

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

YÜKSEKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE
YAZMA ETKİNLİKLERİNDE YAPTIKLARI HATALARIN ANALİZİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN
Ali ÖZKAYRAN

DANIŞMAN
Dr. Öğr. Üyesi Emrullah YILMAZ

BARTIN-2019

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



Ali ÖZKAYRAN


DANIŞMAN


Dr. Öğr. Üyesi Emrullah YILMAZ


BARTIN-2019

KABUL VE ONAY


Ali ÖZKAYRAN tarafından hazırlanan “Yükseköğretim Öğrencilerinin İngilizce Yazma Etkinliklerinde Yaptıkları Hataların Analizi” başlıklı bu çalışma 24/06/2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliği/oy çokluğu ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Dr. Öğr. Üyesi Murat İNCE 

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Gamze YANIK KANAKMAN 

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Emrullah YILMAZ
(Danışman) 

Bu tezin kabulü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun/...../.....
tarih vesayılı kararıyla kabul edilmiştir.


Prof. Dr. Nuriye SEMERCİ

(Enstitü Müdürü)

BEYANNAME

Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre Dr. Öğr. Üyesi Emrullah YILMAZ'ın danışmanlığında hazırlamış olduğum "Yükseköğretim Öğrencilerinin İngilizce Yazma Etkinliklerinde 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.

.....

Ali ÖZKAYRAN

ÖN SÖZ

Öncelikle, yüksek lisansa başladığım ilk günden itibaren sürekli beni yönlendiren, derin tecrübe ve bilgilerini benimle paylaşan değerli hocam Sayın Dr. Öğr. Üyesi Emrullah YILMAZ'a teşekkürlerimi ve saygılarımı sunuyorum. Ayrıca bu günlere gelmeme katkı sağlayan Prof. Dr. Çetin SEMERCİ'ye, Prof. Dr. Nuriye SEMERCİ'ye, Dr. Öğr. Üyesi Burcu DUMAN'a, Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı'ndaki ve Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü'ndeki bütün değerli hocalarıma; yardımlarını hiçbir zaman esirgemeyen, ne zaman ihtiyacım olsa tüm samimiyetleriyle yardımcı olduklarına ve olacaklarına inandığım değerli aileme teşekkürü bir borç bilirim.

Manevi desteklerini her an hissettiğim çok değerli eşim Seçil Eda, kızım Dila ve Boncuk'a sonsuz teşekkürler.

Hepiniz iyi ki varsınız...

Ali ÖZKAYRAN

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

Yükseköğretim Öğrencilerinin İngilizce Yazma Etkinliklerinde Yaptıkları Hatalarının Analizi

Ali ÖZKAYRAN

Bartın Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Emrullah YILMAZ

Bartın-2019, Sayfa: XI + 70

Bu çalışmanın amacı, üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce yazma etkinliklerinde yaptıkları hataları analiz etmektir. Araştırmada, 2017-2018 yılında bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 57 hazırlık sınıfı öğrencisinin sınav kâğıtlarında yer alan yazma sorularına verilen yanıtlar analiz edilmiştir. Bu çalışma, nitel araştırma yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Toplanan veriler sınıflandırılarak, yapılan hatalar ve hataların hangi sıklıkta yapıldıkları tespit edilmiştir. Hata analizi süreci sonucu, öğrencilerin dört tür hata yaptığı gözlemlenmiştir. Bu hatalar ihmal, ekleme, yanlış seçim ve yanlış sıralamadır. 381 hatadan 113'ü yanlış seçim hatası, 92'si ihmal hatası, 65'i ekleme hatası, 11'i sıralama hatasıdır. Yanlış seçim hatasının, % 50.39 ile öğrencilerin en sık yaptıkları hata olduğu görülmüştür. Ayrıca, % 29,66 ihmal hatası, % 17.06 ekleme hatası % 2.89 yanlış sıralama hatası tespit edilmiştir. Bu çalışma, İngilizce yazma etkinliklerinin öğrenciler için zor olduğunu göstermiştir. İngilizce öğretmenleri, öğrencilerin İngilizce öğrenme becerilerini değerlendirmek için, öğrencilerin hata türlerinin bilgilerini rehber olarak kullanabilirler. Öğretmenlerin, öğrencilerin yazılı olarak yaptıkları hataların farkında olmaları, öğrencilerin karşılaştıkları zorlukları tanımlamalarına yardımcı olur. Sorunu bilmek, öğrenme sürecini kolaylaştırır.

Anahtar Kelimeler: Hata, Hata analizi, İngilizce yazma etkinliği, Durum çalışması

ABSTRACT

Master's Thesis

Analysis of Higher Education Students' Errors In English Writing Tasks

Ali ÖZKAYRAN

Bartın University

Institute of Educational Sciences Department of Curriculum and Instruction

Thesis Advisor: Asst. Prof. Dr.Emrullah YILMAZ

Bartın-2019, Sayfa: XI + 70

The aim of this study is to analyze errors of university preparatory class students in English writing tasks. In the study, the writing questions of the exam papers of 57 preparatory class students studying at a state university in 2017-2018 were analyzed. This study was conducted by using qualitative research method. The collected data were classified and the errors and their frequencies were identified. As a result of the error analysis process, it was observed that the students made four types of errors. These errors include omission, addition, misselection and misordering. A total of 381 errors were made; 113 were misselection errors, 92 were omission errors, 65 were addition errors, 11 were misordering errors. Misselection errors was the most frequent error of the students with 50.39%. In addition, 29.66% omission error, 17.06% addition error and 2.89% misordering error was determined. This study showed that writing in English was difficult for students. English teachers can use the information of students' types of errors to assess of their learning skills in English. Teachers' awareness of the errors made by the students in writing helps teachers to identify the difficulties students face. Understanding the problem will facilitate the learning process.

Keywords: Error, Error analysis, English writing task, Case study

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	ii
BEYANNAME.....	iii
ÖN SÖZ.....	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	ix
TABLolar LİSTESİ	x
EKLER LİSTESİ.....	xi
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı	2
1.3. Araştırmanın Önemi	2
1.4. Sayıtlılar	3
1.5. Sınırlılıklar.....	3
BÖLÜM II	4
KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	4
2.1. İkinci Dil Edinimi.....	4
2.1.1 İkinci Dil Edinimi Kuramları.....	5
2.2. İngilizce Öğretimi.....	5
2.3. İngilizce Öğretiminde Temel Beceriler	7
2.3.1. Alıcı Beceriler (Receptive Skills).....	7
2.3.2. Üretici Beceriler (Productive Skills).....	10
2.4. Yazma ve Yazma Süreci.....	11
2.5. Hata Analizi.....	13
2.5.1. Hata Türleri.....	14
2.5.2. Hata ve Yanlış Arasındaki Fark.....	17
2.5.3. Hata Sebepleri ve Kaynakları	17
2.5.4. Hataların Önemi.....	19
2.5.5. Hata Analizi Modelleri	20

2.5.5.1. Karşılaştırmalı Taksonomi (Comparative taxonomy)	20
2.5.5.2. İletişimsel Etki Taksonomisi (Communicative Effect Taxonomy)	20
2.5.5.3. Yüzey Stratejisi Taksonomisi (Surface Strategy Taxonomy).....	21
2.5.6. Hata Analiz Süreci	22
2.5.6.1. Dil Örneğinin Toplanması	23
2.5.6.2. Hataların Tanımlanması.....	23
2.5.6.3. Hataların Sınıflandırılması.....	24
2.5.6.4. Hataların Açıklanması	24
2.5.6.5. Hataların Değerlendirilmesi.....	26
2.6. Hata Analizi ile İlgili Yapılmış Çalışmalar	27
2.6.1. Hata Analizi ile İlgili Yurtdışında Yapılmış Çalışmalar.....	27
2.6.2. Hata Analizi ile İlgili Yurtiçinde Yapılmış Çalışmalar	30
BÖLÜM III.....	32
YÖNTEM	32
3.1. Araştırma Modeli.....	32
3.2. Çalışma Grubu.....	33
3.3. Veri Toplama Aracı.....	33
3.4. Verilerin Analizi	34
3.5. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği	34
BÖLÜM IV	36
BULGULAR	36
BÖLÜM V.....	52
TARTIŞMA, SONUÇLAR VE ÖNERİLER	52
5.1. Tartışma ve Sonuçlar	52
5.2. Öneriler.....	55
KAYNAKÇA	56
EKLER	601
ÖZ GEÇMİŞ.....	69

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil No	Sayfa No
2.1. Temel dil becerileri	7
2.2. Ara dil oluşumu	18
2.3. Hata analiz süreci	23
3.1. Durum çalışması süreci	32
4.1. Yapılan hatalar ve sıklıkları	37
4.2. Yüzey strateji taksonomisi hata dağılımı	38
4.3. Yüzey strateji taksonomisi hata türleri	39
4.4. Yanlış seçim hata türüne ait alt kategori hataları	40
4.5. İhmal hata türüne ait alt kategori hataları	45
4.6. Ekleme hata türüne ait alt kategori hataları	48
4.7. Sıralama hata türüne ait alt kategori hataları.....	50

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo No		Sayfa No
2.1.	Yüzey strateji taksonomisi	22
2.2.	Hata analiz süreci	27

EKLER LİSTESİ

Ek No		Sayfa No
1.	Öğrenci Sınav Kağıtlarından Örnekler	61
2.	Nitel Verileri Çözümleme Sürecinde Qsr Nvivo 8 Ekran Görüntüleri	64

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem

İngilizce, dünyadaki en yaygın dillerden biridir. Politika, bilim, sanat, turizm ve ekonomi gibi birçok alanda yaygın olarak kullanılmaktadır. Dünyada neler olup bittiğini anlamak için, İngilizce dilini öğrenmek faydalı olacaktır. Türkiye'de, İngilizce hem ilköğretim ve ortaöğretim hem de yükseköğretim sisteminde yabancı bir dil olarak kabul edilmekte ve ders olarak okutulmaktadır. Ancak, Türk öğrenciler arasındaki İngilizce yeterlilik, uzun yıllar İngilizce öğrenilmesine rağmen nispeten düşüktür. Öğrenciler, özellikle İngilizce konuşma ve yazma becerilerinde hala zayıftırlar.

Dil öğretiminde dört temel beceri vardır; dinleme, okuma, konuşma ve yazma. İngilizce dilini başarılı bir şekilde öğrenmek için öğrencilerin dört temel dil becerisine de maruz kalmaları gerekir. İngilizce öğrenimi, tüm bu becerilerin birbiriyle bağlantılı olduğu bir süreçtir. Öğrencilerin yazma yeterliliğini geliştirmede, tüm dil becerilerinin dahil edilmesi gerekir. Yazma becerisinde, öğrenciler belirli kurallara göre cümleler üretirler ve bu cümleleri birbirine bağlayarak anlamlı paragraflar üretirler. Bununla birlikte, öğrenciler cümleler üretmeye veya İngilizce paragraf yazmaya çalışırken birçok zorlukla karşılaşmaktadırlar. Bu nedenle, İngilizce dilinde yazılı üretim en zor görevlerden biridir.

Yazma becerisine hakim olmak, uzun ve karmaşık bir süreçtir. Yazma becerisi, yüksek düzeyde bir dil kontrolü, planlama, hedef belirleme, fikir üretme ve üretilenleri değerlendirmeyi gerektirir. Yukarıda belirtilen hususları dikkate alarak, ikinci veya yabancı dilde yazma kalitesini artırmak için öğrencilerin yazma becerisindeki problemlerini anlamak önemlidir.

Öğrencilerin yazma becerisindeki problemlerini daha iyi anlamak için, Hata Analizi yöntemi tercih edilen bir araç haline gelmiştir. Hata analizi, öğrencilerin hatalarına odaklanan dilbilimsel çalışma araçlarından biridir. Hata analizi aracı, öğrenciler tarafından öğrenilen dilde yapılan hataları inceler (Corder, 1974). Hata analizi, öğrencilerin ikinci veya yabancı bir dili nasıl öğrendiklerini anlamak ile ilgilidir.

Bu çalışma, bir devlet üniversitesinde İngilizce hazırlık sınıfında bulunan öğrencilerin İngilizce yazma etkinliklerinde yaptıkları hataları inceleyen bir analiz çalışmasıdır. Yapılan çalışmada hata kavramı detaylı bir şekilde açıklanmış, çalışmanın bulgular bölümünde öğrencilerin yaptıkları hatalar sınıflandırılmış ve şekiller kullanılarak açıklanmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, Yükseköğretim İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin dil öğrenme sürecinde yazma becerisinde yaptıkları hatalar analiz edilmiştir. Yabancı dil olarak İngilizce öğrenen yetişkin öğrencilerin yazma becerisinde yaptıkları hatalar belirlenmiş, sınıflandırılmış, değerlendirilmiş ve paydaşlara öneriler sunulmuştur.

Bu çalışma aşağıdaki soruların cevaplarını bulmayı amaçlamıştır:

- 1) Yükseköğretim hazırlık sınıfı öğrencilerinin dil öğrenme sürecinde İngilizce yazma etkinliklerinde yaptıkları hatalar nelerdir?
- 2) Yükseköğretim hazırlık sınıfı öğrencilerinin dil öğrenme sürecinde İngilizce yazma etkinliklerinde yaptıkları hatalar ne sıklıkla görülür?

1.3. Araştırmanın Önemi

Yabancı dil öğrenimi, şüphesiz üzerinde en çok araştırma yapılan konulardan biri olmuştur. Geçmişten günümüze kadar, ana dil edinimi ve yabancı dil öğrenimi süreçleri incelenmiş ve dil öğrenimi sürecinde en verimli sonuca ulaşmaya çalışılmıştır. Yabancı dil öğrenen bireyler, dil üretme ve aktarmada zorluklarla karşılaşmaktadırlar. Bu durum, öğrenenlerin sadece bilinçsiz bir şekilde yaptığı hatalardan değil aynı zamanda, öğrenilen dil sistemini doğru bir şekilde kullanmada yetersiz kalmalarından da meydana gelebilmektedir. Öğrencinin hangi aşamada bulunduğunu ve bu aşamada karşılaştığı zorlukları belirlemek, öğrencinin ideal ikinci dil bileşenlerini etkili bir şekilde edinme konusundaki problemini çözenin yollarını bulmak için çok önemlidir. Peng (1976) hata analizinin, öğretmenlere ikinci dil öğretiminde gerekli iyileştirici çalışmanın yapılabilmesi konusunda yardımcı olduğunu vurgulamıştır.

Hyland (2003), dil gelişimindeki performansın yazma becerilerinde iyileşmeye bağlı olduğuna inanmaktadır. Öğrencilerin dil gelişimini daha yakından gözlemlemek için yazma

sürecindeki hataların belirlenmesi ve incelenmesi adına yapılan çalışmanın önemli olduğu söylenebilir. Bu çalışmada soyut bir süreç olan dil öğreniminin, somut belirtileri olan hatalar ve sıklıkları ortaya konarak, öğretmenlere, öğrencilere ve araştırmacılara katkı sağlaması beklenmektedir. Öğretmenlerin, öğrenciler tarafından yapılan hataların nedenlerini bilmeleri ve bunları azaltmanın yollarını bulabilmeleri, öğrencilerin ise yaptıkları yaygın hatalar hakkında bilgilendirilmeleri yararlı olacaktır.

1.4. Sayıtlar

Öğrenciler yazma etkinliklerinde tamamen kendi bilgi ve becerilerini kullanmışlar, arkadaşlarından etkilenmemişlerdir.

1.5. Sınırlılıklar

- Araştırma 2017-2018 akademik yılında öğrenim gören 57 hazırlık sınıfı öğrencisi ile sınırlandırılmıştır.
- Araştırma kullanılan veriler öğrencilerin sınav kâğıtları ile sınırlıdır.

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. İkinci Dil Edinimi

İkinci dil edinimi, öğrencilerin ana dillerine ek olarak ikinci bir dili nasıl öğrendiklerini incelemek anlamına gelir Krashen (1982). İkinci dil edinimi olarak adlandırılmasına rağmen, birinci dilden sonra herhangi bir ikinci, üçüncü veya dördüncü dili öğrenme sürecidir. Bu nedenle, ana dilden başka herhangi bir dile ikinci dil (second language) denir. Hedef dil (target language) olarak da adlandırılır. İkinci dil ile yabancı dil arasında ayırım yapmak için Krashen (1982), ikinci dili, bir kişinin kendi anadilinden sonra öğrendiği bir dil olarak ve yabancı dili, kişinin kendi ülkesinden başka bir ülkede kullanılan bir dil olarak tanımlar. İkinci veya yabancı dil edinmenin farklı yolları vardır. Sınıf ortamında olduğu gibi resmi bir şekilde veya öğrenenin toplum içinde aktif bir katılımcı olarak dili öğrenmesi gibi gayri resmi bir şekilde olabilir. Bu, hedef dilin konuşulduğu bir ülkede okula gitmek, televizyon izlemek, radyo dinlemek veya gazete okumak suretiyle yapılabilir.

İkinci dil ediniminde öğrenme ortamına bakmak ve yaş faktörünün bir etkisi olup olmadığını araştırmak son derece önemlidir. Öğrenme, farklı bireylerde farklı şekillerde meydana gelen karmaşık bir süreçtir (İnce ve Akdemir, 2013). Ayrıca, motivasyon, Gardner ve Lambert'in (1972) ayrıntılı olarak araştırdığı gibi yüksek dil yeterlilikleriyle ilgili olup olmadığını bulmak için tartışılması gereken bir diğer önemli faktördür. İkinci dil edinimi yıllar boyunca iyice incelenmiştir ve çocuklar arasında ikinci dil ediniminin nispeten hızlı ve çaba sarf edilmeden öğrenildiğine ilişkin bir inanç vardır (Nikolov ve Djigunović, 2006). Bununla birlikte, daha yeni çalışmalar, çocuklar arasında çaba sarf etmeden ve hızlı ikinci dil yeterliliğine ilişkin bu yaygın yayılma iddiasına eleştiri göndermektedir (Haynes, 2007; Genesee, 2008). Her ne kadar yaş, yabancı dil ediniminde önemli bir rol oynasa da, motivasyon ve yabancı dile maruz kalmanın yararı, ikinci dil yeterliliğine ulaşmada daha iyi sonuçlar sağlayabilir.

2.1.1 İkinci Dil Edinimi Kuramları

İkinci dili öğrenmeyi etkileyen çeşitli faktörler vardır ve ikinci dil ediniminin ardındaki teorileri tartışmak ve bir dili nasıl öğrendiğimizi ve başarılı bir dil edinimi için hangi unsurların olması gerektiğini bulmaya çalışmak önemlidir. Bu bölümde beş teori, Kazanım-Öğrenme Hipotezi, Monitör Hipotezi, Doğal Düzen Hipotezi, Girdi Hipotezi, Duygusal Filtre Hipotezi ele alınacaktır (Krashen, 1982).

Kazanım-Öğrenme Hipotezi: Kazanım, öğrenme sisteminin bir dil sistemini inşa etmenin bilinçaltı ve sezgisel bir sürecidir (Brown, 2007). Öğrenme, öğrencilerin öğrenme sürecinden ve onlardan ne beklediğinin farkında olduğu bilinçli bir süreçtir.

Monitör Hipotezi: Monitör hipotezi, bir öğrencinin öğrenilmiş sisteminin, ürettiklerini izlemekte olduğunu iddia eder (Krashen, 1982). Başka bir deyişle, sadece edinilen sistem kendiliğinden konuşma üretebilse de, öğrenilen sistem ne söylendiğini kontrol etmek için kullanılır.

Doğal Düzen Hipotezi: Doğal Düzen Hipotezi, bir dilin kurallarını öngörülebilir bir düzende edindiğimizi iddia eder. Krashen (1982) belirli dilbilgisi yapılarının anadil ediniminde diğerlerinden önce geldiğini ve benzer doğal sıralamanın yabancı dil ediniminde de bulunduğunu belirtmiştir.

Girdi Hipotezi: Girdi hipotezi, Krashen'in (1982) öğrencinin ikinci dil ediniminin nasıl gerçekleştiğini açıklama çabasıdır. Girdi hipotezi “öğrenme” değil, yalnızca “edinim” ile ilgilidir. Bu hipoteze göre, öğrenci, dil becerisinin şu anki aşamasının bir adım ötesinde olan ikinci dili “girdi” aldığı anda gelişir ve ilerler.

Duygusal Filtre Hipotezi: Zihinsel olarak durağan olma ve sinirlenmeme, endişelenmeme veya sıkılmama gibi belirli duygu faktörleriyle karşılaşırsa dilin daha kolay elde edilmesini önerir. Bu, olumlu tutumun ikinci dil ediniminde önemli görüldüğü anlamına gelir (Brown, 2007).

2.2. İngilizce Öğretimi

İngilizce, dünyada en yaygın olarak kullanılan dillerden biridir. Bu nedenle en önemli dillerden biridir. Birçok insan, İngiliz dilinin bugünün dünyasında sahip olduğu değerin farkındadır. Bu nedenle, öğrenme talepleri her geçen gün artmaktadır. Bu dili baskın

ve önemli kılan farklı faktörler vardır. İngilizcenin iletişim kurmak, uluslararası iş faaliyetlerine katılmak ve tüm dünyadaki olaylar hakkında bilgi edinmek için etkili bir araç haline geldiği yaygın olarak kabul edilmektedir. Ayrıca, İngilizcenin yaygın olmasının nedeninin, bu dilde belirli bir yeterliliğin sosyal ve ekonomik kazançlar sağlayabileceği inancıdır.

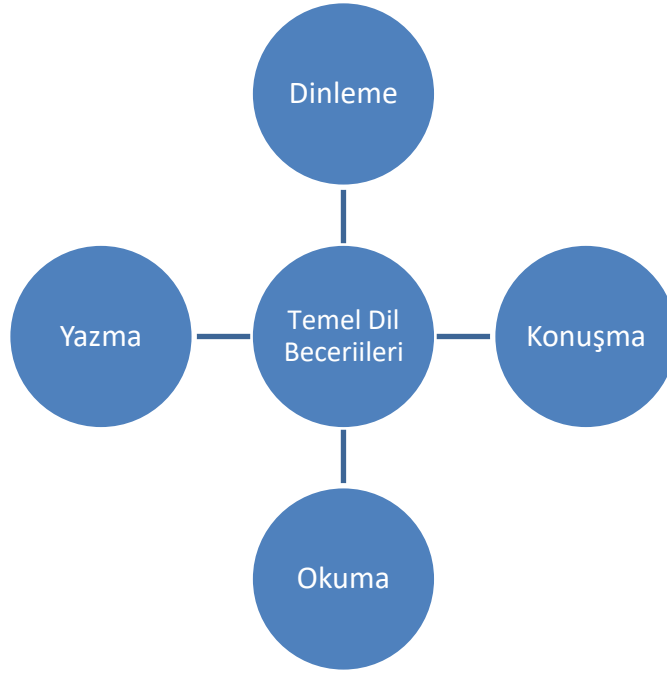
Stern (1983: 21), dil öğretimini dil öğrenmeyi amaçlayan faaliyetler olarak tanımlar. Başka bir deyişle, dil öğretimi bir sınıfı eğitmekten daha fazlasıdır, farklı etkinlikleri içeren bir süreçtir ve sınıf ortamındaki öğrencilerin ne zaman ve nasıl etkileşime gireceğini keşfetmek öğretmenin sorumluluğundadır. Dil öğretmenleri, öğrencilerine hedef dilde belirli bir düzeyde yetkin olmaları için gereken bilgileri sağlamayı istemektedirler. Canale ve Swain'e (1980; Akt., Bagaric, 2007) göre, dilde yetkin olmak üç boyuttadır. Dilbilgisi ilkelerinin altında yatan bilgi, iletişimsel işlevleri yerine getirmek için dilin sosyal bağlamda nasıl kullanılacağı bilgisi ve söylem ilkeleri ile ilgili ifadeleri ve iletişimsel işlevlerin nasıl birleştirileceği bilgisi.

İletişimsel olarak yetkin öğrenciler yetiştirmek, çoğu İngilizce öğretmenin başarmak istediği bir hedeftir, ancak elbette iletişimsel yeterlilik yeterli değildir. Öğrencilerin başarılı olmaları, doğru ve akıcı iletişim kurabilmeleri için başka boyutlara da ihtiyaç vardır ve bunu başarmak için, öğretmenlerin farklı hedefler belirlemeleri ve elbette öğrencilerin seviyelerini ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak bir dizi plan yapmaları beklenir. Richards ve Rodgers (2002), öğrencilerin ihtiyaçlarına, motivasyonlarına, kullandıkları stratejilere odaklanarak öğrenmenin yanı sıra öğretimin kalitesini geliştirmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

Öğrenme kısa bir sürede tamamlanamayan bir yolculuk, yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Bireyler daha fazla öğrendikçe kişisel, entelektüel ve profesyonel gelişim elde ederler ve sosyal saygı kazanırlar. Bir dil öğrenirken, çoğu insan yetkin olmaları gereken süreyi merak eder, fakat cevap bilinmemektedir, çünkü öğrenme kalitesini geliştirmek için araştırılması gereken farklı faktörler vardır. Yabancı dil öğrenmek ve o dilde yetkin olmak yoğun çaba gerektirmektedir. Öğrenenler gramer ve kelime bilgisine ek olarak öğrenilen dilin kültür öğelerine de maruz kalmaktadırlar. Bu nedenle, öğrenciler zorluklarla karşılaşır ve öğrenme problemlerini çözmeleri için ya da en azından onları en aza indirmeleri için eğitmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir.

2.3. İngilizce Öğretiminde Temel Beceriler

Bir dil öğrenildiğinde, tam iletişim için ihtiyaç olan dört temel beceri vardır. Bu beceriler ışığında ana dil öğrenildiğinde, genellikle önce dinleme, sonra konuşma, sonra okuma ve nihayet yazma öğrenilir. Bunlara dil becerileri denir. Rivers'a (1981) göre, dilin dört becerisi (dil öğreniminin dört becerisi olarak da bilinir), bireyin doğru ve etkili kişilerarası iletişim için konuşulan dili anlamasına ve üretmesine izin veren dört yetenek kümesidir.



Şekil 2.1: Temel dil becerileri

Bu beceriler dinleme, konuşma, okuma ve yazmadır. Dinleme ve okuma, alıcı beceriler; konuşma ve yazma, üretici becerilerdir (Harmer, 2007). Elbette telaffuz, dilbilgisi, kelime bilgisi ve heceleme gibi diğer becerilerin etkili İngilizce iletişiminde önemli bir rolü vardır.

2.3.1. Alıcı Beceriler (Receptive Skills)

Temel dil becerileri alıcı ve üretici olmak üzere ikiye ayrılır (Nunan, 1991). Alıcı dil becerileri başarılı bir şekilde okuma ve dinleme becerilerinden oluşur. Kimse bu yeteneklerle doğmadığından, bu becerilerin öğrenilmesi ve bu becerilerde ustalaşılması gerekir. Doğuştan gelen bir yetenek gibi görünen dinleme bile öğrenilmelidir. Bir dinleme eylemi,

pasif olarak değil, ancak aktif olarak öğrenilebilir. Bu noktada, anlaşılır girdilerin önemi büyüktür. Anlaşılır girdi, ister sözlü ister yazılı olsun (duyduğumuz herhangi bir ses akışı veya okuduğumuz kelimeler) açıkça anlaşılmalıdır.

Alıcı becerileri öğretmekten bahsettiğimiz zaman, hem dinlemeyi hem de okumayı öğretmek için temel bir metodolojinin olduğunu belirtmek gerekir (Harmer, 2007). Her iki girdi türü için de, öğrenciler, metin hakkında genel bir fikir edinmeyi amaçlayarak, yüzeysel olarak dinleme veya okuma arasında, özel olarak gereken bilgileri aramaya odaklanarak, dikkatle dinleme veya okuma arasında bir seçime sahiptir.

Dinleme Becerisi

Dinlemenin öğretimine, son yıllarda geçmişte olduğundan daha fazla ilgi gösterilmektedir. Dinleme becerileri, ikinci dil yeterliliğinin temel bileşenlerindedir. Uluslararası geçerliliği olan TOEFL, Türkiye’de bazı üniversitelerde uygulanan giriş sınavları ve diğer bazı sınavlar dinleme becerilerini de ölçmektedir. Ur’a (2009) göre, yabancı dilde dinleme becerisini geliştirmek üzerinde çalışmak önemlidir ve öğrenciler gerçek hayattaki dinleme şartlarında çalışmalıdırlar.

Daha önceleri dinleme becerisi sözcük biçimlerinin tanınması, metinlerdeki uyumun fark edilmesi ve bir metindeki anahtar sözcüklerin tanımlanması gibi kazanımların öğretimine odaklanmaktaydı. Şimdi ise dinleme, yorumlayıcı bir süreç olarak görülmektedir. Dinlemede aktif bir katılımcı olarak görülen dinleyicinin, dinlemesini kolaylaştırmak, izlemek ve değerlendirmek için stratejiler geliştirilmiştir.

Son yıllarda dinleme, sadece anlama ile değil, dil öğrenimiyle de ilişkili olarak incelenmiştir. Dinleme, öğrencilerin dil öğreniminde aldıkları girdilerin ve verilerin çoğunu sağlayabilmektedir. Dinleyicinin ilgi duyması ve aktif bir rol üstlenmesi ikinci dil öğrenimini kolaylaştırmaktadır. Bu bilinçli farkındalık, öğrencilerin yeni kelime formlarını ve yapılarını geliştirmekte olan iletişimsel yeterliklerine dâhil edebilecekleri sürecin bir parçası olabileceğini ortaya koymaktadır.

Dinleme süreçlerinin doğasını anlamak için, sözlü söylemin bazı özelliklerini ve dinleyiciler için oluşturdukları özel sorunları göz önünde bulundurmalıyız. Konuşulan söylem, yazılı söylemden çok farklı özelliklere sahiptir. Örneğin, konuşulan söylem genellikle anlıktır. Dinleyici bunu “çevrimiçi” olarak işlemelidir, çünkü tekrar dinleme için

şansı yoktur (Harmer, 2007). Ayrıca sözlü söylemde çok fazla duraksama ve gereksiz sözcükler olabilir.

Okuma Becerisi

Okuma, alıcı bir dil becerisidir. Yazılı veya basılı materyallerin tanınması, yorumlanması ve algılanması sürecidir. Okuma yetkinliği, yazılı bir ifadeyi doğru ve etkili bir şekilde anlamada büyük rol oynar. Okuma profesyonel hizmetin her alanında önemli bir araç olarak hizmet vermektedir.

İngilizce yabancı dil öğretiminde okuma, öğrencinin dilsel yetkinliğini değerlendirmede önemli faktörlerden biridir. Bununla birlikte, bazı öğrencilerin verimli okuma konusunda sorun yaşamalarından şikâyet etmesi yaygın bir sorundur. Öğrenciler, okuma metnindeki sorulara cevap verseler bile, metni tam olarak anlamada zorluklar yaşayabilirler. Öğretmenler, yabancı dil okuma derslerinde verimliliği arttırmakta zorluk çekmektedirler. Bu nedenle, öğretmenler öğrencileri okuma becerilerini takip etmeli ve bazı okuma teknikleri yardımıyla öğrencilerin okuma verimini artırmasına yardım etmelidirler. Ancak, pek çok sebepten ötürü, öğrenciler ders kitaplarını doğru bir şekilde anlayamamaktadırlar. Bu, öğrencilerin zayıf performanslarına büyük ölçüde yansır. Okuma eğitimi, özellikle hızlı okuma ve anlama becerisi açısından çok önemlidir. Bu yüzden öğrenenlerin İngilizce seviyelerini geliştirmek için bazı okuma becerileri geliştirmelidir.

Okumayı öğretmek, öğrencileri her zaman doğru cevap verme gerekliliğini görmezden gelerek, ana fikri tahmin etmede risk almaya teşvik etmeli ve öğrencilere sözdizimsel ve anlamsal ipuçlarını kullanarak konuyu anlamaya teşvik etmelidir.

Okuma becerisinde etkililiği artırmak için iki temel teknikten bahsedebiliriz; Tarama (scanning) ve gözden geçirme (skimming) (Harmer, 2007). Gözden geçirme, gözlerinizi belirli kelimeleri ve kelime öbeklerini arayarak sayfada aşağı doğru hareket ettirmeyi içerir. Anahtar kelimeleri veya fikirleri ararken sıklıkla kullandığınız bir tekniktir. Çoğu durumda, aranan cevap biliniyordur, bu yüzden o cevabı bulmaya odaklanırsınız. Tarama, bir metnin ana fikrini hızlıca bulmak için kullanılan bir tekniktir. Genellikle kısa zamanda çok fazla okunacak materyal varsa bu teknik kullanılır.

2.3.2. Üretici Beceriler (Productive Skills)

Üretken dil becerileri, öğrencinin yabancı bir dilde verimli bir şekilde yazma ve konuşma yeteneklerinden oluşur (Harmer, 2007). Dil formlarını doğru şekilde üretmek, ister sözlü isterse yazılı olarak, bir dili etkin kullanabilmek için önemlidir. Bir dil üretirken, öğrenciler eşzamanlı olarak ilettikleri mesajın, kullandıkları tarz ve kelimelerin ve nihayetinde doğru gramer yapılarının farkında olmaları gerekir. Bütün bunlar, dilde yetkin olan öğrencilerin bile anadili İngilizce olan kişilerin önünde konuşurken kendilerini stres altında hissetmelerine neden olabilir. Söyleyebilecekleri veya yazabilecekleri tüm hatalar konusunda bilinçlidirler ve bu da gelişimlerini önemli ölçüde yavaşlatabilir. Bu stresi önlemek için, öğrencilerin konuşmalarını ve yazmalarını mümkün olduğunca pratik yapmalarını sağlamak öğretmenlerin görevidir. Ne kadar pratik yaparlarsa, kendilerini serbest ve korkusuzca ifade etmek o kadar kolay olur.

Konuşma Becerisi

Geleneksel yöntemlerde “konuşma” genellikle öğretmen tarafından tekrarlanmayı, diyalogu ezberlemeyi veya sorulara cevap vermeyi ifade ediyordu. 1970'lerde sesli-işitsel metotlar öğrencinin yeterliliğine odaklanırken, 1980'lerde iletişimsel dil metodu öğretiminin ortaya çıkışı ile günümüzde konuşma becerilerinin öğretimi önem kazanmıştır.

İngilizce konuşma becerisinin ustalığı, birçok yabancı dil öğrencisinin önceliğidir. Öğrencilerin dil öğrenimindeki başarılarının, sözlü dil yeterliliklerine bağlı olduğu düşünülmektedir. Konuşma becerisinin öğretimi uzun süren tartışmaların odak noktası olmuştur.

Konuşma becerisini kazanmak zorlu bir süreçtir ve tüm öğrenciler için bir öncelik olmayabilir. Bu tür beceriye ihtiyaç duyan ve bu alanda zorlanan öğrenciler, bazen kendilerini garip hissedebilirler ve bu nedenle bu türden konuşmaları gerektiren durumlardan kaçınabilirler. Bu, büyük bir dezavantajdır. Bu durum yabancı dil öğrencilerini konuşmaya yöneltmeyi zorlamaktadır. Hadfield ve Hadfield (2008), öğretmenler, öğrencilere çeşitli konularda bazı okuma metinleri vererek sınıfta bu metinleri tartışmasını isteyebilir. Böylece öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olunabilir.

Konuşma becerisinin ülkemizde öğretilmesi en zor becerilerden biridir. Bazı seslerin Türkçe'de olmamasından ve kelimelerin yazıldığı gibi okunmamasından dolayı zorluklar

yaşanmaktadır. Bu zorlukları aşmak için öğretmenlerin, yabancı dil öğretiminde konuşma ve yazma becerilerine daha çok önem vermeleri gerekmektedir.

Yazma Becerisi

Yazma, yabancı dil öğretiminde yaygın olarak kullanılmakta olup, başka bir dil ile etkileşime girmek için de uygun bir yoldur. Başka bir deyişle, yazma; gözlemleri, bilgileri, düşünceleri veya fikirleri dile dönüştüren bir iletişim yolu olarak tanımlanabilir.

Yazılan metnin, hem tutarlı hem de anlamlı olması gerekir. Yazan kişi, yazısını okuyacak okuyucuları düşünmek zorundadır. Bir yazarın, kitlenin genel bilgisini, kültürel ve edebi şemalarını, özel konu bilgisini ve kendi dilinin nasıl seçileceğini yorumlama yeteneğine sahip olması gerekir.

Yabancı dil öğrenenler diğer becerilerde olduğu gibi yazım becerisinde de çeşitli problemlerle karşılaşmaktadırlar. Yeni bir dil öğrenenler yeterli kelime bilgisine sahip olmadıklarını, düşüncelerini ifade edecek uygun kelimeleri bulmakta zorlandıklarını, dilbilgisi ve sözdizimi konusunda önemli eksikleri olduğunu belirtirler.

Çakır'a (2010) göre yabancı bir dilde yazmanın zor oluşu şu sebeplere bağlıdır:

- Kapsamlı bir dilbilgisine ihtiyaç duyulması
- Düşüncelerin yazılı olarak anlatılmasının zorluğu
- Yazmanın yazma kurallarından habersiz oluşu
- Yazılacak konu hakkında bilgi eksikliği
- Noktalama kurallarına uyulması
- Anlamlı cümleler kurma gerekliliği.

2.4. Yazma ve Yazma Süreci

Yazma, dil üretiminde önemli bir beceridir. Hyland (2003), dil gelişimindeki performansın yazma becerilerinde iyileşmeye bağlı olduğuna inanmaktadır. Yazma çeşitleri üç ana başlık altında sıralanabilir (Miller, 2002; Akt., Noviyanti, 2013):

Serbest Yazma

Serbest yazma görevi, öğrencilerin genellikle bir dil sınavının parçası olarak, belirli bir konuyla ilgili bir kompozisyon oluşturmalarını gerektirir. Bazen öğrenciler kişisel bir

konu, hobileri, tatilde neler yaptıkları, ilginç deneyimler ve benzerleri üzerine yazma sınavı ile değerlendirilirler.

Kontrollü Yazma

Bir dil programının odak noktası doğruluk ise, öğrencilerin yazma çıktısını kontrol etmeye yönelik planlar baskın olacaktır. Öğrenciler, bildiri yazmak için pratik yapmaya odaklanacaklar ve her zaman bir ya da iki soruna konsantre olmak zorunda kalacaklar. Kontrollü yazı, öğrencinin dikkatini yazılı dilin belirli özelliklerine odaklar. Dilbilgisi, kelime bilgisi ve sözdizimini pekiştirmek için iyi bir yöntemdir. Aktivite türleri aralığı oldukça önemlidir ve tipik yaklaşımlar şunları içerir (Miller, 2002; Akt., Noviyanti, 2013):

- Örnek bir cümle vermek ve öğrencilerden farklı sözcüksel öğelerle bir paralel cümle kurmalarını istemek.
- Dilbilgisi eksik bir formun eklenmesi.
- Sağlanan bir modelle, tablo bilgisinden cezaları oluşturmak.
- Kısa bir paragraf yapmak için cümleleri birleştirmek, tedarik edilen bağlantıları eklemek.

Rehberli Yazma

Kontrollü yazımın bir uzantısıdır; kontrollü yazıdan daha az kontrol edilir. Öğrencilere yazma öğretmek için bu tür bir yazıyı kullanırken, öğrencilere bir taslak, bir ilk cümle, bir son cümle, cevaplanacak bir dizi soru ya da kendi yazılarına ekleyebilecek bilgiler verilir. Rehberli yazı ile öğrenciler, öğretmenleri tarafından verilen bilgileri takip ederlerse ciddi hatalar yapmazlar.

Tanımlayıcı Yazma

Adından da anlaşılacağı gibi açıklayıcı bir deneme, bir şeyi tanımlayan kompozisyon şeklindedir. Bu tür yazıda, öğrenciler nesnelere, maddelere, yerlere, deneyimleri, kişileri ve durumları tanımlarlar. Öğrenciler, okuyucunun makalenin konusunu anlamak için beş dokunma, tat, koku, işitme ve görme duyusunu kullanmalarını sağlamak için duyu bilgileri kullanırlar. Yazmanın amacı, bir resim vermek veya bir şeyleri tanımlamaktır. İyi tanımlayıcı yazı, okuyucunun beş duyusuna da hitap ederken, okuyucunun hayal gücünün harekete geçmesini sağlayabilir.

Yazma süreciyle ilgili birçok fikir vardır. Clouse'a (2005; Akt., Musthoriyah, 2017) göre, yazma sürecinde dört adım vardır. Bunlar aşağıdaki gibidir:

1) Yazım öncesi evre

Yazma öncesi evre, yazmaya hazırlık aşamasıdır. Bu aşama, ana fikrin ne olduğuna veya hangi ayrıntıları, örnekleri, nedenleri içeriğe dâhil edileceğine karar verilmesine yardımcı olmak için yapılan her şeyi içerir. Genellikle, yazma öncesi evre iyi bir konu bulmaya, düşünceleri o konuda odaklamaya yardımcı olur.

2) Taslak

Yazarlar, yazım öncesi evre sırasında topladıkları verileri bir çıkış noktası olarak ilk kez bu adımda yazmaya çalışırlar. Tipik olarak, ilk taslak müsveddedir, bu yüzden sık sık kabataslak olarak adlandırılır. Kabataslak, yazma işleminin sonraki aşamalarında şekillendirilebilen ve işlenebilen hammadde sağlar.

3) Gözden geçirme

Gözden geçirme sırasında, yazarlar taslaktaki hammaddeyi yeniden şekillendirmek için elden geçirirler. Bu yeniden işleme, sürecin zaman alıcı ve zor bir parçasıdır. Yazarın içeriği netleştirmesi, fikirlerini yeterince desteklenmesi ve mümkün olan en iyi şekilde ifade edilmesi için içeriği düzenlemesi gerekir.

4) Kurgu/Düzenleme

Deneyimli okuyucular yazarın yazısının hatasız olmasını beklediklerinden, yazarların hataları bulmak ve ortadan kaldırmak için düzenlemeleri gerekir. Ancak birçok yazar, içerik ve etkili ifade için gözden geçirmeden önce hataları ayıklarlar.

2.5. Hata Analizi

Vücutta yolunda gitmeyen süreçlerin tespitinde kan, idrar tahlili vb. ne işlev görüyorsa öğrencilerin bilişsel süreçlerinden süzülüp gelen cümle ve kelimelerdeki hatalar da benzer amaca hizmet etmektedir. Hata analizi, dilbilim ve ikinci dil öğreniminin çok önemli bir alanıdır. Uygulamalı dilbilim, bir alan olarak, dil ile ilgili problemler ve konular ile birlikte öğrenmeye ve öğretmeye; aynı zamanda bu sorunlara ve sorunlara çözüm üretmeye çalışır. Hata analizi, dil öğrenme sürecinin anlaşılması için derin bir anlayış sağlar.

Corder'e (1974) göre hata analizi, yabancı bir dili öğrenenlerin kullandıkları dili araştırmakla ilgilidir. Buna paralel olarak, Peng (1976) hata analizinin, öğretmenlere ikinci dil öğretiminde gerekli iyileştirici çalışmanın yapılabilmesi konusunda yardımcı olduğunu vurgulamıştır.

Hata analizi, öğrencilerin yaptıkları hatalara odaklanan bir dil analizi türüdür. Hedef dilde yapılan hatalar ile anadilin kendisi arasında bir karşılaştırmadan ibarettir. Daha önceleri dil öğrenim sürecinde yapılan hatalar, ortadan kaldırılması gereken kusurlar olarak görölmekteydi. Corder (1974) tamamen farklı bir bakış açısı ortaya koymuş, hataların öğrencilerin kendileri için önemli olduğunu iddia etmiştir. Allen ve Corder'e (1974) göre öğrencilerin kendileri için hatalar vazgeçilmezdir. Çünkü hataların yapılması, öğrenenin öğrenmesi için kullandığı bir geri dönüt olarak görölebilir.

Brown (2007) bir öğrenciyi sınıfın geri kalanının önünde düzeltmenin hiçbir anlamı olmadığını belirterek bunun motivasyon düşürücü ve verimsiz olduğunu vurgulamıştır. Brown'a (2007) göre öğretmen öğrencileri risk almaya ve hata yapmaya teşvik etmelidir. Böylece öğrenenler hatalarından öğrenebilirler. Brown (2007), başarılı öğrenmenin anahtarlarından birinin geri bildirim olduğunu vurgulamıştır.

James (1998; Akt., Tiarina, 2017) hata analizinin iki açıdan önemli olduğunu belirtti. Hata analizi öğretmene ne yapılması gerektiğini söyler ve araştırmacıya öğrenmenin nasıl ilerlediğini anlatır. Hata analizi, öğretmenler için önemli bir bilgi kaynağıdır. Öğrencilerin yaptıkları hataları kullanarak öğretim konusunda yardımcı olur. Aynı zamanda öğretimin etkinliğini artırır. Hataların incelenmesi hangi öğelerin doğru hangilerinin yanlış öğrenildiğini ortaya koyar.

2.5.1. Hata Türleri

Dil öğrenmek, konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerilerinde uzmanlaşmayı içerir. Hatalar bu sürecin kaçınılmaz bir parçasıdır ve ne öğretmen ne de öğrenci onlara odaklanmamalıdır. Bununla birlikte, her ikisi için de yazılı İngilizcedeki tipik hataların çeşitliliğinin anlaşılması faydalıdır, çünkü bunlar düzeltmeye en uygun olanlardır. Yazılı hatalar; sözcüksel hatalar, anlam hataları, gramer hataları ve mekanik hatalar olarak sınıflandırılabilir.

Sözcüksel Hatalar (Lexical Errors)

Bir yabancı dili öğrenmedeki öncelik, eskiden gramer yapılarına hâkim olmakla ilişkilendirilirdi. Bununla birlikte, kelime öğrenme ve öğretmenin rolü de, dil edinimi alanında oldukça önemlidir. Dil öğretiminde kelime bilgisinin rolü, dilbilgisinin dil öğreniminde temel bir bileşen olduğu ve dilbilgisi sistemine hâkim olmanın etkili bir iletişim kurmak için önemli olduğu varsayımı nedeniyle ihmal edilmektedir. Birçok ikinci ve yabancı dil öğretmenin kelime bilgisinden ziyade gramer sistemine odaklanmasına rağmen, kelime bilgisi de dil ediniminde önemli bir bileşendir. İkinci bir dili başarıyla kullanmak için öğrencilerin büyük kelimelere ihtiyacı vardır ve bu nedenle yüksek kelime hedeflerinin belirlenmesi ve sürdürülmesi gerekir (Schmitt, 2008).

Anlam Hataları (Semantic Errors)

Anlambilim, kelimelerin ve cümlelerin anlamlarını ve cümlelerin anlamlarının kelimelerin anlamlarına dayandığı kurallara veya kısıtlamalara atıfta bulunur (Yule, 2010, s.112). Yukarıda belirtilen tanıma atıfta bulunularak, kelimelerin anlamları (kelimelerin yanlış kullanılması) ve cümlelerin anlamları (yanlış çeviri) ile ilgili hatalar anlam hataları olarak değerlendirilmektedir. Bu tür hatanın incelenmesi, öğrencilerin karşılaştığı zorluklar hakkında daha derinlemesine bir kavrayış sağlayacaktır.

Mekanik Hatalar (Mechanical Errors)

Mekanik hatalar, noktalama ve büyük harf ile ilgili olan hatalardır (Maner, 1996). İngilizce kullanan herkes, anadili İngilizce olanlar veya yabancı dil öğrenenler, bu tür hatalar yapar. Pek çok durumda mekanik hatalar, hızlı yazmanın bir sonucudur. İngilizce yazım zor olsa da, her öğrencinin yazım hatalarının tümünü veya neredeyse tamamını ortadan kaldırmak için bir sözlük veya bilgisayar yazım denetimi kullanılarak bu hatalardan kaçınması mümkündür.

Dilbilgisi Hataları (Grammatical Errors)

Dilbilgisi, dilin nasıl çalıştığına dair bir dizi ortak varsayım olarak tanımlanabilir. Dilbilgisinin değerlendirilmesi, öğrencinin dilbilgisi kurallarının ezberlenmesiyle değil; fikirlerini, duygularını ve gözlemlerini diğer insanlarla paylaşmak için kullanabilme yeteneğiyle yapılır. Özellikle Türkiye’de İngilizce öğretimi bağlamında, dilbilgisi öğretimi dört dil becerisinin gelişimiyle bütünleştirilmelidir.

Dilbilgisi, cümleleri doğru bir şekilde sunma kurallarını belirleyen dilsel bir araçtır. Sözdizimi, fonetik, morfoloji ve anlambilim gibi bir dizi alt alanları içerir. Greenbaum ve Nelson'a (2009) göre, dilbilgisinin iki görünümü vardır; betimleyici dilbilgisi ve kuralcı dilbilgisi.

Betimleyici dilbilgisi (Descriptive Grammar) genellikle dilbilimciler ve dil öğrenen insanlar tarafından tercih edilir ve bir dili konuşan insanlar tarafından pratikte nasıl kullanıldığına bağlı olarak kelimeleri ve cümleleri inceler (Greenbaum ve Nelson, 2009). Betimsel dilbilgisi ile ilgilenen dilbilimciler, insanların günlük hayatlarında dili nasıl kullandıklarını inceler ve bu kullanımı yön veren bir dizi kuralları tanımlamaya çalışırlar. Bir bireyin dilbilgisi kullanımının doğru olup olmadığıyla ilgilenmezler, kullanımlarının gerçekleriyle daha çok ilgilenirler.

Kuralcı dilbilgisi (Prescriptive Grammar), akademik kurumlar ve toplumun çeşitli alanları gibi otoriter kaynaklar tarafından kaydedilen dilbilgisi kurallarıyla ilgilidir. Kuralcı dilbilgisi, insanların bir dilin nasıl kullanılacağı veya kullanılması gerektiği hakkında bilgi verir (Bloomfield, 1985). Kuralcı dilbilgisi size nasıl konuşmanız gerektiğini ve hangi dil hatalarından kaçınmanız gerektiğini söyler. Bu, İngilizce derslerinde ve diğer dil sınıflarında yaygın olarak kullanılır; buradaki amaç, insanlara dilin nasıl kullanılacağını öğretmektir.

Dilbilgisi hatası, yanlış yerleştirilmiş, hatalı, alışılmamış veya tartışmalı yapıları ve sözcükleri tanımlamak için kullanılan bir terimdir (Garner, 2012). Hernandez'e (2011) göre gramer hataları, yanlış zaman kullanımı, formlar ve sözdizimi problemlerinden oluşan hatalı yapıları içerir. Yabancı dilin ana dilden farklı bir sistemi olması nedeniyle dil öğrenmek zorlaşır. Bu fark bazen öğrenenleri özellikle gramer uygulamalarında hatalar yapmaya zorlar.

Yazma becerisine odaklanan bu araştırmada, paragrafi düzenlemede birçok öğrenci, yazılarında karışıklığa ve yanlış anlaşılmaya neden olabilecek yanlış gramer kalıplarını kullanmışlardır. İyi dilbilgisi bilmek, yazma yapısının tutarlılığını etkileyecektir. Doğru dilbilgisi kuralını kullanarak, öğrenciler iyi yazılara sahip olacaklardır. Öğrencinin yazmadaki hatalarını sınıflandırırken Corder'in (1974) teorisi kullanılmıştır. Öğrencilerin yaptıkları hatalar iyi analiz edilmelidir çünkü bu, dil öğrenme sürecini anlamada bir katkı sağlar.

2.5.2. Hata ve Yanlış Arasındaki Fark

Hata ve yanlış oldukça farklı kavramlardır. İnsanlar, dil öğrenme sürecinde, birbirleriyle iletişim kurarken bilinçsizce hatalar yapabilirler. Hatalar öğrenmenin kaçınılmaz bir parçasıdır. İnsanlar hata yapmadan dili öğrenemezler. Hata aslında dil öğrenme sürecinin önemli bir parçasıdır. Hatalar, öğrencinin belirli bir aşamadaki dilsel sisteminin karakteristik özelliğidir. Hatalar hedef dildeki eksik yetkinlik nedeniyle ortaya çıkar.

Brown'a (2007) göre bir öğrenci dilini analiz etmek için hatalar ve yanlışlar arasındaki farkı anlamak önemlidir. Yanlış, bilinen bir sistemi doğru bir şekilde kullanmada başarısızlık olarak ifade edilebilir. Yanlışlar hem anadilde hem de ikinci dilde meydana gelebilir; bir tür geçici bozulma, tereddütler, dilin sürçmesi veya konuşma üretme sürecindeki kusurlar gibi. Bu hatalar anadili konuşanlar tarafından kabul edilebilir ve düzeltilebilir. Bununla birlikte, hatalar öğrenenin öğrenilen dilde sahip olduğu belirsizliklerdir. Hatalar ise öğrencinin sistemi bildiği, ancak bunları kullanmada başarısız olduğu performans durumlarında ortaya çıkar. Hatalar öğrenilen dilde bilgi eksikliği sonucu meydana gelir. Bu da öğrencinin yanlış ya da eksik öğrendiğini gösterir.

Keshavarz (2008; Akt., Tafazoli, Golshan, Piri, 2013) da yanlışlar ve hatalar arasında bir ayrım olduğunu belirtmektedir. Hatalar kurallara tabidir, sistematik ve keyfilikten uzaktır. Öğrencilerin, kendi geçiş yeterliliği olan hedef dil ile ilgili temel bilgilerini gösterir. Hataların aksine, yanlışlar rastgele sapmalardır ve herhangi bir sistemle ilgili değildir. Öğrencinin performansı ile ilgilidir ve dil sürçmesi, kalemin kayması ve yanlış başlangıç gibi konuşma ve yazmada meydana gelebilir. Keshavarz (2008; Akt., Tafazoli, Golshan, Piri, 2013) göre hatalar, yorgunluk, güçlü his, bellek kısıtlamaları, konsantrasyon eksikliği vb. gibi dilsel olmayan faktörlerden kaynaklanmaktadır. Bu tür hatalar dikkati çekmesi durumunda öğrenci tarafından düzeltilebilir.

2.5.3. Hata Sebepleri ve Kaynakları

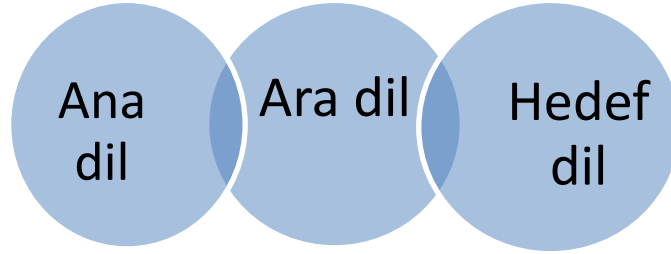
Literatür incelendiğinde birçok hata sebebi ve kaynağı ortaya atıldığı görülmektedir. Başlıca iki tanesi şöyledir; dil aktarım hataları ve dil içi hatalar. Dil aktarım hataları, anadil ile ilgili olanlardır (Li, Ren & Zhao, 2016). Öğrencilerin anadil alışkanlıkları, ikinci dilin kalıp ve kurallarını elde etmeyi engelliyorsa, hatanın varlığından söz edilebilir (Hourani, 2008, s.11). Diğer bir deyişle, öğrencinin ana dili hedef dilde performansı olumsuz etkiler.

Richards'a (1974) göre, diller arası hatalar, ana dilden bağımsız olarak öğrenilen dilden kaynaklanmaktadır. Bunlar, ana dilin yapısını değil, hedef dile maruz kalma sonucu oluşan, daha çok genelleştirmeyi kapsayan öğrenci tarafından üretilen öğelerdir.

Richards'a (1974) göre, hatalar nedenlerine göre ikiye ayrılır:

1. Dil aktarım hataları

Dil aktarımı, dil öğrenenlerin, ikinci dili elde etmek için var olan dilin yapısını veya sistemini kullanmaya çalıştıkları beyin kaynaklı hatalardır. Bu hatalar ana dil-hedef dil çatışmasından kaynaklanır.



Şekil 2.2: Ara dil oluşumu

Ara dil, hem öğrencinin ana diline hem de hedeflenen hedef dilden tamamen farklıdır. Ara dilin kendi kural sistemi vardır, ancak dilbilgisi olarak doğru olmayan cümleler ve öğeler içerir. Ara dil, ana dil ve hedef dil unsurlarından ve öğrencinin algılarından oluştuğu göz önüne alındığında, öğrenenden öğrenene değişir. Öğrenciler kurallar meydana getirir ve öğretmenler, akranlar vb. girdilerle öğrenci tarafından değiştirilir.

2. Dil içi ve gelişimsel hatalar

Bu tür hatalar, öğrencilerin ana dillerinde dil bilgisine gerçekten hâkim olmadıkları bir aşamada ikinci dilin öğrenme sürecinde gerçekleşir. Buna ek olarak, hatalar ayrıca öğrenilen dilin zorluğundan da kaynaklanır.

Richards'a (1971) göre dört tip hata sebebi vardır; aşırı genelleme, kuralları bilmeme, kuralların eksik uygulanması ve yanlış kavram kullanımı.

Aşırı genelleme hatalarında, öğrenciler hedef dilde diğer yapılara dayanarak yanlış bir yapı oluştururlar.

Yanlış: “He can sings.”

Doğru Kullanım: “He can sing.”

Kuralları bilmeme, öğrencilerin kuralları geçerli olmayan bağlamlara uygulamaları sonucu oluşur.

Yanlış: “The man who I saw him.”

Doğru Kullanım: “The man who I saw.”

Kuralların eksik uygulanması, öğrenciler tamamen gelişmiş bir yapı kullanamadıklarında meydana gelir. Yani bir ifade formu bir soru olarak kullanılabilir, bir serideki dönüşümlerden biri ihmal edilebilir veya basitçe ifade formuna bir soru sözcüğü eklenebilir.

Teacher: “Do you read much?”

Yanlış: Student: “Yes, I read much.”

Doğru Kullanım: Student: “Yes, I do.”

Yanlış kavram kullanımı, öğrenciler hedef dilde bir ayrımı tam olarak anlamadıklarında ortaya çıkar. Örneğin, geçmiş zamana ait iki yapının aynı cümlede kullanılması.

Yanlış: “She is talk to the teacher.”

Doğru Kullanım: “She is talking to the teacher.”

2.5.4. Hataların Önemi

Geçmişte hatalar geri bildirim verilmeksizin düzeltilirken son zamanlarda yapılan çalışmalarda hata düzeltimi ve geri dönüt vermenin önemine vurgu yapılmaktadır. Hata analizi alanında birçok eğitimci ve teorisyen, ikinci dil öğrencilerinin hatalarının önemine odaklanmıştır. Corder (1974), hataların önemine vurgu yapmış ve bu alandaki inanışları değiştirmiştir. Hata analizi Corder ile birlikte bilimsel bir çalışma alanı haline gelmiştir. Corder’e (1974) göre hatalar araştırmacılara, öğretmenler ve öğrencilere bilgi kaynağı sunmaktadır. Hourani (2008), hataların üç farklı şekilde önemli olduğunu belirtmiştir. İlk olarak öğretmenlere, öğrencilerin ne kadar ilerlediklerini gösterir. İkincisi, araştırmacılara,

dilin nasıl öğrenildiğini veya edinildiğini, öğrenenlerin dili keşfetmelerinde hangi stratejileri veya teknikleri kullandığını gösteren kanıtlar sağlar. Üçüncüsü, öğrenenlerin kendileri için önemlidir, çünkü hatalarını doğruyu öğrenmek için kullanırlar.

Öğrencilerin, yazımlarında yaptıkları hataları ve bu hataların önemini tam olarak kavraması ve anlaması gerekmektedir. Bu, İngilizce öğretmenlerinin öğrencileri daha donanımlı yetiştirmelerine olanak sağlar.

Hatalar üzerinde çalışmak, ikinci dil öğretiminde önemli bir yer tutar. Hatalar öğrenme için en değerli materyallerden birini sağlayabilirler. Hatalara bakılarak öğrenme yanlışları ortaya konularak öğretmenin bir sonraki aşamaya nasıl geçeceğine dair bir ipucu verebilir.

2.5.5. Hata Analizi Modelleri

2.5.5.1. Karşılaştırmalı Taksonomi (Comparative taxonomy)

Bu taksonomide, ikinci veya yabancı bir dil öğrenenlerin hataları, ana dili öğrenen çocukları ile karşılaştırılır. Bu taksonomide, iki ana hata kategorisi vardır: gelişimsel ve diller arası hatalar. Gelişimsel ve diller arası hatalardan türeyen iki kategori daha vardır: belirsiz hatalar ve diğer hatalar. Gelişimsel hatalar, öğrencinin hedef dil hakkında bazı hipotezler oluşturduğunu gösteren hatalardır. Diller arası hatalar, iç süreçten veya onları doğuran dış koşuldan bağımsız olarak ana dilin yapısını yansıtır (Dulay, Burt ve Krashen, 1982). Belirsiz hatalar hem dilsel hem de gelişimsel iken, diğer hatalar hem dilsel hem de gelişimsel olarak tanımlanmaz (Dulay, Burt ve Krashen, 1982).

2.5.5.2. İletişimsel Etki Taksonomisi (Communicative Effect Taxonomy)

Bu kategoride, hataların iletişim üzerindeki etkileri gözlenmektedir. Başka bir deyişle, iletişimi engelleyen ve engellemeyen hatalar arasındaki fark vurgulanmaktadır. Bu taksonomi küresel ve yerel hataları içermektedir. Küresel hatalar bir cümlenin genel yapısını içeren ve yerel hatalar kısmi öğeleri etkileyenlerdir (Burt, Kiparsky, 1974; Akt., Yüksel, 2007).

2.5.5.3. Yüzey Stratejisi Taksonomisi (Surface Strategy Taxonomy)

Dulay, Burt ve Krashen tarafından 1982 yılında önerilen Yüzey Stratejisi Taksonomisi, karşılaştırmalı sınıflandırma ve iletişimsel etki taksonomisi sonucunda hata sınıflandırması için çeşitli alternatiflerden oluşan öğrencilerin yaptığı hataların analizinde geliştirilmiş bir taksonomidir (Dulay, Burt ve Krashen, 1982). Bu taksonomi, öğrenen hataları; İhmal, Ekleme, Yanlış seçim ve Yanlış sıralama olan dört kategoriye ayırır:

İhmal (Omission)

Bir ihmal, iyi biçimlendirilmiş bir ifadede görünmesi gereken bir ögenin yokluğuyla karakterize edilen bir hata türüdür (Dulay, Burt ve Krashen, 1982: 154). Bir öğrenci gerekli bir ögeyi kullanmıyorsa, o öğrenci ihmal hatası yapıyordur.

Yanlış: Ali new student.

Doğru: Ali is a new student.

“is” yardımcı fiili kullanılmayarak ihmal hatası yapılmıştır.

Cıkarma (Addition)

Cıkarma, iyi biçimlendirilmiş bir yapıda gereksiz bir ögenin kullanılması durumudur (Dulay, Burt ve Krashen, 1982: 156). İhmal hatasının aksine bu hata türünde cümleye fazladan bir yapı eklenmesi söz konusudur.

Yanlış: He doesn't knows her.

Doğru: He doesn't know her.

“s” takısı fazladan eklenerek hata yapılmıştır.

Yanlış seçim (Misselection)

Yanlış seçim hatası, cümlede yanlış bir yapı ya da ek kullanıldığında oluşur (Dulay, Burt ve Krashen, 1982: 156). Bir ekin cümlede yanlış yerleştirilmesi sonucu ortaya çıkan hata türüdür.

Yanlış: She doesn't give he name.

Doğru: She doesn't give his name.

“his kelimesi yerine “he” kelimesi kullanılarak yanlış kelime seçimi yapılmıştır.

Yanlış sıralama (Misordering)

Bu tür hatalar kelime veya kelime grubunun yanlış yerleştirilmesi sonucu meydana gelir (Dulay, Burt ve Krashen, 1982: 156). Bir veya daha fazla kelimenin cümlede yanlış sıralanması sonucu ortaya çıkan hata türüdür.

Yanlış: He every time comes late home.

Doğru: He comes home late every time.

Yüzey stratejisi taksonomisini kullanarak hataların sınıflandırılması, öğrencinin ana dil ve hedef dilini yeniden yapılandırmasının altında yatan bilişsel süreci fiziksel olarak vurgulayabildiğinden çok pratiktir. Ayrıca, bu taksonomi, aynı zamanda, öğrencilerin eski dilde geçici ilkelerini kullanırken hedef dili üretmeye yönelik aktif olarak ilerledikleri için hataların kaçınılmaz olduğunu vurgulamaktadır.

Tablo 2.1: Yüzey strateji taksonomisi

KATEGORİ	TANIM	ÖRNEK	AÇIKLAMA
Omission (İhmal)	Doğru olması gereken bir cümlenin içindeki eksik öğeden kaynaklanır.	He always looks (at) me?	<u>at</u> edatının ihmal
Addition (Ekleme)	Doğru bir cümlede olmaması gereken bir öğenin eklenmesiyle ortaya çıkar.	They discuss (about) their homework.	<u>about</u> edatının eklenmesi
Misinformation (Yanlış Seçim)	Yanlış yapı, kelime veya ekin kullanılmasıyla ortaya çıkar.	She don't like. (She doesn't like)	Geniş zaman ifadesinin yanlış kullanılması
Misordering (Yanlış Sıralama)	Cümledeki öğelerin yanlış sıralanması sonucu meydana gelir.	(He travels all the time his brother) (He travels with his brother all the time.)	Cümlenin öğeleri yanlış sıralanmış

Yukarıda, yüzey stratejisi taksonomisinde sunulan her bir kategorinin ayrıntılı açıklaması yer almaktadır. Öğrenciler gerekli yapıları çıkartabilir, gereksiz bir yapı ekleyebilir, öğeleri yanlış biçimlendirebilir veya sıralarını değiştirebilirler.

2.5.6. Hata Analiz Süreci

Corder (1974), 1970'lerde hata analizi yapan araştırmacıların çoğunun dil öğretimi ile ilgilenmeye devam ettiğini ileri sürmektedir. Yabancı dil edinimi hakkında daha fazla şey keşfetmeye çalışanların çoğu, hata çalışmalarına da ağırlık vermekteler. Bu nedenle Corder

(1974), bu amaca ulaşmak için hata analizi araştırmalarında beş adım önermektedir. Bu adımlar aşağıdaki şekilde sunulmuştur:



Şekil 2.3: Hata analiz süreci

2.5.6.1.Dil Örneğinin Toplanması

Hata analizi çalışmasındaki ilk adım, öğrencilerin dillerinden örnekler toplamaktır. Büyüklük bakımından, öğrenenlerin dil örnekleri üç ana gruba ayrılır (Vasquez, 2008);

- Büyük bir örnek: Hataların ayrıntılı bir listesi için, oldukça fazla sayıda örnek toplanır.
- Spesifik numune: Büyük numunelerin aksine, böyle bir çalışmada sınırlı sayıda numune kullanılır.
- Tesadüfi numune: Bir öğrenciden sadece bir tek numune alınır.

Hepsi öğrenilen yabancı dil örneklerinin toplanmasıyla ilgilidir ancak her birinin göreceli faydası ve yeterliliği, asıl hedefe göre değişir. Başka bir deyişle, bu ilk adımda, araştırmacı araştırmasının farkında olmalıdır ve bu aşamadaki temel amaç uygun bir toplama sistemi seçmektir.

2.5.6.2.Hataların Tanımlanması

Öğrenci dilinin bir örneği toplandıktan sonra, hataların tanımlanması gerekir. Bu nedenle, onları nasıl tanımlayacağınızı bilmek gereklidir. Aslında, hataların tanımlanması yapılırken birinci adım, çalışma için değerlendirme noktası olarak hangi hedef dilin kullanılması gerektiğini belirlemektir. İkinci adım hataları tanımlarken, “hata” ile “yanlış”

arasında ayırım yapmak gerekir. Yanlışlar, yeterlilikteki eksiklikten değil, konuşma üretme sürecindeki eksiklikten kaynaklanır (Brown, 2007). Yani, yanlış bilinen sistemden yararlanamama anlamına gelir. Öte yandan, hatalar, dil ile ilgili yetersizliğe bağlı olarak kabul edilebilir. Öğrencilerin dil kullanımında da hatalar yapabileceği dikkate alınmalıdır. Üçüncü adım ise yorumlama ile ilgilidir.

Corder (1981), öğrencinin yaptığı yanlışlar ve hatalar konusunda belirsizlik varsa, bunu anlamanın en iyi yolunun öğrenciyi daha zor görev vermek olduğunu belirtir. Görevi başarırlarsa, eksiklikleri yanlış olarak kabul edilebilir, ancak yapmazlarsa hata olarak kabul edilebilir. Bu nedenle, hataların sistematikliği araştırmacılara ve öğretmenlere, öğrenenlerin hatalarını tanılama yolu sunar.

2.5.6.3.Hataların Sınıflandırılması

Öğrenci hatalarını sınıflandırmanın birkaç farklı yolu vardır. Bunlardan biri, sınıflandırmayı, hataya dâhil olan dilsel ögenin türüne dayandırmaktır (Politzer, Ramirez, 1973; Akt., Shaffer, 2005). Böyle bir sınıflandırmanın dil kategorileri; telaffuz, sözdizimi, dilbilgisi, anlambilimi içerir. Böyle bir sınıflandırma, dil öğrenme ders kitaplarındaki birimlerin organizasyonundaki müfredat geliştiricilere ve daha az bir ölçüde, bu tür sınıflandırmaları araştırma sonuçlarını düzenleme yollarından biri olarak kullanabilen dil araştırmacılarına yöneliktir. Bu sınıflamaya dayanmaktadır.

Diğer bir hata sınıflandırması iletişimseldir. Hataların kendilerine odaklanmak yerine, böyle bir sınıflandırma, hataların kod çözücünün (yani dinleyici veya okuyucu üzerindeki) etkisine odaklanır. Burt ve Kiparsky (1972; Akt., Shaffer, 2005) ilk iletişimsel sınıflandırmayı tasarladılar. Bu sınıflandırma iki ana bölümden oluşmaktadır: genel cümle örgütlenmesini etkileyen ve iletişimi önemli ölçüde engelleyen küresel hatalar ve cümlenin tek bir bölümünü etkileyen kısmi hatalar. Bir hatanın büyüklüğü değişebilir - fonem, morfem, kelime, cümle, cümlecik hatta paragrafa kadar değişebilir.

2.5.6.4.Hataların Açıklanması

Öğrenci hatalarının açıklaması, öğrencinin kendine özgü ifadeleri ile bu ifadelerin hedef dilde yeniden yapılandırılmasını içerir. Araştırmacılar, iki tanımlayıcı hata taksonomisinin olduğunu öne sürmektedir: dil kategorileri ve yüzey stratejisi. Dil kategorileri, pedagojik amaçlar için yapılan geleneksel bir hata analizi ile ilişkilidir; yapısal

müfredat ve dil ders kitaplarında bulunanlara yakından uyması için seçilebilirler (Vasquez, 2008). Bu açıklama türü, belirli hataların ayrıntılı bir tanımının yapılmasını sağlar.

Yabancı dil öğreniminde hataların kaynağı konusunda iki ana görüş vardır. Birincisi, hataların ana dilin müdahalesinden kaynaklandığını ileri süren görüş, diğeri “yaratıcı yapı” teorisidir. Yaratıcı yapı teorisine göre ana dil ve yabancı bir dili edinmede kullanılan süreçlerin aynı olduğunu ve yabancı dil öğrenenlerin hatalarının, ana dildekilere benzerdir. Corder’e (1974) göre ise dil öğrenenler, diller arası yeni bir gramer yapısı ve kendine özgü lehçeler geliştirirler. Corder’e (1974) göre hatalar anadil veya hedef dilden kaynaklanmamaktadır.

Hata analizinin bu aşaması, hata kaynakları ile ilişkilidir. Richards (1971) hata kaynaklarını ikiye ayırmıştır:

1. Diller arası hata: İkinci bir dili öğrenmenin başlangıç aşaması, diller arası transfer (anadilden yabancı dile) ile karakterize edilir. Bu erken aşamada, ikinci dilin sistemi aşına olmadan önce, anadili, öğrencinin üzerine ekleyebileceği önceki deneyimlerdeki tek dilsel sistemdir (Brown, 2007). Brown tarafından yukarıda belirtildiği gibi, ana dil ikinci bir dilin öğrencisi için ana kaynaktır, bu nedenle öğrenci bu iki dilin sistemleri arasında bir karşılaştırma yapmaya çalışır ve bu hatalarla sonuçlanır.

2. Dil içi hata: Öğrencinin kendi dilinden kaynaklanan hatalar, hata yapmanın tek nedeni değildir. Hedef dil çok iyi bilinmediği için hedef dilde hata yapılabilir veya dili kullanmada zorluk çekilebilir. Richard (1974: 6), dil içi hata, kuralların hedef dilde yanlış şekilde genelleştirilmesi olarak tanımlanabilir.

Richard (1974: 120), aşırı genelleme, kural kısıtlamaları, kuralların eksik uygulanması ve yanlış kavram varsayımı veya anlamsal hatalar dâhil olmak üzere, dil içi hataları dört kategoride sınıflandırır:

1) Aşırı genelleme: Bir öğrenci, yabancı dil edinim sürecinde elde ettiği deneyimleri öğrendiği hedef dile yanlış aktardığında ortaya çıkan hata türüdür.

Yanlış: “She goed.”

Doğru Kullanım: “She went.”

2) Kural Kısıtlamaları: İkinci dilin öğrenen kişinin, hedef dilin yapısına uymamasından kaynaklanan hata türüdür. Bu tür bir hatada, öğrenci mevcut yapıların kısıtlamalarını yerine getirmekte başarısız olur. Bazı kural kısıtlama

hataları analogi açısından açıklanabilir ve kuralların rolünün öğrenilmesinden kaynaklanabilir.

Yanlış: “He has arrived at home yesterday.”

Doğru Kullanım: “He arrived at home yesterday.”

- 3) Kuralların Eksik Uygulanması: Bu hata, öğrencinin öğrendiği dilin kurallarını tamamen uygulayamadığında ortaya çıkabilir.

Yanlış: “When you will come to the meeting?”

Doğru Kullanım: “When will you come to the meeting?”

- 4) Yanlış Kavram Varsayımı: Öğrencinin, hedef dil öğelerinin ayrımlarını yanlış anlaması, yanlış kavramsallaştırmasından meydana gelir.

Yanlış: “I am go to school.”

Doğru Kullanım: “I am going to school.”

2.5.6.5.Hataların Değerlendirilmesi

Bu adımda, araştırmacılar bazı hataların diğerlerinden daha ciddi olarak değerlendirilebileceği için düzeltilecek hata kriterlerine karar vermelidir. Hataları değerlendirmenin amacı, hangi hataların düzeltileceğini ayırt etmektir.

Aşağıdaki tablo hata analiz sürecinin beş adımında yapılması gerekenleri özetlemektedir. Öğrenci dili örneklerinin toplanması, analiz için öğrencinin dilinin hangi çıktılarının kullanılacağına ve verilerin nasıl toplanacağına karar verilmesi sürecidir. Hataların tanımlanması, hataları ve yanlışlıkları ayırt ederek, hataları belirleme yoludur. Hataların sınıflandırılmasında, hatalar kökenlerine ve yapısına göre belirtilen gruplara ayrılır. Hataların açıklaması aşamasında, hataları uygun bir şekilde hesaplama ve açıklama yapılır. Hata değerlendirmesi, tabloların, grafiklerin ve sonuçların yorumlanmasını içerir.

Tablo 2.2: Hata analiz süreci

AŞAMA	TANIM
Dil Örneğinin Toplanması	<ul style="list-style-type: none"> • Numunenin boyutuna karar verilir • Alınan numunenin ortamına karar verilir: sözlü veya yazılı • Numunenin homojenliğine karar verilir: geçmiş, yaş, eğitim türü ve konum
Hataların tanımlanması	<ul style="list-style-type: none"> • Hatalar ve yanlışlıklar arasındaki fark açıklanır. • Daha sonraki süreçler / prosedürler için sadece ortaya çıkan hatalar belirlenir
Hataların sınıflandırılması	<ul style="list-style-type: none"> • Çalışmaya katılanların yaptığı her hata kategorilere göre sınıflandırılır. • İngiliz dilinin yapısına odaklanılır.
Hataların açıklanması	<ul style="list-style-type: none"> • Hataların nedenlerini belirlemeye çalışılır. • Diller arası hatalar: hatalar anadilin müdahalesinden kaynaklanır. Dil içi ve gelişimsel hatalar: hatalar, yabancı dil öğrenme sürecinde, öğrencilerin gerçekten bilgiyi edinmediği bir aşamada meydana gelir.
Hataların değerlendirilmesi	<ul style="list-style-type: none"> • Her hata değerlendirmeye katılır. • Bu adım ilkeli öğretim kararlarını almak için yapılır. • Hata değerlendirmesi yalnızca hata analizinin amacı pedagojik ise gereklidir.

2.6. Hata Analizi ile İlgili Yapılmış Çalışmalar

Literatüre bakıldığında hata analizi ile ilgili çok sayıda çalışma olduğu görülmektedir. Bu çalışmalar arasında, bu çalışmada olduğu gibi, Yüzey Stratejisi Taksonomisi modelini kullanarak yapılan çalışmalara bakılacak olursa benzer olan ve olmayan çalışmalara rastlanılmıştır.

2.6.1. Hata Analizi ile İlgili Yurtdışında Yapılmış Çalışmalar

Miko (2018), Ar-Raniry State İslam Üniversitesi'nde 31 öğrenci ile yaptığı "Analysis of Students Grammatical Errors In Writing" adlı tez çalışmasında 107 ihmal hatası (%31.75), 68 ekleme hatası (%20.17), 144 seçim hatası (%42.72), 18 sıralama hatası (%5.34) gözlemlenmiştir. Çalışma, öğretmenlerin gramer bilgisi az olan öğrencilere daha çok dikkat etmelerini, öğrencilerin yazdıkları gramer hatalarını yazılarında analiz ederek, hangi bölümünün düzeltilmesi gerektiğini ve yazılarının kalitesini arttırmak için hangi stratejilerin kullanılabileceğini öğretmelerini önermektedir.

Hasan ve Munandar (2018), "Grammatical Errors Produced by UGM English Department Students" adlı çalışmada 20 ekleme hatası (%11.24), 97 yanlış seçim hatası

(%54.49), 23 yanlış sıralama hatası (%12.92), 38 sıralama hatası (%21.3) tespit etmiştir. Bu çalışma, İngilizce Bölümü öğrencilerinin yazılarında daha fazla dikkat etmesi gerektiğini, öğrencilerin gramer hataları yaptıkları zaman fikirlerini açık bir şekilde iletilemediklerini ve bunun da okuyucular arasında karışıklığa ve yanlış anlamalara neden olabileceğini vurgulamıştır.

Suwastini ve Yukti (2017), 11.sınıf öğrencileriyle yaptığı “Errors Analysis in Short Biography Text Written by The 11th Grade Students of a Vocational High School In Singaraja” adlı çalışmada 152 ihmal hatası (%36.63), 39 ekleme hatası (%9.40), 217 seçim hatası (%52.29), 7 sıralama hatası (%1.69) bulmuştur. Bu çalışmada, dillerarası transferin öğrencilerin hatalarının ana kaynakları olduğunu belirtilmiş. Bu bulgular ile ilgili olarak, bu çalışma öğretmenlerin, öğrencilerin ana dil sistemini ve hedef dil sistemini karşılaştırarak hataları önlemek için öğrencilerin hatalarına daha fazla dikkat etmeleri gerektiğini önermektedir.

Tiarina (2017), üniversite birinci sınıf öğrencileriyle yaptığı “An Interlanguage Error Analysis: A Formative Evaluation for Freshmen” adlı çalışmada 27 ihmal hatası (%47), 12 ekleme hatası (%21), 16 seçim hatası (%28), 2 sıralama hatası (%4) bulmuştur. Çalışma, öğretmenlere kullandıkları materyalleri değerlendirmelerini, cümle yapımı ve İngilizce zamanıyla ilgili daha fazla materyal tasarımlarını önermektedir. Ayrıca, öğrencilerin cümle oluşturma ve İngilizce zamanlar gibi bazı temel gramer öğeleri, yalnızca öğretmenin açıklamasıyla değil, aynı zamanda hataya dayalı bir düzeltme programı ile de gözden geçirilmeleri gerektiğini vurgulamaktadır. Son olarak, öğrencilerin mümkün olduğunca İngilizceye maruz bırakılmaları gerektiğini ve İngilizceyi korku veya utanç olmadan kullanmaya teşvik edilmesi gerektiğini önermektedir.

Al-husban (2017), üniversite birinci sınıfta öğrenim gören 33 öğrenci ile yaptığı “Error Analysis of Jordanian First - Year University Students’ English Language Writing at Arab Open University” adlı çalışmada, 103 ihmal hatası (%31.3), 82 ekleme hatası (%24.9), 76 seçim hatası (%23.2), 68 sıralama hatası (%20.6) bulmuştur. Sonuçlar, en sık rastlanan hata kategorisinin ihmal ve ekleme olduğunu ve katılımcılar tarafından yapılan hataların, dil içi hatalar ve diller arası hatalardan dolayı meydana geldiğini göstermiştir. Elde edilen sonuçlar ışığında, öğretmenlere öğrencilerin dili öğrenmedeki zayıflıklarının üstesinden gelmelerine yardımcı olacak etkili öğretim materyalleri ve teknikleri uygulamaları gerektiği önerilmiştir.

Suhono (2016), 36 öğrenci ile IAIM NU Metro Öğretmen Enstitüsü'nde yaptığı "Surface Strategy Taxonomy On The Efl Students' Composition: A Study Of Error Analysis" adlı çalışmada 131 ihmal hatası, 43 ekleme hatası, 11 sıralama hatası, 68 seçim hatası bulmuştur. Bu araştırmanın sonuçları 268 cümlede hatalara işaret ettiğini ortaya koymuştur. Tüm hatalı cümlelerde, ihmal hata türü 131 cümle ile en çok hata yapılan türdür. Ayrıca, dilbilgisi hataları, en yüksek ikinci hata türüdür. Bu çalışmada, hataların kaynağının anadili etkisi, yanlış hipotez ve eksik kural uygulaması ile meydana geldiği vurgulanmıştır. Öğretmenler, öğrencilerin İngilizce becerilerinde başarılı olmak için model ve kılavuzlardır. Bu çalışmada şu öneriler sunulmuştur. Öğretmenler, öğrencilerin hatalarına saygı göstermeli ve öğretme öğrenme sürecinde öğrencilere rehberlik etmelidir. Öğrenciler, İngilizce yazılı metinde hatalarını nasıl belirleyebileceklerini ve düzeltebileceklerini tartışmalıdırlar.

Limengka ve Kuntjara (2013) tarafından Petra Hristiyan Üniversitesi'nde yapılan "Types of Grammatical Errors In The Essays Written By Fourth-Semester Students of English Department" adlı çalışmada 181 yanlış seçim hatası (%68.05), 54 ihmal hatası (%20.30), 16 ekleme hatası (%6.02), 10 yanlış sıralama hatası (%3.76) gözlemlenmiştir. Çalışmada, en sık rastlanan hatanın, özellikle fiillerin ve adların yanlış kullanıldığı seçim hataları olduğunu tespit etmiştir. Çalışma, öğrencilerin İngilizce dilbilgisi hakkında daha fazla pratik yapmaları gerektiğini ve cümle yapılarını geliştirmek için çok fazla okuma yapmaları gerektiğini önermektedir. Ayrıca müfredatın, öğrencilere, mümkün olduğunca erken doğru cümle kurma hakkında yol göstermesi ve geç dönemleri yerine, ilk dönemlerinde, sözdizimi dersi vermesi gerektiğini de önermektedir.

Noviyanti (2013), yaptığı "An Analysis on Students' Grammatical Errors in Writing Descriptive Paragraph" adlı çalışmada 99 seçim hatası (%57,9), 51 ihmal hatası (%29,8), 13 ekleme hatası (%7,6), 8 sıralama hataları (%4,7) bulmuştur. Çalışma, gramerin yazılı olarak kullanımının öğrenciler için zor olduğunu göstermiştir. Bu nedenle, öğrencilerin gramer hatalarının yazılı olarak analizi çok önemli olduğu, öğretmenlerin hata analizi yoluyla öğrencilerin durumlarını anlayarak önlem almaları gerektiğini vurgulamaktadır.

Alfiyani (2013), Yogyakarta State Üniversitesi'nde 20 öğrenci ile yaptığı "An Analysis of Grammatical Errors In Writing Among The Second Semester Students of English Department of Yogyakarta State" adlı çalışmasında 281 ihmal (%47.22), 189 seçim hatası (%31.70), 6 sıralama hatası (%1), 119 ekleme hatası (%19.98) bulmuştur. Elde edilen

sonuçlara göre, öğrencilerin İngilizce cümleler kurarken yaratıcı oldukları ancak gramer yapılarını yazma sürecinde öğrenmekte zorlandıkları tespit edilmiştir. Çalışma, öğretmenlere öğretme ve öğrenme sürecini kolaylaştırmak için iyi bir atmosfer oluşturmaları, öğrencilere ise yazma becerilerini geliştirmek için hatalarının farkında olmalarını gerektiğini önermektedir.

2.6.2. Hata Analizi ile İlgili Yurtiçinde Yapılmış Çalışmalar

Taşçı ve Ataç (2018), Anadolu Üniversitesi İngilizce öğretmenliği 2. Sınıf öğrencilerin yaptıkları “Written Grammatical Errors of Turkish Adult Learners of English: An Analysis” adlı çalışmada toplam 224 gramer hatası buldular. Hatalar kategorilere ayrıldığında, öğrencilerin yazdıklarında en sık rastlanan hata türü olan 69 kez yapılan edat hataları (% 30,8) idi. Fiil hataları veri analizinde ikinci en sık karşılaşılan hata tipi olarak bulunmuştur (56 hat, % 25). Araştırmanın bulguları, öğrencilerin özellikle edat, fiiller ve makaleler hakkında yeterli dil bilgisine sahip olmadıklarını göstermiştir. Çalışma, öğrencilerin söz konusu alanlardaki dil becerilerini geliştirmeleri gerektiğini önermektedir.

Çepni (2014), Çağ Üniversitesi hazırlık sınıfı öğrencileriyle yaptığı “Error Analysis in Writings of English Language Teaching Prep Students: A Study on Bilinguals of Kurdish And Turkish Majoring in English” adlı çalışmasında öğrencilerin yazılarında, 131’i edat hatası, 85’i tense (zaman), 81’i artikel hatası, 68’i bağlaç hatası, 49’u aşırı genelleme hatası, 47’si zamir hatası, 39 tanesi yardımcı fiil hatası, 35 tanesi tekil / çoğul hatası olan 638 dilbilgisi hatası tespit etmiştir. Kalan hatalar eğitimin transferi, sıfat / zarf hatası, iyelik durumu hatası, eksik nesne ve eksik kelime hatalarıdır. Bu çalışma, sınırlı sayıda katılımcıyla ve sınırlı bir konumda bulunan iki dilli öğrencilerin yazılarının hata türlerini ve kaynaklarını incelemiştir. Çalışmada, dil içi aktarım hatalarının diller arası aktarım hatalarından fazla olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, hata analizinin öğrencilerin çalışmalarındaki hata kaynaklarını ve türlerini görmek için mükemmel bir araç olduğu, mevcut durumu analiz etmek ve öğrencilerin yetersizliklerine karar vermek için kullanılabileğine dikkat çekilmiştir. Öğrencilerin hatalarının doğru bir analizi ile daha iyi ve etkili bir öğrenme süreci gerçekleştirilebileceği vurgulanmıştır.

Yüksel (2007), 47 öğrenci ile yaptığı çalışmada 10 tense (zaman) hatası (%2), 121 preposition (edat) hatası (%24,7), 82 article (artikel) hatası (%16,8), 19 active/passive (aktif/pasif) hatası (%3,8), 46 verb (fiil) hatası (%9,4), 113 diğer syntactic (sözdizimsel)

hata (%23,1), 97 morphological (biçimsel) hata (%19,8) tespit etmiştir. Çalışmanın sonuçları, öğrencilerin hedef dilin temel kurallarında yetkin olduğunu göstermektedir. Ancak, hedef dil konusundaki bilgilerinde bazı eksiklikleri vardır. Bu eksikliklerin olası sebeplerinden birinin, öğrencilerin lise öğreniminde uygulama yetersizliğini yaşamaları ve hedef dili yeterince pratik yapamadıkları olduğu sonucuna varılmıştır.

Literatür taraması, ikinci veya yabancı dil öğrenenlerin farklı bağlamlarda ürettikleri yazıların hata analizi konusunda çok sayıda araştırma olduğunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, bu çalışmaların çoğu, sınav ya da belirli bir araştırma amacıyla kısa ve sınıfta yazılmış çeşitli yazı biçimlerinden oluşmaktadır. Yapılan çalışmalardan hareketle, İngilizce öğrenen kişilerin İngilizce yazımında hatalar yapması ana dilleri birbirinden farklı olan ülkelerde karşılaşılan yaygın bir durum olduğu görülmektedir.

Hataların önemli ve incelenmesi gereken ifadeler olduğunu düşünen birçok araştırmacı hata analizi ile ilgili çalışmalar yapmıştır. Hata analizinin, öğrencilerin çalışmalarındaki hata nedenlerini ve türlerini tespit için mükemmel bir araç olduğu, mevcut durumu analiz etmek ve iyileştirmeler yapmak için kullanılabilmesine dikkat çekilmiştir. Yapılan çalışmalar, öğrencilerin söz konusu eksiklerini gidermeleri ve dil becerilerini geliştirmeleri gerektiğini önermektedir. Bu nedenle uygulamaya daha çok zaman ayrılması gerektiği vurgulanmıştır.

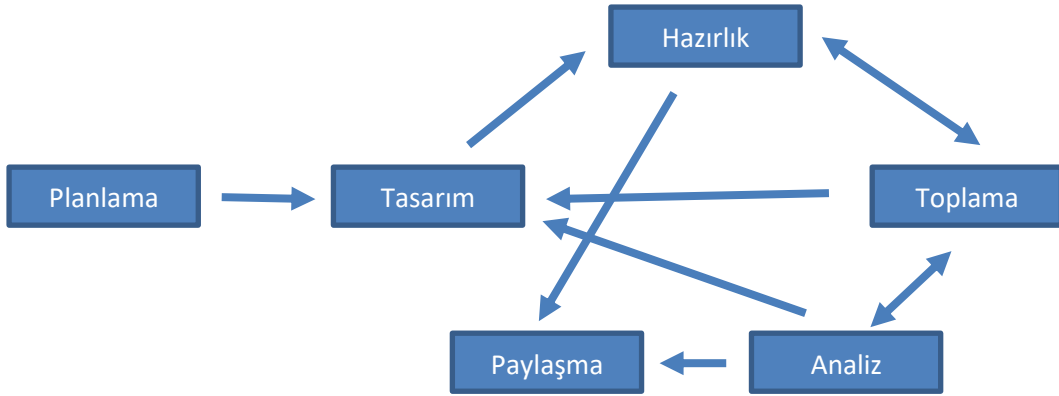
BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmada kullanılan model, araştırma grubu, verilerin toplanması ve analiz edilmesi süreçleri hakkında bilgiler verilmiştir

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalar verilerin teker teker okunarak, kod, kategori ve temalara dayalı olarak araştırma sonuçlarının sunulmasını sağlar (Merriam, 1998). Nitel araştırma yöntemleri arasında yer alan durum çalışması deseni araştırmaya temel oluşturmuştur. Creswell (2007)'e göre durum çalışması; araştırmacının zaman içerisinde sınırlandırılmış bir veya birkaç durumu çoklu kaynakları içeren veri toplama araçları (gözlemler, görüşmeler, görsel-işitseller, dokümanlar, raporlar) ile derinlemesine incelediği ve durumların tanımlandığı nitel bir araştırma desendir. Durum çalışmalarında izlenmesi gereken bazı süreçler mevcuttur. Yin (2014) tarafından durum çalışması süreci aşağıdaki gibi tanımlanmaktadır:



Şekil 3.1: Durum Çalışması Süreci

Durum çalışması süreci, doğrusal fakat tekrarlı bir süreçtir (Yin, 20014). Şekil 3.1'de bu süreç ve sürecin işleyişi gösterilmiştir. Birinci basamak planlama aşamasıdır. Bu aşamada araştırma soruları oluşturulmaktadır. Planlama aşamasından sonra ise belirlenen amaçlara uygun olarak durum çalışması tasarlanmaktadır. Tasarım aşamasında durum çalışmasının türüne karar verilmektedir. Bir sonraki aşama ise hazırlık aşamasıdır. Hazırlık aşaması, bir durum çalışması araştırmacısı olarak becerilerin geliştirilmesine odaklanılmaktadır (Yin, 2014). Toplama aşaması, durum çalışması protokolünün izlenmesini, birden fazla kanıt

kaynağının kullanılmasını, bir durum çalışması veritabanının oluşturulmasını ve bir kanıt zinciri oluşturulmasını içerir. Analiz aşaması teorik önermelere ve diğer stratejilere dayanır, analitik teknikleri dikkate alır ve kullanır, yapılan başka açıklamaları araştırır ve yorumların dışında verileri (gerçekleri) gösterir (Yin, 2014).

Bu çalışma, Yin'in (2014) durum çalışması sürecine göre yapılmıştır. Araştırma planlanması aşamasında problem durumu belirlenmiş ve ilgili araştırma soruları oluşturulmuştur. Araştırma soruları ışığında durum çalışması tasarlanmıştır. Toplama aşamasında öğrencilere ait sınav kâğıtları toplanmıştır. Analiz aşamasında sınav kâğıtları analiz edilerek daha önceden yapılmış çalışmalarla karşılaştırılmıştır.

Verilerin toplanmasında doküman incelemesi yoluna başvurulmuştur. Doküman inceleme yöntemi, bilgi ve veri toplama yöntemi olarak kullanılmaktadır. Foster'ın belirttiği; (1) dokümanlara ulaşma, (2) orijinalliği kontrol etme, (3) dokümanları anlama, (4) verileri analiz etme ve (5) veriyi kullanma şeklinde yapılmıştır (Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 193).

Bu çalışmada, yükseköğretim İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin sınav kâğıtlarında ortaya çıkan hataları ve hataların sıklıklarını belirlemek için veriler analiz edilmiştir. Araştırmada kullanılan hata analizi ile öğrencilerin yaptıkları hataların türleri ve sıklıkları incelenmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırma, 2017-2018 eğitim-öğretim yılı güz döneminde bir devlet üniversitesinin hazırlık sınıfı öğrencileri ile yapılmıştır. Çalışma grubu olarak hazırlık sınıfında bulunan 57 öğrenci çalışmaya dâhil edilmiştir. Bu öğrencilere uygulanan sınavlardaki yazma becerisini ölçen sorulara verdikleri yanıtlar analiz edilerek araştırma yürütülmüştür.

3.3. Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada, bir devlet üniversitesinin hazırlık sınıfı öğrencilerinin yazma etkinliklerinde yaptıkları hatalar analiz edilmiştir. Bu amaçla, gerekli izinler alındıktan sonra, hazırlık sınıfı öğrencilerinin 2017-2018 eğitim-öğretim yılına ait güz dönemi vize,

bahar dönemi vize ve final sınav kâğıtları toplanmıştır (Ek 2). Sınav kâğıtlarında yazma etkinliklerini içeren paragraf yazma sorularına verilen yanıtlar analiz edilmiştir. Bu amaçla toplam 72 öğrencinin sınav kağıdına erişilmiş, ancak bu öğrencilerden 57'sinin sınav kağıdı analiz edilmeye uygun görülmüştür. Araştırmaya dahil edilmeyen 15 öğrencinin bu sorulara yanıt vermediği görülmüştür. 57 öğrencinin sınav kağıtlarında toplam 1256 cümle, 5784 kelime araştırma kapsamında analiz edilerek incelenmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmanın bu bölümünde var olan sınav kâğıtlarının analizine yer verilmiştir. Bu amaçla, sınav kâğıtlarına Ö1, Ö2,..., Ö57 olarak kodlar verilmiş ve elektronik ortama aktarılmıştır. Sınav kâğıtları bilgisayar destekli nitel veri analizi paket programı (QSR NVivo 8) ile analiz edilmiştir.

Verilerin analizi, Corder'in (1974) hata analizi sürecindeki beş adım kullanılarak yapılmıştır. Bu adımlar; dil örneğinin toplanması, hataların tanımlanması, hataların sınıflandırılması, hataların açıklanması ve hataların değerlendirilmesidir. İlk olarak öğrencilere ait sınav kâğıtları toplanmış, daha sonra sınav kâğıtlarında yer alan hatalar genel olarak incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda hata kategorileri ortaya konulmuştur. Sınav kâğıtlarındaki her hata kategorilere göre sınıflandırılmıştır ve örneklerle açıklanmıştır. Son olarak hatalar değerlendirilmiştir. Araştırmayı destekleyici olarak uzman görüşünden faydalanılmıştır. Bu amaçla iki program geliştirme uzmanı ile iki de yabancı dil uzmanı olmak üzere toplam dört alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur.

3.5. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Lincoln ve Guba (1985), nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik için, "inandırıcılık, aktarılabirlik, tutarlık, doğrulanabilirlik" terimlerinin olduğunu belirtmiştir. Bu kapsamda araştırmada geçerlik ve güvenilirlik şu şekilde incelenmiştir:

İnandırıcılık

İnandırıcılık, araştırmaya ait bulgularının gerçekliğinin doğrulanması olarak tanımlanmaktadır (Holloway ve Wheeler, 2002). İnandırıcılık, araştırma bulgularının katılımcıların orijinal verilerinden alınan makul bilgileri temsil edip etmediğini ve katılımcıların orijinal görüşlerinin doğru bir şekilde yorumlanıp yorumlanmadığını belirler

(Lincoln ve Guba, 1985). Bu araştırmada, dokümanlar yoluyla toplanan verilerin inandırıcılığını arttırmak için uzman incelemesine başvurulmuştur. Bu kapsamda araştırmada dört alan uzmanıyla toplanan dokümanlar konusunda değerlendirmeler yapılmıştır.

Aktarılabilirlik

Aktarılabilirlik, nitel araştırma sonuçlarının diğer katılımcılarla birlikte başka şart veya durumlara aktarılabilereği dereceyi ifade eder (Bitsch, 2005). Bitsch'e (2005) göre “araştırmacı, potansiyel bir kullanıcı tarafından detaylı açıklama ve amaçlı örnekleme yoluyla aktarılabilirlik kolaylaştırılabilir. Araştırmada aktarılabilirliği arttırmak için detaylı açıklamalar yapılmıştır.

Tutarlık

Tutarlık, araştırmacıların çalışmalarıyla ilgili bilgilerden elde edilen verilerle desteklenecek şekilde bulgularının değerlendirilmesi ve yorumlanması içerir (Cohen, Manion ve Morrison, 2011). Bu kapsamda araştırmada toplanan verilerin tutarlılığını sağlamak için alanda yapılan çalışmalarla karşılaştırma yaparak verilerin tutarlılığı denetlenmiştir.

Doğrulanabilirlik

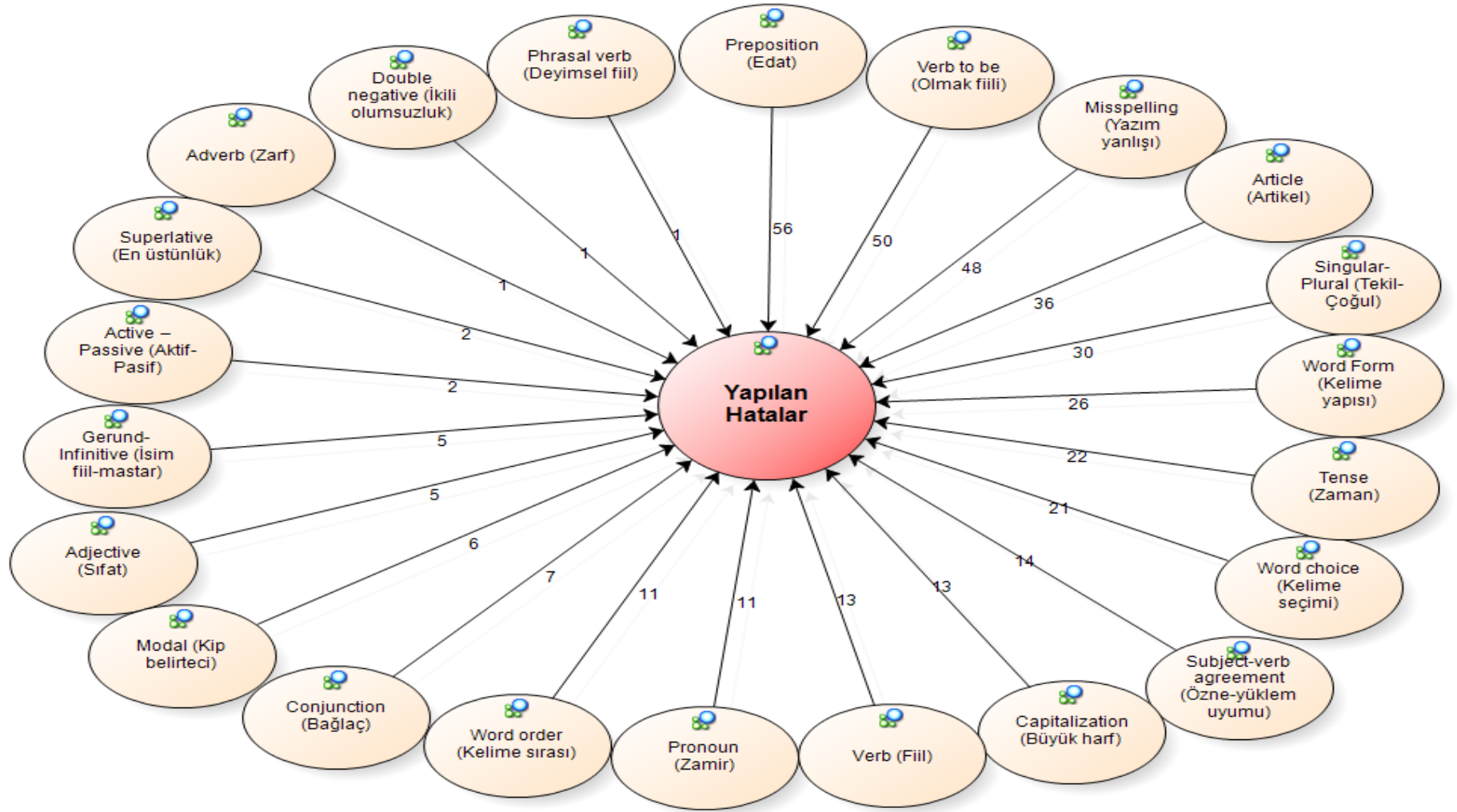
Doğrulanabilirlik, araştırma sonuçlarının diğer araştırmacılar tarafından onaylanma derecesini ifade eder (Lincoln ve Guba, 1985). Doğrulanabilirlik, bulguların verilerinin ve yorumlarının, araştırmacının hayal gücünün bir ürünü olmadığı, ancak açıkça verilerden kaynaklandığı iddiasıyla ilgilidir (Tobin ve Begley, 2004). Bu araştırmanın doğrulanabilirliği için dokümanlar dört alan uzmanı tarafından incelenmiş ve bulgular ortak bir şekilde belirlenmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, öğrencilere ait sınav kâğıtlarında yer alan hatalar incelenerek hata kategorileri ortaya konulmuştur. Bu çerçevede toplam 381 hata tespit edilmiştir. Bu hatalardan 22 hata kategorisi elde edilmiştir. En sık karşılaşılan hatalar Edat (Preposition), Olmak Fiili (Verb To Be), Yazım Yanlışı (Misspelling), Artikel (Article), Tekil-Çoğul (Singular-Plural), Kelime Yapısı (Word Form), Zaman (Tense) ve Kelime Seçimi (Word Choice) olarak görülmektedir. Bununla birlikte yapılan diğer hatalar ise; Özne-Yüklem Uyumu (Subject-Verb Agreement), Büyük Harf (Capitalization), Fiil (Verb), Zamir (Pronoun), Kelime Sırası (Word Order), Bağlaç (Conjunction), Kip Belirteci (Modal), Sıfat (Adjective), İsim Fiil-Mastar (Gerund-Infinitive), Aktif-Pasif (Active-Passive), En Üstünlük (Superlative), Zarf (Adverb), İkili Olumsuzluk (Double Negative) ve Deyimsel Fiil (Phrasal Verb) olarak kategorize edilmiştir.

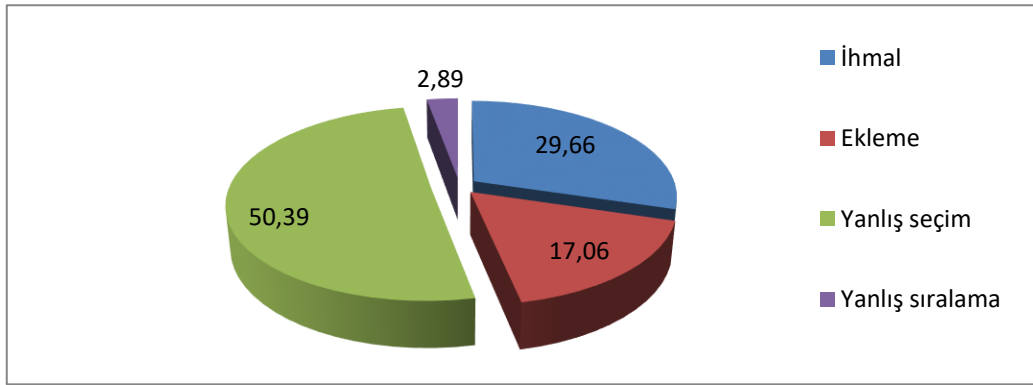
Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin yazma etkinliklerinde yapmış oldukları hatalar Dulay, Burt ve Krashen (1982) tarafından önerilen Yüzey Stratejisi Taksonomisine göre detaylı olarak analiz edilmiştir. Elde edilen hatalar ihmal, ekleme, yanlış seçim ve yanlış sıralama kategorilerine göre sınıflandırılmıştır. Her bir sınıflandırma kategorisine ait hata örnekleri öğrenci sınav kâğıtlarına göre verilmiştir. İlk olarak, yapılan 22 hata kategorisini gösteren şematik gösterim ve yapıma sıklıkları aşağıda Şekil 4.1’de verilmiştir: Yapılan bu hataları gösteren şematik gösterim ve yapıma sıklıkları aşağıda Şekil 4.1’de verilmiştir:



Şekil 4.1: Yapılan hatalar ve sıklıkları

Şekil 4.1’de görüldüğü gibi en çok yapılan hata 56 kez yapılmış olan edat (preposition) hatasıdır. En çok yapılan ikinci hata, 50 kez yapılmış olan olmak fiili (verb to be) hatasıdır. Daha sonra 48 kez yapılmış olan yazım yanlışı (misspelling) gelmektedir. Bunu 36 kez yapılmış olan artikel (article) hatası, 30 kez yapılmış olan tekil/çoğul (singular/plural) hatası, 26 kez yapılmış olan kelime yapısına (word form) ait hatalar, 22 kez yapılmış olan zaman (tense) hatası, 21 kez yapılmış olan kelime seçimi (word choice) hatası, 14 kez yapılmış olan özne yüklem uyumu (subject-verb agreement) hatası, 13 kez yapılan büyük harf (capitalization) hatası ve fiil (verb) hatası, 11 kez zamir (pronoun) hatası ve kelime sıralama (word order) hatası ve diğer hatalar izlemektedir.

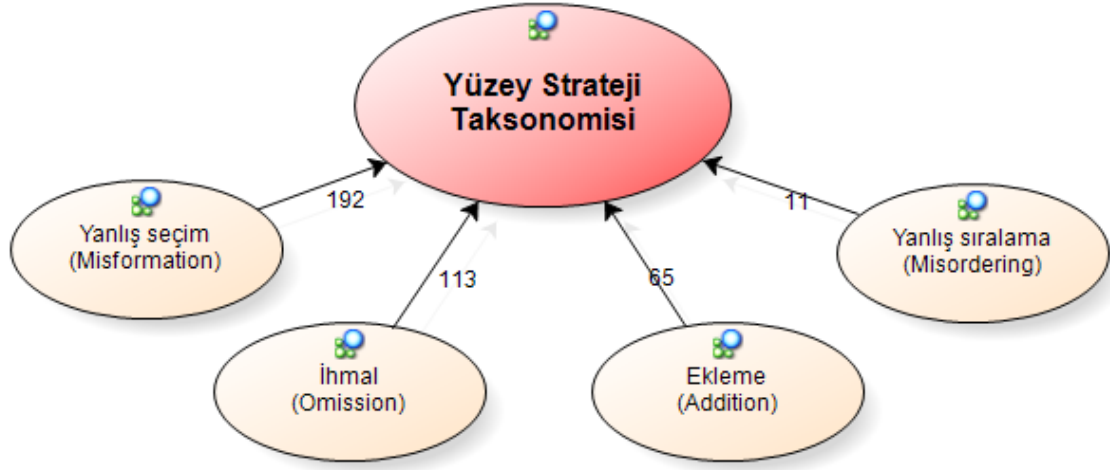
Yüzey Stratejisi Taksonomisine göre analiz edilen bu hatalar ihmal, ekleme, yanlış seçim ve yanlış sıralama hataları olarak açıklanmıştır. Yüzey Stratejisi Taksonomisine göre hata dağılımı şekil 4.2’de sunulmuştur.



Şekil 4.2: Yüzey strateji taksonomisine göre hata dağılımı

Şekil 4.2’de öğrencilerin sınav kâğıtlarında yaptıkları hatalara ait grafiksel gösterim yer almaktadır. Bu hatalar incelendiğinde % 50,39 **Yanlış Seçim**, % 29,66 **İhmal**, % 17,06 **Ekleme** ve % 2,89 ile en az yüzdeye sahip hata türü olarak **Yanlış Sıralama** olduğu görülmektedir. Sınav kâğıtlarında yer alan hatalara ait örnekler çalışmanın ilerleyen sayfalarında ayrıntı şekilde verilmiştir.

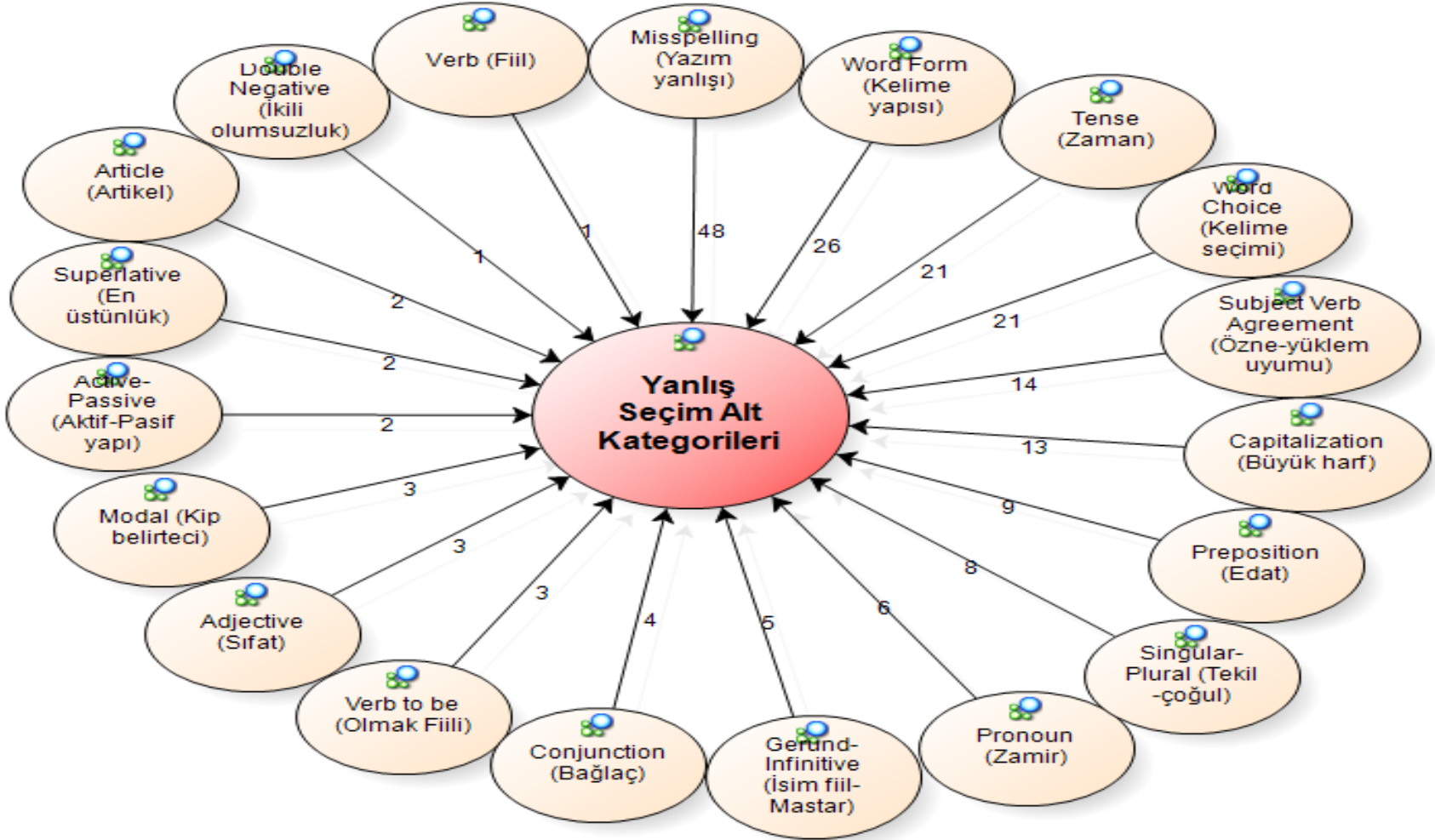
Sınav kâğıtlarında yer alan hata türleri incelenerek yapılan hata sayılarını gösteren şematik gösterim ise aşağıda Şekil 4.3’de verilmektedir:



Şekil 4.3: Yüzey strateji taksonomisi hata türleri

Yukarıda yer alan şekil incelendiğinde öğrenciler tarafından toplam 381 hata yapıldığı görülmektedir. En sık karşılaşılan hata türü 192 kez tekrarlanan **Yanlış Seçim** türündedir. Bunu takip eden hatalara bakıldığında 113 kez tekrarlanan **İhmal**, 65 kez tekrarlanan **Ekleme** ve en az yapılan hata türü olarak (11 kez tekrarlanan) **Yanlış Sıralama** olduğu görülmektedir.

Veri araştırmasından, **Yanlış Seçim** hata türünün en sık yapılan hata olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin 192 kez yanlış seçim hatası yaptıkları elde edilmiştir. Yanlış seçim hataları, öğrencinin yanlış sözcüğü doğru yapıda seçmesi olarak görülmektedir. Bu hata çoğunlukla öğrenci uygun olan kelimeyi veya eki seçemediği zamanlarda meydana gelir. Araştırma verileri incelendiğinde ise, öğrencilerin yazdıklarında ortak hatalar bulunmuştur. Öğrencilere ait sınav kâğıtları incelendiğinde **Yanlış Seçim** hata türünde en sık görülen hata şekilleri; yazım yanlışı (misspelling), kelime yapısı (word form), zaman (tense), kelime seçimi (word choice), özne yüklem uyumu (subject-verb agreement), büyük harf (capitalization), edat (preposition), tekil/çoğul (singular/plural), zamir (pronoun), isim fiil/mastar (gerund/infinitive), bağlaç (conjunction), olmak fiili (verb to be), sıfat (adjective), kip belirteci (modal), aktif-pasif (active-passive), en üstünlük (superlative), artikkel (article), ikili olumsuzluk (double negative) ve fiil (verb) olduğu elde edilmiştir. Yanlış seçim hata türüne ait alt kategori hatalarını gösteren şekil aşağıda verilmiştir.



Şekil 4.4: Yanlış seçim hata türüne ait alt kategori hataları

Şekil 4.4'e göre yanlış seçim hatalarının önemli bir bölümünü **Yazım Yanlışı (Misspelling)** (48 kez) oluşturmaktadır. Yazım yanlışları öğrencilerin hızlı yazımlarından kaynaklanabildiği gibi kelimelerin yazılımının yanlış bilinmesinden de kaynaklanabilmektedir Araştırmacı tarafından dikkat çeken bazı örneklere aşağıda yer verilmiştir:

Ö6: They mey rest.

Doğru Kullanım: They may rest.

Ö16: We don't now.

Doğru Kullanım: We don't know.

Ö5: Your perspectif will change.

Doğru Kullanım: Your perspective will change.

Ö57: I have to teach everythin.

Doğru Kullanım: I have to teach everything.

Yazım yanlışlarından sonra en çok tekrarlanan bir diğer hata türü ise **Kelime Yapısı (Word Form)** ile ilgilidir. Bu alt hata kategorisine dair 26 hata olduğu görülmektedir. Bu gruptaki hatalar genellikle öğrencilerin doğru kelime formunu kullanamamalarından ve daha çok sıfat ile zarfın birbirlerinin yerine kullanıldığında meydana gelmektedir.

Ö48: I want to have a good live.

Doğru Kullanım: I want to have a good life.

Ö 14: I think gap year is benefitly.

Doğru Kullanım: I think gap year is beneficial.

Ö 14: We shoul use social media safety.

Doğru Kullanım: We should use social media safely.

Diğer bir hata türü **Tense (Zaman)** hatalarıdır. Zaman hataları Türkçe ve İngilizcenin zaman yapılarının farklı olmasından kaynaklanmaktadır. Özellikle İngilizcede kullanılan ancak Türkçede kullanılmayan past participle zaman yapısı Türk öğrencilere kullanımda zorluklar çıkarmaktadır. Örnek cümle aşağıda yer almaktadır:

Ö26: Have you ever think.

Doğru Kullanım: Have you ever thought?

Ö26: A lot of people are using it.

Doğru Kullanım: A lot of people use it.

Ö51: I took it, but it is wrong.

Doğru Kullanım: I took it, but it was wrong.

Kelime Seçimi (Word Choice) de Zaman (Tense) hatasında olduğu gibi 21 kez tekrarlanmıştır. Kelime seçimi hatalarının, öğrencinin kelime dağarcığının eksik olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Öğrenciler yetersiz kelime hafızalarıyla yanlış kelime kullanabilmektedirler.

Ö18: Break down eyes.

Doğru Kullanım: Deterioration of eyesight.

Ö28: While I am lifting high kilos.

Doğru Kullanım: While I am lifting heavy things.

Özne-Yüklem Uyumu (Subject-Verb Agreement) ile **Büyük Harf (Capitalization)** alt hata kategorilerine dair de öğrencilerin hata sayıları yüksek görünmektedir. Bu hata kategorilerine ait öğrenci örneklerine aşağıda yer verilmiştir:

Ö26: People thinks.

Doğru Kullanım: People think.

Ö57: I want to live in canada. [**Büyük Harf (Capitalization)**]

Doğru Kullanım: I want to live in Canada.

Ö20: turkish government.

Doğru Kullanım: Turkish Government.

Edat (Preposition) ve **Tekil/Çoğul (Singular/Plural)** kategorilerine yönelik de sırasıyla 9 ve 8 kez tekrarlanan benzer hatalar yapıldığı araştırma bulgularıyla elde edilmiştir. Bu hatalara örnekler araştırmacı tarafından aşağıda verilmiştir:

Ö43: I lived there in six months. [**Edat (Preposition)**]

Doğru Kullanım: I lived there for six months.

Ö15: People die by cancer.

Doğru Kullanım: People die from cancer.

Ö1: You learn a lot of thing. [**Tekil-Çoğul (Singular-Plural)**]

Doğru Kullanım: You learn a lot of things.

Ö26: About clothes,makeup products, feed

Doğru Kullanım: About clothes, makeup products, foods

Yanlış seçim hata türüne ait diğer alt kategorilere dair araştırmacı tarafından belirlenen bazı örneklere de aşağıda yer verilmiştir:

Ö14: We shouldn't waste your time. [**Zamir (Pronoun)**]

Doğru Kullanım: We shouldn't waste our time.

Ö05: So your will have friends.

Doğru Kullanım: So you will have friends.

Ö42: Play football is a skill. [**İsim Fiil/Mastar (Gerund/Infinitive)**]

Doğru Kullanım: Playing football is a skill.

Ö41: Don't afraid of do mistakes.

Doğru Kullanım: Don't be afraid of doing mistakes.

Ö9: We don't have a gap year due to I am very sad. [**Bağlaç (Conjunction)**]

Doğru Kullanım: We don't have a gap year so I am very sad.

Ö25: There were gift cheque. [**Olmak Fiili (Verb To Be)**]

Doğru Kullanım: There was a gift cheque.

Ö25: Social media has much advantages. [**Sıfat (Adjective)**]

Doğru Kullanım: Social media has many advantages.

Ö26: Your computer must has family protection. [**Kip Belirteci (Modal)**]

Doğru Kullanım: Your computer must have family protection.” (Ö 26)

Ö33: English is speaking in different countries. [**Aktif-Pasif (Active-Passive)**]

Doğru Kullanım: English is spoken in different countries.

Ö44: I was the most happy man in the World.[**En Üstünlük (Superlative)**]

Doğru Kullanım: I was the happiest man in the World.

Ö45: I gave a egg to her. [**Artikel (Article)**]

Doğru Kullanım: I gave an egg to her.

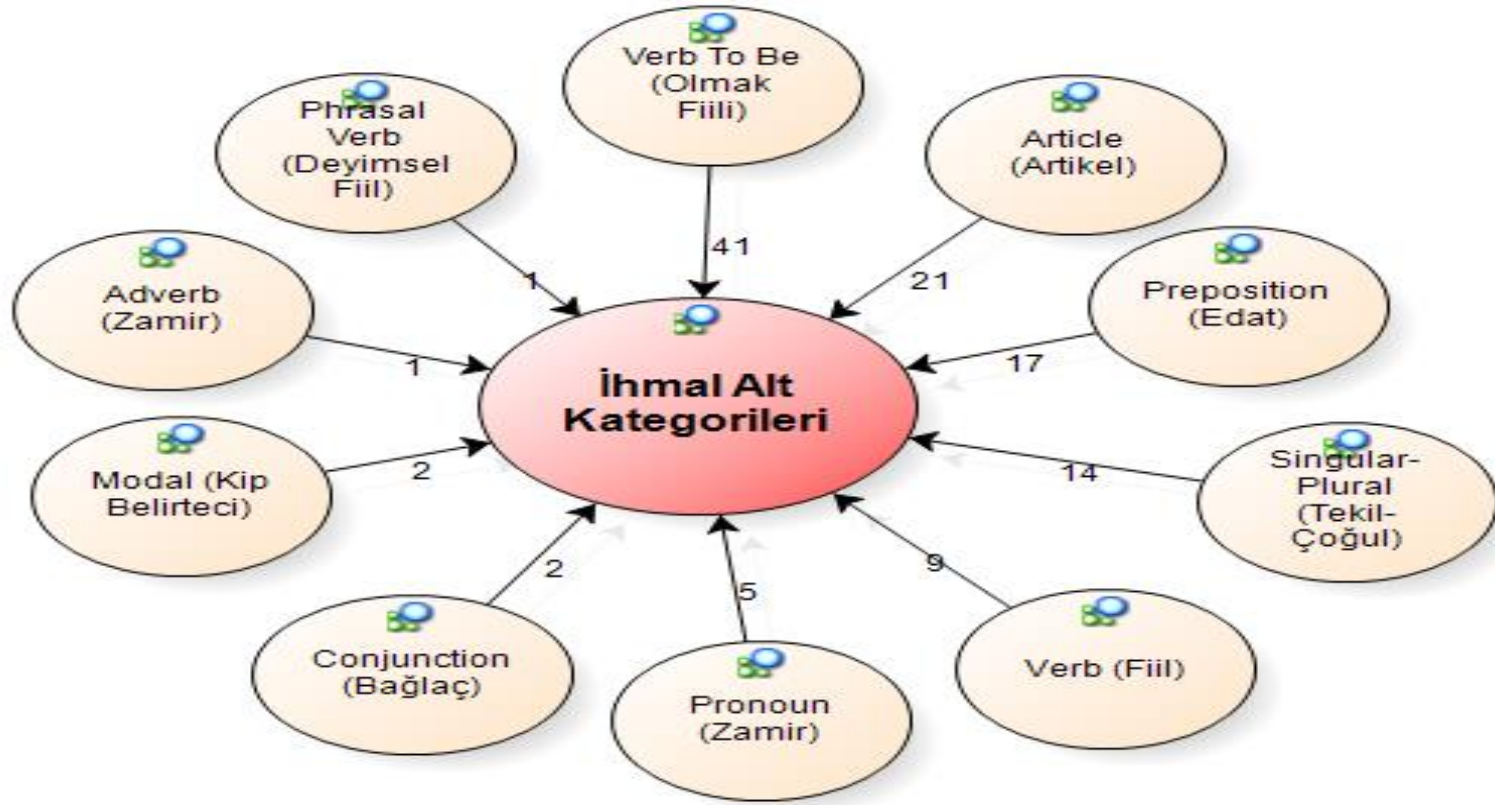
Ö53: Anything isn't more important than you. [**İkili Olumsuzluk (Double Negative)**]

Doğru Kullanım: Nothing is more important than you.

Ö28: Your clone do a crime. [**Fiil (Verb)**]

Doğru Kullanım: Your clone commit a crime.

Yanlış seçim hata türünden sonra en çok görülen ikinci hata türü **İhmal** hatalarıdır. Öğrencilerin 113 kez ihmal hatası yaptıkları ve bu hataların toplamda %29,65 olduğu görülmektedir. İhmal, iyi biçimlendirilmiş bir ifadeyle görünmesi gereken bir ögenin yokluğu ile karakterize edilen hatadır. İhmal hatalarında en çok görülen hata türleri şunlardır; Olmak Fiili (Verb To Be), Artikel (Article), Edat (Preposition), Tekil/Çoğul (Singular/Plural), Fiil (Verb), Zamir (Pronoun), Bağlaç (Conjunction), Kip Belirteci (Modal), Zamir (Adverb), Deyimsel Fiil (Phrasal Verb). İhmal hatalarına ait tematik gösterim Şekil4.5'deki gibi özetlenmiştir:



Şekil 4.5: İhmal hata türüne ait alt kategori hataları

Şekil 4.5'e göre ihmal hatalarında 41 kez tekrarlanan hata **Olmak Fiili (Verb To Be)** hatalarıdır. Araştırmacı tarafından dikkat çeken bazı örneklere aşağıda yer verilmiştir:

Ö7: What bad.

Doğru Kullanım: What is bad.

Ö33: I think the most important skill to use a computer.

Doğru Kullanım: I think the most important skill is using a computer.

Ö38: Some people very angry.

Doğru Kullanım: Some people are very angry.

Verb To Be hatalarından sonra en çok tekrarlanan bir diğer hata türü ise **Artikel (Article)** hatalarıdır. Bu alt hata kategorisine dair 21 hata olduğu görülmektedir. Bu hataların sebebi Türkçede artikel diye bir yapının bulunmamasıdır. Bu nedenle öğrenciler cümle içinde doğru artikel kullanımında ciddi sıkıntılar yaşayabilmektedir.

Ö28: I will give example about advantage.

Doğru Kullanım: I will give an example about advantage.

Ö40: I think most important skill.

Doğru Kullanım: I think the most important skill.

Ö44: You have nice hearth.

Doğru Kullanım: You have a nice hearth.

Yanlış seçim hata türünde olduğu gibi ihmal hata türünde de **Edat (Preposition)** kullanımı hataları ile karşılaşmaktadır. Öğrencilerin edatları nerde ve nasıl kullanacaklarını bilmedikleri dikkat çekmektedir. Bu hataya yönelik araştırmacı tarafından belirlenen birkaç örneğe aşağıda yer verilmektedir:

Ö17: He wants money your friends.

Doğru Kullanım: He wants money from your friends.

Ö17: I came Bartın.

Doğru Kullanım: I came to Bartın.

Dulay, Burt ve Krashen (1982) tarafından önerilen Yüzey Stratejisi Taksonomisine göre yapılan analizler hata türlerine ait benzer alt kategorilerde hatalar yapıldığını

göstermektedir. Bu hata kategorilerinden bir diğeri de **Tekil/Çoğul (Singular/Plural)** kullanımına yöneliktir. Bu hatalar daha çok düzensiz yapıya sahip olan kelimelerde gözlemlenmiştir. İngilizcede Türkçede olduğu gibi çoğul eki eklenerek (Türkçede –ler/-lar eki, İngilizcede –s eki) kelime çoğul yapılır. Bununla birlikte Türkçeden farklı olarak düzensiz yapıya sahip çoğul anlamlı kelimeler de vardır. Örneğin kişi kelimesi “person” iken kişiler kelimesi “people” olarak kullanılmaktadır. Bir başka örnek ise “foot” ayak demekken ayaklar “feet” olarak kullanılmaktadır. Örnekte de görüldüğü gibi çoğulluk ekle sağlanmamış, onun yerine kelime değişmiş ve çoğul hale gelmiştir. Bu da öğrencilerin kelimeleri nasıl çoğul yapacaklarını bilememelerine ve birçok farklı hata yapmalarına neden olmaktadır.

Ö31: *Childrens* are addicted this game.

Doğru Kullanım: *Children* are addicted to this game.

İncelenen sınav kâğıtlarında öğrencilerin verb (fiil) kullanımına dair de sıkıntılar yaşadıklarını görülmektedir. Bu hatalar **Verb (Fiil)** alt kategorisinde ele alınmıştır. Bu hata türüne ait örnekler:

Ö24: If the war the World.

Doğru Kullanım: If the war *breaks out* in the world.

Sırasıyla 5, 2 ve 2 kez tekrarlanan hatalar da **Zamir (Pronoun)**, **Bağlaç (Conjunction)**, **Kip Belirteci (Modal)** kategorilerinde ele alınmıştır. Bu hata türlerine yönelik örnekler aşağıda yer verilmiştir:

Ö45: I want to keep it.

Doğru Kullanım: I want *her* to keep it. [**Zamir (Pronoun)**]

Ö17: We use social media safely.

Doğru Kullanım: We *must* use social media safely. [**Kip Belirteci (Modal)**]

Zamir (Adverb) ve **Deyimsel Fiil (Phrasal Verb)** alt kategorilerine yönelik ise sadece birer örnek araştırmacı tarafından elde edilmiştir. Bu örnekler aşağıdaki gibidir:

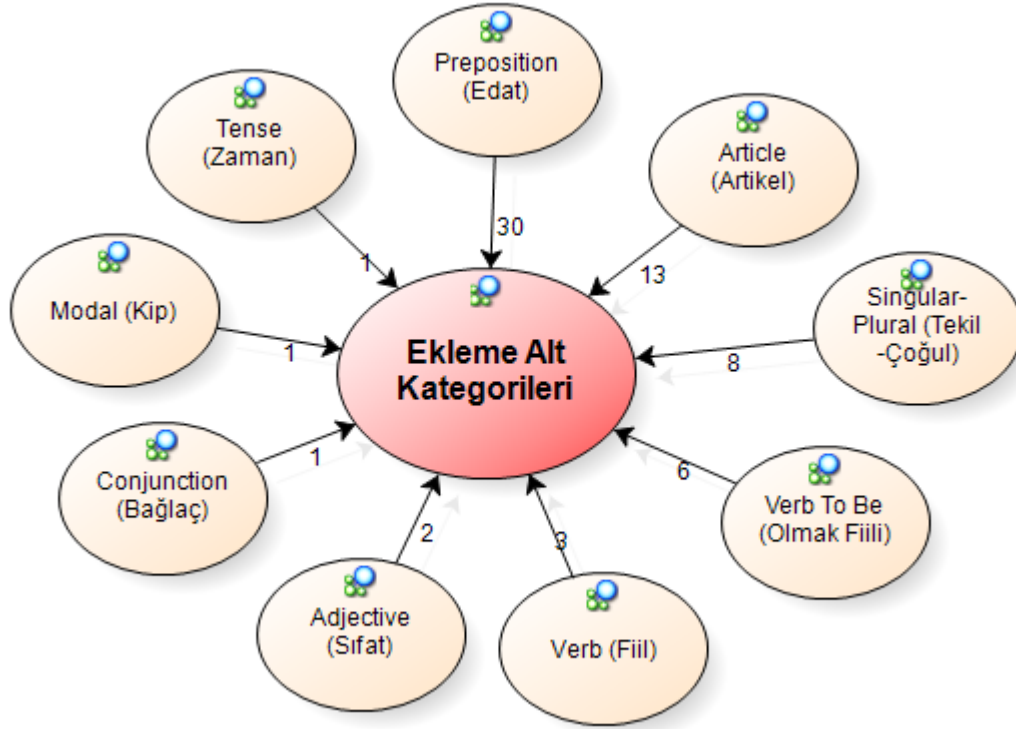
Ö43: I lived for six months.

Doğru Kullanım: I lived *there* for six months. [**Zamir (Adverb)**]

Ö26: Time is running.

Doğru Kullanım: Time is running *out*. [**Deyimsel Fiil (Phrasal Verb)**]

Araştırmada en çok görülen üçüncü hata türü **Ekleme** hatalarıdır. Öğrencilerin 65 kez ekleme hatası yaptıkları görülmektedir. Ekleme hatalarında en çok görülen hata türleri ise şunlardır; Edat (Preposition), Artikel (Article), Tekil-Çoğul (Singular-Plural), Olmak Fiili (Verb To Be), Fiil (Verb), Sıfat (Adjective), Bağlaç (Conjunction), Kip (Modal) ve Zaman (Tense) olarak alt kategorilerde incelenmiştir. Ekleme hatalarına yönelik elde edilen alt kategorilere ait şekilsel gösterim aşağıda verilmiştir:



Şekil 4.6: Ekleme hata türüne ait alt kategori hataları

Şekil 4.6 incelendiğinde **Ekleme Hata** türüne yönelik alt kategoriler görülmektedir. Bu hatalar dokuz temel başlık altında ele alınmıştır. Bu hatalar arasında en çok yapılan hata **Edat (Preposition)** hatalarıdır. Bu hataların genel nedeni olarak Türkçe ile İngilizce gramer yapısındaki farklılıklar görülebilmektedir. İngilizcede Türkçeden farklı olarak edat görevi gören yapılar kelimedenden ayrı yazılır. Bu nedenle Türk öğrenciler edat eklemeyi ihmal edebilmektedirler. Sınav kâğıtları incelendiğinde öğrencilerin edat hatasını 30 kez yaptıkları gözlemlenmiştir. Araştırmacı tarafından bu hata türüne yerleştirilen bazı örneklere aşağıda yer verilmiştir:

Ö07: They go to abroad.

Doğru Kullanım: They go abroad.

Ö05: I suggest for everyone.

Doğru Kullanım: I suggest everyone.

Ö24: We will avoid to everything.

Doğru Kullanım: We will avoid everything

Ekleme hata türüne ait bir diğer alt kategori olan **Artikel (Article)** hataları altında da toplam 13 hata yapılmıştır. Bu hataya yönelik araştırmacı tarafından belirlenen birkaç örneğe aşağıda yer verilmektedir:

Ö19: The a man fly like a bird.

Doğru Kullanım: A man flies like a bird.

Ö38: I love the kids.

Doğru Kullanım: I love kids.

Yanlış seçim ve ihmal hata türünde olduğu gibi **Tekil-Çoğul (Singular-Plural)** ve **Olmak Fiili (Verb To Be)** hataları ekleme kategorisinde de yer almaktadır. Bu hatalara yönelik 8 ve 6 kez tekrarlayan hatalar araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir. Bu hatalara yönelik bazı örnekler:

Ö20: They can do a lot of thing.

Doğru Kullanım: They can do a lot of things. [**Tekil-Çoğul (Singular-Plural)**]

Ö20: very good peoples.

Doğru Kullanım: very good people.

Ö44: You will be realize.

Doğru Kullanım: You will realize. [**Olmak Fiili (Verb To Be)**]

Ö27: Rich people will buy a clone and be don't die.

Doğru Kullanım: Rich people will buy a clone and won't die

Bu hata türü altında yer alan **Fiil (Verb)** ve **Sıfat (Adjective)** alt kategorilerine ait hatalarda bulunmaktadır. Araştırmacı tarafından dikkat çeken örnek ifadeler aşağıda yer verilmiştir:

Ö7: They need to get relax.

Doğru Kullanım: They need to relax. [**Fiil (Verb)**]

Ö15: Cloning will be able toperfect.

Doğru Kullanım: Cloning will be perfect. [**Sıfat (Adjective)**]

Bağlaç (Conjunction), Kip (Modal) ve Zaman (Tense) kategorilerine yönelikte birer hata bulunmaktadır. Bu hatalara ait olan birer örneğe aşağıda yer verilmiştir:

Ö49: If when I made a big mistake.

Doğru Kullanım: When I made a big mistake. [**Bağlaç (Conjunction)**]

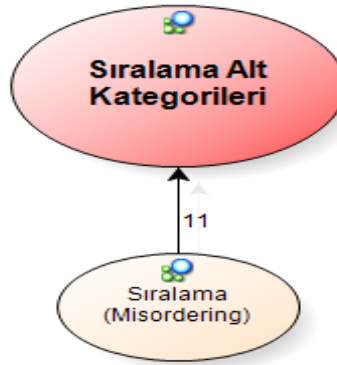
Ö56: I don't have a skill maybe I can have it.

Doğru Kullanım: I don't have a skill maybe I'll have it. [**Kip (Modal)**]

Ö27: Maybe people will don't die.

Doğru Kullanım: Maybe people will not die. [**Zaman (Tense)**]

Araştırma verilerine yönelik en az görülen hata türü de 11 kez tekrarlanan **Sıralama** hatasıdır. Sıralama hataları, öğrencinin cümlenin öğelerini yanlış yerleştirmesiyle ortaya çıkan bir hata türüdür. Bu hataların sebebi Türkçe ve İngilizce cümle yapılarının farklı olması olarak düşünülmektedir. Öğrenciler Türkçe kurallarına uygun yapıda İngilizce cümle kurduklarında bu hata meydana gelmektedir. Sıralama hatalarına ait şekilsel gösterim aşağıda verilmiştir:



Şekil 4.7: Sıralama hata türüne ait alt kategori hataları

Bu kategoriye ait bazı örneklere aşağıda yer verilmiştir:

Ö8: Which have we got skills for future?

Doğru Kullanım: Which skills have we got for future?

Ö3: We will see, what happen will.

Doğru Kullanım: We will see, what will happen.

Ö21: What kind of *do you have talent?*

Doğru Kullanım: What kind of *talent do you have?*

Bulgular bölümü genel olarak incelendiğinde sırasıyla yanlış seçim hatalarının, çıkarma hatalarının, ekleme hatalarının ve yanlış sıralama hatalarının yapıldığı görülmüştür. Sıralama hataları hariç diğer üç hata türünde de olmak fiili (verb to be), artikel (article), edat (preposition), tekil/çoğul (singular/plural), fiil (verb), bağlaç (conjunction), kip belirteci (modal) alt kategori hataları ortak olarak yapılmıştır. Yanlış seçim ve ihmal hata alt türünde zamir (pronoun) alt hata kategorisi; yanlış seçim ve ekleme hata türünde ise zaman (tense) ve sıfat (adjective) alt hata kategorisi farklı şekillerde ancak ortak yapılan hatalardır.

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇLAR VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma ve Sonuçlar

Bu çalışma, bir devlet üniversitesinde hazırlık sınıfında bulunan öğrencilerin sınav kâğıtlarındaki yazma bölümünde İngilizce hatalarının türünü tanımlamayı, açıklamayı ve kategorilere ayırmayı amaçlamaktadır. Bu çalışmadaki çalışma grubu yazılı sınav sorularındaki paragraf yazma sorularını cevaplayan 57 öğrencidir. Öğrencilere güncel konularda bir paragraf yazdırılmıştır. Bütün öğrencilerin yazılı eserleri İngilizce dilbilgisi kurallarına göre analiz edilmiştir. Araştırmada karşılaşılan hataları şunlardır: Edat (Preposition), Olmak Fiili (Verb To Be), Yazım Yanlışı (Misspelling), Artikel (Article), Tekil-Çoğul (Singular-Plural), Kelime Yapısı (Word Form), Zaman (Tense) ve Kelime Seçimi (Word Choice) olarak görülmektedir. Bununla birlikte yapılan diğer hatalar ise; Özne-Yüklem Uyumu (Subject-Verb Agreement), Büyük Harf (Capitalization), Fiil (Verb), Zamir (Pronoun), Kelime Sırası (Word Order), Bağlaç (Conjunction), Kip Belirteci (Modal), Sıfat (Adjective), İsim Fiil-Mastar (Gerund-Infinitive), Aktif-Pasif (Active-Passive), En Üstünlük (Superlative), Zarf (Adverb), İkili Olumsuzluk (Double Negative) ve Deyimsel Fiil (Phrasal Verb)

Öğrencilerin yazılarında en çok yapılan hata edat (preposition) hatasıdır. Bunun nedeni İngilizce ve Türkçe edat kullanımının farklı olması olabilir. Öğrenciler edat kullanımını ya unutmakta ya da edatları yanlış kullanmaktadırlar. En çok yapılan ikinci hata olmak fiili (verb to be)dir. Bunun bir nedeni, Türkçe’de yardımcı fiil kavramının olmamasıdır. Diğer bir nedeni ise İngilizcede olmak fiilinin özneye göre farklı kullanılmasıdır. En çok yapılan üçüncü hata yazım yanlışlarıdır (misspelling). Bu hata dikkatsizlik, hızlı yazım ya da yazılan kelimenin Türkçe ses kurallarından farklı olmasından kaynaklanabilir. Diğer bir hata türü artikel hatasıdır. Artikel Türkçede bulunmadığı için öğrenciler hata yapabilmektedirler. Aynı şekilde tekil/çoğul yapıda da hatalar gözlemlenmiştir. Bu yapılar iki dilde farklı kullanılmaktadır. Kelime seçim hataları ve kelime yapılarında karşılaşılan hatalar öğrencilerin eksik kelime bilgisinden kaynaklanmaktadır. Öğrenciler zarf yerine sıfat ya da isim yerine fiil olan kelimeleri kullanabildikleri görülmüştür. Zaman (tense) hataları diğer bir hata türüdür. Sebebi zaman

yapılarının iki dilde farklı biçimde oluşturulmasıdır. Kelime kaynaklı diğer hatalar bağlaç, sıfat ve zarf hatalarıdır. Kip hataları (modal), İngilizcede kip yapılarının ayrı bir kelime olarak kullanılmasından ve anlama göre değişiklik gösterilmesinden kaynaklanmaktadır.

Bu çalışma Dulay, Burt ve Krashen tarafından 1982 yılında önerilen Yüzey Stratejisi Taksonomisi'ne göre analiz edilmiştir. Bu taksonomi, öğrenen hatalarını; ihmal, ekleme, yanlış seçim ve yanlış sıralama olan dört kategoriye ayırır. Bu araştırmada toplam 381 hata gözlemlenmiştir, en çok karşılaşılan hata kategorisi yanlış seçim hatalarıdır. Öğrenciler 192 kez bu hatayı yaptıkları görülmüştür. En çok yapılmış olan ikinci hata türü ihmal hatalarıdır ve 113 kez yapılmıştır. Diğer bir hata türü ekleme hatalarıdır, 65 kez yapılmıştır. Yapılan en az hata sıralama hatalarıdır. Bu hata türü 11 kez yapılmıştır.

Literatüre bakıldığında hata analizi ile ilgili çok sayıda çalışma olduğu görülmektedir. Bu çalışmalar arasında, bu çalışmada olduğu gibi, Yüzey Stratejisi Taksonomisi modelini kullanarak yapılan çalışmalara bakılacak olursa benzer olan ve olmayan çalışmalara rastlanılmıştır. Miko (2018), Ar-Raniry State İslam Üniversitesi'nde 31 öğrenci ile yaptığı tez çalışmasında 144 seçim hatası (%42.72), 107 ihmal hatası (%31.75), 68 ekleme hatası (%20.17), 18 sıralama hatası (%5.34) gözlemlenmiştir. Diğer bir çalışma, Limengka ve Kuntjara (2013) tarafından Petra Hristiyan Üniversitesi'nde yapılan çalışmada 181 yanlış seçim hatası (%68.05), 54 ihmal hatası (%20.30), 16 ekleme hatası (%6.02), 10 yanlış sıralama hatası (%3.76) gözlemlenmiştir. Noviyanti (2013), yaptığı çalışmada 99 seçim hatası (% 57,9), 51 ihmal hatası (% 29,8), 13 ekleme hatası (% 7,6), 8 sıralama hataları (% 4,7) bulmuştur. Suwastini ve Yukti (2017), 11.sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmasında 217 seçim hatası (%52.29), 152 ihmal hatası (%36.63), 39 ekleme hatası (%9.40), 7 sıralama hatası (%1.69) bulmuştur.

Bu çalışmadaki sonuçlarla farklılık gösteren çalışmalar şöyledir. Alfiyani (2013), Yogyakarta State Üniversitesi'nde 20 öğrenci ile yaptığı çalışmasında 281 ihmal (%47.22), 189 seçim hatası (%31.70), 6 sıralama hatası (%1), 119 ekleme hatası (% 19.98) bulmuştur. Tiarina (2017), üniversite birinci sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada 27 ihmal hatası (%47), 12 ekleme hatası (%21), 16 seçim hatası (%28), 2 sıralama hatası (%4) bulmuştur. Al-husban (2017), üniversite birinci sınıf 33 öğrenci ile yaptığı çalışmada 103 ihmal hatası (%31.3), 82 ekleme hatası (%24.9), 76 seçim hatası (%23.2), 68 sıralama hatası (%20.6) bulmuştur. Suhono (2016), 36 öğrenci ile çalışmada 131 ihmal hatası, 43 ekleme hatası, 11

sıralama hatası, 68 seçim hatası bulmuştur. Bu çalışmalarda ihmal hatasının diğer hatalardan fazla olduğu görülmektedir.

Bu çalışmada, öğrencilerin İngilizce yazma etkinliklerinde zorlandıkları, İngilizce'nin kurallarına hâkim olmada yetersiz oldukları görülmüştür. Bunun nedenleri; Türkçede İngilizceden farklı bir cümle yapısı olması, farklı bir zaman (tense) yapısı var olması, artikel gibi bazı yapıların Türkçede bulunmaması, öğrencilerin yetersiz kelime bilgisine sahip olmaları olabilir. Öğrencilerin fikirlerini net bir şekilde ifade etmek için doğru ya da uygun kelimeleri seçmede zorluklar yaşadıkları görülmüştür. Bazı öğrenciler çok az yazdıkları, fikirlerini ifade etmek için uygun kelimeleri ve cümleleri düşünemedikleri görülmüştür ve bu durum sınırlı kelime bilgileri ile açıklanabilir. Ayrıca, yapılan hataların önemli bir bölümü öğrencilerin hedef dilin kurallarını anlamadığı için gerçekleşmiştir. Öğrenciler kuralı genellemiş ve eksik uygulamışlardır. Bununla birlikte, İngilizce yazarken Türkçe mantıksal düşünceleri nedeniyle hatalar ortaya çıkmıştır.

Teorik olarak, hata öğrenme sürecinde kabul edilebilir ve öğrenmenin bir parçasıdır. Araştırmada bazı hataların olmasının nedeni budur. Özetle bu çalışma, İngilizce yazma etkinliklerinin öğrenciler için zor olduğunu göstermiştir. Benzer bulgu, Noviyanti (2013), Limengka ve Kuntjara (2013), Miko (2018), Tiarina (2017), Al-husban (2017) tarafından yapılmış çalışmalarda gözlemlenmiştir. Bu nedenle, öğrencilerin yazma hatalarının yazılı olarak analizi çok önemlidir, çünkü öğretmenler, öğrencinin yazma becerisinin gerçek durumunu anlayabilirler.

Yabancı dil öğrenenlerin konuşmalarına veya yazılarına bakıldığında, anadilin müdahalesinden kaynaklanan birçok hata yapıldığı görülür. Bunun yanında, İngilizcenin yapısından kaynaklanan diller arası hatalar da vardır. Suwastini ve Yukti (2017), Suhono (2016), Gürsel (1998), Yılmaz (2004) ve Çepni (2014) yaptıkları çalışmalarında hata kaynağı olarak diliçi hata kaynağının daha fazla olduğunu belirtmişlerdir. Hataların nedenlerini analiz etmek önemlidir, çünkü bu süreç bizi öğrencilerin karşılaştığı zorlukların daha iyi anlaşılmasına götürecektir. Hatalar ana dilin nerede öğrenmeyi etkilediğini ortaya kayacaktır ve öğrenenlerin hedef dil hakkında yanlış genellemeler yapabilecekleri durumlarda ortaya çıkacaktır. Bu sadece öngörücü bir süreç olarak yapılmamalı, bunun yerine öğrenenlerin bilinen hatalarına dayandırılmalıdır. Sonuçta ortaya çıkan analiz, ikinci dil öğrenenlerin gelecekteki dilsel davranışlarının, geçmişte dil öğrenenlerin davranışlarına yakından benzemesi nedeniyle yordayıcı olacaktır. Bu nedenle öğrencilerin yaptığı hatalar

incelenmeye değerdir. Öğretmenlerin çoğu, öğrencilerin dilin doğru biçimlerini öğrenmelerine yardımcı olmak için bazı hataları düzeltmemiz gerektiği konusunda hemfikirdir. Ellis (2008), düzeltici geri bildirimün öğrenmeye katkıda bulunduğuna dair açık kanıtlar bulunduğunu belirtir.

5.2. Öneriler

Yabancı dil öğreniminde hata yapmak kaçınılmazdır ve öğrencilerin belirli sayıda hata yapması hoş karşılanmalıdır. Dil öğrenme sürecinin başından itibaren hatalara tahammül gösterilmeyen bir ortamda öğrencilerin öz güvenli bir şekilde yabancı dil öğrenmeleri zorlaşacaktır. Her hata görüldüğü yerde düzeltilmeli diye bir kaide yoktur. Hata düzeltme, dil öğretiminde de çok önemli bir faktördür. Hata düzeltme öğretmenler için zor bir süreçtir ve bazen öğrenciler için de cesaret kırıcıdır. Bu nedenle öğretmenler, öğrencilerin hatalarını kendileri veya akranlarıyla tanımlayıp düzeltmelerine izin vermelidir. Bu şekilde öğrenciler, hatalarını daha iyi anlayabilirler. Öğretmenler, öğrencilerin hatalarını en aza indirmek için öğrencilerin eksik oldukları alanda kendilerini geliştirmelerine yardımcı olabilirler. Öğrenciler ise yazma becerisini geliştirmek için eksiklerinin farkında olabilirler.

Öğretmenler, öğrencilerin hata yapmalarının kaçınılmaz olduğunu bilmeli ve olası hata türlerini ilgili literatürden öğrenerek bu tür hatalara hazırlıklı olmalıdır. Öğretmenlerin, öğrencilerin yazılı olarak yaptıkları hataların farkında olmaları, öğrencilerin karşılaştıkları zorlukları tanımlamalarına yardımcı olur. Sorunu bilmek, öğrenme sürecini kolaylaştıracaktır. Hatalar, öğrencilerin başarılı olup olmadıkları göz önüne alınmaksızın öğretme öğrenme sürecini değerlendirmede bir gösterge olarak değerlidir.

Bu araştırma ile İngilizce öğretmenleri, öğrencilerin İngilizce öğrenme becerilerinin zayıflığını veya ilerlemesini değerlendirmek için, öğrencilerin hata türlerinin bilgilerini rehber olarak kullanabilir. Öğrenciler, İngilizce yazma becerisinin hangi yönden onlar için zor olduğunun farkına varabilirler. Araştırmacılar bu çalışmayı araştırmalarının yürütülmesi için bir rehber olarak alabilirler. Diğer dil becerilerinde yapılan hatalara ilişkin olarak da bu çalışmaya benzer çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Alfiyani, L. M. (2013). *An analysis of grammatical errors in writing among the second semester students of English Department of Yogyakarta State* Yüksek Lisans Tezi, Yogyakarta State University.
- Al-husban, N. (2017). Error analysis of Jordanian first - year university students' English language writing at Arab Open University. *International Journal of Pedagogical Innovations*. 6(1).
- Allen, J.L.P. ve Corder, S.P. (1974). *Techniques in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press. [6]
- Bagaric, V. (2007). Defining communicative competence. *Metodika*. 8(1), 94-103.
- Bitsch, V. (2005). Qualitative research: A grounded theory example and evaluation criteria. *Journal of Agribusiness*, 23(1), 75-91.
- Bloomfield, L. (1985). *Language*. London, George Allen Unwig Ltd.
- Bostancı, Ö. (2006). *Contrastive analysis of grammatical errors in foreign language* Yüksek Lisans Tezi, Trakya University, Edirne.
- Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching*. Fifth edition. New Jersey: Prentice Hall.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. New York, NY: Routledge.
- Corder, S. P. (1974). *The Significance of Learners' Errors*. IRAL, 5 (4), 165-170.
- Corder, S. P. (1981). Error Analysis and Interlanguage. *Applied Linguistics*. 5(1). Oxford University Press, Oxford.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (2. Baskı). USA: SAGE Publications.
- Çakır, İ. (2010). Yazma becerisinin kazanılması yabancı dil öğretiminde neden zordur? *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Sayı: 28*, (165-176 s.)

- Çepni, G. (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, Mersin.*
- Dulay, H., Burt, M. & Krashen, S. (1982). *Language two*. New York: Oxford University Press.
- Ellis, R., Loewen, S. & Erlam, R. (2008). Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar. *Studies in second Language Acquisition*, 28, 339-368.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second-language learning*. Rowley, Mass: Newbury House Publishers.
- Garner, B. A. (2012). *Which language rules to flout. Or flaunt?* The New York Times, New York.
- Genesee, F. (2008). Bilingual first language acquisition: Evidence from Montreal. *Diversité Urbain*, 9-26.
- Greenbaum, S. ve Nelson, G. (2009). *An introduction to English grammar*. Pearson Education Limited.
- 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.*
- Hadfield, J. ve Hadfield, C. (2008). *Introduction to teaching English*. Oxford University Press. Eigel S. A. Portugal.
- Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching*. Harlow: Longman.
- Hasan, İ. ve Munandar, A (2018). Grammatical errors produced by UGM English department students. *Lexicon*. 5(2), 107-114.
- Haynes, J. (2007). *Getting started with English language learners: How educators can meet the challenge*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Hernandez, M. S. (2011). Raising students awareness about grammatical and lexical errors via email. *Revista de Lenguas Modernas*, 4, 263-281.

- Holloway, I., & Wheeler, S. (2002). *Qualitative research in nursing*. Malden, MA: Blackwell.
- Hourani, T. M. (2008). *An Analysis of the Common Grammatical Errors in the English Writing made by 3rd Secondary Male Students in the Eastern Coast of the UAE* Yüksek Lisans Tezi, British University, Dubai.
- Hyland, K. (2003). *Second language writing*. Cambridge University Press.
- İnce, M. & Akdemir, Ö. (2013). The investigations of using web 2.0 technologies on English writing skills of students with different learning styles. *Egitim Arastirmalari - Eurasian Journal of Educational Research*, 53/A, 93-106.
- Köroğlu, Z. Ç. (2014). An analysis on grammatical errors of Turkish efl students' written texts. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 9(12), 101-111.
- Krashen, S.D. (1982). *Principles, and practice in second language acquisition*. Oxford: Perganlon Press.
- Li, F., Ren, J., & Zhao, H. (2016). Grammatical mistakes in college English writing: problem analysis, reasons and solutions. *International Journal of Applied Linguistics and Translation* 2016; 2(3), 20-28.
- Limengka, P.E. & Kuntjara, E. (2013). Types of grammatical errors in the essays written by fourth-semester students of English department, Petra Christian University
- Lincoln, Y.S., & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. California: Sage Publications
- Maner, M. (1996). Research writing: proofread for mechanical errors. *TEXT Technology*, 6 (2), 97-101
- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education. Revised and expanded from case study research in education*. USA: JB Printing.
- Miko, A. J. (2018). *Analysis of students grammatical errors in writing English Department Ar-raniry State Islamic University* Yüksek Lisans Tezi, Ar-Raniry State Islamic University, Darussalam-Banda Aceh.

- Musthoriyah, S. (2017). An error analysis of descriptive writing made by the tenth grade students of sma n 1 andong in the academic year 2016/2017 Yüksek Lisans Tezi, The State Islamic Institute Of Surakarta.
- Nikolov, M., & Djigunović, J. M. (2006). Recent research on age, second language acquisition and early foreign language learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 26, 234-260.
- Noviyanti, S. (2013). *An analysis on students' grammatical errors in writing descriptive paragraf* Yüksek Lisans Tezi, Islamic University Syarif Hidayatullah, Jakarta.
- Nunan, D. (1991). *Language teaching methodology*. London: Prentice Hall.
- Peng, L. H. (1976). *An error analysis of English composition written by Malaysian speaking high school students*. Unpublished Masters Thesis, University of California Los Angeles.
- Richards, J. & Rodgers, T. S. (2002). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (1971). A non-contrastive approach to Error Analysis. *English Language Teaching Journal*, 25, 204-219.
- Richards, J. C. (1974). *Error analysis: perspectives on second language acquisition*. London: Longman.
- Rivers, W. M. (1981). *Teaching foreign language skills*. The University of Chicago Press.
- Schmitt, N. (2008). Review article: instructed second language vocabulary learning. *Language Teaching Research*. 12; 329.
- Shaffer, D. E. (2005). Classifying language learning errors. *The Internet TEFL Journal* 5(8), Chosun University, Korea.
- Stern, H. H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.
- Suhono, S. (2016). Surface strategy taxonomy on the efl students' composition: a study of error analysis. *Iqra'*, 1(2).

- Suwastini, N.K.A. & Yukti, W.G.S. (2017). Errors analysis in short biography text written by the 11th grade students of a vocational high school in Singaraja. *International Journal of Language and Literature*. 1(1).
- Tafazoli, D. Golshan, N. & Piri, S. (2013) The frequency taxonomy of syntactico-morphological errors in Persian English translation based on contrastive analysis & error analysis. *Journal of Academic and Applied Studies*. 3(10), 13-21.
- Taşçı, S. & Ataç, B. A. (2018). Written grammatical errors of Turkish adult learners of English: An analysis. *Journal of International Social Sciences Education*. 4(1), 1-13
- Tiarina, Y. (2017). An interlanguage error analysis: a formative evaluation for freshmen. *Lingua Didaktika*. 11(1).
- Tobin, G. A. & Begley, C. M. (2004). Methodological rigour within a qualitative framework. *Journal of Advanced Nursing*, 48(4), 388-396.
- Ur, P. (2009). *A course in language teaching. Practice and theory*. Cambridge University Press.
- Vasquez, (2008). Error analysis in a written composition. *Bogotá, Colombia*. 135-146
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, F. (2004). *A study on error analysis in the use of collocations and idiomatic expressions in sentence translation from Turkish to English* Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Yin, R.K. (2014). *Case study methods: design and methods*. Fifth edition. Thousand Oaks: Sage Pbc.
- Yule, G. (2010). *Semantics. In the study of language*. Cambridge: Cambridge. 112-126
- Yüksel, G. (2007). *Grammatical errors in the compositions written by Turkish learners of English* Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

EKLER

Ek 1. Öğrenci Sınav Kâğıtlarından Örnekler

B. Choose ONE of the topics below and write a paragraph about it;
* A time you made a big mistake and used creative thinking to solve the problem.
* Which skills do you think are most important for your future career? Explain your reasons.
(15 points)

*Min. 10 sentences.
*Introduce the topic, describe the problem, tell how you used creative thinking, and what happened in the end)
*Be careful about the organization (Title; Paragraph indent; Topic, Supporting and Concluding sentences)

5+7=12/

WHAT KIND OF HAVE DO YOU TALENT?

I want to be an engineer, before I want to be a bussines women.
I like this two works. I want to be an engineer because I solve the math and physics problems. I think math problems and sometimes physic problems are easy. I want to be a bussines women this reasons I want to buy a yatch and "Muyar". There things for buy. I should be rich so lot of working.
Generally I like solve problems and read the lot of things because I'll be an engineer, but I learn English important to me. There reasons for I want to live in canada.
I believe live in canada a today. This reasons are I learn the lot of thing for good life.
I hope have a good life in the future

25

MAIN COURSE

A. Answer the questions. (5x2=10 pts)

1. Which one is more important, love or money? Why?
In my opinion, "Money" important than "love". For example I don't enough money buy the things but when I enough money buy the things and be happy.

2. "Books are better than films." Do you agree or disagree? Why or why not?
I think films are better than books. I like reading book but generally films are exciting.

3. Write three things from your bucket list.
→ I want to be a bussines women → I want to buy tea yatch.
→ I want to go to "canada".

4. What is culture shock? Give an example.
Culture shock is the another culture meet to a point for example generally the Japonees men eats pork meat but I'm a Turk I don't eat pork meat.

5. What are you going to do in the semester break?
I'll go to Antalya and Zonguldak or Izmir in Turkey but I don't sure go to Antalya or Izmir but I think I'm gonna lot of reading books and watching film.

10

18. Tales have been written about larger-than-life characters that go on great ___ and find treasure or save the day.
a) struggles b) vacations
c) dates d) adventures e) diets
19. When he offered me two boxes of computer equipment for a really low price, I thought it was a good ___ and accepted it.
a) deal b) mission c) trick
d) tale e) fakery
20. For the competition "World's Strongest Man", ___ athletes come from around the world.
a) astonished b) obsessed
c) stunned d) accomplished
e) concerned
21. There is an unwritten rule about giving up seats to elderly citizens on bus, but the drivers never ___ it.
a) count on b) push c) rely on
d) enforce e) lean on
22. "To win, you have to be strong, fast, and have great ___" said the coach.
a) fear b) pressure c) proof
d) complication e) concentration
23. Internet has introduced things that were ___ for human beings a century ago.
a) usual b) common c) ordinary
d) do-or-die e) unthinkable
24. City Farm grows only organic produce, and its customers are the city's ___ that lives nearby.
a) passengers b) citizenship
c) population d) guests e) staff
25. In Barcelona, tourists are easy ___ for pickpockets.
a) mentors b) frauds c) victims
d) con men e) suspects
26. Since his disease was rather serious, the doctor recommended surgery.
a) treatment b) cure c) operation
d) traditional medicine e) shots
27. When traveling by air, it is helpful to be ___ important rules for a safe flight.
a) aware of b) concerned about
c) respond to d) stand up to
e) involved in
28. Enough is enough! I'm weary of your lies.
a) tired of b) complain about
c) suspected about d) show off
e) angry about
29. People have read about different superheroes in comic books and these heroes never fail to beat the bad guy.
a) succeed b) defeat c) challenge
d) cooperate e) defend
30. I used to hate riding the subways until I realized that people just need to follow the rules.
a) driving b) running c) getting up
d) taking e) hitchhiking

$$8/2 = 4$$

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
A	B	D	B	C	X	X	X	X	C	F	D	A	D	X	C	D	A	D	X	E	B	A	X	C	A	A	X	X	B

B. Choose ONE of the topics below and write two paragraphs about it;

(15 points)

- * Evaluate the role of social media on our lives considering its advantages and disadvantages (education / relationships / politics / health / privacy...) **Content: 9**
- * Evaluate the human cloning considering its advantages and disadvantages (lifespan / health / practicality / safety / privacy ...) **Organization: 5**

The social media has much advantages but at the same time has much disadvantages too. The people are sharing everything right now. While I'm writing, while I'm eating, while I'm playing... What is that? I don't care if you are eating or not right now. Why are you sharing this with me? What are you waiting from me? Hmm... Well, you know. It means, you can eat. Is this? I never understand them. This is very stupid. It is unnecessary because of this.

One of the advantages you can learn what is happening now in the world. You can read the newspaper now because of apps on the phone. If you want to buy something, you can buy it on the internet. Everything is faster on social media. I mean it is more practicality now.

Disadvantages, it's not safety. Someone can steal your information. It's dangerous. And it's not healthy because phones, computers have much radioactive.

Finally there is a big role of social media on our lives, so we have to be more carefully.

GOOD LUCK ☺

B. Read the text below and answer the questions. (5*2=10 points)

10/

Meeting the Challenge

About 30 years ago, a successful young basketball coach made a big decision. At that time, Tara VanDerveer was the coach for the best college basketball team in the United States—Ohio State University. The team won 110 games and four championships in five years. In 1985, Stanford University asked VanDerveer to be their basketball coach. Her friends and family thought she should stay at Ohio State. Stanford University was one of the best universities in the U.S., but it had a very poor basketball team. Her friends asked her, "Why do you want to leave your terrific job? At Ohio State, you have a wonderful career. Stanford will never become a great team." But VanDerveer knew she could make a great team, and she wanted to show others. "It was kind of like the ultimate challenge," VanDerveer says.

In 1985, VanDerveer started coaching at Stanford University. Her goal was to turn the Stanford players into great athletes. At first, the players didn't have very strong basketball skills. But VanDerveer was an extraordinary coach, and she believed that her players could become winners. She was right. After five years, the team won a national championship. VanDerveer and her Stanford team continued to have many successful years.

In 1995, VanDerveer took a one-year break from Stanford. She coached the U.S. women's basketball team in the 1996 Summer Olympics. Her team won the gold medal. After that, VanDerveer wrote a book about her experience. She wrote about her life as a woman basketball coach, and the fight to win the gold medal.

1. Which team did VanDerveer coach first?
a) Stanford University b) Ohio State University c) the U.S. women's Olympic basketball team
2. What did VanDerveer's friends and family first say about coaching for Stanford?
a) They thought that the best place to coach was Stanford. b) They encouraged her to coach the U.S. Olympic team.
c) They did not understand why she wanted to coach there.
3. Why did VanDerveer want to coach Stanford's team?
a) She wanted to keep her terrific job. b) She avoided facing an important challenge.
c) She wanted to make Stanford's team great.
4. What did VanDerveer discover about Stanford's players?
a) They had a lot experience winning games. b) They were already great athletes.
c) They didn't have good basketball skills.
5. What did VanDerveer do on her break from Stanford?
a) She returned to Ohio State University. b) She coached the U.S. Olympic team.
c) She wrote a book about her life.

C. Write one paragraph about the topic below;

(10 points)

7/

Especially in Europe and the USA, students, when they graduate from the high school, prefer to take a break for a year before joining university. This one year-break is called "Gap Year". During the gap year, these young people have an active holiday, do some volunteer jobs, learn new activities or go on a journey to learn different cultures or languages.

Please write your opinions about taking a gap year, by considering the advantages and disadvantages.

Should Turkish students take a gap year for themselves before getting university education or not?

I think every one should do it. Because most of us after getting university education, we will working during about 30 years. It means, less play, less fun... You will wake up and you will have a breakfast and then you will go to work. How is being. Right? You just will go on holiday at the weekend because your off days just the weekends. Life will stop. You can't spend time with your friends as you will but less. Maybe you will marry and you will have a baby. Oh my god! You won't sleep because of your baby. You will be stressful.

I think I don't want to grow up. By the way Turkish students should take a gap year for themselves after getting university education because they should take an information about gap year at the university and of course, I will take a gap year too. Finally we should go to Europe in the gap year because learning languages is very important. That's all!

Ek 2. Nitel Verileri Çözümleme Sürecinde Qsr Nvivo 8 Ekran Görüntüleri

The screenshot displays the NVivo 8 software interface. The main window is titled "Ali.mvp - Nvivo". The menu bar includes File, Edit, View, Go, Project, Tools, Window, and Help. The toolbar contains various icons for file operations and editing. The left sidebar shows a tree view of the project structure, including Free Nodes, Tree Nodes (selected), Cases, Relationships, Matrices, Search Folders, and All Nodes. Below this, there are buttons for Sources, Nodes (selected), Sets, Queries, Models, Links, Classifications, and Folders. The main area shows a search bar and a table of Tree Nodes. The table has columns for Name, Sources, References, Created On, Crea, Modified On, and Modi. The data rows are as follows:

Name	Sources	References	Created On	Crea	Modified On	Modi
Yüzey Strateji Taksonomisi	0	0	24.05.2019 23:45	DR	24.05.2019 23:45	DR
Yapılan Hatalar	0	0	25.05.2019 23:45	DR	7.06.2019 23:20	DR
Yanlış Seçim Alt Kategorileri	0	0	24.05.2019 23:56	DR	24.05.2019 23:56	DR
Sıralama Alt Kategorileri	0	0	25.05.2019 13:19	DR	25.05.2019 13:19	DR
İhmal Alt Kategorileri	0	0	25.05.2019 12:55	DR	25.05.2019 12:55	DR
Ekleme Alt Kategorileri	0	0	25.05.2019 13:10	DR	25.05.2019 13:10	DR

The status bar at the bottom shows "DR 71 Items" and the system tray includes the Windows taskbar, network, volume, and clock (07:46, 13.06.2019).

File Edit View Go Project Links Code Tools Window Help

New [Icons]

Code At [Icons]

Look for: Search In Tree Nodes Find Now Clear Options X

Nodes

- Free Nodes
- Tree Nodes
- Cases
- Relationships
- Matrices
- Search Folders
- All Nodes

Sources

Nodes

Sets

Queries

Models

Links

Classifications

Folders

Tree Nodes

Name	Sources	References	Created On	Created On	Modified On	Modified On
Yüzeysel Strateji Taksonomisi	0	0	24.05.2019 23:45	DR	24.05.2019 23:45	DR
Yanlış sıralama (Misordering)	0	0	24.05.2019 23:46	D	24.05.2019 23:46	DR
Yanlış seçim (Misformation)	0	0	24.05.2019 23:45	D	24.05.2019 23:45	DR
İhmal (Omission)	0	0	24.05.2019 23:46	D	24.05.2019 23:46	DR
Ekleme (Addition)	0	0	24.05.2019 23:46	D	24.05.2019 23:46	DR
Yapılan Hatalar	0	0	25.05.2019 23:45	DR	7.06.2019 23:20	DR
Word order (Kelime sırası)	0	0	25.05.2019 23:51	D	25.05.2019 23:51	DR
Word Form (Kelime yapısı)	0	0	25.05.2019 23:50	D	25.05.2019 23:50	DR
Word choice (Kelime seçimi)	0	0	25.05.2019 23:50	D	25.05.2019 23:50	DR
Verb to be (Olmak fiili)	0	0	25.05.2019 23:47	D	25.05.2019 23:47	DR
Verb (Fiil)	0	0	25.05.2019 23:51	D	25.05.2019 23:51	DR
Tense (Zaman)	0	0	25.05.2019 23:50	D	25.05.2019 23:50	DR
Superlative (En üstünlük)	0	0	25.05.2019 23:52	D	25.05.2019 23:52	DR
Subject-verb agreement (Özne-y)	0	0	25.05.2019 23:51	D	25.05.2019 23:51	DR
Singular-Plural (Tekil-Çoğul)	0	0	25.05.2019 23:50	D	25.05.2019 23:50	DR
Pronoun (Zamir)	0	0	25.05.2019 23:51	D	25.05.2019 23:51	DR
Preposition (Edat)	0	0	25.05.2019 23:47	D	25.05.2019 23:47	DR
Phrasal verb (Deyimsel fiil)	0	0	25.05.2019 23:53	D	25.05.2019 23:53	DR
Modal (Kip belirteci)	0	0	25.05.2019 23:51	D	25.05.2019 23:51	DR
Misspelling (Yazım yanlışı)	0	0	25.05.2019 23:47	D	25.05.2019 23:47	DR
Gerund-Infinitive (İsim fiil-master)	0	0	25.05.2019 23:52	D	25.05.2019 23:52	DR
Double negative (İkili olumsuzluk)	0	0	25.05.2019 23:53	D	25.05.2019 23:53	DR
Conjunction (Bağlaç)	0	0	25.05.2019 23:51	D	25.05.2019 23:51	DR
Capitalization (Büyük harf)	0	0	25.05.2019 23:51	D	25.05.2019 23:51	DR

DR 71 Items

07:46
13.06.2019

Ali.mvp - Nvivo

File Edit View Go Project Links Code Tools Window Help

Code At ... In

Look for: Search In Tree Nodes Find Now Clear Options X

Nodes

- Free Nodes
- Tree Nodes
- Cases
- Relationships
- Matrices
- Search Folders
- All Nodes

Sources

Nodes

Sets

Queries

Models

Links

Classifications

Folders

DR 71 Items

Tree Nodes

Name	Sources	References	Created On	Created On	Modified On	Modified On
Active - Passive (Aktif-Pasif)	0	0	25.05.2019 23:52	D	25.05.2019 23:52	DR
Yanlış Seçim Alt Kategorileri	0	0	24.05.2019 23:56	DR	24.05.2019 23:56	DR
Word Form (Kelime yapısı)	0	0	24.05.2019 23:57	D	24.05.2019 23:57	DR
Word Choice (Kelime seçimi)	0	0	24.05.2019 23:59	D	24.05.2019 23:59	DR
Verb to be (Olmak Fiili)	0	0	25.05.2019 00:01	D	25.05.2019 01:32	DR
Verb (Fiil)	0	0	25.05.2019 00:03	D	25.05.2019 00:03	DR
Tense (Zaman)	0	0	24.05.2019 23:57	D	24.05.2019 23:57	DR
Superlative (En üstünlük)	0	0	25.05.2019 00:02	D	25.05.2019 00:02	DR
Subject Verb Agreement (Özne-	0	0	24.05.2019 23:59	D	24.05.2019 23:59	DR
Singular-Plural (Tekil-çoğul)	0	0	25.05.2019 00:00	D	25.05.2019 00:00	DR
Pronoun (Zamir)	0	0	25.05.2019 00:00	D	25.05.2019 00:00	DR
Preposition (Edat)	0	0	24.05.2019 23:59	D	24.05.2019 23:59	DR
Modal (Kip belirteci)	0	0	25.05.2019 00:01	D	25.05.2019 00:01	DR
Misspelling (Yazım yanlışı)	0	0	24.05.2019 23:56	D	24.05.2019 23:56	DR
Gerund-Infinitive (İsim fiil-Mastar	0	0	25.05.2019 00:00	D	25.05.2019 00:00	DR
Double Negative (İkili olumsuzlu	0	0	25.05.2019 00:02	D	25.05.2019 00:02	DR
Conjunction (Bağlaç)	0	0	25.05.2019 00:01	D	25.05.2019 00:01	DR
Capitalization (Büyük harf)	0	0	24.05.2019 23:59	D	24.05.2019 23:59	DR
Article (Artikel)	0	0	25.05.2019 00:02	D	25.05.2019 00:02	DR
Adjective (Sifat)	0	0	25.05.2019 00:01	D	25.05.2019 00:01	DR
Active-Passive (Aktif-Pasif yapı)	0	0	25.05.2019 00:02	D	25.05.2019 00:02	DR
Sıralama Alt Kategorileri	0	0	25.05.2019 13:19	DR	25.05.2019 13:19	DR
Sıralama (Misordering)	0	0	25.05.2019 13:20	D	25.05.2019 13:20	DR

07:47
13.06.2019

Ali.mvp - Nvivo

File Edit View Go Project Tools Window Help

New

Code At

Models

Look for: Search In: Models Find Now Clear Options X

Models

Name	Created On	Created By	Modified On	Modified By
Ekleme Alt Kategorileri	25.05.2019 13:15	DR	25.05.2019 13:18	DR
İhmal Alt Kategorileri	25.05.2019 13:03	DR	25.05.2019 13:07	DR
Sıralama Alt Kategorileri	25.05.2019 13:20	DR	25.05.2019 13:20	DR
Yanlış Seçim Alt Kategorileri	25.05.2019 00:03	DR	25.05.2019 00:18	DR
Yapılan Hatalar	25.05.2019 23:55	DR	7.06.2019 23:20	DR
Yüzey Strateji Taksonomisi	24.05.2019 23:47	DR	24.05.2019 23:49	DR

Sources

Nodes

Sets

Queries

Models

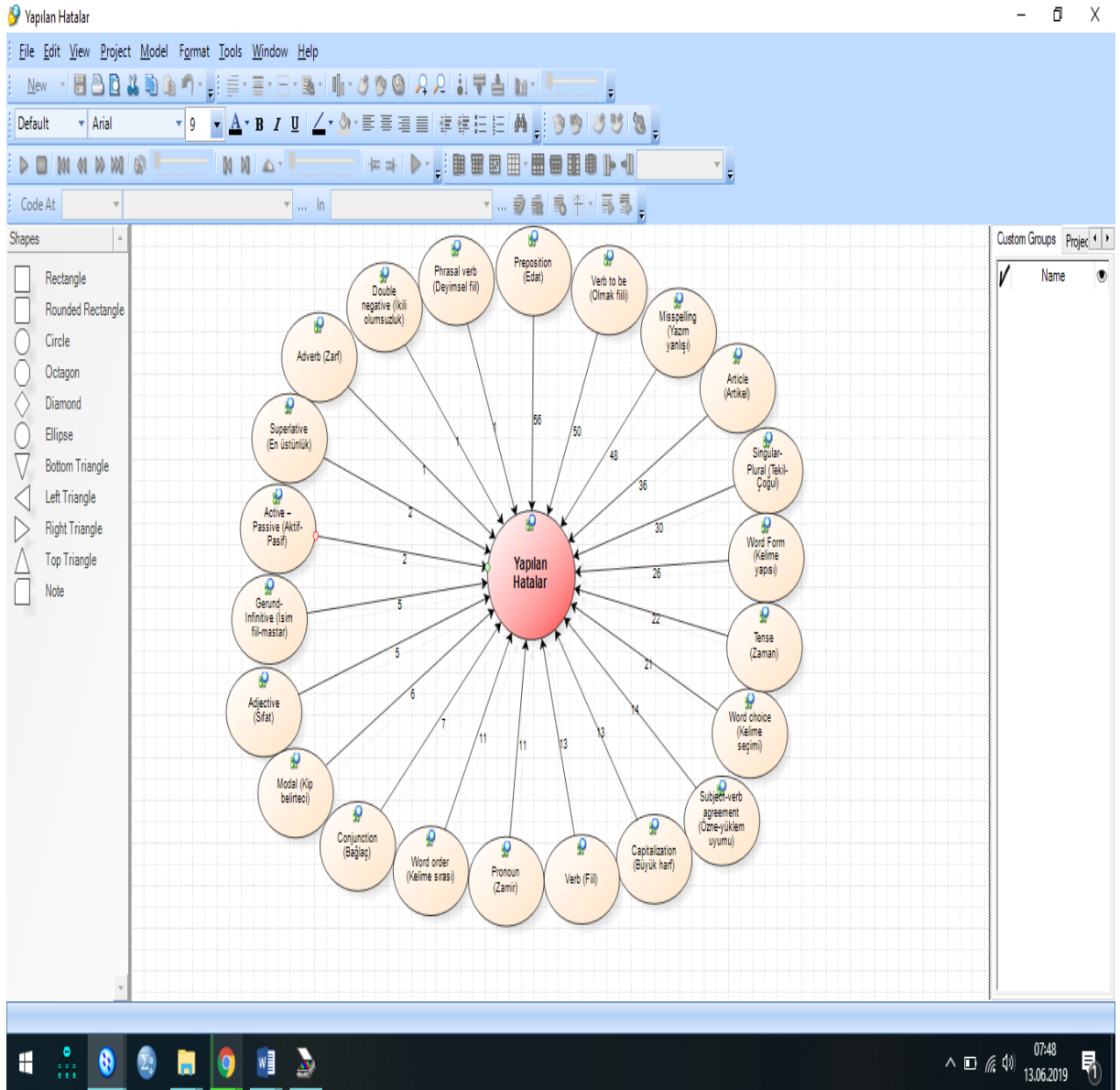
Links

Classifications

Folders

DR 6 Items

07:47
13.06.2019



ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Ali ÖZKAYRAN
Doğum Yeri ve Tarihi : Zonguldak 04/09/1979

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi :Uludağ Üniversitesi İşletme Bölümü
Abant İzzet Baysal Üniversitesi
İngilizce Öğretmenliği
Yüksek Lisans Öğrenimi :Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

Bilimsel Faaliyet/Yayımlar : Kartal, S. E., Özkayran, A. & Kartal, M. E. (2018). Eğitim yöneticilerinin kadın olmasıyla ilgili durum analizi. V th International Eurasian Educational Research Congress 2-5 Mayıs 2018 (pp. 642-644). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
Aldığı Ödüller

Kartal, S. E., Kartal, M. E. & Özkayran, A. (2018). Okul yöneticisi, idarecisi, müdürü ve lideri kavramlarına ilişkin nitel bir araştırma. V th International Eurasian Educational Research Congress 2-5 Mayıs 2018 (pp. 640-641). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

Kartal, S. E., Kartal, M. E. & Özkayran, A. (2018).Üniversite öğrencilerinin yaşadıkları kariyer stresi. 4. Uluslararası Eğitim Bilimleri Sempozyumu 3-5 Mayıs 2018 (pp. 203). Alaattin Keykubat Üniversitesi, Alanya.

İş Deneyimi

Stajlar :
Projeler ve Kurs :
Belgeleri :
Çalıştığı Kurumlar : Bartın Milli Eğitim Müdürlüğü

İletişim

E-Posta Adresi : aozkayran@gmail.com

Tarih : 24.06.2019