

Begüm MANTARLI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

2019

T.C.
BARTIN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

YABANCI DİL SINIFLARINDA ÖĞRENİM GÖREN 11. VE 12. SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE METİN YAZIMINDA YAPTIKLARI
HATALARIN ANALİZİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN
Begüm MANTARLI

DANIŞMAN
Prof. Dr. Çetin SEMERCİ

BARTIN-2019

T.C.
BARTIN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

YABANCI DİL SINIFLARINDA ÖĞRENİM GÖREN 11. VE 12. SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE METİN YAZIMINDA YAPTIKLARI

HATALARIN ANALİZİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN

Begüm MANTARLI

2008

DANIŞMAN

Prof. Dr. Çetin SEMERCİ

BARTIN-2019

KABUL VE ONAY

Begüm MANTARLI tarafından hazırlanan “Yabancı Dil Sınıflarında Öğrenim Gören 11. ve 12. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Metin Yazımında Yaptıkları Hataların Analizi” başlıklı bu çalışma, 28/06/2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda **oy birliği / oy çokluğu ile** başarılı bulunarak jürimiz tarafından **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

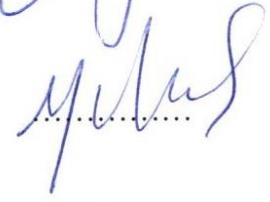
Başkan

Prof. Dr. Çetin SEMERCİ



Üye

Dr. Öğr. Üyesi Emrullah YILMAZ



Üye

Doç. Dr. Ali ARSLAN



Bu tezin kabulü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun/...../2019 tarih ve sayılı kararıyla onaylanmıştır.



Prof. Dr. Nuriye SEMERCİ

Enstitü Müdürü

BEYANNAME

Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre, Prof. Dr. Çetin SEMERCİ danışmanlığında hazırlamış olduğum “Yabancı Dil Sınıflarında Öğrenim Gören 11. ve 12. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Metin Yazımında Yaptıkları Hataların Analizi” adlı Yüksek Lisans tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

28/06/2019

Begüm MANTARLI


İMZA

ÖNSÖZ

İçinde bulunduğumuz bilgi çağının ve artan teknolojik, ticari, ekonomik gelişmelerin bir getirisi olarak toplumlar ve insanlar arasındaki mesafeler neredeyse ortadan kalkmış durumdadır. Bu durum gerekli iletişimin sağlanabilmesi için evrensel bir dil haline gelen İngilizcenin ve İngilizce öğretiminin önemini artırmıştır. İngilizce öğretiminde ne kadar zaman ve emek harcanırsa harcansın, öğrencilerin gerek sözlü gerek yazılı performanslarında hatalarla karşılaşılması olağan bir durumdur. Ancak hataların yoğunlaştığı noktaları ve sebeplerini analiz ederek öğrenci, öğretmen ve dilbilimcilere süreçle ilgili bilgi sunmak ve bu durumu avantaja dönüştürmek mümkündür. Bu araştırmada da yazma performansında yapılan bir hata analiz çalışmasıyla bilime katkı sağlamak istenmiştir.

Öncelikle bu tezi hazırlama sürecim boyunca kıymetli zamanımı ayırarak ve değerli bilgilerini paylaşarak bana yardımcı olan sayın hocam Prof. Dr. Çetin SEMERCİ'ye teşekkürü bir borç bilirim. İki dönem boyunca bilgi, birikim ve tecrübeleriyle bize yol gösteren ve bakış açımızın genişlemesini sağlayan saygıdeğer hocalarımız Prof. Dr. Nuriye SEMERCİ, Dr. Öğr. Üyesi Burcu DUMAN ve ayrıca sayesinde zevkle çalıştığım bu çalışma konusunu belirlediğim Dr. Öğr. Üyesi Emrullah YILMAZ'a teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmama gönüllü ve hevesli bir şekilde katılım gösteren Nihat Kantarcı Anadolu Lisesi ve Oktay Olcay Yurtbay Anadolu Lisesi yabancı dil sınıfı öğrencilerine ve uygulama sürecinde destek olan tüm değerli meslektaşlarıma teşekkür ederim.

Tüm hayatım boyunca maddi ve manevi desteğini esirgmeden bugünlere gelmemde büyük emek sahibi ve yol göstericim olan canım aileme ve tanıştığımız ilk günden beri her an bir elini omzumda hissettiğim, sevgisi ve desteğiyle motivasyon kaynağım olan hayat arkadaşım, eşim Eren MANTARLI'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Begüm MANTARLI

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

YABANCI DİL SINIFLARINDA ÖĞRENİM GÖREN 11. VE 12. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE METİN YAZIMINDA YAPTIKLARI HATALARIN ANALİZİ

Begüm MANTARLI

Bartın Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Çetin SEMERCİ Bartın-2019, Sayfa: XIV + 87

Araştırmada Anadolu Lisesi yabancı dil sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin İngilizce metin yazımında yaptıkları hataları kapsamlı bir şekilde belirlemek ve değerlendirmek amaçlanmaktadır. Bu amaç çerçevesinde araştırmada; “Anadolu Lisesi yabancı dil sınıflarında öğrenim gören 11. ve 12. sınıf öğrencileri İngilizce metin yazma sürecinde ne tür hataları ne sıklıkta yapmaktadırlar?”, “Bu hataların kaynakları nelerdir?” ve “11. ve 12. sınıf öğrencileri arasında hata türleri ve sıklığı bakımında fark nasıldır?” sorularına cevap aranmıştır. Araştırmada nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile seçilen 2018-2019 eğitim öğretim yılında Zonguldak ilinde bulunan iki Anadolu Lisesi dil sınıflarında 11. ve 12. sınıfa devam eden 50 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada ölçüt olarak; “Anadolu Lisesi öğrencisi olmak”, “dil sınıfı öğrencisi olmak” ve “11., 12. sınıfta olmak” belirlenmiştir. Araştırmada belirlenen iki Anadolu Lisesi bu ölçütleri karşıladığı için ve araştırmacı tarafından kolay ulaşılabilir ve az maliyetli olduğu için seçilmiştir. Araştırma verilerini toplamak amacıyla doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Toplanan yazılı materyaller nitel içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin yazılarında 444 diller arası aktarımdan ve 619 dil içi aktarımdan kaynaklı hata tespit edilmiştir. Hata türü bakımından en fazla hata türünün dilbilgisel (f=861) başlığı altında, en az hata türünün ise biçim bilgisel düzeyde (f=11) yapılan hatalar olduğu saptanmıştır. Araştırmada dil bilgisi hataları arasında en fazla tanım edatı (f=157), en az eksik nesne (f=5) ve etken edilgen fiil (f=5) hatası yapıldığı görülmüştür. Ayrıca, 12. sınıf yabancı dil sınıfı öğrencilerinin İngilizce yazımında yaptıkları hata sayısının 11. sınıf yabancı dil öğrencilerinininkinden daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmaya katılan öğrencilerin dil öğretmenleri, öğretim süreci ile ilgili planlama yaparken bu çalışmada tespit edilen öğrenci hatalarını dikkate almalıdır. Ayrıca, öğrenci ve öğretmen görüşleri alınarak daha kapsamlı çalışmalar yapılabilir.

Anahtar Kelimeler: Hata; metin yazma; yabancı dil

ABSTRACT

Master's Thesis

THE ERROR ANALYSIS OF ENGLISH WRITINGS OF 11TH AND 12TH GRADE STUDENTS IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES

Begüm MANTARLI

Bartın University

Institute of Educational Sciences

Department of Educational Sciences Curriculum and Instruction

Thesis Advisor: Prof. Dr. Çetin SEMERCİ Bartın-2019, Pp: XIV + 87

In this study, it is aimed to determine and analyze the errors in English writings of students studying at foreign language departments of Anatolian High Schools. In accordance with this purpose, answers for these questions are sought in this research: “What type of errors do the students studying at 11th and 12th foreign language departments of Anatolian High Schools do in their English writings and how often do they do these errors?”, “What are the sources of these errors?” and “How is the difference between 11th and 12th grade students in terms of error type and frequency?” In this qualitative research, case study design was used. Participants are 50 students studying at 11th and 12th foreign language classes in two Anatolian High Schools in Zonguldak in 2018-2019 academic year and they were chosen by criterion sampling method, one of the purposeful sampling methods. The criteria of this research are “to be a student in Anatolian High School”, “to be a student at the foreign language class” and “to be 11th or 12th grade student”. Two schools determined in this research were chosen because they meet these criteria and they are accessible and affordable. Document analysis method was used to collect the data. The written materials collected were analyzed by qualitative content analysis. As a result of the study, 444 interlingual errors and 619 intralingual errors in students’ writings were detected in terms of sources of errors. As to error types, the most common error type is grammatical errors (f=861) and the least common error type is morphologic errors (f=11). It is found out that among grammatical errors, article errors (f=157) are the most frequent ones and missing object (f=5) and active passive verb (f=5) errors are the least frequent ones. In addition, it is concluded that the number of errors made by Anatolian High School 12th grade foreign language class students are more than that of 11th grade students. Language teachers of the students taking part in this research should take into consideration of students’ errors detected in this research while planning the teaching process. In addition, it is possible to do more detailed researches by taking students’ and teachers’ opinions.

Key Words: Error; writing; foreign language

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	II
BEYANNAME	III
ÖNSÖZ.....	IV
ÖZET	V
ABSTRACT	VI
İÇİNDEKİLER.....	VII
TABLolar LİSTESİ	XI
GRAFİKLER LİSTESİ	XII
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	XIII
EKLER LİSTESİ.....	XIV
BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ	1
1.1.Problem.....	2
1.2. Araştırmanın Amacı.....	4
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Sınırlılıklar	5
1.5. Sayıtlılar.....	6
1.6. Tanımlar.....	6
İKİNCİ BÖLÜM: KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	8
2.1. Yabancı Dil Öğretimi.....	8
2.2. Yabancı Dil Öğretimi Yöntem, Yaklaşım ve Teknikleri	9
2.2.1. Dil bilgisi-Çeviri Yöntemi	10
2.2.2. Düzvarım Yöntemi.....	10
2.2.3. İşitsel-Dilsel Yöntem	10
2.2.4. İletişimci Yaklaşım	11
2.2.5. Doğal Yaklaşım.....	11
2.2.6. Grupla Dil Öğretimi Yöntemi	12
2.2.7. Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi	12
2.2.8. Telkin Yöntemi	13

2.2.9. Sessizlik Yöntemi.....	13
2.3.Hata Kavramının Tanımı	14
2.4.Hataların Önemi.....	15
2.5. Hatalara Dair Yaklaşımlar	16
2.5.1. Karşılaştırmalı Analiz Yöntemi	16
2.5.1.1. Karşılaştırmalı Analizin Psikolojik Temelleri.....	17
2.5.1.2. Karşılaştırmalı Analizin Pedagojik Temelleri.....	18
2.5.2. Hata Analizi Yöntemi	19
2.6. Hata Analizi Süreci	20
2.6.1. Örnek Toplama.....	21
2.6.2. Hataları Tespit Etme	21
2.6.3. Hataları Tanımlama / Türlerini Sınıflandırma	22
2.6.4. Hataları Açıklama / Kaynaklarını Belirleme.....	23
2.6.4.1. Diller Arası Aktarım.....	24
2.6.4.2. Dil İçi Aktarım	24
2.6.5. Hataları Değerlendirme.....	25
2.7. Ara Dil Kavramı	26
2.8. İlgili Araştırmalar	28
2.8.1. Yurt Dışında Yapılan İlgili Çalışmalar	28
2.8.2. Yurt İçinde Yapılan İlgili Çalışmalar	29
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM.....	32
3.1. Araştırmanın Modeli.....	32
3.2. Uygulama Süreci	33
3.2.1. Çalışma Grubu	33
3.2.2. Araştırma Verilerinin Toplanması	35
3.2.3. Verilerin Analizi.....	36
3.3. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği	37
3.3.1 İnanırcılık.....	37
3.3.2. Aktarılabirlik.....	38
3.3.3. Tutarlık.....	38
3.3.4. Doğrulanabilirlik.....	38

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR 39

4.1. Dil Bilgisi Hatalarına Ait Bulgular	39
4.1.1. Tanım Edatı Hataları	40
4.1.2. Edat Hataları.....	41
4.1.3. Fiil Zamanında Hatalar	41
4.1.4. İyelik Sıfatı Hataları.....	42
4.1.5. Zamir Hataları	43
4.1.6. Mastar ve İsim Fiil Hataları	44
4.1.7. Tekil-Çoğul İsim Hataları	45
4.1.8. Yardımcı Fiil Hataları	45
4.1.9. Bağlaç Hataları.....	46
4.1.10. İyelik Durumu Hataları	47
4.1.11. Bağlayıcı Eylem (Kopula) Hataları.....	48
4.1.12. Etken-Edilgen Fiil Hataları	49
4.1.13. Eksik Fiil Hataları	50
4.1.14. Eksik Özne Hataları	50
4.1.15. Eksik Nesne Hataları.....	51
4.1.16. Sıfat Cümlecisi Hataları.....	52
4.2. Biçim Bilgisi (Morfoloji) Hatalarına Ait Bulgular	53
4.3. Anlamsal Hatalara Ait Bulgular	54
4.4. Sözcüksel Hatalara Ait Bulgular.....	55
4.4.1. Yazım Hataları	55
4.4.2. Sözcük Seçimi ve Eşdizimde Hatalar	56
4.5. Sözdizimsel Hatalara Ait Bulgular	57
4.6. Yapılan Hataların Kaynakları	58

BEŞİNCİ BÖLÜM: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER..... 61

5.1. Sonuç ve Tartışma	61
5.2. Öneriler	65
5.2.1. Çalışma Bulgularına İlişkin Öneriler.....	65
5.2.2. Gelecekte Yapılacak Çalışmalar İçin Öneriler	65

KAYNAKÇA	67
EKLER	73
ÖZGEÇMİŞ.....	87



TABLULAR LİSTESİ

Tablo No	Sayfa No
1: Dil bilgisi hatalarına ait bulgular	39
2: Tanım edatı hatalarına ait bulgular	40
3: Edat hatalarına ait bulgular	41
4: Fiil zamanında yapılan hatalara ait bulgular	42
5: İyelik sıfatı hatalarına ait bulgular	43
6: Zamir hatalarına ait bulgular	43
7: Mastar ve isim fiil hatalarına ait bulgular	44
8: Tekil-çoğul isim hatalarına ait bulgular	45
9: Yardımcı fiil hatalarına ait bulgular	46
10: Bağlaç hatalarına ait bulgular	47
11: İyelik durumu hatalarına ait bulgular	48
12: Bağlayıcı eylem (kopula) hatalarına ait bulgular	48
13: Etken-edilgen fiil hatalarına ait bulgular	49
14: Eksik fiil hatalarına ait bulgular	50
15: Eksik özne hatalarına ait bulgular	51
16: Eksik nesne hatalarına ait bulgular	52
17: Sıfat cümlecığı hatalarına ait bulgular	52
18: Biçim bilgisi hatalarına ait bulgular	53
19: Anlamsal hatalara ait bulgular	54
20: Sözcüksel hatalara ait bulgular	55
21: Yazım hatalarına ait bulgular	55
22: Sözcük seçimi ve eşdizimde hatalara ait bulgular	56
23: Sözdizimsel hatalara ait bulgular	57
24: Yapılan hataların kaynaklarına ait bulgular	58

GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik No	Sayfa No
1: Öğrencilerin cinsiyete göre dağılımı	34
2: Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıflara göre dağılımı	35
3: Diller arası aktarım hatalarının grafiksel gösterimi	59
4: Dil içi aktarım hatalarının grafiksel gösterimi	60



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil
No

Sayfa
No

1: Ara dil süreci	26
2: Uygulama süreci	33



EKLER LİSTESİ

Ek No	Sayfa No
Ek-1: Çalışma kağıdı (writing practice)	73
Ek-2: Hata tespit formu	75
Ek-3: Öğrenci çalışma kağıtlarından örnekler	77
Ek-4: Etik kurul onayı	85
Ek-5 Araştırma uygulama izni	86



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bir yabancı dili öğrenmek kolay bir uğraş değildir. Dünyanın her yerinden birçok dilbilimci ve eğitimci yabancı dil ediniminin doğasını anlamaya çalışmaktadır. Bu dilbilimci ve eğitimciler dil edinimiyle ilişkili problemleri tespit etmek ve çözmek için özellikle içinde bulunduğumuz yüzyılın ikinci yarısında araştırmalar yürütmüşlerdir. Araştırmalarının sonucunda, dil edinimi alanında çok sayıda teori ortaya çıkmıştır. Bu teorilerin temel odağı, dil becerileri ve stratejilerini merkeze alan etkili bir öğretim aracılığıyla yabancı dil öğrenen öğrencilerin farklı dil becerilerini geliştirmektir. Bu teorilerin söz ettiği dört temel yabancı dil becerisi vardır: dinleme, konuşma, okuma ve yazma (Bader, 1988: 1-2).

Yabancı dil öğreniminde, öğrencilerin sözlü ve yazılı olarak iletişim kurabilecekleri dil becerilerinde uzmanlaşması beklenir. İngilizce öğretiminin amaçlarından biri de öğrenen kişilerin iletişim becerilerini geliştirmektir. Yazma, öğrenciler tarafından kazanılması beklenen bir beceridir. Yazma alanında uzmanlaştığında, öğrenciler çeşitli yazı türlerini kullanarak diğer insanlarla iletişim kurabileceklerdir. Ancak, kabul edilmelidir ki; İngilizce bir yazı yazmak İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen kişiler için zor bir süreçtir ve bu sebeple yazılarında meydana gelen hatalar bu sürecin kaçınılmaz bir parçasıdır (Sari, 2016:88). Öğrenciler yazımda kolaylıkla hata yapabilirler, çünkü bilgi dilin kendisi haricinde hiçbir kaynaktan yardım almadan aktarılmak zorundadır (Sompong, 2014: 118). Bunun sonucu olarak, birçok araştırmacı İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin İngilizce yazılarında yaptıkları yaygın hataları tespit etmek istemişlerdir. Bu hataları ve onların kökenini derinlemesine incelemek öğrencilerin o dili öğrenmekte yaşadıkları zorlukları anlamaları için öğretmenlere yardımcı olacaktır. Dahası, öğrencilerin öğrenimine katkı sağlamak için uygun öğretim stratejilerinin benimsenmesine katkı sağlayacaktır (Heydari & Bagheri, 2012: 1583).

Bu bilgiler ışığında, hata analizi öğrencilerinin dil öğrenimindeki bilgi boşluklarını doldurmak ve düzeltmek amacıyla öğretmenin bakış açısını şekillendirmesine ve yöntembilimini yeniden belirlemesine katkı sağlayan önemli ve gerekli bir araçtır. Bir öğretmen öğrencilerinin hatalarının tabiatını ve onların olası sebeplerini fark ettiğinde,

daha iyi kararlar verebilir ve bu da onun performansını olumlu yönde etkileyerek mevcut pedagojik ve mesleki ihtiyaçları yerine getirebilir (Vasquez, 2008:144).

1.1. Problem

Hızlı bir şekilde küreselleşmekte olan dünyada, ortak dil (*lingua franca*) olarak bilinen İngilizceye birçok alanda artan bir şekilde ihtiyaç duyulmaktadır. Bu ihtiyaç kendini Türkiye'deki hem özel kurumlarda hem de kamu kurumlarında göstermektedir. Özel şirketlerin çalışanlarında aradığı vasıflar arasında uzman ve donanımlı olmanın yanı sıra iyi derecede İngilizceye sahip olmak da bulunmaktadır. Benzer bir şekilde, ülke çapında yapılan dil yeterlik sınavlarından birinde İngilizce yeterliğini gösteren kamu sektörü çalışanlarının maaşlarında artış olmaktadır (Alptekin & Tatar, 2011: 331). Bu avantajlara ek olarak, geçerli ve evrensel bir dil olduğu için dünyanın her yerinden insanlarla iletişim kurmak, yenilik ve gelişimleri yakından takip ederek çağı yakalamak, yüksek lisans ve doktora programlarına katılmak, yurt dışında okuma imkanı bulmak gibi amaçlar için de İngilizce bilmek gereklidir (Tosun, 2006: 36-37). Ancak, ikinci dil öğrenmenin basit ve kısa bir süreç olmadığı yaygın olarak bilinen bir gerçektir. Birçok sorun öğrencilerin bu serüvene başlamasına engel olabilir. Bu süreçte karşılaşılabilecek sorunlar kişisel, sosyal ve eğitsel kaynaklı olabilir (Kara, Ayaz & Dündar, 2017: 66).

Ülkemizde giderek artan yabancı dil öğrenme gereksinimi ile birlikte yabancı dil öğretimi konusunda büyük uğraşlar verilmektedir, ancak genellikle yabancı dil öğretiminde istenilen hedeflere ulaşmak mümkün olmamıştır (Demirel, 2007). Günümüzde ilköğretim ve ortaöğretimden mezun olan milyonlarca öğrencinin İngilizce öğrenmede başarısız oldukları bilinen bir gerçektir. Lisans mezunu olan pek çok kişinin de bir işe başvuru yapabilmek için gerekli olan yabancı dil seviyesine ulaşma amacıyla özel kurslardan destek aldığı bilinmektedir. Okullarda yıllarca aldıkları zorunlu ve seçmeli derslere rağmen merkezi sınavlarda İngilizce dersinden beklenen başarı hala elde edilememektedir; bunun yanında öğrenciler İngilizce söyleneni, okunanı anlamakta oldukça zorlanmakta ve kendilerini ifade edememektedirler. Bu da öğrencilerin İngilizce öğrenme isteğini, motivasyonunu azaltmakta ve sonuç olarak yine kendi geleceklerinde büyük bir eksikliğe yol açmaktadır (Erdem, 2016: 4).

Ülkemizde uzun yıllar yabancı dil öğretimi konusunda sorunları çözmek ve öğrenenlere yabancı dilde yeterlik kazandırmak için uğraşlar verilmiştir. İstenen konuma

gelenememiş olmasının nedenleri olarak yabancı dil öğretiminde izlenen yolların yanlış ve yetersiz olması, geçmişten gelen geleneksel dil öğretim metotları, kullanılan materyallerin yetersiz olması, uygun ölçme-değerlendirme araçlarının kullanılmaması ve bunlardan kaynaklanan yöntemsel hatalar gösterilmektedir (Işık, 2008: 15). Görülmektedir ki İngilizce öğrenme ve öğretme süreci çok yönlü ve iyi planlanması gereken bir süreçtir. Bu süreçte başarıya ulaşmak için başarısızlığa sebep olan bu faktörlerin iyi değerlendirilmesi ve eksiklere yönelik gerekli düzenlemelerin yapılması doğru olacaktır.

Yukarıda belirtilen eğitsel sorunların yanı sıra, başka türde sorunlar yaşamak da mümkündür. Öğrencilerin dil öğrenme sürecinde karşılaşacakları tüm sorunlar performanslarını etkileyerek hatalar yapmalarına sebep olabilir. Myles (2002: 6), hedef dile karşı olumsuz tutum geliştirme, hedef dilde ilerleme kaydedememe, ana kültür ve hedef kültür arasında sosyal ve psikolojik olarak fark olması, öğrenme için gerekli içsel ve dışsal motivasyonun olmaması gibi sosyal faktörler ve süreçte olağan olarak yaşadığı bazı bilişsel faktörlerden dolayı öğrencileri yazma performanslarında hatalar yaptıklarını ifade etmiştir. Ekmekçi (1983: 109) ise hata sebepleri ile ilgili olarak öğrencinin; “anlama yeteneği”, “dil öğrenme yeteneği”, “öğrenme yöntemi”, “öğretmene karşı tutumu”, “öğrendiği dile ve bu dili konuşan toplumsal gruba ve kültürüne karşı tutumu”, “yaşı”, “kişiliği”, “kullandığı ana dil ve edindiği eğitim ve kültür düzeyi” gibi değişik etmenlerden bahsetmiştir.

Hatalar, dil öğretimine çeşitli şekillerde kılavuzluk eder. İlk olarak öğreticiye ve öğrenene ikinci dildeki ilerleme seviyesi konusunda dönüt vererek, analiz yapma fırsatı sağlar. Ayrıca belirlenen hatalar, dil öğrenimi üzerine çalışma yapan araştırmacılara dilin nasıl öğrenildiği konusunda yol gösterici olur. Son olarak da hataların belirlenmiş olması, öğrenciye öğrendiği dilin doğasıyla alakalı kılavuzluk yapar (Khodabandeh, 2007: 6). Bu bağlamda, öğrenci hatalarının tespit edilmesi ve incelenmesiyle öğretim sürecinin verimliliği hakkında bilgi sahibi olmak mümkündür. O halde, öğrencileri dil öğrenim sürecinde yaptıkları hataları sorun olarak değil, bu sürecin gidişatına faydası bulunan kaynaklar olarak görmek gerekir. Öğrencilerin bu hataları neden ve nasıl yaptığını araştırmak öğrencilerin dil öğrenim/öğretim sürecinde karşılaşılan problemlerin üstesinden gelmelerine ve böylece hatalarını en az indirgemeye yardımcı olacaktır.

Bu çalışma, Zonguldak ili Çaycuma ilçesinde bulunan iki Anadolu Lisesinin 11. ve 12. yabancı dil sınıflarına devam eden öğrencilerin yazma performanslarında yaptıkları hataları inceleyen bir hata analiz çalışmasıdır. Yapılan çalışmada hata kavramı ve kapsamı

detaylı bir şekilde anlatılmış olup, çalışmanın bulgular bölümünde öğrencilerin yaptıkları hatalar kategorize edilmiş ve öğrencilerin nerede, ne tür hatalar yaptıkları tablo ve grafiklerle gösterilmiştir. Öğrencilerin yaptıkları hatalar dil içi ve diller arası aktarım temaları altında detaylandırılmıştır. Yapılan çalışmanın hem öğrencilere hem de öğretmenlere kılavuzluk etmesi beklenmektedir. Öğretmenlere, öğretimi daha verimli hâle getirmeleri açısından, öğrencilere ise yaptıkları hataları görme ve hataların nedenlerini öğrenip doğrusunu öğrenme fırsatı verme açısından yapılan çalışmanın faydalı olması beklenmektedir. Ayrıca bu çalışma, öğrencilerin hatalarından hareketle yabancı dil öğretim programı ve etkinliklerinin planlanması ve çıktılarının durumu ile ilgili eğitimcilere ve araştırmacılara bilgi sağlayacaktır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmada Anadolu Lisesi yabancı dil sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin İngilizce metin yazma sürecinde yaptıkları hata türlerini kapsamlı bir şekilde belirlemek ve değerlendirmek amaçlanmaktadır. Araştırmanın ifade edilen amacı çerçevesinde araştırmada;

1. Anadolu Lisesi yabancı dil sınıflarında öğrenim gören öğrenciler İngilizce metin yazma sürecinde ne tür hataları hangi sıklıkta yapmaktadırlar?
2. İngilizce yazımında yapılan hataların türleri ve sıklığı bakımından Anadolu Lisesi 11. ve 12. sınıf yabancı dil öğrencileri arasında fark var mıdır?
3. Öğrencilerin İngilizce metin yazımında yaptıkları hataların kaynakları nelerdir? sorularına cevap aranmıştır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Ülkemizde Cumhuriyetin ilanından bu yana yabancı dil öğretimine büyük önem verilmiş ve yapılan her öğretim programında yabancı dil öğretiminin öneminden bahsedilmiştir. Öğretim programlarında yapılan son değişiklikler ile ülkemizde yabancı dil öğretimi ilkökul 2. sınıftan itibaren verilmeye başlanmıştır. İlkokul 2. sınıftan itibaren başlayan yabancı dil öğrenimi ülkemizde üniversitelerin 1. sınıfına kadar devam etmektedir (Dil ağırlıklı bölümler hariç). Yabancı dil öğretimine bu kadar değer veren ülkemizde, gelişen teknoloji sonucu ülkeler arasındaki iletişimin sürekli ve hızla artması ile en az bir yabancı dil bilme zorunluluğu karşımıza çıkmaktadır. Öğrenilen yabancı dilin hem

okuduğunu anlama hem düşüncelerini yazma hem de düşüncelerini söyleme düzeyindeki becerileri kapsamı gerekmektedir. Bu kapsamda yabancı dil öğretimi ile ilgili yapılan çalışmaların artarak devam etmesinin yabancı dil öğretim sürecinin en iyi şekilde nasıl düzenlenmesi gerektiğine ilişkin çözümlere ulaşmada katkı sağlaması beklenmektedir.

Liselere geçiş ve üniversiteye giriş sınavlarında hazırlanan sorular öğrencilerin yazma becerilerinden ziyade okuduklarını anlamaya ve dil bilgisi bilgilerini ölçmeye yönelik sorulardan oluşmaktadır. Öğrenci ve öğretmenler sözü edilen sınavlarda yazma becerisine gerek olmadığından dolayı sınıflarda yazma becerisini dikkate almazlar. Bu nedenle, öğrencinin kendini İngilizce ile yeterince ifade edemediği ve üretim yönünü görmezden geldiği gerçeğinin bir sonucu olarak, yabancı dil yazımında çok fazla hata ile karşılaşmaktadır. Öğrencilerin dil gelişimini daha yakından gözlemlemek için yazma sürecindeki hataların belirlenmesi ve incelenmesi adına yapılan çalışmanın önemli olduğu söylenebilir. Ayrıca alanyazın taramasında lisansüstü tez çalışmalarında öğrencilerin yabancı dil metin yazmadaki hatalarının incelendiği çalışmaların istenilen sayıda olmadığı görülmektedir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde yapılan çalışmanın alanyazına önemli bir yarar sağlayacağı söylenebilir. Bunlara ek olarak yapılan çalışmanın bu alanda Zonguldak ilinde yapılan ilk çalışma olması açısından önem taşımaktadır.

Araştırmada öğrencilerin İngilizce metin yazımındaki hatalarının analiz edilmesi;

1. İngilizce öğretmenlerine öğretim sürecinde fayda sağlaması,
2. Öğrencilerin dil öğrenim süreçleri hakkında kapsamlı bilgiye ulaşılabilmesi,
3. Öğrencilerin hangi tür hataları yaptıklarının ortaya çıkarılması,
4. Yapılan hataların kaynakları araştırılarak bunlara ilişkin öğretim sürecinde tedbirler alınması açısından önem taşımaktadır.

1.4. Sınırlılıklar

Araştırma şu veriler ile sınırlı olarak belirlenmiştir:

1. Zonguldak ili, Çaycuma ilçesi
2. Anadolu Liseleri,
3. 11. ve 12. sınıf öğrencileri,
4. Dil sınıfları,
5. 2018-2019 eğitim-öğretim yılı II. yarıyıl,

6. Doküman incelemesi yöntemi ile toplanan veriler ile sınırlıdır.

Ayrıca ilerleyen sayfalarda da belirtileceği gibi hata ve yanlış farklı kavramlardır ve ayırt etmek için öğrencinin dilsel gelişimi ile ilgili detaylı bilgiye sahip olmak gerekli olabilir. Bu çalışma, öğrencilere verilen çalışma kağıdından elde edilen verilerle sınırlı olduğundan dolayı öğrencilerin kusurlu ifadelerinin tamamı hata olarak kabul edilmiştir.

1.5. Sayılıtlar

Öğrenciler soruları hiç kimseden yardım almadan tamamen kendi bilgileriyle cevaplamıştır. Sorulara verdikleri cevaplar gerçek bilgilere dayanmaktadır.

1.6. Tanımlar

Hata Analizi

Hata Analizi, ikinci dilde üretimde bulunurken öğrenenin geçirmekte olduğu dilsel ve bilişsel süreçler ile ilgili bilgi edinmeyi amaçlayan psikolinguistik bir araştırma metodudur (Corder, 1981: 35). Hata analizi yardımıyla, öğrenciler tarafından yapılan hataların doğru bir şekilde analiz edilerek dil öğrenme stratejilerinin etkili bir şekilde planlanması amaçlanmaktadır.

Yanlış (Mistake)

Yanlış, doğru bir şekilde bilinen bir yapıyı kullanmakta başarısız olmaktan kaynaklanan, o anki duruma bağlı olarak meydana gelen performans eksikliğidir (Ellis, 1997: 17). Yanlışlar stres, odaklanamama ve yorgunluk gibi dışsal etkenler sonucu ortaya çıkabilir. Bilgi eksikliğinden kaynaklanmaz.

Hata (Error)

Hata, öğrenenin bilgisini yansıtan fark edilir şekilde doğru kullanımdan sapmadır. Hedef dilin kurallarına henüz tam olarak vakıf olamamış öğrenenler tarafından sistematik bir şekilde yapılır. Öğrenen hatayı kendisi düzeltmez, çünkü hata öğrenenin ikinci dildeki gelişim evresini yansıtan bir üründür (Larsen, 1991: 59).

Dilbilgisel Hata

Dilbilgisel hata, yapıların yanlış kullanılmasıyla ilgilidir (Hernández, 2011: 266). Dilbilgisel hataların tanım edatı, edat, isim, fiil, zamir vb. gibi öğelerden kaynaklanan farklı türleri vardır (Ng vd. 2013: 2). Bu çalışmada 16 türde dilbilgisel hata tespit edilmiştir.

Sözcüksel Hata

Sözcüksel hatalar, sözcük bazında yapılan hatalar olarak tanımlanır ve öğrencilerin ifade etmek istediği anlam için yanlış sözcük seçmesinden kaynaklanır. Örneğin, “I *did* my homework” yerine “I *made* my homework” cümlesinde sözcüksel hata bulunmaktadır (Hernández, 2011: 266).

Sözdizimsel Hata

Sözdizimsel hata, bir dildeki dilbilgisi kurallarına uygun cümleleri oluştururken yapılan hatalardır (Karahana, 2011: 6). Bu çalışmada, bir cümlede bulunması gereken bütün kelime ve öğelerin bulunduğu, fakat bunları sıralarken yapılan hatalar sözdizimsel hata olarak değerlendirilmiştir.

Biçim Bilgisel Hata

Biçim bilgisel hata, kelimelerin oluşumunda ve biçim-anlam uyumlarında meydana gelen hatalardır (Karahana, 2011: 6).

Anlamsal Hata

Anlam bilgisi, dilin bağımsız cümle bazında değil, bağlama göre değerlendirilmesi ve anlam ile ifade arasındaki ilişkinin derin bir şekilde incelenmesi anlamına gelen çalışmadır (Obeidat, 1986: 74). O halde, anlamsal hata cümlenin yapısından ziyade ifade etmeye çalıştığı anlamda meydana gelen hatalardır.

Eşdizim

Eşdizim, bir dilde defalarca birlikte ortaya çıkan kelime gruplarıdır (Carter, 1998: 51). Kelime eşdizimlerinde, neden belli kelimelerin birlikte kullanıldığıyla ilgili mantıksal bir açıklama yoktur (Carter, 1998: 56). Bu durum yabancı dil öğrencileri için eşdizimlerin öğrenilmesini zorlaştırır. Örneğin, “*heavy rain*”, “*to make the bed*”, “*deep sleep*” İngilizcede yaygın kullanılan eşdizimlerdir.

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Yabancı Dil Öğretimi

Yabancı dil öğretimi, dillerin ortaya çıkışından itibaren her zaman insanların ilgisini çekmiştir. Özellikle II. Dünya Savaşı'ndan sonra oldukça önem kazanan yabancı dil öğretimi, bu önemini günümüze kadar sürdürmüş ve bundan sonra da sürdürecektir. Heyd (1990: 9)'e göre; yabancı dil öğretimi, belli bir amaç doğrultusunda, ana dil haricindeki bir dili kullanmada yetkinlik kazandırma etkinlikleridir. Avrupa'nın sanayileşmesiyle ortaya çıkan ekonomik ve teknik gelişmeler yabancı dil öğretiminin yaygınlaşmasını sağlamıştır. Ülkeler arası ticaretin ve ulaşım olanaklarının artması yabancı dilin gerekliliğini daha önemli hale getirmiştir.

Yabancı dil temel olarak, insanın doğduğu anda çevresinde var olan ve kendiliğinden edindiği ana dilinden farklı olarak, bilinçli ve planlı bir öğretim süreci sonunda öğrenilen dil olarak tanımlanabilmektedir. Yabancı dilin Türk Dil Kurumu Türkçe sözlüğündeki tanımı, “ana dilin dışında olan dillerden her biri, ana dilin dışında öğrenilen uzmanlık dili” (TDK Türkçe Sözlük, 2005) şeklinde görülürken, Türk Dil Kurumu Bilim ve Sanat Terimleri Ana Sözlüğü (<http://sozluk.gov.tr/>)'ne göre, “öğrencilere, akademik, toplumsal ve meslekle ilgili gelişmelerine katkıda bulunmak amacıyla ana dili dışında öğretilen dil” olarak tanımlanmaktadır. Demircan (2002: 15) yabancı dili, “ana dilinden sonra bilinçli işlemlerle öğrenilen dil” olarak tanımlamaktadır. Tosun (2006: 29) ise yabancı dili, “ana dilin dışında öğrenilen uzmanlık dili” olarak tanımlamıştır. Bu tanımla, yabancı dili sadece başka ülkelerde yaşayan insanların dili olduğu için değil, aynı zamanda dil ailesi ve dilbilimsel özellikler olarak da yabancı olmasından dolayı bu şekilde adlandırıldığı belirtilmiştir. Genel olarak, ana dil dışında öğrenilen dil anlamına gelen yabancı dil kavramı, Milli Eğitim Bakanlığı Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Yönetmeliğinde “resmi ve özel, ilköğretim, ortaöğretim, uzaktan öğretim ve yaygın eğitim okul veya kurumlarında Türkçe dışında eğitim ve öğretim yapılan dil” (2006) şeklinde belirlenirken, Başkan (1981: 160)'a göre yabancı dil, “bir ülkede veya toplumda kullanılan geçerli ana dil dışındaki tüm dilleri kapsamaktadır.”

Yabancı dil tanımından yola çıkarak, *yabancı dil öğretimi*, ses ve anlamlardan oluşan yeni bir dil dizgesinin kurallarını öğreterek, bu kurallarla dilin uygun ve doğru kullanılması olarak açıklanabilir. Tura (1983: 15)'ya göre, yabancı dil öğrenimi anlamlar ve seslerden oluşan yeni bir sistemin ve bu sisteme ilişkin konuşma kurallarının, iletişim fonksiyonlarının öğrenilip gerektiği yerde doğru bir şekilde kullanılması demektir. Yabancı dil öğretimini ise, yeni bir dil sisteminin kazanılması sürecinde öğrenciyi bilgilendirmeyi ve yönlendirmeyi amaçlayan çalışmalar bütünü olarak tanımlamıştır. Buradan da anlaşılacağı üzere, ana dilinden farklı bir dilin öğretim sürecinde, öğrenciye o dille ilgili ayrıntılı bilgi kazandırma işlemleri yabancı dil öğretiminin temelini oluşturmaktadır. Aktaş (2005: 89)'a göre, yabancı dil öğretimi dilbilimsel kuramların öğretime uyarlanması ve dilbilimin ortaya koyduğu bulgularla yabancı dil öğretime ışık tutmaktadır. Ersöz & Paksoy (1993: 191) bu konuyla ilgili olarak, çağdaş dilbilim kuramları ile yabancı dil öğretim kuramları arasında sıkı bir ilişki olduğunu vurgulamıştır. Diğer bir deyişle, dilbilim kuramlarına ilişkin yapılan çalışmalar sonucu meydana gelen değişikliklerin, yabancı dil öğretimini de etkilemesi kaçınılmazdır. Yabancı dil öğretimi tarihçesi incelendiğinde, bu konu daha iyi bir şekilde görülmektedir.

Yabancı dil öğretime ilişkin geçmişten günümüze gelişen birçok yaklaşım, yöntem ve teknik bulunmaktadır. Bunlar, dil öğrenmeyi bir alışkanlık kazanma süreci olarak görmekle başlayıp öğrencilerin duyuşsal, bilişsel ve sosyal özelliklerini ön plana almanın gerekli olduğunu savunan görüşe kadar uzanan bir süreçte gelişmişlerdir. Bu bilgi ışığında, yabancı dil öğretiminin tarihsel süreç içinde dilbilimsel kuramlardan etkilendiği ve yapılan yeni araştırmalarla beraber şekil kazandığı sonucuna ulaşılmaktadır.

2.2. Yabancı Dil Öğretimi Yöntem, Yaklaşım ve Teknikleri

Yabancı dil öğretiminde, günümüze kadar birçok yöntem ve yaklaşım öne sürülmüştür. Bazıları tüm dünyada yaygın olarak kullanılırken, bazıları ise belirli bölgelerde uygulamaya koyulmuştur. Takdir edildikleri kadar eleştiri de alan yöntem ve yaklaşımların, yabancı dil öğretimi için oldukça önemli olduğu her dönem dile getirilmiştir.

Demirel (1999: 31)'e göre; sınıf-içi yabancı dil öğretim etkinliklerinin başarısında temel alınan ilke ve yöntemlerin etkisi büyüktür. Öğrenme-öğretme sürecine ilişkin ilke ve yöntemler, sınıf-içi uygulamaları etkilediği kadar eğitimin niteliğini de etkilemektedir.

Yabancı dil öğretiminde kullanılan başlıca yöntem ve yaklaşımlar aşağıda başlıklar halinde anlatılmıştır.

2.2.1. Dil bilgisi-Çeviri Yöntemi

Bu yöntemde amaç, öğrencilerin yabancı dil metinlerini okumaları ve anlamalarıdır. Ayrıca hedef dilde yapılan dil bilgisi çalışmalarının öğrencilerin ana dillerinin dil bilgisini de geliştirerek ana dillerinde daha iyi konuşma ve yazma imkânı sağlayacağı umulmuştur. Öğrencilerin hedef dili kullanmalarında etkili bir yöntem olmamıştır. Ancak öğrenme sürecinde öğrencilere sunulan zihinsel alıştırmaların faydalı olacağı ve öğrencilere anlama konusunda yardım edeceği düşünülmüştür (Larsen-Freeman, 2000: 11).

Bu yöntemde öğretmenin ve öğrencinin rolü oldukça gelenekseldir. Öğretmen sınıfta otoritedir. Öğrenciler ise öğretmenin yönergelerini yerine getirmektedir. Öğrenmenin bu şekilde geliştiği düşünülür (Larsen-Freeman, 2000: 17).

2.2.2. Düzvarım Yöntemi

Bu yöntemde dil bilgisi tümevarım yöntemiyle öğretilmektedir. Öğrencilere belirli örnekler verilmektedir ve onlar da bu örneklerden çıkarımlar yaparak kurala ulaşmaktadır. Kesin bir dil bilgisi kuralı asla verilmemektedir (Larsen- Freeman, 2000: 29).

Sınıf içinde sadece hedef dil konuşulur. Sadece günlük kelime ve cümleler öğretilir. Doğru telaffuz etme becerisi ve dil bilgisini doğru kullanma öğretilir. Öğretmen ve öğrenci arasında soru-cevaplar oluşturularak aşamalı bir şekilde sözlü iletişim becerileri kazandırılır (Richards & Rodgers, 2001: 12). Bu yöntem büyük ölçüde öğretmen merkezlidir. Bu nedenle, öğretmenin dilde akıcı olması gerekir. (Demirel, 2004: 33-34). Düzvarım Yöntemin uygulanması, bütçenin sınırlı olduğu, sınıf ve zamanın elverişli olmadığı, öğrenci sayısının fazla olduğu devlet okullarında zor olmuştur. Yöntemin başarısında, yöntemin kendisinden çok, öğretmenin vasfı ve kişiliği önemli rol oynamıştır (Brown, 2000: 22).

2.2.3. İşitsel-Dilsel Yöntem

Bu yöntemde öğretmen, öğrencilerinin dil kullanımlarını yöneten ve kontrol eden bir orkestra şefi gibidir. Bunun yanında taklit edileceği için, öğrencilerine iyi örnek de olmalıdır. Öğrenciler, öğretmenin taklitçileridir. Diğer bir deyişle, öğretmenin söylediklerini takip ederler ve sorulara mümkün olduğu kadar doğru ve hızlı bir şekilde cevap verirler (Larsen-Freeman, 2000: 45).

İşitsel-Dilsel Yöntem bazı eleştirilere de maruz kalmıştır. Tosun (2006: 82)'a göre; bu yaklaşım, örnek oluşturacak belli kalıplar verilip öğrenme bu kalıp cümleler üzerinden gerçekleştirildiği için yetersizdir. Bunların haricindeki yapı ve cümlelerde öğrencilerin zorluk yaşaması sorun olabilir. Ancak yine de bazı değişik ve eklemeler yapıldığı takdirde olumlu sonuçlar alınmaktadır.

2.2.4. İletişimci Yaklaşım

İletişimci Yaklaşım'ın temel amacı, öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmektir ve bu geliştirme sürecinde de öğretmenin büyük sorumlulukları vardır. Öğretmen sınıf içinde iletişimi sağlamaktadır. En önemli sorumluluklarından biri, öğrencilere iletişimi kurmalarını sağlayacak durumlar sunmaktır. Etkinlikler sırasında bir danışman gibi hareket etmekte, öğrencilerin sorularını yanıtlamakta ve onların çalışmalarını gözlemlemektedir (Larsen-Freeman, 2000: 128).

Öğrenciler ise her şeyden önce iletişimcidir. Amaç dildeki bilgileri yetersiz olsa dahi kendilerini ifade etmek için çaba gösterirler. İletişim kurmayı iletişim kurarak öğrenirler (Demirel, 1999b: 57). İletişimci yaklaşımda amaç öğrencilerin ana dil konuşanları tarafından doğal çevrede kullanılan dili anlamalarını sağlamaktır. Amaç iletişim olduğu için öğrenciler dil bilgisi kalıplarından sıyrılmış olarak anlam odaklı iletişim kurarlar (Demirel, 2004: 50).

2.2.5. Doğal Yaklaşım

Doğal Yaklaşım, temelde sözlü ve yazılı iletişim becerilerini geliştirmek için tasarlanmıştır. Öğrencilerin hedeflerine, okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerine ve öğrenci düzeyine de önem vermektedir. Bu yaklaşım, temel düzeyde öğrenenler içindir

ve onları orta düzeye getirmek amaçlanmıştır. Bu yaklaşımın beklentisi öğrencilerin dilbilgisel açıdan eksiksiz cümleler üretmeleri değildir. Dört temel hipotez ile dil öğreniminin gerçekleşmesi varsayılır:

1. Öğrencilere mümkün olduğunca anlaşılır veri sunulmalıdır.
2. Verileri anlamalarına yardımcı olacak her şey önemlidir. Görsel materyaller gereklidir.
3. Sınıf içinde öncelikle “dinleme” ve “okuma”ya odaklanılmalıdır. Bunların ardından, “konuşma” becerisi meydana gelmelidir.
4. Öğrencilerin duyuşsal süzgeç seviyelerini en aza indirmek için rahat bir sınıf atmosferi oluşturulmalıdır ve öğrencilere ilginç veriler sunulmalıdır. (Richards & Rodgers, 2001: 178-191).

2.2.6. Grupla Dil Öğretimi Yöntemi

Grupla Dil Öğretimi (Community Language Learning), Carl Rogers’ın insancıl psikoloji çalışmalarından esinlenen Charles A. Curran tarafından geliştirilmiş olan bir yabancı dil öğretim yöntemidir. Uzun yıllar bireylerin öğrenmesi ile ilgili araştırmalar yapan Curran, bireylerin yeni bir öğrenme ortamında kaygılı ve güvensiz davrandıkları, bu yüzden de kendilerini iyi ifade edemedikleri sonucuna ulaşmıştır. Öğretmen-öğrenci ilişkisini, danışman-danışan ilişkisi olarak gören Curran (1976)’a göre; sınıf içinde bu tür sorumluluklar olması gerekmektedir. Öğrencilerin korkularını ve hassasiyetlerini anlayarak, öğretmenler onların negatif duyguları yenmelerine yardım edebilir ve o duyguları önce olumluya daha sonra da öğrenmeye dönüştürebilirler. Öğretmenin amacı, öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almalarını ve birbirlerinden nasıl öğrenebileceklerini anlamalarını sağlamaktır (Larsen-Freeman & Anderson, 2011: 118-124).

2.2.7. Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi

Bu yöntemde hedef dilin öğretimi fiziksel tepkiyi ortaya çıkaran emir kipleriyle yapılmaktadır. Bu emirler başlarda basitken, daha sonraları karmaşık yapılardan oluşmaktadır. Öğrenciler, öğretmenin verdiği emirlere fiziksel tepki yoluyla yanıt vermektedirler. Bu yöntemde öğretmen yönetmen, öğrenciler de oyuncu rolündedirler. Öğretmen hem sınıfın bütünüyle hem de bireysel olarak öğrencileriyle etkileşim içindedir.

Bu etkileşim başlarda, öğretmenin emirlerine öğrencilerin sözsüz olarak tepkide bulunmalarıyla gerçekleşirken, daha sonraları öğrencilerin konuşmaları başlamaktadır. Öğrenciler konuşmaya başladıktan sonra, bu emirleri birbirlerine de verebilmektedirler. İlk cümlelerinde hatalar olabilir, fakat öğretmen hoşgörülü davranır ve öğrenciler yeterli seviyeye gelene kadar hatalar düzeltilmez (Larsen-Freeman, 2000: 111-113).

Bu yöntemle ders işlerken yeni başlayanlar için öğretim materyali kullanımına gerek görülmez. Çünkü sınıf etkinlikleri için öğretmenin hareketleri, mimikleri, sesi yeterlidir. Daha sonra öğretmen sınıf içindeki nesnelere kullanır (Demirel, 1999b: 63).

2.2.8. Telkin Yöntemi

Telkin Yöntemi'nde diyalog öğretimi oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Diyalog öğretilirken, ilk aşamada öğretmen diyalogu baştan sona müzik eşliğinde ritim ve tonlamalara dikkat ederek okur. Öğrenciler, kendilerine dağıtılan diyalog metninden öğretmeni takip ederler. Metnin yan tarafında ana dilde çevirisi bulunmaktadır. Öğretmen, öğrencilere dil öğrenmenin kolay ve eğlenceli olduğu izlenimini vermeye çalışır. Sınıf renkli ve canlıdır. Öğrenciler kendilerine yeni isimler seçerler. Öğrenimin neşeli ve stresten uzak bir ortamda gerçekleşmesi amaçlanır. (Larsen-Freeman, 2011: 76-77).

2.2.9. Sessizlik Yöntemi

Caleb Gattegno (1972) tarafından tasarlanmış bu yöntemle ders işlenirken öğretmen mümkün olduğunca sessiz olmalıdır ancak öğrencilerin ise mümkün olduğunca çok dil kullanması teşvik edilmelidir. Öğrenme, öğrencilerin öğrendiği şeyi hatırlaması ya da tekrar etmesinden ziyade yeni bir şeyi keşfetmesi ya da yaratması ile gerçekleşir. Somut nesnelere kullanımı öğrenme için önemlidir. Öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrencilere, içinde öğrenilecek materyalin bulunduğu bir problem sunulur ve bunu çözmeleri beklenir (Richards & Rodgers, 2001: 81).

Genellikle amaç sözcük öğretmektir. Öğretmen gözlem yapar, çoğunlukla konuşmadan plastik farklı renklerdeki çubuklarla öğrencileri yönlendirebilir, gerekirse öğrencilerden biri gibi derse katılabilir. Bu yöntemde ana dil kesinlikle kullanılmaz (Tosun, 2006: 84). Bu yöntem başlangıç seviyesindeki bir dil öğretiminde şunları amaçlamaktadır:

1. Öğrenciler kendileri, aileleri, eğitimleri ve günlük etkinlikleri ile ilgili sorulara hızlıca cevap verebilmelidir.
2. Öğrenciler iyi bir aksanla konuşabilmelidir.
3. Bir resmi yazılı ya da sözlü olarak tarif edebilmelidir.
4. Hedef dili ana dili olarak konuşan insanların kültür ve edebiyatı ile ilgili genel soruları cevaplayabilmelidir.
5. İmla, dil bilgisi, okuduğunu anlama ve yazma alanlarında yeterli düzeyde performansa sahip olmalıdır (Gattegno, 1972: 81-83).

2.3.Hata Kavramının Tanımı

Öğrenci hatalarını uygun bir çerçevede incelemeyen önce “hata” ile “yanlış” arasındaki ayrımı dikkat edilmelidir. James (1998: 77)’e göre, hatalar sistematik sapmalardır ve öğrencinin bulunduğu dil seviyesinin bir göstergesi olarak istikrarlı olarak yapılır. Hatalar dilin bazı sistemlerine tam olarak hâkim olamayan öğrenciler tarafından yapılır ve hedef dildeki yetersizlik yüzünden ortaya çıkar. Diğer bir taraftan, Fauziati (2009: 139)’ye göre, yanlışlar kısıtlı bellek, yorgunluk ve duyuşsal sorunlar gibi performansı etkileyen faktörlerden dolayı yapılan sapmadır. Düzenli olarak yapılmaz ve öğrenenin hatası bu noktaya çekildiğinde öğrenen tarafından düzeltilebilir.

Ana dilde konuşurken ya da yazarken bile, o an yaşanan çeşitli faktörlerden dolayı doğru ifadeden sapma, *yanlış* yapma, görülebilir. Yani yanlışlar hem ana dilde hem de ikinci dilde bir üretimde bulunurken yapılabilir. Ana dil konuşucuları, konuştukları dilde herhangi bir yapısal bilgi eksikliğine sahip olmadığı varsayıldığından konuşma anında oluşan bir aksaklıktan doğan bu kusurları fark edip düzeltebilir (Şanal, 2008: 598). Bu tarz kusurlar, genellikle hata olarak değil yanlış olarak nitelendirilmektedir. Hatalar ise öğrencinin hedef dildeki yetersiz bilgisinin bir sonucudur. Erdoğan, Ellis (1997) ’in hata ve yanlış ayırt etmek için şu iki yolu önerdiğini belirtmektedir:

“Öncelikle öğrencinin ifadesinin tekrarı 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 düzeltemiyorsa o kullanım “hata” dır; düzeltebiliyorsa o kullanım hata değil, “yanlış” tır.” (Erdoğan, 2005: 263).

Buna göre, hata ve yanlış arasındaki farklılıklar aşağıdaki gibi sıralanabilir:

1. Hatalar yanlış ya da eksik bilgi sonucu ortaya çıkarken yanlışlar o anki stres, unutkanlık gibi nedenlerden dolayı yapılır.
2. Hatalarının belli bir kalıbı varken yanlışların belli bir kalıbı yoktur. Yani hatalar sistemattir, yanlışlar sistemattik değildir.
3. Hatalar öğrenen tarafından düzeltilemez ama yanlışlar düzeltilebilir (Joshi, 2009: 1).

2.4. Hataların Önemi

Öğrenme, hata yapmayı da içinde bulunduran bir süreçtir. Hatalar, yanlışlar, yanlış hesaplamalar, yanlış tahminler ve varsayımlar herhangi bir beceriyi öğrenme ya da bir bilgiyi edinme sürecinin önemli bir kısmını oluşturur. Öğrenmenin başarılı bir şekilde gerçekleşmesi için hatalardan ders çıkarmak, çevreden geri bildirim almak için hatalardan yararlanmak ve bu geri bildirimlerle istenen hedefe yaklaşmak için yeni girişimlerde bulunmak gerekir. Dil öğrenme de böyledir. Ana dillerini öğrenen çocuklar sayısız hata yaparlar ve çevrelerindeki insanlardan geri bildirim alarak doğru ifadenin nasıl olduğunu öğrenirler. İkinci dil öğrenme, ana dili öğrenmeden farklı değildir. Çünkü ikisinin de doğasında deneme yanılma vardır. Öğrenenlerin hata yapması kaçınılmazdır, ancak daha sonra çevrelerindeki geri bildirimler sayesinde doğruyu öğreneceklerdir (Brown, 2000: 216-217). Hata yapmak, dil öğrenen kişinin öğrendiği dilin doğasıyla ilgili hipotezlerini test etmenin bir yoludur ve bu sebeple hem ana dillerini öğrenen çocuklar tarafından hem de ikinci bir dil öğrenen kişiler tarafından kullanılan bir stratejidir (Corder, 1967: 167).

Dil öğretimini daha verimli hale getirmek için öğrencinin zihnindeki süreci anlamak gereklidir. Bu açıdan, bu sürece ışık tutan hatalar dil öğretiminde önemli bir yere sahiptir. Richards (1974: 15), hata analizinin öğrenme ve öğretimin değerlendirilmesi ve gelecek çalışmalar için önceliklerin belirlenmesinde bir araç olarak görülmesi gerektiğini belirtmiştir. Corder (1967: 167), dil öğrenirken yapılan hataların, öğrencinin sürecin belli bir noktasında kullandığı dil sistemine ait kanıtlar sunduğunu ve bu sebeple önemli olduğunu belirtmiştir.

Hatalar öğrenme için olmazsa olmazdır. Bu sebeple, hataları meydana geldikleri an ortadan kaldırmaya çalışmaya gerek yoktur. Hatalar, öğrencilerin dil öğrenme sürecinde

hangi aşamada olduklarını ve bilişsel stratejileri ile ilgili önemli bilgi verir. Baykara (2016: 59) özetle hataların üç açıdan önemli olduğunu belirtmiştir:

1. Kendi hatalarını görüp bunlardan ders çıkarma bakımından öğrenciler için önemlidir.
2. Öğrencilerin dil gelişimi ile ilgili bilgi edinme ve öğretimi buna göre planlama imkanına sahip olma bakımından öğretmenler için önemlidir.
3. Dil ediniminin nasıl gerçekleştiğini ve öğrencilerin zihinsel süreçlerini görme bakımından araştırmacılar için önemlidir.

2.5. Hatalara Dair Yaklaşımlar

Öğrenci hatalarına dair farklı yaklaşımlar mevcuttur. Bu yaklaşımları temel olarak dilsel ve dilsel olmayan yaklaşımlar olmak üzere ikiye ayırabiliriz. Dilsel yaklaşımlar da kendi içinde karşılaştırmalı analiz ve hata analizi olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Dilsel olmayan yaklaşımlar ise sosyolojik ve psikolojik yaklaşımlar olmak üzere ikiye ayrılmaktadır (Shrestha, 1979: 3). Bu tezin çalışma alanı dilbilim ve dil öğretimi olduğu için, çalışmada sadece dilsel yaklaşımlara yer verilmiş olup dilsel olmayan yaklaşımlardan bahsedilmemektedir.

2.5.1. Karşılaştırmalı Analiz Yöntemi

Karşılaştırmalı analiz yöntemi (*contrastive analysis*), sistematik bir şekilde ana dil ve hedef dili karşılaştırarak, öğrenenler tarafından yapılabilecek muhtemel hataları tahmin etmeyi amaçlayan yöntemdir (Kesmez, 2015: 39). Hataları sistematik olarak incelemeye başlayan Amerikan dilbilimci Robert Lado (1957) karşılaştırmalı analiz teorisini öne sürmüştür. Bu teoriye göre, hedef dilin sistemi ile ana dilin sisteminin karışması ikinci dil edinimine engel oluşturacak bir sorundur. Bu sebeple, bu iki dili karşılaştırarak oluşabilecek hatalarla ilgili tahminlerde bulunmak gereklidir. Karşılaştırmalı analiz, hedef dille ana dili karşılaştırarak olası hataları tahmin etmeyi ve bu tahminlerden hareketle öğretim materyallerinin geliştirilmesine, yabancı dil öğretmenlerine ve eğitim programlarını hazırlayan kişilere yardım etmeyi amaçlamaktadır (Tao, Lijuan & Gann, 2008: 64).

İki dil ve kültür benzer olduğunda, hedef dili öğrenmekte güçlük yaşanması beklenmez; fakat farklı olduğunda öğrenmede güçlük yaşanması beklenir. Farklılık ne kadar artarsa, yaşanması beklenen zorluk da o kadar artar (Lennon, 2008: 51) Yâni öğrenme alanındaki güçlükler iki dilin sistemleri arasındaki farklılıklardan kaynaklanır. Böylece karşılaştırmalı analiz çalışmaları ikinci bir dili edinirken ortaya çıkan zorlukların tahmin edilmesi kavramını ortaya çıkarmıştır.

Uzmanlar karşılaştırmalı analizin iki yönü olduğunu belirtmiştir: güçlü ve zayıf yön. Güçlü yöne göre, ikinci dil öğreniminden ana dil etkisi önemli rol oynar ve ana dilden yapılan olumsuz aktarım bir engel olarak görülür. Güçlü yön, iki dil arasında farklılık varsa dil öğreniminin öğrenenler için zor bir hale geleceğini ve iki dil arası farklılıkların da karşılaştırmalı analizle belirleneceğini öne sürer. Wardhaugh (1970) tarafından öne sürülen zayıf yön ise, bazı öğrenme güçlüklerinin tahmin edilmesi için iki dil sisteminin karşılaştırılması gerektiğini ve öğrenenlerin hatalarına dair gerçek verilerle empirik bir inceleme yapılmadan bu tahminlerin öğrenenler için faydalı olmayacağını iddia eder. Bu yön daha sonra *hata analizi yöntemine* evrilmiştir (Akhter, 2011: 11-12)

Karşılaştırmalı analiz yöntemi sayesinde ikinci dil edinim sürecinde öğrencinin ana dili ile öğrendiği ikinci dili karşılaştırma ve bunun sonucunda meydana gelebilecek zorluk alanlarını tespit etme fırsatı doğmuştur. Bu yöntemi hem psikolojik hem de pedagojik temellere dayandırmak mümkündür.

2.5.1.1. Karşılaştırmalı Analizin Psikolojik Temelleri

Karşılaştırmalı analizin psikolojik temellerinin davranışçı dil öğrenme teorisine dayandığını söylemek doğru olur. Çünkü karşılaştırmalı analizin geliştirildiği 1960-1970'li yıllarda dil öğrenimi davranışçılık modeline dayanmaktaydı.

Davranışçı teori tarafından, hatalar daima kaçınılması gereken ve dil öğrenimine engel olan ifadeler olarak görülmüştür. Davranışçılar, hatayı eksik öğretimin ya da başarısızlığın bir belirtisi olarak görmüşlerdir. Bu yüzden, hatalarla karşılaşıldığında derhal düzeltilmesi gerektiğini savunmuşlardır (Maicusi, Maicusi & Lopez, 2000: 169).

Davranışçılık teorisine göre, dil öğrenme bir alışkanlık kazanma süreciydi ve alışkanlıklar kazandırılarak dil öğrenme güçlendirilirdi. Bu yüzden, ikinci yabancı dildeki belli yapıları öğrenmek, ana dilleri ve öğrenmekte oldukları dil arasındaki farklılıklara

bağlıydı. (Rustipa, 2011: 17). Karşılaştırmalı analize göre, öğrenenlerin ana dillerindeki alışkanlıkları öğrenmekte oldukları ikinci dile olumsuz bir şekilde aktarmanın sonucu olarak hatalar meydana gelmektedir. Bu sebeple, ana dil ve ikinci dil arasında farklılıklar olduğunda olumsuz aktarmanın meydana geleceğine inanılırdı (Maicusi, Maicusi & Lopez, 2000: 169). Böylece, karşılaştırmalı analiz yöntemiyle iki dil arasında karşılaştırma yapılarak hedef dilin bazı özelliklerini öğrenmenin diğerlerine göre neden daha zor olduğu açıklanmaya çalışılmıştır.

Davranışçı kuramın bu görüşleri karşılaştırmalı analizin psikolojik temellerini oluşturmaktadır. Wood (2017: 2)'a göre, dil alışkanlık geliştirme süreci olduğundan ve ana dil alışkanlıkları hedef dilde alışkanlık geliştirmeyi olumsuz yönde etkilediğinden dolayı öğretmenin görevi, ana dilden gelen alışkanlıkları engelleyip hataları ortadan kaldırmaktır.

2.5.1.2. Karşılaştırmalı Analizin Pedagojik Temelleri

Yabancı dil öğrenme problemi, dilleri ve öğrenme süreçlerini bilimsel olarak tanımlama yoluyla çözülmeye çalışılmıştır. Farklı dil yapılarının uyumsuzluğundan kaynaklı olarak yabancı dil öğrenmede sorun yaşandığına ve ana dil ve hedef dil yapıları karşılaştırıp analiz ederek daha etkili bir pedagoji oluşacağına inanılmıştır. (Tao, Lijuan & Gann, 2008: 66). Karşılaştırmalı analizin dil öğretiminde uygulamaya geçirilebilmesi için Lado (1957) şu süreçlerin gerekliliğinden bahsetmiştir:

1. Diller arasındaki sesletim, dil bilgisi, kelime ve ilgili tartışmalı konuların karşılaştırılması yapılmalı,
2. Yapılan analizler sonucu öğrencilerin zorlanacağı noktalar belirlenmeli,
3. Bu noktalar dillerin birbirinden farklılaştığı yerler olacağı için müfredat, materyal tasarımı, yöntem ve değerlendirme sürecine bu farklılıklar yansıtılmalıdır (akt. Tajareh, 2015: 1106-1107).

James (1980: 25) karşılaştırmalı analizin dilsel bir çerçevesi olduğunu savunmaktadır ve sürecin şu şekilde geliştiğini vurgulamaktadır:

Tanımlama: Seçilen iki dilin resmi olarak tanımlanması.

Parçaların incelenmesi: Farklılık olan yani zorluk oluşturacak alanların karşılaştırma için seçilmesi.

Karşılaştırma: Benzerlik ve farklılıkların belirlenmesi

Tahmin: Öğrencilerin muhtemel hatalarının tahmin edilmesi

İlk dönemleri olan 1960'larda gözde olan karşılaştırmalı analiz yöntemi 1970'lerde çok fazla eleştiri alarak önemini yitirmeye başlamıştır. Ellis (1985: 29)'in bahsettiği sekiz deneysel çalışmanın bulunduğu bir araştırmada ana dilin olumsuz etkisinden kaynaklanan hataların oranının %3 ile %50 arasında değiştiği görülmüştür. Bu sonuç hataların kaynaklarının karşılaştırmalı analiz yönteminin iddia ettiği gibi sadece ana dilin olumsuz etkisiyle açıklanamayacağını göstermektedir. Brown (2002: 218), karşılaştırmalı analizin tahmin ettiği bütün hataların öğrenenler tarafından yapılmadığını ve ana dili birbirinden tamamen farklı olan öğrenenlerin hedef dilde benzer hataları yaptıklarını belirtmiştir. Ellis (1994: 308) karşılaştırmalı analiz yönteminin başarısızlığını öğrencilerin ana dili dışındaki “zorluk” sebeplerini tespit etmekte yetersiz kalması olarak belirtmiştir. Özetle, çok basit ve çok sınırlı olan bu yöntemin detaylı bir şekilde gözden geçirilmesi ve genişletilmesini gerektiğini önermiştir.

2.5.2. Hata Analizi Yöntemi

“Hata Analizi” (*error analysis*), karşılaştırmalı analize alternatif olarak S. P. Corder ve meslektaşları tarafından oluşturulan bir yöntemdir. Hata analizi, karşılaştırmalı analizinin dil aktarımı ile ilgili çalışmalara değerli katkılarda bulunmuş olmasına rağmen, birçok hatayı tespit etmekte yetersiz kaldığını göstermiştir (Rustipa, 2011: 18). Karşılaştırmalı analiz yönteminin güvenilirliği sorgulanmaya başlayınca, yerini 1970'lerde hata analizi yöntemine bırakmıştır. Hata analizi ile yapılan çalışmalar öğrenen hatalarının daha çok dilbilimsel yönlerine odaklanır ve son yıllarda çok önem verilen bir uygulamadır (Heydari & Bagheri, 2012: 1583).

Uygulamalı dilbilimin bir dalı olan hata analizi, hataların sadece öğrenciden kaynaklanmadığını, aynı zamanda bazı evrensel öğrenme stratejilerini de yansıttığını göstermeyi amaçlamaktadır (Erdoğan, 2005: 262) Karşılaştırmalı analizin aksine hata analizi öğrencilerin ikinci dil öğrenim sürecinde yaptıkları hataların tek sebebinin ana dilin etkisi olmadığını, bu hataların ana dillerini öğrenirken yaptıkları hatalara benzediğini göstermiştir (Dulay, Burt & Krashen, 1982: 138). Böylece, karşılaştırmalı analizin yerini hata analizinin alması mümkün olmuştur.

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 olduğunu ve hangilerinin olmadığını belirlemeye çalışmaktaydılar. Fakat hataların ikinci dil edinimindeki rolüne ağırlık verilmemiştir. Hataların öğretmenlere, öğrencilere ve araştırmacılara faydalı olabileceğini gösteren kişi de Corder'dır (Karra, 2006: 1).

Dil öğrenen kişilerin hatalar yapması ve öğrenen kişinin zihninde işlemekte olan sistemi açığa çıkarmak için bu hataların gözlemlenmesi, analiz edilmesi ve sınıflandırılması hata analizi adı verilen öğrenen hatalarını inceleme çalışmalarını ortaya çıkarmıştır (Brown, 2000: 218). Hata analizi ile ilgili temel beklenti, öğrencilerin yaptığı hatalar yoluyla ikinci dil edinim süreci ile ilgili bilgi vermesidir. Erdoğan, Keshavars (1997)'in hata analizini uygulamalı ve teorik olmak üzere iki alana ayırdığını belirtmektedir. Hataları teorik olarak inceleme, dil öğrenimindeki süreç ve stratejiler ile hedef dilin ana dille benzerliklerine odaklanır. Yani hem dil öğrencisinin zihninde meydana gelenleri anlamaya hem aşırı genelleme, basitleştirme gibi öğrencilerin kullandıkları stratejileri ortaya çıkarmaya hem de dil öğrenme sürecinin evrensel kurallarıyla ilgili bir sonuca varmaya çalışır. Uygulamalı hata analizi ise iyileştirici kurslar düzenlemeyi ve teorik hata analizinin verilerine dayanarak uygun materyal ve öğrenme stratejileri geliştirmeyi amaçlar (Erdoğan, 2005: 263).

2.6. Hata Analizi Süreci

Ellis (1997: 15)'e göre; öğrenci hataları üzerinde çalışmak birçok açıdan fayda sağlar. Öncelikle, hatalar öğrenme sürecinde olan kişiye ait özellikler olduğu için kişinin gelişimsel sürecini yansıtır. İkinci olarak, öğretmenler için öğrenenlerin nerede hata yaptıklarını bilmek önem taşımaktadır. Son olarak, hata yapmak öğrenenlerin kendi hatalarını fark edip düzeltmelerine ve böylece kendi öğrenmelerine katkıda bulunmalarına imkân sağlar. Corder (1967) hata analiz sürecinde izlenmesi gereken beş adım önermiştir:

1. Öğrenenin kullandığı dile ait örnek toplama
2. Hataları tespit etmek
3. Hataları tanımlama
4. Hataları açıklama
5. Hataları değerlendirme (akt. Vasquez, 2008: 136).

Farklı dilbilimciler tarafından farklı hata analiz modelleri öne sürülmüştür. (Richards, 1973: 172-188; Gass & Selinker, 1994: 67; Brown, 2000: 257-280) Bu modellerden hareketle yaygın olarak kabul edilen hata analiz süreci şu şekilde ifade edilebilir:

1. Bilgi toplama
2. Hataları tanımlama
3. Hata türlerini sınıflandırma
4. Hata türlerinin sıklığını belirleme
5. Hataların kaynaklarını belirleme
6. Hatanın sebep olduğu kopukluğun derecesini belirleme
7. İyileştirme (alıştırmalar, dersler vb.) (Ayafor, 2015: 8).

2.6.1. Örnek Toplama

Hata analizindeki ilk aşama öğrenen diline ait *örnekler toplamaktır*. Toplanan örnekler boyutuna göre üç farklı sınıfta değerlendirilir: kitlesel, spesifik ve tesadüfi örnekler. Bunların tamamı örnek toplama süreci için uygundur; ancak her birinin kullanılabilirliği ve başarılı olması ana amacın ne olduğuna bağlıdır. Başka bir deyişle, bu ilk aşamada, araştırmacı araştırmasının farkında olmalıdır. Bu aşamanın temel hedefi doğru bir bilgi toplama sistemi seçmektir (Vasquez, 2008: 136-137).

2.6.2. Hataları Tespit Etme

Öğrenenlerin yaptıkları *hataları tespit etme* hata analizi yapabilmek için önemlidir. Bu anlamda öncelikle bir ifadenin hata mı yoksa yanlış mı olduğu belirlenmelidir. Ellis (1997: 17) bu farkı, “hatalar öğrenenlerin bilgi eksikliğini ve yanlış öğrenmelerini yansıtmaktayken, yanlışlar ise öğrenenlerin bildiği şeyi üretmedikleri zaman meydana gelmektedir” şeklinde açıklamaktadır. Bu farkı bir örnekle açıklayabiliriz: Bir öğrenci yazdığı metinde bir kere “**He is play basketball now*” şeklinde cümle kurup bunun haricinde şimdiki zamanda cümle yazımı ile ilgili bir probleme rastlanmamışsa bu cümleyi yanlış olarak görmek gerekecektir. Çünkü öğrenci bu kullanımı doğru bir şekilde bilmekte ancak sınav anında çeşitli faktörlerden dolayı bir kere yanlış ifade etmiş olabilir. Bununla birlikte bir öğrencinin metninde isim cümlesinde soru yazarken “**Do you a teacher?*”, “**Do they students?*” gibi ifadelerde bulunması, öğrencinin “to be” fiilinin kullanımını

bilmediğini gösterir ve bunları hata olarak değerlendirmek gerekir. Hatalarla yanlışların bir diğer fark da Brown (2000: 217-218) tarafından ifade edildiği gibi, öğrenenin dikkati sorunlu ifadeye çekildiğinde öğrenen “yanlış”ı düzeltebilir ancak “hata”yı düzeltemez.

2.6.3. Hataları Tanımlama / Türlerini Sınıflandırma

Hataları sınıflandırmak ile ilgili birden fazla yol önerilebilir. Bunlardan biri, hataları buldukları dil ögesine göre sınıflandırmaktır. Böyle bir sınıflandırmanın kategorileri sesletim, söz dizim, biçim/dil bilgisi, anlam ve sözcük olabilir (Shaffer, 2005: 1). Touchie (1986: 77-77) de benzer bir ifadeyle dil öğrenim hatalarının bütün dil bileşenlerini kapsamasının mümkün olduğunu ifade etmiştir. Bu bileşenler sesletim, biçim, kelime ve söz dizimi olarak sınıflandırılabilir.

Vasquez (2008: 137), hataları tanımlamak için öğrencilerin kendine özgü ifadeleri ile bu ifadelerin hedef dildeki doğru söyleniş biçimlerinin karşılaştırmasının yapılması gerektiğini belirtmiştir. Bu durumda hatalar iki şekilde sınıflandırılabilir: dilsel kategorilere göre ve görünüş (yüzeysel) yapılarındaki değişikliklere göre. Dilsel kategorilere sınıflandırmak pedagojik amaçlar için yürütülen geleneksel hata analizi yöntemidir. Yabancı dil bilgisi kitap ve müfredatlarında bulunan yapılarla karşılaştırmalı olarak bu süreç yürütülebilir.

James (1998: 94), öğrenenlerin hedef dildeki kusurlu ifadelerinin olması beklenen versiyonlarından farklı olduğunu ve bu ifadelerin görünüş (yüzeysel) yapısında değişiklik olduğunu belirtmiştir. Bu kapsamda hataları dört temel dil grubunda sınıflandırmıştır: çıkarma (omission), ekleme (addition), yanlış oluşturma (misformation), yanlış dizme (misordering) (Corder, 1981: 36-37; Ellis, 1997: 18).

1. Öğrenen kişi gerekli olan bir yapıyı ifadesine dahil etmediğinde *çıkarma* hatası meydana gelir (Dulay, Burt and Krashen, 1982: 154). Örneğin, “I learn something new yesterday” cümlesindeki *learn* fiiline -ed takısının dahil edilmemesi.

2. Çıkarma hatalarının aksine, olmaması gereken gereksiz bir yapı ifadeye eklendiğinde *ekleme* hatası meydana gelir (Dulay, Burt and Krashen 1982: 156). “The Ankara” örneğindeki gibi *the* kullanımı.

3. Yapının ya da ekin hatalı kullanılmasıyla *yanlış oluşturma* hatası meydana gelir (James, 1998: 108). Örneğin, “Ali is the taller student in the school.” cümlesinde *tallest* yerine *taller* kullanımı.

4. Bir ifade içerisindeki kelime ya da ekin cümle içinde yanlış yerde kullanılmasıyla *yanlış dizme* hataları meydana gelir (James, 1998:108). Örneğin, “my best friend” yerine “best my friend” ifadesi yanlış dizme hatasına örnektir.

Ayrıca, Burt & Kiparsky (1972) hataların temel (global) ya da bölgesel (local) olarak da sınıflandırılabilceğini belirtmişlerdir. Temel hatalar iletişimi engelleyen hatalardır. Bölgesel hatalar ise, cümlenin bir kısmının yanlış olduğu hatalardır. Dinleyici ya da okuyucu anlatılmak istenen konu hakkında net bir tahmin yapabilmektedirler (akt. Brown, 2000: 223).

Corder (1973) hataların betimlenmesi konusunda *açık* (overt) hatalar ile *gizli* (covert) hataların ayrımının yapılması gerektiğini savunmaktadır. Açık hatalar, cümle düzeyinde tartışmasız bir biçimde dil bilgisi kurallarına aykırı ifadeleri içermektedir. Gizli hatalar ise, cümle düzeyinde dilbilgisel olarak iyi bir şekilde oluşturulmuş ancak iletişim bağlamında uygun olmayan hatalar olarak açıklanmaktadır. Örneğin, “*I’m fine, thanks*” cümlesi dilbilgisel olarak doğru olmasına rağmen “*How old are you?*” sorusuna cevap vermek için kullanılmakta ise bu gizli hatadır (Erdoğan, 2005: 264-265).

Dulay, Burt & Krashen (1982: 146) tarafından yapılan başka bir sınıflandırmaya göre hataları dil bileşenleri ya da dilbilimsel öğelere göre sınıflandırmak mümkündür. Bu bileşen ve öğeler sesletim, söz dizim, biçim bilgisi, dil bilgisi, anlam, kelime ve söylemden oluşur. Bu çalışmada bu sınıflandırmaya dayanarak dilbilgisel, biçim bilgilisel (morfoloji), sözcüksel, anlamsal ve sözdizimsel hata türleri ele alınmıştır.

2.6.4. Hataları Açıklama / Kaynaklarını Belirleme

Hatalar önemli nedenlerden dolayı oluşmaktadır. Bu nedenlerden biri öğrencinin ana dilinin hedef dile müdahalesidir. Öğrenci kendi ana dili ile hedef dilin benzer olduğunu varsayarak hata yapabilir. Diğer bir neden ise öğrencilerin hedef dile ilişkin bilgilerinin yetersiz kalmasıdır (Süslü, 2011: 63). Yabancı dil öğretiminde iki temel hata kaynağı vardır: ana dilin etkisinden kaynaklanan *diller arası aktarım* (interlingual transfer) ve hedef

dilden ve gelişimsel faktörlerden kaynaklanan *dil içi aktarım* (intralingual transfer) (Touchie, 1986: 77).

2.6.4.1. Diller Arası Aktarım

Diller arası aktarımdan kaynaklanan hatalar ikinci dil öğrenenlerin ana dillerindeki aynı anlamı taşıyan ifade ya da cümleleri ikinci dile yapısal olarak aktarmalarıdır. Bu hatalar tamamen ana dilin yapısını yansıtır ve ikinci dilin öğrenen kişi tarafından yetersiz kullanımından kaynaklanır. Bu yetersiz öğrenmenin sebebi olarak ikinci dilin sınırlı olarak kullanıldığı bir çevrede yaşamak, ikinci dili kullanmakta sıkıntı çekmek ve kasıtlı dil öğrenimi gösterilebilir (Shaffer, 2005: 3). Brown (2000: 224) öğrencinin yabancı dilde henüz yetkin hale gelmediği öğretim sürecinin ilk dönemlerinde, faydalanabileceği tek dilbilimsel sistemin ana dili olduğunu belirtmiştir. Bu durumda bu hatalar öğrenim sürecinin olağan bir parçası olup öğrencinin ikinci dilde kendini ifade etmek için çaba gösterdiğinin bir göstergesi olabilir.

Ana dilden hedef dile bazı elementlerin biçim bilgisel, sözdizimsel dilbilgisel ve sözcüksel ve anlamsal düzeyde aktarımı yapılabilir. Örneğin; İngilizce öğrenmekte olan bir Türk öğrencinin “*We live in a big city*” yerine “**We big a city live*” gibi bir cümle kurması sözdizimsel düzeyde bir diller arası aktarım hatası olarak değerlendirilebilir. Yine bir Türk öğrenci tarafından üretilen “*She hates you*” yerine “**She hates from you.*” cümlesi “from” edatının gereksiz kullanımıyla dil bilgisi düzeyinde diller arası aktarım hatası olarak sayılabilir.

2.6.4.2. Dil İçi Aktarım

Öğrencinin ana dilinden aktarım yapması hataların tek sebebi değildir. Öğrenciler hedef dilde, o dili çok iyi bilmedikleri için ve onu kullanmakta zorluk yaşadıkları için de hatalar yapabilirler (Sari, 2016: 90).

Richard (1974:6), dil içi aktarım hatalarını, ana dilin yapısını yansıtmayan, onun yerine hedef dildeki kısmi bilginin genellenmesinden kaynaklanan hatalar olarak belirtmiştir. Harmer (2001: 100); bu tür gelişimsel hataları dil öğrenim sürecinin doğal bir parçası olarak görmektedir. Yabancı dil öğrenen kişilerin hataları, onların dile ilişkin gelişimlerini göstermektedir.

Richard (1974: 6), dil içi hataları aşırı genelleme, kural kısıtlamasını göz ardı etme, kuralın yetersiz uygulanması, yanlış hipotez geliştirme olarak dört grupta değerlendirmiştir.

1. *Aşırı genelleme*, öğrenenin hedef dildeki bildiği bir yapıyı temel alarak farklı bir yapıda hatalı olarak kullanmasıyla ortaya çıkar (Örneğin, “I went to İstanbul.” yerine “*I goed to İstanbul).

2. *Kural kısıtlamasını göz ardı etme hatası*, öğrenenin kuralı uygulamaması gereken bir durumda uygulamasıyla ortaya çıkar (Örneğin, “He let me go.” yerine “*He let me to go.”).

3. *Kuralın yetersiz uygulanma hatası*, daha karmaşık düzeyde olan yapıları kullanmak yerine nispeten daha kolay kuralı seçme durumunda ortaya çıkar (Örneğin, “Do you like dancing?” yerine “You like dancing?”).

4. *Yanlış hipotez hatası*, hedef dildeki belli bir yapıya ait farklılıkları/ayrımları yanlış öğrenme durumunda ortaya çıkar (Örneğin, öğrencinin “am” bağlayıcı eyleminin geniş zamana ait olduğunu öğrendiğinde “I play the violin” yerine “*I am play the violin” şeklinde bir ifade bulunması).

Dil öğreniminin ilk evrelerinde diller arası aktarım hataları baskınken, öğrenci yeni sistemi öğrenmeye başladıkça hedef dil içindeki aktarım hatalarında artış olduğunu gözlemlemek mümkündür. Bu süreç öğrenme ilkelerine uygun bir şekilde devam eder. Öğrenenler ikinci dilde ilerledikçe, sürecin başlarında edindikleri deneyim ve bilgiler hedef dilin içerisindeki yapılara dahil olmaya başlar (Brown, 2000: 224).

2.6.5. Hataları Değerlendirme

Hata değerlendirme çalışmaları, değerlendiren kişinin kim olduğuna, değerlendirilmesi amaçlanan hataların neler olduğuna ve onların nasıl değerlendirileceğine bağlı olarak değişiklik gösterir. Hataları değerlendiren kişiler o dili ana dil olarak konuşan ya da dili sonradan öğrenen kişiler olabileceği gibi, “uzman” (örneğin, dil öğretmenleri) ya da uzman olmayan kişiler de olabilir. Değerlendirilmesi amaçlanan hatalar İngilizcenin anlamsal ya da sözcüksel yönleri, farklı dilbilgisel özellikleri ya da yazım (imla) olarak ele alınabilir. Değerlendirmeyi yapmak için kullanılacak araçlar da çok çeşitli olabilir. Genellikle, bir ya da birkaç hatayı içeren cümlelerden oluşan listeler kullanılır. Bu cümleler genellikle öğrencilerin oluşturduğu gerçek örneklerden (ağırlıklı olarak yazılı

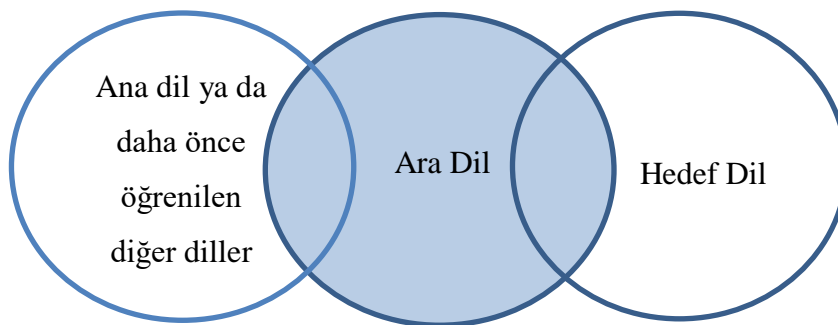
metinlerinden) alınır. Hataları değerlendirme amaca bağlı olarak hatayı içeren cümlelerin *anlaşılabilirliğine* göre, hatanın *ciddiyet* derecesine ya da *doğallığına* göre ve yarattıkları *bozukluğa* göre yapılabilir (Ellis, 1994: 63).

Öğrenen hatalarının değerlendirilmesi birçok açıdan problemlidir. Değerlendirme yapan kişilerden bir hatanın türünü belirlemesi istendiğinde hangi kriteri kullanacağı açık değildir. Ayrıca, hataların değerlendirilmesi hatanın meydana geldiği bağlama göre değişiklik gösterir (Vasquez, 2008: 140).

2.7. Ara Dil Kavramı

“Ara dil”, ikinci dili öğrenen kişilerin dilbilgisel sistemlerini ifade etmek amacıyla Selinker tarafından ortaya atılan bir kavramdır. Selinker (1972: 214), ara dili, bir öğrenenin hedef dilde üretim yapma girişiminde bulunması sonucu ortaya çıkan ürünlere dayalı olan bir dil sistemi olarak tanımlamıştır.

Ara dil kavramı, bütün öğrenenleri geçirdiği ana dil ve hedef dil arasında kalan bir süreç olarak düşünüldüğünde daha iyi anlaşılabilir. Bu sürecin herhangi bir evresinde, öğrenenin dili sistematiktir, kural odaklıdır ve öğrenenleri öğrenme tecrübelerine bağlı olarak farklılıklar meydana gelebilir (Larsen - Freeman, 1991: 60). Zhang (2011: 87) ise Selinker (1972)’in ara dili bir ucunda ana dilin ya da daha önce öğrenilen dillerin olduğu, diğer ucunda da hedef dilin olduğu bir süreç olarak gördüğünü ifade etmiş ve şu şekilde göstermiştir:



Şekil 1: Ara Dil Süreci

Ara dil, kusurlu ve yetersiz olan, hedef dilde hipotezler geliştirmeye dayalı bir dil sistemidir. Öğrenme ilerledikçe, bu hipotezlerden bazıları yeterli bulunur ve korunur; bazıları geliştirilir; bazıları ise yetersiz olarak görülür ancak çoğu kez yetersiz kurallar öğrenenin dil sisteminde kalır. Bu kurallar ana dilden kurallar olabileceği gibi öğrenen

tarafından geliştirilen kurallar da olabilir. Her durumda, öğrenenin bilgisindeki eksikliği gösterir ve hata sebeplerinden biridir (Azevedo, 1980: 217). Bu ifadelere göre ara dilin hem öğrencinin ana dilinden hem de öğrenmekte olduğu dilden özellikler taşıyan, öğrenenin bizzat kendisi tarafından geliştirilen, bireye özgü bir sistem olduğunu söylemek yanlış olmaz.

Ara dil, hedef dilin tam olarak öğrenilemediği aşamada meydana gelir. Ana dille de hedef dille de aynı değildir. Kendi kuralları olan ayrı bir dil olarak görülür ancak bu kurallar ana dille de bağlantılı olabilir. Bu sebeple de diller arası olumsuz aktarıma sebep olabilir (Abbasi & Karimnia, 2011: 527).

Saville-Troike (2006: 41-42), ara dilin özelliklerini şu şekilde açıklamıştır:

1. Sistemattir. Gelişimin herhangi bir evresinde, ara dil öğrenci tarafından geliştirilen dil bilgisi kuralları tarafından yönetilir. Bu kurallar, öğrencinin o aşamada kullandığı dilin analiz edilmesiyle keşfedilebilir.
2. Dinamiktir. Öğrencilerin zihninde olan kurallar sistemi sık sık değişir. Ancak bu değişim sürekli doğru şekilde olmayabilir.
3. Değişkendir. Bağlamın farklılığına göre dilin farklı kullanımı gözlemlenebilir.
4. Kısıtlı bir sistemdir. Hem şekil hem işlev bakımından dardır. Daha az karmaşık olan dil bilgisi kuralları tercih edilir ve iletişimsel ihtiyaçtan kaynaklı olarak dilin kullanımı çok sık görülmez.

Ellis (1994: 351) Selinker'in ara dil kullanan öğrencilerin geçirmekte olduğu bilişsel süreçler ile ilgili görüşlerinden şu şekilde bahsetmiştir:

1. Dil aktarımı: Öğrenenin ara diline ait bazı kural ve yapılar ana dilden aktarılabilir.
2. Eğitimin aktarımı: Öğrenenin ara diline ait bazı özellikler öğretiliş şeklinden kaynaklanabilir. Gitsaki (1998: 93)'nin ifadesine göre, öğrencilerin eğitim sürecinde öğrendiği bilgiler daha sonra öğrenecekleri üzerinde etkiye sahip olabilir. Bu etki olumlu olabileceği gibi olumsuz da olabilir.
3. İkinci dil öğrenimi stratejileri: Öğrenilecek materyale karşı öğrenen tarafından geliştirilen yaklaşım olarak tanımlanabilir.
4. İkinci dilde iletişim stratejileri: Ana dil konuşucuları ile iletişim kurmak için öğrenen tarafından geliştirilen stratejiler olarak tanımlanabilir.

5. Hedef dildeki materyali aşırı genelleme: Bazı ara dil ürünleri hedef dildeki kural ve anlamsal yapıların aşırı genellenmesinin bir sonucudur.

2.8. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, İngilizce metin yazımında yapılan hataların analizi ile ilgili yapılan araştırmalar yurt içinde ve yurt dışında olmak üzere ayrı başlıklarla değerlendirilmiştir. Elde edilen bilgiler aktarılarak genel durumla ilgili değerlendirme yapılmıştır.

2.8.1. Yurt Dışında Yapılan İlgili Çalışmalar

Dünya çapında hata analizi alanında yapılmış çalışmalar bulunmaktadır. Muriungi, Mukuthuria & Gatavi (2011), “Education and Language: Errors in English Language and Their Remedies” adlı çalışmalarında Kenya’da İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenenler tarafından yapılan hataların doğasını ve tipolojisini araştırmayı ve bu hatalara çözüm önerileri sunmayı amaçlamışlardır. Araştırma verilerini toplamak için 182 yedinci sınıf öğrencisine kompozisyon şeklinde yazılı bir görev verilmiştir. Araştırmada, öğrencilerin alanda birçok hata yaptığı ortaya koyulmuş olup bu hataların imla ve fonetik konularında yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Çalışma, İngilizce öğretmenlerinin öğrencilerin çalışmalarından hataları arındırmalarını ve kendine özgü sorunları olan öğrencilere bireysel olarak ilgi göstermelerini önermektedir. İngilizce öğretmenlerine öğrencilerin yaptıkları hataları sınıflandırmalarını ve hataları bu perspektifle ele almalarını tavsiye etmektedir. Öğretmenlerin öğrenenlere sıkça heceleme egzersizleri yaptırmalarını ve öğrenciler için sözlü sınavın yapılması gerektiğini önererek böylelikle öğrencilerin konuşma ve sonuç olarak yazılı anlatımlarının gelişeceğini belirtmişlerdir.

Wu & Garza (2014), “Types and Attributes of English Writing Errors in the EFL Context—A Study of Error Analysis” adlı çalışmada ana dili Çince olup İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen beş tane 6. sınıf öğrencisinin yazımlarındaki hataları analiz etmişlerdir. Çalışmada dil bilgisi, sözcük, anlam ve mekanik (yazım, noktalama, imla, vb.) hatalara rastlanmış olup en çok hata dil bilgisi kategorisindedir. Bu kategoride de en çok hata özne-yüklem uyumsuzluğundan kaynaklanmıştır (%12). İkinci olarak ise en çok sözcüksel hatalar yapılmıştır. Dil bilgisi, sözcük ve anlam ile ilgili hataların çoğunluğunun diller arası aktarımdan, mekanik hataların çoğunluğunun dil içi aktarımdan kaynaklandığı saptanmıştır.

Koka (2017), “Error Analysis of Written English Texts: A case of King Khalid University EFL Learning Students” adlı çalışmasında Suudi Arabistanlı İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Abha’daki Kral Halid Üniversitesi’nde okuyan öğrencilerin İngilizce çeşitli metinler oluştururken yaptıkları ısrarcı hataları analiz etmeyi ve sınıflandırmayı amaçlamıştır. Araştırmada, farklı dil seviyelerinde dil bilgisi, morfoloji, söz dizimi, sözlük bilimsel, imla vb. çeşitli kullanım hatalarının nedenleri ve kaynakları ortaya çıkarılmaya çalışılmış ve hataların yapılma sıklığı, ortalama ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Araştırmada dil bilgisi hataları içerisinde geçmiş zaman yerine şimdiki zamanın kullanımı en az hata yapılan hata türü, tanım edatı ve edat kullanım hatalarının en fazla yapılan hata türü olduğu belirlenmiştir. Biçim bilgisel hatalar içerisinde ise en çok hatanın iyelik durumu olan ‘s, en az hatanın ise çoğul eki olan -s kullanımından kaynaklı olduğu saptanmıştır.

2.8.2. Yurt İçinde Yapılan İlgili Çalışmalar

Bu alanda Türkiye’de yapılan çalışmalar da bulunmaktadır. Gök (1996), “Error Analysis vs. Contrastive Analysis and Sapir-Whorf Hypothesis and The Methodology of Writing” adlı çalışmasında, hataları otuz dokuz kategoride sınıflandırmıştır. Çalışmanın sonucunda en sorunlu alan olarak edat konusunda yapılan hatalar belirlenmiştir. Ayrıca yapılan hatalar içerisinde sözdizimsel hataların toplam hatalar içerisinde önemli bir bölüm oluşturduğu tespit edilmiştir.

Saltık (1997), “A Study on Error Analysis in the Essays of Freshman Students at the Middle East Technical University” adlı çalışmasında Orta Doğu Teknik Üniversitesi’ndeki birinci sınıf öğrencilerinin denemelerinde yaptıkları hataları analiz ederek dil problemlerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışmanın sonucunda, imla, sözcük-anlambilim ve söz dizimi-biçim bilgisi alanlarındaki en problemlilerle saptanmıştır. Bu hatalara ek olarak, yanlış düzen ve özne ve fiil uyumsuzluğu veya eksikliği araştırmada tespit edilen hata türleridir.

Gürsel (1998), “Error Analysis of the English Writings of the Students from the Department of Foreign Languages at the University of Gaziantep” adlı çalışmasında Yabancı Diller Bölümünde öğrenim gören öğrencilerin yazım aşamasında yaptıkları hataları incelemiştir. Gürsel (1998) öğrencilerin yaptıkları hataları belirledikten sonra, onları birer birer incelemiş ve kaynaklarına göre sınıflandırmıştır. Daha sonra bu hataların

olası nedenlerini araştırmıştır. Araştırmada, İngilizce öğrenen Türk öğrenciler için en problemlı alanın morfoloji olduğu saptanmıştır. Morfolojiden sonra ikinci en problemlı alan söz dizimi, üçüncü en problemlı alan olarak da edat kullanımı belirlenmiştir. Araştırmada dil içi aktarım hatalarının diller arası aktarım hatalarından daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yılmaz (2004), “A Study on Error Anaysis in the Use of Collocations and Idiomatic Expressions in Sentence Translation from Turkish to English” adlı çalışmasında Türkçeden İngilizceye yapılan cümle çevirilerinde eşdizim (söz birliktelikleri) ve deyimlerin kullanımında yapılan hatalara dikkat çekmiştir. Çalışma sonucunda, hataların kaynağının çoğunlukla dil içi aktarım olduğu sonucuna varmıştır. Ayrıca, öğrencilerin kelimeleri ilişkilendirme, eşdizim, deyim bilgisi, anlam ve kelime seçimi alanlarında da sorunlar yaşadığı belirtilmiştir.

Sıgınc (2008), “Error Analysis in Writing Skill: A Case Study of Private Pamukkale Eğitim Vakfı Primary School Students” adlı çalışmasında metin yazımında yaptıkları hataları tespit etmek ve bu alandaki gelişimsel süreçlerini görmek amacıyla 6. sınıftan 8. sınıfa kadar üç yıl boyunca 39 öğrencinin yazılı kağıtlarını analiz etmiştir. Öğrencilerin yaptıkları hata türlerini tespit edip hata sıklıklarını hesaplamıştır. Bu kapsamda 13 hata türü belirlemiştir. Araştırma sonucunca, üç yıl boyunca hata yüzdelerinin sınavdan sınava farklılık gösterdiği, fakat hata türlerinin değışmediğı görülmüştür. Ayrıca, hataların hem dil içi hem de diller arası aktarımdan kaynaklandığı tespit edilmiştir.

Çepni (2014), “Error Analysis in Writings of English Language Teaching Prep Students: A Study on Bilinguals of Kurdish and Turkish Majoring in English” adlı çalışmasında Hakkari Üniversitesi İngilizce Öğretmenliğı Bölümü hazırlık sınıfında öğrenim gören ana dili Kürtçe ikinci dili Türkçe olan 16 öğrencinin İngilizce yazımında yaptıkları hataları tespit etmeyi amaçlamıştır. Öğrencilerin yaptıkları hataların türleri analiz edilmiş ve bu hataların çoktan aza göre dil bilgisi, kelime, söz dizimi, anlam ve biçim olarak sıralandığı saptanmıştır. Hataların kaynaklarına bakıldığında ise, dil içi aktarım hatalarının diller arası aktarım hatalarından daha fazla olduğu görülmüştür.

Atmaca (2016), “Error Analysis in Turkish EFL Learners: A Case Study” adlı çalışmasında üç aydır İngilizce kursuna devam eden 32 başlangıç seviyesindeki Türk

öğrencinin İngilizce metin yazımlarını incelemiş ve yaptıkları hataları sınıflandırmıştır. Edat, fiil ve tanım edatı kullanımında yapılan hatalarının çoğunlukta olduğu tespit edilmiştir. En az yapılan hatalar ise isim fiil (gerund) ve iyelik durumu hataları olmuştur.

Taşçı ve Aksu Ataç (2018), “Written Grammatical Errors of Turkish Adult Learners of English: An Analysis” adlı çalışmada Anadolu Üniversitesi İngilizce öğretmenliği 2. sınıf öğrencilerin yaptıkları yazılı dil bilgisi hatalarını incelemiştir. Bu çalışmada en çok yapılan hata türleri sırasıyla edat, fiil, tanım edatı, kelime grubu ve zamir hataları olarak saptanmıştır. Ayrıca, öğrencilerinin ana dillerinden yaptıkları olumsuz transferin ve gelişimsel süreçlerinin İngilizce metin yazımında dil bilgisi hataları yapmalarına sebep olmuş olabileceği belirtilmiştir.

Yapılan çalışmalardan hareketle, İngilizceyi ikinci dil ya da yabancı dil olarak öğrenen kişilerin İngilizce yazımında hatalar yapması ana dili birbirinden farklı birçok ülkede karşılaşılan yaygın bir durum olduğu görülmektedir. Hataların önemli ve incelenmesi gereken ifadeler olduğunu düşünen birçok araştırmacı hata analizi ile ilgili çalışmalar yapmıştır. Hata türleri ve sebepleri belli bir topluma, gruba ya da kişiye özgü olabileceğinden dolayı her hata analizi çalışmasının farklı sonuçlar ortaya koyması mümkündür. Bu çalışmaların artması farklı hata türlerini görme ve inceleme fırsatı sunması açısından araştırmacılar ve İngilizce eğitim programlarını düzenleyen kişiler için önemlidir. Her çalışmada farklı hatalara rastlanması, değerlendirme yapanların farklı hata türlerine odaklanması ve değerlendirmenin farklı kişiler tarafından yapılmasından dolayı her hata analizi çalışması alanyazına yeni bir katkıda bulunur ve bu sebeple hata analizi verimli bir çalışma alanıdır. Türkiye’de hata analizine ilişkin çalışmalar yürütülmüş ancak lisansüstü çalışmalarında bu konunun yeterli sıklıkta ele alınmadığı görülmüştür. Bu çalışma ile bu alandaki eksikliği azaltmaya katkıda bulunmak amaçlanmaktadır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölüm, araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve toplanan verileri çözümleme tekniklerine ilişkin bilgileri kapsamaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada Anadolu Lisesi yabancı dil sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin İngilizce metin yazımında yaptıkları hata türlerini kapsamlı bir şekilde belirlemek ve değerlendirmek amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında araştırmada *nitel araştırma yaklaşımı* benimsenmiştir.

Nitel araştırmanın en önemli özelliği, sosyal yaşamla ilgili olan olayları doğal ortamları içerisinde incelemesidir (Punch, 2005: 194). Nitel araştırmalarda, araştırmacı bilgiyi birinci kaynaktan elde eder. Çalışmalar süreç odaklıdır, bu sebeple süreç içinde meydana gelen her durum araştırmacı için değerlidir. Nitel araştırmalar, sonucu belirleyen faktörlerin belirlenmesini sağlar fakat bunu sürece odaklanarak yapar. (Büyüköztürk, vd., 2016: 246)

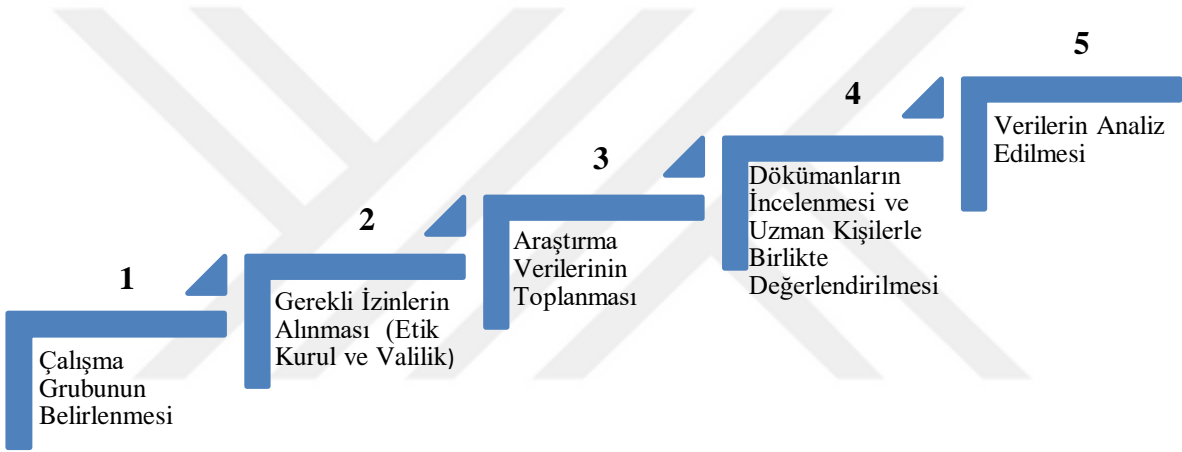
Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden *durum çalışması* kullanılmıştır. Durum çalışması, güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çevresinde inceleyen, olgu ve durum arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belli olmadığı zaman kullanılan bir araştırma yöntemidir (Yin, 2003: 13). Diğer nitel araştırma desenlerine benzer bir şekilde durum çalışmasında da durumlar kendi doğal ortamlarında, derinlemesine ve onların karmaşıklıklarını ve bağlamlarını göz önünde bulundurarak incelenir (Punch, 2005: 144). Creswell'e (2007: 97) göre durum çalışması, gözlem, görüşme, belge, rapor, görsel-ışitsel materyaller gibi derinlemesine veri toplamayı içeren veri toplama araçlarıyla zaman içinde bir ya da birkaç durumu ortaya koyan nitel bir araştırma yaklaşımıdır.

Durum bir birey, grup, kurum ya da topluluk gibi sosyal bir birimin ya da olgunun derinlemesine açıklandığı ve analiz edildiği sınırlı ve bütüncül bir sistemdir. (Stake, 1995: 2; Merriam, 1998: 27). Bu anlamda durum, bir öğrenci, öğretmen, okul müdürü gibi bir birey olabileceği gibi bir sınıf, okul, toplum gibi bir grup ya da bir politika, bir program da olabilir (Merriam, 1998: 27).

Durum çalışması, yaşamın bir kesitini doğrudan okuyucuya sunabilmek, belli kesite ilişkin derinlemesine bilgi sağlamak, açıklamalar geliştirmek ve değerlendirmek gibi avantajlar sağlar (Gall, Borg & Gall, 1996; akt. Büyüköztürk vd., 2016: 260) Bu çalışmada da Anadolu Lisesi yabancı dil sınıflarında öğrenim gören 11. ve 12. sınıf öğrencilerinin “İngilizce metin yazma” ile ilgili yaptıkları hatalar derinlemesine ve kapsamlı bir şekilde incelenmiştir.

3.2. Uygulama Süreci

Araştırmanın uygulama süreci boyunca takip edilen adımlar Şekil 1’de gösterilmiştir. Bu sürecin basamakları ile ilgili detaylı bilgiler başlıklar halinde verilmiştir.



Şekil 2: Uygulama Süreci

3.2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Ölçüt örnekleme yönteminde temel anlayış önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016:122). Ölçüt örnekleme yoluyla, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Zonguldak ili Çaycuma ilçesinde bulunan Nihat Kantarcı Anadolu Lisesi ve Oktay Olcay Yurtbay Anadolu Lisesi 11. ve 12. yabancı dil sınıflarına devam eden 50 öğrenci araştırmanın çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin yaşları 16-18 aralığındadır. 11. sınıf öğrencilerinin yabancı dil sınıftaki ilk senesi, 12. sınıf öğrencilerinin ise ikinci senesidir. Bütün öğrenciler

okullarında haftada ortalama 20 saat İngilizce dersi görmektedir. Bu sınıflarda daha çok üniversiteye yerleştirme amaçlı yapılan YDT (Yabancı Dil Testi)'ye yönelik çalışmalar yapılmakta olup yabancı dil öğretim, yöntem ve tekniklerinden ağırlıklı olarak dil bilgisi-çeviri yöntemi ve iletişimci yaklaşım kullanılmaktadır.

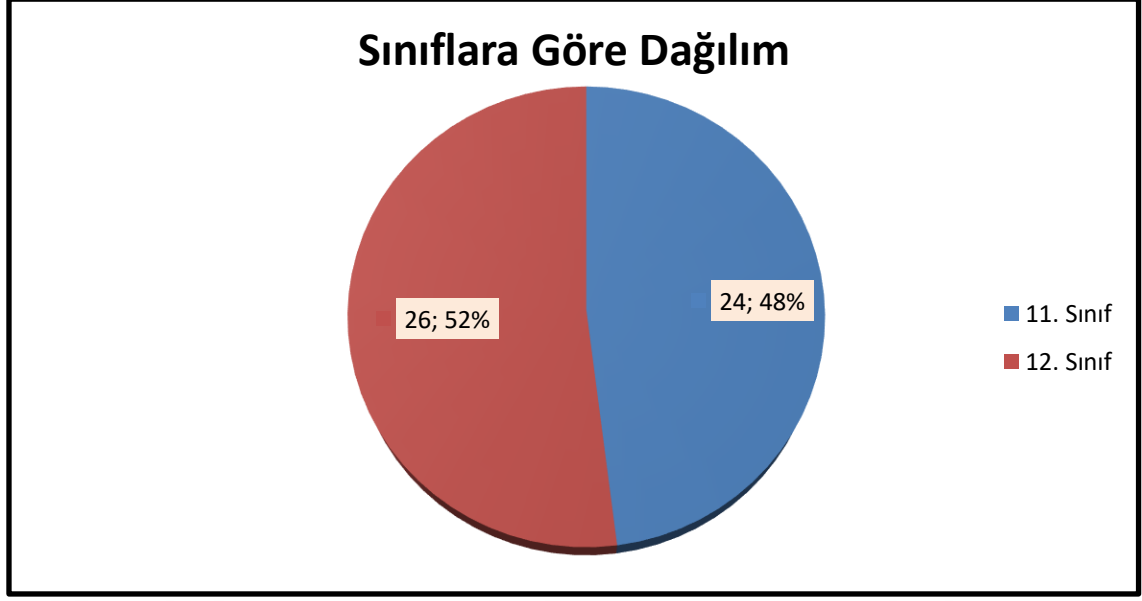
Araştırmada ölçüt olarak; “Anadolu Lisesi öğrencisi olmak”, “yabancı dil sınıfı öğrencisi olmak” ve “11., 12. sınıfta olmak” belirlenmiştir. Uygulama yapılan ilçede bu ölçütleri karşılayan iki okul bulunmaktadır. Bu okullar, araştırmacı tarafından kolay ulaşılabilir durumdadır ve az maliyetlidir.

Araştırmaya katılım gösteren Anadolu Lisesi 11. ve 12. dil sınıfı öğrencilerine ait bilgiler Grafik 1 ve Grafik 2’de gösterilmiştir.



Grafik 1: Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Grafik 1 incelendiğinde araştırmaya katılan Anadolu Lisesi 11. ve 12. dil sınıfı öğrencilerinin %38'inin erkek (N=19), %62'sinin ise kız (N=31) olduğu görülmektedir. Bu okullarda dil sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin yoğun olarak kız öğrencilerden oluştuğu görülmektedir.



Grafik 2: Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Sınıflara Göre Dağılımı

Grafik 2 incelendiğinde araştırmaya katılan Anadolu Lisesi 11. ve 12. dil sınıfı öğrencilerinin %48'inin 11.sınıf (N=24), %52'sinin ise 12.sınıf (N=26) öğrencisi olduğu görülmektedir.

3.2.2. Araştırma Verilerinin Toplanması

Durum çalışması, katılımcı gözlemleri, görüşmeler ve doküman incelemeleri ile elde edilen verilerin derinlemesine ve boylamsal olarak incelenmesini içerir (Ersoy ve Yalçınoğlu, 2015: 30). Araştırmada Anadolu Lisesi dil sınıfı öğrencilerinin yazma hatalarını incelemek amaçlanmaktadır. Bu amaçla araştırmacı tarafından “Writing Practice” (Ek-1) isimli yedi bölümden oluşan bir çalışma kağıdı hazırlanmıştır. İlk altı bölümde öğrencilerin kendileri ile ilgili cevaplamaları gereken açık uçlu sorular bulunmaktadır. Yedinci bölümde ise öğrencilere beş adet yarım kalmış cümle verilmiş ve öğrencilerin yine kendilerine göre doldurması istenmiştir. Bu çalışma kağıdında öğrencilerin yaptıkları farklı hata türlerini görmek amacıyla her soruda farklı dil bilgisi kuralını kullanmalarını gerektirecek sorular sorulmuştur. Her sorunun yanına öğrencilerden en az kaç cümle istendiği yazılmıştır. Öğrenciler çalışmaya istekli bir şekilde katılım gösterdikleri için çoğu öğrenci beklenenden çok daha fazla cümle yazmıştır. Öğrenciler ortalama 40-45 cümle, 200 -250 kelime kullanılmıştır.

Öğrencilerin araştırmacı tarafından hazırlanan çalışma kâğıtlarındaki yazma hatalarını tespit etmek amaçlı veri toplama aracı olarak doküman incelemesi kullanılmıştır.

Doküman incelemesi, araştırması yapılan olayların ve olguların materyallerinin analizidir. Dokümanlar, nitel araştırmalarda kullanılması gereken önemli bilgi kaynaklarıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmada öğrencilerin cevap kâğıtları yazılı doküman incelemesi olarak kullanılmıştır. Araştırmada yazı yazılması istenen konular öğrencilerin düzeyine uygun olarak ve uzman görüşü alınarak belirlenmiştir.

Bu çalışma kağıdı toplam dört yabancı dil sınıfında uygulanmıştır. Öğrencilere çalışma ile ilgili gerekli bilgiler araştırmacı tarafından verilmiştir. Sorular öğrencilerin düzeyine uygun olduğundan dolayı soruları anlama konusunda bir problem yaşanmamıştır. Sorular öğrencilerin tamamen kendi bilgileriyle cevaplandırılmış olup sözlük ya da yardımcı olacak hiçbir kaynağın kullanılmasına izin verilmemiştir. Bu çalışma her sınıfta bir ders saati (40 dk) içerisinde uygulanmıştır. Bütün öğrenciler çalışmaya gönüllü olarak katılmışlardır.

3.2.3. Verilerin Analizi

Analiz, kavramsal kodlama ve sınıflama yoluyla temaların ve bu temalar arasındaki anlamlı ilişkilerin ortaya çıkarılmasıdır. Yapılan araştırmada doküman incelemesi ile toplanan yazılı materyaller nitel içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. İçerik analizinde, birbirine yakın olan veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilir ve yorumlanır. Verilerin analizi aşamasında öncelikle elde edilen veriler kodlanır, bu kodlar belirli kategorilere ayrılarak temalar altında toplanır, veriler belirlenen kod ve temalara göre düzenlenir ve son olarak bulgular yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 242).

Uygulama bittikten sonra toplanan çalışma kâğıtları numaralandırılmıştır. Öğrencilerden toplanan veriler sonunda yapılan literatür araştırmasıyla yazma hataları kapsamlı bir şekilde incelenmiş ve ortaya koyulan bu hatalar dikkate alınarak araştırmacı tarafından öğrencilerin yazma hataları belirlenmiştir. Hata türleri belirlenirken, Dulay, Burt & Krashen (1982: 146) tarafından önerilen dil bileşenleri ya da dilbilimsel ögelere göre sınıflandırma şekli kullanılmıştır. Bu bileşen ve ögeler sesletim, söz dizim, biçim bilgisi, dil bilgisi, anlam, kelime ve söylemden oluşur. Bu çalışmada bu sınıflandırmaya dayanarak dilbilgisel, biçim bilgisel (morfolojik), sözcüksel, anlamsal ve sözdizimsel hata türleri ele alınmıştır.

Bu hatalar belirlendikten sonra kodlama yapılmıştır. Kodlamaların ortak özelliklerinden yola çıkılarak temalar oluşturulmuştur. Tüm bu işlemler sonucunda yazma hataları belirlenmiş ve “Hata Tespit Formu” (Ek-2) oluşturulmuştur. Yukarıda da belirtildiği gibi, öğrenci yazma hataları dil bilgisi, sözcük, anlam, söz dizimi ve biçim hataları başlıkları altında sınıflandırılmıştır. Tanım edatı, edat, fiilde zaman, tekil/çoğul isim, mastar/isim fiil/, eksik özne, eksik fiil, eksik nesne, iyelik sıfatı, zamir, yardımcı fiil, bağlaç, iyelik durumu, bağlayıcı eylem (kopula), etken-edilgen fiil, sıfat cümlecığı gibi hatalar dil bilgisi hataları olarak sayılabilir. Yanlış sözcük ve eşdizim seçimi ve yazım hatası gibi hatalar sözcük hataları olarak sayılabilir. Sözcüklerde yanlış ya da eksik ek kullanımı biçim bilgisel hatalar olarak kabul edilebilir. Cümle öğelerinin yanlış dizimi söz dizimi hataları olarak kabul edilebilir. Cümlede herhangi bir yapısal hata bulunmayıp anlamın belirsiz olduğu durumlarda ise anlam hataları meydana gelir. Analiz sırasında, öğrencilerin kağıtlarında yukarıda belirtilen türden hatalara örnekler bulunmuş ve bu hataların kaynağının diller arası aktarımdan mı yoksa dil içi aktarımdan mı kaynaklı olduğu tespit edilmiştir.

“Hata Tespit Formu” ile öğrencilerden toplanan veriler analiz edilmiştir. Belirtilen yazım hatalarını yapan öğrenci sayıları, hatanın kaç kez yapıldığı, hatanın türüne ve kaynağına ilişkin hesaplamalar için Excel programında yüzde değerleri kullanılmıştır.

3.3. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Lincoln ve Guba (1985: 301), nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlilik için, “inandırıcılık, aktarılabirlik, tutarlık, doğrulanabilirlik” terimlerinin olduğunu belirtmiştir. Bu kapsamda araştırmada geçerlik ve güvenirlilik şu şekilde incelenecektir:

3.3.1. İnanırıcılık

Lincoln ve Guba (1985: 301) araştırmalarda inandırıcılığın sağlanabilmesi için araştırmacıların “uzun süreli etkileşim, derinlik odaklı veri toplama, çeşitleme, uzman incelemesi ve katılımcı teyidi” stratejilerini kullanmalarını önermişlerdir. Araştırmada, dokümanlar yoluyla toplanacak verilerin inandırıcılığı arttırmak için uzman incelemesine başvurulmuştur.

Merriam’ın (2013: 221) uzman incelemesi ya da değerlendirmesi olarak adlandırdığı süreç, araştırmada ham veriler ile ortaya çıkmaya başlayan bulguların

birbirleriyle örtüşmesini sağlamak için kesin olmayan yorumlarla ilgili olarak meslektaşlarla görüşme ve tartışmalar yapılmasıdır. Bu kapsamda bu araştırmada, alan uzmanı olan araştırmacı tarafından öğrencilerin çalışma kağıtları ile ilgili değerlendirmeler yapıldıktan sonra bunların ikinci bir alan uzmanı tarafından incelenmesi istenmiş ve gerekli noktalar üzerinde tartışılarak ortak karara varılmıştır.

3.3.2. Aktarılabilirlik

Nitel araştırmalarda aktarılabilirliği arttırmak için detaylı betimleme ve amaçlı örnekleme yapılabilir (Erlandson vd., 1993; akt. Yıldırım ve Şimşek, 2016: 281). Bu kapsamda araştırmada toplanan dokümanlar aracılığıyla öğrencilerin İngilizce metin yazmadaki hataları derinlemesine betimlenmiştir. Araştırmada aktarılabilirliği arttırmak için amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme türü kullanılmıştır.

3.3.3. Tutarlık

Tutarlılığı başka bir ifade ile güvenilirliği sağlamak adına yöntemsel olarak çeşitliliğin sağlanması ve güvenirliliğin denetlenmesi stratejileri tavsiye edilmektedir (Lincoln ve Guba, 1985: 301). Bu kapsamda araştırmada toplanan verilerin tutarlılığını sağlamak için alanda yapılan çalışmalarla karşılaştırma yaparak verilerin tutarlılığı denetlenmiştir.

3.3.4. Doğrulanabilirlik

Doğrulanabilirlik, güvenilirlik denetimi yapılırken izlenen yolun ve sürecin ayrıntılı bir biçimde belirtilmesini gerektirmektedir (Lincoln ve Guba, 1985: 302). Bu araştırmanın doğrulanabilirliği için dokümanlar iki alan uzmanı tarafından incelenmiş ve bulgular ortak bir şekilde belirlenmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu çalışmada, öğrenciler tarafından yapılan dilbilgisel, biçim bilgisel, anlamsal, sözcüksel ve sözdizimsel hatalar dikkate alınmış olup bu hataların türleri ve kaynakları ile ilgili sayısal bilgiler verilmiştir.

4.1. Dil Bilgisi Hatalarına Ait Bulgular

Öğrencilerin yaptığı toplam 861 dil bilgisi hatası, “Tanım Edatı Hatası”, “Edat Hatası”, “Fiil Zamanında Hata”, “İyelik Sıfatı Hatası”, “Zamir Hatası”, “Mastar ve İsim Fiil Hatası”, “Tekil-Çoğul İsim Hatası”, “Yardımcı Fiil Hatası”, “Bağlaç Hatası”, “İyelik Durumu Hatası”, “Bağlayıcı Eylem (Kopula) Hatası”, “Etken-Edilgen Fiil Hatası”, “Eksik Fiil”, “Eksik Özne”, “Eksik Nesne” ve “Sıfat Cümlecığı Hatası” olarak 16 grupta değerlendirilmiştir. Bu hatalara ilişkin veriler tabloda verilmiştir.

Tablo 1: Dil bilgisi Hatalarına Ait Bulgular

	Sıklık	Dil Bilgisi Hataları İçinde Yüzdesi	Tüm Hata Türleri İçindeki Yüzdesi
Tanım Edatı Hatası	156	%18	%15
Edat Hatası	140	%16	%13
Fiil Zamanında Hata	117	%14	%11
İyelik Sıfatı Hatası	16	%2	%2
Zamir Hatası:	12	%1	%1
Mastar ve İsim Fiil Hatası	113	%13	%11
Tekil-Çoğul İsim Hatası	70	%8	%7
Yardımcı Fiil Hatası	34	%4	%3
Bağlaç Hatası	83	%10	%8
İyelik Durumu Hatası	6	%1	%1
Bağlayıcı Eylem (Kopula) Hatası	53	%6	%5
Etken-Edilgen Fiil Hatası:	5	%1	%0
Eksik Fiil:	31	%4	%3
Eksik Özne:	11	%1	%1
Eksik Nesne:	5	%1	%0
Sıfat Cümlecığı Hatası	9	%1	%1
Toplam	861	%100	%81

Tablo 1’de görüldüğü gibi, dil bilgisi hataları çalışma kağıtlarındaki tüm hataların %81’ini oluşturmaktadır. Dil bilgisi hataları içerisinde en sık tanım edatı hatasına, en az etken edilgen fiil ve eksik nesne hatasına rastlanmıştır. Dil bilgisi hatalarının türleri ile ilgili detaylı bilgi ve örnekler başlıklar halinde verilmiştir.

4.1.1. Tanım Edatı (Article) Hataları

Yapılan çalışmada Anadolu Lisesi yabancı dil sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin “İngilizce metin yazma” sürecinde yaptıkları dil bilgisi hatalarının 156’sının tanım edatı hatası olduğu görülmüştür. Bu hataları 11. sınıf öğrencileri 67 defa, 12. sınıf öğrencileri 89 defa yapmıştır. Yapılan tanım edatı hatalarının %43’ü 11. sınıf dil öğrencileri tarafından yapılırken, %57’si 12. sınıf öğrencileri tarafından yapılmıştır. Ayrıca tanım edatı hatasını 11. sınıftan 23, 12. sınıftan 19 öğrenci olmak üzere toplamda 42 öğrenci yapmıştır. Araştırmaya katılan toplam 50 öğrencinin %84’ü tanım edatı hatası yapmıştır.

Tablo 2: Tanım Edatı Hatalarına Ait Bulgular

Sınıf	Öğrenci Sayısı	Hata Sayısı	Hata Sayısının Oranı	Hata Yapan Öğrenci Sayısı	Hata Yapan Öğrencilere Göre Oranı	Hata Yapan Öğrencilerin Genel Öğrenci Sayısına Oranı
11. Sınıf	24	67	% 43	23	% 55	% 46
12. Sınıf	26	89	% 57	19	% 45	% 38
Toplam	50	156	% 100	42	%100	% 84

Yapılan çalışmaya katılım gösteren Anadolu Lisesi yabancı dil sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin “İngilizce metin yazma” sürecinde tanım edatının eksik, fazla ve yanlış kullanımına ilişkin örnekler şu şekildedir:

- I want to be English teacher

Doğrusu: I want to be **an** English teacher.

- I screamed when I saw car.

Doğrusu: I screamed when I saw **the** car.

- I would be **a** angry teacher.

Doğrusu: I would be **an** angry teacher.

- I want to go to the İzmir.

Doğrusu: I want to go to İzmir.

4.1.2. Edat Hataları

Yapılan çalışmada Anadolu Lisesi yabancı dil sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin “İngilizce metin yazma” sürecinde yaptıkları dil bilgisi hatalarının 140’ının edat hatası olduğu görülmüştür. Bu hataları 11. sınıf öğrencileri 57 defa, 12. sınıf öğrencileri 83 defa yapmıştır. Yapılan edat hatalarının %41’i 11. sınıf dil öğrencileri tarafından yapılırken, %59’u 12. sınıf öğrencileri tarafından yapılmıştır. Ayrıca edat hatasını 11. sınıftan 21, 12. sınıftan 23 öğrenci olmak üzere toplamda 44 öğrenci yapmıştır. Araştırmaya katılan toplam 50 öğrencinin %88’i edat hatası yapmıştır.

Tablo 3: Edat Hatalarına Ait Bulgular

Sınıf	Öğrenci Sayısı	Hata Sayısı	Hata Sayısına Oran	Hata Yapan Öğrenci Sayısı	Hata Yapan Öğrencilere Göre Oran	Hata Yapan Öğrencilerin Genel Öğrenci Sayısına Oranı
11. Sınıf	24	57	% 41	21	% 48	% 42
12. Sınıf	26	83	% 59	23	% 52	% 46
Toplam	50	140	% 100	44	% 100	% 88

Yapılan çalışmaya katılım gösteren Anadolu Lisesi yabancı dil sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin “İngilizce metin yazma” sürecinde yaptıkları edat hatalarına ilişkin örnekler şu şekildedir:

- I was born **in** 16 July 2001.

Doğrusu: I was born **on** 16 July 2001.

- We are grateful **him**.

Doğrusu: We are grateful **to** him.

- I will go **Ankara**.

Doğrusu: I will go **to** Ankara

4.1.3. Fiil Zamanında Hatalar

Yapılan çalışmada Anadolu Lisesi yabancı dil sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin “İngilizce metin yazma” sürecinde yaptıkları dil bilgisi hatalarının 117’sinin

fiil zamanında hata olduğu görülmüştür. Bu hataları 11. sınıf öğrencileri 37 defa, 12. sınıf öğrencileri 80 defa yapmıştır. Yapılan fiil zamanında hatalarının %32'si 11. sınıf dil öğrencileri tarafından yapılırken, %68'i 12. sınıf öğrencileri tarafından yapılmıştır. Ayrıca fiil zamanında 11. sınıftan 13, 12. sınıftan 20 öğrenci olmak üzere toplamda 33 öğrenci hata yapmıştır. Araştırmaya katılan toplam 50 öğrencinin %66'sı fiil zamanında hatasını yapmıştır.

Tablo 4: Fiil Zamanında Yapılan Hatalara Ait Bulgular

Sınıf	Öğrenci Sayısı	Hata Sayısı	Hata Sayısına Oranı	Hata Yapan Öğrenci Sayısı	Hata Yapan Öğrencilere Göre Oranı	Hata Yapan Öğrencilerin Genel Öğrenci Sayısına Oranı
11. Sınıf	24	37	% 32	13	% 39	% 26
12. Sınıf	26	80	% 68	20	% 61	% 40
Toplam	50	117	% 100	33	% 100	% 66

Yapılan çalışmaya katılım gösteren Anadolu Lisesi yabancı dil sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin “İngilizce metin yazma” sürecinde yaptıkları fiil zamanında hatalara ilişkin örnekler şu şekildedir:

- I **spend** time with my friends next summer.

Doğrusu: I **am going to spend** time with my friends next summer.

- I feel angry when someone **hit** me.

Doğrusu: I feel angry when someone **hits** me.

4.1.4. İyelik Sıfatı Hataları

Yapılan çalışmada Anadolu Lisesi yabancı dil sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin “İngilizce metin yazma” sürecinde yaptıkları dil bilgisi hatalarının 16'sının iyelik sıfatı hatası olduğu görülmüştür. Bu hataları 11. sınıf öğrencileri 7 defa, 12. sınıf öğrencileri 9 defa yapmıştır. Yapılan iyelik sıfatı hatasının %44'ü 11. sınıf dil öğrencileri tarafından yapılırken, %56'sı 12. sınıf öğrencileri tarafından yapılmıştır. Ayrıca iyelik sıfatı hatasını 11. sınıftan 6, 12. sınıftan da 6 öğrenci olmak üzere toplamda 12 öğrenci yapmıştır. Araştırmaya katılan toplam 50 öğrencinin %24'ü iyelik sıfatı hatası yapmıştır.

Tablo 5: İyelik Sıfatı Hatalarına Ait Bulgular

Sınıf	Öğrenci Sayısı	Hata Sayısı	Hata Sayısına Oranı	Hata Yapan Öğrenci Sayısı	Hata Yapan Öğrencilere Göre Oranı	Hata Yapan Öğrencilerin Genel Öğrenci Sayısına Oranı
11. Sınıf	24	7	% 44	6	%50	% 12
12. Sınıf	26	9	% 56	6	%50	% 12
Toplam	50	16	% 100	12	%100	% 24

Yapılan çalışmaya katılım gösteren Anadolu Lisesi yabancı dil sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin “İngilizce metin yazma” sürecinde yaptıkları iyelik sıfatı hatalarına ilişkin örnekler şu şekildedir:

- **He** name is Karan Ali.

Doğrusu: **His** name is Karan Ali.

- I want to watch moonwalk performance.

Doğrusu: I want to watch **his** moonwalk performance.

4.1.5. Zamir Hataları

Yapılan çalışmada Anadolu Lisesi yabancı dil sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin “İngilizce metin yazma” sürecinde yaptıkları dil bilgisi hatalarının 12’sinin zamir hatası olduğu görülmüştür. Bu hataları 11. sınıf öğrencileri 9 defa, 12. sınıf öğrencileri 3 defa yapmıştır. Yapılan zamir hatalarının %75’i 11. sınıf dil öğrencileri tarafından yapılırken, %25’i 12. sınıf öğrencileri tarafından yapılmıştır. Ayrıca zamir hatasını 11. sınıftan 6, 12. sınıftan 3 öğrenci olmak üzere toplamda 9 öğrenci yapmıştır. Araştırmaya katılan toplam 50 öğrencinin %18’i zamir hatası yapmıştır.

Tablo 6: (devam ediyor) Zamir Hatalarına Ait Bulgular

Sınıf	Öğrenci Sayısı	Hata Sayısı	Hata Sayısına Oranı	Hata Yapan Öğrenci Sayısı	Hata Yapan Öğrencilere Göre Oranı	Hata Yapan Öğrencilerin Genel Öğrenci Sayısına Oranı
11. Sınıf	24	9	% 75	6	% 67	% 12
12. Sınıf	26	3	% 25	3	% 33	% 6

Toplam	50	12	% 100	9	% 100	% 18
---------------	----	----	-------	---	-------	------

Yapılan çalışmaya katılım gösteren Anadolu Lisesi yabancı dil sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin “İngilizce metin yazma” sürecinde yaptıkları zamir hatalarına ilişkin örnekler şu şekildedir:

- If students want to improve their English, **he** must study hard.

Doğrusu: If students want to improve their English, **they** must study hard.

- I advise **they** to practise a lot.

Doğrusu: I advise **them** to practise a lot.

4.1.6. Mastar ve İsim Fiil Hataları

Yapılan çalışmada Anadolu Lisesi yabancı dil sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin “İngilizce metin yazma” sürecinde yaptıkları dil bilgisi hatalarının 113’ünün mastar ve isim fiil hatası olduğu görülmüştür. Bu hataları 11. sınıf öğrencileri 54 defa, 12. sınıf öğrencileri 59 defa yapmıştır. Yapılan mastar ve isim fiil hatalarının %48’i 11. sınıf dil öğrencileri tarafından yapılırken, %52’si 12. sınıf öğrencileri tarafından yapılmıştır. Ayrıca mastar ve isim fiil hatasını 11. sınıftan 17, 12. sınıftan 16 öğrenci olmak üzere toplamda 33 öğrenci yapmıştır. Araştırmaya katılan toplam 50 öğrencinin %66’sı mastar, isim fiil ve fiil hatası yapmıştır.

Tablo 7: Mastar ve İsim Fiil Hatalarına Ait Bulgular

Sınıf	Öğrenci Sayısı	Hata Sayısı	Hata Sayısına Oranı	Hata Yapan Öğrenci Sayısı	Hata Yapan Öğrencilere Göre Oranı	Hata Yapan Öğrencilerin Genel Öğrenci Sayısına Oranı
11. Sınıf	24	54	% 48	17	% 52	% 34
12. Sınıf	26	59	% 52	16	% 48	% 32
Toplam	50	113	% 100	33	% 100	% 66

Yapılan çalışmaya katılım gösteren Anadolu Lisesi yabancı dil sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin “İngilizce metin yazma” sürecinde yaptıkları mastar/isim fiil hatalarına ilişkin örnekler şu şekildedir:

- I like **read** articles.

Doğrusu: I like **reading** articles.

- I want **watch** him in a concert hall.

Doğrusu: I want **to watch** him in a concert hall.

- My favorite activities are **play** volleyball, **watch** a movie and **read** a book.

Doğrusu: My favorite activities are **playing** football, **watching** a movie and **reading** a book.

4.1.7. Tekil-Çoğul İsim Hataları

Yapılan çalışmada Anadolu Lisesi yabancı dil sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin “İngilizce metin yazma” sürecinde yaptıkları dil bilgisi hatalarının 70’inin tekil-çoğul isim hatası olduğu görülmüştür. Bu hataları 11. sınıf öğrencileri 25 defa, 12. sınıf öğrencileri 45 defa yapmıştır. Yapılan tekil-çoğul isim hatasının %36’sı 11. sınıf dil öğrencileri tarafından yapılırken, %64’ü 12. sınıf öğrencileri tarafından yapılmıştır. Ayrıca tekil-çoğul isim hatasını 11. sınıftan 12, 12. sınıftan 16 öğrenci olmak üzere toplamda 28 öğrenci yapmıştır. Araştırmaya katılan toplam 50 öğrencinin %56’sı tekil-çoğul isim hatası yapmıştır.

Tablo 8: Tekil-Çoğul İsim Hatalarına Ait Bulgular

Sınıf	Öğrenci Sayısı	Hata Sayısı	Hata Sayısına Oranı	Hata Yapan Öğrenci Sayısı	Hata Yapan Öğrencilere Göre Oranı	Hata Yapan Öğrencilerin Genel Öğrenci Sayısına Oranı
11. Sınıf	24	25	% 36	12	% 43	% 24
12. Sınıf	26	45	% 64	16	% 57	% 32
Toplam	50	70	% 100	28	% 100	% 56

Yapılan çalışmaya katılım gösteren Anadolu Lisesi yabancı dil sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin “İngilizce metin yazma” sürecinde yaptıkları tekil-çoğul isim hatalarına ilişkin örnekler şu şekildedir:

- My favourite **hobby** are studying English and watching English films.

Doğrusu: My favourite **hobbies** are studying English and watching English films

- Before I turn 30 years old, I will visit at least ten **country**.

Doğrusu: Before I turn 30 years old, I will visit at least ten **countries**.

4.1.8. Yardımcı Fiil Hataları

Yapılan çalışmada Anadolu Lisesi yabancı dil sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin “İngilizce metin yazma” sürecinde yaptıkları dil bilgisi hatalarının 34’ünün yardımcı fiil hatası olduğu görülmüştür. Bu hataları 11. sınıf öğrencileri 20 defa, 12. sınıf öğrencileri 14 defa yapmıştır. Yapılan yardımcı fiil hatasının %59’u 11. sınıf dil öğrencileri tarafından yapılırken, %41’i 12. sınıf öğrencileri tarafından yapılmıştır. Ayrıca yardımcı fiil hatasını 11. sınıftan 11, 12. sınıftan 9 öğrenci olmak üzere toplamda 20 öğrenci yapmıştır. Araştırmaya katılan toplam 50 öğrencinin %40’ı yardımcı fiil hatası yapmıştır.

Tablo 9: Yardımcı Fiil Hatalarına Ait Bulgular

Sınıf	Öğrenci Sayısı	Hata Sayısı	Hata Sayısına Oranı	Hata Yapan Öğrenci Sayısı	Hata Yapan Öğrencilere Göre Oranı	Hata Yapan Öğrencilerin Genel Öğrenci Sayısına Oranı
11. Sınıf	24	20	% 59	11	% 55	% 22
12. Sınıf	26	14	% 41	9	% 45	% 18
Toplam	50	34	% 100	20	% 100	% 40

Yapılan çalışmaya katılım gösteren Anadolu Lisesi yabancı dil sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin “İngilizce metin yazma” sürecinde yaptıkları yardımcı fiil hatalarına ilişkin örnekler şu şekildedir:

- I **be** going to study English this summer.

Doğrusu: I **am** going to study English this summer.

- I have an important exam. I know I **have** study hard for it.

Doğrusu: I have an important exam. I know I **must** study hard for it.

4.1.9. Bağlaç Hataları

Yapılan çalışmada Anadolu Lisesi yabancı dil sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin “İngilizce metin yazma” sürecinde yaptıkları dil bilgisi hatalarının 83’ünün bağlaç hatası olduğu görülmüştür. Bu hataları 11. sınıf öğrencileri 40 defa, 12. sınıf öğrencileri 43 defa yapmıştır. Yapılan bağlaç hatasının %48’i 11. sınıf dil öğrencileri tarafından yapılırken, %52’si 12.sınıf öğrencileri tarafından yapılmıştır. Ayrıca bağlaç

hatasını 11. sınıftan 16, 12. sınıftan 14 öğrenci olmak üzere toplamda 30 öğrenci yapmıştır. Araştırmaya katılan toplam 50 öğrencinin %60'ı bağlaç hatası yapmıştır.

Tablo 10: Bağlaç Hatalarına Ait Bulgular

Sınıf	Öğrenci Sayısı	Hata Sayısı	Hata Sayısına Oranı	Hata Yapan Öğrenci Sayısı	Hata Yapan Öğrencilere Göre Oranı	Hata Yapan Öğrencilerin Genel Öğrenci Sayısına Oranı
11. Sınıf	24	40	% 48	16	% 53	% 32
12. Sınıf	26	43	% 52	14	% 47	% 28
Toplam	50	83	% 100	30	% 100	% 60

Yapılan çalışmaya katılım gösteren Anadolu Lisesi yabancı dil sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin “İngilizce Metin Yazma” sürecinde yaptıkları bağlaç hatalarına ilişkin örnekler şu şekildedir:

- I want to be an English teacher. **Because** I like English language.

Doğrusu: I want to be an English teacher **because** I like English language.

- **After**, I will be a yoga educator.

Doğrusu: **After that**, I will be a yoga educator.

4.1.10. İyelik Durumu Hataları

Yapılan çalışmada Anadolu Lisesi yabancı dil sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin “İngilizce metin yazma” sürecinde yaptıkları dil bilgisi hatalarının 6'sının iyelik durumu hatası olduğu görülmüştür. Bu hataları 11. sınıf öğrencileri 4 defa, 12. sınıf öğrencileri 2 defa yapmıştır. Yapılan iyelik durumu hatasının %67'si 11. sınıf dil öğrencileri tarafından yapılırken, %33'ü 12.sınıf öğrencileri tarafından yapılmıştır. Ayrıca iyelik durumu hatasını 11. sınıftan 4, 12. sınıftan 2 öğrenci olmak üzere toplamda 6 öğrenci yapmıştır. Araştırmaya katılan toplam 50 öğrencinin %12'si iyelik durumu hatası yapmıştır.

Tablo 11: İyelik Durumu Hatalarına Ait Bulgular

Sınıf	Öğrenci Sayısı	Hata Sayısı	Hata Sayısına Oranı	Hata Yapan Öğrenci Sayısı	Hata Yapan Öğrencilere Göre Oranı	Hata Yapan Öğrencilerin Genel Öğrenci Sayısına Oranı
11. Sınıf	24	4	% 67	4	% 67	% 8
12. Sınıf	26	2	% 33	2	% 33	% 4
Toplam	50	6	% 100	6	% 100	% 12

Yapılan çalışmaya katılım gösteren Anadolu Lisesi yabancı dil sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin “İngilizce metin yazma” sürecinde yaptıkları iyelik durumu hatalarına ilişkin örnekler şu şekildedir:

- The title would be “A **Young Girls** Diary”.

Doğrusu: The title would be “A **Young Girl’s** Diary”.

- This movie is about two **girls** lives.

Doğrusu: This movie is about two **girls’** lives.

4.1.11. Bağlayıcı Eylem (Kopula) Hataları

Yapılan çalışmada Anadolu Lisesi yabancı dil sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin “İngilizce metin yazma” sürecinde yaptıkları dil bilgisi hatalarınının 53’ünün bağlayıcı eylem (kopula) hatası olduğu görülmüştür. Bu hataları 11. sınıf öğrencileri 18 defa, 12. sınıf öğrencileri 35 defa yapmıştır. Yapılan bağlayıcı eylem (kopula) hatasınının %34’ü 11. sınıf dil öğrencileri tarafından yapılırken, %66’sı 12.sınıf öğrencileri tarafından yapılmıştır. Ayrıca bağlayıcı eylem (kopula) hatasını 11. sınıftan 7, 12. sınıftan 11 öğrenci olmak üzere toplamda 18 öğrenci yapmıştır. Araştırmaya katılan toplam 50 öğrencininin %36’sı bağlayıcı eylem (kopula) hatası yapmıştır.

Tablo 12: (devam ediyor) Bağlayıcı Eylem (Kopula) Hatalarına Ait Bulgular

Sınıf	Öğrenci Sayısı	Hata Sayısı	Hata Sayısına Oranı	Hata Yapan Öğrenci Sayısı	Hata Yapan Öğrencilere Göre Oranı	Hata Yapan Öğrencilerin Genel Öğrenci Sayısına Oranı
-------	----------------	-------------	---------------------	---------------------------	-----------------------------------	--

11. Sınıf	24	18	% 34	7	% 39	% 14
12. Sınıf	26	35	% 66	11	% 61	% 22
Toplam	50	53	% 100	18	% 100	% 36

Yapılan çalışmaya katılım gösteren Anadolu Lisesi yabancı dil sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin “İngilizce metin yazma” sürecinde yaptıkları bağlayıcı eylem (kopula) hatalarına ilişkin örnekler şu şekildedir:

- My favourite movie Harry Potter.

Doğrusu: My favourite movie **is** Harry Potter.

- My hobbies **is** reading books and watching TV.

Doğrusu: My hobbies **are** reading boks and watching TV

4.1.12. Etken-Edilgen Fiil Hataları

Yapılan çalışmada Anadolu Lisesi yabancı dil sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin “İngilizce metin yazma” sürecinde yaptıkları dil bilgisi hatalarının 5’inin etken-edilgen fiil hatası olduğu görülmüştür. Etken-edilgen fiil hatasını 12. sınıftan 5 öğrenci yaparken 11. Sınıf öğrencileri bu türde hata yapmamıştır. Araştırmaya katılan toplam 50 öğrencinin %10’u etken-edilgen fiil hatası yapmıştır.

Tablo 13: Etken-Edilgen Fiil Hatalarına Ait Bulgular

Sınıf	Öğrenci Sayısı	Hata Sayısı	Hata Sayısına Oranı	Hata Yapan Öğrenci Sayısı	Hata Yapan Öğrencilere Göre Oranı	Hata Yapan Öğrencilerin Genel Öğrenci Sayısına Oranı
11. sınıf	24	-	-	-	-	-
12. Sınıf	26	5	% 100	5	% 100	% 10
Toplam	50	5	% 100	5	% 100	% 10

Yapılan çalışmaya katılım gösteren Anadolu Lisesi yabancı dil sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin “İngilizce metin yazma” sürecinde yaptıkları etken-edilgen fiil hatalarına ilişkin örnekler şu şekildedir:

- I **scare of** frogs.

Doğrusu: I **am scared of** frogs.

- I **surprise** when I saw their present.

Doğrusu: I **was surprised** when I saw their present.

4.1.13. Eksik Fiil Hataları

Yapılan çalışmada Anadolu Lisesi yabancı dil sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin “İngilizce metin yazma” sürecinde yaptıkları dil bilgisi hatalarının 31’inin eksik fiil hatası olduğu görülmüştür. Bu hataları 11. sınıf öğrencileri 15 defa, 12. sınıf öğrencileri 16 defa yapmıştır. Yapılan eksik fiil hatasının %48’i 11. sınıf dil öğrencileri tarafından yapılırken, %52’si 12. sınıf öğrencileri tarafından yapılmıştır. Ayrıca eksik fiil hatasını 11. sınıftan 8, 12. sınıftan 7 öğrenci olmak üzere toplamda 15 öğrenci yapmıştır. Araştırmaya katılan toplam 50 öğrencinin %30’u eksik fiil hatası yapmıştır.

Tablo 14: Eksik Fiil Hatalarına Ait Bulgular

Sınıf	Öğrenci Sayısı	Hata Sayısı	Hata Sayısına Oranı	Hata Yapan Öğrenci Sayısı	Hata Yapan Öğrencilere Göre Oranı	Hata Yapan Öğrencilerin Genel Öğrenci Sayısına Oranı
11. Sınıf	24	15	% 48	8	% 53	% 16
12. Sınıf	26	16	% 52	7	% 47	% 14
Toplam	50	31	% 100	15	% 100	% 30

Yapılan çalışmaya katılım gösteren Anadolu Lisesi yabancı dil sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin “İngilizce metin yazma” sürecinde yaptıkları eksik fiil hatalarına ilişkin örnekler şu şekildedir:

- they should hardworking.

Doğrusu: they should **be** hardworking.

- I want **to other places** in Antalya

Doğrusu: I want **to visit/see other places** in Antalya.

4.1.14. Eksik Özne Hataları

Yapılan çalışmada Anadolu Lisesi yabancı dil sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin “İngilizce metin yazma” sürecinde yaptıkları dil bilgisi hatalarının 11’inin eksik özne hatası olduğu görülmüştür. Bu hataları 11. sınıf öğrencileri 4 defa, 12. sınıf öğrencileri 7 defa yapmıştır. Yapılan eksik özne hatasının %36’sı 11. sınıf dil öğrencileri

tarafından yapılırken, %64'ü 12.sınıf öğrencileri tarafından yapılmıştır. Ayrıca eksik özne hatasını 11. sınıftan 4, 12. sınıftan 6 öğrenci olmak üzere toplamda 8 öğrenci yapmıştır. Araştırmaya katılan toplam 50 öğrencinin %20'si eksik özne hatası yapmıştır.

Tablo 15: Eksik Özne Hatalarına Ait Bulgular

Sınıf	Öğrenci Sayısı	Hata Sayısı	Hata Sayısına Oranı	Hata Yapan Öğrenci Sayısı	Hata Yapan Öğrencilere Göre Oranı	Hata Yapan Öğrencilerin Genel Öğrenci Sayısına Oranı
11. Sınıf	24	4	% 36	4	% 40	% 8
12. Sınıf	26	7	% 64	6	% 60	% 12
Toplam	50	11	% 100	10	% 100	% 20

Yapılan çalışmaya katılım gösteren Anadolu Lisesi yabancı dil sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin “İngilizce metin yazma” sürecinde yaptıkları eksik özne hatalarına ilişkin örnekler şu şekildedir:

- I would choose to meet Atatürk **because is** a great leader.

Doğrusu: I would choose to meet Atatürk **because he is** a great leader.

- I hope will have a good time.

Doğrusu: I hope **I** will have a good time.

4.1.15. Eksik Nesne Hataları

Yapılan çalışmada Anadolu Lisesi yabancı dil sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin “İngilizce metin yazma” sürecinde yaptıkları dil bilgisi hatalarının 5'inin eksik nesne hatası olduğu görülmüştür. Bu hataları 11. sınıf öğrencileri 2 defa, 12. sınıf öğrencileri 3 defa yapmıştır. Yapılan eksik nesne hatasının %40'ı 11. sınıf dil öğrencileri tarafından yapılırken, %60'ı 12.sınıf öğrencileri tarafından yapılmıştır. Ayrıca eksik nesne hatasını 11. sınıftan 2, 12. sınıftan 3 öğrenci olmak üzere toplamda 5 öğrenci yapmıştır. Araştırmaya katılan toplam 50 öğrencinin %10'u eksik nesne hatası yapmıştır.

Tablo 16: Eksik Nesne Hatalarına Ait Bulgular

Sınıf	Öğrenci Sayısı	Hata Sayısı	Hata Sayısına Oranı	Hata Yapan Öğrenci Sayısı	Hata Yapan Öğrencilere Göre Oranı	Hata Yapan Öğrencilerin Genel Öğrenci Sayısına Oranı
11. Sınıf	24	2	% 40	2	% 40	% 4
12. Sınıf	26	3	% 60	3	% 60	% 6
Toplam	50	5	% 100	5	% 100	% 10

Yapılan çalışmaya katılım gösteren Anadolu Lisesi yabancı dil sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin “İngilizce metin yazma” sürecinde yaptıkları eksik nesne hatalarına ilişkin örnekler şu şekildedir:

- I would choose to meet Atatürk. I would like to meet in İstanbul.

Doğrusu: ... I would like to meet **him** in İstanbul.

- I think they must ask before using my things.

Doğrusu: I think they must ask **me** before using my things.

4.1.16. Sıfat Cümlecği Hataları

Yapılan çalışmada Anadolu Lisesi yabancı dil sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin “İngilizce metin yazma” sürecinde yaptıkları dil bilgisi hatalarının 9’unun sıfat cümlecği hatası olduğu görülmüştür. Bu hataları 11. sınıf öğrencileri 4 defa, 12. sınıf öğrencileri 5 defa yapmıştır. Yapılan sıfat cümlecği hatasının %44’ü 11. sınıf dil öğrencileri tarafından yapılırken, %56’sı 12.sınıf öğrencileri tarafından yapılmıştır. Ayrıca sıfat cümlecği hatasını 11. sınıftan 4, 12. sınıftan da 4 öğrenci olmak üzere toplamda 8 öğrenci yapmıştır. Araştırmaya katılan toplam 50 öğrencinin %16’sı sıfat cümlecği hatası yapmıştır.

Tablo 17: Sıfat Cümlecği Hatalarına Ait Bulgular

Sınıf	Öğrenci Sayısı	Hata Sayısı	Hata Sayısına Oranı	Hata Yapan Öğrenci Sayısı	Hata Yapan Öğrencilere Göre Oranı	Hata Yapan Öğrencilerin Genel Öğrenci Sayısına Oranı
11. Sınıf	24	4	% 44	4	% 50	% 8
12. Sınıf	26	5	% 56	4	% 50	% 8
Toplam	50	9	% 100	8	% 100	% 16

Yapılan çalışmaya katılım gösteren Anadolu Lisesi yabancı dil sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin “İngilizce metin yazma” sürecinde yaptıkları sıfat cümlecisi hatalarına ilişkin örnekler şu şekildedir:

- An important in my life is **I decided** to choose the language department.

Doğrusu: An important day in my life is **the day (when) I decided** to choose the language department.

- The day **which** I went to the concert with my friends ...

Doğrusu: The day **on which** I went to the concert with my friends ...

4.2. Biçim Bilgisi (Morfoloji) Hatalarına Ait Bulgular

Yapılan çalışmada Anadolu Lisesi yabancı dil sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin “İngilizce metin yazma” sürecinde 11 biçim bilgisi hatasının olduğu görülmüştür. Bu hatalar çalışmada rastlanan tüm hataların %1’ini oluşturmaktadır. Bu hataları 11. sınıf öğrencileri 4 defa, 12. sınıf öğrencileri 7 defa yapmıştır. Yapılan biçim bilgisi hatalarının %36’sı 11. sınıf dil öğrencileri tarafından yapılırken, %64’ü 12.sınıf öğrencileri tarafından yapılmıştır. Ayrıca biçim bilgisi hatasını 11. sınıftan 4, 12. sınıftan 6 öğrenci olmak üzere toplamda 10 öğrenci yapmıştır. Araştırmaya katılan toplam 50 öğrencinin %20’si biçim bilgisi hatası yapmıştır.

Tablo 18: Biçim Bilgisi Hatalarına Ait Bulgular

Sınıf	Öğrenci Sayısı	Hata Sayısı	Hata Sayısına Oranı	Hata Yapan Öğrenci Sayısı	Hata Yapan Öğrencilere Göre Oranı	Hata Yapan Öğrencilerin Genel Öğrenci Sayısına Oranı
11. Sınıf	24	4	% 36	4	% 40	% 8
12. Sınıf	26	7	% 64	6	% 60	% 12
Toplam	50	11	% 100	10	% 100	% 20

Yapılan çalışmaya katılım gösteren Anadolu Lisesi yabancı dil sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin “İngilizce metin yazma” sürecinde yaptıkları biçim bilgisi hatalarına ilişkin örnekler şu şekildedir:

- “Fast and Furious” is the most **excited** film I have ever seen.

Doğrusu: “Fast and Furious” is the most **exciting** film I have ever seen.

- I want to be a **linguistic**.

Doğrusu: I want to be a **linguist**.

- I would be a very **success** teacher.

Doğrusu: I would be a very **successful** teacher

4.3. Anlamsal Hatalara Ait Bulgular

Yapılan çalışmada Anadolu Lisesi yabancı dil sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin “İngilizce metin yazma” sürecinde 15 anlamsal hata yaptığı görülmüştür. Bu hatalar çalışmada bulunan hataların %2’sini oluşturmaktadır. Bu hataları 11. sınıf öğrencileri 5 defa, 12. sınıf öğrencileri 10 defa yapmıştır. Bu anlamsal hataların %33’ü 11. sınıf dil öğrencileri tarafından yapılırken, %67’si 12.sınıf öğrencileri tarafından yapılmıştır. Ayrıca anlamsal hataları 11. sınıftan 5, 12. sınıftan 10 öğrenci olmak üzere toplamda 15 öğrenci yapmıştır. Araştırmaya katılan toplam 50 öğrencinin %30’u anlamsal hata yapmıştır.

Tablo 19: Anlamsal Hatalara Ait Bulgular

Sınıf	Öğrenci Sayısı	Hata Sayısı	Hata Sayısına Oranı	Hata Yapan Öğrenci Sayısı	Hata Yapan Öğrencilere Göre Oranı	Hata Yapan Öğrencilerin Genel Öğrenci Sayısına Oranı
11. Sınıf	24	5	% 33	5	% 33	% 10
12. Sınıf	26	10	% 67	10	% 67	% 20
Toplam	50	15	% 100	15	% 100	% 30

Yapılan çalışmaya katılım gösteren Anadolu Lisesi yabancı dil sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin “İngilizce metin yazma” sürecinde yaptıkları anlamsal hatalara ilişkin örnekler şu şekildedir:

- Her job is a nurse.

Doğrusu: She is a nurse.

- I want her brain.

Doğrusu: I wish I were as intelligent as her (ya da I admire her intelligence).

4.4. Sözcüksel Hatalara Ait Bulgular

Yapılan çalışmada Anadolu Lisesi yabancı dil sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin “İngilizce metin yazma” sürecinde 141 sözcüksel hata yaptığı görülmüştür. 141 sözcüksel hatanın 49’u yazım hatası, 92’si sözcük seçimi ve eşdizimde hata olarak belirlenmiştir. Tüm hataların %13’ünü sözcüksel hatalar oluşturmaktadır.

Tablo 20: Sözcüksel Hatalara Ait Bulgular

	Sıklık	Sözcüksel Hatalar İçinde Yüzdesi	Tüm Hata Türleri İçinde Yüzdesi
Yazım Hataları	49	%35	%5
Yanlış Sözcük ve Eşdizim Hataları	92	%65	%8
Toplam	141	%100	%13

Sözcüksel hatalar ile ilgili detaylı bilgi ve örnekler başlıklar halinde verilmiştir.

4.4.1. Yazım Hataları

Yapılan çalışmada Anadolu Lisesi yabancı dil sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin “İngilizce metin yazma” sürecinde yaptıkları sözcüksel hataların 49’unun yazım hatası olduğu görülmüştür. Bu hataları 11. sınıf öğrencileri 24 defa, 12. sınıf öğrencileri 25 defa yapmıştır. Yapılan yazım hatalarının %49’u 11. sınıf dil öğrencileri tarafından yapılırken, %51’i 12. sınıf öğrencileri tarafından yapılmıştır. Ayrıca yazım hatasını 11. sınıftan 12, 12. sınıftan 11 öğrenci olmak üzere toplamda 23 öğrenci yapmıştır. Araştırmaya katılan toplam 50 öğrencinin %46’sı yazım hatası yapmıştır.

Tablo 21: Yazım Hatalarına Ait Bulgular

Sınıf	Öğrenci Sayısı	Hata Sayısı	Hata Sayısına Oranı	Hata Yapan Öğrenci Sayısı	Hata Yapan Öğrencilere Göre Oranı	Hata Yapan Öğrencilerin Genel Öğrenci Sayısına Oranı
11. Sınıf	24	24	% 49	12	% 52	% 24
12. Sınıf	26	25	% 51	11	% 48	% 22
Toplam	50	49	% 100	23	% 100	% 46

Yapılan çalışmaya katılım gösteren Anadolu Lisesi yabancı dil sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin “İngilizce metin yazma” sürecinde yaptıkları yazım hatalarına ilişkin örnekler şu şekildedir:

- My favorite **caracters** are Michell and Riley.

Doğrusu: My favorite characters are Michell and Riley

- I will go to a **concer**.

Doğrusu: I will go to a **concert**.

4.4.2. Sözcük Seçimi ve Eşdizimde Hatalar

Yapılan çalışmada Anadolu Lisesi yabancı dil sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin “İngilizce metin yazma” sürecinde yaptıkları sözcüksel hataların 92’sinin sözcük seçimi ve eşdizimde hata olduğu görülmüştür. Bu hataları 11. sınıf öğrencileri 44 defa, 12. sınıf öğrencileri 48 defa yapmıştır. Yapılan sözcük seçimi ve eşdizim hatalarının %48’i 11. sınıf dil öğrencileri tarafından yapılırken, %52’si 12.sınıf öğrencileri tarafından yapılmıştır. Ayrıca sözcük seçimi ve eşdizimde hatayı 11. sınıftan 17, 12. sınıftan 19 öğrenci olmak üzere toplamda 36 öğrenci yapmıştır. Araştırmaya katılan toplam 50 öğrencinin %72’si sözcük seçimi ve eşdizimde hata yapmıştır.

Tablo 22: Sözcük Seçimi ve Eşdizimde Hatalara Ait Bulgular

Sınıf	Öğrenci Sayısı	Hata Sayısı	Hata Sayısına Oranı	Hata Yapan Öğrenci Sayısı	Hata Yapan Öğrencilere Göre Oranı	Hata Yapan Öğrencilerin Genel Öğrenci Sayısına Oranı
11. Sınıf	24	44	% 48	17	% 47	% 34
12. Sınıf	26	48	% 52	19	% 53	% 38
Toplam	50	92	% 100	36	% 100	% 72

Yapılan çalışmaya katılım gösteren Anadolu Lisesi yabancı dil sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin “İngilizce metin yazma” sürecinde yaptıkları sözcük seçimi ve eşdizimde hatalara ilişkin örnekler şu şekildedir:

- I have got **tall** hair.

Doğrusu: I have got **long** hair.

- I will **work** English.

Doğrusu: I will **study** English.

- The film **explains** the story of a navy soldier.

Doğrusu: The film **tells** the story of a navy soldier.

4.5. Sözdizimsel Hatalara Ait Bulgular

Yapılan çalışmada Anadolu Lisesi yabancı dil sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin “İngilizce metin yazma” sürecinde 35 sözdizimsel hata yaptığı görülmüştür. Bu hatalar, yapılan tüm hataların %3’ünü oluşturmaktadır. Bu hataları 11. sınıf öğrencileri 15 defa, 12. sınıf öğrencileri 20 defa yapmıştır. Bu sözdizimsel hataların %43’ü 11. sınıf dil öğrencileri tarafından yapılırken, %57’si 12. sınıf öğrencileri tarafından yapılmıştır. Ayrıca sözdizimsel hatayı 11. sınıftan 7, 12. sınıftan 8 öğrenci olmak üzere toplamda 15 öğrenci yapmıştır. Araştırmaya katılan toplam 50 öğrencinin %30’u sözdizimsel hata yapmıştır.

Tablo 23: Sözdizimsel Hatalara Ait Bulgular

Sınıf	Öğrenci Sayısı	Hata Sayısı	Hata Sayısına Oranı	Hata Yapan Öğrenci Sayısı	Hata Yapan Öğrencilere Göre Oranı	Hata Yapan Öğrencilerin Genel Öğrenci Sayısına Oranı
11. Sınıf	24	15	% 43	7	% 47	% 14
12. Sınıf	26	20	% 57	8	% 53	% 16
Toplam	50	35	% 100	15	% 100	% 30

Yapılan çalışmaya katılım gösteren Anadolu Lisesi yabancı dil sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin “İngilizce metin yazma” sürecinde yaptıkları sözdizimsel hatalara ilişkin örnekler şu şekildedir:

- I will watch **again it**.

Doğrusu: I will watch **it again**.

- I will **all day sleep**.

Doğrusu: I will **sleep all day**.

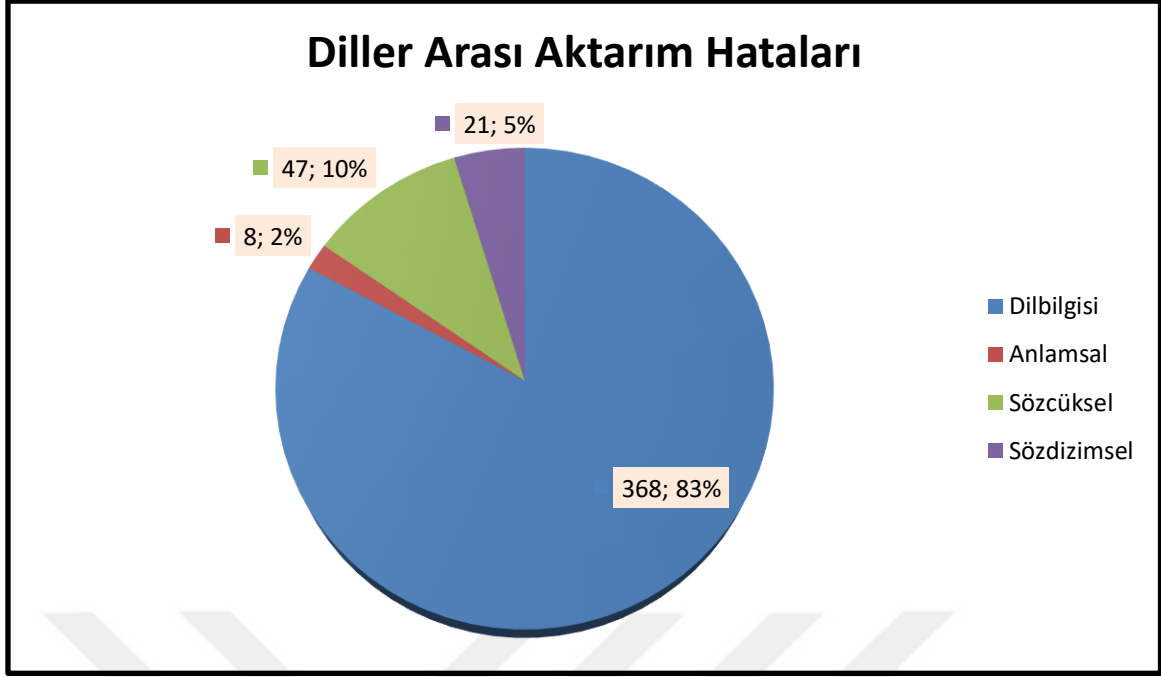
4.6. Yapılan Hataların Kaynakları

Yapılan çalışmada Anadolu Lisesi yabancı dil sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin “İngilizce metin yazma” sürecinde yaptıkları hataların 437’sinin diller arası aktarım hatası, 614’ünün dil içi aktarım hatası başlığı altında olduğu görülmüştür. Gerek yapılan diller arası aktarım hatalarının gerekse de yapılan dil içi aktarım hatalarının en fazla dil bilgisi düzeyinde olduğu görülmektedir. Dil içi aktarımdan kaynaklı olarak en az anlamsal düzeyde hataya rastlanmıştır ve diller arası aktarımdan kaynaklı biçim bilgisi hatasına rastlanmamıştır. Bu hatalar Tablo 24’de verilmiştir.

Tablo 24: Yapılan Hataların Kaynaklarına Ait Bulgular

	Dil Bilgisi	Biçim Bilgisi (Morfoloji)	Anlamsal	Sözcüksel	Sözdizimsel	Toplam
Diller Arası Aktarım Hatası	368	-	8	47	21	444
Dil İçi Aktarım Hatası	497	11	7	88	16	619

Yapılan diller arası aktarım hatalarının grafiksel gösterimi şu şekildedir:



Grafik 3: Diller Arası Aktarım Hatalarının Grafikselsel Gösterimi

Yapılan çalışmaya katılım gösteren Anadolu Lisesi yabancı dil sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin “İngilizce metin yazma” sürecinde yaptıkları diller arası aktarım hatalarına ilişkin örnekler şu şekildedir:

- I want to travel **with** my car. (Dil Bilgisi - Edat Hatası)

Doğrusu: I want to travel **in** my car.

- I like driving car. (Dil Bilgisi – Tanım Edatı Eksikliği)

Doğrusu: I like driving **a** car.

- It is about six friend living in New York. (Dil Bilgisi – Tekil/Çoğul İsim Hatası)

Doğrusu: It is about six friends living in New York.

- It is **very beautiful a** science fiction movie. (Sözdizimsel Hata)

Doğrusu: It is **a very beautiful** science fiction movie.

- I **use** glasses. (Sözcük Seçiminde Hata)

Doğrusu: I **wear** glasses.

- My **shoe number** is 43. (Eşdizimde Hata)

Doğrusu: My **shoe size** is 43.

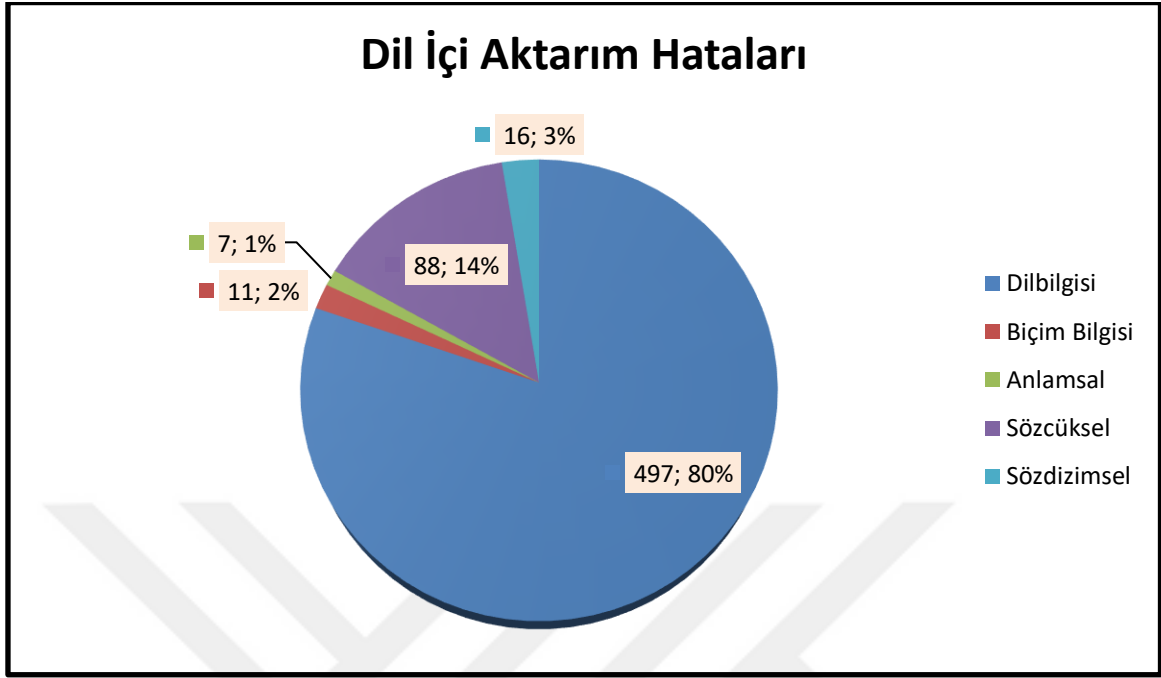
- I can work and earn money to buy musical **enstruments**. (Yazım Hatası)

Doğrusu: I can work and earn money to buy musical **instruments**.

- I want **a layout in my life**. (Anlamsal Hata)

Doğrusu: I want to **have an orderly life**.

Yapılan dil içi aktarım hatalarının grafiksel gösterimi şu şekildedir:



Grafik 4: Dil İçi Aktarım Hatalarının Grafiksel Gösterimi

Yapılan çalışmaya katılım gösteren Anadolu Lisesi yabancı dil sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin “İngilizce metin yazma” sürecinde yaptıkları dil içi aktarım hatalarına ilişkin örnekler şu şekildedir:

- I am wear black clothes. (Yanlış Hipotez Hatası)

Doğrusu: I wear black clothes.

- I **choosed** the foreign language department (Aşırı Genelleme)

Doğrusu: I **chose** the foreign language department.

- I want to go to **the** İzmir. (Aşırı Genelleme)

Doğrusu: I want to go to İzmir.

- I will **work** for the university exam. (Yanlış Hipotez Hatası)

Doğrusu: I will **study** for the university exam.

- My friends was enjoying the day. (Yanlış Hipotez Hatası)

Doğrusu: My friends were enjoying the day.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada Anadolu Lisesi 11. ve 12. yabancı dil sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin İngilizce metin yazımında yaptıkları hataların analiz edilmesi amaçlanmıştır. Yapılan çalışmanın sonuçları araştırma sorularını cevaplar nitelikte belirlenmiştir. Bu kapsamda, Anadolu Lisesi yabancı dil sınıfı öğrencilerinin metin yazma sürecinde yaptıkları hataların türleri ilk olarak beş gruba ve ardından gerekli gruplarda alt gruplara ayrılmış ve sıklıkları hesaplanmıştır. Bu gruplar dil bilgisi, biçim bilgisi, anlam, sözcük ve söz dizimi hatalarıdır. 11. ve 12. sınıf öğrencilerinin hatalarının sıklık bakımından karşılaştırılması yapılmıştır. Daha sonra hata türleri, hata kaynakları olarak diller arası aktarım ve dil içi aktarım hatası başlıkları altında değerlendirilmiştir.

Anadolu Lisesi yabancı dil sınıfı öğrencilerinin metin yazma sürecinde yaptıkları hataların türleri ve bu hataların sıklığına ilişkin sonuçlar belirlenmiştir. Hata türleri arasında en çok dil bilgisi hatalarına (861 adet) rastlanmıştır. Dil bilgisi hataları içerisinde en çok tanım edatı kullanımında hata (156) yapılmıştır. Tanım edatı hatalarından sonra sırayla edat (140), fiilde zaman (117), mastar/ isim fiil hatası (113), bağlaç (83), tekil/çoğul isim (70), bağlayıcı eylem (kopula) (53), yardımcı fiil (34), eksik fiil (31), iyelik sıfatı (16), zamir hatası (12), eksik özne (11), sıfat cümlecığı (9) ve iyelik durumu (6) hataları gelmektedir. En az rastlanan dil bilgisi hataları ise eksik nesne (5) ve etken-edilgen fiil (5) hatalarıdır. Dil bilgisi hatalarından sonra en çok sözcüksel hatalar (151) tespit edilmiştir. Sözcüksel alanda sözcük seçimi ve eşdizimde yapılan hatalar (92), yazım hatalarından (49) daha fazladır. Sözcüksel hataları sırasıyla söz dizimi hataları (35) ve anlamsal hatalar (15) takip etmektedir. En az rastlanan hata türü ise biçim bilgisel hatalardır (11). Bu çalışma hata türlerinin çoktan aza doğru dil bilgisi, sözcük, söz dizimi, anlam ve biçim bilgisi olarak sıralanışı ve dil bilgisi türünde edat, tanım edatı ve fiilde zaman hatalarının çoğunlukta olması bakımından Çepni (2014)'nin çalışma sonucu ile benzerlik göstermektedir. Aynı şekilde, edat ve tanım edatı hatalarının sıklıkla karşılaşılan hata türleri olması bakımından Taşçı ve Aksu Ataç (2018) ve Atmaca (2016)'nın çalışma

sonucu ile benzerlik taşımaktadır. Ancak, Gürsel (1998) tarafından yürütülen çalışmada en problemlili alan olarak gösterilen biçim bilgisi (morfoloji) bu çalışmada en az rastlanan hata türü olarak tespit edilmiştir.

Anadolu lisesi 11. ve 12. sınıf yabancı dil öğrencileri yaptıkları hata türleri sıklığı bakımından karşılaştırılmıştır. Buna göre, tanım edatı, edat, fiilde zaman, tekil çoğul isim, bağlayıcı eylem (kopula), iyelik sıfatı, mastar/isim fiil, bağlaç, eksik fiil, sıfat cümlecığı, etken-edilgen fiil, eksik özne, eksik nesne, biçim bilgisi, anlam bilgisi, yazım, sözcük seçimi ve eşdizim ve sözdizimi ile ilgili kategorilerde 12. sınıf öğrencilerinin hataları daha fazlayken zamir hataları, iyelik durumu ve yardımcı fiil ile ilgili kategorilerde 11. sınıf öğrencilerinin hataları daha fazladır. 12. sınıf öğrencilerinin çalışma kağıtlarında toplam 608 adet hata tespit edilirken 11. sınıf öğrencilerinin çalışma kağıtlarında toplam 455 adet hata tespit edilmiştir. Buna göre, hata türlerinin çoğunda 12. sınıf öğrencileri 11. sınıf öğrencilerinden daha fazla hata yapmışlardır ve toplam hataları sayı olarak da daha fazladır.

Anadolu Lisesi 11. ve 12. sınıf yabancı dil öğrencilerinin yaptıkları hataların kaynaklarına ilişkin sonuçlar belirlenmiştir. Yapılan çalışmada Anadolu Lisesi yabancı dil sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin “İngilizce metin yazma” sürecinde yaptıkları hataların 444’ünün diller arası aktarımdan ve 619’unun dil içi aktarımdan kaynaklı olduğu tespit edilmiştir. Dil içi aktarımdan kaynaklı hataların diller arası aktarımdan kaynaklı hatalardan daha fazla olması Gürsel (1998), Yılmaz (2004) ve Çepni (2014)’nin çalışmaları ile benzerlik göstermektedir.

Diller arası aktarım hatalarındaki 368 dil bilgisi hatası iki dilin dil bilgisi kuralları arasında farklılık olmasından ve bunun sonucu olarak öğrencilerin olumsuz aktarım yapmasından kaynaklanmaktadır. En çok tekrar edilen hata olan tanım edatı hatası öğrencilerin %84’ü tarafından yapılmıştır. Bunun en büyük sebebi olarak İngilizcede bulunan belirli tanım edatı (the) ve belirsiz tanım edatları (a, an) kullanımının Türkçede bulunmaması gösterilebilir.

Edat hataları öğrencilerin %88’i tarafından yapılmış olup en sık karşılaşılan ikinci dilbilgisel hata türüdür. Elkılıç (2012: 659)’ın belirttiği gibi edatlar Türkçede İngilizcede olduğu gibi bağımsız dil bilgisi öğeleri olarak kullanılmaz, onun yerine ismin hallerini

göstermek için kelimenin sonuna eklenir. Bu durum, ana dili Türkçe olan öğrencilerin İngilizce metinlerinde edat hatalarına sık rastlanmasının sebebi olarak gösterilebilir.

Benzer şekilde, Türkçede temel olarak bilinen geçmiş, gelecek, şimdiki ve geniş olmak üzere dört zaman varken, İngilizcede çok daha fazla zaman (tense) bulunmaktadır. Bu durum, fiilde zaman hatalarına sebep olmaktadır. Bu hatalar öğrencilerin %66'sı tarafından yapılmış olup sık tekrarlanan hata türlerindedir. Örneğin, öğrencilerin çalışma kağıtlarında çoğu kez “present perfect tense” kullanılması gereken cümlelerde “past tense” kullanımına rastlanmasının sebebi olarak bu fark gösterilebilir. Türkçede “present perfect tense”in tam karşılığı olarak sayılabilecek bir zaman kipi bulunmamaktadır.

Öğrencilerin %60'ı tarafından yapılan bir hata türü olan bağlaç hataları sık rastlanan hatalar arasındadır. Bu başlık altında en çok görülen hata “because” bağlacının kullanımından kaynaklanmaktadır. İngilizcede “because” bağlacı ana cümleyi ve kendi başına bir anlam etmeyecek olacak yan cümleyi (dependent clause) bağlamak için kullanılan bir yantümce bağlacıdır. Türkçede durum böyle değildir. “Çünkü” bağlacı iki ana cümleyi bağlayabilir ve cümleler, arada nokta kullanarak iki ayrı cümle halinde yazılabilir. Örneğin, İngilizcede “I didn't go to school yesterday because I was ill.” şeklinde ifade etmek gerekirken Türkçede “Dün okula gitmedim. Çünkü hastaydım.” şeklinde iki ayrı cümleye ayırmakta bir sakınca yoktur. Birçok öğrenci bu diller arası aktarımdan kaynaklı olarak “I didn't go to school. Because I was ill” yapısına benzer cümleler kurmuştur ve hatalar meydana gelmiştir.

Tekil/çoğul isimlere ilişkin, Elçin (2012: 661)'in ifade ettiği gibi Türkçede tekil isimden önce çokluk bildiren sayı sıfatı kullanılır. Ama İngilizcede durum böyle değildir. Örneğin, Türkçede “beş araba” denirken, İngilizce “five cars” şeklinde ifade etmek gerekir. Bu durum, tekil/çoğul isim kullanımında hatalara sebep olmuştur ve öğrencilerin %56'sının kağıdında bu hata türüne rastlanmıştır.

İki dil arasındaki bir diğer dilbilgisel fark da bağlayıcı eylem (kopula) kullanımınıdır. Çiçekdağı (2016: 132) tarafından belirtildiği gibi kopulanın en temel işlevi isim cümlelerinde özne ve yüklemi birleştirmektir ve Türkçede karşımıza en bilindik olarak “Elma kırmızıdır” cümlesinde olduğu gibi “-dır” şeklinde çıkmakta olup çoğu zaman kullanılmamakta ve cümledeki yargı kopulanın düşmüş şekliyle ifade edilmektedir (Elma kırmızı). Bununla beraber, İngilizcede kopula “to be” olarak bilinir ve isim

cümlelerinde eylem görevi görür (Çiçekdağı, 2016: 134). Buna göre İngilizcede “The apple is red” yerine “The apple red” demek dilbilgisel olarak doğru değildir. Türkçeden İngilizceye yapılan bu aktarım çalışmadaki öğrencilerin bağlayıcı eylem (kopula) kullanımında hatalar yapmalarına sebep olmuştur.

Diller arası aktarımdan kaynaklı olarak yapılan dilbilgisel hataları sözcüksel (47), sözdizimsel (21) ve anlamsal (8) hatalar takip etmektedir. Bu alanda biçim bilgisel hataya rastlanmamıştır. Sözcüksel hatalara çoğunlukla öğrencilerin cümleleri Türkçede olduğu gibi ifade etmeye çalışırken yaptıkları yanlış sözcük seçimleri ve yanlış yazımları sebep olurken sözdizimsel hatalara İngilizcenin söz diziminin “Özne-yüklem-nesne” şeklinde olup Türkçenin söz diziminin “Özne-nesne-yüklem” şeklinde olması sebep olmuş olabilir. Söz dizimi hatalarının çoğunluğunun diller arası aktarımdan kaynaklı olmasının sebebinin bu farklılık olduğunu söylemek mümkündür.

Dil içi aktarımdan kaynaklı olarak en çok tespit edilen hata dil bilgisi hatalarıdır (497). Burada en büyük etken, öğrencilerin öğrendikleri bir dil bilgisi kuralını aşırı genelleyerek gerekmediği durumlarda da uygulamaya çalışmalarıdır. Bunun yanı sıra, dil bilgisi kurallarına tam olarak hâkim olmamaları ve bazı kurallardaki istisnaları bilmemeleri de önemli bir sebeptir. Bu kategoride en sık rastlanan hata olarak İngilizcede gerund (V_{ing})-infinitive (to V_1) olarak bilinen öğrencilerin %66’sı tarafından yapılan mastar /isim fiil hataları gösterilebilir. Schwartz & Causarano (2007: 46) bu konuyla ilgili şöyle bir açıklamada bulunmuştur: “İngilizcede bazı ana fiiller kendilerinden sonra fiilimsi olarak gerund tercih ederken, bazıları infinitive tercih eder. Bazı fiiller hem gerund hem infinitive alabilir ve anlamda neredeyse hiç değişiklik olmaz. Bazıları ise hem gerund hem infinitive alır ama buna göre anlam farklılaşır. Dil bilgisi kitaplarında İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin çalışmaları için uzun gerund-infinitive alan fiil listeleri bulunmaktadır. Bu yoğun listeleri ezberlemek kolay olmadığı için İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler bu konuyla ilgili sık sık hata yaparlar.” Buradan da anlaşıldığı gibi bu hata türü öğrencilerin dil içindeki kuralı bilmesiyle ilgili olup İngilizce öğrenenler için zorluk yaratabilecek bir konudur.

Bu alandaki dil bilgisi hatalarını sırasıyla, sözcüksel (88), sözdizimsel (16), biçim bilgisel (11) ve anlamsal (7) hatalar takip etmektedir. Bu alanlarda da öğrencilerin eksik

öğrenmeleri, yanlış hipotezler geliştirmeleri ve kuralları aşırı genellemeleri diller arası aktarım hatalarının başlıca sebepleridir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde, yapılan çalışmadan hareketle öğretmenler ve araştırmacılar için bazı önerilerde bulunulmuştur. Bu öneriler çalışma bulgularına ilişkin ve gelecekte yapılacak çalışmalar için olmak üzere iki başlık altında ifade edilmiştir.

5.2.1. Çalışma Bulgularına İlişkin Öneriler

1) Dil öğrenirken hata yapmak sürecin kaçınılmaz bir parçasıdır. İlgililer bunu ilerlemenin ve sorunların tespitinin bir işareti olarak görmeli ve öğrencilerin ilerlemelerini değerlendirmek, öğretim programını tasarlamak ve ders kitabı, testler, vb. gibi dil öğretimi materyallerini hazırlamak için mümkün olduğunca bunları kullanmalıdır.

2) Çalışmanın sonucunda, öğrencilerin İngilizce metin yazımında beş farklı kategoride çeşitli türlerde hata yaptıkları belirlenmiştir. Bu sonuç metin yazımında öğrencilerin bilgilerinde bazı eksikliklerinin olduğunu göstermektedir. Bu eksikliklerin muhtemel nedenlerinden biri olarak, öğrencilere sunulan uygulama yetersizliği olabilir. Öğrencilerin dil öğreniminde yeterli sürede pratik yapmaları sağlanmalıdır.

3) Dil öğretimi sürecinde hatalar kaçınılmazdır ve öğrencilerin öğrenme sürecinde hata yapmaları oldukça doğaldır. Öğretmenler bu durumun farkında olmalı ve hatalara buna göre yaklaşmalıdır. Öğretmenlerin, öğrencilerin seviyelerini ve gelişimlerini belirlediği için hatalardan yararlanmaları gerekir. Öğretmenler öğrencilerin en fazla hata yaptığı konulara odaklanmalı ve çeşitli materyaller ve yöntemler kullanarak bu hataları ortadan kaldırmaya çalışmalıdır.

5.2.2. Gelecekte Yapılacak Çalışmalar için Öneriler

1) Çalışma yalnızca Anadolu lisesi dil sınıflarında öğrenim gören öğrencilerle toplanan verilerle sınırlı olmuştur. Farklı liselerde ve bölümlerde öğrenim gören öğrenciler üzerinde de araştırmalar yürütülerek karşılaştırmalar yapılabilir. Ayrıca

araştırmaya özel okullarda öğrenim gören 11. ve 12. sınıf öğrencileri dâhil edilerek devlet ve özel okullar arasında karşılaştırma yapma olanağı ortaya çıkarılabilir.

2) Türkiye’de eğitim programlarında dil eğitimi ilkokul 2. sınıflardan itibaren başlamaktadır. Bu eğitim lise sonuna kadar devam etmesinden dolayı ilkokuldan liseye kadar devam eden süreçteki öğrencilerin metin yazımındaki durumları incelenebilir.

3) Çalışma Zonguldak ilindeki iki Anadolu lisesinde durum çalışması deseni kullanılarak yapılmıştır. Araştırma yöntemlerinde çeşitliliğe gidilerek ve farklı çalışma grupları üzerinde nitel ve nicel çalışmalar birlikte yürütülerek karma desen araştırmaları yapıp daha derinlemesine veriler elde edilebilir.

4) Araştırmada öğrencilerin metin yazma sürecinde yaptıkları hatalara öğrencilerin cevap kâğıtlarından elde edilen veriler doğrultusunda ulaşılmıştır. Farklı araştırmalarda öğretmen ve öğrenci görüşleri alınarak hataların nedenleri daha kapsamlı bir şekilde belirlenebilir.

5) Yapılan çalışma durum çalışması deseninde kesitsel bir çalışma olup belli bir zamandaki öğrencilerin yaptıkları ile sınırlıdır. Öğrencilerin gelişimini gözlemek için belli aralıklarla ölçümlerin yapıldığı boylamsal bir çalışma yapılabilir. Böylelikle öğrencilerin süreç içinde metin yazmadaki değişiklikleri belirlenebilir. Ayrıca, boylamsal çalışma yapılarak öğrencilerin metin yazmadaki hatalarının geçici mi yoksa kalıcı mı olduğunun belirlenmesine katkı sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Abbasi, M. & Karimnia, A. (2011). An analysis of grammatical errors among Iranian translation students: Insights from interlanguage theory. *European Journal of Social Sciences*, 25(4), 526-536.
- Akhter, T. (2011). *Significance of learners' errors and the role of feedback to improve the writing skill of elementary level students*. Brac University Master of Arts in Applied Linguistics and ELT. <https://core.ac.uk/download/pdf/61802180.pdf> adresinden alınmıştır (ET: 16.05.2019).
- Aktaş, T. (2005). Yabancı dil öğretiminde iletişimsel yeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(1), 89-100.
- Alptekin, C. & Tatar, S. (2011). Research on foreign language teaching and learning in Turkey (2005– 2009). *Language Teaching*, 44(03), 328-353.
- Atmaca, Ç. (2016). Error analysis of Turkish EFL learners: a case study. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 232, 234 – 241.
- Ayafor, M. (2015). *The grammar problem in higher education in Cameroon: Assessing written standard English among undergraduates of the department of English at the University of Yaounde I*. UK: Cambridge Scholar Publishing.
- Azevedo, M.M. (1980). The interlanguage of advanced learners: An error analysis of graduate students Spanish. *International Review of Applied Linguistics*, 18(3), 217-227.
- Bader, F. (1988). Analysis of error type, source, and gravity in the writing of Arabic ESL students in U.S.A. colleges. *Dissertations and Theses*, 3753.
- Başkan, Ö. (1981). *Türkiye'de yabancı dil öğretimi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Matbaası.
- Baykara, T. (2016). İkinci dil öğreniminde ana dil sözdiziminden kaynaklanan sözdizimsel hataların analizi. *Munzur Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(9), 52-68.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching*, New York: Pearson Education.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Carter, R. (1998). *Vocabulary – applied linguistic perspectives*, 2nd Edition, New York: Routledge.
- Corder, S. P. (1967). The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5, 161-170.
- Corder, S. P. (1973). *Introducing applied linguistics*, London: Penguin.
- Corder, S. P. (1981). *Error analysis and interlanguage*, Oxford: Oxford University.

- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design*. London: Sage.
- Çepni (2014). *Error analysis in writings of English language teaching prep students: A study on bilinguals of Kurdish and Turkish majoring in English*, Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Çiçekdağı, C. (2016). Kopula üzerine. *Kaygı Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*. 26, 131-141.
- Demircan, Ö. (2002). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*, İstanbul: Der Yayınları.
- Demirel, Ö. (2007). Yabancı dili öğrenemiyoruz. <http://www.hurriyet.com.tr/egitim/yabanci-dili-ogrenemiyoruz-6607825>. (ET: 25.05.2019)
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında yabancı dil öğretimi*, İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Demirel, Ö. (2004). *Yabancı dil öğretimi: Dil pasaportu, dil biyografisi, dil dosyası*, 2.Baskı, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dulay, H., Burt, M. & Krashen, S. D. (1982). *Language two*, New York: Oxford University Press.
- Ekmekçi, F.Ö. (1983). Yabancı dil eğitimi kavram ve kapsamı. *Türk Dili, Dil Öğretimi Özel Sayısı*, TDK yay., 1983, 379-380.
- Elkılıç, G. (2012). Mother tongue traces of Turkish university students on composition papers written in English, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 47, 656 – 664.
- Ellis, R. (1985). *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1997). *Second language acquisition*, New York: Oxford University Press.
- Erdem, S. (2016). *Ortaokul-lise öğrencilerine ve İngilizce öğretmenlerine göre İngilizce öğretiminde karşılaşılan sorunlar*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Erdoğan, V. (2005). Contribution of error analysis to foreign language teaching, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 261-270.
- Ersoy, A. & Yalçınoğlu, P. (Eds.). (2015). *Nitel araştırmaya giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ersöz, A. & Paksoy, G. (1993). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kaynak düzenlenmesinde yeni yaklaşımlar. 7. Dilbilim Kurultayı Bildirileri, *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Yayını*, 371, 191-198.

- Fauziati, E. (2009). *Readings on applied linguistics: A handbook for language teacher and teacher researcher*. Surakarta: Era PustakaUtama.
- Gattegno, C. (1972). *Teaching foreign languages in Schools: The silent way*. (2nd ed.). New York: Educational Solutions.
- Gitsaki, C. (1998). Second language acquisition theories: overview and evaluation, *Journal of Communication and International Studies*, 4(2), 89-98.
- Gök, Ş. (1996). *Error analysis vs contrastive analysis and sapir-whorf hypothesis and the methodology of writing*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Gürsel, E. (1998). *Error analysis of the English writings of the students from the department of foreign languages at the University of Gaziantep*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching*, 3rd ed., England: Pearson Education Limited.
- Hernández, M. S. (2011). Raising student awareness about grammatical and lexical errors via email. *Revista de Lenguas Modernas*, 263-280.
- Heyd, G. (1990). *Deutschlehren*, Frankfurt: Verlag Moritz Diesterweg.
- Heydari, P. & Bagheri, M. (2012). Error analysis: Sources of L2 learners' errors. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(8), 1583-1589.
- Işık, A. (2008). Yabancı dil eğitimimizdeki yanlışlar nereden kaynaklanıyor?, *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(2), 15- 26.
- James, C. (1980). *Contrastive analysis*, Essex: Longman Group Ltd.
- James, C. 1998. *Errors in language learning and use: Exploring error analysis*. New York: Longman.
- Joshi, N. (2009). Significance of error analysis in language teaching and learning, *ELT Weekly*, 27, 1-4.
- Kara, E., Ayaz, A & DüNDAR, T. (2017). Challenges in EFL speaking classes in Turkish context. *European Journal of Language and Literature Studies*, 8(1), 66-74.
- Karahan, P. (2011). *An analysis of syntactic errors in the compositions of students taking the proficiency exam at an ELT department*. Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Karra, M. (2006). Second language acquisition: Learners' errors and error correction in language teaching, 18-33. <http://www.proz.com/doc/633> adresinden alınmıştır.
- Kesmez, A. (2015). An analysis of the 11 interference errors of Turkish university students in their written productions. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 34, 395-402.

- Khodabandeh, F. (2007). Analysis of students' errors: The case of headlines. *The Asian ESP Journal*, 3(1), 6-16.
- Koka, N.A. (2017). *Error analysis of written english texts: A case of King Khalid University EFL Learning Students*.
- https://www.academia.edu/35163393/Error_Analysis_of_Written_English_Texts_A_case_of_King_Khalid_University_EFL_Learning_Students_adresinden_alınmıştır. (ET:12.05.2019).
- Lennon, P. (2008). Contrastive analysis, error analysis, interlanguage. S. Gramley and V. Gramley (eds) *Bielefeld Introduction to Applied Linguistics*. Bielefeld: Aisthesis, 51-60.
- Larsen-Freeman, D. (1991) *An introduction to second language acquisition Research*. London and New York: Longman.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language Teaching*, New York: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2011). *Techniques and principles in language teaching* (3rd ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Lincoln, Y.S., & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. California: Sage Publications.
- Maicusi, T., Maicusi, P., & Lopez, M. (2000). The error in the second language acquisition. *Encuentro Revisita de investigacion e innovacion en la clase de idiomas*, 11, 168-173.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Merriam, S.B. (2013). *Qualitative research a guide to design and implementation* (Çev. Ed. S. Turan). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Milli Eğitim Bakanlığı Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Yönetmeliği (2006). Resmi Gazete, 31.05.2006/26184.
- Muriungi, P. K., Mukuthuria, M., & Gatavi, M. (2011). Education and language: Errors in English language and their remedies. *The Journal of Language and Linguistic Studies*, 7(2), 87-116.
- Myles, J. (2002). Second language writing and research: The writing process and error analysis in student texts. *TESL-EJ*, 6(2), 1-20.
- Ng H. T., Wu S. M., Wu Y., Hadiwinoto C. & Tetreault J. (2013). The CoNLL2013 shared task on grammatical error correction. *Proceedings of the Seventeenth Conference on Computational Natural Language Learning: Shared Task*, 1–12.
- Obeidat, H. (1986). *An investigation of syntactic and semantic errors by Arab learners*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. University of Illinois at Urbana-Champaign.

- Punch, K. (2005). *Introduction to social research*. (Çev. Z.Etöz). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Richards, J. C. (Ed.). (1974). *Error analysis perspectives on second language acquisition*, London: Longman Group Ltd.
- Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*, 2nd ed., New York: Cambridge University Press.
- Rustipa, K. (2011). Contrastive analysis, error analysis, interlanguage and the implication to language teaching. *Ragam Jurnal Pengembangan Humaniora*, 11(1), 16-22.
- Saltık, S. (1997). *A study on error analysis in the essays of freshman students at the Middle East Technical University*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Sari, E. M. P. (2016). Interlingual errors and intralingual errors found in narrative text written by EFL students in Lampung. *Jurnal Penelitian Humaniora*, 17(2), 87-95.
- Saville-Troike, M. (2006). *Introducing second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schwartz, M. & Causarano, P. (2007). The role of frequency in SLA: An analysis of gerunds and infinitives in ESL written discourse. *Arizona Working Papers in SLA & Teaching*, 14, 43-57.
- Selinker, L. (1972) Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10 (1-4), 209-232.
- Shaffer, D. (2005). Classifying language learning errors. *The Internet TEFL Journal*, 58.
- Shrestha, A. (1979). Error analysis: A pragmatic approach, *CNAS Journal*, 6(2), 1-9.
- Sığınç, A (2008). *Error analysis in writing skill: A case study of Private Pamukkale Eğitim Vakfı Primary School Students*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Sompong, M. (2014). Error analysis. *Thammasat Review*, 16(2),109-127.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Süslü, Ş. (2011). Do errors take the reins into their hands? *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1(18), 63-71.
- Şanal, F. (2008). Error-analysis based second language teaching strategies, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 597-601.
- Tajareh, M. (2015). An overview of contrastive analysis hypothesis. *Cumhuriyet Üniversitesi Fen Fakültesi Fen Bilimleri Dergisi*, 36(3), 1106-1113.
- Tao, G., Lijuan, Z. & Gann R. R. (2008). Studies on contrastive analysis. *International Forum of Teaching and Studies*. 4(1), 62-74.

- Taşçı, S. & Aksu Ataç, B. (2018). Written grammatical errors of Turkish adult learners of english: An analysis. *Journal of International Social Sciences Education*. 4(1), 1-13.
- Tosun, C. (2006). Yabancı dille eğitim sorunu. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 2(1), 28-42.
- Tosun, C. (2006). Yabancı dil öğretim ve öğreniminde eski ve yeni yöntemlere yeni bir bakış. *Journal of Arts and Sciences*, 5, 79-88.
- Touchie, H. Y. (1986). Second language learning errors their types, causes and treatment. *JALT Journal*, 8 (1), 75-80.
- Tura, S. S. (1983). Dilbilimin dil öğretimindeki yeri, *Türk Dili Dergisi*, Dil Öğretimi Özel Sayısı, 379-380.
- Türk Dil Kurumu. (2005). Türkçe Sözlük, Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Türk Dil Kurumu Sözlükleri, <http://www.sozluk.gov.tr> (ET: 15.04.2019).
- Vasquez, L. (2008). Error analysis in a written composition. *Profile 10*. 135-146.
- Wood, J. F. (2017). Errors in second/foreign language learning and their interpretations. *education and linguistics research*, 3(1), 1-14.
- Wu, H. & Garza E. V. (2014), Types and attributes of English writing errors in the EFL context—A study of error analysis. *Journal of Language Teaching and Research*, 5(6), 1256-1262.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, F (2004). *A study on error anaysis in the use of collocations and idiomatic expressions in sentence translation from Turkish to English*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods*. California: Sage.
- Zhang, M. (2011). Error analysis and interlanguage. *Focus 1*, 85-93.

EKLER

EK-1: Çalışma Kâğıdı

WRITING PRACTICE

Gender: Female Male

School:

Class:

This is a paper focusing on your writing skills. Please read the questions carefully and write as many sentences as you can for each question. Thanks for your participation and effort.

1- How do you describe yourself? Please talk about both your physical appearance and personality. Write about your hobbies, likes and dislikes (At least 5 sentences).

2- Write about an important day in your life. What happened on that day? What did you do? Why is it important? (At least 5 sentences).

3- What are your plans for the summer? (At least 5 sentences)

4- What is your favourite movie? Briefly tell about its plot and characters (At least 5 sentences).

5- If you could meet any historical or fictional character, who would you choose to meet, and why? (At least 3 sentences)

6- What kind of job would you like to do in the future? Why? (At least 3 sentences)

7- Complete the sentences below.

If I were a teacher,

If I wrote the story of my life, the title would be

I feel angry when

Before I turn 30 years old,

If students want to improve their English,

EK-2: Hata Tespit Formu

Dil Bilgisi

Tanım Edatı Hatası

- Yanlış Tanım Edatı Kullanımı:
- Eksik Tanım Edatı Kullanımı:
- Gereksiz Tanım Edatı Kullanımı:

Edat Hatası

- Yanlış Edat Kullanımı:
- Eksik Edat Kullanımı:
- Gereksiz Edat Kullanımı:

Filde Zaman Hatası:

- Yanlış Zaman Kullanımı:
- Zaman Kuralının Eksik ya da Hatalı Kullanılması:

İyelik Sıfatı

- İyelik Sıfatı Eksikliği:
- İyelik Sıfatının Yanlış Kullanımı:
- İyelik Sıfatının Gereksiz Kullanımı:

Zamir Hatası:

- Gereksiz Zamir kullanımı:
- Yanlış Zamir Kullanımı:

Mastar ve İsim Fiil (Gerund/Infinitive) Hatası

- To V₁ yerine V₁:
- V_{ing} yerine to V₁:
- V₁ yerine V_{ing}:
- V₁ yerine to V₁:
- V_{ing} yerine V₁:
- To V₁ yerine V_{ing}:
- Mastar/İsim Fiil Eksikliği:

Tekil-Çoğul İsim Hatası:

Yardımcı Fiil Hatası

- Olasılık, Gereklilik ya da Yeterlik Bildiren Yardımcı Fiil Eksikliği:
- Gereksiz Yardımcı Fiil Kullanımı:
- Yardımcı Fiilin Hatalı Kullanılması:

Özne Eksikliği:

Bağlaç Hatası

- Bağlacı Hatalı Kullanma:
- Yanlış Bağlaç Kullanma:

İyelik Durumu Hatası

İyelik Durumu Eksikliği:

İyelik Durumunun Yanlış Kullanılması:

Bağlayıcı Eylem (Kopula) Hatası

Bağlayıcı Eylem Eksikliği:

Bağlayıcı Eylemin Yanlış Kullanılması:

Bağlayıcı Eylemin Gereksiz Kullanımı:

Etken-Edilgen Fiil Hatası:

Eksik Fiil:

Eksik Özne:

Eksik Nesne:

Sıfat Cümlecığı Hatası:

Biçim Bilgisi (Morfoloji) Hatası

Son Ek Hatası:

Ek Eksikliği:

Anlamsal Hata

Sözcüksel Hata

Yazım Hatası:

Yanlış Sözcük Seçimi:

Söz Dizimsel Hata

Ek-3: Öğrenci Çalışma Kağıtlarından Örnekler

Örnek 1

WRITING PRACTICE

34

Gender: Female Male

School: Nihat Kantarcı Anadolu Lisesi

Class: 11-E

This is a paper focusing on your writing skills. Please read the questions carefully and write as many sentences as you can for each question. Thanks for your participation and effort.

1- How do you describe yourself? Please talk about both your physical appearance and personality. Write about your hobbies, likes and dislikes (At least 5 sentences).

I am a tall person. I am 195 cm tall. I weigh like 100-ish kilograms.
I am sometimes generous, sometimes not, I'm definitely NOT handsome.
I play guitar and do sports. I'm the best English speaker in my class and probably in school. This is not ego, truth and Statistics are talking here.

2- Write about an important day in your life. What happened on that day? What did you do? Why is it important? (At least 5 sentences).

My most important day was the day when I met my girlfriend.
She was so beautiful that day and she kept looking at me with her shiny wonderful eyes. I was charmed with her angel-like beauty.
I was surprised when I found myself in front of her, trying to meet her. So, long story short, we met that day, fell in love, had fights of course but there is no problem that can't be solved with love and respect. And so, it was the most important day of my life...

3- What are your plans for the summer? (At least 5 sentences) (Until I realized it was a dream 😊)

I will hang out with my friends, go to the pool, the sea etc,
Hopefully I will have the money to do so.

And of course, I will definitely definitely definitely not take a look at the ELS test book. It's not a joke until my teacher threatens me to do so.

4- What is your favourite movie? Briefly tell about its plot and characters (At least 5 sentences).

My favourite, not movie, but TV show is ... Battlestar Galactica!
It is about humanity and its twelve colonies. The humans invent human-like robots, the robots rebel, they get into a war, they make a peace and guess what? They get into a war again after forty years of peace.

5- If you could meet any historical or fictional character, who would you choose to meet, and why? (At least 3 sentences)

I would choose to meet Admiral William Adama from the show mentioned above.
The reason why is I respect his leadership.

Other
Alert) I would ask why he didn't give up and still fought when he didn't even believe the prophecies of Pythia (the Holy Book)

6- What kind of job would you like to do in the future? Why? (At least 3 sentences)

I would like to be a Linguistic, because I like the thought of researching a language and also creating a new one.

Taking it to a more fantastic place, I think "Wouldn't it be amazing to be one of the first humans to communicate with aliens?"

7- Complete the sentences below.

If I were a teacher, ... I wouldn't be successful.

If I wrote the story of my life, the title would be "Happiness is Not Possible"

I feel angry when ... Someone takes my belongings without asking.

Before I turn 30 years old, ... I hope I will find myself a girlfriend.

If students want to improve their English, ... they can watch movies in

English with Turkish subtitles,
Or even English subtitles to remember the places of words.

Örnek 2

49

WRITING PRACTICE

Gender: Female Male

School: Okay ve Olcay Yurtbay Anadolu Lisesi

Class: 12 1E

This is a paper focusing on your writing skills. Please read the questions carefully and write as many sentences as you can for each question. Thanks for your participation and effort.

1- How do you describe yourself? Please talk about both your physical appearance and personality. Write about your hobbies, likes and dislikes (At least 5 sentences).

I describe myself as a quite, weird maybe smart but exactly unlogical person. Talking about my physical appearance, I am short and thin and brunette. My hair is straight, but I've always wanted it to be curly. My hobbies, they're so ordinary actually; I like listening to music (more than anything/one), watching shows/movies and some documentaries (mostly historical ones), reading books (mostly fictions) and dancing; my dislikes, there are things that I dislike, but I don't care about them much.

2- Write about an important day in your life. What happened on that day? What did you do? Why is it important? (At least 5 sentences).

I guess it's the day that I've chosen to be in that department (language department) ^{milestone}. In fact, even after choosing it, I hesitated whether I should really be here or not, but now I know that I've made the right decision. I've realized that I don't have to be an English teacher or kinda thing like that (as I don't want to). I'll do what I actually want to do. It'll be perfect!

3- What are your plans for the summer? (At least 5 sentences)

I guess I will spend my holiday only watching all the series/movies ever. 90 days holiday. It is not a short period of time, so I believe that I can make it. After the exam, I guess I'll need it, just like (after being out of breath for a very long time) breathing again. I hope it'll be fun.

4- What is your favourite movie? Briefly tell about its plot and characters (At least 5 sentences).

As one of the latest ones that I've watched, the first one that comes to my mind is Bohemian Rhapsody. It's the story of the soloist of the group 'QUEEN': Freddie Mercury but not his whole lifetime actually, from the part (that) he met with two other members of the group and they became group Queen to the 'Live Aid Concert' part. It is Rami Malek (Mr. Robot) who acts the main character Mercury and he won an Oscar for this.

5- If you could meet any historical or fictional character, who would you choose to meet, and why? (At least 3 sentences)

I would choose to meet with John Locke, a character from LOST, (also an philosopher) because of the way he thinks, sees things. It's amazing in actuality. He thinks in such a way that when you think about it later, you realize how logic it is even when he's the ~~man~~ destiny. I like it.

6- What kind of job would you like to do in the future? Why? (At least 3 sentences)

What I've been dreaming is to be an executive producer. I wanna do it, because I love all these series/movies/shows/documentaries etc. As the most important thing about having a job is that you need to do it with love (whatever your job is), I'll choose to do the thing that I'll be able to do with passion.

7- Complete the sentences below.

If I were a teacher, I wouldn't force my students to do anything.

If I wrote the story of my life, the title would be A Weird Life Story.

I feel angry when I am forced to do something that I do not want to do.

Before I turn 30 years old, I'll have been to USA and known at least 3 languages.

If students want to improve their English, they need to try it the way they love it.

Örnek 3

45

WRITING PRACTICE

Gender: Female Male

School: Oktaç ve Okay Yurtkay Anadolu Lisesi

Class: 12-E

This is a paper focusing on your writing skills. Please read the questions carefully and write as many sentences as you can for each question. Thanks for your participation and effort.

1- How do you describe yourself? Please talk about both your physical appearance and personality. Write about your hobbies, likes and dislikes (At least 5 sentences).

I am medium height and medium weight. I have brown eyes and dark hair. I like sleep very much and play computer games. I am generally a positive person. I like motivate my friends. I like talking with my friends about any matter.

2- Write about an important day in your life. What happened on that day? What did you do? Why is it important? (At least 5 sentences).

I went to Mausoleum with my class when I was in middle school. When I was looking the pictures and reading something, I noticed I was all alone. I couldn't see anybody around. I was terrified and started to walk around the museums. About 30 minutes of walking I encountered with my friend. It was the most terrifying day of my life.

3- What are your plans for the summer? (At least 5 sentences)

I am going to run early mornings.

I will go to seaside most days of the week, probably.

I will sleep and hang up with my friends because we can't meet frequently due to the school.

I will play computer games

4- What is your favourite movie? Briefly tell about its plot and characters (At least 5 sentences).

My favourite TV series is Lost. Lost is a TV series set in an island. This island is different because it's hard to find it. Characters come to island as a result of a plane crash. They are thinking this island is not inhabited. But later they learn they are not. The only port which I don't like is final port.

5- If you could meet any historical or fictional character, who would you choose to meet, and why? (At least 3 sentences)

I would meet with Atatürk because I like his point of view about politics. He is a great leader and soldier. He is a hero for Turkish society.

6- What kind of job would you like to do in the future? Why? (At least 3 sentences)

I wanna be a translator. I like translate because I am enjoying when doing it. It is hard but I believe I can deal with it.

7- Complete the sentences below.

If I were a teacher, I would try the best teaching option for my students.

If I wrote the story of my life, the title would be Neither Good Nor Bad.

I feel angry when I can't sleep.

Before I turn 30 years old, I want a layout in my life.

If students want to improve their English, they could read, watch, write, speak or listen but find the best method for them is better.

Örnek 4

47

WRITING PRACTICE

Gender: Female Male

School: Oktay and Olcay Yurtbay Anatolian High School

Class: 11/D

This is a paper focusing on your writing skills. Please read the questions carefully and write as many sentences as you can for each question. Thanks for your participation and effort.

1- How do you describe yourself? Please talk about both your physical appearance and personality. Write about your hobbies, likes and dislikes (At least 5 sentences).

I'm a short girl. I have a shoulder-length hair. I dyed my hair purple a few months ago, but it kind of looks like a reddish-brownish colour at the moment. I have brown eyes and thin lips. And if we talk about my personality, I'm quick-tempered and impatient, which are the characteristics that I wish I didn't have, but I'm also a funny person. I like people with sharp humour sense, I think it's attractive. I love playing volleyball-I play in the school's team-watching TV series and waking up early.

2- Write about an important day in your life. What happened on that day? What did you do? Why is it important? (At least 5 sentences).

I want to talk about the day I took the first TEOG test. It was a test that mostly determined which high school I could go. I couldn't sleep well that day because of stress. I can't remember if I had a proper breakfast that morning, but I remember that I ate bagels with my friend in the break. After taking the test, I came home and searched for the answers. Seeing that I had made too many mistakes, I cried too much. But in the end, I got a good mark and I'm happy to study in Oktay and Olcay Yurtbay Anatolian High School.

3- What are your plans for the summer? (At least 5 sentences)

Usually, I go to Giresun in the summers because it's my hometown. But this summer, I want to go to the Aegean and Mediterranean parts of Turkey, because I have never been to these places. I want to see the lavender fields in Isparta and go to the sea in Tamiş. I will still go to Giresun though, because I miss it. I will also try to translate a TV series and study for my lessons.

4- What is your favourite movie? Briefly tell about its plot and characters (At least 5 sentences).

My favourite movie is "He's just not that into you". It's a romantic-comedy. There are five women and four men whose lives are somehow connected to each other. It's about relationships and each character has his/her own story in that movie.

5- If you could meet any historical or fictional character, who would you choose to meet, and why? (At least 3 sentences)

I'd choose to meet Atatürk. Because he was a great man and it would be an honour to meet with such a leader. He did amazing things and is still respected and known worldwide. If he lived, he would continue to do amazing things.

6- What kind of job would you like to do in the future? Why? (At least 3 sentences)

I would like to be an interpreter in a company. I'd like to travel for business and meet foreigner businessmen/businesswomen. It would be nice to work and talk with foreigners.

7- Complete the sentences below.

If I were a teacher, I would talk only English with my students.

If I wrote the story of my life, the title would be Story of my life

I feel angry when I'm interrupted while I'm watching a show.

Before I turn 30 years old, I hope I will have travelled abroad.

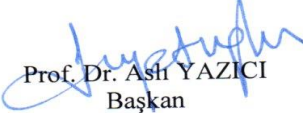
If students want to improve their English, they should watch English videos and listen to English songs.

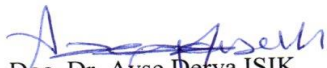
EK-4: Etik Kurul Onayı


T.C.
BARTIN ÜNİVERSİTESİ
Sosyal ve Beşeri Bilimleri Etik Kurulu
ONAY BELGESİ

Protokol No:	2019-055
Araştırmanın Başlığı:	"Yabancı Dil Sınıflarında Öğrenim Gören 11. Sınıf ve 12.Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Metin Yazımında Yaptıkları Hataların Analizi "
Proje Yürütücüsü:	Begüm MANTARLI
Başvuru Formunun Geliş Tarihi:	22.03.2019
Karar Tarihi:	25.03.2019


Başvuru dosyasında etik sorun oluşturabilecek sorular/maddeler, süreçler ya da unsurlar bulunmadığından ETİK KURUL ONAY belgesinin verilmesine oy birliği ile karar verilmiştir.

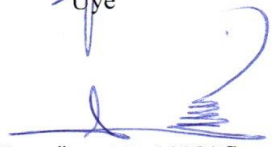

Prof. Dr. Ash YAZICI
Başkan


Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK
Başkan Vekili


Prof. Dr. Şaban ESEN
Üye


Doç. Dr. Fatma
BAĞDATLI ÇAM
Üye


Dr. Öğr. Üyesi Bilge SULAK AKYÜZ
Üye


Dr. Öğr. Üyesi Fethi NAS
Üye

EK-5: Araştırma Uygulama İzni



T.C.
ZONGULDAK VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 45865702-605.01-E.7668220
Konu : Araştırma İzni (Begüm MANTARLI)

16/04/2019

VALİLİK MAKAMINA

Bartın Üniversitesi Rektörlüğü Yazı İşleri Müdürlüğü'nün 08/04/2019 tarihli ve 12240456-302.08.01-E.1900024858 sayılı yazısı ile Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi Begüm MANTARLI'nın "**Yabancı Dil Sınıflarında Öğretim Gören 11. Ve 12. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Metin Yazımında Yaptıkları Hataların Analizi**" adlı yüksek lisans tez çalışmasını İlimiz merkezine bağlı bulunan Çaycuma Nihat Katrancı Anadolu Lisesi ve Oktay-Olcay Yurtbay Anadolu Lisesi'nde eğitim-öğretim görmekte olan 11.ve 12. Yabancı dil bölümü sınıf öğrencilerine araştırma ile ilgili Yazı İşleri Müdürlüğü'nün Araştırma Çalışmasını uygulamak istediği Müdürlüğümüze bildirilmiştir.

Millî Eğitim Müdürlüğünde toplanan komisyonumuzca, Bartın Üniversitesi Rektörlüğü Yazı İşleri Müdürlüğü'nün 08/04/2019 tarihli ve 12240456-302.08.01-E.1900024858 sayılı yazısı ile Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi Begüm MANTARLI'nın "**Yabancı Dil Sınıflarında Öğretim Gören 11. Ve 12. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Metin Yazımında Yaptıkları Hataların Analizi**" adlı yüksek lisans tez çalışmasını İlimiz merkezine bağlı bulunan Çaycuma Nihat Katrancı Anadolu Lisesi ve Oktay-Olcay Yurtbay Anadolu Lisesi'nde eğitim-öğretim görmekte olan 11.ve 12. Yabancı dil bölümü sınıf öğrencilerine Tez Çalışmasını uygulanmasında sakınca olmadığına karar verilmiş olup, söz konusu çalışmanın "22/08/2017 tarihli ve 12607291 sayılı "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama (2017/25 nolu) Genelgesi doğrultusunda" Okul Müdürlükleri'nin uygun gördüğü tarih ve saatlerde, Okul Müdürlükleri'nin Koordinesinde ve gönüllülük esasına göre yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olur'larınıza arz ederim.

Murat KAPICI
Millî Eğitim Müdürü V.

OLUR
16/04/2019

Dr.Nevzat TAŞDAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

17.04.2019
Güvenli Elektronik İmza
Aslı ile Aynıdır.
Hayrettin KÜÇÜK
Bilgisayar İşletmeni

Adres: Valilik Binası Kat:3 Oda No:323
Mekez/Zonguldak
Elektronik Ağ:
e-posta:

Bilgi için: N.NAS ÇAKIR

Tel: 0 (372) 280 67 44
Faks: 0 (372) 280 67 99

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 2a5f-0d9d-30ed-9f90-47f4 kodu ile teyit edilebilir.

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Begüm MANTARLI
Doğum Yeri ve Tarihi : Zonguldak 19/07/1992

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Marmara Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği
Yüksek Lisans Öğrenimi : Bartın Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim
Bildiği Yabancı Diller : İngilizce
Bilimsel Faaliyet/Yayınlar: : Mantarlı, B. & Semerci, Ç. (2019). “Yabancı Dil Sınıflarında Öğrenim Gören 11. ve 12. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Metin Yazımında Yaptıkları Hataların Analizi”, *VIth International Eurasian Educational Research Congress*, 19-22 Haziran 2019, Ankara.

İş Deneyimi

Stajlar : Özel Irmak Okulları, İstanbul (2012-2013)
Çalıştığı Kurumlar : Gököy Anadolu Öğretmen Lisesi, Ordu (2013-2015)
Gököy Fatih Lisesi, Ordu (2015-2016)
Çaycuma Nihat Kantarcı Anadolu Lisesi, Zonguldak (2016- Hala görevde)

İletişim

E-posta Adresi : k_begm@hotmail.com

Tarih : 28.06.2019