzere iki alana ayırdığını belirtmektedir. Hataların teorik olarak incelenmesi, dil öğrenimindeki süreç ve stratejiler ile hedef dilin ana dille benzerlikleriyle ilgilenilmesidir. Diğer bir deyişle, dil öğrencisinin zihninde olup bitenlerin anlamlandırılmasıdır. Hata analizi, aşırı genelleme, basitleştirme gibi öğrencilerin kullandıkları stratejileri ortaya çıkarmaya çalışır.

Corder (1981:54), hata analizinde asıl amacın, öğrencinin öğrenme sürecine yardımcı olmak amacıyla hataları dilbilimsel ve psikolojik açıdan açıklamak olduğunu vurgulamaktadır. Bu nedenle, tekrarlanan hatalara bakılması gerektiğini ve böylece öğrencinin kullanmış olduğu dilin gözlemlenebileceği ve açıklanabileceğini söylemektedir. Ancak bu yolla sadece sistematik hatalar incelenebilir. Bu ise, oldukça zor bir iştir. Çünkü öğrenciler yaptıkları hatalarda her zaman tutarlı olmayabilir. Corder (1981:58), hatalarda tutarsızlığın sistematiklikten daha belirgin bir özellik olduğunu vurgulamaktadır. Bu noktada öğretmenin öğrencilerini iyi bir gözlem sürecinde tutarak hatalarını betimlemesi gerekmektedir. Hatalar bu şekilde betimlendikten sonra açıklanma aşaması devreye girer.

2.3. Karşılaştırmalı Analiz Yöntemi

Karşılaştırmalı analiz yöntemi, iki veya daha fazla dilin, özel dilsel niteliklerinin sistematik olarak karşılaştırılması olarak tanımlanabilir. 1950’lerde Amerikan dilbilimci Robert Lado, hataları sistematik olarak incelemeye başlar ve hatalar hakkında teoriler sunar. Karşılaştırmalı analiz olarak adlandırılan bu teoriye göre, ikinci dil edinimindeki temel engel, hedef dilin sistemi ile ana dilin sisteminin karışmasıdır ve bu iki dilin yapısal olarak karşılaştırılması, hangi problemlerin oluşup oluşmayacağı konusunda tahmin yapılmasına olanak tanımaktadır. Karşılaştırmalı analizin amaçları, hedef dille ana dilin sistematik olarak karşılaştırılması sonucu olası hataları tahmin etmek ve bunun sonucunda da öğretim materyallerini geliştirmek üzere öğretmenlere ve müfredat düzenleyicilerine yardımcı olmaktır (Raymond, 2008:2).

Ana dil ve ikinci dil sistemi arasındaki farklılıklar arttıkça, öğrenme alanındaki güçlükler de artar ve potansiyel ket vurma alanı ortaya çıkar. Yani öğrenme alanındaki güçlükler, iki dilin sistemleri arasındaki farklılıklardan kaynaklanır. Böylece karşılaştırmalı analiz çalışmaları

ikinci bir dili edinirken ortaya çıkan zorlukların tahmin edilmesi kavramını ortaya çıkarır. Karşılaştırmalı analiz yöntemi aracılığıyla ikinci dil edinim sürecinde öğrencinin ana dili ile öğrendiği ikinci dili karşılaştırma ve bunun sonucunda olası zorluk alanlarını tespit etme fırsatı doğar.

2.4. Ara Dil Kavramı

Ara dil terimi, öğrencinin öğrenmekte olduğu dilsel sistemleri tanıma sürecinde geliştirmiş olduğu hem öğrencinin ana dilinden hem de öğrenmekte olduğu hedef dilden farklılıklar gösteren sistemi tanımlamak için Larry Selinker tarafından 1972’de ortaya atılmıştır. İkinci dil öğrenilirken, öğrenciler kendilerince bir sistem geliştirirler ve bu sistem bazı yönlerden ana dilden ve öğrenilmekte olan hedef dilden farklılıklar gösterir. Bu sistemi ifade etmek için farklı terimler kullanılmıştır. Ancak en fazla kabul göreni ve kullanılanı Selinker tarafından önerilen “ara dil” terimidir. İlk olarak 1967’de S. P. Corder tarafından bahsedilen bu kavramın altında yatan düşünce, öğrencinin hedef dildeki bilgisini, daha önce var olan bilgileri aracılığıyla bölüştürmesi ve yeniden düzenlemesidir (Aktaran: Bostancı, 2006:19). Corder’a (1981:62) göre ara dil, her bireyin kendine özgü olarak geliştirdiği bir sistemdir. Selinker ise (1992:24) ara dil kavramını, öğrencinin hedef dilde üretim yapma çabası, öğrencinin ana dili ile öğrenmekte olduğu hedef dil arasında yapısal olarak orta seviyede olan sistem olarak tanımlamıştır. Bu sistemi şu şekilde gösterebiliriz (Lightbound, 2005:72):

ANA DİL → ARA DİL ← HEDEF DİL

Dolayısıyla ara dil kavramının, bireyin ana dili ile hedef dilinin sistemlerini karıştırması sonucu ortaya çıkan sistematik bir yapısı olduğunu söylemek mümkündür. Brown, öğrencilerin ikinci bir dili öğrenme süreçlerinde geliştirdikleri ara dilin aşamalarını şöyle açıklamaktadır:

“İlk aşama, rastgele, gelişigüzel hataların yapıldığı aşamadır. Bu aşamada öğrenci dilin yapılarının belli bir düzeni, sistematığı olduğunun farkında değildir.

İkinci aşama, gelişim aşamasıdır. Öğrenci dilsel üretimde tutarlılık kazanmaya başlar.

Üçüncü aşama, sistematik aşamadır ve bu aşamada öğrencinin tutarlılık derecesi artmaktadır. Öğrencilere hataları gösterildiği zaman, öğrenciler bu hataları tanıyabilmekte ve düzeltme çabası gösterebilmektedirler. Öğrenciler, hedef dile oldukça yaklaşmışlardır.

Son aşama ise, istikrar aşamasıdır. Bu aşamadaki öğrenciler hatalarını kendileri düzeltebilmektedirler.” (Aktaran: Dan, 2007:4).

2.5. Sözdizimi

Dilbilgisinin bileşenlerinden biri, sözcükler ve sözcüklerin dilsel özellikleridir. Dildeki sözcüklerden tümce oluşturulabilmesi için, öncelikle bağlama uygun sözcüğün seçilmesi gereklidir. Ardından, seçilen sözcükler, söz diziminde uygun sözdizimsel ölçütlere göre bir araya getirilir. Böylece sözdizimsel yapılar oluşturulmuş olur. Daha sonra, dilde var olan anlamsal yapılar ve sesbilgisel yapılar, bu sözdizimsel yapıları anlamsal ifadeler ve telaffuz edilebilir sessel ifadelerle dönüştürür. Anlamsal ifadeler düşünce sistemi ile, sessel ifadeler konuşma sistemiyle birleşir ve böylece kullandığımız tümceler ortaya çıkar.

Her sözcük anlamlıdır, fakat tek başına duygu, düşünce istek ve yargıları tam olarak anlatmaya yetmez. Hem konuşma hem de yazı dilinde sözcük dizeleri kullanılır. Dolayısıyla dil tek sözcüklerden değil, birbiriyle ilişkili öğelerden kurulmuş bir dizgedir, dillerde bir sıralanış bağlantısı vardır ve sözcükler zincirlenir. Öğelerin birbirini izlemesine en yakışan terim dizimdir. Her dizimde yer alan öğe, kullanılış değerini kendisinden önce ya da sonra gelenlerden, daha doğrusu birbirlerinden ve kullanıldığı yerden alır (Balıkcı, 2008:54).

Söz dizimi terimi, eski Yunanca sözcük, düzenleme veya bir araya getirme anlamına gelen “syntaxis” sözcüğünden gelmektedir. Geleneksel olarak sözcüklerin birlikte veya ayrı iken etkileşimlerini, tümce içerisinde anlamı iletmek için bir araya geliş biçimleriyle ilgilenen dilbilgisi dalını ifade etmektedir (Valin ve Lapolla, 1997:1). Yani, bir dilin söz dizimi ile

konusucuların, sözcükleri tümcelere dönüştürdükleri zaman kullandıkları kurallar bütünü kastedilmektedir. Dildeki ifadeler, ses ve anlamlar arasındaki ilişki ve bu ilişkinin dilbilgisinin temel bileşeni olan söz dizimi tarafından düzenlenmesi ile oluşturulur. Toklu'ya (2009:74) göre; "Sözdizimi, dillerdeki sayısı 25 ile 50 arasında olan sesbirimlerin bir araya gelmesiyle gerçekleşen sözcüksel ve dilbilgisel biçimbirimlerin kullanımı durumunda, diğer bir deyişle iletişim sırasında bir araya gelerek oluşturdukları tümceleri, tümcelerin oluşum biçimlerini ve kurallarını inceleyen dilbilimin en eski dallarından biridir. "

Düşüncelerin aktarılmasının en önemli aracı olan dildeki birimler, rastgele bir araya getirilmemiştir. Günlük hayatta iletişimi sağlamak için, düşüncelerimizi ifade ederken, bulunduğumuz ortama veya konuştuğumuz kişiye bağlı olarak bir konuşma üslubu seçeriz. Nasıl ki iletişimi sağlamanın belli koşulları varsa, bu iletişimde kullanılacak tümceleri oluşturan sözcükleri bir araya getirmenin de belli koşulları vardır. İşte bu koşullar sözdizimi adını verdiğimiz dilbilim dalı tarafından belirlenir ve incelenir. Ana dil konuşucuları, bu kuralları bilinçaltı yoluyla, kuralların varlığından habersiz olarak edinmektedirler. Ancak söz konusu ikinci dil öğrencileri olduğunda, durum değişmektedir. Çünkü ikinci dil öğrencileri, sözcükleri bir arada tutan bu kuralların farkında olarak ve hatta bu kurallara özel bir çaba göstererek ikinci bir dili öğrenmektedirler.

2.5.1. İngilizce ve Türkçenin Sözdizimsel Özellikleri

Dilleri birbirlerinden ayıran, o dili oluşturan dilbilgisi kurallarıdır. Sesbilgisel kurallardan edimbilimsel kurallara kadar uzanan bu dilbilgisel kurallar sayesinde bir dili tanımlayıp, o dil hakkında hipotezler oluşturulabilmektedir. Her dilin kendine has olan bu kuralları arasında hem benzerlikler hem de farklılıklar söz konusudur. Sözcükleri bir araya getirerek, tümcelerin oluşmasını sağlayan sözdizimi kuralları da dillere özgüdür. Dolayısıyla her dilin kendine has sözdizimsel kuralları vardır. Türkçe ve İngilizcenin sözdizimsel özellikleri şöyle özetlenebilir:

- Türkçede öğelerin dizilişi; *Özne + Tümleç + Yüklem* biçimindedir. Buradan Türkçenin en göze çarpan özelliğinin yüklem sona bulunması olduğunu söylenebilir. İngilizcede ise öğelerin dizilişi; *Özne + Yüklem + Tümleç* biçimindedir: Düzenli olarak İngilizce çalışırım; I study English regularly.
- Türkçenin sözcük dizilişi esnekler. Yani, konuşmacı vurgulamak istediği öğeye göre bu sözcük dizilişinde oynamalar yapabilir ve bu da tümcenin dilbilgiselliğini yitirmesine neden olmaz. İngilizce ise, katı bir sözcük dizilişine sahiptir. Tümcede yer alan öğelerin yerlerinin değiştirilmesi, devrik tümceler haricinde, tümcenin dilbilgiselliğinin bozulmasına neden olur. Tümcede herhangi bir öğe vurgulanmak isteniyorsa, bu ancak tonlama yoluyla yapılabilir. Dolayısıyla İngilizcede tümcedeki öğeleri vurgulamak için, sözcük dizilişinde oynamalar yapılamaz.
- Türkçenin sözdiziminde eksilteli anlatımlar oldukça önemli bir yer tutar. Özellikle gizli öznel tümceler ile belirtensiz ad takımları, başka birçok dilde bulunmayan, Türkçeye özgü anlatım olanaklarıdır. Bu özellik ayrıca, Türkçede tek sözcüklü dizimsel yapıların oluşmasına yol açar (Şimşek, 1987:8). İngilizcede, kurallı bir tümcede özne zorunludur ve tümcenin başında yer alır. Öznenin düşürülmesi, yani gizli özne diye bir durum söz konusu değildir. Edilgen tümceler haricinde, tüm tümcelerde özne açık ve net bir biçimde belirtilmek zorundadır.
- Türkçede tamlayan veya belirten unsur, daima tamlanan veya belirtilen unsurdan önce gelir. Başka bir ifadeyle, yardımcı unsur, daima asıl unsurdan önce yer alır. Bu kural, kelime grupları için olduğu gibi, birleşik cümleler için de geçerlidir. Bütün araştırmacılar, Türkçe söz diziminin, bu ana kanun üzerine kurulduğu konusunda hemfikirdirler (Özkan ve Musa, 2004:102). Hint-Avrupa dillerinde genel itibarıyla asıl unsur yardımcı unsurdan önce gelir. Örneğin, 'Odanın kapısı' tamlamasında asıl unsur 'kapı' sözcüğüdür ve yardımcı unsurdan sonra gelmektedir. İngilizcede ise, aynı tamlama 'the door of the room' şeklinde yapılarak asıl unsur, yardımcı unsurun önünde yer alır.

- Türkçede edatlar isimlerden sonra gelir. İngilizcede ise, edatlar isimlerden önce gelmektedir.
- Eylemler kişi, kip ve zamana göre çekimlenir. Bu durum İngilizce için de geçerlidir.
- Yan tümceler, Türkçede genellikle çekimsiz eylemlerle kurulmaktadır. İngilizcede ise, yan tümceler çekimli eylemlerle kurulmaktadır.

3. Araştırma Yöntemi

Temel olarak karşılaştırmalı analiz ve hata analizi yöntemlerine dayanan bu çalışmada bilimsel araştırma yöntem ve tekniklerinden niceliksel yaklaşım ve betimsel model kullanılmıştır. Öğrenci hatalarını saptamak için öğrencilerden Türkçeden İngilizceye çeviri yapmaları istenmiştir. Çeviri sırasında, sözlük kullanmaları serbest bırakılmış ve bu süreç herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. IMKB Kız Teknik ve Anadolu Meslek Lisesi, çalışmanın evrenini oluşturmaktadır. Anadolu Meslek bölümünde okuyan 9, 10 ve 11. sınıf öğrencileri ise, çalışmanın örneklemini temsil etmektedir. Özaktarım araştırmaları aracılığıyla çalışmaya veri sağlanmıştır.

4. Bulgu ve Yorumlar

Dil öğrenimine, ilköğretimden sonraki ilk basamak olan 9. sınıftan devam edildiği Türkiye’de, tüm liselerde 9. sınıflarda yabancı dil eğitimi için daha fazla ders saati verilmektedir. Eğer yabancı dil bölümü değilse 10, 11 ve 12. sınıflarda yabancı dil dersi azaltılarak okutulmaya devam etmektedir. Bölüm tercihi yaptıktan sonra, öğrencilerin devam ettikleri bölümün gereklilikleri veya öğrencilerin bireysel tercihleri gibi nedenlerle yabancı dil öğrenimine karşı ilgi artışı veya azalması gözlenmektedir.

Bu çalışmada, öğrencilerin yabancı dil derslerindeki gelişim aşamalarının gözlemlenebilmesi bakımından, sadece Elazığ ilindeki Anadolu türevli liseler seçime alınmıştır. Çalışmamızda sadece Anadolu liselerinin seçime dâhil edilme sebebi, uygulamayı birden fazla sınıfa yaptırabilmektir. Normal liselerde 10 ve 11. sınıflarda yabancı dil dersi olmadığı için, sadece 9. sınıflarda uygulama yaptırılabilirdi.¹ Bu çalışmayı sadece 9. sınıflarda yürütmek, öğrencinin ilerleyen yıllardaki, dil gelişim süreci hakkında bilgi edinilmesine olanak tanımayacağı için, çalışma 9, 10 ve 11. sınıflardaki öğrencilerle yürütülmüştür. Yabancı dil öğretmenleri ile yapılan görüş alışverişleri üzerine, dil sınıfı öğrencileri hariç, üniversite sınavlarına hazırlanırken yabancı dil öğrenmeyi gündemlerinden uzak tutan 12. sınıf öğrencileri de bu çalışmada kapsam dışında bırakılmıştır. Çalışmanın yürütüldüğü Elazığ ilindeki IMKB Kız Teknik ve Anadolu Meslek Lisesi, Anadolu liseleri arasından random tekniğiyle seçilmiştir.

Çalışmanın uygulama basamağında kullanılan metin, çalışmanın yürütüldüğü okulun Anadolu Meslek Lisesi sınıflarındaki 9. sınıftan 28, 10. sınıftan 30 ve 11. sınıftan 35 olmak üzere toplam 93 öğrenciye uygulanmıştır. Öğrencilere ‘Ayşe’nin Günlüğü’ başlıklı üç adet metin dağıtılmıştır. Her metin, dilbilgisel açıdan tek bir zaman kullanılarak hazırlanmıştır. İlk metin sadece geniş zaman, ikinci metin sadece gelecek zaman ve son metin de sadece geçmiş zaman kullanılarak oluşturulmuştur. Bunun nedeni öğrencilerin çeviri yaparken zorlanarak pes etmelerinin önüne geçmektir. Tüm çeviriler tek tek incelenerek, sözdizimsel hatalar saptanmıştır. Her sınıfın çevirisi ayrı başlıklar altında ele alınmış ve çeviri metninde yer alan tüm tümcelere yer verilmiştir.

Öğrencilerin hataları incelenirken, öncelikle dil içi hatalar ve dil aktarım hataları olmak üzere bir sınıflandırma yapılmıştır. Çalışmanın asıl konusu, dil aktarım hataları olduğu için, bu hatalar öğrencilerin çevirilerinde altları çizilerek belirlenmiş, ortak bir tabloda sıralanarak genel olarak yorumlanmıştır. Çalışmada kullanılan metinler ve metin çevirilerinden elde edilen tespitler aşağıda sunulmaktadır.

¹ Bu makalenin üretildiği yüksek lisans tezinin yazıldığı dönemde, sadece Anadolu liselerinin tüm kademelerinde yabancı dil dersleri vardı. Makalenin yazıldığı durumdaki mevcut eğitim sistemiyle aradaki fark bu noktadan kaynaklanmaktadır.

Öğrencilere ilk olarak “ Ayşe’nin Günlüğünden-1 ” başlıklı metin dağıtılmıştır. Sadece geniş zaman yapılarından oluşan çeviri metni ve öğrencilerin hatalı tümceleri aşağıdaki gibidir.

“Ayşe’nin Günlüğünden-1”

Her sabah 9’da kalkarım. Öncelikle elimi yüzümü yıkarım. Daha sonra odamı toparlarım. Bu esnada annem kahvaltımı hazırlar. Annemle birlikte kahvaltı yaparız. Annem beni okula gönderir. Okulum evimize uzak. Bu nedenle okula otobüs veya dolmuşla gitmek zorundayım. Bazen babam beni arabayla okula bırakır. Ama genellikle otobüsü tercih ederim. Okulda her gün dersim var. Bu nedenle her gün okula gelmek zorundayım. Okulda arkadaşlarla kahvaltı yapmam. Çünkü kahvaltımı evde annemle yaparım. Sabah derslerinden sonra arkadaşlarla yemeğe gideriz. Yemeği dışarıda arkadaşlarla yeriz. Çünkü evim okula uzak. Bu yüzden öğlenleri eve gitmem. Okula çok yakın güzel bir kafe var ve genellikle arkadaşlarla oraya gideriz. Yemek yeriz ve ardından çayımızı içeriz. Öğleden sonra da derslerimiz olduğu için tekrar okula döneriz. Saat 5’te derslerimiz biter. Derslerimiz bittikten sonra bazen arkadaşlarla çarşıya gideriz; bazen hemen eve dönerim. Evde ailemle birlikte akşam yemeğini yeriz. Birlikte TV seyrederek veya sohbet ederiz. Daha sonra odama gelirim ve ders çalışırım. Genellikle akşam 11 gibi uyurum. Ertesi gün yine aynı işler beni bekler...

Öğrenci çevirilerinden seçilen bazı hatalı tümceler (Geniş zamanın kullanımı)	
Every morning nine get up.	First, my wash hand and face.
After the tidy my room.	This at that time mum breakfast prepare.
However, mother is prepare breakfast.	My mum breakfast prepare.
My mother is together make breakfast.	My mother send to I school.
My house is very remote our house.	Sometimes father you car school leave but generally bus prefer do.
I usually go to school by bus preference.	There are my school lesson every day.
At the school with friends don’t breakfast.	I don’t breakfast with friends at the school.
I don’t school friends do breakfast.	Because I am do with my mother breakfast home.
After the lesson my and my friends go to do eat.	Because I my house distant.
And I usually my friends with go that place.	We eat meal and after we drink tea.
We eat meal and drink tea.	We again come back school for there are our lesson.
O’clock 5 lesson finish.	Then finish lessons sometimes my friends go to shopping, sometimes to turn home at once.
With watch TV or make chat.	We with watch Tv or to have a chat.
After my room go and study lesson.	Generally go to sleep at 11 in evening.
The following day me works wait	

“Ayşe’nin Günlüğünden-2” başlıklı ikinci metin sadece gelecek zaman yapılarından oluşmaktadır. Çeviri metni ve öğrencilerin yaptıkları hatalar aşağıdaki gibi sıralanmıştır.

“Ayşe’nin Günlüğünden-2”

Bir ay sonra dersler bitecek. Ailemden bazı hediyeler isteyeceğim. Babam bana bisiklet alacak. Annem bana mavi bir tişört alacak. Erkek kardeşimin başka planları var. O Bursa’ya gidecek. Babaannemle birlikte bir hafta kalacak. Yaz tatili için bizim birkaç planımız var. İlk olarak gelecek Temmuzda Bodrum’a seyahat edeceğiz. Bodrum’da bir

otelde kalacağız. Üç gün sonra Marmaris'e geçeceğiz. Orada amcamlarla buluşacağız. Marmaris'te amcamın evinde kalacağız. Bir hafta sonra erkek kardeşim Bursa'dan Antalya'ya gelecek. Sonraki Cuma hep birlikte Antalya'daki teyzemi ziyaret edeceğiz. Ağustosta Antalya'dan ayrılacağız. Erkek kardeşim ve ben, ailemizle birlikte eve dönmeyeceğiz. Annem, babam ve amcam Ankara'ya gidecekler. Ben ve erkek kardeşim Kapadokya'ya gideceğiz. Çünkü beş gün sonra Kapadokya'da yaz kampına katılacağız. Kampta iki hafta kalacağız. Kapadokya'daki kampta birçok yeni arkadaşla tanışacağız. İki hafta boyunca birçok tarihi ve turistik yer ziyaret edeceğiz. Meşhur şarap mahzenlerini göreceğiz. Dünyanın en eski kiliselerini ziyaret edeceğiz. Balon turuna katılacağız. Hafta sonları deve ve atlara bineceğiz. Kapadokya'nın lezzetli geleneksel yemeklerini yiyeceğiz. Ağustosta ben ve erkek kardeşim çok eğleneceğiz. Gelecek sene Ankara'daki okul arkadaşlarımıza Kapadokya'dan bahsedeceğiz. Herkes çok şaşırarak.

Öğrenci çevirilerinden seçilen bazı hatalı tümceler (Gelecek zamanın kullanımı)	
One month after will finish courses.	I family from some gifts are going to want.
My father is going to me buy a bike.	Grandmother and brother one week stay.
There are my brother's other plans.	My grandmother is going to together a week pass.
Firstly future July Bodrum travel.	We are going to Bodrum a hotel stay.
Three day then to Marmaris will pass.	One week then my brother is going to from Bursa to Antalya come.
Together we are going to visit to Antalya my aunt later Friday.	We are going to leave from Antalya in the August.
Brother and my family house not turn back.	I and brother Kapadokya visit.
Because five day after will summer camp join Cappadocia.	We are going to two week summer camp stay.
We are going to summer camp a lot of new friends meet.	We are going to two week during a lot of historical and touristic go to visit.
We are going to world the oldest church to the visit.	We are going to baloon tour join.
Weekend camel and horse going to drive.	Cappadocia delicious to the traditional will eat meal.
We are going to eat meal delicious traditional Cappadocia.	Future years school friends in Ankara talk about Kapadokya.

Öğrencilere son olarak "Ayşe'nin Günlüğünden-3" başlıklı bir metin dağıtılıp çevirmeleri istenmiştir. Bu metin ise sadece geçmiş zaman yapılarından oluşmaktadır. Metin ve öğrencilerin hatalı tümceleri aşağıda verilmiştir.

"Ayşe'nin Günlüğünden- 3"

Bugün çok yorucu bir gündü. Okulda bir seminer vardı. Seminer, İngilizce öğrenme semineriydi. Seminer çok ilginç ve eğlenceliydi. Seminerden sonra kantinde arkadaşlarda buluştuk. Çay içtik ve sohbet ettik. Saat 15.30'da dersimiz vardı. Arkadaşlarla derse gittik. Dersten sonra, birlikte sinemaya gitmeye karar verdik. Posterlere baktık ve arkadaşlarla güzel bir film seçtik. Filmden önce, bir saat kafede oturduk. Film başlayınca, sinema salonuna gittik. Film çok güzel değildi. Filmden sonra, arkadaşlar kafeye gitti ama ben eve döndüm. Çünkü gecikmişim. Ödevlerimi yaptım ve saat 12'de uyudum. Yorucu fakat keyifli bir gündü.

Öğrenci çevirilerinden seçilen bazı hatalı tümceler (Geçmiş zamanın kullanımı)	
Today is much tiring one day.	There was a school a seminar.
Seminar was the seminar of learning English.	The seminer very interested and enjoyabled.
After seminar were meet friends canteen.	We were drank tea and chat.
Our were course half past three o'clock.	We were went to course friends.
After lesson meet goed to the cinema decide.	Posters did looked and friends did chose nice a film.
Film before a o'clock we cafe sat.	Start film, we were went to cinema saloon.
Film much beautiful was not.	After film friends cafe go but I am house turn back.
Because I was lated.	I was made homework and I was slept twenty o'clock.
It is tiring but enjoyable.	

4.1. Tümcelerın Değerlendirilmesi

Tümceler ele alınıp değerlendiğinde aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

Zaman zarflarının yoğun olarak yer aldığı ilk metinde öğrenciler, zaman zarflarını tümcelerde doğru yere yerleştirmedikleri görölmüştür. Öğrencilerin ana dillerinin, yani Türkçenin esnek sözcük dizilişinden dolayı, öğrenciler İngilizce tümceleri de bu şekilde kurmaya çalışmışlardır.

Çalışmanın kuramsal kısmında sözdizimsel hataların dil öğreniminin ilk aşamalarında ortaya çıktığını belirtmiştik. 9. sınıflarda verilen yabancı dil dersi, ilköğretimden sonraki ilk basamak olduğu için temel seviyededir. Öğrenciler, farklı ilköğretim okullarından geldiği için, İngilizce seviyeleri de oldukça farklıdır. Hem dil öğreniminin ilk aşaması olması hem de İngilizce seviyelerinin farklı olması bakımından 9. sınıf öğrencilerinin yaptıkları çevirilerde dil aktarım hataları daha fazladır. Bu hataların çoğunu sözdizimsel hatalar oluşturmaktadır. Öğrenciler Türkçenin esnek sözcük dizilişinden dolayı verilen Türkçe tümceleri İngilizceye çevirirken, ilgili yapıları Türkçede kullanıldığı gibi kullanmaya çalışmışlardır. Türkçenin yapısına özgü kullanımlardan kaynaklanan hataları aşağıdaki gibi sıralayabiliriz:

- Türkçede gizli özne dediğimiz öznenin düşürülmesi, öznenin belli eklerle yüklemde gösterilmesi Türkçenin en belirgin özelliklerinden biridir. 93 öğrencinin 68'i yani %73'ü bu kullanımdan yola çıkarak, İngilizce tümcelerde de özneyi düşürmüşlerdir. Özellikle 9. sınıf öğrencilerinin çevirilerinin büyük bölümünde özne kullanılmadığı görölmüştür.
- Tüm öğrenciler zaman zarflarının İngilizce tümcelerde nereye yerleştirecekleri konusunda sıkıntı yaşamışlardır. Türkçenin esnek sözcük dizilişi öğrencilerin bu konuda sıkıntı yaşamalarının en belirgin nedenidir.
- 11. sınıf öğrencilerinde daha nadir olmak üzere, tüm öğrenciler isim tümcelerini çevirirken hata yapmışlardır. Bunun nedeni, Türkçede isim tümcelerinde zaman ve kişi eklerinin yüklem görevi gören isme eklenmesi yoluyla; İngilizcede ise, isim tümcelerinin bir fiil aracılığı ile yapılmasıdır. Öğrencilerin özellikle "var" ve "yok" ile yapılan isim tümcelerini İngilizceye çevirirken sıkıntı yaşadıkları gözlemlenmiştir.
- 93 öğrencinin çeviri metinlerinin 58'inde yani %62'sinde, öğeler Türkçe tümcede hangi sırayla verilmişe, İngilizceye çevrilirken de aynı sıranın izlendiği gözlemlenmiştir.
- Öğrencilerin çoğul ve iyelik ekleri konusunda da sıkıntı yaşadığı gözlemlenmiştir. "İki hafta boyunca, üç gün" gibi yapılar çevrilirken, Türkçede çoğul kullanılmadığı için İngilizce çevirisinde de 93 öğrenciden 52'si yani % 55'i "three days" yerine "three day" biçiminde kullanmıştır. Ayrıca "Kardeşimin başka planları var. " tümcesinde, "kardeşim" sözcüğüne 93 öğrencinin 58'i yani %62'si iyelik eki olan "s" takısını ekleyerek çevirmiştir.

• Dil öğreniminde, öğrencilerin biraz daha yetkinleşmesi beklenen, üst kademeler olan 10. ve 11. sınıfların çevirilerinde sözdizimsel hataların yanı sıra, hedef dilin dilsel yapılarından kaynaklanan hatalara da rastlanmaktadır. Hataların miktarını 9. sınıfla kıyaslayacak olursak, sayının daha az olduğunu söyleyebiliriz. Sözdizimsel hataların yerini sadece dil içi hatalara bırakması beklenen bu kademelerde hala sözdizimsel hatalar yapılmaktadır. Bu da, daha önce belirttiğimiz gibi, öğrencinin hedef dili öğrenme aşamasında olduğunun bir kanıtıdır.

Karşılaşılan dil içi hatalar ise genel olarak şöyle sıralanmaktadır:

• Öğrencilerin hemen hepsinin edatların kullanımında sorun yaşadığı tespit edilmiştir. Bu hatalar dil içi hata olarak nitelendirilse de, yapılmasının altında yatan neden yine öğrencilerin ana dili, yani Türkçedir. Türkçede edatların kullanımı ile İngilizcedeki edatların kullanımı oldukça farklıdır. Bu farklılık, öğrencinin hedef dilde belli bir yeterliliğe ulaşana kadar, hata yapmasına neden olmaktadır. Ayrıca Türkçede tanımlayıcı kullanılmaması, öğrencilerin İngilizcede “the, a, an” gibi tanımlayıcıların kullanımında hata yapmasına neden olmaktadır.

• Genel olarak öğrencilerin yaptıkları bir başka hata ise, Türkçede “dışarıda yemek yemek” olarak kullanılan yapının, İngilizceye “eat outside” olarak çevrilmesidir. Ancak bu yapının İngilizcedeki karşılığı “eat (-ing) out” veya “eat in a restaurant” şeklindedir. Bu da, öğrencilerin hedef dile ilişkin kültürel bilgilerinin eksik olmasından kaynaklanmaktadır.

• Öğrencilerin geçmiş zaman yapıları ile ilgili sorun yaşadığı saptanmıştır. Bükünlü diller grubunda olan İngilizcede fiili geçmiş zamana göre çekimlerken, bazı fillerin kökünde değişiklikler olmaktadır. Genel kural olan ‘-ed’ takısının eklenmesi, her fiil için geçerli değildir. Bu istisna, 93 öğrenciden 63’nü yani %67’sini aşırı genelleme yapmaya itmiştir. Yani öğrenciler, istisna durumlarda dahi fiile ‘-ed’ takısı ekleyerek, geçmiş zamanda kullanmaya çalışmıştır.

• Yabancı dille geçirilen süre arttıkça, sözdizimsel hataların azaldığı gözlemlenmektedir. Bu noktada sözdizimsel hatalar yerine, hedef dilin dilsel yapılarıyla ilgili hatalar kendini daha çok hissettirmektedir. 11. sınıf öğrencilerinin çevirilerinde, tümcelerin anlaşılacak kadar dilbilgiselliğini bozan sözdizimsel hatalar yerine, iletişimi engellemeyen daha önemsiz dizim hataları saptanmıştır. Özellikle 11. sınıf çevirilerinde sözdizimsel hatalara hiç rastlanmaması gerekirken, az da olsa yine bu hatalara rastlanmaktadır. Bunun sebebi, öğrencilerin Türkçe tümceleri, Türkçenin dilsel mantığına göre İngilizceye çevirmeye çalışmaları şeklinde izah edilmektedir.

5. Tartışma ve Öneriler

Yaklaşık iki asırdır yabancı dil öğretimi konusunda uğraş verilen ülkemizde, maalesef öğrenciler yabancı dilde hedeflenen düzeye ulaşamamaktadır. Geçmişten günümüze kadar, farklı dil öğretim yöntemleri denenmiş, müfredatta değişikliklere gidilmiş olmasına rağmen, hala yabancı dil öğretimi bir sorun olarak görülmektedir. Çalışmada uygulanan çeviriler genel olarak göz önüne alındığında, hangi kademede okuyor olursa olsun, öğrencilerin hep dil öğreniminin ilk aşamalarında olduğu gözlemlenmiştir. Bu durumun en açık göstergesi ise, sadece dil öğreniminin ilk aşamalarında yapılan sözdizimsel hataların ortaöğretimin son basamağı olan 11. sınıf öğrencileri tarafından dahi yapılıyor olmasıdır. Bunun nedeni ise, öğrencilerin ana dillerinin mantığından kopamamasıdır. Yabancı dil öğretiminde ilerleme kaydedilebilmesinde en büyük görev, dil öğretmenlerine düşmektedir. Dil öğretimini hedeflenen düzeye taşıyabilmek için yapılabilecekler aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Öncelikle öğrencilere İngilizce ile Türkçenin farklı dil ailelerinden geldikleri ve bu nedenle yapısal ve kültürel olarak farklı özellikler taşıdığı anlatılmalıdır. Öğrenilen yabancı dilin, öğrencilerin ana diline benzemek zorunda olmadığı açıklanmalıdır.

Böylece öğrencilerin, her durumda öğrendikleri dil ile ana dilleri arasında bir karşılaştırma yapmaktan vazgeçmeleri beklenebilir.

- Her dilin konuşulduğu topluma özgü bir felsefesi vardır. Dil yaşayan bir varlıktır ve sürekli değişim ve gelişim halindedir. Bu nedenle dil öğretmenleri öğrettikleri dilin konuşulduğu toplum ve o toplumun kültürü hakkında yeterli bilgiye sahip olmalı, toplumdaki gelişmeleri takip etmeli, öğrettiği dile ilişkin bilgisini güncel tutmalıdır. Daha sonra bu kültürel bilgi, dil derslerinde yeri geldikçe öğrencilerle paylaşılmalıdır.
- Öğrenciler, çalışmanın uygulama bölümünde belirtildiği gibi, anadilin sözdiziminin ve çoğu dilbilgisel kuralın hedef dile aynen uygulanabileceğini düşünmektedir. Öğrencilere dilin dilsel mantığı anlatılmalı ve her dilin kendine özgü dilsel yapısı ve kuralları olduğu vurgulanmalıdır. Her dilin ayrı bir yapısı olduğunun farkında olan öğrenci, yabancı dili ezber yoluyla değil, mantığını kavrayarak öğrenmiş olur. Yabancı dilin bu şekilde öğrenilmesi, öğrenilen dilde ilerleme kaydedilmesini sağlar.
- Yabancı dil öğretmeni ana diline ve öğrettiği dile çok iyi hâkim olmalıdır. Öğrencilere öğretilen dilin yapılarını ezberletmek yerine, yabancı dil derslerinde, öğrendikleri yapıları kullanabilecekleri durumlar oluşturulmalıdır.
- Öğrenciyi öğretilen dilde daha fazla meşgul etmek için ev alıştırmaları verilmelidir. Bu alıştırmalar incelenerek öğrencilere yaptıkları hatalar gösterilmeli ve hataların nedenleri üzerinde durulmalıdır. Öğrencilere öğrenilen konu ne olursa olsun, yabancı dil öğreniminde hataların kaçınılmaz olduğu, aslında üzerinde çalışılan konunun öğrenildiğinin, içselleştirilmeye çalışıldığı bir göstergesi olduğu anlatılmalıdır. Öğrencilere kendi hatalarından öğrenme fırsatı sunulmalıdır. Dil öğreniminde hataların vazgeçilmez olduğu vurgulanarak, öğrenciler öğrendikleri dilde üretim yapmaya teşvik edilmelidir. Öğrenciler, hata yapmaktan çekinmemeleri konusunda cesaretlendirilmelidir. Hata yapma kaygısı taşımayan öğrenci, öğrenmekte olduğu dilin yapılarını daha sık kullanmaya çalışacaktır.
- Yabancı dil derslerinde öğrencinin genel gelişim süreci değerlendirmeye alınmalıdır. Dilin sabır ve emek işi olduğu unutulmamalı ve bu süreçte öğrencilerin motive olmasına yardımcı olunmalıdır.
- Öğrencilere, her fırsatta yabancı dilin önemi ve gerekliliğinden bahsedilmelidir. Yabancı dili kendi amaçları için öğrendiğini fark eden öğrenci daha iyi motive olacaktır.

Sonuç olarak, sabır ve emek gerektiren bir iş olan yabancı dil öğretimi ve öğreniminde yabancı dil öğretmenlerinin sorumluluğu çok büyüktür. Yabancı dil öğretmenlerine bu sorumluluk bilinci aşılandıkça ve bu sorumluluğun bilincinde olan öğretmenlerin sayısı arttıkça dil öğreniminin hedeflenen düzeye ulaşabileceği öngörülmektedir.

KAYNAKÇA

- Aksan, D. (2000). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*, TDK Yay. Ankara.
- Balıkçı, S. (2008). *Ekleme ve Bükünlü Dillerde Sebep-Sonuç, Etki-Amaç ve Zutluk-Tezat İfade Eden Yan Cümleciklerin Sözdizimsel Karşılaştırılması* (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Bostancı, Ö. (2006). *Contrastive Analysis of Grammatical Errors in Foreign Language*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Corder, S.P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University.
- Çelebi, M. D. (2006). Türkiye’de Ana Dili Eğitimi ve Yabancı Dil Öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 285-307.
- Dan, H. (2008). On Analysis of English Majors’ Writing from the Perspective of

- Interlanguage Theory. eng.hzu.edu.cn/upload/2008 adresinden erişilmiştir.
- Erdoğan, V. (2005). Contribution of Error Analysis to Foreign Language Teaching. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 261-270.
- İşeri, K. (1996). Dilin Kazanımı ve Yabancı Dil Öğretimi. *Dil Dergisi*, 43, 21-27.
- Joshi, N. (2009). Significance of Error Analysis in Language Teaching and Learning. *ELT Weekly*, 27, 1-4.
- Karra, M. (2006). *Second Language Acquisition: Learners' Errors and Error Correction in Language Teaching*. [e-kitap sürümü]. <http://www.proz.com/doc/633> adresinden erişilmiştir.
- Kecskes, I. ve Papp, T. (2000). *Foreign Language and Mother Tongue*. London: Lawrence Erlbaum Ass. Inc.
- Khodabandeh, F. (2007). Analysis of Students' Errors: The Case of Headlines. *The Asian ESP Journal*, 3(1), 6-16.
- Kosur, H. M, (2009). *Language Acquisition versus Language Learning: The Pedagogical Problems with Language Immersion Programs*. [e-kitap sürümü]. <http://www.brighthub.com/education/languages/articles/42458.aspx> adresinden erişilmiştir.
- Krashen, D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. [e-kitap sürümü]. http://www.sdkrashen.com/content/books/sl_acquisition_and_learning.pdf adresinden erişilmiştir.
- Lightbound, P. M. (2005). *An Analysis of Interlanguage Errors in Synchronous/Asynchronous Intercultural Communication Exchanges*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Valencia Üniversitesi Filoloji Fakültesi, Valencia.
- Özkan, F. ve Musa, B. (2004). Yabancı Dillerin Türkçenin Sözdizimi Üzerindeki Etkisi. *Bilig Yaz*, 30, 95-139.
- Raymond, R. (2008), Studies on Contrastive Analysis. *International Forum of Teaching and Studies*. <http://findarticles.com> adresinden erişilmiştir.
- Richards, J. C. (Ed.). (1974). *Error Analysis Perspectives on Second Language Acquisition*. London: Longman Group Ltd.
- Selinker, L. (1992). *Rediscovering Interlanguage*. London: Longman Group UK Ltd.
- Süslü, Ş. (2007). Do Errors Take the Reins Into Their Hands?, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (İlke)*, 18, 63-71.
- Şanal, F. (2008). Error-Analysis Based Second Language Teaching Strategies. *Selcuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 597-601.
- Şimşek, R. (1987). Örneklerle Türkçe Söz Dizimi: Tümceler, Belirtme Öbekleri, Çözümleme. Trabzon: Kuzey Gazetecilik.
- Toklu, O. (1997). *Dilbilime Giriş (3.basım)*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yay.
- Türk Dil Kurumu (2009). *Türkçe sözlük* [e-kitap sürümü]. <http://www.tdk.gov.tr> adresinden erişilmiştir.
- Van Valin, R. D. ve Lapolla, R.J. (1997). *Syntax, Meaning and Function*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vardar, B. (2001). *Dilbilimin Temel Kavram ve İlkeleri*. İstanbul: Multilingual
- XIE, F. ve JIANG, X.-mei. (2007). Error Analysis and EFL Classroom Teaching. *US-China Education Review*, 4(9), 10-14.